Universität Vechta
University of Vechta

Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften im Rahmen der Einführung und Umsetzung von Inklusion an Schulen

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)

im Fach Erziehungswissenschaften
an der Fakultät I der
Universität Vechta

vorgelegt von
Dipl.-Soz. Anja Burchert

2020

Erstgutachterin
Prof.in Dr. Margit Stein

Zweitgutachterin
Prof.in Dr. Annette Textor

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis **7**

Abbildungsverzeichnis **13**

1. Einleitung **14**

2. Begriffe und Modelle der Belastung im Lehrberuf **16**

2.1 Belastung, Beanspruchung, Stress 16

2.2 Ansätze zur Erklärung von Stress und Belastung 18

2.3 Modelle zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf 20

2.4 Burnout 25

2.4.1 Zum Begriff „Burnout“ 25

2.4.2 Abgrenzung zu anderen Beanspruchungsfolgen 29

2.4.3 Erklärungsansätze von Burnout 31

2.4.4 zentrale gemeinsame Aspekte des Burnoutphänomens 32

2.5 Merkmale des Lehrberufs 35

2.6 Belastungen am Arbeitsplatz Schule 38

2.6.1 potenzielle arbeitsbezogene Belastungsfaktoren 40

2.6.2 potenzielle individualbezogene Einflussfaktoren 51

2.6.3 Burnout als Beanspruchungsfolge 68

2.6.4 Burnout an Förderschulen 72

2.6.5 Fazit 73

2.7 Inklusion 74

2.7.1 Entwicklungsstufen zur Inklusion 75

2.7.2 Inklusion – Begriffsverständnisse 77

2.8 Zur Umsetzung der Inklusion in Deutschland 84

2.8.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf 85

2.8.2 Zur Umsetzung von Inklusion in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bremen und Schleswig-Holstein 86

2.8.3 Fazit 94

2.9 potenzielle Belastungsquellen von Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung 98

2.9.1 potenzielle arbeitsbezogene Belastungsfaktoren 99

2.9.2 potenzielle individualbezogene Einflussfaktoren 107

2.9.3 Fazit 114

3. Konsequenzen für die eigene Untersuchung **115**

3.1 Ableitung der Forschungsfragen und der Hypothesen 118

3.1.1 Forschungsfragen 118

3.1.2 Hypothesen auf der Individualebene 120
3.1.3 Hypothesen auf der Kontextebene 127
4. Beschreibung des Studiendesigns 132
4.1 Überblick zu den eingesetzten Testinstrumenten 133
4.1.1 soziodemographische Aspekte 135
4.1.2 inklusionsspezifische Merkmale 135
4.1.3 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) 136
4.1.4 Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T) 138
4.1.5 Erlebte pädagogische Wirksamkeit 139
4.1.6 Qualität von Schule und Unterricht 139
4.1.7 Beanspruchungserleben 140
4.2 Beschreibung der Stichprobe 142
4.2.1 Stichprobenakquise 142
4.2.2 soziodemographische und berufsbiographische Merkmale und Vergleich mit Daten der amtlichen Schulstatistik 145
4.2.3 inklusionsspezifische Merkmale 158
4.2.4 Teilnahmehäufigkeit 164
4.2.5 Fazit 165
5. Messung des Beanspruchungserlebens 168
5.1 Überprüfung der Güte des Maslach Burnout Inventory (MBI) 168
5.2 Zusammenhänge zwischen den Skalen des MBI 170
5.3 Itemanalyse des MBI in der Gesamtstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt 172
5.3.1 Emotionale Erschöpfung – erster und zweiter Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe) 172
5.3.2 Depersonalisierung - erster und zweiter Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe) 175
5.3.3 Persönliche Leistungsfähigkeit – erster und zweiter Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe) 176
5.3.4 Ausmaß des Beanspruchungserlebens anhand des MBI zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe) 179
5.3.5 Fazit zur Itemanalyse des MBI in der Gesamtstichprobe 180
5.4 Itemanalyse des MBI in der Panelstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt 181
5.4.1 Emotionale Erschöpfung – erster und zweiter Messzeitpunkt (Panelstichprobe) 181
5.4.2 Depersonalisierung – erster und zweiter Messzeitpunkt (Panelstichprobe) 183
5.4.3 Persönliche Leistungsfähigkeit – erster und zweiter Messzeitpunkt (Panelstichprobe) 185

5.4.4 Ausmaß des Beanspruchungserlebens anhand des MBI zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Panelstichprobe) 187
5.4.5 Fazit zur Itemanalyse in der Panelstichprobe 189
5.5 Überprüfung der Dimensionen des MBI auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale sowie der Teilnahmehäufigkeit 191
5.6 Fazit zum MBI 195
6. Messung inklusionsspezifischer Merkmale von Schule und Unterricht 197
6.1 Itemanalyse der inklusionsspezifischen Merkmale in der Gesamtstichprobe 197
6.2 Ermittlung der Faktorenstruktur 206
6.2.1 Überprüfung auf Durchführbarkeit der Faktorenanalyse 207
6.2.2 Überprüfung der Güte der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht 208
6.3 Überblick über Mittelwerte und Korrelationen bei den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht 211
6.3.1 Überblick zu den Mittelwerten der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht 211
6.3.2 Zusammenhänge zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht 214
6.4 Überprüfung der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufs-biographischer Merkmale, schulischer Inklusionsmerkmale und Teilnahmehäufigkeit 215
6.5 Zusammenhänge zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Dimensionen des MBI 219
6.6 Zusammenhänge zwischen weiteren inklusionsspezifischen schulischen Merkmalen und den Dimensionen des MBI 225
6.7 Fazit zu den inklusionsbezogenen Merkmalen von Schule und Unterricht 234
7. Überblick zu den individualbezogenen Faktoren 237
7.1 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten (AVEM) 237
7.1.1 Überprüfung der Güte der Skalen des AVEM 238
7.1.2 Überprüfung der Skalen des AVEM auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale 241
7.1.3 Zusammenhänge zwischen den Skalen arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster und den Dimensionen des MBI 243
7.1.4 Zusammenhänge zwischen den Skalen arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster und inklusionsspezifischen Merkmalen 250
7.1.5 Einschätzung der Arbeitsbedingungen im Lehrberuf 253
7.1.6 Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Arbeitsbedingungen und inklusionsspezifischen Merkmalen 254
7.1.7 Fazit zu arbeitsbezogenem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in der Gesamt- und in der Panelstichprobe und der Einschätzung zu den Arbeitsbedingungen 255

7.2 Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T).....258
7.2.1 Überprüfung der Güte der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests 259
7.2.2 Überprüfung der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale 260
7.2.3 Zusammenhänge zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests und den Dimensionen des MBI 262
7.2.4 Zusammenhänge zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests und inklusionsspezifischen Merkmalen 264
7.2.5 Fazit zum Big-Five-Persönlichkeitstest.....265
7.3 Erlebte pädagogische Wirksamkeit.....266
7.3.1 Überprüfung der Güte der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“.....266
7.3.2 Überprüfung der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale 267
7.3.3 Zusammenhänge zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und den Dimensionen des MBI 267
7.3.4 Zusammenhänge zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und inklusionsspezifischen Merkmalen 269
7.3.5 Fazit zur Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ 271
8. Überblick zu schulbezogenen Faktoren 272
8.1 Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht 272
8.1.1 Überprüfung der Güte der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht.....273
8.1.2 Überprüfung der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale.....275
8.1.3 Zusammenhänge zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Dimensionen des MBI.....278
8.1.4 Zusammenhänge zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und inklusionsspezifischen Merkmalen.....282
8.1.5 Fazit zu den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht.....287
9. Modell zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens 290
9.1 Methodische Vorgehensweise und Auswahl der Einflussfaktoren zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens 291
9.2 Vorhersage des Beanspruchungserlebens anhand der drei Dimensionen des MBI.....295
9.2.1 Einflussfaktoren zur Vorhersage emotionaler Erschöpfung 295
9.2.2 Einflussfaktoren zur Vorhersage von Depersonalisierung 298
9.2.3 Einflussfaktoren zur Vorhersage persönlicher Leistungsfähigkeit.....301
9.3 Vorhersage des Beanspruchungserlebens anhand der drei Dimensionen des MBI bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht.....303
9.3.1 Einflussfaktoren zur Vorhersage emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht 303

9.3.2 Einflussfaktoren zur Vorhersage von Depersonalisierung bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht 306
9.3.3 Einflussfaktoren zur Vorhersage persönlicher Leistungsfähigkeit bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht 308
9.4 Fazit zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens bei Lehrkräften 310
10. Diskussion....313
10.1 Limitationen der Untersuchung 313
10.2 Beanspruchungserleben 315
10.2.1 generelles Ausmaß der Beanspruchung 316
10.2.2 Ausmaß der Beanspruchung bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht 319
10.2.3 Zusammenhänge zwischen soziodemographischen bzw. berufsbiographischen Merkmalen und dem Beanspruchungserleben 322
10.3 inklusionsbezogene Merkmale 326
10.3.1 inklusionsspezifische Merkmale von Schule und Unterricht 326
10.3.2 Zusammenhänge zwischen inklusionsspezifischen Merkmalen und der Beanspruchung 335
10.4 Korrelative Befunde zu individualbezogenen Merkmalen 342
10.5 Korrelative Befunde zu schulbezogenen Merkmalen 354
10.6 Zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens vor dem Hintergrund des theoretischen Belastungs- und Beanspruchungsmodells 358
11. Fazit und Ausblick 361
Literaturverzeichnis 365
Anhang 1 Fragebogen 383
Anhang 2 Übersicht der Skalenkennwerte des AVEM und des Big-Five-Persönlichkeitstest aus den Testmanualen 409
Anhang 3 Korrelationsmatrixen der in den Regressionsanalysen berücksichtigten Variablen 411
Anhang 4 Übersicht der rotierten Komponentenmatrix für die Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht 413

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Überblick zur Umsetzung von Inklusion in Köln, Bremen und Schleswig-Holstein (Stand Schuljahre 2012/2013 und 2013/2014) 94

Tabelle 2 Übersicht der eingesetzten Testinstrumente 133

Tabelle 3 Überblick über die teilnehmenden Schulen und Lehrkräfte – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 144

Tabelle 4 Überblick über die teilnehmenden Schulen und Lehrkräfte – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 145

Tabelle 5 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 146

Tabelle 6 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 147

Tabelle 7 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht in den Bundesländern in Prozent – Amtliche Daten der Schulstatistik 148

Tabelle 8 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht und Schulform in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Vergleich Gesamtstichprobe und Amtliche Statistik) 149

Tabelle 9 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Alter in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 150

Tabelle 10 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Alter in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 151

Tabelle 11 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Alter in den Bundesländern in Prozent – Amtliche Statistik 152

Tabelle 12 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Beschäftigungsumfang in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 153

Tabelle 13 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Beschäftigungsumfang in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 154

Tabelle 14 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Beschäftigungsumfang in Prozent – Amtliche Statistik 154

Tabelle 15 Verteilung der Lehrkräfte getrennt nach Regel- und Sonderschullehrkräften in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe) 155

Tabelle 16 Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich Berufsabschluss und Schulform in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 156

Tabelle 17 Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich Berufsabschluss und Schulform in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 157

Tabelle 18 Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Berufsjahre in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe).....158

Tabelle 19 Inklusionserfahrung der Schule in Jahren – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe).....159

Tabelle 20 Inklusionserfahrung der Lehrkräfte in Jahren – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe) 160

Tabelle 21 Unterricht in inklusiver Klasse in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe).....160

Tabelle 22 Anzahl der unterrichteten inklusiven Klassen mit Mittelwert, Median und Standardabweichung – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe) 161

Tabelle 23 Anzahl der Schüler*innen in der Klasse – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe).....162

Tabelle 24 Unterricht im Tandem im inklusiven Unterricht in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe).....163

Tabelle 25 Nutzung des Index für Inklusion – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe).....164

Tabelle 26 Prüfung auf Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit bezüglich verschiedener Stichprobenmerkmale.....165

Tabelle 27 Übersicht der Skalen des Maslach Burnout Inventory mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 169

Tabelle 28 Übersicht der Skalen des Maslach Burnout Inventory mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe).....170

Tabelle 29 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe).....171

Tabelle 30 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe) 171

Tabelle 31 Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Emotionale Erschöpfung“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 173

Tabelle 32 Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Depersonalisierung“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 176

Tabelle 33 Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 177

Tabelle 34 Einteilung der Skalen des MBI nach niedrig, durchschnittlich, hoch – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 180

Tabelle 35 Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Emotionale Erschöpfung“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 182

Tabelle 36 Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Depersonalisierung“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 184

Tabelle 37 Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 185

Tabelle 38 Einteilung der Skalen nach niedrig, durchschnittlich, hoch – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 187

Tabelle 39 Veränderung des Ausprägungsgrades in den Dimensionen des MBI von Messzeitpunkt t_1 zu t_2 (Panelstichprobe) 189

Tabelle 40 Prüfung auf Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit bezüglich der Skalen des MBI 194

Tabelle 41 Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Einstellungen zu Inklusion – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 199

Tabelle 42 Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Vorbereitung auf Inklusion in der Schule – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 201

Tabelle 43 Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Beurteilung des inklusiven Unterrichts – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 203

Tabelle 44 Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Gemeinsames Unterrichten im Team – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 205

Tabelle 45 Überblick über Trennschärfekoeffizienten und Cronbach’s Alpha der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 209

Tabelle 46 Überblick über Trennschärfekoeffizienten und Cronbach’s Alpha der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 210

Tabelle 47 Überblick über Trennschärfekoeffizienten und Cronbach’s Alpha der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 211

Tabelle 48 Übersicht der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht mit Mittelwert und Standardabweichung – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe) 213

Tabelle 49 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe)....215

Tabelle 50 Prüfung auf Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit bezüglich der Skalen zu inklusionsspezfischen Merkmalen von Schule und Unterricht 219

Tabelle 51 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichrobe)....220

Tabelle 52 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe) 221

Tabelle 53 Einschätzung der Güte der schulischen Ausstattung in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 231

Tabelle 54 Einschätzung der Güte der schulischen Ausstattung in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)....232

Tabelle 55 Übersicht der 11 Skalen des AVEM mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe) 239

Tabelle 56 Übersicht der 11 Skalen des AVEM mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe) 240

Tabelle 57 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des AVEM und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe) 247

Tabelle 58 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des AVEM zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)……..249

Tabelle 59 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des AVEM und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe)....251

Tabelle 60 Überblick zur Belastungseinschätzung von Arbeitsbedingungen im Lehrberuf – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)....254

Tabelle 61 Übersicht der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz zu Messzeitpunkt t_1 (Gesamt- und Panelstichprobe)....260

Tabelle 62 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe).....263

Tabelle 63 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe).....264

Tabelle 64 Übersicht der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und zu t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe).....267

Tabelle 65 Überblick zu den Korrelationen zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe).....268

Tabelle 66 Überblick zu den Korrelationen zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe).....269

Tabelle 67 Überblick zu den Korrelationen zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe)……...270

Tabelle 68 Übersicht der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe).....274

Tabelle 69 Übersicht der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe).....275

Tabelle 70 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe)……..279

Tabelle 71 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)……..280

Tabelle 72 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe).....281

Tabelle 73 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe).....283

Tabelle 74 Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe) 284

Tabelle 75 Überblick der Merkmalsauswahl zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens.....294

Tabelle 76 Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ 297

Tabelle 77 Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Depersonalisierung“.....299

Tabelle 78 Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“.....302

Tabelle 79 Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht.....305

Tabelle 80 Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Depersonalisierung“ für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht 307

Tabelle 81 Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht 309

Tabelle 82 Übersicht der 11 Skalen des AVEM mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz der Eichstichproben (Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W., 2008).....409

Tabelle 83 Übersicht der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests (B5T) mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz der Eichstichprobe (Satow, 2011).....410

Tabelle 84 Überblick zu den Korrelationen zwischen den in den Regressionsanalysen berücksichtigten Variablen – Messzeitpunkt t_1 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe, N = 140).....411

Tabelle 85 Überlick zu den Korrelationen zwischen den in den Regressionsanalysen berücksichtigten Variablen – Messzeitpunkt t_1 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Teilstichprobe der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht, n = 65).....412

Tabelle 86 Faktorenstruktur mit Faktorladungen der Items zu den inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht – Messzeitpunkt t_1 (25 Items, Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, N = 225).....413

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Transaktionales Modell des Stresses bei Lehrkräften (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, S. 3)……22

Abbildung 2 Belastungs- und Beanspruchungsmodell (Rudow, 2000, S. 40)……..24

Abbildung 3 Überblick zu den Kreuzkorrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2……222

1. Einleitung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich Deutschland 2009 zur Umsetzung der Inklusion verpflichtet, die vor allem und in besonderem Maße auch große Veränderungen im Bildungsbereich, insbesondere für die Gestaltung von Schule und Unterricht nach sich ziehen (z.B. gemeinsamer Unterricht im Team, individualisierter und differenzierender Unterricht, Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe). Lehrer*innen stehen nicht nur einer veränderten Unterrichtsarbeit gegenüber, die in der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen begründet liegt. Es betrifft auch die Form und Intensität der Zusammenarbeit der Lehrkräfte im unterrichtlichen multiprofessionellen Team, die dem bisherigen eher autonomen Einzelunterricht konträr gegenübersteht und die eigenverantwortliche Vorbereitung und didaktische Unterrichtsgestaltung aufbricht. Vor dem Hintergrund der Inklusion erfordert zudem die unterrichtliche Gestaltung auch eine stärkere Beachtung unterschiedlicher Bedürfnisse und Erfordernisse der Schüler*innen, die im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006) allen Schülerinnen und Schülern, d.h. sowohl mit als auch ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch unabhängig von ethnischer und sozialer Herkunft oder Geschlecht, durch individuelles und differenzierendes Lernen einen optimalen Lernerfolg im gemeinsamen Unterricht ermöglichen und damit auch dem Anspruch auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe gerecht werden soll. Dies erfordert damit auch vonseiten der Lehrkräfte den Erwerb neuen Wissens und neuer Kompetenzen, um einen inklusiven Unterricht adäquat durchführen zu können.

Ausgehend von der Tatsache, dass bereits in vielen Studien die Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften unter bisherigen Bedingungen in verschiedenen Studien (u.a. Abele & Candova, 2007; Barth, 1992; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Candova, 2005; Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1996; Maslach & Leiter, 2008; Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2005; van Dick, 1999) nachgewiesen worden ist, stellt sich im Zuge der Einführung und Umsetzung von Inklusion, gerade auch vor dem Hintergrund der vielfach negativen medialen Berichterstattung, die Frage, in welchem Ausmaß durch die veränderten Schul- und Unterrichtsbedingungen Lehrkräfte tatsächlich beansprucht sind, welche Aspekte als besonders belastend wahrgenommen werden und ob Unterschiede in der Beanspruchung zwischen dem bisherigen und dem inklusiven Unterricht, aber auch zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften bestehen. Umgekehrt soll geklärt werden, welche Faktoren einer Beanspruchung entgegenwirken können.

Für die Untersuchung sind Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Bremen, Nordrhein-Westfalen sowie Schleswig-Holstein zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von einem Jahr zu verschiedenen schulischen Rahmenbedingungen, inklusionsspezifischen Aspekten, individualpsychologischen Merkmalen sowie ihrem Beanspruchungserleben befragt worden, um somit neben den bereits aufgeführten Fragstellungen auch zu untersuchen, ob und inwieweit sich im Zeitverlauf Veränderungen im Beanspruchungsausmaß feststellen lassen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in 11 Kapitel. In den Kapiteln 2.1 bis 2.6 wird zunächst auf wesentliche Begriffskonzeptionen und Modelle der Belastung und Beanspruchung sowie auf Burnout und in diesem Zusammenhang auf wesentliche Belastungen im Lehrberuf im Forschungskontext eingegangen. Im Anschluss wird in Kapitel 2.7 bis 2.9 zum einen der Begriff der Inklusion theoretisch erörtert, zum anderen auf die Umsetzung von Inklusion in den untersuchten Bundesländern eingegangen und bislang in der Forschung diskutierte Belastungsquellen im Zuge einer inklusiven Unterrichtung aufgezeigt. Es folgt eine Überleitung zum empirischen Teil der Arbeit, in dem Fragestellung und Hypothesen vorgestellt werden (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden zunächst die Testinstrumente sowie die Stichprobe beschrieben. In den Kapiteln 5 bis 9 erfolgt die Darstellung der Ergebnisse entlang der Testinstrumente, wobei diese unter individual- und schulbezogenen Merkmalen vorgestellt werden. In Kapitel 10 werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung und Hypothesen sowie vor dem Hintergrund bisheriger Forschung eingeordnet und diskutiert, bevor mit dem Kapitel 11 in einem abschließenden Ausblick ein Fazit der vorliegenden Arbeit gezogen wird.

2. Begriffe und Modelle der Belastung im Lehrberuf

Mit der Umsetzung der Inklusion sind auf die Schulen zum Teil vielfältige Veränderungen auf organisatorischer Ebene (z.B. Teamteaching, individualisierter Unterricht, Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe) zugekommen, die für die Lehrkräfte Belastungsfaktoren darstellen können. Im Rahmen verschiedener Studien (Barth, 1992; Busch & Gamsjäger, 1999; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1996; Schaarschmidt, 2005; van Dick, 1999) konnte belegt werden, dass Lehrkräfte bereits unter bisherigen Arbeitsbedingungen einer hohen alltäglichen Belastung ausgesetzt sind, sodass die Veränderung hin zu einer inklusiven Schulstruktur eine weitere zu bewältigende Belastungsquelle darstellt.
Bevor auf unterschiedliche theoretische Modelle zur Belastung eingegangen wird, sollen zunächst verschiedene Begriffe aus der Belastungsforschung thematisiert und voneinander abgegrenzt werden (Kapitel 2.1). Im Anschluss an die begriffliche Auseinandersetzung mit Belastungs- und Beanspruchungskonzepten wird der Fokus auf die in der Forschung bestehenden Modelle zur Belastung im Lehrberuf gelegt (Kapitel 2.2 und 2.3). Sie bilden den wesentlichen Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit.

2.1 Belastung, Beanspruchung, Stress

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem beruflichen Belastungserleben von Lehrkräften wird man schnell mit Begriffen wie Belastung, Beanspruchung, Stress konfrontiert, die im alltäglichen Sprachgebrauch oft undifferenziert und synonym füreinander verwendet werden. Selbst in Studien zur Belastungssituation von Lehrkräften erfolgt nicht immer eine eindeutige Begriffsbestimmung, was Belastung, Beanspruchung, Stress für die betreffende Untersuchung nun genau umfasst (Krause, 2002, S. 10f.). Eine eindeutige Verwendung und Abgrenzung der Begriffe wird zusätzlich dadurch erschwert, dass in der Forschung bislang keine einheitliche Begriffskonzeptionierung vorliegt.
Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff **Stress** zumeist dann verwendet, wenn sich eine Person unter den Umweltanforderungen, der sie ausgesetzt ist, belastet fühlt, weil sie aufgrund der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen der Situation nicht mehr gewachsen ist. Dieses Stresserleben wird in der Wissenschaft als **Beanspruchung** bezeichnet (van Dick & Stegmann, 2007, S. 35). Eine Beanspruchung stellt somit eine mögliche Folge von **Belastung** dar. Diese kann sowohl psychischer als auch physischer Art sein.
Eine erste Definition von Stress stammt von Selye (1974). Er definiert Stress als die „unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird." (S. 58).

Damit ist Stress zunächst nichts grundsätzlich Negatives wie im Sprachgebrauch zumeist üblich. Die potenziell stressverursachenden Umweltanforderungen stellen vielmehr **Stressoren** dar. Diese Stressoren werden auch als (objektive) **Belastungen** bezeichnet. Erst durch die Wahrnehmung des einzelnen werden diese objektiven Belastungen zu einer subjektiven Belastung.

Über die begriffliche Bestimmung von Stress nach Selye (1974) hinaus existieren verschiedene Definitionen zum Stress und zur Belastung im Lehrberuf. Kyriacou (1998) versteht unter (Lehrer*innen)Stress die Erfahrung von unangenehmen Gefühlen wie Anspannung, Angst oder Ärger, die aus dem Arbeitsalltag als Lehrer*in resultieren können: "the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his or her work as a teacher" (S. 4). Ähnlich werden auch Belastungen definiert. Nach Ulich (1996) sind Belastungen „Beeinträchtigungen der individuellen Befindlichkeit und Stimmung, der Erlebnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Situation, die Leidensdruck hervorruft" (S. 64). Van Dick, Petzel und Wagner (1999) verstehen darunter „die subjektive Wahrnehmung von Beanspruchung durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen" (S. 270). Anhand der Definitionen zeigt sich, dass Stress und Belastung begrifflich recht ähnlich gefasst werden. Sie stellen negative emotionale Reaktionen auf die subjektive Wahrnehmung von beruflichen Situationen dar.

Auf der Grundlage des Belastungs- und Beanspruchungsmodells von Rudow (1995) haben sich für die Abgrenzung folgende Definitionen durchgesetzt. Belastung bezieht sich auf äußere Faktoren sowohl negativ wie positiv losgelöst von der Reaktion der Person. Die Reaktionen der Person stellen hingegen Beanspruchungen dar. Belastungen sind also „…alle diejenigen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen […], die unabhängig vom Individuum existieren und potentiell Beanspruchungen hervorrufen […]." (Rudow, 2000, S. 36). Im Kontext der Lehrtätigkeit sind mit Belastungen demnach die Bildungs- und Erziehungsaufgaben (Arbeitsauftrag) und die Bedingungen, unter denen diese erfüllt werden, gemeint. Sie stellen wertneutrale Phänomene dar, die weder positiv noch negativ sind (Rudow, 2000, S. 36).

Bezogen auf den beruflichen Schulalltag stellen somit die täglich anfallenden Arbeitstätigkeiten in der Schule generell *objektive* Belastungen dar. Ob diese dann auch als *subjektive* Belastung wahrgenommen werden, ist wiederum individuell je nach Persönlichkeit der Lehrer*innen verschieden. Für eine Lehrkraft können Unterrichtsstörungen (objektive Belastung) wie lautes Reden von Schülerinnen und Schülern und damit einhergehend ein ständiges für Ruhe sorgen im Unterricht aufgrund ihrer Bewertung der Situation zu einer negativ empfundenen subjektiven Belastung werden.

Als Folge dieser subjektiven Belastung können als Beanspruchung bspw. körperliche Beschwerden wie Heiserkeit durch lautes Schreien, Kopf- oder Ohrenschmerzen auftreten.

2.2 Ansätze zur Erklärung von Stress und Belastung

Die in der Literatur bestehenden Definitionen von Stress und Belastung können im Wesentlichen drei theoretischen Ansätzen zugeordnet werden, die sich danach unterscheiden, ob sie Stress als Reaktion auf ein Ereignis, als Reiz im Sinne eines Auslösers oder als ein Beziehungsphänomen zwischen Person und Umwelt betrachten.

Reaktionsbezogene Konzepte

Zu den reaktionsbezogenen Ansätzen zählt die Stresstheorie von Selye. Nach Selye (1974) ist Stress zunächst nichts anderes als eine körperliche Reaktion bei Personen auf Anforderungen, die an sie gestellt werden. Das heißt, unabhängig von der Art des auslösenden Reizes (positiv oder negativ), tritt eine „psychophysische“ Reaktion auf, die als Indikator für Stress postuliert wird (Seyle, 1974, S. 58). Insofern stellt Stress eine Anpassungsreaktion dar, mit dem physiologische Veränderungen verbunden sind und das reizunspezifisch auftritt. So lösen z. B. Lärm als negativer Reiz genau wie die bestandene Prüfung als positiver Reiz dieselben biologischen Veränderungen aus unabhängig von der Qualität des Reizes (positiv oder negativ). Daher wird auch von Reizunspezifität gesprochen.

Reizbezogene Konzepte

Reizorientierte Ansätze finden sich in den Arbeitswissenschaften, der Life-Event- und Daily-Hassles-Forschung. In diesen Konzepten gelten Umweltreize mit unterschiedlicher Qualität und Intensität als Stressindikatoren (Stressoren), die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Stressreaktion auslösen oder mitverursachen (Kramis-Aebischer, 1996, S. 29). Solche Stressoren sind als organisationsspezifische Belastungen z.B. Lärm, Zeitdruck und andere Umwelteinflüsse (Kramis-Aebischer, 1996, S. 31).
Für die Life-Event-Forschung stellen insbesondere die kritischen Ereignisse im Lebenslauf einer Person bedeutsame stressauslösende Faktoren dar. Ein Ereignis wird dann als „kritisch“ angesehen, wenn es subjektiv als belastend erlebt wird. Dazu zählen aber auch

positiv bewertete lebensverändernde Ereignisse wie die Geburt eines Kindes, Hochzeit oder ein beruflicher Aufstieg (Kramis-Aebischer, 1996, S. 30).
Dem Daily-Hassles-Ansatz liegt hingegen die Annahme zugrunde, dass weniger die „großen“ Lebenseinschnitte als vielmehr die alltäglichen Probleme und Hindernisse wie Krankheit, Schwierigkeiten im Beruf oder familiäre Probleme bedeutend für das physische und psychische Wohlbefinden sind (Jerusalem, 1993; Lazarus & Folkman, 1984; Weber & Knapp-Glatzel, 1988).

Relationale Ansätze

Die relationalen bzw. transaktionalen Ansätze stellen hingegen die Wechselwirkung zwischen Umwelt und Person in den Mittelpunkt und betrachten die individuelle Bewertung von Umweltereignissen sowie die individuell vorhandenen Ressourcen zur Bewältigung dieser Ereignisse als zentrale Elemente für die Stressentstehung.
Stress entsteht diesen Ansätzen zufolge dann, wenn zwischen situativen Anforderungen (Umweltereignissen) und individuell verfügbaren Handlungsmöglichkeiten (Bewältigungsressourcen) ein Missverhältnis besteht. Stress ist damit ein relationales Produkt infolge eines wahrgenommenen Ungleichgewichts zwischen Umweltanforderungen und personellen Bewältigungsressourcen (individuelle Bewertung). Die individuelle Wahrnehmung und Bewertung von Umweltbedingungen stehen im Mittelpunkt dieser Ansätze. Zu dem am meisten rezipierten Konzept zählt hier das transaktionale Stresskonzept von Lazarus und Folkman (1984), auf das im Folgenden Kapitel 2.3 ausführlich eingegangen wird.

Kritische Würdigung der vorgestellten Ansätze

Sowohl die reaktions- als auch die reizbezogenen Ansätze stellen erste Konzepte dar, um das Belastungs- bzw. Stressphänomen theoretisch zu fassen. Als ein Vertreter des reaktionsorientierten Ansatzes hat sich Selye (1974) dabei vor allem auf die Erforschung der reizauslösenden Reaktionen konzentriert, während sich die reizorientierten Ansätze mit den Stressoren als Reizauslöser selbst beschäftigen.
Ihnen liegen empirische Untersuchungen zugrunde, mit denen auf einzelne Belastungen und Belastungsschwerpunkte u.a. auch in der Forschung zum Lehrberuf aufmerksam gemacht wurde. Zudem wurden auf Grundlage dieser Analysen diagnostische Verfahren zur Erfassung von Berufsbelastungen entwickelt (Rudow, 1995, S. 75f.).

Dabei geht der *reizbezogene Ansatz* über reaktionsbezogene Modelle hinaus, indem unterschiedliche Ereignisse bzw. Situationen berücksichtigt werden, die Ursache für das Auftreten persönlicher physischer oder psychischer Schädigung sind. Diese Sichtweise wird inzwischen kritisiert, da davon ausgegangen wird, dass die einzelne Person nicht mehr der Situation vollkommen ausgeliefert ist, sondern sich aktiv den Herausforderungen stellen kann.

Beim *reaktionsorientierten Ansatz* hingegen wird vor allem die Annahme der Reizunspezifität als kritisch angesehen, da nicht alle Reize dieselben Reaktionen auslösen. Zudem werden in der Belastungsforschung sowohl der reaktions- als auch der reizbezogene Ansatz dahingehend kritisch beurteilt, dass sie individuelle Bewertungsprozesse und Bewältigungsstrategien unberücksichtigt lassen (Kramis-Aebischer, 1996, S. 30f.).

Der relationale Ansatz versucht diese Defizite in der Konzeption aufzugreifen, indem er die Wechselwirkung von Person und Umwelt sowie die individuelle Wahrnehmung und Bewertungsprozesse als zentrale Elemente herausstellt.

Dieser Theorietradition folgend werden im nächsten Kapitelabschnitt zwei spezifische Modelle aus dieser Theorierichtung eingehender dargestellt und anschließend miteinander verglichen.

2.3 Modelle zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf

Nach dem kurzen Überblick verschiedener Stress- bzw. Belastungsansätze sollen insbesondere zwei Theoriemodelle näher erläutert werden, die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind. Dies ist zum einen das transaktionale Stressmodell, das auf Lazarus und Folkman (1984) zurückgeht sowie das Belastungs- und Beanspruchungsmodell von Rudow (1995), das auf dem transaktionalen Stressmodell aufbaut.

Die oben bereits erwähnten Begriffe Stress, Belastung und Beanspruchung werden hier nochmals aufgegriffen und in die jeweilige theoretische Konzeption eingeordnet.

Transaktionales Stressmodell nach Lazarus & Folkman (1984)

Für Lazarus und Folkman (1984) stellen jegliche von außen auf die Person einwirkenden Ereignisse aus der Umwelt potenzielle Stressoren dar. Besonderes Augenmerk legen Lazarus und Folkman (1984) auf die Beziehung zwischen diesen Umweltereignissen und

der Person. Denn **Stress** resultiert erst dann, wenn die äußeren Umweltereignisse die Ressourcen der Person zur adäquaten Bewältigung übersteigen. Für die Person-Umwelt-Beziehung sind insbesondere drei Bewertungsprozesse entscheidend: die *primäre* und die *sekundäre Bewertung* sowie die *Neubewertung*. Bei der *primären Bewertung* erfolgt eine Einschätzung darüber, ob die Person die Situation als indifferent, angenehm oder belastend erlebt. Diese erste Einschätzung der Situation kann als potenziell belastend eingestuft werden, wenn die Gefahr von Schädigung oder Verlust, Bedrohung oder Herausforderung besteht (*primäre Bewertung*) (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32). Sofern die Situation als belastend bewertet wird, schätzt die Person ihre Bewältigungsmöglichkeiten ein und wählt eine oder mehrere Strategien aus. Solche Bewältigungsstrategien oder Copingstrategien können sich in bestimmten beobachtbaren Verhaltensweisen zeigen oder innerpsychische Prozesse darstellen (van Dick & Stegmann, 2007, S. 37). Die Einschätzung der verfügbaren Bewältigungsstrategien sowie die anschließende Auswahl werden als *sekundäre Bewertung* bezeichnet. Ist der Bewältigungsversuch erfolgreich, treten keine Stressreaktionen auf. Bei negativem Verlauf können Stressreaktionen auf der Verhaltens-, Erlebens- oder der psychisch-biologischen Regulationsebene die Folge sein. In Abhängigkeit vom Erfolg oder Misserfolg der ausgewählten Bewältigungsstrategie wird die Situation neu bewertet (*Neubewertung*) und der Prozess beginnt erneut. Dabei ist anzumerken, dass bei unangemessener Bewältigung die Situation weiterhin als Stress erlebt wird. Erfolgt nun in der Phase der sekundären Bewertung der Bewältigungsressourcen und deren Auswahl ein weiterer Bewältigungsversuch mit negativem Bewältigungsausgang, können daraus langfristig chronische Stresssymptome (z.B. Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Depression, Angst) resultieren (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, S. 5). Kyriacou und Sutcliffe (1978) haben speziell für den Lehrberuf ein Stressmodell konzipiert, das die dargelegte Beziehung zwischen Person und Umwelt und die damit verbundene Bewertung und Bewältigung im Sinne des transaktionalen Stressmodells verdeutlicht. Die unten dargestellte Grafik stellt dieses Modell grafisch dar (Abbildung 1).

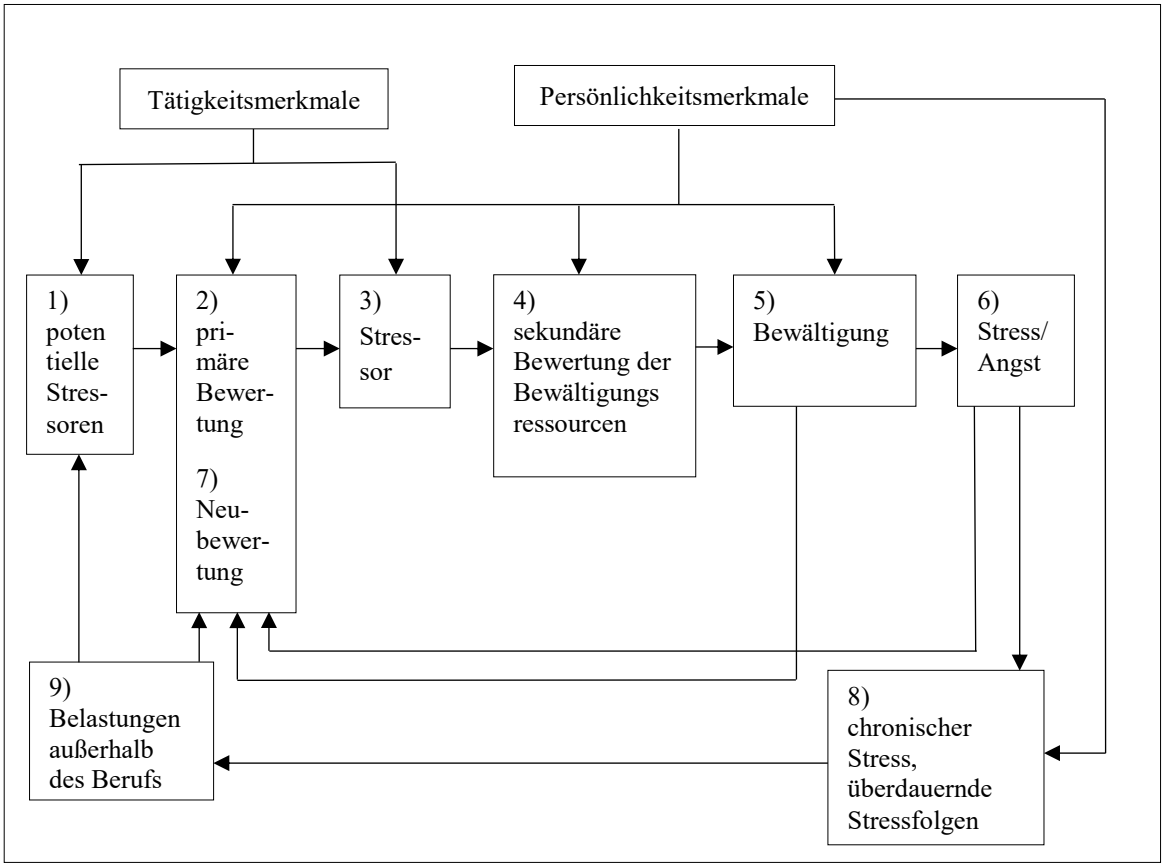


Abbildung 1. Transaktionales Modell des Stresses bei Lehrkräften (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, S. 3)

Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung von Rudow (1995)

Das von Rudow (1995) entwickelte Belastungs- und Beanspruchungsmodell wird in der Literatur häufig auch als Rahmenmodell angesehen, in dem die Beziehung zwischen Arbeitsanforderungen, Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf aufgezeigt wird. Dabei orientiert sich das Modell zum einen an der kognitiven Stress- und Handlungstheorie von Lazarus (1966) bzw. Lazarus & Folkman (1984), zum anderen greift es auch Konzepte aus der arbeitswissenschaftlichen, tätigkeitstheoretischen sowie handlungs- und organisations-psychologischen Forschung auf. Nach dem Belastungs- und Beanspruchungs-Modell stellen sämtliche Arbeitsaufgaben im beruflichen Alltag sowie die Arbeitsbedingungen, unter denen die Arbeitsaufgaben zu erfüllen sind, zunächst potenzielle **Belastungen** dar. So sind im beruflichen Arbeitskontext der Lehrperson beispielsweise das alltägliche Unterrichten, die tägliche Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Kolleg*innen und Eltern Tätigkeiten, die im Berufsalltag der Lehrkraft zu bewältigen sind. Diese Arbeitsanforderungen und der Kontext, unter denen diese zu bewältigen sind, werden in dem Belastungs- und Beanspruchungsmodell als *objektive Belastungen* bezeichnet. Sie existieren unabhängig von der Lehrperson und sind somit für sich genommen weder positiv

noch negativ und demnach als wertneutral anzusehen (Rudow, 1995, S. 42). Durch die jeweils individuelle Widerspiegelung der Lehrkraft resultiert aus der objektiven Belastung eine *subjektive Belastung*. Diese *Widerspiegelung* erfolgt durch einen Prozess der Wahrnehmung, Bewertung und kognitiven Verarbeitung. Dabei werden die Arbeitsanforderungen und die Bedingungen, unter denen sie zu erbringen sind, mit den zur Verfügung stehenden individuellen Persönlichkeits- und Handlungsdispositionen abgeglichen. Grundlage dieser Widerspiegelung bilden individuelle Handlungsvoraussetzungen, die sich aus Aspekten der Persönlichkeit (z.B. Einstellung, Motive, emotionale Stabilität, Leistungsfähigkeit) sowie der Kompetenz der Lehrkraft (z.B. pädagogische Qualifikation, soziale Handlungskompetenz) zusammensetzen.

Die *subjektive Belastung* lässt sich weiter in die kognitive und die emotionale Belastung unterscheiden. Während die kognitive Belastung von der Bewertung der Schwierigkeit der Arbeitsaufgabe resultiert, hängt die emotionale Belastung davon ab, ob die Person die Erfüllung der Arbeitsaufgabe als angenehm oder unangenehm beurteilt. Beide Komponenten bestimmen die *subjektive Belastung*, die zu positiven wie negativen **Beanspruchungen** (je nachdem wie die Bewertung ausgefallen ist) führen kann. Rudow (1995) unterscheidet dabei genauer zwischen (kurzfristigen) *Beanspruchungsreaktionen* und (langfristigen) *Beanspruchungsfolgen*. Sie stellen psychophysische Regulationsmechanismen dar, die aus der Wechselwirkung der individuellen körperlichen und den emotionalen Handlungsvoraussetzungen und den Umweltbedingungen resultieren. Als psychophysische Phänomene weisen Beanspruchungen Merkmale der Erlebens-, Verhaltens- und Leistungsebene sowie physische Merkmale auf. Während *Beanspruchungsreaktionen* als kurzfristige, reversible psychophysische Phänomene auftreten, sind *Beanspruchungsfolgen* hingegen überdauernde, chronisch und nur bedingt reversible Symptome (Rudow, 1995, S. 48). *Beanspruchungsreaktionen* und *-folgen* können dabei sowohl positiven wie auch negativen Charakter haben. Positive Beanspruchungsreaktionen äußern sich z.B. in Wohlbefinden und kognitiver Aktivität. Als positive *Beanspruchungsfolgen* sind z.B. Arbeitszufriedenheit, emotionale Stabilität oder auch neuerworbene Handlungsmuster im Sinne einer Erweiterung von Kompetenzen anzusehen. Somit tragen positive *Beanspruchungsreaktionen* und *-folgen* zu einer Verbesserung der psychischen und physischen Handlungsvoraussetzungen und emotionalen Stabilität bei (Rudow, 1995, S. 45). Demgegenüber können bei negativer Beanspruchung psychische Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung und Stress als kurzfristig negative Beanspruchungsreaktionen auftreten. Bei fehlendem Ausgleich und Mangel an Ruhephasen können diese zu negativen *Beanspruchungsfolgen* wie z.B. Übermüdung, chronischem Stress und Burnout führen und die Handlungsfähigkeit wesentlich beeinträchtigen. Sie destabilisieren die psychophysischen Regulierungs-

möglichkeiten (Rudow, 1995, S. 51). In Abbildung 2 ist das Belastungs- und Beanspruchungsmodell grafisch in modifizierter Form veranschaulicht.

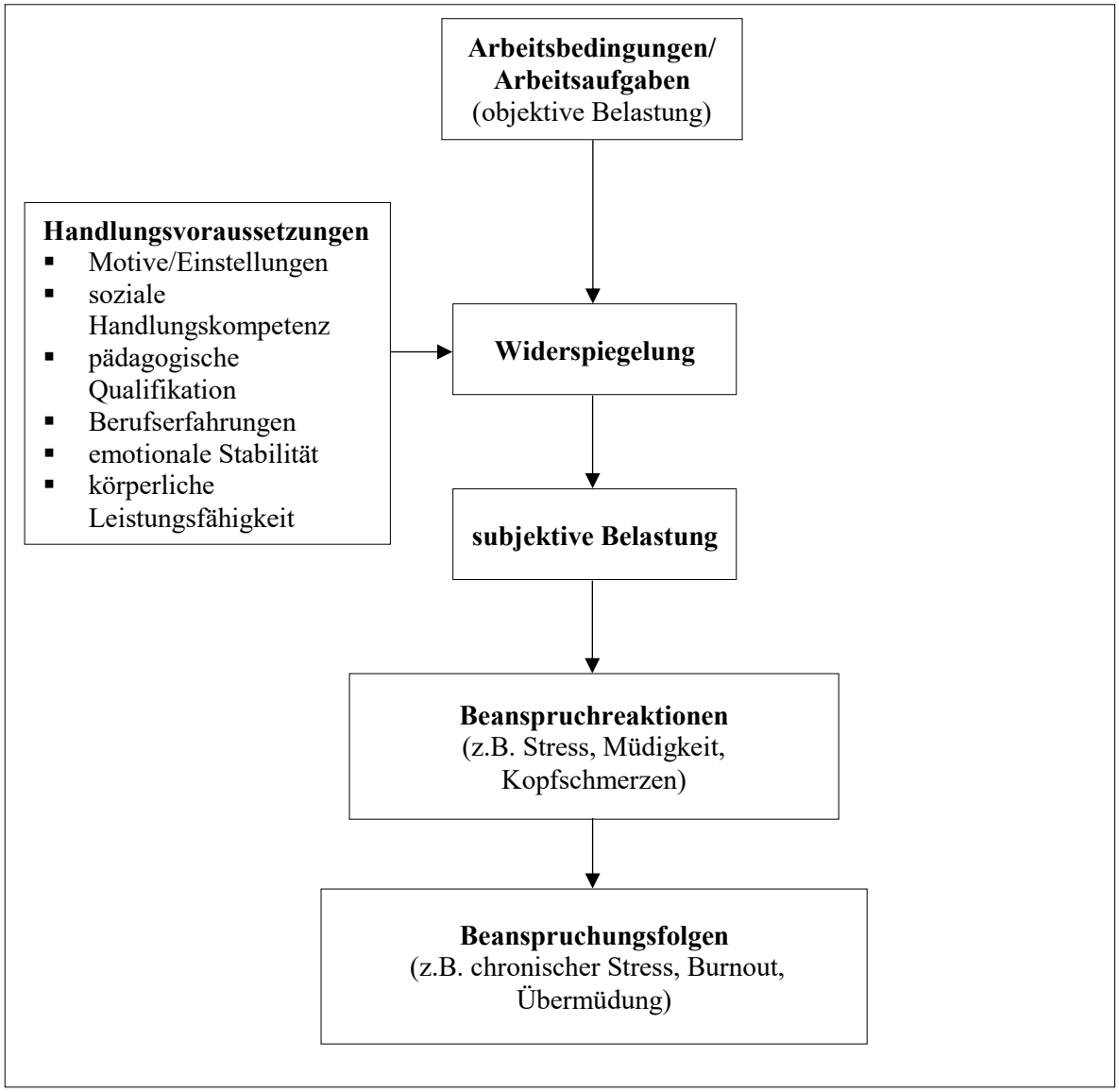


Abbildung 2. Belastungs- und Beanspruchungsmodell (Rudow, 1995, S. 43, modifiziert)

Kritische Würdigung der vorgestellten Ansätze

Die beiden oben dargelegten Modelle zum (Lehrer*innen)Stress bzw. zur (Lehrer*innen)Belastung haben in der Forschung großen Anklang gefunden und bilden in Untersuchungen die am häufigsten theoretisch referierten Konzepte (z.B. Kramis-Aebischer, 1996; Körner, 2003; Scharenberg & Rollett, 2013; van Dick, 1999). Die Modelle erweisen sich insofern als bedeutsam, dass in beiden nicht ein Ereignis oder eine Situation an sich zur subjektiven Belastung oder zum Stress führt, sondern dass diese erst durch die

Wahrnehmung und Bewertung der einzelnen Person erzeugt wird, indem eine Diskrepanz zwischen den individuell zur Verfügung stehenden und den zur Bewältigung der Umweltanforderung erforderlichen Handlungsressourcen festgestellt wird. Hierin grenzen sich diese beiden Modelle im Wesentlichen von reiz- und reaktionsbezogenen Modellen ab und ermöglichen eine Erklärung, warum Personen in der gleichen Situation unterschiedliche Verhaltensmuster zeigen.
Zudem lässt das Rahmenmodell von Rudow (1995) eine Einordnung von Stress sowohl als kurzfristige Beanspruchungsreaktion als auch als langfristige Beanspruchungsfolge zu.
Auch wenn sich die Modelle auf die negativen Auswirkungen von Belastung und Stress konzentrieren, schließen sie zudem gleichermaßen die Möglichkeit positiver Verhaltensreaktionen keineswegs aus, sondern beziehen diese explizit (Transaktions-modell) oder implizit (Belastungs- und Beanspruchungsmodell) ein.
Für die Arbeit wird insbesondere das Rahmenmodell zur Belastung und Beanspruchung von Rudow (1995) zugrunde gelegt, da dieses Modell mit den im Vorfeld skizzierten Begriffsverständnissen der Belastung und Beanspruchung arbeitet und den Fokus nicht allein auf Stress legt, sondern verschiedene Beanspruchungsreaktionen und -folgen in das Modell eingeordnet werden können und Stress lediglich eine mögliche Reaktion auf oder Folge von Belastung darstellen kann.

2.4 Burnout

Neben den oben aufgeführten Belastungs- und Stressmodellen soll im Folgenden begriffstheoretisch auf Burnout eingegangen werden. Es wird als Konzept deshalb aufgegriffen, da es vor allem auch im Lehrberuf eine häufig auftretende Beanspruchungsfolge darstellt.

2.4.1 Zum Begriff „Burnout“

Das Phänomen Burnout („Ausbrennen“) wurde zunächst durch Freudenberger (1974) und im weiteren Verlauf durch Maslach (1976), Aronson, Pines und Kafry (1983) u.a. in die Forschungsliteratur eingeführt. Freudenberger stellte bei seiner Arbeit als Therapeut fest, dass vor allem bei Personen in helfenden Berufen wie beispielsweise Krankenhauspersonal, Therapeut*innen, Sozialarbeiter*innen, aber auch pädagogischem Fachpersonal nach anfangs hohem beruflichen Engagement Gefühle von Resignation,

Leere, Erschöpfung und psychosomatische Symptome wie z.B. Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Magen-Darmbeschwerden auftreten (Freudenberger, 1974). Im weiteren Verlauf wurde das Auftreten von Burnout über sozial helfende Berufe hinaus auch in anderen Berufsfeldern (z.B. Wirtschaft, Verwaltung, Dienstleistung etc.) untersucht und zudem auf private Kontexte ausgeweitet (Rudow, 1995, S. 125; Burisch, 2006, S. 21f.).

Trotz vieler Untersuchungen zum Verlauf und zu den Symptomen von Burnout (z.B. Aronson, Pines & Kafry, 1983; Cherniss, 1980; Freudenberger, 1974; Freudenberger & Richelson, 1980; Maslach, 1982) fehlt es bislang an einer allgemein gültigen Definition, die als Standard in der Wissenschaft akzeptiert wird.

Stattdessen existiert eine große Anzahl verschiedener Definitionen, die sich nach Burisch (2006) grob danach unterscheiden lassen, ob sie Burnout als Zustand oder als Prozess beschreiben (Burisch, 2006, S. 18f.). Zu ersterer Kategorie lassen sich z.B. die Definitionen von Pines und Aronson (1983) sowie Freudenberger und Richelson (1980) zählen. Pines und Aronson (1983) definieren Burnout als einen Zustand körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung aufgrund langanhaltender Einbindung in emotional belastende Situationen (Pines & Aronson, 1983, S. 263). Freudenberger und Richelson (1980) definieren Burnout ebenfalls als einen Zustand der Ermüdung oder Frustration, der Folge einer Sache, eines bestimmten Lebensstils oder einer Beziehung ist, bei der die erwartete Belohnung ausgeblieben ist (Freudenberger & Richelson, 1980, S. 13). Cherniss (1980) hingegen definiert Burnout als einen Prozess, bei dem sich ein*e anfänglich engagierte*r Mitarbeiter*in von ihrer bzw. seiner Arbeit aufgrund von Belastung und Beanspruchung im Beruf zurückzieht (Cherniss, 1980). Auch Edelwich und Brodsky (1980) sehen im Burnout einen Prozess, bei dem ein fortschreitender Abbau von Idealismus, Energie, Zielstrebigkeit und Anteilnahme als Resultat der Arbeitsbedingungen erfolgt (Edelwich & Brodsky, 1980, S. 14). Für Rudow (1995) stellt Burnout ein Syndrom dar, bei dem Erschöpfung und Depersonalisierung eine besondere Rolle spielen. Als Folge der Erschöpfung kommt es zur Leistungsschwäche und Leistungsunfähigkeit. Burnout entsteht infolge eines langanhaltenden Stress- und Ermüdungszustandes (Rudow, 1995, S. 125).

Aus den aufgeführten Definitionen zeigt sich, dass Einigkeit dahingehend besteht, dass Burnout ein im beruflichen Kontext schleichender Prozess ist, an dessen Ende Symptome geistiger, emotionaler und körperlicher Erschöpfung auftreten. Geistige Erschöpfung äußert sich in negativen Einstellungen zu sich selbst, zum eigenen Leben und zu anderen Menschen. Emotionale Erschöpfung zeigt sich z.B. in Gefühlen von Hilflosigkeit, Leere, Depressivität, Reizbarkeit, Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit. Merkmale körperlicher Erschöpfung sind beispielsweise chronische Ermüdung, erhöhte Krankheitsanfälligkeit, Kopfschmerzen oder Schlafstörungen (Rudow, 1995, S. 125).

Während einige Definitionen Burnout als einen Endzustand beschreiben, rücken andere Definitionen den Prozess in den Vordergrund. Bei ersterer Definition wird die Ansicht vertreten, dass eine Person entweder Burnout hat oder nicht. Hierbei tritt aber das Problem auf, konkret abzugrenzen, ab wann eine Person, sich im „Burnoutzustand“ befindet. Bei Prozessbeschreibungen wird hingegen Burnout eher als ein Merkmal mit quantitativer Ausprägung angesehen. Demnach ist in dieser Begriffsauffassung eine Differenzierung nach dem Ausmaß der Krankheitsausprägung möglich. Jedoch fällt es schwer, klar zu benennen, wo genau Burnout anfängt und wie sich die einzelnen Phasen und der Verlauf des Syndroms identifizieren und unterscheiden lassen.
Im Kontext der vorliegenden Arbeit soll vor allem auf die empirisch gestützte Definition von Maslach und Jackson (1981) zurückgegriffen werden, da diese die wesentlichen Aspekte und Gemeinsamkeiten der oben aufgeführten Definitionen zu einem operational handhabbaren Begriffsverständnis zusammenfasst. Nach Maslach und Jackson (1981) lässt sich Burnout wie folgt definieren:

„Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do ‘people work’ of some kind.” (Maslach & Jackson, 1981, S. 99)

Nach dieser Definition handelt es sich bei Burnout um ein Syndrom, das aus den drei Komponenten emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit besteht, das mit der speziellen intensiven psychisch belastenden Arbeit in sozialen und pädagogischen Dienstleistungsberufen in einem direkten Zusammenhang steht. Es ist ein Syndrom, weil es eine Vielzahl an Symptomen vereint, die aus den drei Komponenten resultieren.
Auf diesem Definitionsansatz beruht auch der von Maslach und Jackson (1981) entwickelte Fragebogen, bekannt als Maslach Burnout Inventory (MBI). Das Messinstrument bestand zunächst aus den zwei Dimensionen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ und wurde in einer späteren Fassung um die Dimension „Reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit“ erweitert. Der MBI war ursprünglich lediglich für Berufe in sozialpsychologischen Einrichtungen konzipiert, da zunächst angenommen wurde, dass Burnout vor allem in sozial helfenden Berufen auftritt. Später wurde eine spezielle Version des MBI für pädagogische Berufe, insbesondere Lehrberufe, und darüber hinaus eine weitere MBI-Version für anderweitige Berufsgruppen außerhalb sozial helfender und pädagogischer Berufsfelder entwickelt.
Das Instrument kann wohl als der am häufigsten eingesetzte Test zur Erfassung von Burnout gelten (Burisch 2006, S. 36). Im Folgenden soll auf die einzelnen Dimensionen der Definition genauer eingegangen werden.

Emotionale Erschöpfung

Ein zentraler Aspekt in der Konzeption von Maslach und Jackson (1981) ist die emotionale Erschöpfung. Von emotionaler Erschöpfung betroffene Personen fühlen sich in ihrer Arbeit mit anderen Personen gefühlsmäßig überfordert. Sie fühlen sich in hohem Maße ausgelaugt, und es fehlt ihnen an Energie, sich anderen Personen (für die sie Verantwortung tragen) hingebungsvoll zuzuwenden. Infolge der oftmals intensiven Beziehung reagieren diese „Helferpersonen“ mit emotionaler Erschöpfung (Maslach, 1982, S. 3). Ursache für diese Erschöpfung dürfte vielfach in der Einseitigkeit der Beziehung zwischen Gebendem und Nehmendem liegen. Zudem erhalten Personen in sozialen wie pädagogischen Einrichtungen wenig bis kaum eine Rückmeldung über ihren Erfolg bzw. die Leistung ihrer Arbeit.

Depersonalisierung

Im Zuge der emotionalen Erschöpfung treten Symptome der Depersonalisierung auf. Die betreuten Personen werden als unpersönliche Objekte behandelt, was sich in gleichgültigen, erniedrigenden und aggressiven Verhaltensweisen und Äußerungen zeigt. Die betroffenen Personen sind zunehmend weniger in der Lage, eine gefühlvolle Beziehung zu ihren zu betreuenden Personen herzustellen und entwickeln eine negative, zynische Einstellung gegenüber diesen. Zum Teil treten bei den Helfenden Schuldgefühle aufgrund ihrer veränderten Einstellung auf, sofern sie diese erkannt und eingestanden haben. Dies kann aber zu weiterer subjektiv wahrgenommener Isolation und Erschöpfung führen, da sie nicht offen darüber sprechen (Maslach,1982, S. 5.)

Reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit

Die dritte Dimension stellt die von den betroffenen Personen subjektiv empfundene Verminderung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit dar. Die Betroffenen erleben sich selbst als zunehmend inkompetent in Bezug auf die Ausführung ihrer Arbeit, haben infolgedessen weniger das Gefühl, ihre Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und empfinden zunehmend weniger berufliche Befriedigung. Das eingeschränkte Kompetenzerleben führt zusammen mit einer hohen emotionalen Erschöpfung zu einem negativen Selbstbild bezüglich der eigenen Arbeit. Das hohe Engagement, der ausgeprägte Idealismus und Optimismus der beruflichen Anfangszeit treten durch Gefühle der Erschöpfung, der Übermüdung, der

Niedergeschlagenheit und einer verminderten Leistungsfähigkeit in den Hintergrund (Maslach, 1982, S. 6f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nach Maslach und Jackson (1981) Burnout einen prozesshaften Charakter hat, dessen Ausgangspunkt die emotionale Erschöpfung bildet. Durch die anhaltend hohe emotional belastende Arbeitssituation treten Gefühle der Depersonalisierung auf, die zusammen mit der Erschöpfung die Leistungsfähigkeit zunehmend einschränken. Auch wenn mit der emotionalen Beanspruchung in der Personenbeziehung die sozialpsychologische Perspektive hervorgehoben wird, werden explizit auch arbeitsorganisatorische Bedingungen berücksichtigt, die zum Burnout beitragen. Dies können insbesondere mangelndes Feedback, fehlende Rollenklarheit, eine fehlende soziale Unterstützung am Arbeitsplatz und ein geringes Maß an Kontrolle sein. Zudem begreifen sie Burnout nicht als Zustand, sondern als schleichenden Prozess im beruflichen Kontext, der vorrangig in sozialpsychologischen und pädagogischen Berufsfeldern auftreten kann (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Leiter & Schaufeli, 2001).

2.4.2 Abgrenzung zu anderen Beanspruchungsfolgen

Unbestritten ist, dass Burnout starke Bezüge zu anderen Beanspruchungsfolgen (z.B. Stress, Depression, Übermüdung, Sättigung, Monotonie) aufweist. Dies begründet sich dadurch, dass Burnout als ein übergreifendes Konstrukt die oben benannten Beanspruchungsfolgen als Symptome in sich vereint. Aufgrund der Vielfalt an auftretenden Symptomen wird bei Burnout daher auch von einem Syndrom gesprochen (siehe dazu auch die Definition von Maslach, Kap. 2.4.1).

Stress

Eine Gemeinsamkeit zwischen Stress und Burnout zeigt sich darin, dass bei beiden Symptome von Erschöpfung und Übermüdung beteiligt sind. Ein wichtiger Unterschied zum Stress ist jedoch darin zu sehen, dass mit Burnout ein langanhaltender Prozess beschrieben wird, der sich aus den drei Komponenten emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit zusammensetzt. Beim Stress hingegen spielen einzelne Situationen, die negativ bewertet und unzureichend bewältigt werden, als Auslöser eine wesentliche Rolle. Chronischer Stress scheint demgegenüber

schwieriger abgrenzbar zu sein, da beide mit negativen körperlichen Reaktionen verbunden sind. Hier kann ein Unterschied dahingehend festgemacht werden, dass Burnout ein Syndrom darstellt, das beruflichen Kontexten vorbehalten ist. Dies wird mit der Depersonalisierung als einer Komponente des MBI verdeutlicht, die die Beziehung zu Klienten, Patienten, Schülerinnen und Schülern etc. beschreibt und damit den Fokus auf berufliche Situationen legt. Bedeutsam für das Auftreten von Burnout sind nicht ausschließlich die beanspruchende Tätigkeit oder Situation, sondern die Motiv- und Werthaltungen des Individuums zu seiner Arbeitstätigkeit und seine berufsbedingte Beziehung zu anderen Menschen. Dies wird mit den drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit zum Ausdruck gebracht. Nach Barth (1992) steht Burnout an letzter Stelle in einem Prozess, bei dem Bewältigungsversuche von negativen Stressbedingungen fehlgeschlagen sind. „Burnout ist dann nicht das Ergebnis von Stress an sich, sondern von unbewältigtem soziale[m] Stress." (S. 55).

Depression

Depression ist ein weiteres Konstrukt, das mit Burnout in einem engen Zusammenhang steht. Denn auch bei einer Depression treten Symptome wie z.B. Motivations- und Interessensverlust, geringes Selbstwertgefühl oder Apathie auf. Sie ist eine seelische Erkrankung, die dem Burnout aufgrund der ähnlichen Symptomatik inhaltlich nahesteht, sich jedoch hinsichtlich Entstehung, Intensität und Reichweite von diesem unterscheidet. Die depressiven Symptome beim Burnout sind extern durch die intensiven sozialen Kontakte bedingt und auf den Arbeitskontext beschränkt. Nach Rudow (2000) kann eine Depression die Folge eines langanhaltenden Burnoutprozesses sein, bei dem Gefühle der Hilflosigkeit als ein stabiles überdauerndes Symptom charakteristisch sind. Bei Burnout hingegen treten diese Gefühlsreaktionen lediglich vorübergehend auf (Rudow, 2000, S. 47).

(Psychische) Ermüdung, Monotonie und (psychische) Sättigung

Bei (psychischer) Ermüdung, Monotonie und (psychischer) Sättigung handelt es sich nach Rudow (2000) um kurzfristige negative Beanspruchungsreaktionen. Sowohl die psychische Ermüdung als auch die Monotonie zeigen sich beide in einer eingeschränkten (psychischen) Leistungsfähigkeit und auftretenden Müdigkeit. Während psychische Ermüdung jedoch Ergebnis von hoher Arbeitsdauer, mangelnden Pausen oder schwierigen

Arbeitsanforderungen ist, tritt Monotonie bei langanhaltend wiederholenden und gleichförmigen Tätigkeiten auf. Daher unterscheiden sich auch die Kompensationsmöglichkeiten. Während psychische Ermüdung durch einen Erholungsprozess ausgeglichen werden kann, führt häufig ein Wechsel der Tätigkeit zur Aufhebung der Monotonie. Bei psychischer Sättigung treten zwar auch ein Leistungsabfall und Müdigkeit auf, allerdings verbunden mit einer ablehnenden Haltung gegenüber wiederholenden Tätigkeiten. Zudem hat die Person das Gefühl, dass sie nicht vorwärtskommt, sondern auf der Stelle tritt, wodurch sich Unlust und Ärger einstellen, ohne dass damit jedoch wie bei der psychischen Ermüdung und Monotonie ein Aktivitätsverlust verbunden ist (Rudow, 2000, S. 42f.).

In Abgrenzung zu Burnout kann zunächst festgehalten werden, dass es sich bei diesen drei Befindensbeeinträchtigungen ((psychische) Ermüdung, Monotonie und (psychische) Sättigung) um negative Beanspruchungsreaktionen handelt, die einen kurzfristigen Charakter haben. Burnout hingegen ist eine Beanspruchungsfolge, die bei fehlender oder mangelhafter Kompensation dieser Beeinträchtigungen das Resultat sein kann.

In Anlehnung an Rudow (2000) kann festgehalten werden, dass Burnout eher als ein übergreifendes Syndrom im Rahmen negativer Beanspruchungsreaktionen und -folgen aufzufassen ist und Symptome wie Stress, Übermüdung, Monotonie oder Sättigung, die zumeist eher kurzfristige situationale Reaktionen darstellen, in sich vereint.
Burnout nimmt eine Schlüsselposition zwischen Befindensbeeinträchtigungen und psychischen Erkrankungen ein, da es selbst pathogene Symptome aufweist, ohne jedoch als Krankheit eingestuft zu werden. Während Burnout vorrangig in beruflichen Arbeitskontexten mit hohem Anteil an sozial-interaktiven Situationen auftritt, sind die anderen Beanspruchungsreaktionen nicht zwangsläufig mit der beruflichen Tätigkeit verbunden und daher eher als berufsunspezifisch anzusehen (Rudow, 2000, S. 45).

2.4.3 Erklärungsansätze von Burnout

In der Forschung existieren verschiedene Konzepte zur Entstehung von Burnout, die unterschiedliche Aspekte als Ursache heranziehen. Für eine erste Systematisierung der bestehenden Konzepte können diese Erklärungsmodelle dahingehend unterschieden werden, ob diese eher das Individuum (personenzentrierte Ansätze) oder stärker Merkmale der Arbeitstätigkeit und -bedingungen (arbeitsorganisatorische Ansätze) als Ursache für Burnout in den Blickpunkt rücken.

Bei personenzentrierten Ansätzen steht folglich die einzelne Person im Fokus. Diese nehmen an, dass bei dem Individuum eine Diskrepanz zwischen Ideal oder eigenen Ansprüchen und der Wirklichkeit besteht, die zum Beispiel durch unrealistische Erwartungen, Zielsetzungen oder unzureichende Bewältigungsmöglichkeiten entsteht. Die Erklärung für das Auftreten von Burnout wird in diesen Ansätzen auf die eigene Person und ihre mangelnde Bewältigungskompetenz zurückgeführt, da auf die Umweltanforderungen keine angemessene Reaktion erfolgt. Aus personenzentrierter Perspektive wird Burnout von unterschiedlichen Autoren zum Beispiel als Folge enttäuschter Rollenerwartung (Lauderdale, 1981), als Folge von Überanstrengung (Freudenberger & Richelson, 1980), als Prozess fortschreitender Desillusionierung (Edelwich & Brodsky, 1980) oder als Folge gestörter Handlungsepisoden (Burisch, 2006) erklärt.

Demgegenüber stehen in arbeitsorganisatorischen Ansätzen arbeitsbedingte, situationale, aber auch soziale und gesellschaftliche Merkmale im Vordergrund, durch die die im Arbeitskontext emotional beanspruchende und erschöpfende Beziehung zu anderen Menschen ursächlich zu Burnout führt. Hierbei sind z.B. Rollenkonflikte oder Rollenambiguität, eine hohe Anzahl an Klienten oder Zeitdruck von Bedeutung. Burnout wird von Vertretern dieser Perspektive zum Beispiel als Folge emotionaler Überbeanspruchung am Arbeitsplatz (Maslach & Jackson, 1981), als körperliche, emotionale und geistige Erschöpfung aufgrund arbeitsorganisatorischer Bedingungen wie fehlende Entscheidungsräume, soziale Unterstützung, geringe Flexibilität und mangelndes Feedback (Aronson, Pines & Kafry, 1983) oder als Folge fehlgeschlagener Bewältigungsversuche (Cherniss, 1980) aufgefasst.

Trotz der Unterscheidung in eher personenzentrierte und arbeitsorganisatorische Ansätze wird deutlich, dass selbst innerhalb dieser Gruppierungen eine Vielfalt an Erklärungsmöglichkeiten für das Auftreten von Burnout existieren. Einen ausführlichen Überblick über Burnout und diesbezügliche Erklärungsansätze liefert Burisch (2006).

Im Folgenden soll in Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen ein Überblick gemeinsamer Aspekte trotz aller Vielfalt an Definitionen und Erklärungsansätzen innerhalb der Burnoutforschung gegeben werden.

2.4.4 zentrale gemeinsame Aspekte des Burnoutphänomens

Hinsichtlich des Burnoutkonzeptes lassen sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung folgende Übereinstimmungen bei der Begriffsbestimmung finden (angelehnt an Körner, 2003; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Rudow, 1995, 2000):

1. Burnout ist ein im beruflichen Kontext auftretendes sozialpsychologisches Phänomen infolge von langanhaltend hohen sozialen Belastungen, mit denen versucht wird, umzugehen, dies aber offenbar wenig effektiv und erfolgreich.
2. Es ist ein mehrdimensionales Syndrom, dass durch persönlichkeitsbedingte, interpersonale, arbeits- und organisationsbezogene sowie soziale Faktoren beeinflusst wird und das Auftreten verschiedener Symptome nach sich zieht.
3. Burnout ist ein schleichender langanhaltender Prozess über mehrere Jahre hinweg, das vielfach nach anfänglich hoher Begeisterung, Optimismus und Engagement im Beruf auftritt. Dieser Verlauf ist gekennzeichnet durch eine zunehmende körperliche, geistige und emotionale Erschöpfung einhergehend mit Formen von Depersonalisierung und einem Verlust an persönlicher Leistungsfähigkeit.
4. Bedingt durch die Depersonalisierungstendenzen wird die Qualität der sozialen Beziehungen vielfach durch negative Einstellungen und Verhaltensänderungen und Schuldzuweisung an andere belastet. Die verminderte Leistungsfähigkeit äußert sich in beruflichen Fehlzeiten bis hin zur Arbeitsunfähigkeit.
5. Burnout ist zwar nicht ausschließlich in helfenden Berufen zu finden. Jedoch besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass Burnout vorrangig in sozialpsychologischen und pädagogischen Berufen durch die dortige meist intensive Beziehung zwischen Helfenden und Hilfesuchenden bzw. zu Betreuenden auftritt.
6. Burnout hat einen eindeutig negativen Charakter. Es ist eine für den Betroffenen persönlich negative psychologische Erfahrung, mit der verschiedenen Begleit- und Folgeerscheinungen wie z.B. psychosomatische Beeinträchtigungen, berufliche Unzufriedenheit, Angstgefühle u.v.m. verbunden sind.

Kritische Würdigung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich zwar vielfach mit dem Phänomen „Burnout“ beschäftigt worden ist, aber nach wie vor eine wissenschaftlich einheitliche Definition dieses Phänomens und eine theoretische Fundierung seiner Entstehung fehlt. Bislang existieren zahlreiche Definitionen und Erklärungsansätze mehr oder weniger parallel, und es bleibt nach wie vor ungeklärt, wie genau sich Burnout entwickelt, worin die genaue Ursache besteht und ab wann eine Person eigentlich Burnout hat. Hierzu bieten die Erklärungsansätze unterschiedliche Varianten zur Entstehung und den Ursachen an. In der Auffassung von Burnout als multidimensionales Syndrom werden zudem eine Reihe von Symptomen benannt, die bei Burnout auftreten können, sodass kritisch angemerkt wird, worin dann eigentlich noch das spezifische am Burnout-Syndrom in Abgrenzung auch zu

anderen Befindensbeeinträchtigungen besteht, wenn letztlich zahlreiche Symptomatiken darunter gefasst werden, wodurch fast eine gewisse Beliebigkeit für die Feststellung von Burnout besteht (Sosnowsky, 2007, S. 128). Burisch (2006) listet über 100 Symptome auf, die in Zusammenhang mit Burnout auftreten können (Burisch, 2006, S. 25f.).

Mit dem MBI als häufig eingesetztes Messinstrument für Burnout werden drei Kernsymptome erfasst, die charakteristisch für Burnout sind, was allerdings nicht ausschließt, dass weitere Symptome begleitend hinzukommen können. Bei diesem Testinstrument handelt es sich jedoch keineswegs um ein diagnostisch-klinisches Verfahren, da Norm- und Grenzwerte für eine adäquate individuelle Auswertung und Vorhersage des Burnoutrisikos fehlen (Sosnowsky, 2007, S. 129). Bei der von Maslach und Jackson (1981) angegebenen Dreiteilung mittels Cuttoff-Werten anhand ihrer US-Stichprobe lässt sich hinterfragen, inwieweit diese auf andere Berufsgruppen, Stichproben und Länder übertragen werden können (Körner, 2003, S. 25). Über die Höhe der Ausprägungsgrade der einzelnen Dimensionen kann eine Einschätzung vorgenommen werden. Jedoch bleibt trotzdem ungeklärt, ab wann sich eine Person genau im Burnoutstadium befindet. Es bleibt bei einer vagen Einschätzung nach der Dreiteilung nach „niedrig“, „durchschnittlich“ und „hoch“. Hohe Werte emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung und niedrige Werte bei der persönlichen Leistungsfähigkeit sprechen für eine hohe Burnoutausprägung (Maslach & Jackson, 1981, S. 5).

Zudem wird Burnout bislang nicht als eigenständige Erkrankung erfasst. Die WHO ordnet Burnout in der International Classification of Diseases (ICD-10) unter den Code Z73 „Probleme mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung“ ein, ohne jedoch Burnout näher zu erläutern oder gar zu definieren oder Symptome aufzuführen (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), 2020).

In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder kritisch hinterfragt, ob und inwieweit Burnout ein eigenständiges Phänomen darstellt, da es vielfach große Ähnlichkeit zu anderen bereits erfassten Phänomenen wie z.B. Depression aufweist, die im ICD-10 als Krankheitsdiagnose unter den affektiven Störungen in verschiedenen Abstufungen und Auftretensformen unter den Codes F33-F39 aufgeführt wird (DIMDI, 2020).

Das einzige, worin mehrheitlich Einigkeit zu bestehen scheint, ist der Bezug zum Arbeitskontext einschließlich der Arbeitstätigkeit und seinen Bedingungen, im Rahmen dessen Burnout auftreten kann sowie die unter 2.4.4 aufgeführten gemeinsamen Aspekte zur Begriffsbestimmung. Damit wird eine gewisse Abgrenzung zur Depression und anderen gesundheitlichen Beeinträchtigungen geschaffen, die unabhängig vom Arbeitskontext auftreten können und auch in ihrem zeitlichen Auftreten Unterschiede zu Burnout aufweisen.

2.5 Merkmale des Lehrberufs

Im Folgenden wird auf Aufgaben und Regelungen im Lehrberuf eingegangen, die die Vielfalt des Aufgabenspektrums darlegen. Dabei werden auch die mit den jeweiligen Aufgaben einhergehenden Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen und Widersprüchlichkeiten in der Lehrtätigkeit aufgezeigt, denen Lehrkräfte bei ihrer Berufsausübung gegenüberstehen.

Der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers und die damit verbundene Arbeit wird aus der Perspektive der jeweiligen Anspruchsgruppe wie z.B. Eltern, Schüler*innen und Öffentlichkeit sehr unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Nicht selten entsteht dadurch ein recht einseitiges und zum Teil negatives Bild von Lehrkräften, dass von einer dramatisierten bis hin zu einer verharmlosenden Darstellung der Arbeitsqualität und -quantität reicht (Rothland & Terhart, 2007; Blömeke, 2005). Die unterschiedliche Wahrnehmung ist vor allem dadurch begründet, dass die Arbeit von Lehrpersonen nicht nur an der Schule selbst ausgeübt wird (z.B. das Unterrichten), sondern ein großer Teil der Arbeit auch außerhalb der Schule bzw. außerhalb der für Schüler*innen, Eltern und Öffentlichkeit sichtbaren regulären Schulzeit erledigt wird (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Klausurkorrekturen, Konferenzen). Darüber hinaus übernehmen Lehrkräfte vielfach zusätzliche Funktionen und damit Aufgaben innerhalb der Schule (Klassenlehrer*in, Jahrgangsteamleiter*in, Fachgruppenleiter*in), die ebenfalls oftmals nicht ersichtlich sind, weil sie in der außerunterrichtlichen Arbeitszeit erledigt werden.

Zudem ist die Arbeitszeit selbst nur teilweise eindeutig geregelt. Die Regelungen dazu betreffen lediglich die zu unterrichtenden Pflichtstunden. Was darüber hinaus an Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Korrekturarbeiten, Prüfungsvorbereitungen, Verwaltungsaufgaben, Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern anfällt und wieviel Zeit dafür aufgewendet wird, ist nicht klar festgelegt und liegt somit im Ermessen der Lehrkraft selbst (Rothland & Terhart, 2007, S. 12f.). In Bezug auf diese Aufgaben wird den Lehrpersonen ein großer Entscheidungsspielraum eingeräumt, denn wann und wie die oben beispielhaft aufgeführten und weiteren anfallenden Aufgaben erledigt werden, ist eine Entscheidung, die bei der Lehrperson selbst liegt. Wann unterrichtliche sowie erzieherische Ziele erreicht sind, hängt von individuellen Ansprüchen und dem Engagement der Lehrkraft ab und muss diese selbst entscheiden (Rothland & Terhart, 2007, S. 13).

Eine Honorierung der geleisteten Arbeit und eine damit verbundene Anerkennung der Arbeitsleistung ist im Lehrberuf in dem Sinn nicht vorgesehen, denn Beförderungen im Schulsystem sind, wie in anderen Berufen, eher unüblich. Eine Erhöhung des Gehalts ergibt sich zumeist aus der Anzahl der Berufsjahre, dem Vorhandensein eines Beamtenstatus, bemisst sich aber nicht an der speziell geleisteten Arbeit und Bewährung im Berufsalltag,

der Teilnahme an Fortbildungen oder Qualifikationen über die Laufbahnbefähigung hinaus. Eine Beförderung ist, wenn überhaupt, nur im Rahmen einer erneuten Bewerbung um eine Beförderungsstelle (Funktionsstellen wie z.B. (Ober-)Studienrat bzw. -rätin) möglich (Cramer, 2014; Rothland & Terhart, 2007).

Die von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK, 2000a) verabschiedete Aufstellung über die Aufgaben von Lehrkräften verdeutlicht das vielfältige Aufgabenspektrum im Lehrberuf. Die Arbeit der Lehrperson zeichnet sich primär durch das Unterrichten und Beurteilen von Schüler*innen aus. Dazu kommen noch weitere Aufgabenfelder wie das Erziehen und Beraten, das Weiterentwickeln eigener Kompetenzen und nicht zuletzt auch das Weiterentwickeln der eigenen Schule (KMK, 2000a).

Mit Blick auf die Kerntätigkeit der Lehrkraft lässt sich das Unterrichten anhand verschiedener Merkmalsspezifika charakterisieren, die Helsper (2004) auch als Antinomien im Lehrberuf beschreibt. Sie stellen einander widersprechende Anforderungen dar, die dem pädagogischen Handeln strukturell inbegriffen sind (Helsper, 2004, S. 61).

Zum einen ist die Unterrichtskonstellation mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der Regel auf unfreiwillige Weise zustande gekommen, da beide, Lehrer*in und Gruppe der Schüler*innen, einander zugeteilt werden und nicht selbst wählen und als fragiles Arbeitsbündnis aufgefasst werden können, das immer wieder ausgehandelt werden muss (Helsper, 2004, S. 65). Zum anderen kann die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in als eindimensional betrachtet werden. Die Lehrperson ist hierbei in der „gebenden“ Rolle, die Wissen und Fähigkeiten vermittelt (Machtantinomie). Weiterhin sollen Lehrpersonen Schüler*innen individuell fördern, sie bei Schwierigkeiten unterstützen und Wissen möglichst nah an deren Lebenswelt orientiert vermitteln, unterliegen jedoch gleichzeitig formalisierten Standards und regelhaften Routinen wie z.B. Lehrplänen, zeitlich getakteten Unterrichtsstunden sowie leistungsbezogenen Maßstäben der Bewertung (Sach- und Differenzierungsantinomie).

Weiterhin wird den Lehrkräften auch in der Ausgestaltung ihres Unterrichts ein großer Spielraum gelassen, auch wenn sie dabei an die Vorgaben des Kerncurriculums und der Lehrpläne der jeweiligen Schultypen und Klassenstufen gebunden sind. Demgegenüber zeichnet sich der strukturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet durch ein klares Organisationsprinzip in der Schule aus. Es gibt eine festgelegte Struktur hinsichtlich Abfolge an Schuljahren, Klassenstufen und Jahrgängen, Fächern und Stundenplänen und Nutzung von Raum und Zeit. Sie stehen der offenen ungeregelten und unstrukturierten individuellen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Lehr-Lern-Prozess entgegen (Organisationsantinomie).

Darüber hinaus erscheint es bedeutsam, dass die Leistung der Schüler*innen bzw. deren Lernerfolg nicht eindeutig dem Handeln und den Bemühungen der Lehrkraft zugerechnet

werden kann. Es besteht keine eindeutige Kausalbeziehung zwischen der ausgeübten Lehrtätigkeit und den Leistungen der Schüler*innen. Zudem gibt es keine Rückmeldung über den Erfolg des eigenen Handelns (Ungewissheitsantinomie). In welcher Weise die Bemühungen der Lehrperson im weiteren Verlauf zu Erfolgen der Schüler*innen führt, kann kaum gemessen werden, während sich Misserfolge pädagogischen Handelns durch unmittelbare Reaktionen von Schülerinnen bzw. Schülern und Eltern zeigen oder im Gespräch mit der Schulleitung thematisiert werden (Helsper, 2004, S. 73f.).
Hinzu kommt, dass die Lehrer*innen in der Ausübung ihrer Tätigkeiten mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen ihrer Träger (z.B. Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, Vorgesetzten, Öffentlichkeit) konfrontiert werden. Mit der Lehrarbeit verknüpfen sich somit auch verschiedene Rollen, je nachdem welchen Erwartungsträgern sie gegenüberstehen und welche damit verbundenen Aufgaben die Lehrkraft zu übernehmen hat. Diese Erwartungen können dabei recht widersprüchlich sein und zu Rollenkonflikten führen, die zwangsläufig zum Lehrberuf dazugehören, da Lehrkräfte immer wieder vor die schwierige Aufgabe gestellt werden, sich zwischen diesen Rollen und damit einhergehenden Handlungsweisen entscheiden zu müssen (Rothland & Terhart, 2007, S. 19f.).

Im Hinblick auf die Belastungsquellen im Lehrberuf gibt das vorgestellte Aufgabenspektrum erste Anhaltspunkte, weil sich gerade durch die gleichzeitige Ausführung dieser Aufgaben mitunter Widersprüchlichkeiten ergeben.
Zur besseren Einordnung der in der Forschungsliteratur identifizierten Belastungsquellen bietet es sich an, nach den betreffenden Ebenen zu unterscheiden, innerhalb dessen die Lehrperson agiert. Bei der Erstellung eines Rasters zur Einordnung verschiedener möglicher Belastungsquellen muss zunächst bedacht werden, dass bei der Arbeit der Lehrperson drei Ebenen zum Tragen kommen: die gesellschaftliche, die organisationale und die individualbezogene Ebene. Die gesellschaftliche Ebene bildet den übergeordneten Rahmen, innerhalb dessen die Lehrtätigkeit erfolgt. Auf dieser Systemebene wären belastungsrelevante Aspekte z.B. Strukturmerkmale und die Organisation des schulischen Bildungswesens angefangen von den verschiedenen Schulformen über die Ausbildung von Lehrkräften, die Festlegung der Unterrichtszeit und die Einführung und Umsetzung schulischer Systementwicklungsmaßnahmen.
Auf organisationaler Ebene rückt die Art und Weise der an der einzelnen Schule durchgeführten und organisierten Lehrtätigkeit in den Blick. Sie stellen, anders formuliert, arbeitsbezogene Belastungsquellen dar wie z.B. Arbeitszeit, Lärmpegel, Schultyp, Klassenraum, -größe, Funktionen der Lehrkräfte. Auf der Individualebene werden persönliche Merkmale der Lehrperson relevant. Hier kann unterschieden werden zwischen

demographischen Aspekten wie z.B. Alter, Geschlecht, Familienstand. Darüber hinaus spielen auf dieser Ebene Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, Aspekte der individuellen Kompetenz, berufsbezogene Motive oder auch biographische Merkmale eine Rolle (Krause & Dorsemagen, 2007, S. 58).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgt die Einordnung bisheriger Forschungsergebnisse zu Einflussfaktoren im Lehrberuf speziell auf der Organisations- und Individualebene, da diese auch vorrangig in der eigenen Studie untersucht worden sind. Nichtsdestotrotz ist natürlich zu beachten, dass die Problematiken auf der Organisations- und Individualebene auch durch die gesellschaftliche Ebene bedingt werden.

2.6 Belastungen am Arbeitsplatz Schule

Bei der Beschäftigung mit Belastungen bei Lehrkräften im schulischen Kontext wird deutlich, dass in hoher Übereinstimmung über viele Untersuchungen hinweg verschiedene Faktoren als besonders belastend erlebt werden und dies vielfach auch unabhängig vom Schultyp, Alter, Geschlecht sowie dem Krankheits- bzw. Gesundheitsgrad der Lehrpersonen. Auch wenn diese Faktoren sich je nach Studie auf unterschiedlichen Rangplätzen wiederfinden, werden in kontinuierlicher Weise vor allem folgende schulische Aspekte als besonders belastend erlebt (Barth, 1992, S. 179; Häbler & Kunz, 1985, S. 42; Hübner & Werle, 1997, S. 220f.; Kramis-Aebischer, 1996, S. 205; Lehr, 2004, S. 125f.; Schaarschmidt, 2005, S. 73; Schönwälder, 2003, S. 21f.; van Dick, 1999, S. 140f.). Mit Blick auf diese Belastungsfaktoren lassen sich grob drei übergeordnete Gruppen unterscheiden, die sich auf Schüler*innenmerkmale, unterrichtsbezogene Merkmale sowie organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen beziehen.

*Schüler*innenmerkmale*

- Verhalten schwieriger Schüler*innen
- Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern
- Disziplinprobleme
- mangelnde Motivation
- geringe Lernbereitschaft
- Probleme mit Eltern der Schüler*innen

unterrichtsbezogene Merkmale

- Korrigieren und Beurteilen
- zu große Stofffülle
- Klassenstärke
- Vor- und Nachbereitung des Unterrichts

organisatorische und strukturelle Merkmale

- Stundenanzahl
- Kollegium
- Schulleitung
- Verwaltungsaufgaben
- Rahmenbedingungen

Von Bedeutung ist dabei, dass die Faktoren nicht im Einzelnen, sondern vor allem in ihrer Kombination als Belastung wahrgenommen werden (Schaarschmidt, 2005, S. 72). So treten mit steigender Klassengröße auch häufiger Disziplinprobleme auf. In Kombination mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern sowie mangelnder Motivation und Lernbereitschaft entsteht so eine extreme Belastungssituation.

Der folgende Überblick über Belastungsfaktoren im Lehrberuf nimmt vorrangig auf die Faktoren Bezug, die auch in der eigenen Untersuchung aufgegriffen werden. Dabei wurden mit Blick auf die Forschungslage vor allem diejenigen Aspekte berücksichtigt, die innerhalb der Forschung als wesentliche lehrkraftspezifische Belastungsmerkmale eine zentrale Rolle spielen und vor dem Hintergrund der schulischen Inklusion besondere Relevanz besitzen könnten. Hierbei kann zwischen arbeits- und individualbezogenen Merkmalen unterschieden werden. Im Folgenden wird zunächst auf erstere Faktoren eingegangen, die in Bezug zum schulischen Arbeitsumfeld von Lehrkräften stehen.

2.6.1 potenzielle arbeitsbezogene Belastungsfaktoren

Im Hinblick auf arbeitsbezogene Belastungsfaktoren kann unterschieden werden zwischen objektiven und subjektiv wahrgenommenen Belastungsfaktoren (Rudow, 2000).
Unter objektiven Belastungsfaktoren können solche Aspekte gefasst werden, die unabhängig von der einzelnen Lehrperson und deren Einschätzung erhoben werden können. Dazu zählt z.B. Arbeitszeit, Schultyp, Schul- und Klassengröße, Schulstandort, Ausstattung, aber auch Lärm (Krause, 2002, S. 22f.).

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit ist eines der am häufigsten erhobenen Merkmale in der Forschung zum Lehrberuf. Zugleich wird diese immer wieder kontrovers diskutiert. Denn einerseits wird mit den Lehrkräften in der Öffentlichkeit das Bild des „Faulenzers“ und „Halbtagsjobbers“ (Schaarschmidt, 2005) assoziiert, zum anderen wird die Arbeitszeit von Lehrer*innen immer wieder dahingehend diskutiert, dass vielfach übersehen wird, dass die alleinige Betrachtung der verpflichtenden Unterrichtsstunden als „sichtbaren“ Teil der Arbeit, den erheblichen Anteil von Stunden zur Vorbereitung des Unterrichts, Korrektur von Klausuren, für Konferenzen und administrative Pflichten als „unsichtbaren“ Teil der Arbeit von Lehrkräften verdeckt (Landert & Brägger, 2009; Mußmann, Riethmüller & Hardwig, 2016). Körner (2003) hat in ihrer Untersuchung die Arbeitszeit differenziert erhoben und unterschieden zwischen Arbeitsstunden innerhalb und außerhalb der Schule. Zudem hat sie eine Aufzeichnung von Anfang und Ende des Unterrichts und Aufwendung für Vor- und Nachbereitung, Korrekturen und sonstige Aufgaben wie bspw. Verwaltungsaufgaben vornehmen lassen. In ihrer Stichprobe zeigt sich eine wöchentliche Arbeitszeit von 48h für Vollzeitlehrkräfte und 43h für Teilzeitlehrkräfte (Körner, 2003, S. 220). Diese Angabe deckt sich erstaunlich gut mit den Studien zu weitaus früheren Zeitpunkten (Häbler & Kunz, 1985; Hübner & Werle, 1997; Wegner, Ladendorf, Mindt-Prüfert & Poschadel, 1998). In diesen Studien lag die durchschnittliche Wochenarbeitszeit bei den befragten Lehrkräften zwischen 46h und 48h. Häufig wird an den erhobenen Daten methodisch bemängelt, dass sich diese allein auf die Selbstauskünfte der Lehrkräfte beschränken. Allerdings zeigt sich über die Zeitspanne hinweg ein bemerkenswert homogenes Bild in Bezug auf die Angaben zur wöchentlichen Arbeitszeit.
In der Arbeitszeitstudie unter Lehrkräften in Niedersachsen von Mußmann et al. (2016) ist die Arbeitszeit mittels digitalem Zeiterfassungstool minutengenau erfasst worden, mit dem Ziel das tatsächlich geleistete Arbeitspensum mit den Sollvorgaben der wöchentlichen Arbeitszeit in Niedersachsen zu vergleichen. Dabei wird deutlich, dass Lehrkräfte über alle

allgemeinbildenden Schulen hinweg eine höhere Arbeitszeit aufweisen im Vergleich zu anderen Angestellten und Beamten des öffentlichen Dienstes. Bei Einbezug der Höchstarbeitszeitgrenze von 48h in der Woche zeigt sich über alle Schulformen hinweg, dass knapp 17% der Lehrkräfte diese zulässige Höchstgrenze überschreiten. Bei über der Hälfte der befragten Lehrkräfte betrifft dies fünf bis zehn Wochen im Jahr und bei einem Drittel der Lehrpersonen sogar 15 bis 20 Wochen, in denen diese Arbeitszeithöchstgrenze überschritten wird (Mußmann et al., 2016, S. 153).

Ein interessanter Aspekt ist zudem, wie sich die Arbeitszeit auf die verbrachte Zeit innerhalb und außerhalb der Schule verteilt. In der Studie von Körner (2003, S. 220) liegt der Anteil der Arbeitszeit, die zuhause erbracht wird, bei 40%. Bei Häbler und Kunz (1985) liegt der Anteil bei einem Drittel, wenn man davon ausgeht, dass die erhobenen Merkmale Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen und Beurteilungen zu Hause erledigt werden (Häbler & Kunz, 1985, S. 41). Die Lehrtätigkeit findet also an zwei Arbeitsplätzen statt und nicht ausschließlich in der Schule.

Bei Mußmann et al. (2016) wird ebenso deutlich, dass der Anteil der eigentlichen Unterrichtszeit an der Gesamtarbeitszeit zwischen 30 und 40% je nach Schultyp liegt, unterrichtsnahe Aufgaben machen einen ähnlich hohen Anteil aus. Der verbleibende Zeitanteil wird vor allem für Kommunikation und Ausübung von Funktionstätigkeiten verwendet (Mußmann et al., 2016, S. 62f.).

In der Untersuchung von Körner (2003) zeigt sich, dass die zu Hause verbrachte Arbeitszeit mit emotionaler Erschöpfung korreliert ist (Körner, 2003, S. 231). Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der Studie von Wegner et al. (1998, S. 257f.). Allerdings fallen die Zusammenhänge sehr gering aus.

Ein weiterer, durchaus zu beachtender, Befund ist, dass mit der Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunden am Tag die Belastung steigt. Die Lehrkräfte fühlen sich stärker emotional erschöpft, je mehr Unterrichtsstunden sie am Tag halten (Körner, 2003, S. 228f.). Zwar zeigen sich Zusammenhänge zwischen der zu Hause verbrachten Arbeitszeit und emotionaler Erschöpfung sowie zwischen Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunden und emotionaler Erschöpfung. Allerdings sollten diese Zusammenhänge aufgrund ihrer geringen Ausprägung nicht überbewertet werden. Zudem kann die Studie von Barth (1992) keine Zusammenhänge mit der Arbeitszeit feststellen (Barth, 1992, S. 232). Auffällig ist jedoch, dass die geleistete Arbeitszeit zwischen teilzeit- und vollzeitbeschäftigten Lehrkräften nahezu gleich hoch ist (Körner, 2003; Wegner et al., 1998). Demnach wäre es plausibel anzunehmen, dass sich Teilzeitkräfte besonders belastet fühlen, da eine Stundenreduzierung offenbar nicht den gewünschten Effekt einer zeitlichen Entlastung bringt. Anhand der Befundlage scheint jedoch nicht unbedingt das quantitative Ausmaß der geleisteten Arbeitszeit an sich eine Rolle zu spielen, sondern vielmehr qualitative Aspekte

wie Ort (innerhalb oder außerhalb der Schule) und Ausmaß der unterrichtlichen Tätigkeit (Zahl der Unterrichtsstunden am Tag).

Die Tatsache, dass ein nicht zu vernachlässigender Teil der Arbeit zu Hause erledigt wird und somit keine Trennung von Arbeitszeit und Freizeit in dem Sinne stattfindet bzw. stattfinden kann, wird in der Forschung zum Lehrberuf als problematisch erachtet (Körner, 2003, S. 70).

In der Studie von Schönwälder, Berndt, Schröver und Tiesler (2003) wurde u.a. erhoben, welche schulischen Arbeitsaufgaben als psychisch und zeitlich belastend empfunden werden. Im Vergleich zwischen der psychischen und zeitlichen Belastungseinschätzung zeigen sich Differenzen. Insbesondere werden Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, Betreuung und Beratung von Schülerinnen und Schülern, Korrektur von Schüler*innenarbeiten und Kooperation mit Kolleg*innen sowie Fortbildung durchschnittlich als weniger psychisch aber als zeitlich belastend erlebt. Demgegenüber wird eine höhere psychische Belastung bei Tätigkeitsbereichen mit Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts und randständigen außerunterrichtlichen Arbeitsaufgaben deutlich. Diese Aufgaben können als Zusatztätigkeiten gelten, die phasenweise auftreten. Die zum Unterricht gehörenden Tätigkeiten treten kontinuierlich auf, sodass hier möglicherweise ein Gewöhnungseffekt eintritt und das Ausmaß psychischer Belastung als nicht mehr so groß eingeschätzt wird. Festzuhalten bleibt, dass psychische und zeitliche erlebte Belastungsquellen nicht kongruent sind und daher eine getrennte Untersuchung sinnvoll erscheint (Schönwälder et al., 2003, S. 24f.).

Beschäftigungsumfang und Stellenart

Körner (2003) hat neben der Arbeitszeit auch das Beschäftigungsverhältnis und die Stellenart erhoben. Es zeigten sich jedoch hierbei keine Zusammenhänge. Es spielt für das Belastungserleben offenbar keine Rolle, ob die Lehrperson befristet, unbefristet oder verbeamtet ist noch ob die Stelle in Teilzeit oder Vollzeit ausgeübt wird (Körner, 2003, S. 226).

Klassengröße

Die Klassengröße ist immer wieder Thema in der Bildungspolitik. Vielfach sprechen sich die Lehrer*innen für kleinere Klassengrößen aus. Trotz dem die Klassengröße ein umstrittener Aspekt in der schulischen Unterrichtstätigkeit ist, wird diese selten in Studien

erhoben. Allerdings gehört die Klassengröße oftmals zu den als belastend empfundenen Faktoren. Bei Barth (1992) geben Lehrkräfte unabhängig davon, wie stark sie von Burnout betroffen sind, neben Disziplinproblemen, Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern, Stofffülle oder Verwaltungsaufgaben zu große Klassen an (Barth, 1992, S. 179). Bei van Dick (1999) steht die Klassengröße an oberster Stelle der Belastungsfaktoren (van Dick, 1999, S. 145). Auch bei Häbler und Kunz (1985) gaben die Lehrer*innen an, sich durch die Klassengröße belastet zu fühlen. Obwohl Lehrer*innen vielfach für eine Reduzierung der Klassenstärke plädieren, um das Beanspruchungsmaß zu reduzieren (Körner, 2003, S. 384), können Untersuchungen diese Annahme nicht bestätigen. So lassen sich z.B. in der Studie von Lehr (2004) mit psychisch erkrankten Lehrkräften keine Zusammenhänge zwischen Klassenstärke und Beschwerdemaßen nachweisen (Lehr, 2004, S. 129).

Schultyp

Die Frage, ob die Schulform als Belastungsfaktor und als möglicher Einflussfaktor für Burnout bei Lehrpersonen eine Rolle spielt, konnte in Studien bislang nicht eindeutig beantwortet werden.

Hübner und Werle (1997) stellen bei ihrer Untersuchung fest, dass die zeitliche Arbeitsbelastung von durchschnittlich 51h bei Lehrpersonen an Gymnasien am höchsten ist. Zudem zeigt sich in ihrer Untersuchung, dass die Belastungswahrnehmung durch Unterrichten, außerunterrichtliche Tätigkeiten wie Beurteilen, Korrigieren, Unterrichtsvorbereitung, Verwaltung etc. schulformabhängig ist. Den höchsten Anteil in der Belastungswahrnehmung geben Gymnasial- und Gesamtschullehrer*innen an, wobei letztere eine besonders stark belastete Gruppe zu sein scheint. Über die Hälfte der Lehrer*innen an dieser Schulform fühlen sich stark belastet. Hingegen fällt die Belastung an Haupt- und Realschule am geringsten aus (Hübner & Werle, 1997, S. 219f.).

In der Studie von Käser und Wasch (2009) zeigt sich, dass bei einem Vergleich zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen, Lehrer*innen an Grundschulen, bezogen auf das Burnoutrisiko, in etwas geringerem Maße dehumanisieren. Das kann damit begründet werden, dass sich Grundschullehrkräfte in stärkerem Maße ihren Schülerinnen und Schülern emotional zuwenden und durch das Klassenlehrer*innenprinzip eine stärkere soziale Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen (Käser & Wasch, 2009, S. 23). Hingegen lassen sich keine Unterschiede im Hinblick auf Burnout zwischen den Schultypen der weiterführenden Schulen (Haupt-, Realschulen und Gymnasien) feststellen (Käser & Wasch, 2009, S. 106f.). Dieser Befund erstaunt, da man annehmen könnte, dass Lehrkräfte an Hauptschulen aufgrund einer problematischen Zusammensetzung der

Schüler*innenschaft und dem relativ geringen Ansehen in der Öffentlichkeit einem höheren Belastungsausmaß und damit höheren Burnoutrisiko ausgesetzt sind.

Poschkamp (2008) hat u.a. Zusammenhänge zwischen Schulform und den von Schaarschmidt entwickelten AVEM-Risikomustern bei dienstunfähigen Lehrkräften untersucht. Er findet zwar keine Zusammenhänge zwischen Schulform und AVEM-Risikomustern, jedoch fällt der Anteil dienstunfähiger Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen im Vergleich zu anderen Schulformen besonders hoch aus (Poschkamp, 2008, S. 195f.).

Bei Candova (2005) zeigen sich nur schwache Zusammenhänge zwischen Schulform und Belastungen bzw. Beschwerden. In einer Varianzanalyse zeigt sich, dass Gymnasiallehrer*innen in höherem Maß über Zeitdruck, zu viel Arbeit und zu hohe Anforderungen an Belastung und Konzentrationsfähigkeit klagen als Lehrer*innen anderer Schulformen (Grund-, Haupt-, Realschulen, Berufsschulen) (Candova, 2005, S. 99). Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich schüler*innenbezogenen bzw. lehrkraftspezifischen Belastungen wie mangelnde Disziplin, Motivation, Lernbereitschaft, fachfremder Unterricht, Verwaltungsarbeiten u.a.m. ließen sich auf Skalenebene hingegen nicht nachweisen (Candova, 2005, S. 99).

Neuenschwander (2003) konnte bei seiner Untersuchung an Schulen in der Schweiz feststellen, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung schulischer Belastungen in allen drei untersuchten Schulformen (Sekundarstufe 1 (Volksschul-oberstufe), Gymnasium und Berufsschule) zeigen. Jedoch sind Lehrkräfte in der Volksschuloberstufe stärker von Burnout betroffen als Lehrkräfte an Gymnasien und Berufsschulen. Insbesondere scheinen die schulische Belastungswahrnehmung sowie die Zufriedenheit und Identifikation mit der Schule ein bedeutsamer Prädiktor für Burnout zu sein (Neuenschwander, 2003, S. 217).

Lärm

Neben vielen Belastungsquellen des schulischen Arbeitsumfeldes wurde dem Faktor Lärm bislang eher weniger Aufmerksamkeit in der Forschung geschenkt. Allerdings haben Schönwälder, Berndt, Schröver und Tiesler (2003) in ihrer Untersuchung von Lehrkräften an Grund- und Sekundarschulen festgestellt, dass Lärm durch Schüler*innen sowohl an Grund- als auch an Sekundarschulen als Belastung (57%) erlebt wird. Dabei fällt die Lärmbelastung an Sekundarschulen (64%) höher aus als an den Grundschulen (45%). Die allgemeine Belastung durch Lärm, abgefragt durch Belastung durch Schulgeräusche, fällt mit 19% deutlich geringer aus. Darüber hinaus fällt auf, dass die Toleranz gegenüber Lärm

zwischen Beginn der Tätigkeit als Lehrkraft und dem Befragungszeitpunkt differiert. Das heißt, Lärm wird zum Befragungszeitpunkt von über 80% der befragten Lehrpersonen als schwerer aushaltbar erlebt als zu Beginn der Arbeitstätigkeit. Weiterhin zeigt sich, dass Lehrerinnen sich stärker von Lärm beeinträchtigt sehen als ihre männlichen Kollegen. Zudem sind jüngere Lehrpersonen weniger von Lärm belastet als ältere Personen (Schönwälder et al., 2003, S. 57f.).

Dabei wird auch festgestellt, dass sich Vollzeitlehrkräfte durch Lärm viel häufiger beeinträchtigt fühlen als Teilzeitlehrkräfte. Zudem kommen Schönwälder et al. (2003) zu dem Ergebnis, dass bei Lehrkräften, die das Gefühl haben, dass sich ihre Leistungsfähigkeit im Zeitverlauf verringert hat, die Häufigkeit der Lärmbelastung höher ist als bei gleichbleibend empfundener Leistungseinschätzung (Schönwälder et al., 2003, S. 60f.).

*Schüler*innenverhalten*

Die am häufigsten genannten Belastungsfaktoren von Lehrkräften in Bezug auf Schüler*innen sind Verhaltensauffälligkeiten, Disziplinprobleme, mangelnde Konzentration und Motivation. Diese Befunde sind über viele Studien zur Belastung im Lehrberuf immer wieder in nahezu gleicher Ausprägung vertreten (Barth, 1992; Candova, 2005; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1996; van Dick, 1999).

In der Untersuchung von Kramis-Aebischer (1996) zeigen sich drei bedeutsame schüler*innenbezogene Belastungsfaktoren. Über Dreiviertel der Lehrkräfte empfinden es belastend, Schüler*innen zu motivieren, die wenig Interesse zeigen, zweidrittel fühlen sich durch verhaltensauffällige Schüler*innen sowie durch Unruhe in der Klasse belastet (Kramis-Aebischer, 1996, S. 205). Auch bei Barth (1992) werden unter anderem Disziplinprobleme als nachteilig im Lehrberuf erachtet (Barth, 1992, S. 178f.).

Die Untersuchung von van Dick (1999) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier hat ein Großteil der Lehrkräfte angegeben, dass unmotivierte Schüler*innen, mangelnde Konzentration, aber auch mangelnde Lernbereitschaft und Disziplinprobleme Belastungsquellen darstellen (van Dick, 1999, S. 140). Über mangelnde Lernbereitschaft beklagen sich in seiner Studie insbesondere Haupt- und Realschullehrer*innen, während Grundschullehrer*innen diesbezüglich die geringste Ausprägung im Belastungserleben haben (van Dick, 1999, S. 142).

Bei Schönwälder, Berndt, Schröver und Tiesler (2003) werden vor allem Auffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern, die besonders viel Zeit und Energie beanspruchen, sowie aggressives und undiszipliniertes Verhalten, mangelnde Motivation und Lärm durch

Schüler*innen von den befragten Lehrkräften als belastend erlebt (Schönwälder et al., 2003, S. 27f.).

In der Studie von Candova (2005) fühlt sich die Mehrheit der Lehrkräfte durch zu große Klassen, mangelnde Motivation, geringe Lernbereitschaft der Schüler*innen, schlechtes Berufsimage in der Öffentlichkeit, Disziplinprobleme und Verwaltungsarbeiten belastet. Die Werte rangieren hierbei zwischen 55% und 78%, wobei die Klassengröße den größten Belastungsfaktor darstellt (Candova, 2005, S. 103). Lediglich ein Viertel der befragten Lehrkräfte sieht unterschiedliche Lernvoraussetzungen, ein störungsreiches Arbeitsklima, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie Probleme mit Eltern der Schüler*innen als belastend an (Candova, 2005, S. 103f.).

Soziale Unterstützung im Lehrberuf

In der Forschung wird der sozialen Unterstützung ein protektiver Faktor hinsichtlich Stress und Burnout zugesprochen (Pines et al., 1983; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Rothland, 2007; van Dick, 1999). Dies gewinnt vor allem in der Hinsicht an Bedeutung, da Lehrer*innen oftmals als Einzelkämpfer*innen beschrieben werden und Lehrtätigkeit vielfach isoliert stattfindet, im Rahmen einer inklusiven Schulstruktur aber verstärkt auf Teamteaching gesetzt wird.

In der Forschung wird die soziale Unterstützung einerseits als direkte Einflussgröße auf das individuelle Wohlbefinden oder als indirekte Einflussgröße auf Belastungen und Stressempfinden untersucht. Im ersten Fall eines direkten Einflusses auf das persönliche Befinden tritt die Wirkung sozialer Unterstützung unabhängig vom Auftreten von Stressoren ein. Im zweiten Fall einer indirekten Wirkung kommt der sozialen Unterstützung eine Pufferwirkung zu. Der Effekt kommt erst dann zum Tragen, wenn auch ein Stressor wirksam ist. Sowohl die Annahme eines direkten wie auch eines indirekten Einflusses konnten in der Forschung bestätigt werden (Rothland, 2007, S. 253f.).

Während Barth (1992) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und den Burnoutmaßen feststellt, deuten andere Untersuchungen auf bedeutsame Korrelationen hin (Barth, 1992; Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1996; Poschkamp, 2008; Schaarschmidt, 2005; van Dick, 1999). Möglicherweise liegt dies daran, dass Barth (1992) lediglich die Anzahl der unterstützenden Personen und nicht die wahrgenommene Unterstützung erhoben hat. Allerdings zeigt sich, dass in der Untersuchung von Barth (1992) der Zusammenhang zwischen Unterstützung und Burnout von Alter und Geschlecht moderiert wird. So steigt das Burnoutrisiko, insbesondere das Ausmaß emotionaler Erschöpfung, bei jüngeren Lehrkräften (bis 39

Jahren), wenn sie schlecht unterstützt werden, wohingegen die Anzahl der unterstützenden Personen bei älteren Lehrkräften für Burnout keine Rolle spielt. Demgegenüber wirkt sich die Zufriedenheit mit der erhaltenen Unterstützung bei weiblichen Lehrpersonen vor allem positiv auf die persönliche Leistungsfähigkeit aus, während dies bei den männlichen Kollegen keine Rolle spielt (Barth, 1992, S. 201).

Poschkamp (2008) hat in seiner Untersuchung den Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Burnout bei dienstunfähigen Lehrkräften untersucht. In der Studie zeigt sich, dass die befragten dienstunfähigen Lehrkräfte kaum Unterstützung von Kolleg*innen, der Schule als solches oder gar dem Dienstherrn erhalten haben. Am ehesten erhalten die Lehrkräfte Unterstützung durch die Partnerin bzw. den Partner. Auffällig ist jedoch, dass das Ausmaß und die Zufriedenheit mit der erhaltenen Unterstützung bei stark emotional erschöpften Lehrkräften deutlich geringer ausfällt als bei weniger emotional erschöpften Lehrpersonen. Poschkamp (2008) führt das Ergebnis darauf zurück, dass die Partnerin bzw. der Partner von Personen im Burnoutstadium womöglich selbst überfordert ist, da soziale Unterstützungsleistungen fast ausschließlich von ihnen erbracht werden (Poschkamp, 2008, S. 215f.).

In diesem Zusammenhang kommt die Studie von Brouwers, Evers und Tomic (2001) zu dem Ergebnis, dass Lehrer*innen, die Unterstützung vom Kollegium und der Schulleitung benötigen, diese aber aufgrund eines geringen Selbstvertrauens nicht aktivieren, in höherem Maße von Burnout betroffen sind als Lehrkräfte mit einem hohen Selbstvertrauen (Brouwers, Evers & Tomic, 2001, S. 1483).

In der Studie von Körner (2003) wird soziale Unterstützung ebenfalls erhoben und nach drei Dimensionen unterschieden: emotionale Unterstützung, fachlich-sachliche Unterstützung und Unterstützung durch die Partnerin bzw. den Partner. Während emotionale Unterstützung durch Freunde und Verwandte sowie Unterstützung durch die Partnerin bzw. den Partner keinen bedeutsamen Zusammenhang zu Burnout aufweist, nimmt die fachlich-sachliche Unterstützung eine besondere Stellung ein. Die durch Kollegium und Schulleitung erbrachte Unterstützung zeigt einen negativen Zusammenhang zu den Burnoutdimensionen auf. Je mehr Lehrkräfte fachlich-sachliche Unterstützung in Form von z.B. Rat geben, Hilfestellungen oder Gesprächen erfahren, desto weniger sind bei ihnen emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit ausgeprägt. Das Erhalten von sozialer Unterstützung von anderen Kolleg*innen wirkt sich vor allem positiv auf die Einschätzung der eigenen beruflichen Leistungsfähigkeit aus (Körner, 2003, S. 283f.). Die Studien von Brouwers, Tomic und Boluijt (2001) sowie von Langher, Caputo und Ricci (2017) stellen ebenso fest, dass die wahrgenommene Unterstützung bzw. der Mangel an dieser mit einem erhöhten Beanspruchungserleben einhergeht (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2001, S. 1483; Langher, Caputo & Ricci, 2017, S.

136). Bei Langher et al. (2017) hat sich die wahrgenommene Unterstützung neben der persönlichen Leistungsfähigkeit für die emotionale Erschöpfung als bedeutsames Merkmal erwiesen (Langher et al., 2017, S. 136).

Bei Kramis-Aebischer (1996) wird soziale Unterstützung anhand von den drei Komponenten soziale Integration, erwartete und erhaltene Unterstützung erhoben. Es wurde zwischen emotionaler und praktischer sozialer Unterstützung unterschieden (Kramis-Aebischer, 1996, S. 220f.). In der Untersuchung zeigen sich negative Zusammenhänge zwischen sozialer Unterstützung und psychophysischen Beschwerden, Angst und Depressivität. Demgegenüber korreliert soziale Unterstützung positiv mit dem Selbstkonzept, der Lebenszufriedenheit und psychischer Gesundheit (Kramis-Aebischer, 1996, S. 263f.).

In Bezug auf die soziale Unterstützung wird bei van Dick (1999) deutlich, dass die Unterstützung der Schulleitung neben der Unterstützung durch das Kollegium und der privaten Unterstützung eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit, beruflichen Belastungen, Mobbing und Copingstrategien spielt. Je mehr sich die Lehrkräfte von der Schulleitung unterstützt fühlen, desto geringer sind das Burnoutrisiko und die Wahrnehmung beruflicher Belastungen. Die Lehrkräfte berichten von weniger Mobbing und höherer Arbeitszufriedenheit und setzen adaptivere Copingstrategien ein (van Dick, 1999, S. 239).

In der Untersuchung von Schaarschmidt (2005) zeigt sich, dass sich ein positiv erlebtes soziales Klima und das Erleben sozialer Unterstützung positiv auf die psychische und physische Konstitution, die Zahl der Krankentage und die Wirkung von Belastungsfaktoren auswirken und demzufolge eine gesundheitsförderliche Wirkung entfaltet (Schaarschmidt, 2005, S. 83f.).

Die Befunde zeigen, dass soziale Unterstützung ein bedeutsamer protektiver Faktor für die psychische Gesundheit darstellt, die das Burnoutrisiko erheblich verringern sowie zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und zum Erhalt der Leistungsfähigkeit beitragen kann.

Führungsstil der Schulleitung

In der Untersuchung von Körner (2003) zeigt sich hinsichtlich des Führungsstils der Schulleitung und Burnout von Lehrkräften kein Zusammenhang. Es wurde dabei zwischen einem beratend-kollegialen und einen autoritär-kontrollierenden Führungsstil unterschieden. Bei beiden Führungsstilen ließ sich kein Zusammenhang zu Burnout nachweisen (Körner, 2003, S. 286f.). Demgegenüber stellt van Dick (1999) in seiner Untersuchung fest, dass ein partizipativer, unterstützender Führungsstil negativ mit

Belastung und Burnout in Zusammenhang steht. Dieses Ergebnis lässt sich gut mit den Befunden zur sozialen Unterstützung vereinbaren. Gerade ein partizipativer, unterstützender Führungsstil kann auch als eine besondere Form sozialer Unterstützung seitens der Schulleitung angesehen werden. Wie oben bereits erwähnt, wird in der Studie von van Dick (1999) die besondere Rolle der Unterstützung durch die Schulleitung deutlich, indem die Lehrkräfte zufriedener mit der Arbeit sind, weniger Berufsbelastungen äußern und angemessenere Copingstrategien wählen (van Dick, 1999, S. 239). Ein interessanter Befund zeigt in diesem Zusammenhang der Moderatoreffekt der Kompetenzerwartung auf den Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung durch die Schulleitung und beruflicher Belastungswahrnehmung und Copingstrategien. Van Dick (1999) stellt in seiner Studie fest, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Unterstützung der Schulleitung und der Wahrnehmung beruflicher Belastung und Coping bei Lehrkräften besteht je nachdem wie die Kompetenzerwartungen (die Lehrkräfte sind davon überzeugt, Probleme und Schwierigkeiten erfolgreich bewältigen zu können) ausgeprägt sind. Wenn Lehrkräfte mit geringer Kompetenzerwartung sich weniger gut durch die Schulleitung unterstützt fühlen, nehmen sie auch höhere Belastungen wahr und wählen eher passive als aktive Copingstrategien als Lehrpersonen mit einer zwar niedrigen Kompetenzerwartung aber einer positiven Wahrnehmung sozialer Unterstützung oder als Lehrpersonen mit einer hohen Kompetenzerwartung bei gleichzeitig niedriger oder bei gleichzeitig hoher sozialer Unterstützung durch die Schulleitung (van Dick, 1999, S. 239)

In Übereinstimmung mit van Dick (1999) stellt Schaarschmidt (2005) ebenfalls fest, dass der Führungsstil bedeutsam ist. Insbesondere zeigt sich, dass sich ein autoritärer Führungsstil sowie ein Leitungsverhalten, dass durch zu große Nachgiebigkeit geprägt ist, negativ auf das Teamklima auswirkt. Ersterer führt dazu, dass vor allem durch Misstrauen und fehlende Wertschätzung der Boden für Vertrauen und Offenheit entzogen wird. Der zweite Leitungsstil wirkt sich in der Weise negativ auf das Klima aus, als dass die Führungsrolle nicht adäquat ausgefüllt wird und Überforderung, Sinnkrisen und Demotivierung infolgedessen auftreten können (Schaarschmidt, 2005, S. 84). Gesundheitsförderlich scheint in diesem Zusammenhang vor allem ein kooperativ-unterstützender Führungsstil zu sein, der gleichsam positive Wirkung auf das Klima im Kollegium hat. Zudem zeigt die Untersuchung von Schaarschmidt (2005), dass sich die erlebte Unterstützung durch die Schulleitung sowohl auf die psychische als auch physische Befindlichkeit der Lehrkräfte auswirkt. Sofern sich die Lehrkräfte von der Schulleitung unterstützt fühlen, schätzen sie auch ihr gesundheitliches Befinden positiver ein und haben auch eine geringere Anzahl an Krankheitstagen (Schaarschmidt, 2005, S. 78 bzw. S. 86).

Schulklima

Die Wahrnehmung des Schulklimas ist ebenfalls ein bedeutsamer Faktor, der bei positiver Einschätzung als Ressource dienen, bei negativer Bewertung eine Belastungsquelle darstellen kann. Das schulische Klima kann als Gesamteinschätzung der sozialen Beziehungen unter den Lehrkräften sowie der Lehrkräfte zu den Schülerinnen und Schülern einschließlich des persönlichen Wohlbefindens aufgefasst werden. Das Schulklima ist damit insgesamt auch förderlich für eine hohe Berufszufriedenheit, da sich diese auch aus einem als positiv eingeschätzten Arbeitsumfeld speist. Körner (2003) hat das Schulklima über zwei Faktoren erfasst. Der erste Faktor beinhaltet Aussagen zum persönlichen Wohlbefinden der Lehrkraft an der Schule, während der zweite Faktor Aussagen zum Umgang der Schüler*innen untereinander sowie zwischen Lehrperson und Schüler*in enthält. Beide Faktoren zusammen bilden die Variable Schulklima. In der Untersuchung von Körner (2003) wird das Schulklima bei den befragten Lehrkräften insgesamt positiv bewertet. Zudem ergeben sich hohe Zusammenhänge zum Burnout-Gesamtwert sowie zu den einzelnen Burnoutskalen. Vor allem der erste Faktor, der das persönliche Wohlbefinden beinhaltet, korreliert stark mit den Burnoutskalen, insbesondere hoch negativ mit emotionaler Erschöpfung (Körner, 2003, S. 280f.). Dies bedeutet, je wohler sich die Lehrkräfte fühlen und je besser sie die Schüler*innen-Schüler*innen- sowie Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen einschätzen, desto weniger sind sie emotional erschöpft, desto weniger depersonalisieren sie und desto leistungsfähiger schätzen sie sich ein.

Im Hinblick auf das Klima im Kollegium kommt Schaarschmidt (2005) zu dem Schluss, dass ein positiv erlebtes soziales Klima unter den Lehrkräften einen gesundheitsförderlichen Effekt aufweist (Schaarschmidt, 2005, S. 86f.). Wie bereits oben erwähnt, zeigt sich hierbei, dass der Führungsstil der Schulleitung hierbei nicht unwesentlich ist, sondern maßgeblich das Klima im Kollegium mitbestimmt (Schaarschmidt, 2005, S. 83).

Stöckli (1999) hat in seiner Studie untersucht, inwieweit die Qualität der Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in durch Burnout beeinträchtigt wird. Der Fokus lag hierbei vor allem auf negativen Reaktionen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass insbesondere zwei Typen von Lehrpersonen in ihrer Beziehung mit Schülerinnen und Schülern durch negative Reaktionen wie ein erhöhtes Misstrauen, eine stärkere Gereiztheit und eine stärkere Distanzierung auffallen. Der erste Typ zeigt typische Merkmale des Ausgebranntseins. Das heißt, hier werden bei der emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung hohe und bei der persönlichen Leistungsfähigkeit niedrige Werte erzielt. Der zweite Lehrer*innentyp ist gekennzeichnet durch eine erhöhte Depersonalisierungstendenz und einer eingeschränkten beruflichen Erfolgswahrnehmung (Stöckli, 1999, S. 299).

Strukturelle Veränderungen

Inwieweit organisationale Veränderungen im Schulsystem die Belastung von Lehrpersonen beeinflusst, ist bislang eher weniger untersucht worden. Gerade für die eigene Untersuchung ist dieser Aspekt von besonderer Relevanz, da die Umstrukturierung zu einem inklusiven Schulsystem eine massive strukturelle Veränderung bedeutet.
Fussangel und Dizinger (2014) haben im Zuge der Entwicklung von Ganztagsschulen untersucht, wie stark Lehrkräfte durch diese strukturelle Veränderung im Schulkontext belastet sind. Überraschenderweise konnten sie keinen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Schulen hin zu Ganztagsschulen und der Belastung von Lehrkräften feststellen. Das heißt, Lehrkräfte, die an Ganztagsschulen arbeiten, sind nicht mehr belastet als Lehrkräfte an Halbtagsschulen. Sie vermuten jedoch, dass sich das „wahre“ Ausmaß der Belastung dieser Schulentwicklungsmaßnahme erst zu einem späteren Zeitpunkt zeigt, da die Umstrukturierung ein länger währender Prozess ist und der Zeitpunkt der Untersuchung in einem frühen Stadium der Umstrukturierung lag (Fussangel & Dizinger, 2014, S. 129). Trotz dieses Befundes konnten sie feststellen, dass infolge des organisationalen Wandels u.a. mehr zeitlicher Arbeitsaufwand für außercurriculare Tätigkeiten anfällt und Lehrkräfte in bereits etablierten Ganztagsschulen generelle Rahmenbedingungen als stressreicher wahrnehmen (Fussangel & Dizinger, 2014, S. 126). Weiterhin spielt auch das Ausmaß an Kooperation eine bedeutsame Rolle. Je intensiver die Kooperation unter Lehrkräften ausfällt, desto weniger nehmen sie Stress wahr (Fussangel & Dizinger, 2014, S. 126). Dies dürfte auch im Rahmen der Einführung und Umsetzung von Inklusion eine wesentliche Bedeutung haben.

2.6.2 potenzielle individualbezogene Einflussfaktoren

Neben den benannten arbeitsbezogenen Belastungsquellen sind auch individualbezogene Merkmale bedeutsam. Bei den individualbezogenen Merkmalen kann zwischen personalen und persönlichkeitsbedingten Faktoren unterschieden werden. Zu erster Kategorie können soziodemographische Merkmale gezählt werden wie Geschlecht, Alter, Familienstand oder Elternschaft. Der zweiten Kategorie können z.B. Selbstwirksamkeitserwartung oder Persönlichkeitsmerkmale zugeordnet werden.

2.6.2.1 personale Einflussfaktoren

Unter personalen Einflussfaktoren werden soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Alter und Familienstand gefasst, die im Zusammenhang mit Belastung und Beanspruchung in der Forschung thematisiert werden.

Geschlecht

In Bezug auf Geschlechtsunterschiede zeigt sich in vielen Untersuchungen ein widersprüchliches Bild. Während in verschiedenen Studien dem Geschlecht keinerlei Belastungsrelevanz zukommt (Barth, 1992, S. 162; Käser & Wasch, 2009, S. 74; Kramis-Aebischer, 1996, S. 230f.), verweisen andere Studien auf eine geringfügig höhere emotionale Belastung bei Frauen und stärkere Dehumanisierungstendenzen bei Männern (Maslach, Jackson, & Leiter 1996; Schmitz, 1999). Auch in der Studie von Hübner & Werle (1997) zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Lehrerinnen fühlen sich in ihrer Untersuchung über alle Schulformen hinweg höher belastet als ihre männlichen Kollegen. Grund- und Gesamtschullehrkräfte sind am wenigsten belastet, hingegen zeigen Lehrerinnen an Gesamtschulen das höchste Belastungsempfinden (Hübner & Werle, 1997, S. 219). Auch Körner (2003, S. 203) stellt in ihrer Studie fest, dass Lehrerinnen in höherem Maße emotional erschöpft sind als ihre männlichen Kollegen. Bei Schaarschmidt (2005) zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den nach dem Diagnostikinstrument „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) gebildeten Mustertypen. Es finden sich mehr Frauen in den gesundheitlichen Risikomustern A und B (jeweils ungefähr ein Drittel) als männliche Lehrpersonen (jeweils ungefähr ein Viertel) (Schaarschmidt, 2005, S. 52). Bei Gegenüberstellung der AVEM-Profile von Lehrerinnen und Lehrern wird deutlich, dass Lehrerinnen eine höhere Verausgabungsbereitschaft und Resignationstendenz bei Misserfolg bei gleichzeitig geringerer Distanzierungsfähigkeit und Ausgeglichenheit aufweisen als männliche Lehrpersonen (Schaarschmidt, 2005, S. 53).

Insofern ist es wenig überraschend, dass Poschkamp (2008) in seiner Untersuchung auch bei dienstunfähigen Lehrkräften eine höhere emotionale Belastung bei Frauen feststellt (Poschkamp 2008, S. 212).

Allerdings weisen Maslach et al. (2001) darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern, sofern sie überhaupt nachgewiesen werden können, zumeist so marginal ausfallen, dass ihnen kaum eine Relevanz zukommt. Dies wird auch von Körner (2003) gestützt. Zwar stellt Körner Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Burnout fest, jedoch fällt der Effekt sehr schwach aus (Körner, 2003, S. 203).

Alter

Hinsichtlich des Alters muss zunächst unterschieden werden, ob in den Studien das Lebensalter oder das Dienstalter untersucht wurde, wobei natürlich beachtet werden muss, dass Lebensalter und Dienstalter gleichermaßen zunehmen und eine ältere Person in der Regel auch ein höheres Dienstalter hat.
Im Hinblick auf das Lebensalter zeigen sich in den Untersuchungen von Kramis-Aebischer (1996), Barth (1992) und Käser und Wasch (2009) keine Auffälligkeiten in Bezug auf eine höhere Belastungswahrnehmung mit zunehmendem Alter.
Auch konnte Körner (2003) keine nennenswerten Zusammenhänge zwischen Dienstalter und Burnout feststellen. Zwar fühlen sich Lehrkräfte mit steigendem Dienstalter stärker emotional erschöpft. Der Zusammenhang ist aber sehr schwach (Körner, 2003, S. 224f.).
Demgegenüber hat Schaarschmidt (2005) in seiner Untersuchung festgestellt, dass schon innerhalb der ersten beiden Dienstjahre eine Musterverschiebung in der Verteilung vom Gesundheitstyp G zum burnoutgefährdeten Risikotyp A und zum Burnouttyp B hin erkennbar wird und über die Dienstjahre hinweg eine Zunahme erfolgt (Schaarschmidt, 2005, S. 58).

Familienstand

Mit Blick auf den Familienstand lässt sich in einigen Studien eine geringere Belastung bei Verheirateten feststellen, wodurch vermutet werden kann, dass die Unterstützung der Ehepartnerin bzw. des Ehepartners eine entlastende Funktion und somit protektiven Charakter hat (Buschmann & Gamsjäger, 1999, S. 288). Körner (2003) stellt allerdings in ihrer Studie keine Zusammenhänge zwischen Familienstand und Burnout fest (Körner, 2003, S. 216f.).

2.6.2.2 persönlichkeitsbedingte Einflussfaktoren

Zu den persönlichkeitsbedingten Einflussfaktoren gehören Einstellungs-, Verhaltens- bzw. Bewältigungs- und Erlebensmuster. Dazu zählen z.B. Selbstwirksamkeit, Persönlichkeitseigenschaften sowie Verhaltensmuster.

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist in Zusammenhang mit der Belastung im Lehrberuf bereits vielfach untersucht worden und kommt eine protektive Funktion zu. Hier ist insbesondere die Arbeit von Schmitz (1999) zu nennen, die explizit den Einfluss von Selbstwirksamkeitserwartung auf Burnout bei Lehrkräften untersucht hat (Schmitz, 1999).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1997) zurück und beschreibt die Erwartung oder Überzeugung neue oder schwierige Anforderungen auch dann erfolgreich zu bewältigen, wenn sich Widerstände auftun. Sie können auch als Kompetenzerwartung bezeichnet werden und bilden in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura ein dynamisches System selbstbezogener Kognitionen (Schmitz, 1999, S. 11). Nach Bandura (1997) bezieht sich Selbstwirksamkeit auf die Überzeugung über diejenigen persönlichen Kompetenzen zu verfügen, die eine Individuum benötigt, um eine Handlung zu organisieren und durchzuführen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Bandura, 1997, S. 3).

In der Belastungsforschung im Lehrberuf wird der Selbstwirksamkeit eine hohe Relevanz beigemessen. In vielen Studien zeigt sich, dass Selbstwirksamkeit negativ mit Belastungen bzw. Burnout korreliert und somit eine wichtige Ressource im Umgang mit beruflichen Belastungen darstellt (Abele & Candova, 2007; Candova, 2005; Schmitz, 1999).

Aus der Studie von Candova (2005) geht hervor, dass sich neben Neurotizismus als stärkstem einzelnen Prädiktor die berufliche Selbstwirksamkeit als weiterer bedeutsamer Faktor zur Vorhersage von spezifischer Belastung im Lehrberuf erweist. Die Längsschnittuntersuchung belegt zudem, dass sich Lehrkräfte mit einer hohen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung in geringerem Maße beruflich belastet fühlen als solche mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung. Insbesondere Disziplinprobleme, Probleme mit Schüler*inneneltern, geringe Lernbereitschaft der Schüler*innen, große Klassen und Verwaltungsarbeiten belastet diese Lehrer*innengruppe deutlich weniger als Lehrpersonen mit einer geringen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung (Candova, 2005, S. 97f.). Allerdings zeigt sich, dass über den vierjährigen Untersuchungszeitraum angefangen vom Abschluss des Studiums über das Referendariat bis zur Berufsausübung die berufliche Belastung zunimmt, obwohl sich die Stichprobe aus Lehrkräften mit hohen Ausprägungen in der Selbstwirksamkeit und im instrumentellen Selbstkonzept zusammensetzt und diese damit günstige Voraussetzungen für den Lehrberuf mitbringt (Abele & Candova, 2007, S. 115). Über einen Zeitraum von vier Jahren können die Autorinnen darüber hinaus feststellen, dass die Höhe der Selbstwirksamkeit zum ersten Messzeitpunkt die Ausprägung der Selbstwirksamkeit zum dritten Messzeitpunkt bestimmt und diese wiederum einen Effekt auf das Belastungserleben zum dritten Messzeitpunkt hat. Das heißt, die Veränderung der Selbstwirksamkeit hat auch einen Einfluss auf das wahrgenommene Belastungserleben zu einem späteren Zeitpunkt (Abele & Candova, 2007, S. 114f.).

Käser und Wasch (2009) stellen auch in ihrer Studie fest, dass die Mehrheit der Lehrpersonen über hohe Werte in der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit verfügt. Im Hinblick auf Burnout bestätigen die Ergebnisse bisherige Befunde. Selbstwirksamkeit steht in negativem Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung, Dehumanisierung und mit dem Burnout-Gesamtwert, hingegen korreliert Selbstwirksamkeit positiv mit persönlicher Leistungsfähigkeit (Käser & Wasch, 2009, S. 82).

Kramis-Aebischer (1995) und Körner (2003) haben nicht direkt berufliche Selbstwirksamkeit erhoben. Kramis-Aebischer (1996) hat die Einschätzung der eigenen fachlichen und didaktischen Unterrichtskompetenz erhoben. Es zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen Lehrkräften mit einer subjektiv hoch eingeschätzten Unterrichtskompetenz und Burnout (Kramis-Aebischer, 1996, S. 235). In der Untersuchung von Körner (2003) wurde berufliches Selbstbewusstsein erhoben, dass in signifikant negativem Zusammenhang mit Burnout steht (Körner, 2003, S. 250).

Die Frage, welche Kausalbeziehung zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout besteht, lässt sich nur schwer beantworten. Denkbar ist, dass Selbstwirksamkeit Burnout beeinflusst, da Selbstwirksamkeit als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden kann und protektiven Charakter im Hinblick auf das Burnoutrisiko hat. In der Untersuchung von Schmitz und Schwarzer (2002) konnte dieser Kausalzusammenhang in einer Längsschnittanalyse in der Tendenz bestätigt werden. Über eine Pfadanalyse zeigte sich, dass Selbstwirksamkeit zeitlich dem Ausbrennen voranzugehen scheint. Selbstwirksamkeit erhoben zu einem früheren Zeitpunkt hat einen negativen Einfluss auf Burnout erhoben zu einem späteren Zeitpunkt, während eine zeitlich umgekehrte Wirkrichtung von Burnout auf Selbstwirksamkeit nicht festgestellt werden konnte. Trotzdem gehen Schmitz und Schwarzer (2002) eher von einer über das Berufsleben hinweg wechselseitigen Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout aus (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 205).

Erlebte pädagogische Wirksamkeit

In Erweiterung des Selbstwirksamkeitskonzeptes wurde von Bauer und Kemna (2009b) ein Testinstrument zur erlebten pädagogischen Wirksamkeit entwickelt, dass eine Subskala des mehrdimensionalen Messinstruments „Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften" darstellt (Bauer & Kemna, 2009b, S. 88). Die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit" beschreibt, für wie wirksam sich Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Handeln einschätzen und darüber hinaus, ob sie Freude bei der Arbeit erleben und diese als sinnvoll erachten (Bauer & Kemna, 2009b, S. 88). Mit dieser Skala wird also nicht nur erfasst, wie Lehrpersonen ihre Fähigkeiten einschätzen, erfolgreich mit Schwierigkeiten umzugehen, sondern die Skala misst zusätzlich auch das emotionale Erleben. Damit zeichnet sich ein deutlicher Unterschied zum Konzept der Selbstwirksamkeit ab, dass sich allein darauf konzentriert, wie Personen ihre Fähigkeiten einschätzen, aufgrund eigener Fähigkeiten neue oder schwierige Anforderungen zu bewältigen.
Im Hinblick auf Burnout erweist sich die erlebte pädagogische Wirksamkeit als Schutzfaktor. Sie steht mit allen Burnout-Dimensionen sowie mit dem Burnout-Gesamtwert in einem negativen Zusammenhang. Hohe negative Korrelationen ergeben sich bei den einzelnen Burnout-Dimensionen vor allem mit Depersonalisierung und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit (Bauer & Kemna, 2009b, S. 95).

Kontrollüberzeugung

Eng verwandt mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit ist das Konstrukt der Kontrollüberzeugung. Das Konzept geht auf Rotter (1966) zurück, das Teil seiner sozialen Lerntheorie ist.
Bei dem Konstrukt der Kontrollüberzeugung wird zwischen internaler und externaler Kontrollüberzeugung unterschieden. Bei der internalen Kontrollüberzeugung ist eine Person davon überzeugt, Ereignisse selbst kontrollieren zu können und nimmt diese als Folge ihres eigenen Verhaltens wahr. Das heißt, dass eigene Verhalten liegt ursächlich den Ereignissen zugrunde bzw. umgekehrt die Ereignisse werden auf das eigene Verhalten zurückgeführt. Bei einer externalen Kontrollüberzeugung hingegen führt eine Person Ereignisse oder Geschehnisse auf Zufall, Schicksal oder den Einfluss Anderer zurück (Rotter, 1966).
Zunächst lässt sich anhand mehrerer Studien feststellen, dass mehrheitlich eine internale Kontrollüberzeugung bei den Lehrpersonen vorliegt (Kramis-Aebischer, 1996; van Dick, 1999; van Dick, Wagner & Petzel, 1999).

Im Hinblick auf Belastung und Burnout wird deutlich, dass vor allem eine externale Kontrollüberzeugung mit Burnout und Belastung zusammenhängt (z.B. Körner, 2003; Rudow, 1995; van Dick, Wagner & Petzel, 1999). Das heißt, Lehrkräfte mit einer hohen Ausprägung externaler Kontrollüberzeugung fühlen sich auch in höherem Maße belastet und sind stärker von Burnout betroffen. Mit Blick auf die einzelnen Burnout-Dimensionen zeigt sich, dass externale Kontrollüberzeugungen in positivem Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und Dehumanisierung stehen. Persönliche Leistungsfähigkeit korreliert hingegen negativ mit externaler Kontrollüberzeugung (Käser & Wasch, 2009, S. 82f.; Körner, 2003, S. 250f.). Bei Kramis-Aebischer (1996) sind mit externaler Kontrollüberzeugung zudem Angst, eine geringere psychische Gesundheit, eine geringere Berufszufriedenheit, ein geringeres Berufsethos und ein niedrigeres Selbstkonzept verbunden. Demgegenüber ist ein Zusammenhang mit Burnout zwar vorhanden, wird aber nicht signifikant (Kramis-Aebischer, 1996, S. 235).
In Bezug auf eine internale Kontrollüberzeugung ergeben sich Zusammenhänge mit Burnout in umgekehrter Art und Weise. Internale Kontrollüberzeugung korreliert positiv mit persönlicher Leistungsfähigkeit. Allerdings zeigen sich negative Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung (Käser & Wasch, 2009, S. 82; Körner, 2003, S. 252f).

Persönlichkeitsmerkmale

Im Zusammenhang mit Belastung, Beschwerden und Burnout zeigt sich, dass Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam sind. In der Untersuchung von Candova (2005) wurden mittels des Big-Five-Persönlichkeitstests folgende Persönlichkeitsmerkmale erfasst: Neurotizismus, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Offenheit für Erfahrung. Von diesen Faktoren stehen Neurotizismus und Extraversion in engem Zusammenhang mit spezifischen Belastungen und Beschwerden im Rahmen der Lehrtätigkeit, wobei Neurotizismus von allen drei Faktoren den stärksten Zusammenhang zu Belastungen und Beschwerden im Lehrberuf aufweist (Candova, 2005, S. 93). Regressionsanalytisch konnten Persönlichkeitsmerkmale in ihrer Gesamtheit mit 9% den größten Anteil an Varianz aufklären, wobei Neurotizismus mit 4% als stärkster singulärer Prädiktor hervorgeht (Candova, 2005, S. 120). Mittels einer Pfadanalyse bestätigt sich in der Untersuchung der Einfluss von Neurotizismus auf die Stärke der beruflichen Belastung bei den untersuchten Lehrkräften (Candova, 2005, S. 134f.).
Das Ergebnis wird auch durch Befunde von Käser und Wasch (2009) bestätigt. In deren Studie wurde der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Burnout

ebenfalls mittels des Big-Five-Persönlichkeitstests untersucht. Neurotizismus tritt auch hier deutlich als Burnout begünstigender Faktor hervor (Käser & Wasch, 2009, S. 75). Vor allem zeigt sich ein starker positiver Zusammenhang zwischen diesem Merkmal und emotionaler Erschöpfung sowie ein negativer Zusammenhang mit persönlicher Leistungsfähigkeit. Lehrkräfte mit einem hohen Neurotizismuswert sind in höherem Maße emotional erschöpft und zeigen eine geringere persönliche Leistungsfähigkeit. Extraversion und Verträglichkeit hingegen erweisen sich als Schutzfaktoren vor Burnout. Bei beiden Merkmalen ergeben sich negative Korrelationen mit dem Burnout-Gesamtwert sowie mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung. Hingegen besteht bei diesen beiden Merkmalen jeweils ein positiver Zusammenhang mit persönlicher Leistungsfähigkeit (Käser & Wasch, 2009, S. 75). Lehrkräfte mit hohen Werten bei den Skalen „Extraversion“ und „Verträglichkeit“ sind leistungsfähiger, weniger emotional erschöpft und depersonalisieren in geringerem Ausmaß.

Die Metaanalyse von Cramer und Binder (2015) kommt in Übereinstimmung mit den aufgeführten Studien auf ganz ähnliche Befunde. Während Neurotizismus über die Studien hinweg einen wesentlichen Indikator für ein hohes Ausmaß an Beanspruchung darstellt und die Wahrscheinlichkeit eines Burnouts erhöht, sind hohe Werte bei der Extraversion und Verträglichkeit mit einer eher reduzierenden Beanspruchung verbunden und verringern das Risiko eines Burnouts. Offenheit und Gewissenhaftigkeit hingegen sind in den Untersuchungen unbedeutend für das Beanspruchungserleben (Cramer & Binder, 2015, S. 114).

In der Untersuchung unter angehenden Lehrkräften von Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012) zeigt sich, dass emotionale Erschöpfung als Kernsymptom von Burnout auch in dieser Studie mit Neurotizismus zusammenhängt, daneben erweist sich jedoch anders als in den berichteten Studien Gewissenhaftigkeit als bedeutsame Persönlichkeits-dimension, wohingegen mit der Extraversion in dieser Untersuchung kein signifikanter Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung besteht. Der Befund konnte auch im Längsschnitt festgestellt werden. Auch hier geht eine hohe Ausprägung im Neurotizismus und eine geringe Ausprägung der Gewissenhaftigkeit zu einem früheren Zeitpunkt mit einer höheren emotionalen Erschöpfung zum späteren Zeitpunkt einher (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012, S. 283f.). Demgegenüber zeigt die Metaanalyse von Kim, Jörg und Klassen (2019) keine signifkanten Effekte für den Zusammenhang zwischen Burnout und den fünf Persönlichkeitsdimensionen. Trotz dessen zeigt sich aber auch hier, dass Neurotizismus den größten Effekt mit Burnout aufweist gefolgt von Extraversion und Gewissenhaftigkeit (Kim, Jörg & Klassen, 2019, S. 183f.).

Insgesamt kann damit Neurotizismus als Vulnerabilitätsfaktor für Belastung und Burnout betrachtet werden kann. Extraversion, Verträglichkeit sowie Gewissenhaftigkeit erweisen

sich, sofern sie einen Zusammenhang mit Burnout aufweisen, als Schutzfaktoren gegen Belastung und Burnout, wobei die Studien bezüglich dieser Persönlichkeitsmerkmale uneinheitlich ausfallen, was das Auftreten von bedeutsamen Zusammenhängen betrifft. Offenheit für Erfahrung scheint als weiteres Persönlichkeitsmerkmal hingegen eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Berufszufriedenheit

In der Forschung zur Belastung im Lehrberuf ist Berufszufriedenheit ein bereits vielfach untersuchtes Merkmal. Trotz dieser Tatsche liegt weder eine allgemeingültige Begriffsdefinition noch ein einheitliches Theoriekonzept vor (Gehrmann, 2007, S. 187).
Begriffstheoretisch wird Berufs- oder auch Arbeitszufriedenheit u.a. im Sinne einer Einstellung, als emotionaler Zustand, als Motiv oder auch als ein Persönlichkeitsmerkmal beschrieben (Barth, 1992, S. 58; Cihlars, 2012, S. 30f.). Zudem besteht ein Abgrenzungsproblem zu den nah verwandten Konzepten Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Leistungsfähigkeit (Haufe, Vogel & Scheuch, 1999, S. 281).
In Zusammenfassung dieser Begriffsauffassungen kann Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit als ein innerpsychischer Zustand definiert werden, der Folge einer emotional-affektiven und kognitiven Einschätzung des Arbeitsverhältnisses ist. Dabei besteht Arbeitszufriedenheit als Gesamtkonstrukt aus mehreren arbeitsbezogenen Teileinstellungen (Merz, 1979, S. 29).
Verschiedene Untersuchungen von Lehrkräften zeigen, dass trotz der vielfach hohen wahrgenommenen Belastung die Mehrheit der Lehrkräfte (zwischen 50% und 88%) hohe Zufriedenheitswerte aufweist. So geben die Lehrkräfte z.B. je nach Studie an, dass sie mit ihrem Beruf, mit der Berufswahl oder mit der derzeitigen Situation (sehr) zufrieden sind oder den Beruf wiederergreifen würden (Barth, 1992; Bauer & Kanders, 1998; Gehrmann, 2007; Kramis-Aebischer, 1996). In der Untersuchung von Gehrmann (2007) wird deutlich, dass sich Berufszufriedenheit vor allem dann einstellt, wenn Lehrpersonen berufliche Autonomie, ein kollegiales Umfeld und die Lernbereitschaft der Schüler*innen positiv wahrnehmen, während ein hoher zeitlicher Aufwand, der weit über die eigentliche Unterrichtsverpflichtung hinausgeht, die Berufszufriedenheit reduziert. In der Studie von Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) wird vor allem deutlich, dass Berufszufriedenheit im Wesentlichen aus der erfolgreichen Unterrichtsarbeit und dem erfolgreichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern gezogen wird. Die Arbeit mit Kindern, unterrichtlicher Erfolg sowie der eigene pädagogische Handlungsspielraum sind die Faktoren, die bei den befragten Lehrkräften am ehesten zur beruflichen Zufriedenheit beitragen (Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995, S. 100).

Die Ergebnisse werden durch Befunde von Hübner und Werle (1997) bestätigt. Zentral scheinen die Unterrichtssituation sowie das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern zu sein (Hübner & Werle, 1997, S. 225).

Bei Schönwälder et al. (2003) zeigt sich, dass die Lehrkräfte mehrheitlich angeben, den richtigen Beruf gewählt zu haben, gern zur Arbeit gehen, mit den beruflichen Anforderungen zurechtkommen und das Gefühl haben, dass sich ihre berufliche Anstrengung lohnt, trotz der Tatsache, dass sich die befragten Lehrkräfte auch außerhalb der Arbeitszeit mit schulischen Dingen gedanklich beschäftigen, mehrheitlich Arbeit mit ins Wochenende nehmen und sich lange mit beruflich schwierigen Situationen beschäftigen (Schönwälder et al., 2003, S. 52f.).

Darüber hinaus stellt Gehrmann (2007) fest, dass die Berufszufriedenheit nicht mit zunehmendem Alter fällt, sondern relativ stabil über die Berufsjahre bleibt. Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass bei einem Teil der Lehrkräfte schon von Anfang an eine ungünstige Passung zwischen Anforderungsprofil und persönlicher Disposition besteht und damit Berufsunzufriedenheit und Beanspruchungen begünstigt werden (Gehrmann, 2007, S. 199). In diesem Zusammenhang zeigt sich bei Kramis-Aebischer (1996), dass Berufszufriedenheit und Burnout sowie Berufszufriedenheit und Berufsbelastungen, Depressivität, Angst und psychosomatische Beschwerden negativ miteinander korrelieren (Kramis-Aebischer, 1996, S. 238).

Bei Käser und Wasch (2009) ergeben sich ähnliche Ergebnisse. Insbesondere besteht ein enger negativer Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und emotionaler Erschöpfung, während Berufszufriedenheit positiv mit persönlicher Leistungsfähigkeit assoziiert ist (Käser & Wasch, 2009, S. 84).

Barth (1992) stellt fest, dass der Zusammenhang zwischen Burnout, d.h. hier vor allem die emotionale Erschöpfung betreffend, und Berufszufriedenheit durch Fehlschlag- und Kritikangst, Resignation, seelische Gesundheit, soziale Kompetenz und Geschlecht moderiert wird. Lehrkräfte, die neben einer geringen beruflichen Zufriedenheit über eine geringe seelische Gesundheit, über eine geringe soziale Kompetenz im Sinne von Fordern können und über eine hohe Fehlschlag- und Kritikangst verfügen sowie Stress über Resignation bewältigen und zudem weiblich sind, sind stärker emotional erschöpft als Lehrkräfte mit einem günstigeren Gesundheitsprofil und adäquateren Bewältigungsmustern (Barth, 1992, S. 205f.). Insofern ist Berufszufriedenheit unter salutogenetischer Perspektive ein bedeutsamer Faktor.

Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Im Rahmen persönlichkeitsbedingter Einflussfaktoren kommt dem AVEM neben dem Big-Five eine bedeutsame Rolle zu. Über das Testinstrument, dass auf Schaarschmidt (2005) zurückgeht, lassen sich arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster erheben. Das Testinstrument besteht aus insgesamt 11 Dimensionen, die Persönlichkeitsmerkmale darstellen. Diese 11 Dimensionen wiederum können in vier Mustertypen G, S, A und B geclustert werden. Die Mustertypen spiegeln subjektiv wahrgenommene berufsbezogene Einstellungen, erlebte Kompetenzen und Gefühle, aber auch persönliche Handlungsmuster zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen wider. Inhaltlich werden über das Testinstrument drei verschiedene Bereiche abgedeckt. Zu diesen drei Bereichen zählen Merkmale des **Arbeitsengagements**, der psychischen **Widerstandskraft** bei der Bewältigung von Arbeitsanforderungen sowie der sie begleitenden **Emotionen** (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 7).

Als besonders von Burnout gefährdete Muster werden die Risikotypen A und B angesehen. **Risikotyp A** zeichnet sich durch ein hohes Leistungsstreben und hohes Engagement aus. Problematisch ist dabei, dass sich Personen dieses Musters in ihrer Einsatzbereitschaft im beruflichen Kontext übermäßig verausgaben und gleichzeitig Phasen der Erholung und Entspannung vernachlässigen, sodass sie auf Dauer den beruflichen Belastungen nicht mehr standhalten können. Charakteristisch für dieses Muster sind neben einer hohen Verausgabungsbereitschaft eine hohe Bedeutsamkeit der Arbeit und ein ausgeprägtes Perfektionsstreben. Demgegenüber besitzt dieser Typus eine geringe Distanzierungsfähigkeit und eine hohe Resignationstendenz. Zudem fällt das Erleben sozialer Unterstützung und die Lebenszufriedenheit gering aus, wodurch ein negatives emotionales Befinden ausgelöst wird (Schaarschmidt, 2005, S. 26). Risikotyp A weist starke Ähnlichkeit mit dem in der Literatur aufgeführten Verhaltenstyp A auf. Bei diesem Verhaltenstyp sind ebenfalls ein übersteigertes Engagement, ein ausgeprägter Ehrgeiz und Ruhelosigkeit sowie die Unfähigkeit, sich zu erholen und zu entspannen, charakteristisch. Ausschlaggebend für die Entstehung von physischen und psychischen Beeinträchtigungen ist jedoch vor allem erst die Kombination mit negativen Emotionen, wie sie sich im Risikotyp A niederschlagen (Schaarschmidt, 2005, S. 26).

Während Risikomuster A tendenziell burnoutgefährdet ist, weist der **Risikotyp B** hingegen typische Burnoutmerkmale auf. Kennzeichen des Risikotyps B sind eine hohe Resignationstendenz bei gleichzeitig niedrigen Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements wie der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz verbunden mit negativen Emotionen.

Als zwei weitere Muster identifiziert Schaarschmidt den Gesundheitstyp G und den Schonungstyp S (Schaarschmidt, 2005).

Mit dem **Muster G** sind vor allem solche Einstellungen und ein solches Bewältigungsverhalten verknüpft, die als gesundheitsförderlich und -erhaltend charakterisiert werden können. Hierbei ist insbesondere hervorzuheben, dass Personen, die dem Mustertyp G zugeordnet werden können, einen ausgeprägten beruflichen Ehrgeiz besitzen, die Arbeit bei ihnen eine hohe subjektive Bedeutung hat, aber auch eine hohe Verausgabungsbereitschaft und ein Hang zum Perfektionismus besteht. Trotz ihres Engagements können sich Personen dieses Musters jedoch gut von der Arbeit distanzieren. Darüber hinaus weisen sie eine hohe Widerstandskraft auf, indem sie hohe Werte bei einer offensiven Problembewältigung, jedoch eine geringe Resignationstendenz bei Misserfolg erzielen. Gleichzeitig zeichnet sich dieses Muster durch hohe Werte bei innerer Ruhe und Ausgeglichenheit aus. Komplettiert wird das Bild durch hohe Werte bei positiven Emotionen wie Lebenszufriedenheit, Erfolgserleben im Beruf und Erleben sozialer Unterstützung (Schaarschmidt, 2005, S. 25).

Das **Muster S** zeichnet sich hingegen durch geringe Werte in den Dimensionen des Arbeitsengagements aus. Das heißt, die Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionismus sind gering ausgeprägt. Gleichzeitig zeigt sich eine hohe Widerstandsfähigkeit wie eine hohe Distanzierungsfähigkeit, eine hohe innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie eine geringe Resignationstendenz bei Misserfolg, das zudem mit einem positiven Lebensgefühl einhergeht. Aufgrund dieser Merkmalskonstellation wird dieser Mustertyp auch als Schonungstyp bezeichnet (Schaarschmidt, 2005, S. 25)

Von den vorgestellten Mustern sind im Rahmen der Forschung zur Belastung unter Lehrkräften vor allem die beiden Risikotypen A und B von Bedeutung, da sie in engem Zusammenhang mit Belastung und Burnout stehen (Käser & Wasch, 2009, S. 77f.; Lehr, 2004, S. 129f.; Poschkamp, 2008, S. 204f.; Schaarschmidt, 2005, S. 73f.).

Im Hinblick auf die Musterverteilung zeigt sich in der Studie von Schaarschmidt (2005), dass die beiden Risikomuster A und B mit einem Anteil von jeweils 30% unter den Lehrkräften deutlich häufiger vorzufinden sind als die Mustertypen G und S. Besonders Muster G, das die günstigsten gesundheitlichen Voraussetzungen aufweist, ist von allen Mustern mit einem Anteil von 17% am wenigsten unter den befragten Lehrkräften zu finden (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 90).

Die Untersuchung von Käser und Wasch (2009) kommt zu ähnlichen Befunden. Auch in deren Studie fällt der Anteil des Musters G unter den befragten Lehrkräften mit 16% ähnlich gering aus, während die Risikomuster A und B mit 26% bzw. 23% gleichermaßen hoch vertreten sind. Der Anteil des Mustertyps S ist in ihrer Untersuchung mit gut einem Drittel am häufigsten vertreten und liegt auch deutlich höher als in der Untersuchung von

Schaarschmidt und Kieschke (2007) , in der der Anteil bei 25% liegt (Käser & Wasch, 2009, S. 78; Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 90).

Zudem zeigt sich bei Differenzierung nach Geschlecht, dass der Anteil des Risikomusters B mit 41% sowohl innerhalb der Gruppe der Lehrerinnen als auch im Vergleich zu der Gruppe der männlichen Lehrkräfte am höchsten ausfällt. Das Gesundheitsmuster G hingegen fällt mit einem Anteil von 7% bei den Lehrerinnen äußerst gering aus. Bei den männlichen Lehrpersonen sind die Mustertypen dagegen relativ gleichmäßig verteilt (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S. 256). Bei einem Vergleich zwischen den Schulformen wird deutlich, dass das Risikomuster A verstärkt an Grundschulen und Gymnasien, das Risikomusters B hingegen besonders häufig an Hauptschulen vertreten ist (Schaarschmidt et al., 1999, S. 265).

Weiterhin wird deutlich, dass die physischen und psychischen Beschwerden über die Muster G, S, A und B stetig zunehmen und beim Risikomuster B die Anzahl der Krankentage am höchsten ist. Des Weiteren fühlen sich Personen, die dem Risikomuster A und B zuzuordnen sind, am meisten belastet bzw. sind weniger gut in der Lage, Zeit zur Entspannung zu nutzen. Auffällig ist zudem, dass sich Personen des Risikomusters B als weniger kompetent einstufen hinsichtlich erzieherischer und fachlicher Fähigkeiten als die anderen Muster und auch geringere Ausprägungen in Bezug auf sozial-kommunikative Fähigkeiten (z.B. Durchsetzungsfähigkeit, Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Frustrationstoleranz) zeigen. Besonders Muster G weist in diesen Kompetenzbereichen hierbei die günstigsten Werte auf (Schaarschmidt, 2005, S. 31f.).

Dies lässt sich auch bei Lehr (2004) feststellen. Die Gruppe der hoch belasteten Lehrkräfte, die in allen Belastungsdimensionen wie z.B. destruktive Schüler*innen in Wort und Tat, Kollegium und Verwaltungsaufgaben hohe Belastungswerte erreicht, erlebt tendenziell im sozial-kommunikativen Bereich die größten Probleme (Lehr, 2004, S. 126).

Mit Blick auf Musterveränderungen über die Zeit hinweg lässt sich feststellen, dass die Musterzugehörigkeit zwar relativ stabil über die Jahre ist. Dabei scheint besonders Risikomuster B auffällig veränderungsresistent zu sein. Jedoch wechseln immerhin ein Drittel der Lehrkräfte ihren Mustertyp, wobei die Änderung entweder von Muster G in Richtung Muster A verläuft oder von Muster A zu Muster B erfolgt. Insofern zeigt sich eine problematische Tendenz eher hin zu den Risikomustern, während ein umgekehrter Verlauf in Richtung Muster G äußerst selten auftritt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 92f.).

Risikomuster B weist zudem einen engen Bezug zum Burnout auf. In der Studie von Poschkamp (2008) bei dienstunfähigen Lehrkräften bestätigt sich, dass der Anteil des Risikomusters B in seiner Stichprobe mit über 50% extrem hoch ausfällt. Zudem entspricht das Risikomuster B bei einer phasenweisen Unterteilung einem fortgeschrittenen Burnout (Poschkamp, 2008, S. 203f.). Zusammenfassend stellt er fest, dass der höhere Anteil des

Risikomusters B in seiner Stichprobe ein Hinweis für den von Schaarschmidt (2005) vermuteten Drop-out-Effekt aufgrund des Ausscheidens von dienstunfähigen Lehrkräften ist (Poschkamp, 2008, S. 211). In der Untersuchung von Lehr (2004) mit psychisch erkrankten Lehrkräften bestätigt sich, dass diese Gruppe durchgehend auf allen Dimensionen des AVEM ungünstige Werte erzielt und in ihren Einstellungen und Verhaltensmustern dem Risikotyp B zugeordnet werden kann (Lehr, 2004, S. 130f.).

Die Befunde von Käser und Wasch (2009) zeigen, dass das Risikomuster B vor allem einen hohen Zusammenhang mit den Dimensionen „Emotionale Erschöpfung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ aufweist (Käser & Wasch, 2009, S. 78f.). Dabei wird deutlich, dass die emotionale Erschöpfung kontinuierlich vom Muster G über S, A und B zunimmt, während die persönliche Leistungsfähigkeit in gegenläufiger Weise über die Muster G, S, A und B abnimmt (Käser & Wasch, 2009, S. 79). Mit Blick auf die Zusammenhänge zwischen einzelnen AVEM-Dimensionen mit den Subskalen des MBI zeigen sich Korrespondenzen in der erwarteten Richtung. So stehen Verausgabungsbereitschaft und Resignationstendenz in engem positivem Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung. Hingegen ergeben sich negative Zusammenhänge zwischen dieser MBI-Subskala mit Distanzierungsfähigkeit, innerer Ruhe und Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung und Erfolgserleben im Beruf. Mit Ausnahme der Distanzierungsfähigkeit zeigen sich diese Zusammenhänge gleichermaßen auch für die MBI-Subdimension „Depersonalisierung“, fallen aber deutlich schwächer aus. Demgegenüber korrelieren diese AVEM-Dimensionen positiv mit persönlicher Leistungsfähigkeit. Im Hinblick auf den Burnout-Gesamtwert zeigt sich ein positiver Zusammenhang mit der Resignationstendenz. Für die Dimensionen „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ bestehen negative Zusammenhänge mit dem Burnout-Gesamtwert. Käser & Wasch (2009) weisen diesen vier Dimensionen des AVEM eine bedeutsame Rolle zu, da sie mit allen Burnoutmaßen in engem positiven bzw. negativen Zusammenhang stehen (Käser & Wasch, 2009, S. 79).

Lehr (2004) ist bei seiner Untersuchung mit psychisch kranken und gesunden Lehrkräften der Frage nachgegangen, welche Dimensionen den zentralen Unterschied zwischen Gesundheit und Krankheit ausmachen könnten. In Übereinstimmung mit Käser und Wasch (2009) sind die Resignationstendenz, die soziale Unterstützung und die Lebenszufriedenheit auch in seiner Studie bedeutsame gesundheitsrelevante Faktoren. Abweichend von Käser & Wasch (2009) hat er die Distanzierungsfähigkeit als eine weitere bedeutsame Dimension ausgemacht (Lehr, 2004, S. 133). Somit kann für diese Dimensionen eine hohe Gesundheitsrelevanz angenommen werden.

Die Bedeutsamkeit des Belastungsempfindens ist nicht nur auf individueller Ebene für die Lehrperson selbst von Bedeutung, sondern spielt auch für die Unterrichtsqualität eine maßgebliche Rolle. Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006) haben die Einschätzung der Unterrichtsqualität aus Sicht der Schüler*innen den AVEM-Mustertypen G, S, A und B gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass der Gesundheitsstatus der Lehrperson auch über die wahrgenommene Unterrichtsqualität entscheidet. Als Unterrichtsmerkmale wurden Störung im Unterricht, Interaktionstempo, Förderung der kognitiven Selbstständigkeit, Sozialorientierung, Gerechtigkeitserleben und Kränkung erhoben. Bedeutsame Unterschiede zeigen sich in den Dimensionen Interaktionstempo, Förderung der kognitiven Selbstständigkeit, Sozialorientierung und Gerechtigkeitserleben, während sich bei den Dimensionen Störung im Unterricht und Kränkung keine signifikanten Unterschiede zeigen. Bei diesen vier Merkmalen schneidet der Gesundheitstyp G erwartungsgemäß am besten ab. Lehrkräfte, die diesem Muster angehören, haben aus Schüler*innensicht ein angemessenes Interaktionstempo, fördern die kognitive Selbstständigkeit, werden von den Schülerinnen und Schülern als sozial gerechter, interessierter und engagierter erlebt als Lehrkräfte, die den anderen Mustern zuzuordnen sind. Bei Risikomuster B hingegen zeigt sich im Gegenzug für diese Unterrichtsmerkmale durchweg eine negative Einschätzung. In der Schüler*innenwahrnehmung weisen diese Lehrkräfte ein unangemessen hohes Interaktionstempo auf, fördern in geringerem Maße die kognitive Selbstständigkeit, handeln weniger sozial gerecht und sind weniger sozial orientiert als das Muster G. Damit sind vor allem diejenigen Unterrichtsmerkmale betroffen, die vonseiten der Lehrkräfte die Anpassung auf kognitiver und sozialer Ebene erfordern (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S. 170f.).

Die Studie von Klusmann und Richter (2014) kann darüber hinaus empirisch bestätigen, dass das Beanspruchungserleben, hier gemessen über die emotionale Erschöpfung, zugleich einen Einfluss auf die Schüler*innenleistung hat. Überprüft wurde dies für die beiden Domänen Deutsch und Mathematik im Grundschulbereich. Es zeigt sich, dass Schüler*innen eine geringere Leistung in Deutsch und Mathematik erbringen, wenn sie von Lehrkräften mit einer höheren emotionalen Erschöpfung unterrichtet werden. Diese Zusammenhänge bleiben auch unter Kontrolle der Lehrbefähigung, der Berufserfahrung und des Stellenumfangs bestehen. Insgesamt können die Merkmale der Lehrkräfte 6% der Varianz in der Leseleistung und 8% der Varianz in der Mathematikleistung aufklären. Der Großteil der Varianz wird jedoch doch mit 30% in der Leseleistung und mit 40% in der Mathematikleistung durch die individuellen Merkmale der Schüler*innen aufgeklärt (Klusmann & Richter, 2014, S. 211f.).

Trotzdessen unterstreichen diese Befunde, wie bedeutsam arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster und insbesondere auch emotionale Erlebensqualitäten der Lehrkräfte auch für die Unterrichtsqualität und die Schüler*innenleistung sind.

Bewältigungsverhalten/Stressverarbeitung/Coping

Bewältigungsverhalten, Stressverarbeitung und Coping werden oft synonym verwendet, obwohl sich die beiden deutschen Begrifflichkeiten vom englischen Begriff dadurch unterscheiden, dass sie einen abgeschlossenen Prozess mit erfolgreichem Verlauf markieren. Coping hingegen beschreibt einen andauernden noch nicht abgeschlossenen Prozess, der zudem noch nichts darüber aussagt, ob der Bewältigungsversuch erfolgreich war oder nicht (van Dick, 1999, S. 45).

Abgesehen von den definitorischen Abgrenzungen umfasst Bewältigungsverhalten bzw. Stressverarbeitung solche Prozesse, die bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, um einer länger andauernden oder stärkeren Abweichung vom normalen psychischen und physischen Erregungsniveau entgegenzuwirken (Erdmann & Janke, 2008). Coping ist explizit auf das psychologische Stresskonzept von Lazarus und Launier (1981) bezogen und bezieht sich auf Situationen, in denen eine Anpassung mittels routinisierter Verhaltensweisen zur Bewältigung nicht mehr ausreichend ist. Vielmehr herrscht eine hohe Unsicherheit über die angemessene Reaktion und/oder die Verfügbarkeit einer solchen Reaktion (Lazarus & Launier, 1981, S. 233f.). Solche Reaktionen können intrapsychische (Resignation, positive Selbstinstruktion, Bagatellisierung) oder verhaltensorientierte (Fluchtverhalten, Aufsuchen sozialer Unterstützung, instrumentelle Aggression) Bewältigungsstrategien beinhalten (Erdmann & Janke, 2008, S. 63; van Dick, 1999, S. 45). Coping geht also über eine normale Anpassungsreaktion hinaus und stellt eine Anstrengung dar, die zudem prozesshaften Charakter hat (Lazarus & Smith, 1991). Im Rahmen der Stresstheorie von Lazarus wird Coping durch negative Gefühle ausgelöst, die während der primären Bewertung der Situation als Bedrohung erlebt werden. Im Rahmen der Verarbeitung und Neubewertung können diese Emotionen verändert werden (Lazarus & Launier, 1981, S. 233f.).

Untersuchungen zum Bewältigungsverhalten und Coping zeigen, dass vor allem solche Strategien wirksam im Hinblick auf Beanspruchungsreduktion sind, die als eher konstruktiv zu bezeichnen sind wie z.B. positive Selbstinstruktion, Situationskontrolle, Aufsuchen sozialer Unterstützung. Hingegen zeigen Lehrpersonen ein höheres Burnoutrisiko und sind insbesondere emotional erschöpfter, die der Situation mit Resignation, Selbstbemitleidung,

sozialer Abkapselung, Aggression oder Selbstbeschuldigung begegnen (Körner, 2003, S. 260).

Bei Kramis-Aebischer (1996) zeigen die Lehrkräfte die Tendenz, auf Belastungen mit Ersatzbefriedigung, Bedürfnis nach sozialer Unterstützung und Resignation zu reagieren, während Bewältigungsmaßnahmen wie positive Selbstinstruktion, Bagatellisierung, Herunterspielen durch Vergleich mit anderen oder auch Reaktionskontrolle wenig eingesetzt werden (Kramis-Aebischer, 1996, S. 220).

Bei Käser und Wasch (2009) zeigen die Lehrkräfte hingegen mehrheitlich eher konstruktive, stressreduzierende Maßnahmen wie positive Selbstinstruktion und aktive Bewältigung. Selbstbemitleidung, Vermeidung und soziale Isolation als destruktive Strategien fallen hingegen mit 15% bzw. 10% deutlich geringer aus. Hohe positive Korrelationen mit den MBI-Skalen zeigen sich vor allem mit diesen drei Verarbeitungsstrategien und auffallend hoch mit emotionaler Erschöpfung (Käser & Wasch, 2009, S. 83).

Ebenso stellt Körner (2003) fest, dass ein regressives und resignierendes Verhalten (z.B. Ignorieren, Vermeidung, innerer Rückzug sowie Flucht, Aggression und Ersatzhandlung) in hohem Maße mit Burnout in Zusammenhang steht. Insbesondere das Vermeiden von Situationen und die Rücknahme von Engagement sind hierbei von Bedeutung (Körner, 2003, S. 230).

Bei Barth (1992) ergibt sich ebenfalls ein positiver Zusammenhang mit Fluchttendenz und darüber hinaus mit Resignation (Barth, 1992, S. 169). Demgegenüber ist die Einnahme einer positiven Einstellung bzw. die positive Selbstinstruktion als gesundheitsförderliches Bewältigungsverhalten hervorzuheben. Sowohl bei Barth (1992) als auch bei Körner (2003) korreliert diese Strategie mit dem Gesamt-Burnout sowie mit den einzelnen Subdimensionen stark negativ bzw. positiv mit persönlicher Leistungsfähigkeit (Barth, 1992, S. 168; Körner, 2003, S. 270).

Die Ergebnisse decken sich mit dem im AVEM beschriebenen Coping-Verhalten von Risikotyp B, der in enger Beziehung mit den Burnoutmaßen steht. Dieses Muster zeigt ebenso ungünstige Bewältigungsmuster wie eine hohe Resignationstendenz und eine gering ausgeprägte offensive Problembewältigung (Schaarschmidt, 2005, S. 27).

Demzufolge begünstigen inaktive und indirekte Verarbeitungsweisen die Entwicklung von Burnout im Gegensatz zu aktiven und direkt an der Stress-Quelle ansetzenden Bewältigungsstrategien (Körner, 2003, S. 270).

2.6.3 Burnout als Beanspruchungsfolge

Im Rahmen des von Rudow (1995) entwickelten Belastungs- und Beanspruchungsmodells stellt Burnout eine (langfristige) Beanspruchungsfolge dar. Im Gegensatz dazu stehen kurzfristige Beanspruchungsreaktionen wie etwa psychische Ermüdung, psychische Sättigung oder Stressempfinden, die direkte Reaktionen des Individuums auf Umweltsituationen und -merkmale darstellen. Durch Erholungsphasen kehrt die Person wieder in den Ausgangszustand zurück. Das heißt, die Reaktionen sind „kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene“ (Rudow, 1995, S. 48; Rudow, 2000, S. 41). Wenn Belastungssituation und Beanspruchungsreaktionen sich als Dauerzustand etablieren und die Person keinerlei ausreichende Möglichkeiten der Erholung hat, können daraus langfristig Beanspruchungsfolgen resultieren. Sie stellen relativ „überdauernde, chronisch und bedingt reversible Phänomene“ (Rudow, 1995, S. 48; Rudow, 2000, S. 41) dar. Neben anderen psychosomatischen Erkrankungen kann Burnout eine mögliche Beanspruchungsfolge sein. In der Forschung zur Belastung im Lehrberuf kann wohl Burnout als eine der am häufigsten untersuchten psychosomatischen Erkrankungen gelten (Aronson & Pines, 1983; Barth, 1992; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1996; Krause, 2002; Maslach & Jackson, 1981; Rudow, 1995; van Dick, 1999). Trotz vieler Untersuchungen gibt es bislang kein allgemeingültig anerkanntes Modell zur Entstehung und Erklärung von Burnout.
Es handelt sich zumeist um Querschnittsuntersuchungen, in denen mittels des von Maslach und Jackson (1981) entwickelten Maslach Burnout Inventory (MBI) über die drei Subskalen „Emotionale Erschöpfung“, „Depersonalisierung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ Burnout erhoben wird. Insofern sind die Ergebnisse gut miteinander vergleichbar. Die drei Subskalen wurden bereits in Kapitel 2.4.1 näher erläutert, so dass hier nicht nochmal darauf eingegangen wird.

Über verschiedene Studien der letzten Jahrzehnte hinweg, kann zunächst festgehalten werden, dass sich der Anteil der als ausgebrannt geltenden Lehrkräfte je nach Studie zwischen ungefähr 20 und 30 Prozent bewegt (Barth, 1992; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Gamsjäger & Sauer, 1996; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003; Kramis-Aebischer, 1996). Dabei sind im deutschsprachigen Raum die Lehrpersonen vor allem von emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit betroffen, während die Dehumanisierung deutlich geringer ausgeprägt ist. In amerikanischen Untersuchungen depersonalisieren Lehrkräfte hingegen in deutlich höherem Ausmaß (Maslach & Jackson, 1986).
Bei Dreiteilung der Subdimensionen des MBI nach „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ leiden 42% der Lehrkräfte bei Käser & Wasch (2009) vor allem unter einer hohen emotionalen Erschöpfung, gut ein Fünftel fühlt sich in ihrer Leistungsfähigkeit in hohem Maße

eingeschränkt, während unter starken Dehumanisierungstendenzen nur 10% der Lehrkräfte leiden (Käser & Wasch, 2009, S. 71). Bei Barth (1992) und Körner (2003) zeigen sich abweichende Anteilswerte. Vor allem fällt der Anteil einer hohen emotionalen Erschöpfung bei den Lehrkräften mit einem Viertel deutlich niedriger aus. Demgegenüber sieht sich bei diesen beiden Studien jeweils ein Drittel der Lehrpersonen in ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit beeinträchtigt. Lediglich 8% bzw. 7% der Lehrer*innen zeigen hohe Dehumanisierungstendenzen (Barth, 1992, S. 156; Körner, 2003, S. 175). Dieser Anteil liegt damit ähnlich hoch wie bei Käser und Wasch (2009).

Barth (1992) teilt anhand der Bestimmung eines Cutoff-Punkts ihre Stichprobe in eine klinische Stichprobe und eine Normalstichprobe ein. Mittels dieses Wertes sind bei Barth 16% von Burnout betroffen (Barth, 1992, S. 152). Bei Bauer & Kanders (1998) liegt der Anteil bei gleicher Berechnung mit 12% ähnlich hoch (Bauer & Kanders, 1998, S. 219). In der Untersuchung von Körner (2003) sind nach dieser Einteilung ein Viertel der befragten Lehrkräfte von Burnout betroffen, bei Kramis-Aebischer (1996) liegt der Anteil mit 28% noch höher (Körner, 2003, S. 159; Kramis-Aebischer, 1996, S. 213). Bei Käser und Wasch (2009) fallen 20% der Lehrer*innen unter die burnoutrelevante Stichprobe (Käser & Wasch, 2009, S. 70).

Eine weitere Möglichkeit der Darstellung ist das von Golembiewski & Munzenrider (1983) entwickelte Burnout-Phasenmodell, das auf den Dimensionen des MBI beruht. In Kombination der Ausprägungen der drei Subdimensionen nach „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ ergeben sich acht unterschiedliche Phasen, wobei der Burnout-Prozess zunächst mit einer hohen Depersonalisierung beginnt bis letztlich in Phase 8 auf allen drei Dimensionen hohe Werte vorliegen. Allerdings sind diese Phasen nicht als chronologische Abfolge aufzufassen, bei der jede Phase durchlaufen werden muss, vielmehr ist es auch möglich, dass Phasen übersprungen bzw. ausgelassen werden können (Körner, 2003, S. 177). Bei Körner (2003) kann bei dieser Einteilung gut ein Drittel der Lehrkräfte als nicht bis wenig ausgebrannt gelten. Sie erleben sich als wenig oder gar nicht emotional erschöpft, sind leistungsfähig und zeigen keine Dehumanisierungstendenzen. Den als besonders stark ausgebrannt geltenden Phasen 7 und 8 können insgesamt gut ein Fünftel der Lehrkräfte zugeordnet werden, wobei sich von diesen Lehrkräften immerhin 16% in Phase 8 befindet (Körner, 2003, S. 178). Diese Lehrpersonen fühlen sich stark emotional erschöpft, zeigen hohe Dehumanisierungstendenzen und ihre persönliche Leistungsfähigkeit ist zudem stark reduziert. Bei Käser und Wasch (2009) hingegen sind hier die Anteile verschoben. Während Phase 1 und 2 lediglich ein Viertel der Lehrkräfte zugeordnet werden können, sind ein Drittel in den Phasen 7 und 8 und damit in hohem Maße von Burnout betroffen. Während die knapp 20% der Lehrkräfte in Phase 7 hochgradig emotional erschöpft sind und die persönliche Leistungsfähigkeit eingeschränkt ist, dehumanisieren die Lehrpersonen in

Phase 8 noch zusätzlich. Ihr Anteil beträgt nahezu 15% bei Käser und Wasch (2009, S. 72f.). Auch bei Gamsjäger und Sauer (1996) liegt der Anteil dieser Burnoutphase gleich hoch (15%). Insgesamt sind hier in den Phasen 7 und 8 jedoch mit 27% etwas weniger Personen vertreten (Gamsjäger & Sauer, 1996, S. 44). Bei van Dick (1999) können diesen beiden Phasen fast ein Drittel zugeordnet werden. Allerdings befinden sich hier hingegen davon fast ein Viertel (24%) in der letzten Phase (van Dick, 1999, S. 209). Bei Barth (1992) können diesen beiden Phasen 29% der Lehrkräfte zugeordnet werden, wobei sich auch hier immerhin gut ein Fünftel der Lehrpersonen in der letzten Phase befindet (Barth, 1992, S. 158f.).

Empirische Erklärungsmodelle und zentrale Determinanten für Burnout im Lehrberuf

In der bisherigen Darstellung der oben aufgeführten Einflussfaktoren wurde jeder Faktor einzeln vorgestellt und Zusammenhänge mit Beanspruchungen aufgezeigt. Daher soll an dieser Stelle der Blick auf Befunde aus regressions- und pfadanalytisch überprüften Modellen vorgestellt werden. Damit ist die Frage verbunden, welche der Faktoren sich in einem komplexen Modell als besonders bedeutsam erweisen bzw. einen bedeutsamen Erklärungsbeitrag für die Entstehung von Burnout liefern.

Über die Vielzahl der Studien hinweg zeigt sich, dass vor allem für die Dimension „Emotionale Erschöpfung“ ein hoher Erklärungsanteil erzielt werden kann im Gegensatz zu den anderen beiden Skalen „Persönliche Leistungsfähigkeit“ und „Depersonalisierung“ (Gamsjäger & Sauer, 1996; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003; van Dick, 1999). Beispielsweise erklärt das Modell von Käser und Wasch (2009) 62% der Varianz bei emotionaler Erschöpfung, hingegen lediglich 43% bzw. 36% für die beiden anderen Dimensionen. In der Untersuchung von Körner (2003) liegen die erklärten Varianzanteile mit 46% für die persönliche Leistungsfähigkeit und 39% für die Depersonalisierung ganz ähnlich. Allerdings kann ihr Modell sogar 72% bei emotionaler Varianz aufklären (Körner, 2003, S. 358f.). Auch bei Gamsjäger und Sauer (1996) lassen sich emotionale Erschöpfung (72%) und persönliche Leistungsfähigkeit (41%) gut prognostizieren, während das Modell für die Depersonalisierung mit 12% nur eine sehr geringe Varianzaufklärung leistet (Gamsjäger & Sauer, 1996, S. 51).

Mit Blick auf wesentliche Einflussfaktoren zeigt sich, dass soziodemographische Merkmale wie z.B. Geschlecht und Alter, aber auch schulorganisatorische Merkmale kaum relevant sind. Hingegen stellen insbesondere Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Neurotizismus, Verträglichkeit), Einstellungen und Kognitionen (z.B. Optimismus, Selbstwirksamkeit, externale Kontrollüberzeugung), berufsbezogene Einstellungen (z.B. Wichtigkeit des

Berufs, Verausgabungsbereitschaft), Bewältigungsmuster (z.B. resignativer, passiver Copingstil) und persönliche Befindlichkeiten (z.B. psychosomatische Beschwerden, Belastungserleben, Berufszufriedenheit) bedeutsame Faktoren für die Vorhersage von Burnout dar (z.B. Barth, 1992; Bauer, 2009b; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003). Dabei wirken diese Faktoren sowohl direkt als auch indirekt auf Burnout und beeinflussen sich zum Teil auch untereinander. So üben Persönlichkeitsmerkmale, personale Merkmale und Befindlichkeiten Einfluss auf Einstellungen und Kognitionen aus und diese wieder zurück auf die Befindlichkeit. Zudem ist auch zwischen Befindlichkeit und Burnout eine wechselseitige Beeinflussung vorhanden (Käser & Wasch, 2009, S. 110).

Einstellungen und Kognitionen fungieren dabei als relevanter Schalthebel im Prozess des Ausbrennens, indem hierüber eine Einschätzung und Bewertung der Situation sowie ein Abgleich mit den persönlichen Merkmalen erfolgt (Körner, 2003, S. 376; Käser & Wasch, 2009, S. 110f.).

In Übereinstimmung mit der Studie von Körner (2003) zeigt sich in der Untersuchung von Käser & Wasch (2009), dass die emotionale Erschöpfung durch Persönlichkeitszüge, hier insbesondere durch Neurotizismus, passive Bewältigungsmechanismen und psychosomatische Befindensbeeinträchtigungen begünstigt wird. Für die persönliche Leistungsfähigkeit erscheint Berufszufriedenheit, Erfolgserleben im Beruf, Gewissenhaftigkeit und Selbstwirksamkeit bedeutsam. Für Dehumanisierung hingegen sind neben Verträglichkeit und Pessimismus Merkmale der Einstellung und Kognitionen (Joborientierung, Verausgabungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit, Stressverarbeitungs-mechanismen, Perfektionsstreben) von besonderer Bedeutung (Käser & Wasch, 2009, S. 110).

Dagegen sind soziodemographische Faktoren durchweg unbedeutend. Bestätigung mit der Studie von Käser & Wasch (2009) findet sich bei Körner (2003) für die Dimension „Emotionale Erschöpfung“ in der Relevanz von optimistischer Einstellung, berufsbezogenem Selbstbewusstsein, regressiv-resignierendem Bewältigungsstil, psychosomatischen Beschwerden, Versagensangst, Belastungserleben sowie Berufszufriedenheit. Während eine optimistische Grundeinstellung und ein hohes berufsbezogenes Selbstbewusstsein bzw. die wahrgenommene Eignung eher hemmende Wirkung entfalten, sind die anderen Faktoren eher förderlich für Burnout. Für die vorhersage der persönlichen Leistungsfähigkeit erscheinen die optimistische Grundstimmung, die Personenorientierung bzw. die Betonung der Beziehungsebene, ein konstruktiv-aktiver Copingstil und die Berufszufriedenheit relevant. In Bezug auf die Depersonalisierung sind die Merkmale Schülerbezogenheit bzw. Engagement der Lehrkräfte, Personenorientierung bzw. Betonung der Beziehungsebene, Berufszufriedenheit, externale Kontrollüberzeugung und Versagensangst bedeutsam.

Während hohe Ausprägungen in den ersten drei Merkmalen hemmend wirken, begünstigen hohe Ausprägungen der beiden letzteren Merkmale Dehumanisierungstendenzen (Körner, 2003, S. 361f.).
Trotz einiger Abweichungen zeigt sich, dass Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Kognitionen sowie Befindlichkeit eine zentrale Stellung in den überprüften Modellen einnehmen. Die oben aufgeführten Merkmale haben alle einen direkten Einfluss auf die Burnoutdimensionen. Soziodemographische Merkmale und schulische Arbeits- und Organisationsbedingungen hingegen spielen eine eher untergeordnete Rolle. Allerdings wirken vor allem Arbeits- und Organisationsbedingungen wie z.B. Schulklima, soziale Unterstützung und Kommunikationsstrukturen indirekt auf die Burnout-Dimensionen und erweisen sich in positiver Ausprägung als burnouthemmend (Körner, 2003, S. 364).

2.6.4 Burnout an Förderschulen

Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Förder- bzw. Sonderschulen sind im Vergleich zu Studien an allgemeinbildenden Schulen wenig vorhanden, obwohl man aufgrund einer fordernden Schüler*innenklientel von einer hohen Belastung ausgehen könnte und damit auch ein Forschungsinteresse an dieser Berufsgruppe gleichermaßen vorhanden sein müsste.
Ergebnisse mehrerer Studien zeigen, dass es deutliche Unterschiede in der Belastungswahrnehmung je nach Förderschwerpunkt gibt. So konnte z.B. festgestellt werden, dass Lehrpersonen an Schulen für Körperbehinderte eher wenig von Burnout betroffen zu sein scheinen (Hedderich, 1997; Houben, 1999). Dies trifft gleichermaßen auch für Lehrpersonal an Schulen für Geistigbehinderte zu. Hierbei konnte Anstötz (1987) in mehreren Studien keine Hinweise auf einen hohen Burnoutwert feststellen. Vor allem für die beiden Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ zeigten sich keine erhöhten Werte. Allerdings wurde die eigene Leistungsfähigkeit in hohem Maße als eingeschränkt wahrgenommen (Anstötz, 1987, S. 289).
Houben (1999) hat in ihrer Untersuchung die Belastung und Bewältigungsmuster von Lehrkräften an Grund- und Hauptschulen sowie an Schulen für Lernbehinderte und Körperbehinderte durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte dieser Schultypen nicht nur in Belastungswahrnehmung unterscheiden, sondern auch verschiedene Bewältigungsmuster zeigen. Vor allem die psychische Belastung durch problematisches Schüler*innenverhalten wird von Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrern als besonders gravierend erlebt Die geringste Belastungswahrnehmung durch Schüler*innen zeigt sich indessen bei den Lehrkräften für Körperbehinderte (Houben, 1999,

S. 269f.). Unterschiede bestehen dabei auch in den Bewältigungsmustern. Während Grund- und Hauptschullehrer*innen auf problematisches Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Verdrängung durch Extraversion (z.B. Ungeduld, lautes und häufig schnelles Sprechen) reagieren, bestehen bei Lehrkräften für Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen hohe Korrelationen mit zwanghaftem Verhalten, Depressionsneigung oder psychosomatischem Rückzugsverhalten. Bei Lehrkräften für körperhinderte Schüler*innen zeigen sich tendenziell solche Bewältigungsmuster am ehesten in Form von regressiven Verhaltensweisen im Zusammenhang mit problematischem Schüler*innenverhalten (Houben, 1999, S. 270f.).

2.6.5 Fazit

Die Befunde zu potenziellen arbeits- sowie individualbezogenen Belastungs- bzw. Einflussfaktoren zeigen, dass der Lehrberuf geprägt durch schulorganisatorische Rahmenbedingungen sowie aufgrund individualpsychologischer Merkmale und Verarbeitungsmechanismen als belastend erlebt werden kann.

Auf der schulischen Kontextebene erscheinen Arbeitszeit, Verwaltungsarbeiten, Klassengröße, aber auch der Schultyp und herausforderndes Schüler*innenverhalten und damit verbundene Disziplinprobleme besondere Belastungsquellen darzustellen und im Hinblick auf das Beanspruchungserleben langfristig eher burnoutförderlich zu sein. Demgegenüber lassen sich jedoch auch gesundheitsförderliche Merkmale identifizieren, die sich aus einem positiv erlebten Schulklima, einer positiv wahrgenommen sozialen Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung sowie einem kooperativ unterstützenden Führungsstil speisen und wesentlich zum Wohlbefinden unter den Lehrkräften beitragen und damit einer hohen Beanspruchung vorbeugen können.

Neben diesen schulischen Faktoren wird in den Befunden zudem die Relevanz individualpsychologischer Merkmale für das Ausmaß erlebter Belastung und Beanspruchung deutlich. Während soziodemographische Merkmale vielfach keine oder wenn dann geringe Zusammenhänge mit Belastung bzw. Burnout aufweisen, zeigt sich, dass die jeweils gewählten Bewältigungsstrategien im Arbeitsalltag sowie berufliches Erleben, Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsmerkmale relevante Einflussgrößen für die Belastungs- und Beanspruchungswahrnehmung darstellen.

Hinsichtlich der Vorhersage von Burnout als Beanspruchungsfolge scheinen dabei Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Neurotizismus, Extraversion), (berufsbezogene) Einstellungen und Kognitionen (z.B. Verausgabungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit, optimistische bzw. pessimistische Einstellungen), gewählte Bewältigungsstrategie (z.B. resignativ

passiver Copingstil) sowie persönliche Befindlichkeiten (z.B. Berufszufriedenheit, Beschwerden) wesentliche Einflussfaktoren zu sein, während schulische Faktoren sowie soziodemographische Merkmale eine untergeordnete Rolle spielen. Allerdings kommt schulischen Faktoren wie dem Schulklima und der sozialen Unterstützung eine indirekte und vor allem hemmende Wirkung auf Burnout zu, die somit zum gesundheitlichen Wohlbefinden am schulischen Arbeitsplatz beitragen.
Darüber hinaus zeigen die Befunde zu Burnout an Förderschulen, dass die Beanspruchungswahrnehmung vom Förderschwerpunkt abhängt, allerdings auch zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften eine unterschiedliche Beanspruchung festgestellt werden kann und sich Lehrkräfte hierbei auch in ihren Bewältigungsmustern unterscheiden.

2.7 Inklusion

Nachdem zunächst auf Begriffe, Modelle und Forschung der Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf eingegangen wurde, wird in den folgenden Kapiteln der Fokus auf die schulische Inklusion gelenkt, da diese den eigentlichen Forschungsrahmen der eigenen Arbeit darstellt.
Inklusion kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie Einschluss. In der Wissenschaft ist das Wort an sich nicht neu, sondern ist in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen schon seit langem im Gebrauch. Vor allem im soziologischen Kontext wurde der Begriff durch Parsons ein- und insbesondere durch Luhmann mit dem Gegensatz von Inklusion und Exklusion in der Systemtheorie weitergeführt. In den Erziehungswissenschaften hat der Inklusionsbegriff im Zuge der Salamanca-Erklärung von 1994 und vor allem mit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 in Deutschland zunehmend Verbreitung gefunden. Mit dem Aufkommen des Inklusionsbegriffes ist gleichzeitig eine Diskussion über die inhaltliche Abgrenzung von Inklusion zum Integrationskonzept entbrannt, ob und welcher Weise der Inklusionsbegriff etwas Neues oder beiden Begriffen das gleiche theoretische Konzept zugrunde liegt. Nach wie vor besteht über die begriffliche Auslegung und die Verwendung der Begriffe keine einheitliche Positionierung.
Im Folgenden erfolgt daher ausgehend von dem Modell der Entwicklungsstufen nach Sander (2008) eine inhaltliche Auseinandersetzung mit theoretischen Begriffs-konzeptionen.

2.7.1 Entwicklungsstufen zur Inklusion

Mit Blick auf eine gemeinsame Erziehung und die angestrebte gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in der Gesellschaft geht ein historischer Entwicklungsprozess voraus, den Sander (2008) mit seinem Stufenmodell nachzeichnet (Sander, 2008, S. 27f.). Sander (2008) bezieht sich in seinem Modell im Wesentlichen auf die Entwicklungsmodelle von Bürli (1997) sowie Wilhelm und Bintinger (2001).

Das Stufenmodell selbst lässt sich in fünf Etappen unterteilen, beginnend mit der Exklusion über die Separation, Kooperation, Integration bis hin zur Inklusion, die in Anlehnung an Prengel (2006) durch eine Pädagogik der Vielfalt abgelöst wird.

In der ersten Phase der **Exklusion** existieren für Menschen mit Behinderung und anderen Beeinträchtigungen keine Teilhabemöglichkeiten. Sie werden von gesellschaftlichen Institutionen ausgeschlossen und haben so z.B. keinen Zugang zu Bildung und Beruf und sind insgesamt vom Gesellschaftsleben ausgegrenzt. Historisch betrachtet liegt dieser Abschnitt am Anfang des 19. Jahrhunderts. Da Behinderte zumeist in ihren Familien lebten und versorgt wurden und vor der Öffentlichkeit versteckt wurden, existierten sie für die Gesellschaft in dieser Phase nahezu nicht (Sander, 2008, S. 28).

Im Stadium der **Separation**, das bis zum Ende des zweiten Weltkrieges anhielt, setzte sich zunehmend die Überzeugung durch, dass generell alle Menschen gleich und bildungsfähig sind. Mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht entwickelten sich parallel dazu spezielle Bildungseinrichtungen für behinderte Menschen. Besonders mit der Einführung der Hilfsschule, heute Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen, etablierte sich das deutsche Sonderschulwesen auch zahlenmäßig (Sander, 2008, S. 29).

In den 60er Jahren regte sich zunehmend Kritik am Sonderschulwesen in den „…sogenannten Neuen sozialen Bewegungen…“ (Sander, 2008, S. 30). Die Separierung im Schulwesen wurde als sozial ungerecht empfunden, insbesondere wenn sie gegen den Willen der Betroffenen erfolgte und damit eine negative Selektion verbunden war. Aufgrund der Kritik reagierte die Bildungspolitik mit der Zusage, das Sonderschulwesen durch verschiedenste Formen der Zusammenarbeit mit Regelschulen kontinuierlich abzubauen (Sander, 2008, S. 30). Dieses Stadium kennzeichnet für Sander (2008) die Phase der **Kooperation**. Die Formen der Kooperation reichten z.B. von Besuchen bei der Partnerklasse über den Austausch von Schülerinnen und Schülern in einzelnen Unterrichtsfächern bis hin zu gemeinsamen schulischen Arbeitsgemeinschaften und Wandertagen. Sander (2008) weist jedoch darauf hin, dass eine Kooperation zwischen den Sonder- und Regelschulen kaum stattfand und somit eine Verminderung der Separation nicht eingetreten ist (Sander, 2008, S. 30).

In der darauffolgenden Phase der **Integration**, die Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre durch die Integrationsbewegung einsetzte, entwickelten sich im Wesentlichen zwei

Leitbilder, die auch heute noch in den Integrations- und Inklusionsdiskursen thematisiert werden. Dies ist zum einen das Normalisierungsprinzip und zum anderen das Selbstbestimmungsparadigma (von Saldern, 2012, S. 9).

Mit dem Normalisierungsprinzip verbindet sich die Vorstellung, dass Menschen mit Behinderung die Möglichkeit haben, die gleichen Lebensstandards und -rhythmen wie Nichtbehinderte leben zu können. Das Prinzip eröffnet Behinderten damit die Möglichkeit, unter dem als „normal" angesehenen Leben sich das herauszusuchen, was für die einzelne Person als eine optimale Lebensführung realisiert werden kann.

Das Selbstbestimmungsparadigma bezieht sich auf die Forderung behinderter Menschen, bei Entscheidungen, die sie betreffen, gehört und einbezogen zu werden (Bleckmann, von Saldern & Wolfangel, 2012, S. 9).

Im schulischen Kontext zeigt sich diese Teilhabe und Selbstbestimmung in der Wahl unterschiedlicher Schulformen oder in der Wahl der wohnortnahen Schule.

Vielfach steht die Umsetzung der Integration in der Kritik, da diese nach Boban und Hinz (2004) zu einer Zwei-Gruppen-Theorie geführt hat, bei der eine Unterteilung in behinderte und nichtbehinderte Gruppen getroffen wird, die statt miteinander nebeneinander vom gleichen Lehrenden im Klassenzimmer unterrichtet werden (Boban & Hinz, 2004, S. 10).

Damit bleibt im Rahmen der integrativen Schulkonzepte nach wie vor das Prinzip der äußeren Differenzierung erhalten, da trotz gleicher Beschulung, ein Teil der Klasse nach Lehrplänen der Sonderschule und der andere Teil nach dem Lehrplan der Regelschule unterrichtet wird.

Trotz dieser Kritik stellt die Integrationsphase einen wesentlichen Wegbereiter für die darauffolgende Phase der Inklusion dar.

Das Konzept der **Inklusion,** dessen Ausgestaltung in der Salamanca-Erklärung 1994 auf internationaler Ebene festgehalten und in Deutschland mit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 rechtskräftig wurde, ist bestrebt, das Leben von Menschen mit Behinderung in den regelhaften Strukturen des gesellschaftlichen Gemeinwesens zu sichern und zu verankern (Frühauf, 2012, S. 21). Im Gegensatz zur Integration verzichtet Inklusion auf eine Klassifikation in bestimmte Gruppen, sondern sieht die Heterogenität unter den Gesellschaftsmitgliedern als Normalzustand an. Insofern beschränkt sich das inklusive Konzept nicht auf Behinderung allein, sondern schließt sämtliche Dimensionen ein, in denen sich Menschen unterscheiden können wie z.B. Ethnie, Geschlecht, soziale Milieus, Behinderung etc. (Frühauf, 2012, S. 21). Auf jegliche Formen der Etikettierung und der dichotomen Gegenüberstellung wird demzufolge im inklusiven Kontext verzichtet. Am Ende dieses Entwicklungsprozesses steht eine allgemeine Pädagogik, in der Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr darstellen. In dieser Phase wird der Begriff der Inklusion überflüssig und geht in einer allgemeinen Pädagogik auf (Hinz, 2004, S. 50).

Wocken (2011) kritisiert diese Darstellung eines historischen Entwicklungsverlaufs, da die Etappen nicht stringent aufeinander folgen, sondern vielfach auch nebeneinander existieren können. Er versteht dieses Etappenmodell vielmehr als eine gestufte Wertehierarchie, indem auf jeder Stufe ein weiteres qualitativ neues Rechtsgut im Vergleich zur vorhergehenden Stufe realisiert wird. Mit der Rechtsform verbinden sich zudem auf jeder Stufe verschiedene Formen der Anerkennung. So existiert auf der Stufe der Extinktion keinerlei Anerkennung. Auf der Stufe der Exklusion besteht lediglich ein Recht auf Leben und emotionale Zuwendung, während auf der darauffolgenden Stufe der Separation das Recht auf Bildung und pädagogische Unterstützung erfolgt. Auf der Stufe der Integration kommt das Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe hinzu und damit verbunden im Gesellschaftskontext eine solidarische Zustimmung. Mit der Stufe der Inklusion besteht ein Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit, das durch die UN-BRK gesetzlich verankert und damit rechtlich anerkannt ist.

2.7.2 Inklusion – Begriffsverständnisse

In der wissenschaftlichen Diskussion herrscht nach wie vor Uneinigkeit über die begriffliche Definition von Inklusion und einer möglichen Abgrenzung zum Begriff der Integration. Vielfach kreist die Debatte darum, ob und inwieweit dem Begriff der Inklusion etwas eigenständig Neues zugrunde liegt, das dem Begriff der Integration überlegen ist oder zumindest eine Weiterentwicklung darstellt oder dementgegen beide Begriffe gleichbedeutend sind. Nicht zuletzt hat die Übersetzung der UN-BRK zusätzlich zur begrifflichen Sprachverwirrung beigetragen, in der der englische Begriff „inclusion“ mit „Integration“ ins Deutsche übersetzt worden ist.
Sander (2004) verdeutlicht dieses Definitionsproblem in der derzeitigen Diskussion anhand von drei verschiedenen Begriffsverständnissen (Sander, 2004):

I. *„Integration und Inklusion sind bedeutungsgleich und damit austauschbar.“* (Sander, 2004, S. 11)

In dieser Verständnisauffassung wird argumentiert, dass Inklusion und Integration dasselbe beinhalten und somit zwei Begriffe für ein Konzept darstellen. In dieser Lesart sind beide Begriffe bedeutungsgleich. Ihr Gebrauch verweist somit auf keine unterschiedlichen Begriffskonzeptionen, sondern auf ein und dasselbe inhaltliche Begriffsverständnis. Diese Auffassung lässt sich auch mit Blick in die Literatur der Integrationspädagogik belegen. So formuliert Feuser (1995) beispielsweise, dass der Kern der Integrationstheorie die

Überwindung des gegliederten Schulsystems und die Beendigung von Selektion und Segregation beinhalte, indem eine allgemeine Pädagogik mit einer allgemeinen und entwicklungslogischen Didaktik begründet wird.

In dem Integrationsverständnis von Sander (1992) wird ebenfalls eine Parallele zum Inklusionsbegriff deutlich, indem er darauf hinweist, dass Integration nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern auch andere marginalisierte gesellschaftliche Gruppen wie z.B. Bewohner in sozialen Brennpunkten, Flüchtlinge, Aussiedler*innen einschließt (Sander, 1992, S. 485).

In ähnlicher Weise formuliert auch der Ansatz von Prengel (2006) im Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt die derzeit diskutierten inklusiven Aspekte, in dem auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Heterogenitätsdimensionen aufmerksam gemacht wird, die sich folglich in der Zusammensetzung innerhalb einer Klasse widerspiegeln. Diese Vielfalt wird für das Unterrichten nicht als Hürde, sondern als Chance begriffen, in der der eine vom anderen lernen kann (Prengel, 2006, S. 185f.). Selbst Heimlich (1999) fasst in einem Artikel zusammen, dass die Integrationspädagogik nicht die Nichtaussonderung von Kindern und Jugendlichen zum Ziel hat, sondern in der gemeinsamen Unterrichtung einer heterogenen Gruppe Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglicht und angeregt werden (Heimlich, 1999, S. 149).

Mit Blick auf den zugrunde liegenden Inklusionsgedanken wird auch bei diesem eine für alle Schüler*innen gültige allgemeine Pädagogik angestrebt (Hinz, 2004, S. 53). Dabei wird zudem nicht allein auf Behinderung abgestellt, sondern sämtliche Differenzdimensionen wie z.B. Geschlecht, Ethnie, soziale Klasse einbezogen, durch die sich eine Gesellschaft in ihrer Vielfalt auszeichnen kann. Unter Berücksichtigung dieser Vielfalt wird im inklusiven Unterricht auch nicht die (Leistungs-)Homogenität einer Lerngruppe angestrebt, sondern im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts jeder nach seiner individuellen Begabung gefordert und gefördert.

In dieser Perspektive scheinen demnach Integration und Inklusion tatsächlich von ihrem konzeptionellen Anliegen her gleichbedeutend zu sein. Insofern wäre Inklusion keine Weiterentwicklung, sondern, mit Schnell (2009) formuliert, eine wesentliche „Rückbesinnung“ auf den Ursprung integrativer Pädagogik.

II. *„Inklusion stellt eine Weiterentwicklung dar und ist somit eine optimierte Form der Integration. Schwächen der Integration werden bei der Inklusion vermieden.“* (Sander, 2004, S. 11)

Folgt man dieser Kritik lässt sich die inklusionspädagogische Debatte eher von der Theorieebene weg als eine Diskussion um die praxisbezogene Umsetzung des Integrationsgedankens begreifen (Hinz, 2004, S. 43f.; Sander, 2004, S. 145; Wocken, 2011, S. 63). Hieran knüpft das zweite Begriffsverständnis an, das mit Inklusion eine optimierte Integration verbindet, indem Inklusion als „Vertiefung des Integrationsgedankens“ (Bintinger & Wilhelm, 2001, S. 53) die praxisbezogenen Defizite aufgreift und beseitigt. Boban (2000) verdeutlicht diese Fehlleitungen des integrationspädagogischen Ansatzes in der Praxis an mehreren Beispielen wie den Außenklassen, der Umbenennung von Sonderschulen in sonderpädagogische Förderzentren, Einzelintegration oder einer Integration, die nur von Klasse 1 bis Klasse 4 geht. All dies sind Beispiele dafür, dass zwar eine wie auch immer geartete Eingliederung erfolgt, diese aber eher additive Zusatzmaßnahmen darstellen, in der das Zwei-Gruppen-Schema (behindert/nicht behindert) jedoch aufrechterhalten bleibt und Integration lediglich aus Einzelintegrationsmaßnahmen und Kooperationsmodellen besteht (Boban, 2000, S. 244f.). Inklusion vermeidet in der optimierten Integrationsvariante diese Fehlformen, indem Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie auch alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelschule unterrichtet werden und die Heterogenität wertgeschätzt und als Chance gesehen wird (Sander, 2004, S. 145).

III. *„In der dritten Auffassung ist Inklusion nicht nur eine optimierte, sondern gleichfalls eine erweiterte Integration.“* (Sander, 2004, S. 11)

Zur Begründung des dritten Begriffsverständnisses von Inklusion als optimierte und erweiterte Integration kann auf die Kritik von Prengel zurückgegriffen werden. Stein (2012) führt vor allem drei Argumente an, die für eine Ablösung des Integrationsbegriffes in der fachwissenschaftlichen Diskussion sprechen (Stein, 2012, S. 79). Ein Argument bezieht sich zum einen auf die bereits oben beschriebene Kritik an der praktischen Umsetzung des Integrationskonzeptes. Zum anderen wird argumentiert, dass sich der Integrationsbegriff zumeist vorrangig auf Menschen mit Behinderung bezieht, während der Inklusionsbegriff explizit alle Menschen in ihrer individuellen Verschiedenartigkeit einbezieht. Drittens bleibt im Integrationskonzept die Eingliederung eine individuelle auf die Person zugeschnittene Fördermaßnahme. Inklusion strebt jedoch eine strukturelle Änderung des Systems an,

indem sich nicht der einzelne dem System anzupassen hat, sondern das System für Strukturen sorgt, in der eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen unabhängig von Behinderung, Geschlecht, ethnischer Herkunft etc. in einer Gesellschaft ermöglicht wird (Frühauf, 2012, S. 21f.) und das auf Vielfalt einzugehen vermag. Zudem vermeidet das Inklusionskonzept jegliche Vorstellungen einer dichotomen Kategorisierung von Gruppen wie z.B. „behindert – nicht behindert“. Inklusion nimmt alle Formen von Diskriminierung in den Blick und schließt sämtliche denkbaren Heterogenitätsdimensionen ein (Hinz, 2012, S. 39). Der Unterschied zur Integration liegt somit nicht allein quantitativer Art in einer Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Regelschulen, sondern besteht auch qualitativ dahingehend, dass von einer ununterteilbaren heterogenen Gruppe ausgegangen und ein systemischer Ansatz verfolgt wird, in dem individuelles Lernen im gemeinsamen Unterricht erfolgt.
Zur Begründung dieses Verständnisses zieht Sander (2004) Porter (1997) heran, der fünf wesentliche Unterscheidungsmerkmale zwischen dem Integrations- und Inklusionsgedanken herausstellt und die bereits oben beschriebenen Aspekte zusammenfasst.

Focus on student vs. Focus on classroom

Charakteristisch für die integrative Praxis ist der Fokus auf die*den zu integrierende*n Schüler*in, der*m im Rahmen der schulischen Integration losgelöst von der Klasse eine bestimmte Anzahl von Unterstützungsstunden und ggf. anderer Hilfen zugewiesen wird. Integration wird oft nur als zusätzliche Maßnahme durchgeführt als Platzierung in die Regelklasse und nicht als Prozess mit der Klasse. Der inklusive Ansatz nimmt die ganze Klasse in den Blick mit ihren je individuellen personellen und materiellen Bedingungen und Beziehungen. Sie ist daher systemisch ausgerichtet. Das heißt, Inklusion beschränkt sich nicht auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern bezieht alle Schüler*innen der Klasse mit ein. Mit diesem Fokus auf die Klasse geht keineswegs die individuelle Ausgangslage der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers verloren, sondern es soll vielmehr verdeutlichen, dass es für die Inanspruchnahme einer Unterstützung keinerlei Etikettierung mittels sonderpädagogischem Förderstatus bedarf (Sander, 2004, S. 15f.).

Assessment of student by specialist vs. Examine teaching/learning factors

In der Integrationspraxis wird durch Sonderschullehrer*innen im Rahmen diagnostischer Verfahren ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei der Schülerin bzw. dem Schüler

festgestellt. Auf dieser Basis werden dann Förderempfehlungen erstellt. Der Kritikpunkt besteht hierbei darin, dass der Schülerin bzw. dem Schüler die diagnostizierten Schwächen als individuelle Problemlage zugeschrieben werden, als etwas vom Normalzustand abweichenden, defizitären Zustand, den es zu beseitigen gilt (Hermes, 2007, S. 96). Der inklusive Ansatz betrachtet hingegen die Lehr- und Lernbedingungen in der ganzen Klasse und nicht das einzelne Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf losgelöst vom schulischen Kontext. Es gilt also hier die Lehr- und Lernbedingungen so zu gestalten, dass alle Schüler*innen ihren individuellen Leistungsvoraussetzungen nach lernen können. In diesem Sinn verfolgt Inklusion keine Leistungshomogenität, sondern die Anerkennung von Verschiedenheit als Normalität einer Gesellschaft und ist bestrebt die Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung von allen Gesellschaftsmitgliedern zu fördern (Sander, 2004, S. 17).

Diagnostic/prescriptive outcomes vs. Collaborative problem-solving

Ein weiterer Unterschied zwischen der Integrations- und Inklusionspraxis besteht darin, dass im integrativen Konzept die Diagnostik vom Spezialisten durchgeführt wird sowie darauf basierend pädagogische Maßnahmen abgeleitet werden. In der inklusiven Schule hingegen beraten in einem kollaborativen Problemlösungsprozess mehrere Personen an einer geeigneten Lösung. Dabei wird dieser Prozess nicht einem bestimmten Schulteam zugeordnet, sondern es werden je nach Problemlage daran beteiligte Personen in den Problemlösungsprozess einbezogen. Bei Bedarf werden dabei auch Eltern und Schüler*innen, Schulleitung u.a.m. hinzugezogen. Der beste Vorschlag wird dann umgesetzt (Sander, 2004, S. 18).

Student programme vs. Strategies for teacher(s)

In der gängigen Integrationspraxis wird für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein individueller Förderplan erstellt, der zumeist dazu führt, dass Lehrpersonen die individuelle Förderung oftmals mit separierter Förderung gleichsetzen, das so zu einer Besonderung des zu integrierenden Kindes führt. Vielfach wird daher eher vom „Individualisierten Förderplan“ gesprochen, da von einem gemeinsamen Lehrplan ausgegangen wird, dessen Themen an die individuellen Lernmöglichkeiten angepasst werden (Sander, 2004, S. 18). In der inklusiven Schule wird hingegen nicht mehr mit individuellen Förderplänen gearbeitet, sondern es braucht Strategien und

Handlungskompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte für die Klasse mit all ihren individuellen Merkmalen. Dies wird durch kollegiale Zusammenarbeit der Lehrkräfte erreicht und führt zu einer Stärkung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Diese kollegiale Zusammenarbeit wird in den Schulen in Form von Teamteaching durch Regel- und Sonderschullehrer*innen realisiert. In der inklusiven Schule wird zudem nicht mehr zwischen zielgleich oder zieldifferentem Lernen unterschieden, weil dort jede*r Schüler*in auf seinem persönlichen Niveau mehr oder weniger zieldifferent lernt (Sander, 2004, S. 19).

Placement in appropriate programme vs. Adaptive and supportive classroom environment

Dieser Aspekt bezieht sich vor allem darauf, dass im integrativen Konzept das zu integrierende Kind in das bestehende (Schul)System platziert wird, sei es nun die Sonderschule oder eine integrative Organisationsform. Bei dem Inklusionsansatz wird die Ausstattung und Arbeitsweise der Klasse jedoch so geändert bzw. angepasst, dass sie für jede*n Schüler*in passend ist und alle Schüler*innen unterstützt (Sander, 2004, S. 19). Es ist damit Aufgabe der gesamten Schule und jeder der dort bestehenden Klassen für eine für alle förderliche Lernumgebung zu sorgen und nicht Aufgabe einzelner Schulen oder einzelner Klassen. Das System muss demzufolge die geeigneten Strukturen herstellen, um eine „Schule für alle“ Schüler*innen zu sein.

Eine Frage der Perspektive

Nach Hinz (2004) hängt das Verständnis von Inklusion vor allem vom theoretischen Zugang zum Begriff der Integration ab (Hinz, 2004, S. 53f.). Er unterscheidet auf theoretischer Ebene zwischen einer sonderpädagogischen und einer integrationspädagogischen Perspektive von Integration.

Das sonderpädagogische Verständnis versteht Integration als einen Teilbereich der Sonderpädagogik, da es explizit um Personen mit Behinderung geht. Daher sprechen sich Anhänger dieses Verständnisses (z.B. Myschker & Ortmann, 1999) gegen die Unteilbarkeit der Integration aus (Hinz, 2004, S. 56f.). Integration stellt demnach eine von mehreren möglichen Organisationsformen und Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung dar. Dabei bildet auf einem Kontinuum gesehen die volle Segregation in der totalen Institution den einen Pol und die volle Integration den anderen Pol. Im sonderpädagogischen Verständnis stellen sämtliche Formen innerer und äußerer Differenzierung

selbstverständliche Möglichkeiten von Integration dar. Zudem besteht in dieser Sichtweise die Vorstellung zweier verschiedener Gruppen weiterhin fort (Hinz, 2004, S. 58).

Aus integrationspädagogischer Sichtweise hingegen hatte die Integrationspädagogik von Anfang an den Blick auf sämtliche Heterogenitätsdimensionen verbunden mit dem Ziel der Beendigung von Selektion und Segregation. Integration ist diesem Verständnis nach eng mit dem Recht auf volle Teilhabe für alle Menschen verknüpft. Nach Hinz (2007) reicht diese Auffassung bis auf die didaktische Ebene hinunter. Aus pädagogischer Sicht bedarf es hier bereits bei Abkopplung einzelner Schüler*innen von allgemeinen Inhalten einer Rechtfertigung (Hinz, 2007, S. 86f.). Zudem wird im integrationspädagogischen Ansatz von der Unteilbarkeit der Integration ausgegangen, wodurch die „Zwei-Gruppen-Theorie“ überwunden wird (Hinz, 2004, S. 58).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Diskussion um den Inklusionsbegriff in Bezug auf eine Abgrenzung zum Integrationsbegriff schwierig gestaltet, da der jeweilige theoretische Zugang (sonderpädagogisch vs. integrationspädagogisch) zum Inklusionsbegriff eine bedeutsame Rolle spielt. Während aus integrationspädagogischer Perspektive mit dem Inklusionsbegriff nichts Neues hinzuzukommen scheint, der einen Begriffswechsel rechtfertigen würde, bedeutet in einem sonderpädagogischem Verständnis Inklusion eine massive Veränderung, da die sonderpädagogische Sichtweise zugunsten einer allgemeinpädagogischen Perspektive überwunden werden müsste (Hinz, 2007, S. 87). Die unterschiedlichen Theoriezugänge spiegeln sich folglich auch in den oben dargelegten und diskutierten Begriffsauffassungen zum Inklusionsbegriff wider.

Neben der theoretischen Diskussion erfolgt auf der praktischen Ebene eine begründete Kritik an der Umsetzung des integrativen Konzeptes, dass den neuen Begriff der Inklusion als optimierte Integration rechtfertigen kann. Zudem werden mit dem Inklusionsbegriff explizit alle Aspekte von Verschiedenheit berücksichtigt und sich gegen jegliche Form von Marginalisierung von gesellschaftlichen Gruppen gewendet. Behinderung ist dabei nur eine Gruppe unter vielen anderen Minderheitengruppen.

Hinz (2012) schlägt in der Debatte um die Begriffe Inklusion und Integration folgende Nutzung der Konzepte vor: Der Integrationsbegriff sollte verwendet werden, sofern es ausschließlich um Behinderung geht. Wenn Behinderung in einen Zusammenhang mit gesellschaftlicher Marginalisierung gebraucht wird, erscheint der Inklusionsbegriff angemessener (Hinz, 2012, S. 50).

2.8 Zur Umsetzung der Inklusion in Deutschland

Die Umsetzung von Inklusion in Deutschland erfolgt infolge des förderalen Bildungssystems in den Bundesländern zum Teil recht unterschiedlich, das sich v.a. auf struktureller Ebene zeigt. Wenn auch die Ausgestaltung einer inklusiven Beschulung und damit verbundenen pädagogischen Praxis zwischen den Bundesländern differiert, sind für die Umsetzung von Inklusion einige generelle Bestimmungen durch die UN-BRK (2009) und durch die Beschlüsse der KMK vorgegeben.

Für die Umsetzung von Inklusion an Schulen im deutschen Bildungssystem ist zunächst auf den Artikel 24 der UN-BRK (2009) zu verweisen. Der Artikel stellt die Grundlage für das Recht auf Bildung von Menschen mit einer Behinderung und für die Ausgestaltung eines entsprechenden Bildungssystems dar, um eine gleichberechtigte, aktive Teilhabe sowie die persönliche Entfaltung von Menschen mit einer Behinderung zu ermöglichen und zu fördern (UN-BRK, 2009). Laut UN-BRK zählen Menschen mit langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen, die sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können, zu Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, 2009). Die UN-BRK und folglich damit auch der in ihr enthaltene Artikel 24 werden von der KMK zur Umsetzung von Inklusion an Schulen in Deutschland zugrunde gelegt (KMK, 2011). Daneben knüpfen die dort aufgeführten Empfehlungen zur inklusiven Bildung an den Beschluss der KMK zu den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen (1994) einschließlich der Empfehlungen zu den Förderschwerpunkten an. Sie bilden damit eine wesentliche Grundlage für die schulische Inklusionspraxis (KMK, 2011). Im Zuge des Beschlusses der KMK von 1994 wird der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit durch den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs abgelöst (KMK, 1994).

Im folgenden Kapitel soll zunächst der sonderpädagogische Förderbedarf beschrieben werden einschließlich einer kurzen Beschreibung der einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfe. Im Anschluss wird die Umsetzung schulischer Inklusion in Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein betrachtet, da in diesen Bundesländern die empirische Untersuchung der Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften im Kontext von Inklusion durchgeführt worden ist. Die Darstellung orientiert sich dabei an den möglichen Belastungsquellen von Lehrkräften im schulischen Umfeld.

2.8.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Um eine individuelle Förderung angemessen zu gewährleisten, kommt neben z.B. baulicher oder sächlicher Barrierefreiheit, Assistenz und Nachteilsausgleich als eine mögliche pädagogische Maßnahme die sonderpädagogische Förderung zum Einsatz. Die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung richtet sich dabei nach dem jeweiligen spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dann vor, wenn anzunehmen ist, dass Kinder und Jugendliche in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten derart beeinträchtigt sind, dass sie ohne sonderpädagogische Förderung nicht angemessen unterstützt werden können (KMK, 1994). Der sonderpädagogische Förderbedarf kann dabei in folgenden Schwerpunktbereichen erfolgen:

- Förderschwerpunkt Lernen
  Im Förderschwerpunkt Lernen ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf gegeben, wenn die Lern- und Leistungsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen so schwerwiegenden Beeinträchtigungen unterliegen, dass diese einer sonderpädagogischen Unterstützung bedürfen, um bestmöglich gefördert zu werden und um einen entsprechenden Bildungserwerb zu gewährleisten, da zusätzliche Lernhilfen der allgemeinen Schule für eine angemessene Förderung nicht ausreichend sind (KMK, 1999).
- Förderschwerpunkt Sprache
  Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache liegt vor, wenn Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf den Spracherwerb, sinnhaften Sprachgebrauch und der Sprechtätigkeit in dem Maße beeinträchtigt sind, dass diese Schüler*innen im Unterricht ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können (KMK, 1998a).
- Förderschwerpunkt Sehen
  Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Sehen erfolgt bei Kindern und Jugendlichen mit Sehschädigungen aller Art und Schweregrade und soll dazu beitragen, sich die Umwelt zu erschließen sowie die Entwicklung von Orientierung und Verhalten in bekannter und unbekannter Umgebung zu fördern (KMK, 1998b).
- Förderschwerpunkt Hören
  Eine sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören umfasst Unterstützungsangebote bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung, einschließlich solchen mit Förderbedarfen im Spracherwerb, der Kommunikation und des Umgangs mit einer Hörschädigung (KMK, 1996).

- Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
  Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beinhaltet eine sonderpädagogische Förderung bei Kindern und Jugendlichen, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, im Erleben und der Selbststeuerung so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht ohne sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen nicht hinreichend gefördert werden können (KMK, 2000b).
- Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
  Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt geistige Entwicklung bezieht sich auf Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung (KMK, 1998c).
- Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
  Im Rahmen dieses Förderschwerpunktes erfolgt eine sonderpädagogische Förderung bei Kindern und Jugendlichen, die aufgrund körperlicher und motorischer Beeinträchtigungen in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt sind (KMK, 1998d).
- Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schüler*innen
  Ein Förderschwerpunkt dieser Art ist gegeben, wenn Schüler*innen langandauernd oder wiederkehrend erkranken, aufgrund einer Erkrankung für längere Zeit oder in regelmäßigen Abständen im Krankhaus oder in ähnlichen Einrichtungen stationär behandelt werden und die Schule nicht besuchen können (KMK, 1998e).

2.8.2 Zur Umsetzung von Inklusion in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bremen und Schleswig-Holstein

Im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bremen und Schleswig-Holstein werden vor allem solche Aspekte berücksichtigt, die für Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht an Regelschulen Belastungen darstellen können. Insbesondere wird die Beschulungsform, die Art der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung sowie die Organisation des gemeinsamen Unterrichts hinsichtlich vorgesehener Klassengröße, -zusammensetzung, zugewiesene Stunden und Verortung des sonderpädagogischen Fachpersonals berücksichtigt. Als Quellen dienen dabei zum einen die in den einzelnen Ländern geltenden gesetzlichen Bestimmungen an den allgemeinbildenden Schulen und zur sonderpädagogischen Förderung, die zum Zeitpunkt 2013 und 2014 Gültigkeit haben. Zum anderen werden die bis zu diesem Zeitpunkt in den drei Bundesländern vorhandenen Entwicklungspläne zur Umsetzung von Inklusion

herangezogen, die zum Teil bereits Grundlage der schulischen Umsetzungspraxis sind. Im Folgenden werden die jeweiligen Bestimmungen zur Umsetzung von Inklusion in den genannten Bundesländern einzeln betrachtet.

Stadt Köln (NRW)

Die aufgeführten Aspekte zur Umsetzung der UN-BRK an Schulen in Nordrhein-Wetfalen beziehen sich insbesondere auf die Stadt Köln und die Schuljahre 2012/2013 und 2013/2014, in denen die Erhebungen stattgefunden haben. Ab dem Schuljahr 2014/2015 sind einige Veränderungen der bis dahin geltenden Bestimmungen zur inklusiven Beschulung eingetreten, die hier jedoch nicht weiter berücksichtigt werden, da die Erhebungen vorher durchgeführt worden sind. Die im Inklusionsplan vorgesehenen Regelungen wurden gesetzlich festgeschrieben. In dem Untersuchungszeitraum 2013 - 2014 wurden erste Schritte für die Umsetzung der UN-BRK in den Schulen in NRW bzw. in der Stadt Köln vorgenommen. So hat die Stadt Köln zur Umsetzung der Inklusion an Schulen einen Inklusionsplan im Jahr 2012 vorgelegt, in dem wesentliche Handlungsschritte und Grundlagen für ein inklusives Schulsystem festgehalten worden sind (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012). Eine gesetzliche Verankerung der dort aufgeführten Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK in Schulen sind jedoch erst durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz Ende 2013 vorgenommen und sind mit dem Schuljahr 2014/2015 und somit erst nach dem Untersuchungszeitraum wirksam geworden (Anlage 1 zu Session 1034/2014, S. 2; KMK, 2015). Bis zu dieser gesetzlichen Änderung im Schulgesetz ist auf die rechtlichen Bestimmungen der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke und hier insbesondere auf § 37 dieser Verordnung zurückgegriffen worden (KMK, 2013; Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF), 2013). Der § 37 räumt Eltern u.a. die Möglichkeit ein, auf Antrag ihr Kind im gemeinsamen Unterricht oder in integrativen Lerngruppen unterrichten zu lassen (AO-SF, S. 5). Seit Ende 2010 wird dem Wunsch der Eltern von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf nach einer Beschulung in einer allgemeinen Regelschule nachgekommen, wo immer dies ermöglicht werden kann (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 21). Die Förderschulen werden weiterhin parallel zur Entwicklung inklusiver Schulen zunächst aufrechterhalten (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 21). Eine solche Wahloption wird auch durch das Elternwahlrecht festgeschrieben. Aufgrund der Schwierigkeit, das Elternwahlverhalten vorab abzuschätzen, soll die Entwicklung der Schüler*innenzahlen beobachtet werden und davon weitere Schritte zum Verbleib abhängig gemacht werden. So wird beispielsweise davon ausgegangen, dass sich für die Förderbedarfe Lernen, Sprache und emotionale und

soziale Entwicklung eine zunehmende Verlagerung an die Regelschulen feststellen lässt, sodass das sonderpädagogische Personal z.B. dann an die Regelschulen versetzt werden könnte. Für die anderen Förderbedarfe wird eher zu einem Fortbestand tendiert (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 19).

In dem Inklusionsplan für Kölner Schulen werden im Rahmen der Umsetzung von Inklusion an Schulen hinsichtlich des gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verschiedene Möglichkeiten der Unterrichts-organisation vorgestellt, die unter dem Begriff „Gemeinsames Lernen“ und „Integrative Lerngruppe“ gefasst werden.

Unter dem Begriff „Gemeinsames Lernen“ wird das zielgleiche Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden. Zielgleiches Lernen bedeutet, dass die Schülerin bzw. der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem gleichen Lehrplan wie Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet wird. Dies wird vorrangig an Grundschulen praktiziert, zum Teil auch in weiterführenden Schulen (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 7). Daneben besteht auch die Möglichkeit zieldifferent zu unterrichten. Diese Form gemeinsamen Lernens ist vor allem an weiterführenden Schulen zu finden und wird als „Integrative Lerngruppe“ (IL) bezeichnet. Hierbei lernt die Schülerin oder der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund ihrer oder seiner Beeinträchtigung nach einem gesonderten individuellen Förderplan, der von den Lehrkräften erstellt wird (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 7).

Unabhängig von der gesetzlichen Verankerung der im Inklusionsplan vorgesehenen Umsetzungsschritte mit der 9. Schulgesetzänderung ab dem Schuljahr 2014/2015 haben bereits Schulen Inklusion bzw. gemeinsames Lernen ab dem Schuljahr 2011/2012 eingeführt. So fand bereits auch in den befragten Schulen schon zum Schuljahr 2012/2013 gemeinsames Lernen statt bzw. wurde zum Schuljahr eingeführt oder stand kurz vor dessen Einführung (Session 1897/2013).

In der Regel wird auf Antrag der Eltern bei der Schulaufsichtsbehörde das Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung eingeleitet. Über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entscheidet die Schulaufsicht, einschließlich der Förderschwerpunkte sowie den Ort der Förderung. Unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden sächlichen und personellen Ressourcen wird dem Elternwunsch zum gemeinsamen Lernen soweit wie möglich Rechnung getragen (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 22). Je nach Möglichkeit kann dann eine zielgleiche oder zieldifferente Unterrichtung erfolgen. Dennoch kann die Schulaufsicht abweichend vom Elternwunsch einen anderen als den gewünschten Förderort bestimmen, sofern die am gewählten Förderort bestehenden personellen und/oder sächlichen

Voraussetzungen nicht gegeben sind (KMK, 2013). In Ausnahmefällen kann auch die allgemeinbildende Schule einen Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs stellen, wenn z.B. eine zielgleiche Unterrichtung nicht möglich ist (AO-SF, 2012, S. 2). Je nach sonderpädagogischem Förderbedarf werden der Schülerin bzw. dem Schüler mit festgestelltem Förderbedarf verschiedentlich zusätzliche Lehrer*innenstunden in der Woche an Förderung zugewiesen. Der Anteil sonderpädagogischer Förderung bemisst sich dabei an der Schüler*innen-Lehrer*innen-Relation gemäß BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW). Bei dem Förderschwerpunkt Lernen erhält die Schülerin bzw. der Schüler z.B. 2,6h/Woche, bei dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung stehen 3,5h/Woche zusätzlich zur Verfügung (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 22). In der Sekundarstufe I wird für Schüler*innen in integrativen Lerngruppen, die zieldifferent unterrichtet werden, in der Regel ein Mehrbedarf von 0,1 Lehrer*innenstellen zur Verfügung gestellt, wobei die Schule über die Verwendung des Mehrbedarfs entscheidet. Zusätzlich sieht der Erlass „Integrative Lerngruppen an allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I“ für eine zieldifferente Förderung vor, dass in der Regel nicht weniger als fünf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit Schüler*innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Für die übrigen Formen des gemeinsamen Lernens an der Grundschule und der Sekundarstufe I ist dies nicht definiert. Vor dem Hintergrund einer effektiven Bündelung von sonderpädagogischen Ressourcen wird im Kölner Inklusionsplan (2012) jedoch vorgeschlagen, möglichst vier bis sechs Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Klasse zu bündeln, um damit möglichst viel Unterricht im Zweierteam ermöglichen zu können (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 23). Darüber hinaus gelten die bislang geltenden Klassenbildungswerte (KMK, 2013). Diese werden durch die Verordnung zu § 93 des Schulgesetzes festgelegt (VO zu § 93, Absatz 2, 8. SchulG, 2012). Für die Grundschule und die Hauptschule gilt als Klassenfrequenzrichtwert eine Klassengröße von 24, wobei hier eine Bandbreite von 18 bis 30 Schülerinnen und Schülern angesetzt wird. Allerdings kann der Schulträger an Grundschulen aufgrund besonderer Umstände, wie sie sich z.B. aus dem gemeinsamen Lernen oder aus der sozialräumlichen Situation ergeben, die Klassengröße begrenzen (§ 46, Absatz 2, 8. SchulG, 2012). Bei integrativen Lerngruppen wird eine Obergrenze von 25 Schülerinnen und Schülern nach § 20 Absatz 8 SchulG festgelegt, die Bandbreite liegt hier zwischen 23 und 25 Schüler*innen pro Klasse. An Realschulen und am Gymnasium liegt der Klassenfrequenzrichtwert bei 28 Schülerinnen und Schülern in der Klasse, wobei eine Bandbreite von 26 bis 30 Schülerinnen und Schülern pro Klasse vorgegeben ist (VO zu § 93, Absatz 2, 8. SchulG, 2012).

Im Hinblick auf die Zuweisung von sonderpädagogischem Lehrpersonal an allgemeinbildende Regelschulen ist demnach zum einen der förmlich festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf von Relevanz. Zum anderen richtet sich die personelle Ressourcenausstattung danach, welcher sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist. Dies bedeutet, das Vorhandensein sonderpädagogischer Lehrkräfte sowie deren zeitlicher Einsatz ist demnach davon abhängig, wie viele und welche festgestellten Förderbedarfe in der Schule bestehen. Die Abordnung bzw. Versetzung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an die allgemeinbildende Schule wird durch die Schulaufsicht in Abstimmung mit den Lehrkräften und den Schulen vorgenommen (Anlage 1 zu Session 1034/2014, S. 26). Während an den Grundschulen die Sonderschullehrkräfte Teil des Kollegiums sind, wird Sonderschullehrpersonal an weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I stets für ein Jahr an die Schule abgeordnet. Die Abordnung erfolgt für jedes Schuljahr neu (Anlage 1 zu Session 1034/2014, S. 28).
Im Rahmen eines Modellversuchs in den Regionen Mülheim-Ost und Porz wird darüber hinaus die Ressourcenzuweisung nicht nach der individuellen Bedarfslage an sonderpädagogischer Förderung vorgenommen, sondern die Schule wird pauschal mit einem bestimmten Stellenbudget ausgestattet. Hierbei wird auf ein förmliches Feststellungsverfahren zugunsten eines modifizierten Verfahrens verzichtet. Damit spielt es keine Rolle mehr, welcher sonderpädagogische Förderbedarf an der Schule vorzufinden ist, sondern es wird damit eine personelle Unterstützungsressource geschaffen unabhängig von Anzahl der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie deren speziellem Förderbedarf (Inklusionsplan für Kölner Schulen, 2012, S. 22). Damit soll einer Etikettierung einzelner Schüler*innen vorgebeugt werden.

Bremen

In Bremen wurde mit der Änderung des Schulgesetzes von 2009 der Besuch von Regelschulen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf rechtlich verankert (Bremer Schulgesetz, 2009). Die bislang bestehenden Förderzentren wurden mit dieser Gesetzesnovelle weitestgehend abgeschafft. Förderzentren bestehen lediglich noch weiterhin für die Förderbedarfe Sehen, Hören und körperlich-motorische Entwicklung, die neben den Regelschulen als Beschulungsort gewählt werden können. Seit dem Schuljahr 2012/2013 besteht für die Förderbedarfe Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung kein Wahlrecht mehr auf Beschulung an einem Förderzentrum beim Übergang in Schulstufe 5 (KMK, 2013). Damit beschränkt sich das Elternwahlrecht beim schulischen

Lernort ausschließlich auf die Förderbedarfe Sehen, Hören und körperlich-motorische Entwicklung. Für alle anderen Förderbedarfe entfällt ein solches Wahlrecht.

Die freiwerdenden personellen und sächlichen Ressourcen der aufgelösten Förderzentren wurden den Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) an den Regelschulen zugewiesen, die seit 2011 an allen Schulen eingerichtet worden sind und die die inklusive Unterrichtung unterstützen sollen (KMK, 2013). Die Zentren für unterstützende Pädagogik setzen sich aus unterschiedlichen Professionen zusammen, darunter Sonder- sowie Sozialpädagog*innen, mit der sonderpädagogischen Förderung besonders beauftragte Lehrkräfte, Assistenzkräfte sowie Fachberater*innen und je nach Bedarf weitere Fachkräfte. Die Aufgaben der Zentren für unterstützende Pädagogik liegen zum einen in der diagnostischen Erfassung und Dokumentation der Förderbedarfe der Schüler*innen und der damit verbundenen Ressourcenplanung, zum anderen bestehen sie darin Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte, Schüler*innen über den notwendigen Förderbedarf zu beraten und Unterstützung bei den Fördermaßnahmen im Unterricht sicherzustellen oder diese Maßnahmen auch selbst durchzuführen. Weiterhin gehört in das Aufgabengebiet das pädagogische Personal bei Fragen der Förderung fortzubilden und Fortbildungen zu organisieren, aber auch das sonderpädagogische Feststellungsverfahren durchzuführen (§ 22, Bremer Schulgesetz, 2009, S. 23f.; § 3 Gesetzblatt 1. VO für unterstützende Pädagogik, 2013, S. 253f.). Hinsichtlich der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Erziehungsberechtigte, die Schule, die die Schülerin oder der Schüler besucht oder der schulärztliche Dienst antragsberechtigt. Der sonderpädagogische Förderbedarf wird entweder vor der Einschulung oder während des Schulbesuchs auf Antrag festgestellt. Dies gilt insbesondere für die Förderbedarfe Sehen, Hören, geistige Entwicklung und körperlich-motorische Entwicklung. Beim Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5 sowie in Klasse 8 kann das Feststellungsverfahren zusätzlich für die Förderbedarfe Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung erfolgen, sofern bis dahin noch keine schulersetzenden oder -ergänzenden Maßnahmen eingeleitet worden sind (KMK, 2015). Bei Verdacht auf den sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen kann ein Antrag erst ab Klassenstufe 8 gestellt werden (§ 3 Gesetzblatt 1. VO für unterstützende Pädagogik, 2013, S. 254). Bis zum Ende des Schuljahres 2018/2019 kann jedoch vor dem Übergang in die Klasse 5 die Feststellungsdiagnostik für den Förderbedarf Lernen, Sprache und Verhalten bei Verdacht durchgeführt werden (§ 11 Gesetzblatt 1. VO für unterstützende Pädagogik, 2013, S. 260).

Neben den Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) wurden sogenannte regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) etabliert. Diese arbeiten wie die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) ebenfalls in multiprofessionellen Teams zusammen. Sie haben die Aufgabe, unabhängig von dem sonderpädagogischen Förderbedarf oder der

individuellen Problemlagen, die schulische Eingliederung der Schüler*innen zu fördern, Hilfsangebote zu entwickeln sowie bei Krisen und Notfällen den Schulen, den Schülerinnen und Schülern und den Erziehungsberechtigten Unterstützung zu leisten. Darüber hinaus erfolgt über diese regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren das Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung (§ 5 Gesetzblatt 1. VO für unterstützende Pädagogik, 2013).

Im Hinblick auf die Ressourcenzuweisung besteht für die sonderpädagogischen Förderbedarfe Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung an den Bremer Grundschulen ein festgelegtes Budget, das die Ausstattung mit sonderpädagogischem Lehrpersonal regelt. Für 5,7% aller Schüler*innen werden 2,6 Lehrer*innenwochenstunden an sonderpädagogischer Förderung für diese Förderbedarfe zur Verfügung gestellt. An den Oberschulen erfolgt die Ausstattung sonderpädagogischer Personalressourcen nach einem bestimmten Schlüssel. Dieser legt fest, dass für fünf Schüler*innen mit diesen sonderpädagogischen Förderbedarfen 15 Stunden an sonderpädagogischer Förderung zur Verfügung stehen. Weiterhin werden für den sonderpädagogischen Förderbedarf Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung in der Grundschule 26, in der Sekundarstufe I 31 und in der Sekundarstufe II 36 Lehrer*innenwochenstunden zur sonderpädagogischen Förderung bereitgestellt. Zudem steht für diese Schüler*innengruppe eine Assistenz in jeweils gleicher Höhe zur Verfügung (KMK, 2013).

Für die weitere Umsetzung von Inklusion an Schulen wurde zudem die Klassenfrequenz auf 22 Schüler*innen gesenkt, wobei sich die Klasse aus fünf Schülerinnen und Schülern mit den genannten Förderbedarfen und 17 Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf zusammensetzt (KMK, 2013).

Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein wurde bereits mit der Schulgesetzänderung von 1990 der Weg für einen gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung geebnet. Dort heißt es, dass „behinderte und nicht behinderte Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden sollen, soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler entspricht.“ (§ 5, Absatz 2, SchulG 1990). Mit der Schulgesetznovelle von 2007 wurde dieser Paragraph im Schulgesetz dahingehend verändert, dass nun nicht mehr von Behinderung gesprochen wird, sondern anstelle dessen der sonderpädagogische Förderbedarf tritt. Unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sollen Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden. Der gemeinsamen Beschulung wird

damit ein Vorrang gegenüber einer separierenden Beschulung eingeräumt, wobei die vorhandene Ressourcenausstattung hierbei jedoch weiterhin bestimmend für gemeinsames Lernen ist (§ 5, Absatz 2, SchulG 2007). Mit der Schulgesetzänderung von 2011 wird zudem das Ziel einer inklusiven Beschulung und die besondere Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagoigschem Förderbedarf im Gesetz verankert (§ 4, Absatz 13, SchulG 2007, Stand 28.01.2011). Trotz rückgängiger Schüler*innenzahlen und der gesetzlich vorgesehenen gemeinsamen Beschulung werden die Förderzentren nicht aufgegeben, sondern sind weiterhin Bestandteil des Schulwesens in Schleswig-Holstein und den Regelschulen gleichgestellt. Sie sollen im Rahmen der inklusiven Beschulung ihre fachliche Kompetenz bei der Gestaltung einer inklusiven Schule einbringen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte bleiben demnach weiterhin den Förderzentren zugeordnet und sollen in den Förderzentren ihre fachliche Kompetenz bündeln. Eine Beschulung am Förderzentrum soll vor allem für Schüler*innen mit einer körperlichen und geistigen Beeinträchtigung gegeben sein. Abweichend hiervon sollen sich die Förderzentren Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung zu „Schulen ohne Schüler“ entwickeln und dortiges Lehrpersonal in die Regional- und Gemeinschaftsschulen münden (Drucksache 17/1280, 2011, S. 32).

Mit der Aufrechterhaltung der Sonderschulen bleibt den Eltern das Wahlrecht erhalten zwischen einer Beschulung an allgemeinbildenden Schulen oder Förderzentren zu entscheiden. Dem Elternwunsch wird hier weitestgehend entsprochen und damit von den Möglichkeiten der Einschränkung, wie sie im Schulgesetz aufgeführt sind, kaum Gebrauch gemacht (KMK, 2013). Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird durch die Landesverordnung „Sonderpädagogische Förderung“ (SoFVO, 2007) vorgegeben, die in der Fassung von 2007 auch so weiterhin Bestand hat. Das Feststellungsverfahren kann entweder von den Eltern, Erziehungsberechtigten oder der volljährigen Schülerin oder dem volljährigen Schüler beantragt werden. Es kann gleichermaßen von der aufnehmenden oder besuchten Schule ein solches Verfahren eingeleitet werden. Das Feststellungsverfahren wird durch das Förderzentrum durchgeführt. Abweichend davon wird ein solches Verfahren in der Eingangsphase der Grundschule in der Regel für die Förderbedarfe Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung nicht durchgeführt (KMK, 2013). Hier werden der Grundschule pauschal zwei Lehrer*innenwochenstunden je Eingangsphasenklasse zur Verfügung gestellt, die durch Lehrkräfte der Förderzentren abgehalten werden. Im Hinblick auf die Klassengröße werden keine Vorgaben gemacht, vielmehr ist hier der Einzelfall entscheidend, welche Bedingungen erforderlich sind und wie die Klasse gebildet wird. Es kann demnach die Klassengröße angepasst werden. Gleiches gilt auch für die Anzahl an Lehrer*innenstunden durch Sonderpädagog*innen. In welchem Ausmaß

Sonderlehrer*innenstunden zur Verfügung gestellt werden können, richtet sich zum einen nach dem individuellen Bedarf, zum anderen aber auch danach wie Ressourcen durch das Förderzentrum bereitgestellt werden können (KMK, 2013). Über die Ressourcenverteilung wird in Koordinierungsgesprächen zwischen Förderzentrum und Schulen im Einzugsgebiet nach den Bestimmungen der SoFVO entschieden (SoFVO, 2007).

2.8.3 Fazit

Die aufgeführten Aspekte zur Umsetzung von Inklusion in Kapitel 2.8.2 zeigen, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt Inklusion in der Stadt Köln sowie in den beiden Bundesländern Bremen und Schleswig-Holstein unterschiedlich weit fortgeschritten ist. In Tabelle 1 sind die benannten Aspekte noch einmal in einer tabellarischen Darstellung aufgeführt. Anhand dieser Gegenüberstellung lassen sich deutlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, die bereits in der einzelnen Abhandlung in Kapitel 2.8.2 vorgestellt worden sind (Tabelle 1).

Tabelle 1 *Überblick zur Umsetzung von Inklusion in Köln, Bremen und Schleswig-Holstein (Stand Schuljahre 2012/2013 und 2013/2014)*

Umsetzung von Inklusion	**Köln**	**Bremen**	**Schleswig-Holstein**
Gesetzliche Verankerung	noch nicht, aber Verabschiedung des 9. Schulrechtsänderungs-gesetzes Ende 2013 und ab Schuljahr 2014/2015 wirksam	ja, seit 2009	ja, seit 2011
Förderschulen/ -zentren	Fortbestand abhängig von Entwicklung der Schüler*innenzahlen an Förderschulen	Aufhebung für die Förderbedarfe Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung Fortbestand für die Förderbedarfe Sehen, Hören, geistige Entwicklung	am Fortbestand der Förderzentren explizit festgehalten
Verortung sonder-pädagogisches Lehrpersonal	an Grundschulen Bestandteil des Kollegiums, an weiterführenden Schulen Abordnung für ein Jahr, Verortung an der Förderschule	an der Regelschule durch Einrichtung der Zentren für unterstützende Pädagogik	am Förderzentrum, Abordnung für ein Schuljahr

Fortsetzung

Umsetzung von Inklusion	**Köln**	**Bremen**	**Schleswig-Holstein**
Feststellungs-verfahren	1. wird für alle sonderpädagogischen Förderbedarfe bislang durchgeführt; Grundlage für die Ressourcenzuweisung von Lehrer*innenwochen-stunden 2. Modellversuch in 2 Kölner Stadtbezirken, in dem auf Feststellungsverfahren verzichtet wird	1. Verzicht auf Feststellungsverfahren in der Grundschule für die Förderbedarfe Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung; erst beim Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5 sowie in Klasse 8 möglich 2. im Rahmen der Schuleingangsdia-gnostik für die Förderbedarfe Sehen, Hören, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung	1. Verzicht auf Feststellungsverfahren für die Förderbedarfe Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung in der Eingangsphase der Grundschule 2. weiterhin Bestimmungen der SoFVO für andere Förderbedarfe grundlegend
Ressourcen-zuweisung	1. Bestimmung des Grundbedarfs für Unterrichtsversorgung und sonderpädagogische Förderung anhand der Relation „Schüler*in je Stelle“ des festgestellten Förderbedarfs 2. bei zieldifferentem Lernen in integrativen Lerngruppen zusätzlich 0,1 Stellen pro Schüler*in je nach Haushaltslage	1. an Grundschulen pauschal festes Stellenbudget für die Förderbedarfe Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (2,6 Lehrer*innenwochen-stunden) 2. vorgegebene Anzahl an Lehrer*innenwochen-stunden für festgelegte Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit jeweiligem Förderbedarf an Oberschulen	1. pauschal präventive Bereitstellung von 2 Lehrer*innenwochen-stunden je Eingangsphasenklasse an der Grundschule für die Förderbedarfe Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung 2. Bestimmung der SoFVO für andere Förderbedarfe weiterhin grundlegend 3. Entscheidung über Umfang der Ressourcenausstattung neben der Präventivversorgung liegt bei Koordinierungsstelle im Einzugsgebiet der Schule

Fortsetzung

Umsetzung von Inklusion	Köln	Bremen	Schleswig-Holstein
Klassen-zusammen-setzung	Empfehlung von 4-6 Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Förderbedarf, nicht weniger als 5 Schüler*innen mit sonderpäd. Förderbedarf in integrativen Lerngruppen	Vorgabe von 22 Schülerinnen und Schülern/Klasse mit 17 Regelschülerinnen und -schülern plus 5 Schüler*innen mit sonderpäd. Förderbedarf	keine Vorgabe bislang geplant
Klassengröße	bislang keine Klassengröße für gemeinsamen Unterricht vorgegeben, Grundlage Klassenbildungswerte gemäß § 93 SchulG	vorgegebene Klassengröße von 22 Schülerinnen und Schülern (17 Regelschüler*innen plus 5 Schüler*innen mit sonderpäd. Förderbedarf)	keine Vorgabe bei der Klassengröße geplant, Entscheidung liegt bei der einzelnen Schule in Abhängigkeit von individueller Bedarfslage und Ressourcen-ausstattung der Schule

Mit Blick auf die rechtliche Verankerung haben im Betrachtungszeitraum in Bremen und Schleswig-Holstein wesentliche Punkte zur Umsetzung von Inklusion Eingang in das Schulgesetz gefunden und sind damit auch rechtlich verbindlich verankert. In Schleswig-Holstein ist allerdings vielfach die vorhandene Ressourcenausstattung für das gemeinsame Lernen bestimmend, auch wenn dem Elternwunsch weitestgehend nachgekommen wird. In Köln liegt bislang lediglich ein Entwicklungsplan zur Umsetzung von Inklusion an Schulen vor, der jedoch keine rechtliche Verbindlichkeit hat. Allerdings sieht auch hier die aktuelle Gesetzeslage vor, dem Elternwunsch nach Beschulung an einer allgemeinbildenden Schule weitestgehend zu folgen, sofern die sächlichen und personellen Ressourcen dies zulassen. Ansonsten wird vorrangig nach bisheriger Schulgesetzgebung verfahren im Hinblick auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die damit verbundene Ressourcenzuweisung sonderpädagogischer Fachkompetenz.

Die wohl deutlichsten Unterschiede in der aktuellen Umsetzung von Inklusion zeigen sich zwischen den Bundesländern bzw. der Stadt Köln hinsichtlich des Verbleibs der Förderschulen bzw. -zentren und der in diesem Zusammenhang stehenden Verortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Zum anderen zeigt sich dies aber auch in der Vorgabe von Klassengröße und deren Zusammensetzung. Während Förderzentren in Bremen mehr oder weniger bereits aufgelöst worden sind und sonderpädagogisches Fachpersonal an die Regelschulen übergegangen ist, hält z.B. Schleswig-Holstein weiterhin an den

Förderzentren explizit fest und sieht vor, dass die sonderpädagogische Fachkompetenz dort in gebündelter Form verbleibt. In Bremen werden lediglich die Förderzentren für Sehen, Hören und körperliche und motorische Entwicklung weiterhin bestehen bleiben. Das sonderpädagogische Fachpersonal ist mit der Einrichtung der sogenannten Zentren für unterstützende Pädagogik weitestgehend bis auf die oben genannten Förderbedarfe an die Regelschulen übergegangen und auch dort verortet. In Schleswig-Holstein hingegen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte den Förderzentren zugeordnet. Je nach festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf und Entscheid der sonderpädagogischen Koordinierungsstelle im Einzugsgebiet der Regelschulen wird eine sonderpädagogische Lehrkraft mit einem bestimmten Stundenkontingent für ein Schuljahr an eine einzelne Regelschule abgeordnet. Der Umfang der sonderpädagogischen Ressourcenzuweisung wird zudem ebenfalls jedes Schuljahr durch die Koordinierungsstelle neu bestimmt.

In Köln ist der Verbleib der Förderschulen noch nicht genau festgelegt, sodass bislang ebenfalls ein Parallelsystem aus allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen besteht. Den Eltern wird also über alle Förderbedarfe hinweg eine Wahlmöglichkeit gegeben. Allerdings wird in Abhängigkeit von der Entwicklung der Schüler*innenzahlen an den Förderschulen über Bestand oder Schließung der Förderschulen entschieden. Auch hier bemisst sich momentan die sonderpädagogische Ressourcenausstattung ebenfalls danach, welcher sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt worden ist. Je nach Förderbedarf steht dann der Schülerin oder dem Schüler pro Woche ein bestimmter Stundensatz an Förderung an der Regelschule zu.

Weiterhin zeigen sich auch deutliche Unterschiede im Hinblick auf Vorgaben zu Klassengröße und -zusammensetzung. Während Schleswig-Holstein hierzu keine Vorgaben macht und dies weitestgehend der einzelnen Schule überlässt, hat Bremen eine Klassengröße von 22 Schülerinnen und Schülern festgelegt, die sich aus 17 Regelschülerinnen und -schülern sowie fünf Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammensetzt. Auch in Köln liegen noch keine genauen Vorgaben zur Klassengröße und zur Klassenzusammensetzung vor. Im Kölner Inklusionsplan wird im Betrachtungszeitraum lediglich eine Empfehlung für vier bis sechs Schüler*innen pro Klasse mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgegeben. Eine Klassengröße ist damit aber nicht angesprochen. Diese richtet sich nach wie vor an den gesetzlich vorgegebenen Klassenbildungswerten aus.

Im Hinblick auf die Ressourcenzuweisung werden den Grundschulen sowohl in Bremen als auch in Schleswig-Holstein pauschal festgelegte Wochenstunden an Lehrkräften für die Förderbedarfe Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung zugewiesen. Auf ein Feststellungsverfahren für diese Förderbedarfe wird damit im Grundschulbereich

verzichtet. Erst mit dem Übergang an die weiterführenden Schulen und in Klasse 8 sieht Bremen ein Feststellungsverfahren für diese Förderbedarfe vor. In Schleswig-Holstein gelten weiterhin die gesetzlichen Regelungen der Landesverordnung für sonderpädagogische Förderung. In Köln hingegen sind für alle Förderbedarfe Feststellungsverfahren vorgesehen, da sich danach auch die personelle Ressourcenausstattung bemisst. Es wird deutlich, dass die sonderpädagogische Ressourcenausstattung an allgemeinbildenden Schulen damit in Teilen sehr stark davon abhängig ist, ob und in welcher Weise ein sonderpädagogischer Förderbedarf überhaupt festgestellt werden muss. Zudem stehen die betreffenden Regelschulen zum Teil vor der Problematik nicht zu wissen, ob und in welchem Umfang überhaupt eine sonderpädagogische Lehrkraft der Schule zugewiesen wird. Zum anderen ist hier längerfristig kaum Planungssicherheit gegeben, wenn jedes Schuljahr neu darüber entschieden wird.

2.9 potenzielle Belastungsquellen von Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung

Nachdem in den oberen beiden Abschnitten zunächst Entwicklungslinien und Begriffsverständnisse zu Inklusion sowie deren Umsetzung in einzelnen Bundesländern dargestellt wurden, soll in dem folgenden Kapitel auf Aspekte eingegangen werden, die in engem Zusammenhang mit den schulischen Veränderungen durch Inklusion stehen und als potentielle Belastungsquellen eine Rolle spielen können.

Der Fokus der bisherigen Inklusionsforschung liegt vielfach auf dem Lernen und dem Lernerfolg unter den Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, der Unterrichtsgestaltung oder der gemeinsamen Unterrichtung im Team und den Einstellungen zu Inklusion. Darüber hinaus liegen Studien zu Inklusion vor, die eher allgemein den aktuellen Stand an Schulen und die Einschätzung von Lehrkräften dokumentieren, was z.B. Rahmenbedingungen und Ausstattungsmerkmale betrifft (Arndt & Werning, 2013; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Dumke, 1992; Forsa, 2015, 2017; Gebhardt et al., 2014; Hellmich & Görel, 2014a, b; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Meijer, 2001, 2004; Schley, 1989; Seifried, 2014). In diesem Zusammenhang haben Klemm & Preuss-Lausitz (2011) in ihrem Gutachten zusammenfassend aus mehreren Studien Merkmale guten Unterrichts zusammengetragen. Dies sind u.a. eine klare Strukturierung des Unterrichts, ein

lernförderliches Klassenklima, Beachtung individueller Lernausgangslagen und Methodenvielfalt. Auch wenn sich diese Merkmale nicht auf inklusiven Unterricht beziehen, haben sie sich jedoch gleichermaßen bei einer gemeinsamen Unterrichtung bewährt (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, S. 33f.). Darüber hinaus werden aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zu integrativen Schulmodellen als weitere Faktoren u.a. kommunikatives Lernen, Lernen durch verstärkte Partizipation, häufiger Wechsel von Sozialformen im gemeinsamen Unterricht genannt (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, S. 34). Studien, die sich ausschließlich mit Belastung von Lehrkräften an inklusiven Schulen beschäftigen, liegen bislang in dem Sinn nicht vor. Wenn Belastung Bestandteil der Untersuchung ist, dann werden Belastungen eher implizit z.B. im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts thematisiert oder nach befürchteten Belastungsquellen oder Belastungsformen gefragt (psychisch, zeitlich) oder nur sehr allgemein Zusammenhänge zwischen Inklusion und Belastung oder spezifisch nur ein Aspekt wie z.B. Einstellungen untersucht (u.a. Amrhein, 2011; Arndt & Werning, 2013; Bosse et al., 2016; Erbring, 2015; Forsa, 2015, 2017; Ghedin, 2014; Hedderich & Hecker, 2009; Weiß, Küchler, Muckenthaler, Heimlich & Kiel, 2019).

Darüber hinaus handelt es sich nicht selten um Modellprojekte an einzelnen Schulen, wodurch möglicherweise auch gesonderte Verhältnisse für diese Schulen vorlagen und Belastungen weniger oder anders wahrgenommen wurden als im regulären Fall (u.a. Amrhein, 2011; Dumke, 1992; Schley, 1989). Allerdings geben die Studien erste Hinweise auf mögliche Belastungsquellen, die durch die veränderte Schul- und Unterrichtsgestaltung auftreten können. Dabei liefern bereits auch ältere Studien zu einer integrativen Beschulung wertvolle Informationen. Bei den Belastungsfaktoren bzw. Einflussfaktoren kann auch hier unterschieden werden zwischen arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren und individualbezogenen Einflussfaktoren. Im Folgenden werden zunächst Belastungen dargestellt, die sich aus den Rahmenbedingungen und der schulischen Organisation ergeben und sich somit auf das schulische Arbeitsumfeld beziehen.

2.9.1 potenzielle arbeitsbezogene Belastungsfaktoren

Vorweg sei darauf hingewiesen, dass die bereits in Kapitel 2.6 aufgeführten Belastungsfaktoren im Arbeitsumfeld Schule grundsätzlich auch im inklusiven Schulalltag auftreten können. Darüber hinaus ergeben sich für die Umsetzung der Inklusion spezifische arbeitsbezogene Belastungsfaktoren, die z.B. aus den schulischen Rahmenbedingungen, der Arbeitsorganisation und dem Arbeitsumfang, den Beziehungen im Kollegium und zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern resultieren können.

Schulische Rahmenbedingungen

Im Kontext der Einführung und Umsetzung von Inklusion ergeben sich vielfältige Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen, die nicht nur allein in der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf begründet liegen. Dies betrifft auch die Form der Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander, wie das gemeinsame Unterrichten im Team. Das heißt, der Fachlehrerin bzw. dem Fachlehrer wird eine sonderpädagogische Fachkraft zu Seite gestellt, die sich nun gemeinsam um die Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf während des Unterrichts kümmern. Es verändert sich das bisherige Kollegium, neue Kolleg*innen kommen hinzu und eine kooperative Zusammenarbeit in der Vorbereitung und Unterrichtsgestaltung ist erforderlich. Zudem ist auch ein hohes Maß an Kommunikation der Lehrkräfte samt Schulleitung gefordert, mit den Eltern und anderen Personengruppen, die den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Seite stehen, stärker zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig abzustimmen.

Hedderich und Hecker (2009) haben in ihrer qualitativen Studie die Belastung sowie die Bewältigung von 10 Sonderschulpädagog*innen an integrativen Schulen in Hessen, Thüringen und Sachsen erhoben. Anhand der Interviews zeigt sich, dass diese Lehrer*innen vor allem die schulischen Rahmenbedingungen als unzureichend einschätzen, dabei insbesondere die zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen sowie eine zu große Klassengröße. Daneben wird auch beklagt, dass die begrenzte Stundenzuweisung für die Integration die Arbeit und das Engagement erschweren. Darüber hinaus berichten die Sonderschullehrpersonen über organisatorische Belastungen wie z.B. Häufung von Arbeitsaufgaben am Ende des Schuljahres, die durch Gutachtertätigkeiten weiter erhöht werden. Zudem wird auch der Einsatz an mehreren Schulen von den Sonderschullehrkräften wegen der weiten Arbeitswege und der Integration in unterschiedliche Kollegien als Belastung empfunden (Hedderich & Hecker, 2009, S. 85). Die Studie von Gebhard, Schwab, Nusser und Hessels (2014) zur Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings stellt ebenso heraus, dass der hohe zeitliche Anteil von Gesprächen zwischen „Tür und Angel“ auf einen Gesprächsbedarf hinweist, anscheinend aber zu wenig Zeit in einem geregelten Rahmen dafür zur Verfügung steht. Hierbei merken Gebhard et al. (2014) an, dass es vor allem für die Sonderpädagog*innen schwierig sein dürfte, genügend Zeit aufzubringen, da diese in der Regel mit einer größeren Anzahl an Regelschullehrkräften zusammenarbeiten (Gebhard et al., 2014, S. 27f.).
Bereits in der Untersuchung von Schley (1989) bei 26 integrativ arbeitenden pädagogischen Fachkräften an Hamburger Gesamtschulen wird deutlich, dass die Mehrarbeit, der

Zeitmangel sowie die Komplexität als Belastung angesehen werden. Aber auch die Rahmenbedingungen wie Räume und Ausstattung, Mittelknappheit oder Systemvorgaben erschweren die Umsetzung in den Integrationsklassen (Schley, 1989, S. 304). Diese Befunde bestätigen sich auch in der Untersuchung von Dumke und Eberl (2002). Hier zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (80%), die nicht zu einem gemeinsamen Unterricht bereit sind, die zeitliche und nervliche Belastung bei gemeinsamer Unterrichtung als höher einschätzt als in einer Regelklasse und mit der räumlichen und materiellen Ausstattung sowie der Klassengröße und dem Fortbildungsangebot unzufrieden ist, um gemeinsamen Unterricht praktizieren zu können. Allerdings sind auch die „bereiten" Lehrkräfte vor allem mit der räumlichen Ausstattung (64%) kaum zufrieden und die Hälfte beklagt sich auch über die Klassengröße und das Fortbildungsangebot (Dumke & Eberl, 2002, S. 76f.).

In der Längsschnittstudie von Amrhein (2011) bei integrativ und nicht integrativ arbeitenden Lehrkräften werden bei der ersten Befragung ebenso vor allem die materielle Ausstattung, die Räumlichkeiten und das begleitende Fortbildungsprogramm negativ beurteilt, während die Lehrkräfte die Klassengröße eher positiv bewerten. Dabei spielt es bei diesen Einschätzungen keine Rolle, ob die Lehrkraft in einer integrativen Lerngruppe unterrichtet oder nicht (Amrhein, 2011, S. 150). Allerdings stehen sie in engem Zusammenhang mit der Bereitschaft, eine integrative Lerngruppe zu unterrichten. So geht eine positivere Einschätzung hinsichtlich der Ausstattung auch mit einer höheren Bereitschaft zu integrativem Unterricht einher (Amrhein, 2011, S. 159). Bei der Anschlussbefragung nach einem Schuljahr zeigt sich, dass die Lehrkräfte die materielle und räumliche Ausstattung günstiger einschätzen. Hingegen wird das Fortbildungsangebot auch zum zweiten Zeitpunkt eher negativ und die Eignung des Kollegiums weiterhin indifferent beurteilt, wobei diese Aspekte in der Gruppe der integrativ arbeitenden Lehrer*innen sogar etwas schlechter bewertet werden (Amrhein, 2011, S. 230).

Zudem sind die Lehrkräfte beider Gruppen gefragt worden, wie sie die erwartete Belastung in der integrativen Lerngruppe im Vergleich zu den Regelklassen einschätzen. Gut dreiviertel der Lehrkräfte (76%) schätzt die zeitliche Belastung als höher ein, aber auch die emotionale und nervliche Belastung wird von jeweils ca. 60% der Lehrpersonen als höher eingeschätzt als in Regelschulklassen. Hierbei fällt jedoch auf, dass die Lehrkräfte, die nicht in einer integrativen Klasse unterrichten, die emotionale und nervliche Belastung höher einschätzen als die integrativ unterrichtenden Lehrkräfte (Amrhein, 2011, S. 139f.). In der Anschlussbefragung nach einem Jahr zeigen sich in diesen Aspekten kaum Unterschiede in den beiden Gruppen im Zeitverlauf. Die zeitliche Belastung wird nach wie vor als hoch eingestuft, die nervliche Belastung wird jedoch als etwas geringer eingestuft. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Lehrpersonen im integrativen Unterricht das Ausmaß der

Belastung günstiger beurteilen als die nicht integrativ arbeitenden Lehrkräfte (Amrhein, 2011, S. 214f.). Interessant ist hierbei, dass je positiver die Einstellung zu integrativem Unterricht ausfällt, die nervliche und emotionale Belastung geringer eingestuft wird. Dies betrifft gleichermaßen auch die Bereitschaft zum Unterricht in einer integrativen Klasse. Je eher die Lehrkräfte zu gemeinsamer Unterrichtung bereit sind, desto geringer wird die Belastung eingeschätzt (Amrhein, 2011, S. 141).

Eberl und Dumke (2002) können zeigen, dass die Einschätzung über das Belastungsausmaß mit der Bereitschaft der Lehrkräfte zum gemeinsamen Unterricht zusammenhängt. Zwar sind sowohl bereite als auch nicht bereite Lehrkräfte der Ansicht, dass die zeitliche und nervliche Belastung hoch ist. Allerdings sind 50% der bereiten, aber immerhin 80% der nicht bereiten Lehrkräfte dieser Ansicht. Insbesondere befürchten die nicht bereiten Lehrpersonen, dass die Schüler*innen mit sonderpädagoischem Förderbedarf übermäßig viel Zeit der Lehrkraft in Anspruch nehmen (Dumke & Eberl, 2002, S. 76f.).

Bereits in der Untersuchung von Dumke (1992) zum gemeinsamen Unterricht in der Grundschule und Sekundarstufe wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Arbeitsbelastung als wesentlich höher einschätzen als im bisherigen Unterricht. Gleichzeitig sind die Lehrpersonen jedoch in hohem Maße zufrieden, was vor allem auf den spürbaren Erfolg der eigenen Arbeit hinsichtlich einer positiven Entwicklung der schulischen Leistung und im sozialen sowie emotionalen Verhalten der gesamten Schüler*innenschaft zurückzuführen ist. Ebenso berichten die Lehrkräfte weiterhin von einer insgesamt positiven Auswirkung auf das Kollegium (Dumke, 1992, S. 63).

Kooperation der Lehrkräfte/Teamarbeit

Vor dem Hintergrund, dass die Lehrtätigkeit zumeist als isoliertes Handeln im Unterricht erfolgt und daher auch oft von „Einzelkämpfertum“ gesprochen wird, stellt die Kooperation der Lehrkräfte im schulischen Kontext und speziell im gemeinsamen Unterricht eine besondere Herausforderung dar. Im Rahmen der Umsetzung von Inklusion wird sie als eine wesentliche Bedingung für das Gelingen einer gemeinsamen Unterrichtung angesehen (Willmann, 2009, S. 343).

Bereits mit der Einführung integrativer Beschulung wird der Zusammenarbeit eine hohe Bedeutung beigemessen (Deppe-Wolfinger, Prengel & Reiser, 1990; Dumke, 1992). Kooperation wird als konstitutiv für die Erfüllung der (sonder)pädagogischen Aufgabe angesehen (Penné, 1995, S. 276). Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise bzw. in unterschiedlicher Intensität erfolgen und ist auch im bisherigen Schulsystem Bestandteil in

der Arbeit von Lehrkräften, so z.B. der Austausch von Unterrichtsmaterialien, Gespräche über Unterricht, eine fachspezifische oder fachübergreifende Unterrichtsplanung oder das Abhalten von Fachkonferenzen. Im Zuge einer inklusiven Unterrichtsorganisation stellt das Erreichen eines darüber hinaus reichenden Kooperationsniveaus eine bedeutsame Quelle für die Qualität der gemeinsamen Beschulung dar, da die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als wesentliche Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht angesehen wird (Arndt & Werning, 2016, S. 164).

Wie bereits aufgeführt, zeigen Studien, dass die soziale Unterstützung einen bedeutsamen gesundheitsrelevanten Aspekt im Lehrberuf darstellt und Unterschiede im Ausmaß des Belastungs- und Beanspruchungserlebens zwischen Schulen erklärt (Dorsemagen, Lacroix & Krause, 2007; Lossen, Rollett & Willems, 2013; Poschkamp, 2008; Schaarschmidt, 2005). Soziale Unterstützung kann dabei auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen: emotional (z.B. Erfahrung von Wertschätzung, Akzeptanz), praktisch (Geben von Tipps, Informationen, Beratung) oder in Form sozialer Integration (Zugehörigkeit, Übereinstimmung von Werten und Lebenskonzepten) (Fydrich & Sommer, 2003, S. 84). Darüber hinaus können auch verschiedene Quellen unterschieden werden. So ist im Beruf vor allem die soziale Unterstützung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bedeutsamer als die von der Lebenspartnerin bzw. dem Lebenspartner (Laireiter, 1993)

Im Rahmen gemeinsamer Unterrichtung unterscheidet sich die Kooperation der Lehrer*innen darin, dass zusätzlich zu bisherigen Kooperationsformen nun in Teams unterrichtet wird, die sich zudem aus unterschiedlichen Professionen zusammensetzen und eine klare Aufgabenverteilung erfordern. Ein solcher auf Teamarbeit beruhender Unterricht macht einen weitreichenden Konsens über Werte und Einstellungen, vorhandene Lehrkompetenzen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, aber auch pädagogische Haltungen und Zielsetzungen sowie ein klares Rollenverständnis der Lehrkräfte notwendig (Hürter, 2009, S. 383). Oftmals führen genau diese Aspekte zu Problemen, die die Zusammenarbeit erschweren können und als Belastung wahrgenommen werden.

In der Untersuchung von Hedderich und Hecker (2009) bestätigt sich, dass die Teamarbeit aufgrund zwischenmenschlicher Probleme, aufgrund von Unterschieden in der pädagogischen Herangehensweise aufgrund der Profession, aufgrund häufiger Diskussionen und der Notwendigkeit von Absprachen als schwierig und belastend wahrgenommen wird (Hedderich & Hecker, 2009, S. 87f.). In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass vor allem fehlende Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit und Selbstreflexion in der Zusammenarbeit zur Belastung werden können (Hedderich & Hecker, 2009, S. 89f.). Allerdings können sich diese Faktoren auch zur Entlastung beitragen, sofern Team-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Flexibilität in der Teamarbeit gegeben sind (Hedderich & Hecker, 2009, S. 89). Die Arbeit im Team birgt demnach zum einen

Belastungsquellen auf struktureller Ebene (z.B. Aufgabenverteilung, Rollenverständnis, Zeitmangel für Absprachen) und zum anderen auf emotionaler und sozialer Ebene (mangelnde Konfliktfähigkeit, Toleranz, gegenseitige Unterstützung).

Bereits in der Untersuchung von Dumke (1992) zu gemeinsamer Unterrichtung erachten die Lehrkräfte Toleranz, Akzeptanz und Partnerschaft als wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit im Team. Insgesamt zeigt sich in der Studie, dass sowohl die befragten Sonderschul- als auch Regelschullehrer*innen mit der Teamarbeit zufrieden sind. Die Doppelbesetzung wird als Hilfe im Unterricht und Möglichkeit angesehen, Probleme und schwierige Situationen gemeinsam anzugehen und im Nachhinein zu besprechen (Dumke, 1992, S. 63).

Die Studie von Schley (1992) zu Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen bestätigt die Befunde. Auch hier kann die Teamarbeit sowohl Be- als auch Entlastung mit sich bringen. Belastend sind vor allem Konflikte und Missverständnisse, unterschiedliche pädagogische Grundhaltungen, mangelnde Offenheit für Neues sowie divergierende Ansprüche von Kolleg*innen, Eltern und der Lehrperson selbst. Gerade diese Aspekte sind in positiver Form Quellen für Bestätigung und Ermutigung und können Belastungen entgegenwirken. Die Anerkennung im Team sowie von außen durch Eltern, Kolleg*innen und Schüler*innen, Empathie und Wertschätzung, aber auch Innovationsbereitschaft, Team- und Konfliktfähigkeit werden als wesentliche positive Faktoren der Teamarbeit von den befragten Lehrkräften benannt (Schley, 1992, S. 289f.).

In der Studie von Gebhard et al. (2014) zeigt sich, dass Regelschul- und Sonderschullehrkräfte die Teamarbeit unterschiedlich beurteilen. Während die Regelschullehrpersonen die Kooperation insgesamt positiv bewerten, schätzen die Sonderschullehrer*innen die Teamarbeit insgesamt negativer ein, vorrangig im Hinblick auf die Bereiche Personen- und Zielorientierung. Sie empfinden durch die Teamarbeit keine Arbeitserleichterung und Bereicherung für die Schüler*innen. Bei der Kommunikation wird deutlich, dass zwar sach- und schülerbezogene Themen (das „Was“) besprochen werden, aber demgegenüber kaum Aspekte wie Didaktik, Diagnostik und Zusammenarbeit (das „Wie“) thematisiert werden. Zudem weisen Gebhardt et al. (2014) darauf hin, dass für diese Gruppe die Teamarbeit auch dahingehend problematisch sein dürfte, da sie häufig nicht fester Bestandteil des Kollegiums sind, sondern zwischen mehreren Kollegien wechseln und zudem in verschiedenen Klassen mit jeweils verschiedenen Regelschulpersonen unterrichten, was eher hinderlich für eine gute Teamarbeit ist (Gebhard et al., 2014, S. 29f.).

Zu demselben Ergebnis kommen auch Arndt & Werning (2013). Hier zeigt sich ebenfalls, dass die Kooperation erschwert wird, wenn die Förderschullehrkräfte gleichzeitig mit verschiedenen Fachlehrerinnen und -lehrern gemeinsam unterrichten. Daneben gelten das Fehlen von Zeit und gemeinsamer Zeitfenster sowie eine fehlende strukturelle Einbettung

auf Systemebene als wesentliche Probleme in der Zusammenarbeit (Arndt & Werning, 2013, S. 20f.). Dies bedeutet, dass das Gelingen der kooperativen Zusammenarbeit nicht nur eine Angelegenheit der tatsächlichen Tandemteams darstellt, sondern auch das Kollegium als Ganzes betrifft und vonseiten der Schulleitung Unterstützung für die Teamarbeit benötigt wird.

Auch Ghedin (2014) kann unter den befragten Lehrpersonen feststellen, dass das gemeinsame Unterrichten einerseits viele Vorteile aufweisen kann. So wird die Anwesenheit einer weiteren Lehrperson als eine zusätzliche Ressource für die Klasse angesehen, wodurch die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs und der Unterstützung bei Schwierigkeiten gegeben ist (Ghedin, 2014, S. 357). Die positiven Aspekte der Teamarbeit kommen auch in der Untersuchung von Arndt und Werning (2016) zum Ausdruck. Die Lehrpersonen sehen die kooperative Arbeit als bedeutsame Ressource für die Arbeitszufriedenheit, Motivation, Entlastung und gegenseitigen Unterstützung an (Arndt & Werning, 2016, S. 164).

Umgekehrt kann jedoch die Kooperation unterschiedlicher Professionen auch Nachteile bergen, die sich in Beziehungsschwierigkeiten, erhöhtem zeitlichen Aufwand in der Unterrichtsplanung-, -vorbereitung und Entscheidungsfindung sowie im Zeitmangel und in diesem Zusammenhang in mangelndem Austausch über Unterrichtspraktiken zeigen kann (Ghedin, 2014, S. 360f.). Zudem weist die Interviewstudie von Ghedin (2014) darauf hin, dass die Qualität der Zusammenarbeit auch dadurch bestimmt wird, in welcher Weise bei den beteiligten Personen Flexibilität und Anpassungswillen für die veränderte Unterrichtsorganisation und ein respektvoller Umgang untereinander sowie Reflexionsvermögen vorhanden ist (Ghedin, 2014, S. 362)

Vielfach ist auch die Rollen- und Aufgabenverteilung im Team ungeklärt, oder die Rollenverteilung beruht auf einer Dominanz der Regelschullehrer*in und einer nachgeordneten Position der Sonderschullehrer*in, sodass die Kooperation in beiden Fällen zu Problemen und Konkurrenz führen kann (Lütje-Klose et al., 2005, S. 85; Müller, 2010, S. 104; Arndt & Werning, 2013, S. 35). In diesem Zusammenhang belegen die Studien von Arndt und Werning (2016) und Ghedin (2014), dass die dort befragten Lehrkräfte für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts die gleichwertige Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen für die gesamte Klasse und nicht nur für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehen (Arndt & Werning, 2016, S. 165; Ghedin, 2014, S. 362).

Trotz der angesprochenen Probleme, die sich aus der Teamarbeit ergeben (können), zeigt die von Forsa durchgeführte Studie im Auftrag des Verbandes für Bildung und Erziehung (VBE), dass unter den Lehrerinnen und Lehrern ein großer Wunsch nach einer Doppelbesetzung besteht und dies vor allem nicht nur zeitweilig in einzelnen

Unterrichtsstunden, sondern kontinuierlich als fester Bestandteil der Unterrichtsorganisation in jeder Unterrichtsstunde. Nahezu alle befragten Lehrkräfte sprechen sich für eine Doppelbesetzung aus Regel- und Sonderschullehrkräften aus (2015: 98% bzw. 2017: 97%) und 88% (2015) bzw. 89% (2017) befürworten eine solche Tandemunterrichtung in jeder Unterrichtsstunde und nicht nur zeitweilig (Forsa, 2017, S. 11f.). Trotz der gemischten Einstellungen zu einem gemeinsamen Unterricht weist möglicherweise die mehrheitliche Zustimmung zu einer Doppelbesetzung aus Regel- und Sonderschullehrpersonen und der Wunsch nach einer kontinuierlichen Tandemunterrichtung in allen Unterrichtsstunden auf die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Unterrichts als gegenseitige Unterstützungs- und Entlastungsressource hin, die nicht zuletzt auch aus der eher negativen Einschätzung zur Vorbereitung der Regelschullehrkräfte resultieren könnte.

Die Wirkung der Kooperation unter Lehrkräften auf das Belastungs- und Beanspruchungserleben wurde im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagsschulentwicklung untersucht, wobei unterschiedliche Kooperationsformen sowie die interprofessionelle Zusammenarbeit in den Blick genommen worden sind. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem eine intensive Kooperation und ein umfassender Wissensaustausch zwischen Lehrkräften belastungsreduzierend wirken kann (Fussangel & Dizinger, 2014, S. 127). Demgegenüber zeigen sich in der Untersuchung von Dizinger, Fussangel und Böhm-Kasper (2011) nur geringe bis keine Zusammenhänge mit unterschiedlichen Kooperationsformen und der Belastungswahrnehmung. Wenn überhaupt zeigen sich geringe negative Zusammenhänge zwischen der intensiven Kooperationsform wie der Ko-Konstruktion und dem Belastungserleben (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011, S. 54). Das heißt, sofern diese Kooperationsform Anwendung findet, ist dies auch mit einem geringeren Belastungserleben verbunden. In Strukturgleichungsmodellen mit anderen Merkmalen hat die Kooperation von Lehrkräften jedoch kaum eine bedeutsame Relevanz für die Vorhersage der Belastung. Auch die interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften hat keinen statistisch bedeutsamen Effekt auf die Belastungswahrnehmung (Dizinger et al., 2011, S. 58; Fussangel et al., 2010, S. 60f.). Auch Lossen, Rollett und Willems (2013) stellen in ihrer Untersuchung im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung keinen Effekt einer intensiven Kooperation auf das Beanspruchungserleben fest (Lossen et al., 2013, S. 48). Bei diesen Studien ist jedoch zu beachten, dass es sich hierbei nicht um die Zusammenarbeit von Regel- und Sonderschullehrkräften im Rahmen einer inklusiven Unterrichtung handelt.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Zusammenarbeit im Team sowohl entlastende wie auch belastende Wirkung haben kann, wobei nicht unbedingt die Zusammensetzung relevant erscheint, sondern eher welche Intensität und Qualität die Kooperation

auszeichnet. Vor dem Hintergrund einer inklusiven Beschulung kommt gerade auch der Zusammenarbeit im Team eine besondere Bedeutung zu, der daher besonderes Augenmerk geschenkt werden sollte.

2.9.2 potenzielle individualbezogene Einflussfaktoren

Neben organisationalen Bedingungen können auch auf der Individualebene verschiedene Faktoren identifiziert werden. Grundsätzlich ist zu vermuten, dass die bereits aufgeführten individuellen Merkmale auch im inklusiven Kontext für das Belastungs- und Beanspruchungserleben eine Rolle spielen können. Sie sollen daher an dieser Stelle nicht mehr thematisiert werden. Spezifisch für den Inklusionskontext dürften vor allem auf individueller Ebene die Einstellungen zu Inklusion und die Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht eine bedeutsame Rolle spielen. Daneben kommen als weitere relevante individuelle Merkmale die eigene wahrgenommene Kompetenz und die Bereitschaft für strukturelle Neuerungen (Innovationsbereitschaft) infrage.

Einstellungen

Die Einstellungen zu Inklusion und die damit verbundene Motivation und Bereitschaft zur schulischen Inklusion und gemeinsamen Unterrichtsgestaltung werden als eine wesentliche Gelingensbedingung für die Bemühungen um die Umsetzung schulischer Inklusion angesehen (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014, S. 2). Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte durch ihre Arbeit unter den bisherigen Bedingungen verschiedenen physischen und psychischen Belastungen ausgesetzt sind, dürfte die Einstellung und damit verbunden die Bereitschaft zur Inklusion eine nicht unwesentliche Rolle spielen, ob Inklusion als Herausforderung oder als Belastung wahrgenommen bzw. erlebt wird. Diese Annahme lässt sich theoretisch mit den Modellen von Rudow (1995) bzw. Lazarus & Folkman (1984) begründen, da Einstellungen, verstanden als individuelle Bewertung, eine zentrale Rolle bei der Situationseinschätzung im Rahmen der Widerspiegelung spielen und darüber entscheiden, ob ein Ereignis als Herausforderung, Bedrohung oder als neutral gewertet wird (Lazarus & Folkman, 1984, S. 32; Rudow, 1995, S. 43; Rudow, 2000, S. 40). Daher wird nachfolgend auf Ergebnisse zu Einstellungen zu Inklusion näher eingegangen, da diese auch in der eigenen Untersuchung im Kontext von Belastung untersucht werden.

Bezüglich der Einstellungen zur gemeinsamen Beschulung zeigen sich in den von Forsa durchgeführten Auftragsstudien des VBE (2015, 2017), dass unter den befragten Lehrkräften eine gespaltene, wenn nicht sogar skeptische, Haltung zur gemeinsamen Unterrichtung besteht. Während gut die Hälfte der Lehrer*innen die gemeinsame Beschulung für sinnvoll hält, teilen ungefähr 40% diese Ansicht nicht und halten eine getrennte Beschulung für sinnvoller (Forsa, 2017, S. 3). Hierbei zeigt sich, dass die Lehrkräfte an Grundschulen mit über 73% im Jahr 2015 bzw. 63% im Jahr 2017 eine gemeinsame Beschulung in höherem Maße befürworten im Vergleich zu allen anderen Schulformen, darunter auch Sonderschulen, bei der sich zu beiden Zeitpunkten ungefähr die Hälfte der Lehrkräfte für eine gemeinsame Beschulung ausspricht. Es fällt jedoch auch der Rückgang bei der Zustimmung unter den Lehrkräften an den Grundschulen von 2015 zu 2017 auf (Forsa, 2017, S. 3).

Über die Hälfte der Lehrkräfte befürwortet des Weiteren eine Beibehaltung der bisherigen Förderschulen (55%), gut 40% können sich einen teilweisen Erhalt vorstellen, lediglich 2% stimmen einer Abschaffung zu (Forsa, 2015, S. 10). Zwei Jahre später hingegen sprechen sich nun 59% für die Erhaltung, 38% für einen teilweisen Erhalt der Förderschulen aus. 2% der Lehrer*innen können sich eine Abschaffung vorstellen. Aus Sicht der Lehrkräfte spricht vorrangig fehlendes Fachpersonal (28%), fehlende Möglichkeiten einer individuellen Förderung, fehlende Fachkenntnisse (17%), aber auch eine unzureichende schulische Ausstattung gegen eine gemeinsame Unterrichtung (Forsa, 2015, S. 6). Auch zwei Jahre später, 2017, erhalten diese Aspekte die häufigste Zustimmung, wobei fehlendes Fachpersonal mit einem Fünftel etwas weniger häufig angegeben wird als noch 2015. Fehlende individuelle Förderung sowie mangelnde schulische Ausstattung werden jedoch nach wie vor von jeweils 17% der Lehrkräfte als weitere Gründe gegen eine gemeinsame Beschulung am häufigsten angeben (Forsa, 2017, S. 6).

Die Studie von de Boer, Pijl und Minnaert (2011) findet in Bezug auf die praktische Umsetzung eher neutrale bis negative Einstellungen bei den Lehrkräften vor. Die befragten Lehrpersonen schätzen des Weiteren auch ihr Fachwissen als eher gering ein und fühlen sich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht kompetent genug (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011, S. 343).

Demgegenüber zeigen sich in einigen Studien auch eher positive Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften (Abegglen, Streese, Feyerer & Schwab, 2017; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Heyl & Seifried, 2014; Kullmann et al., 2014; Schwab, 2014). In diesen Studien wird übereinstimmend deutlich, dass Unterschiede in den Einstellungen zu inklusivem bzw. integrativem Unterricht auf das Ausmaß an aktuellen bzw. im Vorfeld gesammelten Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht zurückgeführt werden können (Abegglen et al., 2017; Avramidis et al., 2000; Hellmich & Görel, 2014a; Kullmann

et al., 2014). So haben die Lehrkräfte in der Untersuchung von Hellmich & Görel (2014a) positivere Einstellungen, wenn sie bereits Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht gemacht haben (Hellmich & Görel, 2014a, S. 55). Des Weiteren sind die Einstellungen der befragten Lehrkräfte deutlich positiver, sofern sie Fortbildungen zu Inklusion, Integration oder sonderpädagogischer Förderung erhalten haben im Gegensatz zu Lehrkräften, die weder Erfahrung noch Fortbildungen besucht haben (Hellmich & Görel, 2014a, S. 56). Allerdings halten Hellmich und Görel (2014a) fest, dass es ebenso umgekehrt möglich sein könnte, dass Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zu Inklusion auch eher an einer Fortbildung zu inklusionsspezifischen Themen teilnehmen (Hellmich & Görel, 2014a, S. 59). Das Ausmaß an bisheriger Erfahrung sowie die Teilnahme an Fortbildungen zeigen in diesem Zusammenhang auch einen bedeutsamen Unterschied im Hinblick auf die Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Thematiken zu beschäftigen (Hellmich & Görel, 2014a, S. 55f.). Avramidis et al. (2000) kommen im Rahmen ihrer Untersuchung bei Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Auch sie können feststellen, dass ein enger Zusammenhang zwischen den Einstellungen zu Inklusion und der Erfahrung mit inklusivem Unterricht besteht. Zudem wird deutlich, dass die Lehrkräfte, die ein umfangreiches Fortbildungsprogramm oder eine inklusionsspezifische Ausbildung auf universitärem Niveau erhalten haben, deutlich positivere Einstellungen haben als Lehrpersonen ohne Aus- bzw. Fortbildung (Avramidis et al., 2000, S. 201). Die Lehrkräfte, die eine umfassende professionelle Weiterbildung besucht haben, sind auch eher davon überzeugt, den Bedürfnissen schwerstbehinderter Schüler*innen Rechnung tragen zu können als solche, die keine oder nur eine kurzzeitige Weiterbildung besucht haben (Avramidis et al., 2000, S. 203).

Weiterhin stellen Avramidis et al. (2000) Unterschiede in den Einstellungen je nach sonderpädagogischem Förderbedarf fest. So wird vor allem die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen Verhalten als problematischer angesehen als bei einer schweren Lernbeeinträchtigung (Avramidis et al., 2000, S. 200). Dies zeigt sich auch in der Untersuchung von Schwab (2014) zur Einstellung zu integrativen Unterrichtssettings bei österreichischen Lehrkräften. In Bezug auf die Integration werden Schüler*innen mit Körperbehinderung am positivsten eingeschätzt, gefolgt von Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbehinderung, während die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten am negativsten ausfällt (Schwab, 2014, S. 87). Zu etwas anderen Ergebnissen kommt die Studie von Heyl und Seifried (2014). Hier sehen die Lehrkräfte die Beschulung von Schüler*innen und Schülern mit einer Lernbehinderung oder von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeit signifikant positiver als die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehbehinderung und die wiederum positiver als Schülerinnen und Schüler mit einer

Mehrfachbehinderung (Heyl & Seifried, 2014, S. 55). In der Untersuchung von Avramidis und Kalyvas (2007) sehen die befragten Lehrkräfte vorrangig geistige Beeinträchtigungen sowie Seh- und Hörbeeinträchtigungen als größere Herausforderung im Hinblick auf Adaptionen in der Unterrichtsgestaltung an als beispielsweise Lern-, Sprach- und Körperbeeinträchtigungen. Schüler*innen mit emotionalen und sozialen Verhaltensauffälligkeiten rangieren in der Einschätzung hierbei zwischen diesen beiden Gruppen (Avramidis et al., 2007, S. 381).

Bezüglich demographischer Merkmale wie Geschlecht, Alter und Berufsjahre zeigen sich in den Untersuchungen von Avramidis et al. (2000) und Heyl & Seifried (2014) keine Zusammenhänge mit den Einstellungen zu Inklusion (Avramidis et al., 2000, S. 207; Heyl & Seifried, 2014, S. 54). Allerdings ist die Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften zum Teil abhängig von der Schulform und der beruflichen Profession. So sind Sonderpädagog*innen an Förderschulen der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als ihre Kolleg*innen an den anderen Schulformen und eher bereit, eine inklusive Klasse zu unterrichten (Heyl & Seifried, 2014, S. 58).

In mehreren Studien zeigt sich zudem, dass die Einstellungen zu Inklusion in hohem Maße mit der Selbstwirksamkeit zusammenhängen (Abegglen et al., 2017; Bosse et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014b, 2017; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

In der Untersuchung von Hellmich und Görel (2014b) haben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen neben Erfahrungen mit Inklusion und der Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Themen zu beschäftigen, den stärksten Effekt auf die Einstellungen zu Inklusion (Hellmich & Görel, 2014b, S. 237). Dieser Zusammenhang lässt sich auch in einer weiteren Untersuchung von Hellmich und Görel (2017) bestätigen, in der die Einstellungen zu Inklusion durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich einer inklusiven Unterrichtsgestaltung sowie der Erfahrung mit inklusivem Unterricht vorhergesagt werden konnte. Zusätzlich kommt der Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine Mediatorfunktion zu, die den gefundenen Effekt der Erfahrung auf die Einstellung zu Inklusion beeinflusst (Hellmich & Görel, 2017, S. 44). Bei Abegglen et al. (2017) lässt sich ebenso feststellen, dass Einstellungen und in diesem Zusammenhang auch die Haltungen und Bedenken zu Inklusion durch die Selbstwirksamkeit bezüglich einer individualisierenden Unterrichtsgestaltung, einer multiprofessionellen Teamarbeit und des Umgangs mit herausforderndem Verhalten erklärt werden kann (Abegglen et al., 2017, S. 197). In der Untersuchung von Heyl und Seifried (2014) bilden ebenso Fortbildung zur Inklusion, Erfahrungen mit behinderten Menschen sowie die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen die wesentlichen Prädiktoren zur Vorhersage der Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften (Heyl & Seifried, 2014, S. 54).

Weiterhin zeigt die Studie von Bosse et al. (2016), dass positivere Einstellungen zu Inklusion mit einem geringeren Belastungsempfinden verbunden sind (Bosse et al., 2016, S. 111). In der Studie lässt sich durch das längsschnittliche Design über drei Messzeitpunkte zudem feststellen, dass es keine Veränderungen in den Einstellungen über den Messzeitraum von 1,5 Jahren gibt. Die Autoren merken jedoch in diesem Zusammenhang an, dass der Messzeitraum vermutlich zu kurz gewählt ist für messbare Veränderungen (Bosse et al., 2016, S. 111).

In der Studie von Amrhein (2011) zeigt sich ebenso, dass je positiver die Einstellung und die Bereitschaft ausfällt, eine integrative Lerngruppe zu unterrichten, um so geringer die nervliche und emotionale Belastung eingeschätzt wird. Demgegenüber besteht kein Zusammenhang zwischen der Einstellung bzw. Bereitschaft zur Unterrichtung einer integrativen Lerngruppe und der zeitlichen sowie intellektuellen Belastung. Zudem stufen die Lehrkräfte, die keine integrative Lerngruppe unterrichten, die emotionale und nervliche Belastung höher ein (Amrhein, 2011, S. 140f.). Dumke und Eberl (2002) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass Lehrkräfte, die nicht für eine integrative Beschulung bereit sind, deutlich negativere Einstellungen bezüglich der erwarteten Belastung und der Möglichkeit der gemeinsamen Unterrichtung haben als Lehrkräfte, die Bereitschaft für einen integrativen Unterricht zeigen (Dumke & Eberl, 2002, S. 76f.). Weiß et al. (2019) resümieren in diesem Zusammenhang, dass die mit der Inklusion verbundene Belastungseinschätzung unter Lehrkräften zum Teil auch auf Erwartungen bzw. Überzeugungen in Kombination mit Ängsten und Befürchtungen im Vorfeld und womöglich weniger auf tatsächlichen Erfahrungen mit einem inklusiven Unterricht zurückgeführt werden kann (Weiß et al., 2019, S. 1).

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung weisen Urton, Wilbert und Hennemann (2014) darauf hin, dass hierbei der Selbstwirksamkeit eine nicht unwesentliche Rolle zukommt (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 4). In ihrer Studie haben sie den Zusammenhang zwischen Einstellungen zu Integration, Selbstwirksamkeit und Belastungserleben von Schulleitungen und deren Kollegien untersucht. Hierbei zeigt sich, dass sich die Kollegien der beteiligten Schulen in diesen Faktoren deutlich unterscheiden und dabei die Schulleitung einen bedeutenden Anteil der Varianz an den Einstellungen zur Integration, der kollektiven Wirksamkeit und der Erfahrung im gemeinsamen Unterricht aufgeklärt. Schulleitungen scheinen zwar ihren Ergebnissen zufolge für das Kollegium hinsichtlich Einstellung und Wirksamkeitsüberzeugungen bedeutsam zu sein. Ein Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und der Kollegiumszugehörigkeit sowie der Schulleitung kann hingegen nicht nachgewiesen werden (Urton et al., 2014, S. 12).

Bedeutung wahrgenommener Kompetenzen

Im Zuge der Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem stellen sich auch Fragen der dafür benötigten Kompetenzen und demzufolge wird auch die Ausbildung des Lehrpersonals neu überdacht und umstrukturiert. Nicht zuletzt sind die (eigenen wahrgenommenen) Kompetenzen der Lehrkraft dahingehend von Bedeutung, weil diese eng mit ihrem unterrichtlichen Erfolg verbunden sind. In diesem Zusammenhang zeigen Studien, dass sich die Lehrkräfte vielfach für den inklusiven Unterricht nicht qualifiziert fühlen, wodurch die Annahme entsteht, dass sich dies auch als Belastungsfaktor erweisen könnte und daher an dieser Stelle näher darauf eingegangen wird (Amrhein, 2011; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Dumke, 1992; Dumke & Eberl, 2002).

Bei den von Forsa durchgeführten Auftragsstudien des VBE gibt zu beiden Zeitpunkten 2015 sowie 2017 lediglich knapp die Hälfte der Lehrkräfte an, zumindest teilweise Weiterbildungen besucht zu haben (48%), fast ein Drittel hat hingegen an überhaupt keiner Vorbereitungsmaßnahme teilgenommen. 57% bzw. 54% geben an, über keine sonderpädagogischen Fachkenntnisse zu verfügen und für ungefähr 80% war Inklusion kein Bestandteil der Ausbildung. Zudem stand ungefähr der Hälfte der Lehrkräfte mit einigen wenigen Wochen nur sehr wenig Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung (Forsa, 2017, S. 21f.). Insgesamt bewertet 2015 über ein Drittel der Lehrpersonen (36%) das Fortbildungsangebot als gar nicht gut, 41% als weniger gut und nur 13% als sehr gut (Forsa, 2015, S. 11). Zwei Jahre später schätzen 48% das Fortbildungsangebot als mangelhaft und ungenügend ein, nur 5% vergeben die Note „sehr gut“ (Forsa, 2017, S. 12).

Die Studie von Amrhein (2011) belegt, dass die Lehrpersonen die eigene wahrgenommene Kompetenz für einen integrativen Unterricht sowohl in Bezug auf theoretisches Wissen als auch in Bezug auf praktische Erfahrungen als äußerst gering einschätzen. Insgesamt verfügen fast 60% nach eigener Einschätzung über kein theoretisches Wissen zum gemeinsamen Unterricht, davon gut zwei Drittel der nicht integrativ arbeitenden Lehrkräfte und 41% der integrativ arbeitenden Lehrkräfte. Über Dreiviertel der Lehrkräfte hat bislang keine praktische Erfahrung mit gemeinsamer Unterrichtung. Allerdings schätzen die integrativ unterrichtenden Lehrkräfte ihre praktische Erfahrung höher ein als die nicht integrativ arbeitenden Lehrer*innen. Zudem kann Amrhein (2011) einen positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung zu gemeinsamer Unterrichtung und der Bewertung des theoretischen wie praktischen Wissens feststellen. Je höher die eigene Kompetenz eingestuft wird, desto positiver fällt auch die Einstellung aus bzw. umgekehrt je positiver die Einstellung desto höher werden theoretisches und praktisches Wissen bewertet (Amrhein, 2011, S. 138). Auffällig ist darüber hinaus, dass sowohl in der Gruppe der nicht integrativ als auch in der Gruppe der integrativ unterrichtenden Lehrer*innen den Regelschullehrkräften an allgemeinbildenden Schulen mit überwiegender Mehrheit (82%)

nur sehr wenig Kompetenz für die Unterrichtung in einer integrativen Klasse zugeschrieben wird (Amrhein, 2011, S. 138). Ebenso stellen auch de Boer et al. (2011) in ihrer Untersuchung ein subjektiv wahrgenommenes Kompetenzdefizit bei den befragten Lehrkräften fest (de Boer et al., 2011, S. 347).

Bereits in der Untersuchung von Dumke (1992) bestätigt sich, dass sich die überwiegende Mehrheit der Regelschullehrkräfte (80%) für die integrative Beschulung nicht ausreichend qualifiziert fühlt, da sie weder Aus- noch Fortbildung zu dieser Thematik hatte (Dumke, 1992, S. 16). Ebenso wie bei Amrhein (2011) zeigt sich auch in seiner Untersuchung, dass die größte Diskrepanz zwischen subjektiver Kompetenzwahrnehmung und der Bereitschaft zur integrativen Beschulung liegt (Dumke, 1992, S. 17). Die Studie von Dumke, Krieger und Schäfer (1989) stellt hierbei fest, dass die Bereitschaft zur integrativen Beschulung bei den Regelschullehrkräften durch die wahrgenommenen Fähigkeiten beeinflusst wird (Dumke, Krieger & Schäfer, 1989, S. 125). Dies findet in späteren Studien von Dumke und Eberl (2002) sowie Amrhein (2011) Bestätigung (Amrhein, 2011, S. 138; Dumke & Eberl, 2002, S. 72).

Innovationsbereitschaft

Vor dem Hintergrund der Einführung und Umsetzung der Inklusion an Schulen stellt sich die Frage, wie die Innovationsbereitschaft unter den Lehrkräften ausgeprägt ist. In der Forschungsliteratur werden hierbei die Lehrkräfte einerseits als Motor und andererseits als ein hemmender Faktor beschrieben (Bohnsack, 1995; Schönknecht, 2005; Seitz, 2008). Darüber hinaus sind sicherlich auch die Umfeldbedingungen und das Zusammenspiel der Akteure bedeutsam für einen Wandel. Gerade im System Schule scheinen eher ungünstige Voraussetzungen zu bestehen, um ein Innovationspotenzial freizusetzen. Dies ist vor allem dahingehend für die eigene Untersuchung interessant, inwieweit z.B. ein Zusammenhang zwischen Beanspruchungserleben und Neuerungen im Schulsystem besteht.

Die Studie von Lossen, Rollett und Willems (2013) hat im Zuge der Ganztagsschulentwicklung innerschulische Kooperation, Innovationsbereitschaft und Beanspruchungserleben im Kollegium im Längsschnitt untersucht. Sie können feststellen, dass positive Veränderungen im Zusammenhalt und in der Intensität der Kooperation von Lehrkräften zu einer positiven Entwicklung der Innovationsbereitschaft im Kollegium führen (Lossen et al., 2013, S. 47).

In Bezug auf die Beanspruchung lässt sich festhalten: Während die Intensität der Kooperation im Kollegium keinen Einfluss auf die Beanspruchung hat, zeigt sich demgegenüber, dass in stärker beanspruchten Kollegien, die Bereitschaft geringer

ausgeprägt ist, sich auf Neuerungen im Schulsystem einzulassen. Diese Kollegien sind damit weniger offen und bereit, strukturelle Veränderungen vorzunehmen sowie neue Arbeitspraktiken einzuführen. Allerdings muss hierbei angemerkt werden, dass die gefundenen Effekte sehr gering ausfallen (Lossen et al., 2013, S. 49). Die Untersuchung bestätigt jedoch, dass das soziale Klima und ein damit verbundenes günstigeres Arbeitsumfeld, nicht nur die Intensität der Kooperation und die Innovationsbereitschaft stärken, sondern auch die Beanspruchung reduzieren (Lossen et al., 2013, S. 48).

2.9.3 Fazit

Die Studien zu den Aspekten schulische Rahmenbedingungen, Kooperation der Lehrkräfte/Teamarbeit, Einstellungen zu gemeinsamer Unterrichtung, wahrgenommene Kompetenzen und Innovationsbereitschaft zeigen, dass diese im Kontext der Einführung und Umsetzung von Inklusion bedeutsame Faktoren für das Gelingen darstellen. Dabei ist zu beachten, dass diese nicht getrennt voneinander, sondern in wechselseitigem Zusammenhang stehen. Vor allem hinsichtlich der Bereitschaft der Lehrkräfte, Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten, werden diese Faktoren sowie zusätzlich die Einschätzung zu den Auswirkungen auf die gesamte Schüler*innenschaft und die Beurteilung über die Integrationsmöglichkeiten je nach Schwere und Grad des sonderpädagogischen Förderbedarfs als relevante Einflussgrößen diskutiert (z.B. Amrhein, 2011; Dumke & Eberl, 2002; Kullmann et al., 2014).

Unstrittig ist, dass diese Faktoren besondere Relevanz besitzen. Bislang bleibt allerdings offen, in welchem kausalen Zusammenhang diese Faktoren stehen. Begünstigen beispielsweise die vorhandenen schulischen Rahmenbedingungen, die bereits bestehende Kooperation der Lehrkräfte untereinander sowie die eigenen Kompetenzen die grundsätzliche Einstellung und daraus resultierende Bereitschaft zu gemeinsamer Unterrichtung, die Einschätzung über die Integrationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Auswirkung auf die Schüler*innenschaft? Oder sind umgekehrt Einstellungen und die grundsätzliche Bereitschaft wesentliche Voraussetzung für eine gelingende inklusive Schulentwicklung und der Grundstein für eine gelingende Kooperation, die Einschätzung über die Integrationsmöglichkeiten sowie die Auswirkungen der Integration auf Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf? Darüber hinaus ist vor dem Hintergrund der eigenen Untersuchung von Bedeutung, in welcher Beziehung diese Variablen mit der Belastung und Beanspruchung der Lehrkräfte stehen und wie die Wirkungsrichtung

aussieht. Führt eine schon am Anfang vorhandene Belastung eher zu einer negativen Einschätzung über Chancen und Möglichkeiten inklusiver Unterrichtung oder bewirkt eine grundsätzlich negative Einstellung zu Inklusion, dass diese in der Einführung und Umsetzung auch als größere Belastung wahrgenommen wird?

3. Konsequenzen für die eigene Untersuchung

Aus den vorgestellten Forschungsergebnissen wird deutlich, dass im Lehrberuf vielfältige potenzielle Belastungsquellen existieren, die sowohl auf der organisationalen als auch auf der individuellen Ebene verortet werden können. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass diese Belastungsfaktoren langfristig mit dem Risiko verbunden sein können, an Burnout in Folge starker Beanspruchung zu erkranken. Im Hinblick auf wesentliche Einflussfaktoren scheinen vor allem individuelle Merkmale wie Persönlichkeit, Einstellungen, Kognitionen sowie die Befindlichkeit bedeutsam für das Beanspruchungserleben bzw. Burnout zu sein. Daneben kommen auf organisationaler Ebene Merkmale des sozialen Klimas zum Tragen. Die Relevanz soziodemographischer Variablen ist nicht ganz einheitlich, wobei die Effekte, wenn überhaupt, sehr gering ausfallen.

Aus dieser Befundlage heraus stellt sich die Frage, wie sich die Einführung und Umsetzung der schulischen Inklusion auf die Beanspruchung der Lehrkräfte auswirkt, da diese eine massive Veränderung des Schulsystems darstellt.

Lehrkräfte haben es an inklusiven Schulen mit einer hochgradig heterogenen Schüler*innenschaft zu tun, die sich u.a. in Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Herkunft, aber auch in Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheiden. Angesprochen ist hier also die Klassenzusammensetzung.

Ein weiteres Merkmal ist, dass Lehrpersonen den Unterricht zumeist gemeinsam im Team gestalten. Hier ist ein hohes Maß an Kooperation und gegenseitiger Absprache bei der Vor- und Nachbereitung sowie während des Unterrichts selbst erforderlich. Gerade in der bisher wahrgenommenen Rolle, alles vielfach selbst zu bestimmen und autonom den Unterricht zu organisieren, müssen Rollen der Lehrkräfte im Team neu ausgehandelt und neben der Einstellung auch eine Bereitschaft zur gemeinsamen Unterrichtung im Team signalisiert werden. Hierbei spielen demnach Persönlichkeitseigenschaften eine wichtige Rolle wie Konfliktfähigkeit, Kompromissbereitschaft und Rücknahme der eigenen Person.

Zudem sind Lehrpersonen gefordert den Unterricht zieldifferent zu gestalten und individuell auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und die Lernziele

entsprechend anzupassen. Damit sind neben dem reinen Frontalunterricht auch andere Unterrichtsformen wie beispielsweise kooperatives Lernen, Arbeit in heterogenen Kleingruppen oder Freiarbeit von Bedeutung. Demzufolge sind die Lehrkräfte gefordert unterschiedliche Lernangebote dem Schwierigkeitsgrad nach anzubieten. In diesem Zusammenhang kommen mit der Erstellung von Förderplänen, Entwicklungsberichten oder Lernfortschrittsberichten weitere Aufgaben auf sie zu. Hier sind didaktische und diagnostische Fähigkeiten und somit die pädagogische Professionalität gefordert.
Das Kooperieren ist aber nicht nur für den Unterricht an sich von Bedeutung, sondern auch gerade im Kollegium und mit der Schulleitung. Im Zuge der Neuorganisation können Kolleg*innen wie auch Schulleitung eine wichtige Unterstützung für die Motivation und den Umgang mit Problemen und Schwierigkeiten sein. Somit ist hier das Sozialklima im Kollegium ein wichtiger Aspekt.

Im Hinblick auf Forschungsbefunde zu Belastungsfaktoren im Rahmen von Inklusion lässt sich feststellen, dass hierzu bislang wenig Ergebnisse vorliegen. Vielfach wird die Belastung eher am Rande thematisiert, bildet aber nicht den Fokus der Untersuchungen. Zudem handelt es sich zum Teil um ältere Studien im Rahmen von integrativen Schulen bzw. integrativen schulischen Modellprojekten. Zumeist wurden in diesen Untersuchungen nur einzelne Schulen oder Klassen einbezogen, sodass immer nur ausgesuchte Schulen und innerhalb dieser Schulen oftmals nur ein Teil des Schulkollegiums Bestandteil der Studien waren. Dies macht eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Schulen und Lehrkräfte schwierig.
So hat die Studie von Amrhein (2011) zwar die Belastung der Lehrkräfte und deren Veränderung im Zeitverlauf erhoben, jedoch bleibt es lediglich bei Häufigkeitsanalysen und Analysen der Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. Zudem erfasst sie die Belastung lediglich über die vier Einzelitems zeitliche, emotionale, nervliche und intellektuelle Belastung. In der Begleituntersuchung von Dumke (1992) wird die Belastung der Lehrkräfte nur implizit thematisiert, wenn die Lehrkräfte ihre Erfahrungen der integrativen Arbeit positiv beurteilen trotz des höheren Zeitaufwandes. In der Begleitstudie von Schley, Boban und Hinz (1989) erhalten die Lehrkräfte zwar die Möglichkeit, wahrgenommene Belastungen anzugeben, die wichtige Anhaltspunkte geben. Allerdings handelt es sich lediglich um Häufigkeitsangaben, die sich zudem nur auf 26 befragte Lehrpersonen beziehen. Auch in Studien zur Kooperation wird eher implizit auf Belastungen Bezug genommen, wenn Probleme und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von den befragten Lehrkräften thematisiert werden (Arndt & Werning, 2013, 2016; Gebhardt et al., 2014; Ghedin, 2014; Hedderich & Hecker, 2009). Die qualitative Studie von Hedderich und Hecker (2009) liefert zwar Ergebnisse zur Belastung und Bewältigung im integrativen

Schulkontext. Allerdings beschränkt sich ihre Stichprobe auf Förderschulpädagog*innen, die an integrativen Schulen unterrichten.
Daneben haben einzelne Studien im Zusammenhang mit Einstellungen und Selbstwirksamkeit auch die Belastung bzw. Beanspruchung untersucht (Bosse et al., 2016; Urton et al., 2014), wobei andere Merkmale nicht berücksichtigt worden sind.
Darüber hinaus ist zu beachten, ob es sich bei den Studien, die die Belastung und Beanspruchung im Zuge der Inklusion thematisieren, um die erwartete oder tatsächliche Belastung in einem inklusiven Unterricht handelt. Vielfach wird dabei erhoben, welchen möglicherweise auch als belastend erlebten Anforderungen Lehrer*innen gegenüberstehen und wie sie der Inklusion gegenüber eingestellt sind. Bislang sind Lehrkräfte dazu zum Teil im Vorfeld oder mit keiner oder wenig Erfahrung mit inklusiver Unterrichtung gefragt worden, sodass die Ergebnisse daher eher womöglich auch auf Befürchtungen und Ängsten beruhen (Avramidis & Norwich, 2002; Eberl, 2000; Heyl & Seifried, 2014).

Mit der eigenen Untersuchung soll daher der Blick auf Faktoren gelenkt werden, die im Zuge der schulischen Umstrukturierung spezifische Merkmale einer inklusiven Schule sind und potenzielle Belastungen für Lehrkräfte darstellen können. Vor diesem Hintergrund wurden in den Kapiteln 2.6 sowie 2.9 Aspekte thematisiert und vorliegende Forschungsergebnisse zu diesen Merkmalen vorgestellt.
In der eigenen Untersuchung soll herausgearbeitet werden, ob und in welchem Ausmaß Lehrkräfte tatsächlich beansprucht sind und ob sich dabei das Beanspruchungserleben unter Lehrkräften im inklusiven Unterricht von Lehrkräften im nicht inklusiven Unterricht unterscheidet. Dabei wird auch untersucht, welche Faktoren im Zuge der strukturellen Veränderung auf individueller und organisationaler Ebene be- und auch entlastend wirken können. Durch das längsschnittliche Untersuchungsdesign sind darüber hinaus Aussagen zur Veränderung der Belastung möglich. Daher soll zum einen geprüft werden, wie hoch die Belastung der Lehrkräfte zum ersten Erhebungszeitpunkt überhaupt ausgeprägt ist. Zum anderen wird mit der anschließenden zweiten Erhebung untersucht, ob und inwieweit sich das Belastungs- bzw. Beanspruchungserleben von Lehrkräften an den teilnehmenden Schulen nach einem Jahr verändert hat. Bleibt die Belastung gleich, nimmt sie ab oder steigt diese unter den Lehrkräften an? In diesem Zusammenhang soll mittels der zwei Messzeitpunkte herausgearbeitet werden, ob und in welcher Weise die Ausprägungen der erhobenen individual- und schulbezogenen Merkmale zum ersten Messzeitpunkt das Beanspruchungserleben zum zweiten Messzeitpunkt bestimmen. Zudem verweisen die Studien auf den Zusammenhang zwischen Einstellung und Bereitschaft zur Inklusion. Daher dürften diese Aspekte auch beim Belastungs- und Beanspruchungserleben der Lehrkräfte

eine Rolle spielen. Zudem ist es interessant, in welcher Art und Weise Einstellungen und Beanspruchung in einem Zusammenhang stehen.

3.1 Ableitung der Forschungsfragen und der Hypothesen

Im Folgenden werden sowohl Forschungsfragen als auch Hypothesen, die im Rahmen der Untersuchung überprüft werden, vorgestellt und begründet. Dabei erfolgt zunächst eine Darstellung der Forschungsfragen, die nach Fragen zur Beanspruchung und zu inklusionsspezifischen Merkmalen sowie nach Fragen zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen Merkmalen und der Beanspruchung sortiert sind. Im Anschluss werden diese Fragen in Hypothesen aufgegriffen, wobei eine Differenzierung dahingehend erfolgt, auf welcher Ebene diese angesiedelt sind.

3.1.1 Forschungsfragen

Aus den bislang vorgestellten Befunden und den daraus resultierenden Konsequenzen für die eigene Untersuchung ergeben sich folgende Forschungsfragen, die sich zum einen auf das generelle Beanspruchungserleben und zum anderen auf inklusionsbezogene Aspekte beziehen. Des Weiteren ergeben sich Fragestellungen, in welcher Art und Weise und in welchem Ausmaß inklusionsspezifische Merkmale und das Beanspruchungserleben miteinander in Beziehung stehen. Hierbei interessiert zudem, ob und in welchem Ausmaß Zusammenhänge mit weiteren individual- und schulbezogenen Merkmalen bestehen und diese möglicherweise auch Zusammenhänge zwischen inklusionsspezifischen Merkmalen und dem Beanspruchungserleben beeinflussen.

Fragen zum Beanspruchungserleben

Mit den Fragen zum Beanspruchungserleben geht es hier zunächst darum, sich einen Überblick über die Beanspruchung unter den befragten Lehrkräften zu verschaffen.

1. Wie hoch ist das Beanspruchungserleben bei den untersuchten Lehrkräften zu beiden Messzeitpunkten ausgeprägt?

2. Inwiefern lässt sich eine Veränderung in der Beanspruchung der Lehrkräfte zwischen beiden Messzeitpunkten feststellen?

3. Inwieweit bestehen Unterschiede im Beanspruchungserleben zwischen den Lehrkräften im Hinblick auf soziodemographische und berufsbiographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss, Beschäftigungsumfang und Schulform?

Fragen zu inklusionsbezogenen Merkmalen

Mit den hier aufgeführten Fragen soll sich ein Überblick zur Beurteilung der Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte verschafft werden.

4. Wie sind die Lehrkräfte der Inklusion gegenüber eingestellt?

5. Wie beurteilen die Lehrkräfte die Inklusion im Hinblick auf Vorbereitung auf Inklusion, die gemeinsame Unterrichtung und die Güte der schulischen Ausstattung zu deren Umsetzung?

6. Inwiefern zeigen sich in Bezug auf inklusionsspezifische Merkmale Veränderungen im Zeitverlauf?

7. Inwieweit bestehen Unterschiede zwischen den Lehrkräften im Hinblick auf soziodemographische und berufsbiographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss, Beschäftigungsumfang und Schulform bei inklusivem Unterricht?

8. Inwieweit unterscheiden sich die Einschätzungen inklusionsspezifischer Merkmale zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften?

Fragen zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen Merkmalen und dem Beanspruchungserleben

Mit den folgenden Fragestellungen werden Annahmen formuliert zu verschiedenen Zusammenhängen, die basierend auf theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsbefunden geprüft werden sollen.

9. Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Merkmalen und dem Beanspruchungserleben?

10. Inwiefern zeigen sich Unterschiede im Beanspruchungserleben in Abhängigkeit davon, ob die Lehrkräfte inklusiv oder nicht inklusiv unterrichten?

11. Inwieweit geht das Ausmaß des Beanspruchungserlebens mit der Dauer der inklusiven Unterrichtung einher?

12. In welchem Zusammenhang stehen individualbezogene Merkmale (z.B. Persönlichkeit, erlebte pädagogische Wirksamkeit) und das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte?

13. In welchem Zusammenhang stehen schulbezogene Merkmale (z.B. Sozialklima, Führungskompetenz) und das Beanspruchungserleben?

14. Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen individual- bzw. schulbezogenen Merkmalen zum ersten Messzeitpunkt und dem Beanspruchungserleben der Lehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt?

3.1.2 Hypothesen auf der Individualebene

Ausgehend von den aufgeführten Fragen werden in diesem Kapitel zunächst daraus abgeleitete Hypothesen auf der Individualebene vorgestellt.
Im **Hypothesenblock 1** sind Hypothesen gebündelt, bei denen es um vermutete Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Merkmalen, dem Beanspruchungserleben sowie der beruflichen Profession geht.

Hypothese 1.1
Je besser sich die Lehrkräfte auf die Inklusion vorbereitet fühlen, desto positiver sind sie der Inklusion gegenüber eingestellt. (**H1.1**)

Diese Annahme resultiert daraus, dass die Vorbereitung auf Inklusion im Rahmen von Fortbildungen und Hospitationen einen theoretischen und praktischen Erwerb von Wissen und Erfahrung beinhaltet und somit auch im Idealfall zu einer Vertiefung der pädagogischen Fachkompetenz führt. In diesem Zusammenhang zeigt die Studie von Amrhein (2011), dass Regelschullehrer*innen sich nicht ausreichend kompetent für den Unterricht in einer integrativen Klasse fühlen (Amrhein, 2011, S. 153). Weiterhin können verschiedene Studien

belegen, dass der Besuch von Fortbildungen positiv mit Einstellungen verknüpft ist (Abegglen et al., 2017; Hellmich & Görel, 2014a; Heyl & Seifried, 2014).

Hypothese 1.2

Je besser sich die Lehrkräfte auf das inklusive Schulmodell vorbereitet fühlen, desto weniger fühlen sich die Lehrkräfte belastet. (**H1.2**)

Die inklusive Schulstruktur und Unterrichtsorganisation stellt für die meisten Lehrer*innen eine neue Arbeitssituation dar. Es wird angenommen, dass bei entsprechender Vorbereitung in Form von Weiterbildung und Hospitationen den Lehrpersonen Unsicherheiten mit einer gemeinsamen Beschulung genommen werden und sie die neue Situation besser bewältigen, als wenn ihnen keine Möglichkeiten zur theoretischen und praktischen Wissensaneignung gegeben werden.

Vielfach zeigt sich in Studien, dass die (Regelschul-)Lehrer*innen der Ansicht sind, sich nicht ausreichend kompetent genug für einen inklusiven Unterricht zu fühlen, über wenig inklusionspädagogisches bzw. sonderpädagogisches Wissen zu verfügen und kaum oder keine Fortbildungen zur Vorbereitung besucht zu haben (Amrhein 2011, S. 153; Forsa, 2017, S. 21f.). Bei Hedderich und Hecker (2009) sehen die befragten Lehrkräfte Weiterbildung im Hinblick auf die methodisch-didaktische Umsetzung der Integration als bedeutend an (Hedderich & Hecker, 2009, S. 95).

In der Studie von Amrhein (2011) beurteilen die Lehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten die Möglichkeiten der Fortbildung negativ. Dabei haben die Lehrpersonen, die in der integrativen Lerngruppe (IL) tätig sind, zum zweiten Zeitpunkt der Erhebung die Fortbildungssituation noch negativer eingeschätzt als zum ersten Messzeitpunkt. Auch wenn in der Studie von Amrhein (2011) lediglich erfragt wird, für wie geeignet die Lehrkräfte das Fortbildungsangebot halten, kann zwar damit nicht gleichermaßen von einer Belastung ausgegangen werden. Es zeigt jedoch, dass anscheinend ein Bedarf an entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen besteht, da die befragten Lehrpersonen das Kollegium für wenig geeignet halten, um in der integrativen Lerngruppe zu unterrichten (Amrhein, 2011, S. 149f.).

Hypothese 1.3
Je positiver die Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion ausfallen, desto weniger fühlen sie sich beansprucht (**H1.3**).

Einstellungen werden nach dem Modell von Rudow (1995) als bedeutsamer Faktor im Zuge der Widerspiegelung aufgeführt, die unter anderem bestimmen, ob Arbeitsaufgaben und -bedingungen zu einer subjektiven Belastung und im Weiteren als Beanspruchung wahrgenommen werden. Sie spielen demzufolge für das Beanspruchungserleben eine wichtige Rolle. Daher wird vermutet, dass Einstellungen mit der Belastungs- und Beanspruchungswahrnehmung eng zusammenhängen und bei einer positiveren Einstellung auch das Beanspruchungsempfinden geringer wird. Diese Annahme wird durch die Studie von Bosse et al. (2016) gestützt. In deren Untersuchung zeigt sich, dass eher negative Einstellungen zu Inklusion mit einem höheren Belastungsempfinden verbunden sind bzw. umgekehrt positive Einstellungen mit einer geringeren Belastung einhergehen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die vormalige Ausprägung in den Einstellungen als Prädiktor für das spätere Ausmaß der Belastung fungieren (Bosse et al., 2016, S. 111f.). Amrhein (2011) kann in ihrer Untersuchung feststellen, dass sich im Zeitverlauf sowohl bei den integrativ als auch nicht integrativ tätigen Lehrer*innen die Akzeptanz integrativer Lerngruppen gestiegen ist und zudem die Belastungseinschätzung günstiger ausfällt im Vergleich zu der im Vorfeld erwarteten Belastungsbeurteilung. Je mehr die Lehrkräfte eine positive Einstellung zur integrativen Lerngruppe aufweisen, desto geringer haben die Lehrpersonen die emotionale und nervliche Belastungserwartung eingeschätzt (Amrhein, 2011, S. 214f.).

Hypothese 1.4
Es bestehen Unterschiede im Beanspruchungserleben bei den Lehrkräften in Abhängigkeit davon, ob sie inklusiv unterrichten oder nicht. (**H1.4**)

Hypothese 1.5
Je länger die Erfahrung der Lehrkräfte mit einer inklusiven Unterrichtung ist, desto geringer ist die Beanspruchung. (**H1.5**)

Die Hypothesen 1.4 und 1.5 treffen Vermutungen über die Erfahrung mit inklusiver Unterrichtung. Es wird angenommen, dass das Beanspruchungserleben in Abhängigkeit einer inklusiven Unterrichtung unterschiedlich ausfällt, jedoch mit der Dauer an inklusiver

Praxiserfahrung sinkt, da sich über die Zeit Routinen aus der täglichen Praxis im inklusiven Unterricht einstellen. In diesem Zusammenhang zeigen verschiedene Studien, dass über den Erfahrungszeitraum die Einstellungen positiver ausfallen (Amrhein, 2011, Avramidis et al., 2000). Insofern wird vermutet, dass eine praktische Schul- und Unterrichtserfahrung auch mit einer zunehmend reduzierten Belastungswahrnehmung einhergeht.
Bei Amrhein (2011) haben die Lehrkräfte, die in integrativen Klassen unterrichten, im Vorfeld der Unterrichtung die erwartete Belastung höher eingeschätzt als nach Übernahme der integrativen Lerngruppe. Zudem schätzen sie die Belastung in den integrativen Klassen geringer ein im Vergleich zu den nicht integrativ unterrichtenden Lehrkräften (Amrhein, 2011, s. 214f.). Daher wird auch in der eigenen Untersuchung davon ausgegangen, dass die Erfahrung der Lehrkräfte mit einer inklusiven Unterrichtung in Zusammenhang mit dem Beanspruchungserleben steht.

Hypothese 1.6
Sonderschullehrkräfte sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Regelschullehrkräfte. (**H1.6**)

Hypothese 1.7
Sonderschullehrkräfte fühlen sich im Gegensatz zu Regelschullehrpersonen besser vorbereitet. (**H1.7**)

Hypothese 1.8
Regelschullehrkräfte fühlen sich durch den inklusiven Unterricht stärker belastet als sonderschulpädagogische Lehrkräfte. (**H1.8**)

Die Hypothesen 1.6 bis 1.8 resultieren aus der Tatsache, dass Sonderschullehrer*innen durch ihr Studium und ihre Tätigkeit an Förderschulen Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, während Regelschullehrkräfte in der Regel kaum oder gar keine Erfahrung mit dieser Schüler*innenklientel besitzen. Daher wird angenommen, dass die Sonderschullehrpersonen aufgrund ihres Vorwissens und ihrer praktischen Erfahrung der Inklusion gegenüber positiver eingestellt sind als die Regelschullehrkräfte. Sie fühlen sich auch weniger beansprucht als die Regelschullehrpersonen, für die die inklusive Unterrichtsorganisation eine extreme Umstellung bedeutet, die eine Belastung darstellen kann. Verschiedene Studien belegen, dass ein Zusammenhang zwischen Erfahrung sowie

dem Erwerb von inklusionsspezifischem Wissen und den Einstellungen zu Inklusion bestehen und Regelschullehrpersonen sich vielfach nicht ausreichend vorbereitet und kompetent für einen inklusiven Unterricht fühlen (Amrhein, 2011; Avramidis et al., 2000; Hellmich & Görel, 2014a, b). Inwiefern jedoch tatsächlich Unterschiede zwischen den Berufsgruppen in den inklusionsspezifischen Merkmalen sowie dem Beanspruchungserleben besteht, bleibt ungeklärt.

Die Annahmen des **Hypothesenblocks 2** beziehen sich auf Zusammenhänge zwischen weiteren individualbezogenen Merkmalen und dem Beanspruchungserleben unabhängig von einer inklusiven Unterrichtung.

Hypothese 2.1
Es bestehen Zusammenhänge zwischen arbeitsbezogenen Merkmalen des Verhaltens und Erlebens und der Beanspruchung. (**H2.1**)

Das von Schaarschmidt et al. (2005) entwickelte Testinstrument „Arbeitsbezogene Erlebens und Verhaltensmuster“ (AVEM) bestimmt über 11 Dimensionen Gesundheitsmuster, die anhand ihrer jeweiligen Ausprägung gesundheitsförderliche oder gesundheitsschädliche Wirkung entfalten können. Diese 11 Dimensionen, die den übergeordneten Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit sowie Emotionen zugeordnet werden können, beinhalten Verhaltens- und Erlebensmerkmale im Umgang mit (beruflichen) Anforderungen und Situationen. Im Sinne von Rudows Modell der Belastung und Beanspruchung stellen sie Handlungsvoraussetzungen dar, die für den Widerspiegelungsprozess und der damit einhergehenden Belastungseinschätzung bedeutsam sind. Es wird insbesondere vermutet, dass ein erhöhtes Arbeitsengagement im Sinne einer hohen Verausgabungsbereitschaft, eine niedrige Widerstandsfähigkeit im Sinne einer hohen Resignationstendenz sowie ein eher negatives emotionales Erleben im Sinne eines geringen Erlebens beruflichen Erfolgs, sozialer Unterstützung und Lebenszufriedenheit mit dem Beanspruchungserleben zusammenhängen, d.h. positiv mit einem hohen emotionalen Erschöpfungserleben und einer hohen Depersonalisierungstendenz sowie negativ mit der persönlichen Leistungsfähigkeit.
Verschiedene Studien belegen, dass eine ungünstige Ausprägung in diesen 11 Dimensionen mit einer erhöhten emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierungsneigung sowie einer reduzierten Leistungsfähigkeit verbunden ist (Käser & Wasch, 2009; Lehr, 2004; Poschkamp, 2008). Nach Schaarschmidt et al. (2005) weisen aufgrund einer

problematischen Ausprägungskombination insbesondere Lehrkräfte, die den als Risikotyp A und B benannten burnoutgefährdeten Profilmustern zugeordnet werden können, besonders viele physische und psychische Beschwerden sowie Krankheitstage auf und fühlen sich im Vergleich zu den anderen Mustertypen am belastesten (Schaarschmidt et al., 2005, 31f.)

Hypothese 2.2
Es besteht ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Beanspruchungserleben. (**H2.2**)

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Beanspruchung haben sich in verschiedenen Studien insbesondere Neurotizismus und Extraversion als wichtige Prädiktoren zur Vorhersage von Burnout erwiesen. So zeigt die Studie bei Käser & Wasch (2009), dass hohe Neurotizismuswerte das Risiko für Burnout als Beanspruchugnsfolge steigern (Käser & Wasch, 2009, S. 75). Ebenso stellt auch Candova (2005) in ihrer Studie fest, dass Neurotizismus den größten Einflussfaktor für die Belastung von Lehrpersonen darstellt (Candova, 2005, S. 120). Daneben erweist sich Extraversion als protektiver Faktor für das Beanspruchungserleben, da es eher eine burnouthemmende Wirkung besitzt (Käser & Wasch, 2009, S. 75)

Hypothese 2.3
Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen erlebter pädagogischer Wirksamkeit und der Einstellung zu Inklusion. (**H2.3**)

Hypothese 2.4
Je höher die erlebte pädagogische Wirksamkeit der Lehrkräfte ist, desto weniger fühlen sich Lehrpersonen beansprucht. (**H2.4**)

Der Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung geht auf Bandura (1997) zurück, der im Rahmen seiner sozialen Lerntheorie das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung entwickelte.
Es beschreibt die Überzeugung, mithilfe der eigenen Fähigkeiten etwas bewirken zu können. Insofern sind Personen mit hoher Selbstwirksamkeit auch in schwierigen

Situationen davon überzeugt, diese erfolgreich zu bewältigen. Verschiedene Studien zeigen, dass die Einstellungen zu Inklusion positiv mit dem Selbstwirksamkeitserleben zusammenhängen (Bosse et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014a, b; Savolainen et al., 2012). So kommt z.B. die Studie von Hellmich & Görel (2014b) zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine positivere Einstellung gegenüber der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts haben als Lehrkräfte mit geringeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Neben anderen Faktoren wie der Erfahrung im inklusiven Unterricht und der Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Themen zu beschäftigen, gehen in dieser Studie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als stärkster Prädiktor für Einstellungen zu Inklusion hervor (Hellmich & Görel, 2014b, S. 237).

Daher wird auch in der eigenen Untersuchung angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen besteht.

Darüber hinaus wird vermutet, dass ein negativer Zusammenhang zwischen Beanspruchung und Selbstwirksamkeitserwartung bei den Lehrkräften besteht und die Selbstwirksamkeit in Bezug auf ein Burnout-Risiko einen schützenden Charakter aufweist. Es wird zudem angenommen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung vor allem mit der persönlichen Leistungsfähigkeit zusammenhängt.

In der Untersuchung von Schmitz und Schwarzer (2002) zur Selbstwirksamkeit unter Lehrpersonen zeigt sich, dass die persönliche Leistungsfähigkeit am stärksten mit Selbstwirksamkeit korreliert und dies über drei Erhebungszeitpunkte stabil. Ebenso stellen sie aber auch mit der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung hohe negative Korrelationen fest. Je höher die Selbstwirksamkeit ausgeprägt ist, desto niedriger sind die Ausprägungen in diesen Burnout-Dimensionen (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 200).

Gleichermaßen zeigt sich auch bei Abele und Candova (2007) sowie Candova (2005), dass sich die berufliche Selbstwirksamkeit als einer der wichtigsten Prädiktoren zur Vorhersage spezifischer Belastung im Lehrberuf erweist (Abele & Candova, 2007, S. 114f.; Candova, 2005, S. 97f.). Zudem haben auch Bauer und Kemna (2009b) mittels ihres Testinstruments der erlebten pädagogischen Wirksamkeit festgestellt, dass je höher die erlebte pädagogische Wirksamkeit unter den befragten Lehrkräften ausgeprägt ist, dies mit einer verringerten Beanspruchung im Sinne eines verringerten Burnoutrisikos verbunden ist (Bauer & Kemna, 2009b, S. 95)

Hypothese 2.5

Je höher die Berufszufriedenheit ausgeprägt ist, desto geringer ist das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte. (**H2.5**)

Weiterhin wird davon ausgegangen, dass neben der Selbstwirksamkeitserwartung ebenso die Berufszufriedenheit eine wesentliche Rolle bei der Einschätzung zur subjektiven Beanspruchung spielt. Es wird von einem negativen Zusammenhang ausgegangen. Je zufriedener die Lehrpersonen mit ihrer Arbeit sind, desto geringer schätzen sie ihre Belastung ein. Verschiedene Studien belegen, dass die Berufszufriedenheit mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben zusammenhängt und in diesem Sinne mit einem geringeren Burnoutrisiko verbunden ist (Bauer & Kemna, 2009b; Kramis-Aebischer, 1996; Käser & Wasch, 2009). In der Studie von Bauer und Kemna (2009b) bestätigt sich, dass neben der erlebten pädagogischen Wirksamkeit auch die Berufszufriedenheit ein guter Prädiktor für Burnout ist. Das heißt, je zufriedener die Lehrpersonen mit ihrem Beruf sind, desto geringer ist das Risiko an Burnout zu erkranken (Bauer & Kemna, 2009b, S. 95). Damit trägt neben dem pädagogischen Wirksamkeitserleben auch Berufszufriedenheit wesentlich zum Schutz vor Burnout bei.

Im Kontext gemeinsamer Unterrichtung hat Amrhein (2011) in ihrer Untersuchung eine sehr hohe Arbeitszufriedenheit bei den Lehrkräften in der integrativen Lerngruppe festgestellt, auch wenn eine höhere zeitliche Belastung damit verbunden ist (Amrhein 2011, S. 205). Demzufolge scheint die Unterrichtung in den integrativen Lerngruppen trotz wahrgenommener Belastung nicht gleichermaßen zu einer geringeren Berufszufriedenheit zu führen bzw. möglicherweise eher davon unabhängig zu sein.

3.1.3 Hypothesen auf der Kontextebene

Im **Hypothesenblock 3** werden Hypothesen vorgestellt, bei denen Annahmen über den Einfluss des Kontextes, hier bedingt durch schulische Rahmenbedingungen und Strukturen, aufgestellt werden.

Hypothese 3.1

Wenn die Lehrkräfte durch ihre Schulleitung Unterstützung bei der Umsetzung einer inklusiven Schulstruktur finden, fühlen sich die Lehrkräfte weniger belastet. (**H3.1**)

Es wird ein negativer Zusammenhang zwischen der Unterstützung der Schulleitung und der Beanspruchung der Lehrpersonen angenommen. Das heißt, sofern sich die Lehrer*innen

durch die Schulleitung unterstützt fühlen, sinkt auch das Beanspruchungserleben unter den Lehrpersonen.

Mehrere Studien (Brouwers, Tomic & Boulijt, 2011; Körner, 2003; Poschkamp, 2008; Schaarschmidt et al., 2005; van Dick, 1999) belegen, dass die soziale Unterstützung einen bedeutsamen Einfluss auf Beanspruchungserleben hat. Bei van Dick (1999) wird in diesem Zusammenhang ebenfalls deutlich, dass der sozialen Unterstützung durch die Schulleitung neben dem Kollegium eine ebenso wichtige Rolle für das Stresserleben spielt (van Dick, 1999, S. 245).

Hedderich und Hecker (2009) haben zudem festgestellt, dass der Schulleitung eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung der Integration zukommt. Insbesondere wird die Arbeit als entlastend erlebt, wenn die Schulleitung den Lehrkräften eine entsprechende Anerkennung ausspricht, sich engagiert, für ein harmonisches Klima an der Schule sorgt und die Zusammenarbeit mit dem Kollegium an Schulen funktioniert (Hedderich & Hecker, 2009, S. 98f.).

Hypothese 3.2

Das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte ist abhängig vom sozialen Klima im Kollegium. (**H3.2**)

Das soziale Klima unter den Kollegen wird als bedeutsam für das Belastungserleben und das Burnoutrisiko eingeschätzt. Es wird ein negativer Zusammenhang postuliert bzw. ein negatives soziales Klima dürfte das Burnoutrisiko fördern.

Hedderich und Hecker (2009) kommen zu dem Schluss, dass der Kommunikation und der Kooperation unter den Kolleg*innen sowie der Zusammenarbeit untereinander eine wesentliche Entlastungsfunktion zukommt (Hedderich & Hecker, 2009, S. 104).

Körner (2003) stellt in ihrer Untersuchung zu Burnout unter Lehrpersonen fest, dass das soziale Klima einen indirekten Einfluss auf die Ausprägung der Burnoutdimensionen hat. Über die beiden Variablen konstruktiv-aktives Coping und externale Kontrollüberzeugung wirkt die Unterstützung durch Kollegium, Schulleitung oder Eltern der Schüler*innen hemmend auf die Burnoutdimensionen. Hier zeigt sich ein negativer Zusammenhang zum sozialen Klima. Wenn sich die Lehrer*innen integriert fühlen und die Kommunikationsstrukturen besser beurteilt werden, neigen die Lehrkräfte weniger zu regressiv-resignierendem Copingverhalten, was wiederum eine hemmende Wirkung auf Burnout hat (Körner, 2003, S. 363).

Hypothese 3.3

Je positiver die Einschätzung zur gemeinsamen Unterrichtung ausfällt, desto geringer ist das Beanspruchungserleben. (**H3.3**)

Für das Gelingen von Inklusion an Schulen und im Unterricht wird der Kooperation im Kollegium und in der Tandemunterrichtung eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben. In diesem Zusammenhang belegen Studien vielfach, dass die gemeinsame Unterrichtung im Team sowohl be- als auch entlastende Wirkung hat. Die Zusammenarbeit wird zwar häufig positiv und als Unterstützungsquelle bei Problemen und Schwierigkeiten erlebt. Gleichzeitig wird der Arbeitsaufwand höher eingeschätzt, was vor allem in der Vorbereitung und notwendigen Absprache begründet liegt. Daneben können mangelnde Kommunikation, Kompromissbereitschaft und Reflexionsfähigkeit sowie ein fehlendes Rollenverständnis der zusammenarbeitenden Professionen die Zusammenarbeit erschweren und dadurch eher belastend sein. Umgekehrt erachten die Lehrpersonen Toleranz, Akzeptanz und Partnerschaftlichkeit als wichtige Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit (Amrhein, 2011; Arndt & Werning, 2013, 2016; Dumke, 1992; Ghedin, 2014; Hedderich & Hecker, 2009; Schley, 1989).

Hypothese 3.4

Je besser die Lehrkräfte die schulische Ausstattung für eine inklusive Unterrichtung beurteilen, desto geringer ist das Beanspruchungserleben. (**H3.4**)

Im Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion wird vielfach auch die schulische Ausstattung (räumlich, materiell, personell) beklagt, sodass damit auch angenommen werden kann, dass dies als Belastung wahrgenommen wird und zur Beanspruchung beitragen kann.

In der Auftragsstudie des VBE werden vor allem fehlendes Fachpersonal, aber auch eine mangelnde materielle Ausstattung als Gründe gegen eine gemeinsame Unterrichtung angegeben (Forsa, 2017, S. 6). Bei Amrhein (2011) wird vorrangig die materielle und räumliche Ausstattung negativ bewertet (Amrhein, 2011, S. 149). Auch bei Dumke und Eberl (2002) bemängeln die befragten Lehrpersonen die räumliche und materielle Ausstattung im Hinblick auf die Durchführung gemeinsamen Unterrichts (Dumke & Erberl, 2002, S. 77).

Hypothese 3.5

Es bestehen Unterschiede in der Belastungswahrnehmung hinsichtlich schulischer Arbeitsbedingungen zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrkräften. (**H3.5**)

Im Zuge der Inklusion stellt sich die Frage, inwieweit sich schulische, insbesondere auch unterrichtsbezoge Arbeitsbedingungen wie z.B. Klassenstärke, Klassenzusammensetzung, Verhaltensprobleme, aber auch Neuerungen im Schulsystem in der Belastungswahrnehmung bei Lehrer*innen in inklusiven Klassen im Vergleich zu Lehrkräften, die nicht inklusiv unterrichten, unterscheiden. Generell zeigt sich über verschiedene Studien hinweg, dass Disziplinprobleme, das Verhalten schwieriger Schüler*innen, Verwaltungsaufgaben, aber auch Lärm und die Klassengröße als belastende Faktoren von den Lehrkräften wahrgenommen werden (Barth, 1992; Schaarschmidt, 2005; van Dick, 1999). Die Studie von Dumke und Eberl (2002) belegt, dass die Klassengröße neben anderen Aspekten für einen gemeinsamen Unterricht negativ beurteilt wird (Dumke & Eberl, 2002, S. 77). Allerdings werden in der Untersuchung von Hecker und Hedderich (2009) unter Förderschullehrkräften in integrativen Klassen zwar Schüler*innen mit diversen Auffälligkeiten und deren förderpädagogische Anforderungen als Belastungsquellen benannt, aber weitaus weniger häufig als andere arbeitsbedingte Umstände wie die Zusammenarbeit im Team, die Arbeitsorganisation und der Arbeitsumfang (Hedderich & Hecker, S. 88f.).

Hinsichtlich der Klassengröße und Klassenzusammensetzung, die gerade auch für den inklusiven Unterricht belastende Arbeitsquellen darstellen, können in den Studien sowohl bei Lehr (2004) als auch bei Scharenberg, Rollett und Bos (2015) hinsichtlich des Beanspruchungs-empfindens keine Zusammenhänge nachgewiesen werden. Vielmehr erweist sich in der Studie von Scharenberg et al. (2015) die Berufszufriedenheit als bedeutsamster Prädiktor für das zeitliche und psychophysische Beanspruchungsempfinden (Scharenberg et al., 2015, S. 115).

Hypothese 3.6

An Schulen, an denen die Lehrkräfte den Index für Inklusion als Schulentwicklungsinstrument nutzen, fällt die Beanspruchung unter den Lehrpersonen geringer aus als an Schulen, an denen mit dem Instrument nicht gearbeitet wird. (**H3.6**)

Der Index für Inklusion stellt eine Möglichkeit dar, Inklusion an Schulen im Rahmen eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses systematisch einzuführen und umzusetzen. Es wird angenommen, dass sich dieses als Hilfestellung und Unterstützungsquelle positiv auf das Beanspruchungserleben auswirken kann.

Boban und Hinz (2012, 2013) haben in ihren Untersuchungen festgestellt, dass eine inklusive Schulentwicklung umso besser gelingt, je mehr die Schulleitung und das Kollegium die Kommunikation und Kooperation mit allen beteiligten Personen der Schule (Lehrer*innen, Schüler*innen, Schulleitung, Eltern) suchen und der Umgang durch Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist, wobei der Schulleitung in diesem Prozeß eine Schlüsselfunktion zukommt. Dabei ermöglicht eine so strukturierte inklusive Schulentwicklung eine verstärkte Reflexion der eigenen Berufsrolle sowie der Gestaltung der Beziehung zu anderen (Boban & Hinz, 2012, S. 75; Hinz & Boban, 2013, S. 6f.). Inwieweit damit auch eine Reduktion der Belastung verbunden ist, ist jedoch noch ungeklärt. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass durch eine kontinuierliche Reflexion eine Änderung von Sichtweisen angestoßen werden kann, sodass neben Einstellungsänderungen möglicherweise damit auch die Beanspruchungswahrnehmung mittels dieses Instrumentes geringer sein könnte, als wenn Lehrkräfte ohne strukturierte Vorbereitung und Begleitung mit einem inklusiven Unterricht konfrontiert werden.

Hypothese 3.7

Das Belastungserleben unter den Lehrkräften ist abhängig von der Schulform. (**H3.7**)

Hinsichtlich der Schulform zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse. Häbler und Kunz (1985) stellen zwischen Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium unterschiedliche Ausprägungen bei den Belastungsfaktoren von Lehrpersonen fest. Während Grund- und Hauptschullehrkräfte Belastung durch zu große Klassen empfinden, haben es Realschulen und Gymnasien vor allem mit Disziplinproblemen und Problemen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu tun (Häbler & Kunz, S. 66). Schaarschmidt et al. (2005) hingegen kann keine Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen. Allerdings zeigen sich Unterschiede an allen Schultypen innerhalb des Geschlechts. Danach sind

weibliche Lehrpersonen deutlich stärker belastet als ihre männlichen Kollegen und finden sich demzufolge häufiger in den beiden Risikogruppen wieder (Schaarschmidt et al., 2005, S. 74). Demgegenüber ergeben sich bei Käser und Wasch (2009) schulformbezogene Unterschiede im Belastungserleben. Grundschullehrkräfte depersonalisieren signifikant weniger als Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (Käser & Wasch, 2009, S. 73). Buschmann und Gamsjäger (1999) stellen ebenso unter Lehrer*innen an Volksschulen die geringste Beanspruchung im Vergleich zu Lehrkräften weiterführender Schulen fest (Buschmann & Gamsjäger, 1999, S. 287).

4. Beschreibung des Studiendesigns

Um die in Kapitel 3 aufgeführten Hypothesen zu überprüfen, wurde eine quantitativ angelegte Untersuchung im Längsschnittdesign gewählt. Als Erhebungsform ist dazu ein schriftlicher Fragebogen eingesetzt worden, der an Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen verteilt wurde. Die schriftliche Befragung erfolgte zweimalig mit einem Abstand von einem Jahr, um so das Beanspruchungserleben im Zuge der Umsetzung von Inklusion auch im Zeitverlauf untersuchen zu können. Eine erste Erhebung fand bei den Lehrkräften 2013 statt. Diese Ersterhebung bildet somit die Ausgangsbasis für die Messung des Belastungserlebens der Lehrkräfte. Im Abstand von einem Jahr erfolgte 2014 eine Wiederholung der Befragung mit den (gleichen) Lehrkräften der gleichen Schulen. Mit dieser Anschlusserhebung wird geprüft, ob und inwieweit sich eine Veränderung im Belastungserleben unter den Lehrkräften zeigt. Da Inklusion in den ausgewählten Bundesländern und damit auch an den Schulen bereits eingeführt und umgesetzt worden ist, kann nicht im Sinne eines Prä-Post-Vergleichs das Belastungserleben vor und nach Einführung der Inklusion gemessen werden. Trotz dieses Umstandes ist es jedoch mit dem längsschnittlichen Forschungsdesign möglich, festzustellen, ob sich einerseits überhaupt Unterschiede im Belastungserleben zwischen beiden Messzeitpunkten zeigen und inwieweit dies unter Umständen darauf zurückzuführen ist, dass die Lehrkräfte in unterschiedlichem Ausmaß inklusiv unterrichtet haben.

Um die Anonymität der Lehrkräfte aber gleichzeitig auch die Zuordnung der Fragebögen zu den Lehrkräften über beide Befragungen hinweg zu gewährleisten, wurden die Lehrkräfte gebeten anhand persönlicher Daten einen Code zu erstellen. Mittels dieses Codes konnte dann ermittelt werden, welche Personen lediglich einmalig an einem der beiden Befragungszeitpunkte und welche Personen zweimalig teilgenommen haben, sodass

daraus eine Gesamtstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt und eine Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten ermittelt werden konnte.

4.1 Überblick zu den eingesetzten Testinstrumenten

Für die Befragung zum Beanspruchungserleben der Lehrkräfte im Rahmen der Einführung und Umsetzung von Inklusion an Schulen wurden verschiedene Testinstrumente verwendet. Eine Übersicht der eingesetzten Instrumente sowie der erhobenen soziodemographischen und inklusionsbezogenen Merkmale ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2 *Übersicht der eingesetzten Testinstrumente*

Variablen	**Autor*innen**
soziodemographische Merkmale	
▪ Schulstandort (Bundesland) ▪ Schulform ▪ Geschlecht ▪ Alter ▪ Berufsabschluss ▪ Berufsjahre ▪ Beschäftigungsumfang	
inklusionsbezogene Merkmale	
▪ Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion ▪ Erfahrung der Schule mit Inklusion ▪ Nutzung des Index für Inklusion ▪ Unterricht im Tandem ▪ Inklusive Unterrichtung ▪ Ausstattung der Schule (materiell, personell, räumlich) ▪ Fortbildung	
▪ Vorbereitung auf Inklusion ▪ Gemeinsamer Unterricht im Team	Selbstentwicklung
▪ Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion	Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014)

Fortsetzung

Variablen	**Autor*innen**
Persönlichkeitsmerkmale (Big-Five-Persönlichkeitstest)	Satow, L. (2011)
▪ Neurotizismus ▪ Extraversion ▪ Verträglichkeit ▪ Gewissenhaftigkeit ▪ Offenheit für neue Erfahrungen	
Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften (AEL)	Bauer, K.-O. & Kemna, P. (2009)
▪ Erlebte pädagogische Wirksamkeit	
Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)	Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008)
▪ Bedeutung der Arbeit ▪ Verausgabungsbereitschaft ▪ Beruflicher Ehrgeiz ▪ Perfektionsstreben ▪ Distanzierungsfähigkeit ▪ Resignationstendenz bei Misserfolg ▪ Offensive Problembewältigung ▪ Innere Ruhe und Ausgeglichenheit ▪ Erfolgserleben im Beruf ▪ Lebenszufriedenheit ▪ Erleben sozialer Unterstützung	
Qualität von Schule und Unterricht	Ditton, H. (2001)
▪ Positives Sozialklima ▪ Berufszufriedenheit ▪ Integration neuer Kolleg*innen ▪ Führungskompetenz (Schulleitung)	
Maslach Burnout Inventory (MBI)	Maslach, C. & Jackson, S. (1981)
▪ Emotionale Erschöpfung ▪ Depersonalisierung ▪ Persönliche Leistungsfähigkeit	

4.1.1 soziodemographische Aspekte

Unter den soziodemographischen Variablen sind berufsbiographische und schulbezogene Merkmale eingeordnet. Neben Alter und Geschlecht wurden die Lehrkräfte u.a. gebeten, ihren Berufsabschluss und die Berufsjahre, aber auch die Erfahrung der Schule sowie die eigene Erfahrung mit Inklusion in Jahren anzugeben. Darüber hinaus sind auch die Schulform und der Schulstandort erfasst worden.

4.1.2 inklusionsspezifische Merkmale

Bei den inklusionsbezogenen Merkmalen handelt es sich um Variablen, über die die Einschätzung von Lehrkräften zu verschiedenen inklusionsspezifischen Aspekten im schulischen Umfeld erhoben worden ist. Unter diesen Variablen sind zunächst Ausstattungsmerkmale in Bezug auf Räumlichkeiten, Unterrichtsmaterialien, Personal, aber auch Aspekte der Klasse sowie Angebote und Möglichkeiten zur Fortbildung erfasst worden. Diese Untersuchungsaspekte sollen einen Einblick in schulische Rahmenbedingungen ermöglichen, unter denen Inklusion durchgeführt wird.
Weiterhin sind Merkmale zu Einstellungen zu Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion und gemeinsames Unterrichten im Team erfasst worden. Einige der Items stammen dabei zum einen aus einem Fragebogen von Moser et al. (2014) zur Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung von Beliefs im Bereich schulischer Förderung, der an Lehramtsstudierenden getestet worden ist. Die Ergebnisse sind 2014 veröffentlicht worden (Moser et al., 2014). Zum anderen sind Items selbst entwickelt worden. Die Items erfassen dabei unterschiedliche Aspekte im Kontext einer inklusiven Beschulung. Ein Beispiel für ein Item zu Einstellungen der Lehrkräfte zu schulischer Inklusion ist: „Inklusive Settings sind prinzipiell für alle Schüler*innen geeignet.“. Weiterhin wurde über verschiedene Variablen die Vorbereitung auf schulische Inklusion erfragt (Beispielitem: „Ich fühle mich auf die inklusive Unterrichtssituation gut vorbereitet.“). Über weitere Items sollten die Lehrkräfte die Umsetzung von Inklusion in ihrem aktuellen Unterricht einschätzen. Das Item „Die Unterrichtsvor- und -nachbereitung nimmt sehr viel Zeit in Anspruch.“ kann hierbei beispielhaft herangezogen werden. Abschließend wurde über mehrere Variablen erfasst, wie Lehrer*innen das gemeinsame Unterrichten im Tandem beurteilen. Dies wurde u.a. über das Item „Das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr.“ erhoben.
Die Items wurden über ein vierstufiges Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“ bis 4 = „trifft voll zu“ erhoben.

Anhand dieser Variablen soll zunächst analysiert werden, wie Lehrkräfte grundsätzlich der Inklusion gegenüberstehen und wie sie neben der Vorbereitung auf schulische Inklusion die aktuelle Unterrichtssituation einschließlich des gemeinsamen Unterrichtens im Team einschätzen. Darüber hinaus bilden die Einschätzungen der Lehrkräfte zu diesen inklusionsspezifischen Aspekten eine wesentliche Grundlage im Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben im Rahmen der Umsetzung schulischer Inklusion, denn hierüber soll festgestellt werden, ob und in welchem Ausmaß diese Aspekte das Belastungs- und Beanspruchungserleben beeinflussen.

4.1.3 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Mit dem persönlichkeitsdiagnostischen Verfahren arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer (2008) wurde ein Test eingesetzt, mit dem sich auf Individualebene der Umgang mit Arbeitseinstellungen und -anforderungen erheben lässt. Dem Test liegt als theoretische Fundierung ein ressourcenorientierter Ansatz zugrunde wie beispielsweise im Rahmen des Salutogenetischen Ansatzes von Antonovsky (1987) oder dem Konzept seelischer Gesundheit von Becker (1986). Das diagnostische Verfahren misst insgesamt 11 Dimensionen, deren Items auf einer fünfstufigen Antwortskala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft überwiegend nicht zu“, 3 = „teils/teils“, 4 = „trifft überwiegend zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“ erhoben werden. Die Dimensionen wiederum lassen sich drei übergeordneten Bereichen zuordnen: dem Arbeitsengagement, der psychischen Widerstandsfähigkeit und den berufsbegleitenden Emotionen (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9).

Der Bereich **Arbeitsengagement** schließt folgende Dimensionen ein:

- Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Itembeispiel: „Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.“)
- Beruflicher Ehrgeiz („Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.“)
- Verausgabungsbereitschaft („Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.“)
- Perfektionsstreben („Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.“)
- Distanzierungsfähigkeit („Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.“)

Dem Bereich psychische **Widerstandsfähigkeit** werden folgende Dimensionen zugeordnet:

- Resignationstendenz bei Misserfolg (Itembeispiel: „Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.“)
- Offensive Problembewältigung (Itembeispiel: „Ein Mißerfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.“)
- Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Itembeispiel: „Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.“)

Zu dem dritten Bereich **Emotionen** werden nachstehende Dimensionen gezählt:

- Erfolgserleben im Beruf (Itembeispiel: „Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.“)
- Lebenszufriedenheit (Itembeispiel: „Mit meinem bisherigen Leben kann ich sehr zufrieden sein.“)
- Erleben sozialer Unterstützung (Itembeispiel: „Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.“)

Mit diesem Testinstrument lässt sich feststellen, in welcher Art und Weise berufliche Anforderungen bewältigt werden und dementsprechend welche Merkmalsdimensionen für eine optimale Bewältigung eher förderlich und umgekehrt eher abträglich sind. Mit der Berücksichtigung von Einstellungen und Haltungen sowie erlebten Kompetenzen und Emotionen im beruflichen Kontext wird deutlich, dass dem Individuum eine aktive Rolle zugewiesen wird, mit der es die Anforderungen mehr oder weniger gut bewältigt. In diesem Sinn ist die Person beruflichen Belastungen nicht einfach ausgeliefert, sondern kann selbst durch Veränderungen im Verhalten und in der Einstellung berufliche Anforderungen bewältigen. Damit stellt das Verfahren ein diagnostisches Instrument dar, mit dem das Verhalten und Erleben gegenüber beruflichen Anforderungen unter gesundheitlicher Perspektive beurteilt werden kann.

Auf der Basis dieser 11 Merkmalsdimensionen haben Schaarschmidt und Fischer (2008) über eine Clusteranalyse vier Muster bilden können, die sich durch bestimmte Verhaltens- und Erlebensmerkmale auszeichnen. Das Verfahren ist damit nicht allein auf die Feststellung von Beanspruchungssymptomen begrenzt, sondern richtet sein Augenmerk sowohl auf die Identifizierung von Risikofaktoren als auch auf die Identifizierung von gesundheitsförderlichen Schutzfaktoren, die in den Typen ihren Ausdruck finden. In der eigenen Untersuchung wurde auf die Typenbildung verzichtet, da vordergründig untersucht werden soll, in welcher Art und Weise diese Dimensionen Einfluss auf das

Beanspruchungserleben und auf die inklusionsspezifischen Merkmale haben. Daher wird an dieser Stelle auch nicht weiter auf diese Mustertypen eingegangen. Eine detaillierte Übersicht und Beschreibung der Mustertypen findet sich bei Schaarschmidt und Fischer (2008, S. 11f.).

4.1.4 Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T)

Der Big-Five-Persönlichkeitstest nach Satow (2012) ist ein Verfahren zur Messung fünf verschiedener grundlegender Persönlichkeitsdimensionen. Zu diesen Persönlichkeitsmerkmalen zählen Extraversion, Neurotizismus, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit, die als über die Zeit relativ stabile Merkmale einer Person gelten. Jede dieser fünf Dimensionen wird mit einer Skala abgebildet, die aus 10 Items besteht, die auf einer Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“ bis 4 = „trifft genau zu“ erhoben werden (Satow, 2012, S. 10).

Extraversion bezeichnet einen Charakterzug von Personen, die eher nach außen als nach innen orientiert sind und demzufolge sich durch Geselligkeit, Abenteuerlust, Gesprächigkeit auszeichnen (Itembeispiel: „Ich bin sehr kontaktfreudig.“).

Mit der Dimension „Neurotizismus“ verbinden sich Merkmalseigenschaften wie Ängstlichkeit, Nervosität und Anspannung. Personen mit einer hohen Ausprägung auf dieser Dimension sind dementsprechend häufig Zweifeln ausgesetzt, grübeln viel und zeigen eine schlechtere Stressbewältigung (Itembeispiel: „Ich grübele viel über meine Zukunft nach.“).

Mit der Dimension „Gewissenhaftigkeit“ werden Merkmale wie Pflichtbewusstsein, Ordnungsliebe oder auch eine systematische Vorgehensweise erfasst. Gewissenhafte Personen zeichnen sich demzufolge durch eine strukturierte, planvolle und genaue Handlungsweise aus (Itembeispiel: „Meine Aufgaben erledige ich immer sehr genau.“).

Die Dimension „Verträglichkeit“ bezeichnet einen Charakterzug von Personen, die ihrer Umwelt mit Freundlichkeit und Höflichkeit begegnen, hilfsbereit und empathisch sind (Itembeispiel: „Ich komme immer gut mit anderen Menschen aus, auch wenn sie nicht meiner Meinung sind.“).

Die letzte Dimension bildet das Merkmal „Offenheit“. Personen, die hohe Ausprägungen auf dieser Dimension erreichen, sind neugierig, vielfältig interessiert und offen für neue Erfahrungen, aber auch tolerant anderen gegenüber (Itembeispiel: „Ich lerne immer wieder gerne neue Dinge.“) (Satow, 2012, S. 5f.).

4.1.5 Erlebte pädagogische Wirksamkeit

Das von Bauer und Kemna (2009b) entwickelte Testinstrument zum arbeitsbezogenen Erleben von Lehrkräften setzt sich aus vier Dimensionen zusammen, die zum einen die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns, das Schüler*inneninteresse und das Vertrauen zu den Lernenden messen, zum anderen wird mit der vierten Dimension das Wohlbefinden der Arbeitsumgebung erfasst (Bauer & Kemna, 2009b, S. 88). Das Testinstrument weist Bezüge zum Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) sowie zum Konstrukt des Sinns auf, berücksichtigt jedoch auch Konzepte der Unterrichtsqualität aus der Unterrichtsforschung. Es geht über bisherige Testinstrumente zur Selbstwirksamkeit hinaus, da weniger die Einschätzung der eigenen Fähigkeit mit schwierigen Situationen erfolgreich umzugehen im Vordergrund steht, sondern eher wie wirksam Lehrkräfte ihr pädagogisches Handeln in ihrer derzeitigen Arbeitsumgebung einschließlich damit verbundener Gefühle erleben (Bauer & Kemna, 2009b, S. 85). Die Dimensionen werden über ein vierstufiges Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“ bis 4 = „trifft voll zu“ erhoben (Bauer & Kemna, 2009a, S. 155f.).
Im Rahmen der eigenen Untersuchung wurde hierbei die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ im Fragebogen eingesetzt. Mittels dieser Skala wird anhand von neun Items gemessen, wie wirksam Lehrkräfte ihr eigenes pädagogisches Handeln, konkret Unterrichten und Erziehen, einschätzen, ob sie in ihrer Arbeitstätigkeit Sinnhaftigkeit und Freude empfinden und wie sie ihre Arbeit im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern emotional erleben (Beispielitem: „Ich trage auch zur Erziehung der Schüler*innen Wesentliches bei.“) (Bauer & Kemna, 2009b, S. 155).

4.1.6 Qualität von Schule und Unterricht

Die verwendeten Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht stammen aus dem DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule (BIQUA): Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen“ (Ditton, Arnold & Bornemann, 2002). Im Rahmen eines Teilprojektes dieses Forschungsprogramms haben Ditton et al. (2002) Indikatoren zur Schulqualität mit dem Ziel der Selbstevaluation und Rückmeldung an Schulen entwickelt, wobei auch bereits entwickelte Skalen aus vorheriger Forschung verwendet worden sind (Ditton, 2001). Für die eigene Arbeit sind hierbei vier Skalen für Lehrkräfte ausgewählt worden, die das Sozialklima zwischen den Lehrkräften, die Führungsqualität der Schulleitung, die Integration neuer Lehrkräfte und die Berufszufriedenheit erfassen. Die

jeweiligen Skalen bestehen aus einem vierstufigen Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“ bis 4 = „trifft voll zu“ (Ditton, 2001). Diese Aspekte wurden in die Untersuchung aufgenommen, da sie als Merkmale des schulischen Arbeitsumfeldes für die Bewältigung beruflicher Anforderungen und damit auch für das eigene Belastungs- und Beanspruchungserleben der Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle spielen. In Kapitel 2.6 sind Studienergebnisse zu schulischen Rahmenbedingungen vorgestellt worden, die u.a. aufzeigen, dass das Schulklima, der Führungsstil der Schulleitung, aber auch die Berufszufriedenheit für das Belastungs- und Beanspruchungsempfinden bedeutsam sind.

Mit der Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ verbinden sich Aspekte, die auf die Unterstützung, das soziale Miteinander sowie der Umgang unter den Lehrkräften an der Schule fokussieren, die über sechs Items erhoben werden. Beispielhaft steht dafür das Item „Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.“.

Die Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ erfasst über sieben Items, in welcher Art und Weise neue Lehrer*innen in den schulischen Arbeitskontext aufgenommen werden und von dem Kollegium Unterstützung erfahren. Als Beispiel kann hier das Item „Man bemüht sich an unserer Schule sehr darum, dass sich neue Kolleg*innen schnell zurechtfinden.“ gelten.

Die Skala „Führungskompetenz“ setzt sich aus zehn Items zusammen und erfasst, wie Lehrkräfte die Führungsfähigkeit der Schulleitung beurteilen. Ein Beispiel für ein Item aus dieser Skala ist die Aussage „Die Schulleitung informiert in ausreichendem Maße über wichtige Entscheidungen und Neuerungen.“.

Die Skala „Berufszufriedenheit“ besteht aus sechs Items, mit denen die aktuelle berufliche Zufriedenheit erfasst wird. Als Beispiel für ein Item kann hier die Aussage gelten „Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.“.

4.1.7 Beanspruchungserleben

Zur Messung des Beanspruchungserlebens wurde das Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach und Jackson (1981) verwendet, um das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte zu messen. Die Auswahl des Testinstruments erfolgt unter dem Gesichtspunkt, dass mit dem MBI Burnout als eine Beanspruchungsfolge erhoben wird, der im Zuge beruflicher Belastungen auftreten kann. Mittels dieses Verfahrens lässt sich abschätzen, in welchem Ausmaß eine Beanspruchung unter den Lehrkräften vorliegt. Damit wird zum einen das aktuelle Beanspruchungserleben erfasst. Zum anderen kann über das längsschnittliche Design geprüft werden, ob und in welcher Weise sich das Beanspruchungserleben verändert hat und worauf dies möglicherweise zurückzuführen ist.

Mit der Verwendung des Testinstrumentes geht es dabei weniger darum Burnout festzustellen, sondern eher darum das Beanspruchungserleben infolge von Belastung zu erfassen.

Maslach Burnout Inventory (MBI)

Für die Messung des Beanspruchungserlebens wurde das von Maslach und Jackson (1981) entwickelte Instrument zur Messung von Burnout, das Maslach Burnout Inventory (MBI) verwendet. Das Messinstrument liegt in mehreren berufsspezifischen Versionen sowie einer allgemeinen Version vor. Für die Untersuchung wurde insbesondere die von Barth (1992) ins Deutsche übersetzte Testversion für Lehrkräfte verwendet (Barth, 1992). Dabei sind die Items in ihrem Wortlaut beibehalten worden, allerdings das Antwortformat aus Gründen der Vergleichbarkeit nach der modifizierten Fassung von Körner (2003) eingesetzt worden.

Das Messinstrument setzt sich aus den drei Skalen „Emotionale Erschöpfung“, „Depersonalisierung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ zusammen, die jeweils eine Dimension von Burnout abbilden. Die Skala „Emotionale Erschöpfung“ besteht aus neun Items und misst, wie stark Lehrkräfte durch ihre Arbeit auf emotionaler Ebene erschöpft sind. Ein Itembeispiel wäre „Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.“. Die Skala „Depersonalisierung“ setzt sich aus fünf Items zusammen. Sie misst, in welchem Ausmaß die Lehrkräfte ihre Schüler*innen gleichgültig und abgestumpft behandeln. Beispielhaft wäre hier das Item „Ich fühle, dass ich manche Schüler*innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.“. Die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ besteht aus acht Items und misst, wie die Lehrkraft ihre eigene Leistungsfähigkeit in ihrem Berufsumfeld einschätzt (Beispielitem: „Ich fühle mich voller Energie.“). Während die ersten beiden Skalen Indikatoren für Burnout sind und damit für ein hohes Beanspruchungserleben sprechen, entsprechen hohe Werte auf der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ hier eher für ein geringes Ausmaß an Burnout und somit für ein geringes Beanspruchungserleben. Die Einschätzung der Lehrkräfte für jedes Item erfolgt über eine vierstufige Ratingskala, in der die Häufigkeit für das auftretende Merkmal von 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „häufig“ bis 4 = „immer“ erfragt wird.

4.2 Beschreibung der Stichprobe

In der Untersuchung wurden Lehrkräfte an Grundschulen sowie an weiterführenden Schulen (ohne Förderschulen) befragt, neben Regel- auch Sonderschullehrpersonen. Die Wahl der Schulen orientierte sich dabei an verschiedenen Kriterien. Hauptkriterium war vor allem, dass Inklusion bereits an Schulen umgesetzt wird oder zumindest im Untersuchungszeitraum die Einführung in Planung war. Daran richtete sich auch die Auswahl der Bundesländer. Zu den Erhebungszeitpunkten 2013 und 2014 war in den Bundesländern Bremen, Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) Inklusion in den meisten Grundschulen und vielen weiterführenden Schulen bereits eingeführt worden. Somit konnte davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte mit Inklusion bereits erste Erfahrung haben. Da an den beteiligten Schulen die Lehrkräfte nicht alle gleichermaßen inklusiv unterrichten, ist es darüber hinaus auch möglich, das Belastungserleben zwischen inklusiv und (noch) nicht inklusiv unterrichtenden Lehrpersonen sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt über den zweijährigen Befragungszeitraum zu vergleichen.

4.2.1 Stichprobenakquise

Die Rekrutierung der Schulen gestaltete sich insgesamt als sehr schwierig. Zunächst wurden in Bremen Schulen gesucht. Von den 71 angeschriebenen Bremer Schulen haben viele Schulen entweder sofort abgesagt oder das Kollegium hat sich gegen eine Befragung entschieden. Vielfach erfolgte eine Absage entweder aufgrund zu vieler Untersuchungsanfragen oder die berufliche Belastung wurde bereits vonseiten der Schulleitung als so hoch eingeschätzt, dass den Lehrkräften nicht noch eine zusätzliche Befragung zugemutet werden sollte. Übriggeblieben sind von den 71 angeschriebenen Bremer Schulen 13 Schulen, davon sechs Grundschulen, sechs Oberschulen und ein Gymnasium. An diese Schulen sind im ersten Durchgang 401 Fragebögen versandt worden, von denen 96 Fragebögen ausgefüllt wieder zurückgekommen sind. Damit lag die Rücklaufquote bei 23,9%. Das ist zwar für eine schriftliche Befragung per Post durchaus im Rahmen des Erwartbaren, allerdings für eine quantitative Untersuchung im Längsschnitt eindeutig zu wenig, wenn man berücksichtigt, dass bei einer Anschlusserhebung Teilnehmer*innen oftmals wegbrechen.

Aufgrund des geringen Rücklaufs ist daher im Anschluss nach weiteren Schulen gesucht worden. Niedersachsen kam als Bundesland nicht in Frage, da hier Inklusion zum Zeitpunkt der Untersuchungsplanung noch nicht eingeführt worden war und Unklarheit darüber

bestand, wann dort mit der Einführung der Inklusion angefangen werden würde. Daher wurde die Suche auf Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein ausgedehnt, da dort ebenfalls bereits Inklusion an den Schulen eingeführt worden war.

In NRW konzentrierte sich die Suche vorrangig auf Kölner Schulen, da dort davon auszugehen war, dass bereits eine hohe Anzahl an Schulen inklusiv unterrichtet und als Großstadt vergleichbar zu Bremen ist. Insgesamt sind dort 72 Schulen angeschrieben worden, von denen 14 Schulen (sieben Grundschulen, drei Hauptschulen, eine Realschule, eine Gemeinschaftsschule und zwei Gymnasien) an der Befragung teilgenommen haben. In Schleswig-Holstein konnten durch Kontakt zur Schulbehörde letztlich 2 Schulen zu einer Teilnahme bewegt werden. Zum ersten Befragungszeitpunkt wurden 309 Fragebögen an die 14 Schulen aus Köln verschickt, von denen 105 Fragebögen ausgefüllt worden sind. Den beiden Schulen in Schleswig-Holstein wurden insgesamt 54 Fragebögen zugesandt, von denen 24 Fragebögen ausgefüllt wieder zurückgesendet wurden. Die Rücklaufquote in Köln liegt bei 33,9% und in Schleswig-Holstein bei 44,4%. Damit liegt die Beteiligung bei der ersten Erhebung in Köln und Schleswig-Holstein deutlich höher als in Bremen.

Insgesamt haben 29 Schulen aus den drei Bundesländern teilgenommen. An diese teilnehmenden Schulen sind insgesamt 764 Fragebögen versandt worden, davon sind 225 Fragebögen wieder ausgefüllt zurückgekommen. Die Rücklaufquote liegt über die gesamte Stichprobe hinweg bei 29,4%.

Nach einem Jahr sind dieselben Schulen erneut angeschrieben worden. Von den 29 Schulen hat eine Schule bereits im Vorfeld eine weitere Teilnahme abgelehnt. Die verbliebenen 28 Schulen haben eine Teilnahme bestätigt, zum Teil jedoch die Teilnehmer*innenzahlen gegenüber der ersten Befragung reduziert, da sich bei der 2. Befragung weniger Kolleg*innen bereit erklärt hatten, teilzunehmen. Insgesamt sind zum 2. Erhebungszeitpunkt 669 Fragebögen verschickt worden, davon 306 nach Bremen, 309 nach Köln und 54 nach Schleswig-Holstein. Davon sind 145 Fragebögen wieder ausgefüllt zurückgekommen, wobei aus vier Schulen kein Fragebogen zurückkam und somit von den 29 Schulen noch 25 Schulen in der 2. Befragung verblieben sind. Die Rücklaufquote zum 2. Befragungszeitpunkt liegt mit 21,7% etwas niedriger als zum ersten Zeitpunkt. Einen Überblick zu den teilnehmenden Schulen und Lehrkräften der Gesamtstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt findet sich in der Tabelle 3.

Tabelle 3 *Überblick über die teilnehmenden Schulen und Lehrkräfte – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Schulform/ Lehrkräfte (N)	**Bundesländer**									
	HB		**NRW**		**SH**		**gesamt**		**Anteil LK in %**	
	t_1	**t_2**	**t_1**	**t_2**	**t_1**	**t_2**	**t_1**	**t_2**	**t_1**	**t_2**
Grundschule	6	5	7	5	1	1	14	11	-	-
davon befragte Lehrkräfte	46	25	39	25	8	6	**93**	**56**	**41,3**	**38,6**
SEK I*	6	6	5	4	0	0	11	10	-	-
davon befragte Lehrkräfte	43	35	46	22	0	0	**89**	**57**	**39,6**	**39,3**
Gymnasium	1	1	2	2	1	1	4	4	-	-
davon befragte Lehrkräfte	7	4	20	10	16	18	**43**	**32**	**19,1**	**22,1**
Schulen gesamt	13	12	14	11	2	2	29	25	-	-
Lehrkräfte gesamt	**96**	**64**	**105**	**57**	**24**	**24**	**225**	**145**	**100,0**	**100,0**

Anmerkung.
*Sek I umfasst die Schulformen Ober-, Gemeinschafts-, Haupt- und Realschule.

Von den 145 Lehrkräften zum 2. Erhebungszeitpunkt haben 74 Lehrkräfte zum zweiten Mal an der Befragung teilgenommen, weitere 71 Lehrpersonen haben erstmals teilgenommen. Der Überblick der teilnehmenden Schulen sowie die Anzahl der Lehrkräfte je Schulform und Bundesland der Panelstichprobe ist in Tabelle 4 aufgeführt.

Tabelle 4 *Überblick über die teilnehmenden Schulen und Lehrkräfte – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Schulform/ Lehrkräfte (N)	**Bundesländer**				
	HB	**NRW**	**SH**	**gesamt**	**Anteil LK in %**
	t_1 und t_2	**t_1 und t_2**	**t_1 und t_2**	**t_1 und t_2**	**t_1 und t_2**
Grundschule	5	5	1	11	-
davon befragte Lehrkräfte	14	13	2	**29**	**39,2**
SEK I*	6	4	0	10	-
davon befragte Lehrkräfte	17	15	0	**32**	**43,2**
Gymnasium	1	2	1	4	-
davon befragte Lehrkräfte	1	6	6	**13**	**17,6**
Schulen gesamt (N)	12	11	2	25	-
Lehrkräfte gesamt (N)	**32**	**34**	**8**	**74**	**100,0**

Anmerkung.
*Sek I umfasst die Schulformen Ober-, Gemeinschafts-, Haupt- und Realschule.

4.2.2 soziodemographische und berufsbiographische Merkmale und Vergleich mit Daten der amtlichen Schulstatistik

Im folgenden Kapitel werden zunächst soziodemographische und berufsbiographische Merkmale der befragten Lehrkräfte beschrieben wie z.B. Geschlecht, Alter, Beschäftigungsverhältnis oder Berufsjahre. Darüber hinaus werden an dieser Stelle auch inklusionsbezogene Merkmale vorgestellt wie z.B. die Inklusionserfahrung der Schulen und der Lehrkräfte sowie Merkmale der inklusiven Beschulung, die als weitere strukturelle Aspekte für die Beschreibung der Stichprobe von Bedeutung sind.

Für den Vergleich der eigenen Stichprobe mit der Grundgesamtheit der Lehrkräfte werden die Daten des Statistischen Bundesamtes, der Kommunalen Bildungsdatenbank sowie der Statistischen Landesämter Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein herangezogen. Dabei erfolgt der Vergleich jeweils nur mit den an der Studie beteiligten Bundesländern bzw. Städten oder Gemeinden und den beteiligten Schulformen. Das heißt, es werden lediglich die Daten zu Bremen, NRW und Schleswig-Holstein berücksichtigt. Dort, wo detailliertere Daten verfügbar waren, werden zudem für den Vergleich nur die Daten von Bremen (Stadt), der Stadt Köln (NRW) und der Gemeinde Steinburg (SH) verwendet. Für den Vergleich werden im Allgemeinen Daten aus dem Schuljahr 2013/2014

herangezogen. Weiterhin ist anzumerken, dass für die Merkmale Berufsabschluss und Berufsjahre keine amtliche Statistik für das betreffende Schuljahr gefunden worden ist. Daher ist bei diesen Merkmalen kein Vergleich aufgeführt. Weiterhin ergeben sich Abweichungen in den Stichprobengrößen zu beiden Messzeitpunkten bedingt durch fehlende Angaben, wobei die jeweilige Stichprobengröße in den Tabellen aufgeführt ist. Auf einen gesonderten Hinweis zu fehlenden Angaben wird in den Tabellen verzichtet.

Geschlecht

Bezüglich des Geschlechts liegt der Anteil an weiblichen Lehrkräften in der ersten Erhebung bei insgesamt 78,3%. Knapp ein Fünftel (21,7%) sind männliche Lehrpersonen. In der zweiten Erhebung fällt dieses Verhältnis mit 81,8% zu 18,2% nochmals ähnlich aus (Tabelle 5). Bei differenzierter Betrachtung zeigt sich, dass in Bremen und Köln (NRW) mit knapp 78,7% bzw. 80,6% ein ähnlich hoher Anteil an Lehrerinnen und mit jeweils ungefähr einem Fünftel ein vergleichbarer Anteil männlicher Lehrkräfte (21,3% zw. 19,4%) in beiden Bundesländern zum ersten Messzeitpunkt vertreten ist. In Schleswig-Holstein fällt der Anteil an Lehrerinnen mit 66,7% geringer und umgekehrt mit einem Anteil von 33,3% an Lehrern höher aus. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liegt die Verteilung über die Bundesländer hinweg mit einem Verhältnis von ungefähr jeweils 80% (Lehrerinnen) zu 20% (Lehrer) ähnlich zum ersten Messzeitpunkt. In Köln (NRW) fällt der Anteil mit 89,1% weiblicher Lehrkräfte noch etwas höher als in den beiden anderen Bundesländern, wo der Anteil weiblicher Lehrpersonen in Bremen bei 76,6% und in Schleswig-Holstein bei 79,2% liegt. Entsprechend liegt in diesen beiden Bundesländern der Anteil bei den männlichen Lehrpersonen bei ungefähr einem Fünftel (23,4% bzw. 20,8%), in Köln (NRW) hingegen bei 10,9% (Tabelle 5).

Tabelle 5 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Geschlecht	**Gesamtstichprobe**							
	t_1 Angaben in %				**t_2** Angaben in %			
	HB	**NRW**	**SH**	**gesamt**	**HB**	**NRW**	**SH**	**gesamt**
weiblich	78,7	80,6	66,7	78,3	76,6	89,1	79,2	81,8
männlich	21,3	19,4	33,3	21,7	23,4	10,9	20,8	18,2
gesamt	100,0 (n=94)	100,0 (n=103)	100,0 (n=24)	100,0 (N=221)	100,0 (n=63)	100,0 (n=55)	100,0 (n=24)	100,0 (N=142)

Die Panelstichprobe setzt sich in Bremen und Schleswig-Holstein zu ungefähr drei Vierteln aus weiblichen Lehrpersonen zusammen (78,8% bzw. 75,0%). In Köln (NRW) fällt der Anteil mit 85,3% höher aus. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe stimmt die Verteilung zwischen Lehrerinnen und Lehrern in Bremen und Köln (NRW) zum ersten Messzeitpunkt überein. In Schleswig-Holstein zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt eine größere Abweichung in der Geschlechterverteilung zwischen der Gesamtstichprobe und der Panelstichprobe. Demgegenüber fällt die Verteilung der Geschlechter in der Panelstichprobe ganz ähnlich der Gesamtstichprobe in den einzelnen Bundesländern zum zweiten Messzeitpunkt aus und ist auch vergleichbar mit den Anteilen weiblicher und männlicher Lehrkräfte in der Gesamtverteilung der Gesamtstichprobe über alle Bundesländer hinweg. Das Verhältnis an Lehrerinnen und Lehrern liegt bei 81,3% zu 18,7% unter den Lehrkräften über alle Bundesländer hinweg (Tabelle 6).

Tabelle 6 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Geschlecht	**Messzeitpunkt t_1 und t_2** Angaben in %			
	HB	**NRW**	**SH**	**gesamt**
weiblich	78,8	85,3	75,0	81,3
männlich	21,2	14,7	25,0	18,7
gesamt	100,0 (n=33)	100,0 (n=33)	100,0 (n=8)	100,0 (N=74)

Mit Blick auf die Angaben des Statistischen Bundesamtes liegt das Verhältnis von Lehrerinnen zu Lehrern insgesamt bei ungefähr 75% zu 25%. In der Stichprobe sind im Vergleich hierzu zum Teil etwas mehr Frauen als Männer vertreten. Dies ist besonders deutlich in der Kölner Teilstichprobe (NRW) ersichtlich (Tabelle 7).

Tabelle 7 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht in den Bundesländern in Prozent – Amtliche Daten der Schulstatistik*

LK in den untersuchten Bundesländern Amtliche Statistik (Schuljahr 2013/1014) Angaben in %				
Geschlecht	**HB**	**NRW**	**SH**	**gesamt**
weiblich	75,0	72,3	71,5	74,9
männlich	25,0	27,7	28,5	25,1
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Bei Unterscheidung nach Schulformen zeigen sich innerhalb der jeweiligen Schulformen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung. Besonders auffällig ist der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte an der Grundschule. In den weiterführenden Schulformen tritt dieses Verhältnis in der Geschlechterverteilung deutlich weniger stark auf (Tabelle 8).
Beim Vergleich der Stichprobenverteilung zu beiden Befragungszeitpunkten mit den Daten der amtlichen Statistik wurden zur besseren Vergleichbarkeit die einzelnen Schulformen direkt ausgewiesen, da die Angaben in der amtlichen Statistik je Schulform getrennt angegeben sind.
Größere Abweichungen sind vor allem bei den männlichen Grundschullehrern zum 2. Erhebungszeitpunkt sichtbar. Während für das Schuljahr 2013/2014 der Anteil bei rund 10% liegt, sind in der Stichprobe mit knapp 4% nur halb so viele Lehrer vertreten. Weiterhin lassen sich größere Abweichungen auch bei den Haupt- und Realschullehrkräften zwischen beiden Messzeitpunkten finden. Das Verhältnis liegt zu beiden Messzeitpunkten bei rund 80% zu 20%, während in den Daten der Kommunalen Bildungsdatenbank das Verhältnis mit ungefähr 70% zu 30% weniger extrem ausfällt. In der Stichprobe zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich neben der Grundschule eine deutlichere Abweichung beim Gymnasium. Während in der Stichprobe gut ein Fünftel der Lehrkräfte (21,9%) männlich sind, liegt der Anteil nach der Kommunalen Bildungsdatenbank mit 40,9% fast doppelt so hoch. Zum ersten Befragungszeitpunkt ist hier das Verhältnis nahezu identisch mit den Daten der Kommunalen Bildungsdatenbank. Die Oberschule weist zu beiden Zeitpunkten geringere Abweichungen zu den Daten der Kommunalen Bildungsdatenbank auf (Tabelle 8).

Tabelle 8 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Geschlecht und Schulform in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Vergleich Gesamtstichprobe und Amtliche Statistik)*

Schulform	**Gesamtstichprobe**				**LK in den untersuchten Bundesländern Amtliche Statistik** (Schuljahr 2013/2014 HB, NRW, SH) Angaben in %	
	t_1 Angaben in %		**t_2** Angaben in %			
	Geschlecht		**Geschlecht**		**Geschlecht**	
	weiblich (n=173)	männlich (n=48)	weiblich (n=117)	männlich (n=26)	weiblich	männlich
Grundschule	92,3	7,7	96,4	3,6	89,8	10,2
Oberschule	66,0	34,0	63,9	36,1	60,6	39,4
Haupt- und Realschule	78,9	21,1	80,0	20,0	69,4	30,6
Gymnasium	61,9	38,1	78,1	21,9	59,1	40,9

Insgesamt zeigt sich sowohl in den Stichproben zum ersten und zweiten Messzeitpunkt als auch bei den Angaben der amtlichen Schulstatistik, dass der Lehrberuf vor allem von Frauen ausgeübt wird. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass aufgrund der kleinen Stichprobe die Zellbesetzungen zum Teil sehr gering ausfallen und daher eine Verzerrung nicht ausgeschlossen ist.

Weiterhin sind keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Geschlechts zwischen den Bundesländern festzustellen (t_1: $\chi^2_{(3,\ N=221)} = 2{,}236$, $p = .33$ bzw. t_2: $\chi^2_{(3,\ N=141)} = 2{,}295$, $p = .32$). Dies trifft auch für die Panelstichprobe zu ($\chi^2_{(3,\ N=74)} = 0{,}769$, $p = .68$).

Demgegenüber ergeben sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen in Bezug auf die Geschlechterverteilung zu beiden Messzeitpunkten. Über alle Schulformen hinweg liegt der weibliche Anteil der Lehrkräfte an den Grundschulen am höchsten (t_1: $\chi^2_{(3,\ N=221)} = 19{,}472$, $p < .01$ bzw. t_2: $\chi^2_{(3,\ N=143)} = 14{,}015$, $p < .01$). In der Panelstichprobe zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen hinsichtlich des Geschlechts. Auch hier sind signifikant häufiger Frauen an den Grundschulen vertreten als an anderen Schulformen ($\chi^2_{(3,\ N=74)} = 7{,}843$, $p < .05$).

Alter

In der ersten Erhebung sind insgesamt über alle Bundesländer hinweg gut drei Viertel der Lehrpersonen (78,4%) zwischen 30 und 59 Jahre alt. Gut ein Drittel (36,4%) ist dabei zwischen 30 und 39 Jahre, knapp ein Viertel (24,0%) zwischen 40 und 49 Jahre und knapp ein Fünftel (18%) zwischen 50 und 59 Jahre alt. Sowohl Lehrkräfte unter 30 Jahre als auch Lehrpersonen im Alter von 60 Jahren und älter sind mit ungefähr 12% und 10% ähnlich gering vertreten (Tabelle 9).

In der zweiten Erhebung liegt die Verteilung der 30- bis 59-jährigen Lehrkräfte ganz ähnlich. In der jüngsten Altersgruppe befinden sich jedoch mit 5,6% deutlich weniger Lehrkräfte als zum ersten Messzeitpunkt (11,5%). Bei den Lehrkräften ab 60 Jahren fällt der Anteil mit 14,8% etwas höher aus als zum ersten Messzeitpunkt (Tabelle 9).

Es bestehen keine signifikanten Altersunterschiede zwischen den Bundesländern zum ersten Messzeitpunkt ($\chi^2_{(8,\ N=217)} = 11{,}372$, $p = .18$). Zum zweiten Messzeitpunkt wird ein signifikanter Unterschied ausgewiesen. Da jedoch 53% der Zellen der Tabelle eine erwartete Zellenhäufigkeit von kleiner 5 aufweisen, zur Interpretation jedoch maximal 20% einer Tabelle eine solch geringe Zellenhäufigkeit aufweisen dürfen, wird dieses Ergebnis nicht weiter interpretiert (Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013, S. 96)

Tabelle 9 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Alter in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Alter	**Gesamtstichprobe**							
	t_1 Angaben in %				**t_2** Angaben in %			
	HB	**NRW**	**SH**	**gesamt**	**HB**	**NRW**	**SH**	**gesamt**
bis 29 Jahre	10,9	10,9	16,7	11,5	1,6	7,3	12,5	5,6
30-39 Jahre	43,5	29,7	37,5	36,4	38,1	30,9	29,2	33,8
40-49 Jahre	20,7	23,8	37,5	24,0	25,4	18,2	41,7	25,4
50-59 Jahre	15,2	23,7	4,1	18,0	25,5	23,6	-	20,4
60 und älter	9,7	11,9	4,2	10,1	9,4	20,0	16,6	14,8
ge-samt	100,0 (n=92)	100,0 (n=101)	100,0 (n=24)	100,0 (N=217)	100,0 (n=63)	100,0 (n=55)	100,0 (n=24)	100,0 (N=142)

Für die Panelstichprobe muss hinsichtlich des Alters zunächst darauf hingewiesen, dass sich die Altersangaben verändern, da ein Jahr zwischen beiden Messzeitpunkten liegt und somit die teilnehmenden Lehrkräfte entsprechend ein Jahr älter sind.

Die altermäßige Verteilung fällt in der Panelstichprobe über alle drei Bundesländer hinweg insgesamt ähnlich wie in der Gesamtstichprobe aus. Die oberen und unteren Altersklassen machen einen vergleichsweise geringen Anteil an der Stichprobe aus, während die Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen mit ungefähr gut einem Drittel und die Altersgruppe der 40- bis 49- bzw. 50- bis 59-Jährigen mit jeweils ungefähr einem Viertel vertreten ist. Innerhalb der einzelnen Bundesländer zeigt sich zwischen den Messzeitpunkten vor allem bei Schleswig-Holstein eine größere Veränderung. Jeweils 50% der Lehrkräfte sind zum ersten Messzeitpunkt zwischen 30 und 39 bzw. zwischen 40 und 49 Jahre alt. Zum zweiten Messzeitpunkt verschiebt sich dieses Verhältnis zugunsten der älteren Altersgruppe. Drei Viertel sind nun in der Altersgruppe der 40-49-Jährigen, ein Viertel ist zwischen 30 und 39 Jahre alt. Im Vergleich mit den anderen Bundesländern fällt in NRW der hohe Anteil der ältesten Jahrgangsgruppe zu beiden Messzeitpunkten auf. Er ist mehr als doppelt so hoch wie in Bremen, während in Schleswig-Holstein keine Person in dieser Altersgruppe vertreten ist (Tabelle 10). Bei Überprüfung auf signifikante Unterschiede zwischen den drei Bundesländern hinsichtlich der altersmäßigen Verteilung zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt kein signifikanter Unterschied ($\chi^2_{(8,\ N=74)} = 10{,}645$, $p = .22$). Zum zweiten Messzeitpunkt wird ein signifikanter Unterschied ausgewiesen. Da 60% der Zellen der Tabelle eine erwartete Zellenhäufigkeit von kleiner 5 aufweisen, zur Interpretation jedoch maximal 20% einer Tabelle eine solch geringe Zellenhäufigkeit aufweisen dürfen, wird dieses Ergebnis nicht weiter interpretiert (Kuckartz et al., 2013, S. 96)

Tabelle 10 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Alter in den Bundesländern in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Alter	**Panelstichprobe**							
	t_1 Angaben in %				**t_2** Angaben in %			
	HB	**NRW**	**SH**	**gesamt**	**HB**	**NRW**	**SH**	**gesamt**
bis 29 Jahre	9,4	6,1	-	6,8	3,1	5,9	-	4,1
30-39 Jahre	37,5	27,3	50,0	34,2	43,8	23,5	25,0	32,4
40-49 Jahre	21,9	18,2	50,0	23,3	15,6	20,6	75,0	24,3
50-59 Jahre	25,0	30,3	-	24,7	28,1	26,5	-	24,3
60 und älter	6,2	18,1	-	11,0	9,4	23,5	-	14,9
gesamt	100,0 (n=33)	100,0 (n=33)	100,0 (n=8)	100,0 (N=74)	100,0 (n=33)	100,0 (n=33)	100,0 (n=8)	100,0 (N=74)

Die Verteilung der Altersgruppen in der Gesamt- sowie in der Panelstichprobe fällt insgesamt über alle drei Bundesländer ähnlich zu den amtlichen schulstatistischen Daten der drei Bundesländer aus. Abweichungen liegen in der Gesamt- und in der Panelstichprobe vor allem bei der Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen und der Gruppe der 50- bis 59-Jährigen vor. Betrachtet man die einzelnen Bundesländer, ist der Anteil der ältesten Altersgruppe in der eigenen Stichprobe deutlich geringer als in der amtlichen Schulstatistik. Dies trifft vorrangig für Bremen und Schleswig-Holstein zu, wobei in Schleswig-Holstein diese Altersgruppe nicht besetzt ist. Demgegenüber fällt in Bremen der Anteil der 30- bis 39-jährigen Lehrkräfte und in Schleswig-Holstein der Anteil dieser Altersgruppe sowie der 40- bis 49-Jährigen deutlich höher aus als in der Schulstatistik (Tabelle 11).

Tabelle 11 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Alter in den Bundesländern in Prozent – Amtliche Statistik*

Alter	**LK in den untersuchten Bundesländern Amtliche Statistik (Schuljahr 2013/2014)** Angaben in %			
	HB	**NRW**	**SH**	**gesamt**
bis 29 Jahre	6,0	10,5	5,4	7,3
30-39 Jahre	26,7	24,9	24,5	25,4
40-49 Jahre	24,2	23,3	26,8	24,7
50-59 Jahre	22,5	30,4	28,7	27,2
60 und älter	20,6	10,9	14,6	15,4
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Beschäftigungsumfang

Über alle drei Bundesländer hinweg arbeitet die Mehrheit der befragten Lehrkräfte insgesamt in Vollzeit. Zum ersten Erhebungszeitraum geben das 72,3% der befragten Lehrer*innen an, knapp 28% arbeiten in Teilzeit. Zum zweiten Befragungszeitpunkt verschiebt sich das Verhältnis leicht zugunsten der in Teilzeit beschäftigten Lehrer*innen, d.h. 31,0% arbeiten in Teilzeit und 69,0% in Vollzeit. In Bremen sind zu beiden Messzeitpunkten ungefähr zwei Drittel der Lehrpersonen in Vollzeit und ungefähr ein Drittel der Lehrer*innen in Teilzeit beschäftigt. In Schleswig-Holstein liegt die Verteilung bei ungefähr 75% (Vollzeit) zu 25% (Teilzeit) zu beiden Messzeitpunkten. In Köln (NRW) zeigen sich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt größere Abweichungen. Hier liegt zum ersten Messzeitpunkt der Anteil an vollzeitbeschäftigten Lehrkräften bei 79,2%, während

zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Anteil bei 66,7% liegt. Entsprechend unterrichten zum zweiten Messzeitpunkt mit knapp 30% mehr Lehrpersonen in Teilzeit als zum ersten Erhebungszeitpunkt (20,8%) (Tabelle 12).

Ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Bundesländern hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses besteht zu beiden Messzeitpunkten nicht ($t_{1:}\ \chi^2_{(2,\ N=220)} = 1{,}392$, $p = .50$ bzw. $t_{2:}\ \chi^2_{(2,\ N=142)} = 7{,}263$, $p = .12$).

Tabelle 12 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Beschäftigungsumfang in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Beschäftigungsumfang	**Gesamtstichprobe**							
	t_1 Angaben in %				**t_2** Angaben in %			
	HB	**NRW**	**SH**	**gesamt**	**HB**	**NRW**	**SH**	**gesamt**
Vollzeit	68,5	79,2	74,0	72,3	63,5	66,7	76,4	69,0
Teilzeit	31,5	20,8	26,0	27,7	36,5	29,2	23,6	31,0
gesamt	100,0 (n=92)	100,0 (n=104)	100,0 (n=24)	100,0 (N=220)	100,0 (n=63)	100,0 (n=55)	100,0 (n=24)	100,0 (N=142)

In der Panelstichprobe liegt der Anteil an voll- und teilzeitbeschäftigen Lehrkräften zum ersten und zweiten Messzeitpunkt über die Bundesländer hinweg relativ ähnlich (Tabelle 13). Jeweils drei Viertel der Lehrpersonen arbeitet in Vollzeit, ein Viertel ist in Teilzeit beschäftigt. Mit Blick auf die Verteilung in den einzelnen Bundesländern ergeben sich allerdings deutlich Unterschiede. Zum ersten Messzeitpunkt unterrichten in Bremen knapp 60% der Lehrkräfte in Vollzeit, während in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein mit 82,4% bzw. 87,8% eine große Mehrheit der befragten Lehrkräfte in Vollzeit arbeitet.

Zum zweiten Messzeitpunkt bleibt diese Verteilung in Nordrhein-Westfalen nahezu bestehen. In Schleswig-Holstein hingegen arbeiten zum zweiten Messzeitpunkt drei Viertel der Lehrkräfte in Vollzeit und ein Viertel in Teilzeit. In Bremen liegt der Anteil an Vollzeitlehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt bei fast zwei Drittel, während der Anteil der in teilzeitunterrichtenden Lehrer*innen auf gut ein Drittel abnimmt. Die Bundesländer unterscheiden sich jedoch nicht signifikant hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs zwischen beiden Messzeitpunkten (t_1: $\chi^2_{(2,\ N=73)} = 3{,}769$, $p = .15$ bzw. $t_{2:}\ \chi^2_{(2,\ N=73)} = 5{,}812$, $p = .55$).

Tabelle 13 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Beschäftigungsumfang in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Beschäftigungs-umfang	Panelstichprobe							
	t_1 Angaben in %				t_2 Angaben in %			
	HB	NRW	SH	gesamt	HB	NRW	SH	gesamt
Vollzeit	59,4	82,4	87,5	73,0	65,5	85,3	75,0	75,3
Teilzeit	40,6	17,6	12,5	27,0	34,5	14,7	25,0	24,7
gesamt	100,0 (n=33)	100,0 (n=33)	100,0 (n=8)	100,0 (N=74)	100,0 (n=33)	100,0 (n=33)	100,0 (n=8)	100,0 (N=74)

Mit Blick auf die Daten der amtlichen Schulstatistik beträgt der Anteil voll- und teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte in Bremen fast jeweils ungefähr die Hälfte (53,2% bzw. 46,8%). In Köln (NRW) und Schleswig-Holstein hingegen sind mit über 60% mehr Lehrpersonen in Vollzeit tätig (Tabelle 14). Beim Vergleich zwischen den eigenen erhobenen Daten mit denen der amtlichen Schulstatistik zeigt sich, dass der Anteil an vollzeitbeschäftigten Lehrkräften vor allem zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe in allen drei Bundesländern deutlich höher ausfällt. Bis auf Köln (NRW) trifft dies auch für den zweiten Messzeitpunkt in Bremen und Schleswig-Holstein zu. In Köln (NRW) ist der Anteil zum zweiten Messzeitpunkt hingegen vergleichbar mit dem Anteil der Schulstatistik. In der Panelstichprobe fällt zu beiden Messzeitpunkten der Anteil an vollzeitbeschäftigten Lehrkräften insgesamt über alle drei Bundesländer ebenfalls höher aus. Innerhalb der einzelnen Bundesländer kommt die Verteilung in der Bremer Stichprobe der Verteilung der amtlichen Schulstatistik recht nah. In NRW und SH hingegen sind deutlich mehr Vollzeitlehrpersonen in der Stichprobe vertreten (Tabelle 14).

Tabelle 14 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Beschäftigungsumfang in Prozent – Amtliche Statistik*

Beschäftigungsumfang	LK in den untersuchten Bundesländern Amtliche Statistik (2013/2014) Angaben in %			
	HB	NRW	SH	gesamt
Vollzeit	53,2	63,2	61,9	62,2
Teilzeit	46,8	36,8	38,1	37,8
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Berufsabschluss

Des Weiteren ist der Berufsabschluss der Lehrkräfte erhoben worden, um einerseits zu prüfen, wie hoch der Anteil an Sonderschullehrkräften in der Stichprobe ist und andererseits zu prüfen, an welchen Schulformen diese vertreten sind.

Bei den Regelschullehrkräften zeigt sich bei den Berufsabschlüssen eine große Vielfalt. Da für die eigene Untersuchung lediglich die Verteilung von Regel- und Sonderschullehrkräften von Interesse ist, wird lediglich zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften unterschieden und auf die Darstellung der unterschiedlichen Abschlüsse bei den Regelschullehrkräften verzichtet.

In der Erhebung sind zum ersten und zweiten Messzeitpunkt sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe in der überwiegenden Mehrheit Regelschullehrkräfte vertreten (Tabelle 15). Ihr Anteil liegt bei über 80%. Der Anteil der Sonderschullehrkräfte fällt zu beiden Messzeitpunkten mit 16,6% bzw. 15,6% zwar ähnlich, aber im Vergleich zum Anteil der Regelschullehrkräfte deutlich geringer aus. In der Panelstichprobe liegt der Anteil der Sonderschullehrpersonen mit 18,9% etwas höher (Tabelle 15).

Tabelle 15 *Verteilung der Lehrkräfte getrennt nach Regel- und Sonderschullehrkräften in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Berufsabschluss	**Gesamtstichprobe**		**Panelstichprobe**
	t_1 Angaben in % (N=223)	**t_2** Angaben in % (N=141)	**t_1 und t_2** Angaben in % (N=74)
Sonderschullehrer*innen	16,6	15,6	18,9
Regelschullehrer*innen	83,4	84,4	81,1
gesamt	100,0	100,0	100,0

Zudem ist ebenfalls von Interesse, an welchen Schulformen das Sonderschullehrpersonal tätig ist. Bei den Schulformen wurde hierfür nach Grundschule, Schulen der Sekundarstufe I sowie dem Gymnasium unterschieden. Die Schulformen der Sekundarstufe I umfassen die Oberschule, die Gemeinschaftsschule und die Haupt- und Realschule, die zu der Kategorie „Schulen der Sekundarstufe I“ zusammengefasst worden sind.

In der Tabelle 16 ist die Verteilung der Lehrkräfte auf die Schulformen dargestellt, wobei hier die Verteilung der Sonderschullehrpersonen vorrangig interessiert. Zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich, dass mit 59,5% deutlich über die Hälfte der Sonderschullehrer*innen in der Stichprobe an der Grundschule unterrichten. Mit gut einem Drittel (35,1%) befindet sich ein weiterer Teil der Sonderschullehrkräfte an Schulen der Sekundarstufe 1. Am Gymnasium ist mit 5,4% nur ein sehr geringer Anteil des

Sonderschullehrpersonals tätig (Tabelle 16). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt sich ein sehr ähnliches Bild. Auch hier ist über die Hälfte des sonderpädagogischen Lehrpersonals an Grundschulen tätig (59,1%) und ein weiteres Drittel an den Schulen der Sekundarstufe I. Der Anteil der am Gymnasium tätigen Sonderschullehrkräfte liegt zum zweiten Messzeitpunkt fast doppelt so hoch (9,1%) (Tabelle 16). Bei Prüfung auf Unterschiede zeigt sich, dass sich zum ersten Messzeitpunkt die Anzahl an Regel- und Sonderschullehrkräften auf die Schulformen signifikant unterscheidet ($\chi^2_{(2, N=223)} = 8{,}064$, $p < .05$). Sonderschullehrkräfte unterrichten in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt mehrheitlich an Grundschulen. Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich kein signifikanter Unterschied ($\chi^2_{(2, N=141)} = 5{,}107$, $p = .08$).

Tabelle 16 *Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich Berufsabschluss und Schulform in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Schulform	**Gesamtstichprobe**			
	t_1 Angaben in % (N=223)		**t_2** Angaben in % (N=141)	
	Sonderschul-lehrer*in (n=37)	Regelschul-lehrer*in (n=186)	Sonderschul-lehrer*in (n=22)	Regelschul-lehrer*in (n=119)
Grundschule	59,5	37,6	59,1	35,3
Sek I*	35,1	40,9	31,8	39,5
Gymnasium	5,4	21,5	9,1	25,2
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Anmerkung.
*Sek I umfasst die Schulformen Ober-, Gemeinschafts-, Haupt- und Realschule.

In der Panelstichprobe sind zu beiden Messzeitpunkten die Sonderschullehrer*innen mit einem ganz ähnlich hohen Anteil an der Grundschule tätig (57,1%), weitere 42,9% unterrichten an Schulen der Sekundarstufe I (Tabelle 17). In der Panelstichprobe findet sich keine sonderpädagogische Fachkraft an Gymnasien. Von den Regelschullehrkräften unterrichten die meisten Lehrer*innen an Schulen der Sekundarstufe I (45%), gut ein Drittel ist an Grundschulen und ein Fünftel an Gymnasien tätig. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe fällt der Anteil an Lehrkräften, die im Sekundarbereich I unterrichten etwas höher aus (Tabelle 17). Es ergeben sich jedoch keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit von Sonder- und Regelschullehrer*innen an den jeweiligen Schultypen (t_1: $\chi^2_{(2, N=74)} = 4{,}864$, $p = .09$ bzw. t_2: $\chi^2_{(2, N=74)} = 4{,}454$, $p = .11$).

Tabelle 17 *Verteilung der Lehrkräfte hinsichtlich Berufsabschluss und Schulform in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Schulform	**Panelstichprobe**	
	Messzeitpunkt t_1 und t_2 Angaben in % (N=74)	
	Sonderschullehrer*in (n=14)	Regelschullehrer*in (n=60)
Grundschule	57,1	35,0
Sek I*	42,9	45,0
Gymnasium	-	20,0
gesamt	100,0	100,0

Anmerkung.
*Sek I umfasst die Schulformen Ober-, Gemeinschafts-, Haupt- und Realschule.

Berufsjahre

In der Gesamtstichprobe arbeitet zum ersten Befragungszeitpunkt jeweils ein Viertel der Lehrkräfte bis zu 5 Jahren im Lehrberuf oder kann bereits 21 und mehr Berufsjahre vorweisen. 22% haben 6-10 Jahre und 17% 11-15 Jahre Berufserfahrung. 8% der Lehrkräfte hat bereits 16-20 Jahre im Lehrberuf gearbeitet. Unter den befragten Lehrer*innen befindet sich auch ein geringer Anteil von Lehrpersonen, die noch im Referendariat sind (Tabelle 18).
Die Verteilung zeigt sich weitestgehend ähnlich auch in der zweiten Erhebung, wobei der Anteil an Lehrkräften mit einer 1-5-jährigen Berufserfahrung etwas geringer und der Anteil an einer Berufserfahrung von 21 und mehr Jahren etwas höher ausfällt (Tabelle 18).
Die Panelstichprobe weist eine recht ähnliche Verteilung wie die Gesamtstichprobe auf. Auch hier fällt der Anteil derjenigen Lehrkräfte mit einer langjährigen Berufserfahrung von 21 und mehr Jahren mit 27% zum ersten und 31,1% zum zweiten Messzeitpunkt am höchsten aus. Ungefähr jeweils ein Fünftel der Lehrkräfte hat eine Berufserfahrung von bis zu fünf Jahren zu beiden Messzeitpunkten (21,6%). Ungefähr ein Fünftel zum ersten Messzeitpunkt und ungefähr 18% der Lehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt unterrichten bereits 6-10 Jahre. Weitere 18% des Lehrpersonals haben jeweils zu beiden Messzeitpunkten 11-15 Jahre Berufserfahrung zu beiden Messzeitpunkten (17,6%) (Tabelle 18).

Tabelle 18 *Verteilung der Lehrpersonen hinsichtlich Berufsjahre in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Berufsjahre	Gesamtstichprobe		Panelstichprobe	
	t_1 Angaben in % (N=223)	t_2 Angaben in % (N=143)	t_1 Angaben in % (N=74)	t_2 Angaben in % (N=74)
bis 5 Jahre	26,5	21,7	21,6	21,6
6-10 Jahre	21,5	22,4	20,3	17,6
11-15 Jahre	17,0	17,5	17,6	17,6
16-20 Jahre	8,1	9,8	12,2	12,1
21 Jahre und mehr	25,1	27,3	27,0	31,1
Referendariat	1,8	1,3	1,3	-
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

4.2.3 inklusionsspezifische Merkmale

Im Folgenden werden verschiedene inklusionsspezifische Aspekte der beteiligten Schulen und befragten Lehrkräfte vorgestellt. Hierbei geht es u.a. um die Erfahrung der Schulen und Lehrkräfte mit Inklusion, ob eine Klasse inklusiv unterrichtet wird, die Anzahl der unterrichteten inklusiven Klassen, aber auch darum, ob der Unterricht im Tandem abgehalten wird und beispielsweise bei der Einführung und Umsetzung von Inklusion an der Schule mit dem Index für Inklusion als Schulentwicklungsinstrument gearbeitet wird oder worden ist.

Inklusionserfahrung der Schule

Bei der Frage nach der Inklusionserfahrung der Schule wurde nicht nur die Erfahrung in der gegenwärtigen Umsetzung von Inklusion berücksichtigt, sondern auch mögliche Erfahrungen vor dem Zeitpunkt der Einführung von Inklusion.
In der Stichprobe liegt die Erfahrung sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe bei ungefähr jeweils durchschnittlich vier Jahren zu beiden Messzeitpunkten, wobei die geringste Erfahrung bei einem Jahr und die längste Erfahrung bei sieben Jahren liegt. Der Median liegt in der Gesamt- und Panelstichrobe zum ersten Erhebungszeitpunkt bei drei Jahren und zum zweiten Messzeitpunkt bei vier Jahren (Tabelle 19).

Tabelle 19 *Inklusionserfahrung der Schule in Jahren – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Inklusionserfahrung der Schule in Jahren	**Gesamtstichprobe**		**Panelstichprobe**	
	t_1 (N=201)	**t_2** (N=134)	**t_1** (N=71)	**t_2** (N=70)
Mittelwert	3,90	4,33	3,99	4,24
Median	3,00	4,00	3,00	4,00
Standardabweichung	1,80	1,62	1,78	1,54

Inklusionserfahrung der Lehrkräfte

Neben der Frage der Erfahrung der Schule mit Inklusion wurde auch die bisherige Inklusionserfahrung unter den Lehrkräften erhoben. In der Gesamtstichprobe geben die befragten Lehrkräfte an, im Durchschnitt fast fünf Jahre Erfahrung mit Inklusion zu haben (*M* = 4,73, *SD* = 5,43) (Tabelle 20). Allerdings zeigt sich anhand der Standardabweichung, dass die Inklusionserfahrung eine sehr große Streuung unter den Lehrkräften aufweist. Dies kann damit begründet werden, dass bei der Frage nach der inklusiven Unterrichtserfahrung auch integrative Formen der Unterrichtung wie integrierte Regelschulklassen, Kooperations- und Außenklassen mit einbezogen worden sind, die im Vorfeld der Umsetzung von Inklusion an Schulen praktiziert worden sind. Da einige Schulen bereits vor der Einführung der Inklusion integrativ gearbeitet haben, ergibt sich somit bei einigen Lehrkräften ein größerer Erfahrungszeitraum, der zum Teil bei bis zu 24 Jahren liegt. Daher wurde neben dem Mittelwert auch der Median berücksichtigt, bei dem Extremwerte nicht so stark ins Gewicht fallen wie beim Mittelwert. Der Median liegt zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe bei *MD* = 2. Demnach liegt die Erfahrung mit Inklusion im Mittel bei 2 Jahren. Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich ein ähnliches Bild. Der Mittelwert liegt bei *M* = 5,57 (*SD* = 5,72), d.h. die Erfahrung liegt nach einem Jahr bei fast 6 Jahren, wobei die Streuung wiederum sehr hoch ausfällt. Der Median liegt beim zweiten Messzeitpunkt bei *MD* = 3. Demnach haben im Mittel die Lehrkräfte 3 Jahre Erfahrung mit Inklusion. In der Panelstichprobe fallen die Mittelwerte und dazugehörigen Standardabweichungen sehr ähnlich aus. Auch in dieser Stichprobe liegt die Inklusionserfahrung im Durchschnitt sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt bei ungefähr 5 Jahren. Der Median liegt jedoch wie in der Gesamtstichprobe zu beiden Befragungswellen bei 2 bzw. 3 Jahren (Tabelle 20).

Tabelle 20 *Inklusionserfahrung der Lehrkräfte in Jahren – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Inklusionserfahrung der Lehrkräfte in Jahren	**Gesamtstichprobe**		**Panelstichprobe**	
	t_1 (N=159)	**t_2** (N=103)	**t_1** (N=61)	**t_2** (N=54)
Mittelwert	4,73	5,57	4,62	5,01
Median	2,00	3,00	2,00	3,00
Standardabweichung	5,43	5,72	5,16	4,82

Unterricht in einer Inklusionsklasse

Neben der allgemeinen inklusiven Unterrichtserfahrung wurde weiterhin gefragt, ob die Lehrpersonen aktuell eine inklusive Klasse unterrichten. Beim ersten Untersuchungszeitpunkt unterrichtet im aktuellen Schuljahr gut die Hälfte der befragten Lehrkräfte eine oder mehrere inklusive Klassen in einem Fach oder mehreren Fächern. Dies trifft sowohl für die Gesamt- als auch für die Panelstichprobe zu. In der zweiten Erhebung geben jeweils über die Hälfte der Lehrkräfte an, sogar in mehreren Fächern inklusiv zu unterrichten. Der Anteil derjenigen Lehrkräfte, die aktuell nicht inklusiv unterrichtet fällt mit 46,9% bzw. 40% sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe vor allem in der ersten Erhebung fast doppelt so hoch aus als zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 21).

Tabelle 21 *Unterricht in inklusiver Klasse in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Unterricht in inklusiver Klasse	**Gesamtstichprobe**		**Panelstichprobe**	
	t_1 Angaben in % (N=222)	**t_2** Angaben in % (N=142)	**t_1** Angaben in % (N=74)	**t_2** Angaben in % (N=74)
inklusiver Unterricht in einem Fach in diesem Schuljahr	22,5	21,1	21,3	18,9
inklusiver Unterricht in mehreren Fächern in diesem Schuljahr	30,6	53,5	38,7	58,1
kein inklusiver Unterricht in diesem Schuljahr	46,9	25,4	40,0	23,0
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Anzahl der unterrichteten Inklusionsklassen

Neben der aktuellen Unterrichtssituation wurde in einer zweiten Frage erhoben, wie viele Klassen die Lehrperson inklusiv unterrichtet. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Befragungszeitpunkt unterrichten die Lehrkräfte durchschnittlich ungefähr zwei Klassen inklusiv. Anhand der Streuung zeigt sich, dass die Anzahl der inklusiv unterrichteten Klassen unterschiedlich hoch ausfällt. Einige der befragten Lehrkräfte haben hier zum Teil mehr als fünf Klassen angegeben. Berücksichtigt man den Median liegt die Anzahl unterrichteter inklusiver Klassen sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zum ersten Erhebungszeitpunkt bei einer Klasse und zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei zwei Klassen (Tabelle 22).

Tabelle 22 *Anzahl der unterrichteten inklusiven Klassen mit Mittelwert, Median und Standardabweichung – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Anzahl unterrichteter inklusiver Klassen	**Gesamtstichprobe**		**Panelstichprobe**	
	t_1 (N=159)	**t_2** (N=103)	**t_1** (N=61)	**t_2** (N=54)
Mittelwert	1,91	1,95	1,73	1,91
Median	1,00	2,00	1,00	2,00
Standardabweichung	1,11	1,28	1,02	0,88

*Anzahl der Schüler*innen in einer inklusiven Klasse*

Die Anzahl der Schüler*innen in inklusiven Klassen umfasst sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamt- sowie in der Panelstichprobe im Durchschnitt etwa 22 Schüler*innen insgesamt, wobei die geringste Zahl mit 12 und die höchste Zahl mit 32 Schüler*innen und Schülern angegeben wird. Die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt durchschnittlich bei vier Schülerinnen und Schülern in der Klasse, wobei die Anzahl zwischen einem und neun Schülerinnen und Schülern in den Klassen variiert (Tabelle 23).

Tabelle 23 *Anzahl der Schüler*innen in der Klasse – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Anzahl der Schüler*innen in der Klasse	**Gesamtstichprobe**				**Panelstichprobe**			
	Schüler*innen insgesamt		Schüler*innen mit sonderpäd. Förderbedarf		Schüler*innen insgesamt		Schüler*innen mit sonderpäd. Förderbedarf	
	t_1 (N=151)	**t_2** (N=97)	**t_1** (N=151)	**t_2** (N=97)	**t_1** (N=55)	**t_2** (N=52)	**t_1** (N=55)	**t_2** (N=52)
Mittelwert	22,30	22,33	4,09	4,14	21,89	21,81	4,20	4,23
Median	22,00	22,00	4,00	4,00	22,00	22,00	4,00	4,00
Standard-abweichung	3,38	2,06	1,94	3,88	3,80	1,99	1,94	3,45

Unterricht im Tandem

Als weiteres wurde auch erfragt, in welchem Umfang das gemeinsame Lernen durch eine doppelte Besetzung von Lehrpersonen im Unterricht erfolgt. Wie die Tabelle 24 zeigt, ist es eher die Seltenheit, dass eine zweite Lehrkraft in jeder Unterrichtsstunde anwesend ist. In der Gesamtstichprobe bewegt sich dieser Anteil zu beiden Messzeitpunkten bei ungefähr sechs Prozent (t_1: 6,1% und t_2: 6,4%). Demgegenüber geben zum ersten Messzeitpunkt 18,4% der Lehrer*innen in der Gesamtstichprobe an, nie in Doppelbesetzung zu unterrichten. Zum zweiten Messzeitpunkt sind dies sogar mit 25,5% gut ein Viertel der befragten Lehrkräfte. In der Panelstichprobe fallen die Ergebnisse fast ähnlich aus. Allerdings fällt hier vor allem der Anteil derjenigen Lehrkräfte, die keine Unterstützung durch eine weitere Lehrkraft erhalten, zum ersten Messzeitpunkt mit einem Fünftel etwas höher aus als in der Gesamtstichprobe. Zum zweiten Messzeitpunkt geben demgegenüber lediglich 14,3% der Lehrkräfte an, ohne Tandempartner*in zu unterrichten.

Der größte Teil der Lehrkräfte gibt an, in weniger als einem Viertel der Unterrichtsstunden im Tandem zu unterrichten. Hier geben sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zum ersten Messzeitpunkt ca. ein Viertel (27,2% bzw. 24,1%) und zum zweiten Messzeitpunkt ca. ein Drittel der befragten Lehrkräfte (30,9% bzw. 36,7%) an, durch eine Zweitlehrkraft unterstützt zu werden (Tabelle 24).

Tabelle 24 *Unterricht im Tandem im inklusiven Unterricht in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Unterricht im Tandem	Gesamtstichprobe		Panelstichprobe	
	t_1 Angaben in % (N=147)	t_2 Angaben in % (N=94)	t_1 Angaben in % (N=49)	t_2 Angaben in % (N=54)
nie	18,4	25,5	22,2	14,3
in weniger als einem Viertel der Unterrichtsstunden	27,2	30,9	24,1	36,7
in ca. einem Viertel der Unterrichtsstunden	10,9	17,0	11,1	12,3
in ca. der Hälfte der Unterrichtsstunden	23,1	12,8	18,5	14,3
in ca. drei Viertel der Unterrichtsstunden	14,3	7,4	18,5	12,2
in jeder Unterrichtsstunde	6,1	6,4	5,6	10,2
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Nutzung des Index für Inklusion

Im Rahmen der Einführung und Umsetzung von Inklusion an den Schulen besteht die Möglichkeit, den Index für Inklusion zu nutzen. Dieser stellt ein spezifisches Schulentwicklungsinstrument für Inklusion dar, das von Booth und Ainscow (2002) entwickelt wurde und einen umfangreichen Handlungsleitfaden für die Entwicklung und Gestaltung hin zu einer „Schule für alle“ darstellt. Er ist in mehrere Sprachen übersetzt worden. Die deutsche Fassung ist von Hinz und Boban (2003) erstellt worden.

Eine Frage bezog sich darauf, ob an den Schulen die Einführung und Umsetzung der Inklusion mit Hilfe des Index für Inklusion erfolgt oder bereits erfolgte. Zu beiden Befragungszeitpunkten geben sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in der Panelstichprobe über drei Viertel der Lehrer*innen an, dass dieses Schulentwicklungskonzept an ihrer Schule nicht eingesetzt wird oder verwendet worden ist. Im Gegenzug gibt lediglich gut ein Fünftel an, dass dieses Instrument bei der Umsetzung an ihrer Schule genutzt wird oder bereits genutzt worden ist (Tabelle 25).

Tabelle 25 *Nutzung des Index für Inklusion – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Nutzung des Index für Inklusion	Gesamtstichprobe		Panelstichprobe	
	t_1 Angaben in % (N=144)	t_2 Angaben in % (N=86)	t_1 Angaben in % (N=48)	t_2 Angaben in % (N=51)
ja	23,6	20,5	25,5	22,9
nein	76,4	79,5	74,5	77,1
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

4.2.4 Teilnahmehäufigkeit

Abschließend wurde geprüft, ob durch den Wegfall von Lehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt die verbleibende Stichprobe im Panel noch der Ausgangsstichprobe zum ersten Messzeitpunkt entspricht. Darüber hinaus wurde geprüft, ob sich die Lehrkräfte, die über beide Messzeitpunkte teilgenommen haben von den Lehrpersonen unterscheiden, die nur zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt teilgenommen haben. Hierbei sind insbesondere bei den soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmalen Geschlecht, Alter, Berufsabschluss, Schultyp sowie Bundesland untersucht worden. Die Prüfung auf Unterschiede weist auf keine signifikanten Unterschiede in den Merkmalen hin. Ebenso ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrkräften in der Panelstichprobe und denjenigen, die zum zweiten Messzeitpunkt teilgenommen haben (Tabelle 26). Bei den inklusionsbezogenen Merkmalen sind die Erfahrung der Schule sowie die Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion, eine inklusive Unterrichtung, eine Unterrichtung im Tandem und die Nutzung des Index für Inklusion überprüft worden. Auch hier zeigen sich bis auf die Unterrichtung im Tandem keine signifikanten Unterschiede. Bei der Unterrichtung im Tandem wird zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen denjenigen Lehrkräften, die wiederholt teilgenommen haben und den Lehrkräften, die neu hinzugekommen sind, angezeigt. Lehrkräfte, die zu beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, unterrichten mehrheitlich im Tandem, im Gegensatz zu den Lehrkräften, die zum zweiten Messzeitpunkt neu hinzugekommen sind (Tabelle 26). Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass der Dropout der Lehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt nicht dazu geführt hat, dass sich die Ausgangsstichprobe zum ersten Messzeitpunkt in den berücksichtigten Merkmalen zum zweiten Messzeitpunkt verändert hat, sondern noch dieser entspricht. Zudem zeigen sich auch im Vergleich mit den zum

zweiten Messzeitpunkt hinzugekommenen Lehrkräfte bis auf die Unterrichtung im Tandem keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 26 *Prüfung auf Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit bezüglich verschiedener Stichprobenmerkmale*

Merkmal	**Vergleich zwischen Panelstichprobe (N=74) und Dropout zu t_2 (N=151)**	**Vergleich zwischen Panelstichprobe (N=74) und neu zu t_2 (N=71)**
Geschlecht	$\chi^2(1, N=221) = 0{,}622, p = .43$	$\chi^2(1, N=144) = 0{,}040, p = .84$
Alter in Jahren	$t(215) = -1{,}742, p = .08$	$t(140) = -0{,}740, p = .46$
Berufsabschluss	$\chi^2(1, N=223) = 0{,}045, p = .83$	$\chi^2(1, N=141) = 1{,}300, p = .25$
Beschäftigungsverhältnis	$\chi^2(1, N=220) = 0{,}027, p = .87$	$\chi^2(1, N=141) = 3{,}499, p = .17$
Schultyp	$\chi^2(2, N=225) = 0{,}510, p = .78$	$\chi^2(2, N=145) = 3{,}432, p = .18$
Bundesland	$\chi^2(2, N=225) = 0{,}090, p = .96$	$\chi^2(2, N=146) = 4{,}699, p = .10$
Erfahrung der Schule mit Inklusion	χ^2 (1, N=199) = 1,055, p = .30	$\chi^2(1, N=133) = 0{,}248, p = .62$
Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion in Jahren	$t(157) = 0{,}205, p = .84$	$t(87) = 1{,}035, p = .30$
inklusiver Unterricht	$\chi^2(1, N=222) = 2{,}132, p = .14$	$\chi^2(1, N=142) = 0{,}462, p = .50$
Unterricht im Tandem	$\chi^2(1, N=147) = 0{,}846, p = .36$	$\chi^2(1, N=94) = 6{,}809, p = .009$
Nutzung des Index für Inklusion	$\chi^2(1, N=144) = 0{,}155, p = .69$	$\chi^2(1, N=83) = 0{,}414, p = .52$

Anmerkung.
Kodierung Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 *(Regelschullehrkräfte);* Beschäftigungsverhältnis: 0 (*Teilzeit*) bzw. 1 *(Vollzeit)*; Schultyp: 1 *(Grundschule)* bzw. 2 *(Sek 1)* bzw. 3 *(Gymnasium)*; Bundesland: 1 *(Bremen)* bzw. 2 *(Nordrhein-Westfalen)* bzw. *3 (Schleswig-Holstein)*; Erfahrung der Schule mit Inklusion: 0 *(keine Erfahrung)* bzw. 1 *(Erfahrung)*; inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Unterricht im Tandem: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Nutzung des Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*

4.2.5 Fazit

Im Hinblick auf soziodemographische und berufsbiographische Merkmale lässt sich festhalten, dass diese trotz der geringen Stichprobengröße mit den herangezogenen Daten der amtlichen Schulstatistik relativ gut übereinstimmen, sowohl insgesamt als auch getrennt für jedes der drei beteiligten Bundesländer. Dies zeigt sich einerseits für die Variable Geschlecht, andererseits auch für die einzelnen Schulformen und die altersmäßige Verteilung. Eine größere Abweichung zur amtlichen Schulstatistik besteht im

Beschäftigungsumfang. In der Stichprobe befinden sich mehr voll- als teilzeitbeschäftigte Lehrpersonen.

Zusätzlich wurden noch der Berufsabschluss sowie die Berufsjahre analysiert. Hierbei zeigt sich, dass bei dem Abschluss als Regelschullehrkraft eine Vielzahl an unterschiedlichen Berufsabschlüssen existiert. Für die vorliegende Untersuchung sind diese jedoch zu der Gruppe der Regelschullehrkräfte zusammengefasst worden, da die Abschlüsse im Einzelnen nicht weiter von Interesse sind. Auffallend ist, dass Sonderschullehrkräfte zu beiden Zeitpunkten vorrangig an der Grundschule arbeiten, während an weiterführenden Schulen die Zahl deutlich sinkt und wenn überhaupt noch etwas häufiger an Ober- oder Gemeinschaftsschulen tätig sind. Dies lässt somit vermuten, dass zum aktuellen Zeitpunkt die Inklusion vorrangig noch auf diese Schulformen beschränkt ist, während am Gymnasium eine inklusive Unterrichtung im Erhebungszeitraum noch eher die Ausnahme darstellt.

Bei den Berufsjahren zeigt sich zu beiden Zeitpunkten eine fast ausgeglichene Verteilung über die Kategorien hinweg. Einzig Lehrpersonen mit einer Berufserfahrung von 16-20 Jahren sind mit jeweils unter 10% zu beiden Befragungszeitpunkten deutlich weniger vertreten als Lehrkräfte mit weniger oder mehr Jahren Berufserfahrung. Der Anteil bewegt sich zwischen ungefähr einem Fünftel und gut einem Viertel.

Hinsichtlich inklusionsspezifischer Merkmale zeigt sich, dass die Erfahrung der Schulen mit Inklusion sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe ähnlich ausfällt. Im Durchschnitt haben die Schulen in der Gesamt- und Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten vier Jahre Erfahrung mit Inklusion, wobei die geringste Erfahrung bei einem und die längste Erfahrung bei sieben Jahren liegt. Der Median liegt bei drei Jahren zum ersten und vier Jahren zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstichprobe.

Die Erfahrung der Lehrkräfte mit inklusivem Unterricht fällt sowohl in der Gesamt- als in der Panelstichprobe ebenfalls recht unterschiedlich aus. Im Durchschnitt liegt die Erfahrung bei fünf Jahren zum ersten und sechs Jahren zum zweiten Messzeitpunkt. Allerdings fällt die Streuung hier sehr hoch aus. Bei Verwendung des Medians wird die Erfahrung mit zwei Jahren zum ersten und drei Jahren zum zweiten Messzeitpunkt angegeben. Dies dürfte hinsichtlich der großen Streuung ein besserer Schätzer sein als der Mittelwert.

Unter den befragten Lehrkräften unterrichten jeweils über die Hälfte in der Gesamt- und in der Panelstichprobe in inklusiven Klassen. Zum zweiten Messzeitpunkt liegt der Anteil in beiden Teilstichproben hier bei 75% der befragten Lehrkräfte. Zum ersten Messzeitpunkt unterrichten diese Lehrkräfte im Mittel eine Klasse inklusiv, während zum zweiten Messzeitpunkt der mittlere Wert bei zwei Klassen liegt.

Bezüglich der Klassengröße ergibt sich durchschnittlich ein Umfang von ungefähr 22 Schülerinnen und Schülern insgesamt, wovon im Durchschnitt ca. vier Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Im Hinblick auf einen gemeinsamen Unterricht im Tandem scheint eine Doppelbesetzung in jeder Unterrichtsstunde nur bei einem sehr kleinen Teil der Lehrkräfte stattzufinden. Demgegenüber zeigt sich, dass ein nicht geringer Anteil nie durch eine zweite Lehrkraft unterstützt wird. Sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe geben die Lehrpersonen am häufigsten an, in weniger als einem Viertel der Unterrichtsstunden im Tandem zu unterrichten. Bezugnehmend auf die in Kapitel 2.8 aufgeführten Details zur Umsetzung in den untersuchten Bundesländern bzw. Städten lässt sich zumindest für die Klassengröße festhalten, dass diese den Rahmenvorgaben des jeweiligen Bundeslandes bzw. Stadt entsprechen, sofern hierzu Vorgaben vorliegen. Was den Umfang des gemeinsamen Unterrichts im Tandem und die Ressourcenzuweisung betrifft, regeln dies die Bundesländer bzw. Städte sehr unterschiedlich und in Abhängigkeit von den jeweils vorliegenden Förderbedarfen und von der Unterrichtsform (zielgleich bzw. zieldifferent) und Klassentyp (z.B. integrative Lerngruppe). Von daher lässt sich eine Einschätzung im Hinblick auf die gesetzlichen Vorgaben und Regelungen und tatsächlichen Umsetzung nur schwer vornehmen. Fakt ist jedoch, dass eine durchgängige gemeinsame Unterrichtung eher die Seltenheit darstellt und die Unterstützung durch eine zweite Lehrkraft in weniger als der Hälfte der Unterrichtsstunden stattfindet, was zum einen sicherlich auf die Art der Zuweisung von Ressourcen für die sonderpädagogischen Förderbedarfe, zum anderen aber auch auf die personelle Verfügbarkeit an Sonderschullehkräften zurückgeführt werden kann.

Abschließend zeigt sich hinsichtlich der Nutzung des Index für Inklusion, dass nur 20% bis 25% der befragten Lehrkräfte in der Gesamt- und Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten angeben, dass ihre Schule mit dem Index für Inklusion arbeitet und damit das Instrument als Unterstützungsmöglichkeit im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung eher vielfach ungenutzt bleibt.

Bezüglich der Teilnahmehäufigkeit zeigen sich keine Unterschiede zwischen weggefallenen und verbliebenen Lehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt. Dies spricht zumindest dafür, dass trotz des vergleichsweise hohen Dropouts von Lehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt die Panelstichprobe in den geprüften Merkmalen noch der Ausgangsstichprobe zum ersten Messzeitpunkt entspricht. Weiterhin zeigen sich zwischen der Panelstichprobe und den Lehrkräften, die zum zweiten Messzeitpunkt neu hinzugekommen sind, bis auf die Unterrichtung im Tandem keine signifikanten Unterschiede. Somit kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass es sich um keine auffällige Stichprobe bei der Panelstichprobe bezüglich der überprüften Merkmale handelt.

5. Messung des Beanspruchungserlebens

Für die Messung des Beanspruchungserlebens wurde das Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981) in der deutschen Fassung von Barth (1992) eingesetzt. Eine inhaltliche Beschreibung zum Testverfahren findet sich in Kapitel 4.1.3. Daher wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Darstellung verzichtet.
Im Folgenden wird zunächst das Maslach Burnout Inventory hinsichtlich seiner Güte überprüft. Im Anschluss erfolgt eine Einschätzung zum Beanspruchungserleben der Lehrkräfte auf der Grundlage deskriptiver Analysen.

5.1 Überprüfung der Güte des Maslach Burnout Inventory (MBI)

Zur Prüfung der Güte des Maslach Burnout Inventory (MBI) wurde der Reliabilitäts-koeffizient Cronbach's Alpha berechnet. Wenn in diesem Zusammenhang von Reliabilität gesprochen wird, so wird im engeren Sinn durch Cronbach's Alpha die interne Konsistenz der einzelnen Skalen beurteilt. Das Maß gibt an, wie gut ein Test bzw. eine Skala ein bestimmtes Merkmal erfasst. Die Werte können zwischen 0 und 1 liegen, wobei ab einem Cronbach's Alpha von $\alpha > .70$ von einer akzeptablen internen Konsistenz gesprochen wird (Blanz, 2015, S. 256).
In Tabelle 27 sind für jede Skala des Maslach Burnout Inventory der Skalenmittelwert, die Standardabweichung sowie das Cronbach's Alpha für die Gesamtstichprobe über beide Messzeitpunkte ausgewiesen. Es zeigt sich, dass für die Skala „Emotionale Erschöpfung" die interne Konsistenz mit einem Cronbach's Alpha von $\alpha = .89$ zu beiden Messzeitpunkten als gut bezeichnet werden kann. Die anderen beiden Skalen „Depersonalisierung" sowie „Persönliche Leistungsfähigkeit" hingegen zeigen lediglich ein befriedigendes Cronbach's Alpha. Bei der Skala „Depersonalisierung" liegt das Cronbach's Alpha bei $\alpha = .68$ zu beiden Messzeitpunkten. Bei der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit" liegt das Alpha zum ersten Messzeitpunkt bei $\alpha = .70$ und zum zweiten Messzeitpunkt bei einem Cronbach's Alpha von $\alpha = .68$. Trotz der unbefriedigenden Reliabilitätswerte für die Skalen „Depersonalisierung" und „Persönliche Leistungsfähigkeit" ist auf eine mögliche Eliminierung von Items bei diesen beiden Skalen verzichtet worden, da es sich hier um bereits vielfach eingesetzte Skalen handelt und die Eliminierung zu keiner Verbesserung des Alpha-Koeffizienten geführt hätte.
Anhand der Skalenmittelwerte lässt sich bereits eine erste Tendenz erkennen, wie stark die Lehrkräfte in der Stichprobe belastet sind (Tabelle 27). Die Skala „Emotionale Erschöpfung" besteht aus neun Items mit einem vierstufigen Antwortformat von 1 = „nie", 2 = „selten", 3 = „oft" bis 4 = „immer". Somit kann als niedrigster Summenwert 9 und als maximaler

Summenwert 36 erreicht werden. Der Skalenmittelwert liegt bei dieser Skala bei *M* = 22,5. Damit zeigt sich, dass das Ausmaß emotionaler Erschöpfung sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe unterhalb des theoretischen Mittelwertes liegt. Bei der Skala „Depersonalisierung", die aus fünf Items mit demselben ebenfalls vierstufigen Antwortformat besteht (1 = „nie" bis 4 = „immer"), können die Summenwerte zwischen 5 und 20 liegen. Der theoretische Mittelwert der Skala liegt bei *M* = 12,5. Anhand des empirischen Skalenmittelwertes in der Gesamtstichprobe zeigt sich, dass dieser zu beiden Messzeitpunkten ebenfalls unterdurchschnittlich ausfällt. Demnach depersonalisieren die Lehrkräfte in einem eher geringen Ausmaß. Bei der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit", die aus acht Items mit demselben vierstufigen Antwortformat (1 = „nie" bis 4 = „immer") besteht, kann als minimaler Summenwert 8 und als maximaler Summenwert 32 erreicht werden mit einem theoretischen Mittelwert von *M* = 20. Für diese Skala zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten in der Gesamtstichprobe eine überdurchschnittliche Ausprägung (Tabelle 27). Bei Vergleich beider Messzeitpunkte ergibt sich über alle drei Skalen hinweg ein relativ ähnlicher Skalenmittelwert.

Tabelle 27 *Übersicht der Skalen des Maslach Burnout Inventory mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skala des MBI mit Beispielitem[1]	**t_1** (N=225)			**t_2** (N=145)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Emotionale Erschöpfung (9 Items) Item: „Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt."	19,52	4,601	.89	19,33	4,341	.89
Depersonalisierung (5 Items) Item: „Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären."	8,83	2,710	.68	8,26	2,081	.68
Persönliche Leistungsfähigkeit (8 Items) Item: „Ich fühle mich voller Energie."	23,19	3,013	.70	23,10	3,322	.68

In Tabelle 28 sind für die Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten ebenfalls das Cronbach's Alpha sowie der Skalenmittelwert und die Standardabweichung für alle drei Skalen des Maslach Burnout Inventory dargestellt. Wiederum kann die interne Konsistenz bei der Skala „Emotionale Erschöpfung" als gut beurteilt werden. Hingegen fällt das Cronbach's Alpha bei den beiden anderen Skalen „Depersonalisierung" und „Persönliche Leistungsfähigkeit" nur befriedigend aus.

In der Panelstichprobe zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der Gesamtstichprobe. Die befragten Lehrkräfte sind im Vergleich zum theoretischen Mittelwert der Skalen unterdurchschnittlich emotional belastet, depersonalisieren in vergleichsweise geringem Ausmaß und weisen demgegenüber eine eher überdurchschnittliche persönliche Leistungsfähigkeit auf. Bei Vergleich beider Messzeitpunkte zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt noch etwas weniger emotional belastet fühlen, etwas weniger depersonalisieren und sie ihre persönliche Leistungsfähigkeit demgegenüber etwas höher als zum ersten Messzeitpunkt einschätzen (Tabelle 28).

Tabelle 28 *Übersicht der Skalen des Maslach Burnout Inventory mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Skala des MBI mit Beispielitem	**t_1** (N=74)			**t_2** (N=74)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Emotionale Erschöpfung (9 Items) Item: „Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.“	19,62	4,568	.89	19,12	3,976	.87
Depersonalisierung (5 Items) Item: „Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.“	8,68	2,533	.70	8,41	1,999	.67
Persönliche Leistungsfähigkeit (8 Items) Item: „Ich fühle mich voller Energie.“	23,26	2,848	.65	23,46	2,882	.66

5.2 Zusammenhänge zwischen den Skalen des MBI

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen des MBI bestehen.

Die in Tabelle 29 aufgeführten Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen des MBI zu den jeweiligen Messzeitpunkten t_1 und t_2 zeigen in der Gesamtstichprobe jeweils positive Zusammenhänge zwischen den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“. Die Stärke der Zusammenhänge kann dabei als mittel bis groß eingestuft werden. Demgegenüber bestehen negative Zusammenhänge zwischen der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ und den beiden Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“. Die Korrelation zwischen den Skalen „Persönliche Leistungsfähigkeit“ und „Emotionale Erschöpfung“ weist einen mittelstarken Effekt aus.

Zwischen den Skalen „Persönliche Leistungsfähigkeit“ und „Depersonalisierung“ besteht in der Gesamtstichprobe zu beiden Erhebungszeitpunkten ein kleiner Effekt. (Tabelle 29).

Tabelle 29 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe)*

Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_1 bzw. t_2	**Gesamtstichprobe**					
	Skalen des MBI t_1 (N=225)			**Skalen des MBI t_2** (N=145)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Emotionale Erschöpfung (EE)	1.00	.55**	-.37**	1.00	.50**	-.26**
Depersonalisierung (DP)	-	1.00	-.26**	-	1.00	-.22**
Persönliche Leistungsfähigkeit (PL)	-	-	1.00	-	-	1.00

Anmerkung.
** - p < .01

Die Korrelationen zeigen sich in Stärke und Richtung auch in der Panelstichprobe. Während positive Zusammenhänge zwischen den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ bestehen, ergeben sich mit diesen beiden Skalen negative Korrelationen mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“. Der Effekt weist hier jeweils eine eher mittlere Stärke auf (Tabelle 30).

Tabelle 30 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)*

Skalen des MBI zu Messzeitpunkt t_1 bzw. t_2	**Panelstichprobe**					
	Skalen des MBI t_1 (N=74)			**Skalen des MBI t_2** (N=74)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Emotionale Erschöpfung (EE)	1.00	.52**	-.41**	1.00	.46**	-.35**
Depersonalisierung (DP)	-	1.00	-.31**	-	1.00	-.36**
Persönliche Leistungsfähigkeit (PL)	-	-	1.00	-	-	1.00

Anmerkung.
** - p < .01

5.3 Itemanalyse des MBI in der Gesamtstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Nachdem die Reliabilität des MBI überprüft wurde und eine erste Einschätzung zur Beanspruchung der Lehrkräfte vorgenommen worden ist, erfolgt im Weiteren eine Analyse der Häufigkeiten auf Itemebene in der Gesamtstichprobe. Gemäß der Empfehlung der Testautoren werden die einzelnen Subskalen für den ersten und zweiten Messzeitpunkt sowie die Entwicklung im Zeitverlauf getrennt für die Gesamtstichprobe dargestellt (Maslach & Jackson, 1996, S. 5). Die grau hinterlegten Zellen in den Tabellen 31 - 33 dienen als Orientierung für eine hohe Beanspruchung, in Abhängigkeit von ihrer Ausprägung auf den einzelnen Skalen. Eher hohe Ausprägungen auf den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ sowie eher niedrige Ausprägungen auf der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ sprechen tendenziell für ein hohes Beanspruchungsausmaß.

5.3.1 Emotionale Erschöpfung – erster und zweiter Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe)

In Tabelle 31 sind die einzelnen Itemstatistiken der Skala „Emotionale Erschöpfung“ für die erste und zweite Befragung der Gesamtstichprobe dargestellt. In dieser Tabelle sind für jedes Item der Skala der Mittelwert und die Standardabweichung sowie die relative Häufigkeit der einzelnen Antworten eines jeden Items angegeben.

Mit Blick auf die Mittelwerte zeigt sich, dass bei einem theoretischen Mittelwert von $M = 2{,}5$ zwei Items zum ersten Messzeitpunkt über diesem Wert liegen. Die Lehrkräfte fühlen sich vermehrt am Ende eines Tages geschafft und empfinden, dass sie zu hart im Beruf arbeiten. Das Gefühl des Ausgebranntseins, am Ende zu sein und sich von der Arbeit mit Menschen gestresst zu fühlen, liegt demgegenüber deutlich unter dem theoretischen Mittelwert und spricht für ein weniger häufiges Auftreten.

Bei Betrachtung der relativen Häufigkeiten für die Kategorien „häufig“ und „immer“ zeigt sich, dass sich bei Zusammenfassung dieser beiden Kategorien über drei Viertel der Lehrkräfte (77,7%) am Ende eines Arbeitstages geschafft fühlen (Item: „Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.“). Fast zwei Drittel (64,3%) sind der Ansicht zu hart zu arbeiten (Item: „Ich fühle, dass ich zu hart in meinem Beruf arbeite.“) und knapp die Hälfte der Lehrkräfte (49,1%) fühlt sich von der Arbeit emotional ausgelaugt (Item: „Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.“).

Immerhin bedeutet aber auch für knapp 30% der Lehrkräfte die Arbeit mit Menschen eine wirkliche Anspannung (29,2%). Über ein Viertel fühlt sich bereits am Morgen erschöpft (27,3%) oder ist in seinem Beruf frustriert (26,8%). Fast ein Fünftel hat das Gefühl am Ende

zu sein (18,8%). Trotzdem schätzt nur ein geringer Anteil der Lehrer*innen die Arbeit mit Menschen als Stress ein (7,8%) (Tabelle 31).

Zum zweiten Befragungszeitpunkt ergibt sich ein ähnliches Bild. Anhand der Mittelwerte wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte im Durchschnitt häufig am Ende eines Tages geschafft fühlen und das Gefühl haben zu hart zu arbeiten. Demgegenüber bereitet den Lehrkräften die direkte Arbeit mit Menschen durchschnittlich eher wenig Stress. Auch empfinden sie durchschnittlich eher seltener das Gefühl, am Ende zu sein. Die Mittelwerte liegen deutlich unterhalb des theoretischen Mittelwertes von $M = 2{,}5$.

Bei Betrachtung der Antwortkategorien „häufig" und „immer" ergibt sich ein ähnliches Bild wie zum ersten Zeitpunkt. Auch in der zweiten Befragung fühlen sich über drei Viertel der Lehrkräfte häufig oder immer am Ende eines Arbeitstages geschafft (76,9%), 61,4% fühlen, dass sie zu hart in ihrem Beruf arbeiten und 46,2% fühlen sich emotional ausgelaugt. Jeweils gut ein Viertel fühlt sich aber auch häufig oder immer ausgebrannt (28,5%), ist frustriert in seinem Job (26,2%) und empfindet die tägliche Arbeit mit Menschen als Anspannung (25,9%). Gut ein Fünftel fühlt sich schon häufig am Morgen vor der Arbeit erschöpft (23,1%) und 18,6% fühlen sich häufig oder immer am Ende. Aber auch hier gibt trotz dieses emotionalen Belastungsgefühls nur eine Minderheit an, dass die direkte Arbeit mit Menschen häufig oder immer Stress bedeutet (3,6%) (Tabelle 31). Die Prüfung auf Mittelwertunterschiede im emotionalen Erschöpfungserleben zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt ergibt keinen signifikanten Unterschied ($t(225) = 0{,}634$, $p = .53$).

Tabelle 31 *Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Emotionale Erschöpfung" – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skala „Emotionale Erschöpfung"					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort -format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	2,48 (0,615)	2,44 (0,611)	nie	3,6	4,1
			selten	47,3	49,7
			häufig	46,4	44,1
			immer	2,7	2,1
Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	2,96 (0,641)	2,92 (0,634)	nie	-	0,7
			selten	22,3	22,4
			häufig	58,9	61,5
			immer	18,8	15,4

Fortsetzung

Skala „Emotionale Erschöpfung“					
Item	**Mittelwert/ Standardabweichung**		**Antwort -format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	2,09 (0,738)	2,05 (0,643)	nie	20,9	18,2
			selten	51,8	58,7
			häufig	25,0	23,1
			immer	2,3	-
Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	2,06 (0,792)	1,99 (0,787)	nie	25,6	29,4
			selten	45,2	44,7
			häufig	26,5	23,8
			immer	2,7	2,1
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	1,94 (0,789)	1,97 (0,793)	nie	31,8	31,9
			selten	44,5	39,6
			häufig	21,4	27,8
			immer	2,3	0,7
Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	2,13 (0,655)	2,11 (0,657)	nie	14,8	15,9
			selten	58,4	57,9
			häufig	25,9	25,5
			immer	0,9	0,7
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	2,72 (0,654)	2,64 (0,631)	nie	1,8	2,8
			selten	33,9	35,8
			häufig	54,9	55,9
			immer	9,4	5,5
Es bedeutet viel Stress direkt mit Menschen zu arbeiten.	1,65 (0,634)	1,55 (0,567)	nie	42,9	48,9
			selten	49,3	47,5
			häufig	7,3	3,6
			immer	0,5	-
Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	1,82 (0,750)	1,82 (0,723)	nie	37,7	36,6
			selten	43,5	44,8
			häufig	17,9	18,6
			immer	0,9	-
Skala „Emotionale Erschöpfung“	**19,52 (4,601)**	**19,33 (4,341)**			

5.3.2 Depersonalisierung - erster und zweiter Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe)

Für die Skala „Depersonalisierung“ zeigt sich, dass diese über alle Items hinweg bei den Lehrkräften in der Gesamtstichprobe eher gering ausgeprägt ist. Wie der Tabelle 32 zu entnehmen ist, liegen die Mittelwerte deutlich unter dem theoretischen Mittelwert von M = 2,5. Mit Blick auf die relativen Häufigkeiten zum ersten Messzeitpunkt tritt vor allem das Item „Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.“ am wenigsten auf. Allerdings befürchtet immerhin gut ein Fünftel (21,3%), dass der Beruf sie innerlich verhärtet (Item: „Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.“).

Die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Items der Skala „Depersonalisierung“ fallen zum zweiten Messzeitpunkt ähnlich gering aus. Dies zeigt sich zum einen schon bei den niedrigen Mittelwerten der Items und zum anderen an den relativen Häufigkeiten der Kategorien „häufig“ und „immer“. Besonders gering ist die Ausprägung bei dem Item „Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.“. Ungefähr 10% der Lehrkräfte geben an, dass sie häufig oder immer das Gefühl erleben, Menschen gegenüber abgestumpfter zu sein und das Gefühl haben, dass ihnen die Schüler*innen Schuld für ihre Schwierigkeiten geben. Die prozentual häufigste Zustimmung erfährt die Befürchtung, dass der Beruf einen innerlich verhärtet (15,4%) (Tabelle 32).

Zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt besteht ein signifikanter Unterschied in den Mittelwerten der Skala „Depersonalisierung“ ($t(225) = 3{,}125$, $p < .01$, $d = .23$). Die Lehrkräfte depersonalisieren zum zweiten Messzeitpunkt in signifikant geringerem Ausmaß als die Lehrer*innen zum ersten Messzeitpunkt, wobei der Effekt als klein eingestuft werden kann.

Tabelle 32 *Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Depersonalisierung“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skala „Depersonalisierung“					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Ich fühle, dass ich manche Schüler*innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	1,42 (0,546)	1,42 (0,549)	nie	60,9	60,0
			selten	36,4	38,6
			häufig	2,7	0,7
			immer	-	0,7
Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	1,65 (0,732)	1,66 (0,662)	nie	48,6	44,3
			selten	38,7	45,1
			häufig	11,3	10,6
			immer	1,4	-
Bei manchen Schülerinnen und Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	1,79 (0,664)	1,75 (0,586)	nie	34,4	31,7
			selten	52,9	62,0
			häufig	12,2	5,6
			immer	0,5	0,7
Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	1,92 (0,782)	1,85 (0,705)	nie	32,1	32,2
			selten	46,6	52,4
			häufig	18,6	14,0
			immer	2,7	1,4
Ich fühle, dass mir manche Schüler*innen die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	1,67 (0,705)	1,69 (0,663)	nie	45,5	41,2
			selten	43,6	49,0
			häufig	9,5	9,1
			immer	1,4	0,7
Skala „Depersonalisierung“	**8,83 (2,710)**	**8,26 (2,081)**			

5.3.3 Persönliche Leistungsfähigkeit – erster und zweiter Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe)

Während die beiden zuvor betrachteten Skalen Indikatoren für eine hohe Beanspruchung darstellen, das heißt hohe Werte eher für ein hohes Beanspruchungserleben sprechen, ist die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ in ihrer Ausrichtung her diesem entgegengesetzt. Demzufolge werden hier nicht die Kategorien „häufig“ und „immer“

betrachtet, sondern die Kategorien „nie“ und „selten“ für das Beanspruchungsausmaß herangezogen.

Insgesamt zeigt sich, dass sich bei Betrachtung der Mittelwerte nur wenige Lehrkräfte in der ersten Erhebung in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt fühlen. Die Mittelwerte liegen alle und zum Teil deutlich über dem theoretischen Mittelwert von *M* = 2,5 (Tabelle 33). Bei Zusammenfassen der Kategorien „nie“ und „selten“ ist jedoch auffällig, dass sich über ein Drittel (34,2%) nie oder selten voller Energie fühlt (Item: „Ich fühle mich voller Energie.“). Knapp 18% der Lehrkräfte fühlen kaum, dass sie durch ihre Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflussen (Item:“ Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.“). 16,2% der Lehrer*innen geben weiterhin an, selten mit Gefühlsproblemen gelassen umzugehen (Item: „In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.“).

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich ein vergleichbares Bild. Auch hier fühlt sich mit 29,6% ein relativ ähnlich hoher Anteil der Lehrkräfte selten oder nie voller Energie. Weiterhin haben 14,6% der Lehrpersonen selten oder nie das Gefühl, das Leben anderer Menschen durch ihre Arbeit positiv zu beeinflussen. Immerhin geben auch 13,8% der Lehrer*innen an, selten oder nie mit Problemen der Schüler*innen erfolgreich umzugehen (Tabelle 33). Die Prüfung auf Mittelwertunterschiede zeigt keine signifikanten Unterschiede in der persönlichen Leistungsfähigkeit zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt ($t(225) = 0{,}431$, $p = .66$).

Tabelle 33 *Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“					
Item	**Mittelwert/ Standardabweichung**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler*innen hineinversetzen.	3,12 (0,408)	3,08 (0,382)	nie	-	-
			selten	3,1	3,4
			häufig	82,1	84,8
			immer	14,8	11,8
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler*innen um.	2,91 (0,408)	2,91 (0,461)	nie	-	0,7
			selten	13,1	13,1
			häufig	82,6	80,4
			immer	4,3	5,8

Fortsetzung

Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“					
Item	**Mittelwert/ Standardabweichung**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	2,90 (0,496)	2,93 (0,473)	nie	-	-
			selten	17,7	14,6
			häufig	74,6	77,4
			immer	7,7	8,0
Ich fühle mich voller Energie.	2,69 (0,567)	2,75 (0,551)	nie	0,9	0,7
			selten	33,3	28,9
			häufig	61,3	65,5
			immer	4,5	4,9
Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	3,07 (0,454)	3,09 (0,444)	nie	0,5	-
			selten	5,5	5,8
			häufig	80,3	79,7
			immer	13,7	14,5
Es fällt mir leicht, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.	3,15 (0,505)	3,10 (0,469)	nie	-	-
			selten	6,3	6,3
			häufig	72,3	77,1
			immer	21,4	16,6
In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	2,94 (0,542)	3,01 (0,525)	nie	0,9	0,7
			selten	15,3	10,8
			häufig	73,2	74,8
			immer	10,6	13,7
Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülerinnen und Schülern zusammengearbeitet habe.	3,01 (0,629)	3,04 (0,539)	nie	1,4	0,7
			selten	15,1	10,1
			häufig	64,7	73,3
			immer	18,8	15,9
Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“	**23,19 (3,013)**	**23,10 (3,322)**			

5.3.4 Ausmaß des Beanspruchungserlebens anhand des MBI zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Gesamtstichprobe)

Zur Einschätzung des Ausprägungsgrades von Burnout schlagen Maslach und Jackson (1996) eine Dreiteilung nach „niedrig“, „durchschnittlich“ und „hoch“ vor. In Anlehnung an Körner (2003) sind die berechneten Cutoff-Werte an das vierstufige Antwortformat angepasst worden (Körner, 2003, S. 162). Bei Berücksichtigung dieser Dreiteilung für die vorliegende Stichprobe ist das Ergebnis für die Subskalen des MBI in Tabelle 34 dargestellt. Bei dieser Dreiteilung bestätigt sich das Bild auf Itemebene für die drei Subskalen. Dabei zeigt sich, dass vor allem bei der Dimension „Emotionale Erschöpfung“ ein größerer Anteil der Lehrkräfte eine hohe Ausprägung aufweist. Der Anteil liegt hier bei gut einem Fünftel der befragten Lehrer*innen. Demgegenüber weist gut ein Drittel der befragten Lehrkräfte ein eher niedriges Ausmaß an emotionaler Erschöpfung auf. Knapp 38% sind eher durchschnittlich von emotionaler Erschöpfung betroffen. Somit teilt sich die Stichprobe zu fast jeweils einem Drittel auf die drei Kategorien auf.

Weiterhin sind unter den Lehrkräften immerhin auch 17%, die in hohem Ausmaß depersonalisieren. Demgegenüber lässt sich bei fast 60% ein niedriger Ausprägungsgrad feststellen.

Aufgrund der Ausrichtung der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ muss hier für das Beanspruchungsausmaß der relative Anteil der Lehrkräfte mit einer niedrigen Ausprägung für eine eingeschränkte Leistungsfähigkeit betrachtet werden. In der Stichprobe liegt dieser mit 9,3% äußerst niedrig. Vielmehr zeigt sich, dass sich über die Hälfte der Lehrer*innen als sehr leistungsfähig einschätzt.

Während also ein gutes Viertel in starkem Ausmaß emotional belastet ist, sind trotz dieser Tatsache die Lehrer*innen nicht gleichermaßen in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt oder depersonalisieren in hohem Ausmaß (Tabelle 34).

Beim zweiten Befragungszeitpunkt fällt der Anteil von Lehrkräften hinsichtlich einer hohen emotionalen Erschöpfung mit 23,4% etwas geringer aus. Weiterhin weist demgegenüber auch zu diesem Erhebungszeitpunkt gut ein Drittel der Lehrkräfte eine niedrige emotionale Erschöpfung auf (Tabelle 34). Bei der Skala „Depersonalisierung“ ergeben sich deutlichere Unterschiede zwischen den Stichproben zu beiden Messzeitpunkten. Der Anteil derjenigen Lehrer*innen, die einen hohen Depersonalisierungsgrad aufweisen, betrifft in der zweiten Erhebung mit 9% ungefähr halb so viele Lehrkräfte wie zum ersten Messzeitpunkt. Drei Viertel der Lehrpersonen können hingegen dem niedrigen Bereich zugeordnet werden (75,2%).

Bei der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ fühlt sich mit 12,5% ein etwas größerer Teil der Lehrkräfte in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt als die befragen Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt (9,3%). Allerdings schätzt mit 58,3% nach wie vor ein Großteil der Lehrkräfte seine Leistungsfähigkeit als hoch ein (Tabelle 34).

Tabelle 34 *Einteilung der Skalen des MBI nach niedrig, durchschnittlich, hoch – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Ausprägung	**Skala „Emotionale Erschöpfung“ (%)**		**Skala „Depersonalisierung“ (%)**		**Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (%)**	
	t_1 (N=225)	**t_2** (N=145)	**t_1** (N=224)	**t_2** (N=145)	**t_1** (N=224)	**t_2** (N=145)
niedrig	35,1	35,9	59,8	75,2	9,3	12,5
durchschnittlich	37,8	40,7	23,2	15,8	38,2	29,2
hoch	27,1	23,4	17,0	9,0	52,5	58,3
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

5.3.5 Fazit zur Itemanalyse des MBI in der Gesamtstichprobe

Insgesamt zeigt die Analyse der Häufigkeiten auf Itemebene, dass in beiden Stichproben zu beiden Messzeitpunkten die emotionale Erschöpfung deutlich höher ausfällt im Vergleich zum Auftreten von Depersonalisierungstendenzen und einer niedrigen persönlichen Leistungsfähigkeit. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass sich die Lehrkräfte trotz einer vergleichsweise hohen emotionalen Erschöpfung in ihrer Leistungsfähigkeit nicht gleichermaßen eingeschränkt fühlen. Einzig das Gefühl voller Energie zu sein als ein Kennzeichen für persönliche Leistungsfähigkeit, wird von einem Drittel selten oder nie erlebt. In Bezug auf die Depersonalisierung zeigt nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte eine hohe Ausprägung. Wenn überhaupt äußert ein etwas größerer Teil der Lehrkräfte, dass der Beruf sie innerlich verhärtet. Die benannten tendenziell wahrgenommenen Einschränkungen bei der persönlichen Leistungsfähigkeit und bei der Depersonalisierung stehen in Einklang mit den Angaben zur erlebten emotionalen Belastung unter den Lehrkräften. Hier geben gut drei Viertel der Lehrer*innen an, am Ende eines Arbeitstages geschafft zu sein, nahezu zwei Drittel haben das Gefühl, dass sie zu hart im Beruf arbeiten und immerhin die Hälfte fühlt sich von der Arbeit ausgelaugt. Bei Einteilung nach den Ausprägungsgraden „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ bestätigt sich das Bild auf Ebene der

einzelnen Itemanalysen. Unter den befragten Lehrkräften in der Gesamtstichprobe können bei der Skala „Emotionale Erschöpfung“ ungefähr ein Viertel zum ersten und ungefähr ein Fünftel zum zweiten Messzeitpunkt der Kategorie „hoch“ zugeordnet werden. Demgegenüber zeigt sich, dass nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte hohe Depersonalisierungstendenzen und eine niedrige Leistungsfähigkeit aufweist. Vielmehr scheint über die Hälfte der Lehrpersonen über eine hohe Leistungsfähigkeit zu verfügen. Während bei den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ zwischen beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede in den Mittelwerten bestehen, ergibt sich ein signifikanter Unterschied für die Skala „Depersonalisierung“. Die Lehrkräfte zeigen eine geringere Depersonalisierungstendenz zum zweiten Messzeitpunkt als die Lehrpersonen zum ersten Messzeitpunkt, wobei der Unterschied als gering eingestuft werden kann.

5.4 Itemanalyse des MBI in der Panelstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Im Folgenden werden die Items der drei Subskalen des MBI für die Panelstichprobe näher analysiert. Wiederum erfolgt für jede der drei Subskalen eine gesonderte Betrachtung, ein Vergleich im Hinblick auf Veränderungen in der Häufigkeitsverteilung zu beiden Messzeitpunkten und ein abschließendes Fazit zur Beanspruchung in der Panelstichprobe. Auch in den hier aufgeführten Tabellen dienen die grau hinterlegten Zellen als Orientierung für das Beanspruchungsausmaß in Abhängigkeit entsprechend hoher bzw. niedriger Ausprägungsgrade auf den einzelnen Skalen des MBI.

5.4.1 Emotionale Erschöpfung – erster und zweiter Messzeitpunkt (Panelstichprobe)

Bei den Items der Skala „Emotionale Erschöpfung“ zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt auch in Panelstichprobe, dass sich bei Betrachtung der Antwortformate „häufig“ und „immer“ der Großteil der Lehrkräfte am Ende eines Arbeitstages geschafft fühlt (77,3%), das Gefühl hat, zu hart zu arbeiten (60,8%) und sich die Hälfte der Lehrer*innen von der Arbeit emotional ausgelaugt fühlt (50%). Die Mittelwerte liegen hier bei den ersten beiden Items auch deutlich über dem theoretischen Mittelwert von $M = 2{,}5$. Des Weiteren fühlt sich jeweils gut ein Viertel bereits am Morgen geschafft (28%), ist im Beruf frustriert (27,2%) und empfindet eine Anspannung jeden Tag mit Menschen zu arbeiten (25,4%). Immerhin jeweils gut ein Fünftel fühlt sich ausgebrannt (23%) und hat das Gefühl am Ende zu sein (22,7%).

Demgegenüber fühlen sich jedoch nur 6,8% der Lehrkräfte häufig von der direkten Arbeit mit Menschen gestresst (Tabelle 35).

Zum zweiten Messzeitpunkt wird das Ausmaß emotionaler Erschöpfung recht ähnlich wahrgenommen. Die Lehrkräfte fühlen sich auch bei der zweiten Erhebung vielfach am Ende eines Arbeitstages geschafft (78,1%), haben das Gefühl zu hart zu arbeiten (59,5%) und fühlen sich emotional ausgelaugt (43,3%). Jeweils ein gutes Fünftel der Lehrkräfte ist bereits morgens erschöpft, fühlt sich ausgebrannt und ist frustriert. Für ein weiteres Fünftel bedeutet die tägliche Arbeit mit Menschen eine Anspannung. Aber auch das Gefühl am Ende zu sein, empfinden fast 20% der befragten Lehrkräfte (Tabelle 35).

Mittels t-Test für verbundene Stichproben lassen sich keine signifikanten Unterschiede bei dieser Skala zwischen beiden Messzeitpunkten feststellen ($t(74) = 1{,}225$, $p = .23$).

Tabelle 35 *Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Emotionale Erschöpfung" – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Skala „Emotionale Erschöpfung" (N=74)					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1**	**t_2**
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	2,53 (0,646)	2,43 (0,551)	nie	2,7	1,4
			selten	47,3	55,3
			häufig	44,6	41,9
			immer	5,4	1,4
Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	2,95 (0,634)	2,88 (0,551)	nie	-	-
			selten	22,7	21,9
			häufig	60,0	68,5
			immer	17,3	9,6
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	2,08 (0,801)	2,04 (0,650)	nie	24,0	30,6
			selten	48,0	45,8
			häufig	24,0	23,6
			immer	4,0	-
Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	2,00 (0,788)	1,93 (0,738)	nie	28,0	30,6
			selten	46,6	45,8
			häufig	22,7	23,6
			immer	2,7	-
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	2,01 (0,785)	1,89 (0,737)	nie	25,6	32,9
			selten	51,4	45,2
			häufig	18,9	21,9
			immer	4,1	-

Fortsetzung

Skala „Emotionale Erschöpfung“ (N=74)					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1**	**t_2**
Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	2,17 (0,618)	2,08 (0,636)	nie	12,8	14,8
			selten	60,0	63,5
			häufig	24,3	20,3
			immer	2,9	1,4
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	2,68 (0,643)	2,62 (0,635)	nie	1,4	2,7
			selten	37,8	37,8
			häufig	52,7	54,1
			immer	8,1	5,4
Es bedeutet viel Stress direkt mit Menschen zu arbeiten.	1,59 (0,618)	1,61 (0,547)	nie	47,3	42,3
			selten	45,9	54,9
			häufig	6,8	2,8
			immer	-	-
Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	1,92 (0,801)	1,82 (0,728)	nie	33,3	36,5
			selten	44,0	44,6
			häufig	20,0	18,9
			immer	2,7	-
Skala „Emotionale Erschöpfung“	**19,62 (4,568)**	**19,12 (3,976)**			

5.4.2 Depersonalisierung – erster und zweiter Messzeitpunkt (Panelstichprobe)

Bei der Skala „Depersonalisierung“ fällt auf, dass in der Panelstichprobe zum ersten Messzeitpunkt ebenfalls nur ein sehr geringer Anteil an Lehrkräften die Tendenz hat zu depersonalisieren und seiner Umwelt abgestumpfter und unbeteiligter gegenüberzutreten. Die Mittelwerte liegen alle deutlich unter dem theoretischen Mittelwert von $M = 2,5$. Mit Blick auf die Antwortformate wird die Kategorie „immer“ von den wenigsten der befragten Lehrpersonen angegeben. Wenn überhaupt gibt ein vergleichsweise größerer Teil der Lehrpersonen an, das Gefühl zu haben, dass der Beruf sie innerlich verhärtet (16,4%), dass sie sich bei manchen Schülerinnen und Schülern nicht wirklich darum kümmern, was mit ihnen passiert (14,6%) und das Gefühl haben, dass ihnen manche Schüler*innen die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben (14,6%) (Tabelle 36).

Auch nach einem Jahr ist die Tendenz zur Depersonalisierung weiterhin eher gering ausgeprägt. Bei den Items lässt sich in der Kategorie „häufig“ ein deutlicher Rückgang vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt feststellen. Einzig der Befürchtung innerlich zu verhärten stimmen bei Zusammenfassung der Kategorien „häufig“ oder „immer“ über 10% der Lehrkräfte noch am ehesten zu (12,2%). Bei den anderen Items liegt die relative Häufigkeit der Kategorien „häufig“ und „immer“ deutlich unter 10% (Tabelle 36). Bei Überprüfung auf Unterschiede mittels t-Test für verbundene Stichproben zeigt sich auch bei dieser Skala kein signifikantes Ergebnis zwischen beiden Erhebungszeitpunkten ($t(74) = 1{,}157$, $p = .25$).

Tabelle 36 *Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Depersonalisierung“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Skala „Depersonalisierung“ (N=74)					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1**	**t_2**
Ich fühle, dass ich manche Schüler*innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	1,43 (0,550)	1,43 (0,526)	nie	60,0	58,1
			selten	37,3	40,5
			häufig	2,7	1,4
			immer	-	-
Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	1,59 (0,660)	1,68 (0,598)	nie	50,0	38,4
			selten	40,5	54,8
			häufig	9,5	6,8
			immer	-	-
Bei manchen Schülerinnen und Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	1,80 (0,717)	1,78 (0,534)	nie	36,1	27,4
			selten	49,3	67,1
			häufig	13,3	5,5
			immer	1,3	-
Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	1,81 (0,700)	1,91 (0,666)	nie	35,7	24,3
			selten	47,9	63,5
			häufig	16,4	9,5
			immer	-	2,7
Ich fühle, dass mir manche Schüler*innen die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	1,80 (0,717)	1,69 (0,664)	nie	36,0	40,3
			selten	49,4	51,4
			häufig	13,3	6,9
			immer	1,3	1,4
Skala „Depersonalisierung“	**8,69** (2,533)	**8,41** (1,999)			

5.4.3 Persönliche Leistungsfähigkeit – erster und zweiter Messzeitpunkt (Panelstichprobe)

Hinsichtlich der persönlichen Leistungsfähigkeit zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt, dass sich die Lehrkräfte in der Panelstichprobe insgesamt kaum in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt fühlen. Die Mittelwerte liegen vielfach deutlich über dem theoretischen Mittelwert von *M* = 2,5. Allerdings gibt immerhin über ein Drittel der befragen Lehrpersonen an (36,5%), sich selten oder nie voller Energie zu fühlen (Item: „Ich fühle mich voller Energie."). Aber auch jeweils fast ein Fünftel hat nur selten das Gefühl, erfolgreich mit den Problemen der Schüler*innen umzugehen (18,3%) und das Gefühl, dass durch ihre Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusst wird (17,6%) (Tabelle 37). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich, dass die relativen Häufigkeiten nahezu bestehen bleiben. Insbesondere bei den Items, bei denen, noch ein etwas größerer Teil der Lehrkräfte den Kategorien „selten" und „nie" zum ersten Messzeitpunkt zugestimmt hat, ist der Anteil der relativen Häufigkeit zum zweiten Messzeitpunkt zurückgegangen. So geben zum zweiten Messzeitpunkt lediglich noch 13,5% der befragten Lehrkräfte an, selten mit den Problemen der Schüler*innen erfolgreich umzugehen und 14,3% der Lehrer*innen, dass sie nur selten das Gefühl haben das Leben anderer positiv zu beeinflussen. Allerdings fühlen sich auch zum zweiten Messzeitpunkt immerhin 30,2% selten oder nie voller Energie (Tabelle 37). Über den t-Test für verbundene Stichproben lässt sich bei dieser Skala zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt kein signifikanter Unterschied feststellen ($t(73) = -0{,}596$, $p = .55$).

Tabelle 37 *Häufigkeitsverteilung der Items der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit" – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit" (N=74)					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort -format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1**	**t_2**
Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler*innen hineinversetzen.	3,15 (0,395)	3,08 (0,397)	nie	-	-
			selten	1,4	4,1
			häufig	82,4	83,8
			immer	16,2	12,1
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler*innen um.	2,87 (0,476)	2,93 (0,448)	nie	-	-
			selten	18,3	13,5
			häufig	76,1	79,7
			immer	5,6	6,8

Fortsetzung

Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (N=74)					
Item	**Mittelwert/ Standardabweichung**		**Antwort -format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1**	**t_2**
Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	2,92 (0,517)	2,90 (0,422)	nie	-	-
			selten	17,6	14,3
			häufig	73,0	81,4
			immer	9,4	4,3
Ich fühle mich voller Energie.	2,66 (0,580)	2,70 (0,519)	nie	1,4	1,4
			selten	35,1	28,8
			häufig	59,4	68,4
			immer	4,1	1,4
Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	3,08 (0,487)	3,07 (0,419)	nie	-	-
			selten	8,0	5,5
			häufig	76,0	82,2
			immer	16,0	12,3
Es fällt mir leicht, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.	3,15 (0,512)	3,12 (0,467)	nie	-	-
			selten	6,7	5,4
			häufig	72,0	77,0
			immer	21,3	17,6
In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	2,94 (0,478)	3,07 (0,457)	nie	-	-
			selten	14,3	7,0
			häufig	77,1	78,9
			immer	8,6	14,1
Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülerinnen und Schülern zusammengearbeitet habe.	2,92 (0,712)	2,99 (0,612)	nie	2,7	1,4
			selten	21,3	15,1
			häufig	57,3	67,1
			immer	18,7	16,4
Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“	**23,23 (2,848)**	**23,46 (2,882)**			

5.4.4 Ausmaß des Beanspruchungserlebens anhand des MBI zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Panelstichprobe)

Mit Blick auf Tabelle 38 zeigt sich bei Einteilung der befragten Lehrkräfte in der Panelstichprobe nach niedrig, mittel und hoch eine sehr ähnliche Verteilung wie in der Gesamtstichprobe über beide Messzeitpunkte hinweg. Ein Viertel der befragten Lehrkräfte weist eine hohe emotionale Erschöpfung auf (25,4%). Weiterhin befindet sich auch in der Panelstichprobe ein ähnlich hoher Anteil an Lehrkräften mit hohen Depersonalisierungstendenzen wie in der Gesamtstichprobe (16%). Lediglich 8% der Lehrpersonen weisen eine niedrige persönliche Leistungsfähigkeit auf. Zum zweiten Messzeitpunkt sinken bei den ersten beiden Skalen, „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“, die Anteile einer hohen Ausprägung deutlich und liegen auch unter den relativen Häufigkeiten in der Gesamtstichprobe. Demgegenüber bleibt zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Anteil einer niedrigen persönlichen Leistungsfähigkeit stabil, während der Anteil der Lehrer*innen mit einer hohen Leistungsfähigkeit deutlich steigt (Tabelle 38).

Tabelle 38 *Einteilung der Skalen nach niedrig, durchschnittlich, hoch – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Ausprägung	**Skala „Emotionale Erschöpfung“ (%)** (N=74)		**Skala „Depersonalisierung“ (%)** (N=74)		**Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (%)** (N=74)	
	t_1	**t_2**	**t_1**	**t_2**	**t_1**	**t_2**
niedrig	37,3	32,4	60,0	70,3	8,0	8,1
durchschnittlich	37,3	50,0	24,0	21,6	41,3	28,4
hoch	25,4	17,6	16,0	8,1	50,7	63,5
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Weiterhin wurde analysiert, ob und inwieweit sich die Anteile in den drei Ausprägungsgraden „niedrig“, „durchschnittlich“, „hoch“ über den Befragungszeitraum in der Panelstichprobe verändert haben. Die Tabelle 39 zeigt, in welchem Ausmaß die Ausprägung in den Dimensionen zum ersten Erhebungszeitraum auch zum zweiten Messzeitpunkt stabil geblieben ist oder ein Wechsel in den niedrigen, durchschnittlichen oder hohen Bereich erfolgt ist. Hierbei fällt auf, dass innerhalb eines Jahres mindestens die Hälfte der befragten Personen in der Kategorie geblieben ist. Eine besonders hohe Stabilität

findet sich bei einer niedrigen Ausprägung auf der Skala „Depersonalisierung“ und einer hohen Ausprägung auf der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ wieder. 91,1% bzw. 84,2% der Lehrkräfte können weiterhin der jeweiligen Kategorie zugeordnet werden. Demgegenüber zeigt sich insbesondere bei der Skala „Depersonalisierung“ in den Ausprägungsgraden „durchschnittlich“ und „hoch“ eine stärkere Veränderung. Fast die Hälfte der Lehrpersonen (47,1%), die zum ersten Messzeitpunkt in durchschnittlichem Ausmaß Depersonalisierungstendenzen aufgewiesen hat, hat zum zweiten Messzeitpunkt einen niedrigen Ausprägungsgrad. Allerdings ist mit 17,6% ein nicht geringer Anteil nun im hohen Bereich wiederzufinden. Demgegenüber findet sich die Hälfte der Lehrkräfte, die zum ersten Erhebungszeitpunkt eine hohe Depersonalisierungstendenz hatte, zum zweiten Messzeitpunkt im durchschnittlichen Bereich und immerhin ein Viertel derjenigen Lehrer*innen mit einer hohen Depersonalisierungsneigung zum ersten Messzeitpunkt weist nun einen niedrigen Ausprägungsgrad auf.

Bei den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ sowie „Persönliche Leistungsfähigkeit“ zeigen sich zum Teil ebenso größere Veränderungen in den einzelnen Kategorien. Allerdings fallen sie nicht so stark aus wie in der Dimension „Depersonalisierung“. So wechseln immerhin knapp 50% der befragten Lehrkräfte mit einer hohen emotionalen Erschöpfung zu einer durchschnittlich ausgeprägten emotionalen Erschöpfung (44,4%) und ein Drittel bzw. gut 40% der Lehrpersonen mit einer niedrigen bzw. durchschnittlich ausgeprägten persönlichen Leistungsfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt schätzt diese zum zweiten Erhebungszeitpunkt nun als hoch ein (33,3% bzw. 43,3%).

Trotz einer relativ hohen Verbleibsquote in den jeweiligen Ausprägungsgraden bei den drei Skalen zeigt sich, dass sofern eine Veränderung im Ausprägungsgrad stattgefunden hat, diese im Hinblick auf das Beanspruchungsausmaß eine tendenziell positive Richtung aufweist. Das heißt, für die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ findet eine vermehrte Veränderung von einer hohen in eine durchschnittliche oder niedrige Kategorie statt. Bei der persönlichen Leistungsfähigkeit erfolgt die Veränderung umgekehrt von einer niedrigen Kategorie mehrheitlich in einen durchschnittlichen oder hohen Bereich. Der jeweils gegenläufige Verlauf findet bei den Skalen in äußerst geringem Ausmaß statt (Tabelle 39).

Tabelle 39 *Veränderung des Ausprägungsgrades in den Dimensionen des MBI von Messzeitpunkt t_1 zu t_2 (Panelstichprobe)*

Ausprägung zu t_1 auf den Dimensionen des MBI	**Ausprägung zu t_2 auf den Dimensionen des MBI (N=74)**								
	Skala „Emotionale Erschöpfung“ (%)			**Skala „Depersonalisierung“ (%)**			**Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (%)**		
	1	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**
1 - niedrig	67,9	32,1	-	91,1	8,9	-	50,0	16,7	33,3
2 - durch-schnittlich	14,3	71,4	14,3	47,1	35,3	17,6	6,7	50,0	43,3
3 - hoch	5,6	44,4	50,0	25,0	50,0	25,0	2,6	13,2	84,2

5.4.5 Fazit zur Itemanalyse in der Panelstichprobe

Insgesamt zeigt sich, dass in der Panelstichprobe über die zwei Befragungszeiträume bei den drei Skalen des MBI kaum Veränderungen auf Itemebene festzustellen sind. Tendenziell macht sich bei allen Skalen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein leichter Rückgang bei den betrachteten relativen Häufigkeiten der Kategorien „häufig“ und „immer“ bei den Subskalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ sowie in den Kategorien „selten“ und „nie“ bei der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ bemerkbar.

Vorrangig sind die Lehrkräfte der Panelstichprobe emotional ausgelaugt, sind am Ende eines Arbeitstages geschafft und haben das Gefühl, zu hart zu arbeiten. Ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrpersonen ist über beide Zeiträume hinweg frustriert, fühlt sich ausgebrannt, hat das Gefühl am Ende zu sein und fühlt durch die tägliche Arbeit mit Menschen eine Anspannung. Trotz allem fühlen sich die Lehrer*innen durch die hohe Kontaktdichte mit anderen Personen jedoch kaum gestresst. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich bei diesen Items ein leichter Rückgang, wobei das Bild einer emotionalen Belastung jedoch insgesamt bestehen bleibt.

Im Gegensatz dazu zeigen sich bei den Lehrkräften kaum Depersonalisierungstendenzen. Am ehesten findet sich zu beiden Messzeitpunkten noch eine häufigere Zustimmung der Lehrkräfte zu der Befürchtung, dass der Beruf sie innerlich verhärtet (16,4%). Zum ersten Zeitpunkt geben noch mit einem ähnlich hohen Anteil die Lehrkräfte an, sich bei manchen Schülerinnen und Schülern nicht wirklich darum zu kümmern, was mit ihnen passiert. Zudem haben sie das Gefühl, dass ihnen manche Schüler*innen die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben. Zum zweiten Messzeitpunkt reduziert sich der Anteil bei diesen Items in diesen Antwortkategorien jedoch deutlich.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass sich der Großteil der Lehrkräfte trotz einer emotionalen Belastung in ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit nicht gleichermaßen beeinträchtigt fühlt. Allerdings ist auffällig, dass sich ungefähr gut ein Drittel der Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt nur selten voller Energie fühlt. Die Höhe dieses Anteils bleibt mit 30,2% zum zweiten Messzeitpunkt ähnlich hoch ausgeprägt und macht im Vergleich zu den anderen Items dieser Skala in den Kategorien „selten“ und „nie“ den höchsten Anteil aus.

Die Analyse der drei Subskalen im Rahmen der Einteilung nach „niedrig“, „durchschnittlich“ und „hoch“ zeigt, dass zu beiden Messzeitpunkten die Ausprägung der drei Subskalen relativ ähnlich bleibt. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe sind in der Panelstichprobe von einer hohen emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung sowie von einer niedrigen Leistungsfähigkeit insgesamt etwas weniger Lehrer*innen betroffen. Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt macht sich sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe ein Rückgang bei der emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung und eine Zunahme einer hohen Leistungsfähigkeit bemerkbar, wobei diese Veränderungen deutlicher in der Panelstichprobe hervortreten. Allerdings erweisen sich diese Veränderungen bei den drei Skalen als nicht signifikant.

Zudem weist die Verbleibsquote über die beiden Messzeitpunkte in den Kategorien bei den drei Skalen auf eine relativ hohe Stabilität hin. Es wird deutlich, dass im Zeitverlauf über beide Messzeitpunkte hinweg die Hälfte der Lehrer*innen eine unverändert hohe emotionale Erschöpfung aufweist. Gleichzeitig bleibt die persönliche Leistungsfähigkeit bei einem Großteil der Lehrer*innen hoch ausgeprägt. Demgegenüber zeigt nur ein geringer Anteil von Lehrpersonen hohe Depersonalisierungstendenzen. Sofern Veränderungen stattgefunden haben, deuten diese auf eine über alle Skalen hinweg größtenteils positive Entwicklung hinsichtlich des Beanspruchungsausmaßes hin.

5.5 Überprüfung der Dimensionen des MBI auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale sowie der Teilnahmehäufigkeit

Für die Überprüfung des MBI auf signifikante Mittelwertunterschiede im Hinblick auf soziodemographische und berufsbiographische Merkmale sind u.a. das Geschlecht, das Alter, die Schulform und der Berufsabschluss berücksichtigt worden. Weiterhin wurde auch analysiert, ob sich Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen, die einmal oder zweimal zum ersten und zweiten Messzeitpunkt teilgenommen haben.

Geschlecht

Im Hinblick auf das Geschlecht zeigt sich in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied lediglich auf der Skala „Depersonalisierung“ ($t(218) = 2{,}388$, $p < .05$, $d = .39$). Demnach depersonalisieren die männlichen Lehrkräfte in höherem Maß als Lehrerinnen. Allerdings liegt mit einer Effektstärke von Cohen´s $d = .39$ nur ein kleiner Effekt vor. Bei den beiden anderen Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ lassen sich keine signifikanten Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe feststellen. Zum zweiten Messzeitpunkt sind keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Geschlechts bei allen drei Subskalen des MBI in der Gesamtstichprobe feststellbar.
In der Panelstichprobe zeigt sich zum ersten Erhebungszeitpunkt ebenso ein signifikanter Unterschied bei der Dimension „Depersonalisierung“ ($t(72) = 2{,}103$, $p < .05$, $d = .62$). Lehrer depersonalisieren auch in der Panelstichprobe stärker als Lehrerinnen. Anhand von Cohen´s d lässt sich dieser Unterschied als mittlerer Effekt einstufen. Zum zweiten Messzeitpunkt ist dieser signifikante Unterschied in der Panelstichprobe nicht mehr festzustellen. Tendenziell zeigt sich eine höhere emotionale Erschöpfung bei den Lehrerinnen, ohne jedoch signifikant zu werden. Somit kann festgehalten werden, dass sich vorrangig in der Skala „Depersonalisierung“ Geschlechtsunterschiede bemerkbar machen.

Alter

Bei Unterscheidung nach Altersgruppen zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Emotionale Erschöpfung“ ($F(4, 216) = 4{,}717$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$). Bei genauerer Post-Hoc-Analyse mittels Scheffé-Test besteht dieser Unterschied zwischen der Altersgruppe der bis 29-Jährigen und allen

anderen Altersgruppen („30-39 Jahre“, „40-49 Jahre“, „50-59 Jahre“ und „60 Jahre und älter“). Dies bedeutet, dass die Altersgruppe der jüngsten Lehrer*innen signifikant weniger von emotionaler Erschöpfung betroffen ist als die älteren Jahrgänge unter den Lehrkräften. Dabei fallen die Differenzen vor allem bei den 40- bis 49-Jährigen sowie den Lehrpersonen, die 60 Jahre und älter sind, besonders hoch aus. Mit einem Eta² von η^2= .08 kann der Effekt nach Cohen als mittlerer Effekt eingestuft werden. Demnach können 8% der Unterschiede in der Dimension „Emotionale Erschöpfung“ durch das Merkmal Alter aufgeklärt werden.
Die beiden anderen Skalen „Depersonalisierung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ des MBI weisen hinsichtlich des Alters keine signifikanten Unterschiede auf. Trotz der mit zunehmendem Alter höher eingeschätzten emotionalen Belastung fühlen sich die älteren Lehrpersonen in ihrer Leistungsfähigkeit nicht signifikant stärker eingeschränkt oder depersonalisieren in höherem Maße als jüngere Lehrkräfte.
Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich in der Gesamtstichprobe keine signifikanten Unterschiede bei den Lehrkräften bezüglich des Alters.
In der Panelstichprobe ergeben sich sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitunkt keine signifikanten Unterschiede bei den drei Dimensionen des MBI hinsichtlich des Alters.

Berufsabschluss

In Bezug auf den Berufsabschluss ergibt sich in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied in der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften ($t(221) = 2{,}368$, $p < .05$, $d = .43$). Anhand der Mittelwerte wird deutlich, dass sich die befragten Regelschullehrpersonen als weniger leistungsfähig einschätzen als die Sonderschullehrer*innen. Der Effekt kann mit einem Cohen’s $d = .43$ jedoch als klein eingestuft werden. Demgegenüber zeigen sich für die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ keine signifikanten Unterschiede.
Zum zweiten Messzeitpunkt ist lediglich für die Skala „Depersonalisierung“ ein signifikanter Unterschied bei Regel- und Sonderschullehrkräften ($t(139) = -2{,}907$, $p < .01$, $d = .66$) festzustellen. Die Regelschullehrpersonen depersonalisieren im höheren Ausmaß als die Sonderschullehrkräfte. Der Unterschied weist eine mittlere Effektstärke auf.
In der Panelstichprobe zeigen sich zum ersten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede bei den Skalen des MBI. Zum zweiten Messzeitpunkt hingegen wird ein signifikanter Unterschied zum einen bei der Skala „Emotionale Erschöpfung“ angezeigt ($t(72) = -1{,}956$, $p < .05$, $d = .63$). Die Regelschullehrer*innen fühlen sich in höherem Ausmaß emotional erschöpft als die sonderpädagogischen Lehrpersonen. Der Effekt zeigt

eine mittlere Stärke auf. Zum anderen wird in der Panelstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt auch ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Depersonalisierung“ angezeigt ($t(72) = -2{,}076$, $p < .05$, $d = .61$). Die Regelschullehrer*innen depersonalisieren in stärkerem Maße als die Sonderschullehrkräfte. Die Effekte liegen im mittleren Bereich. Demnach scheinen die Sonderschullehrpersonen ein vergleichsweise günstigeres Beanspruchungsprofil aufzuweisen.

Beschäftigungsumfang

Hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen teil- und vollzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern in der Gesamt- und in der Panelstichprobe.

Schulform

In Bezug auf die Schulform lassen sich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede hinsichtlich der Depersonalisierung feststellen. Zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich ein Unterschied zwischen Lehrpersonen an Grundschulen und Lehrkräften an weiterführenden Schulen der SEK I wie Oberschule, Gemeinschaftsschule sowie Haupt- und Realschule. Lehrer*innen an Grundschulen depersonalisieren in signifikant geringerem Ausmaß als ihre Kolleg*innen an den weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I ($F(2, 221) = 4{,}801$, $p < .01$, $\eta^2 = .04$). 4% der Varianz lassen sich zum ersten Messzeitpunkt und 12% Varianz zum zweiten Messzeitpunkt durch die Schulform bei der Skala „Depersonalisierung“ aufklären. Bei den anderen beiden Skalen „Emotionale Erschöpfung“ sowie „Persönliche Leistungsfähigkeit“ zeigen sich keine Unterschiede bezüglich der Schulform.

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich dieser Unterschied ebenfalls ($F(2, 142) = 10{,}439$, $p < .01$, $\eta^2 = .13$). Auch hier weisen Grundschullehrkräfte eine signifikant geringere Depersonalisierungstendenz als Lehrkräfte an anderen Schulformen der SEK I auf. 13% der Varianz lassen sich auf die Schulform zurückführen. Der Effekt kann als mittel eingestuft werden.

In der Panelstichprobe wird dieser Unterschied ebenfalls ausgewiesen, allerdings nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Mittels Varianzanalyse ergibt sich ein ebenso Unterschied zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen im Sekundarstufenbereich I.

Lehrkräfte an Grundschulen depersonalisieren weniger stark als die Lehrkräfte an den Ober-, Gemeinschafts-, Haupt und Realschulen ($F(2, 71) = 6{,}280$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$). der Effekt kann als groß eingestuft werden.

Teilnahmehäufigkeit

Abschließend wurde untersucht, ob sich die zum ersten und zweiten Messzeitpunkt einmalig teilnehmenden Lehrkräfte in ihrem Beanspruchungserleben von den Lehrkräften unterscheiden, die zu beiden Zeitpunkten teilgenommen haben. Der t-Test zeigt keine bedeutsamen Unterschiede im Beanspruchungserleben in Abhängigkeit von der Teilnahmehäufigkeit. Dies deutet darauf hin, dass sich die Zusammensetzung der befragten Lehrkräfte in der Panelstichprobe hinsichtlich ihres Beanspruchungserlebens nicht von denen der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden und beispielsweise nur noch Lehrpersonen aus der ersten Befragungswelle teilgenommen haben, die entweder ein besonders hohes oder ein besonders niedriges Beanspruchungserleben aufweisen. Zudem zeigen sich auch keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen in der Panelstichprobe und den zum zweiten Messzeitpunkt neu hinzugekommenen Lehrkräften (Tabelle 40). Damit kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Panelstichprobe im Hinblick auf das Beanspruchungserleben um keine auffällige Gruppe handelt.

Tabelle 40 *Prüfung auf Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit bezüglich der Skalen des MBI*

Skalen des MBI	**Vergleich zwischen einmaliger Teilnahme zu t_1 (N=151) und Panelstichprobe (N=74)**	**Vergleich zwischen einmaliger Teilnahme zu t_2 (N=71) und Panelstichprobe (N=74)**
Emotionale Erschöpfung	t(223) = -0,327, p = .61	t(137) = -0.590, p = .56
Depersonalisierung	t(223) = 0,518, p = .74	t(143) = 0,887, p = .38
Persönliche Leistungsfähigkeit	t(223) = -0,140, p = .89	t(132) = 1,314, p = .19

5.6 Fazit zum MBI

Für die Messung des Beanspruchungserlebens ist der MBI in der deutschen Version von Barth (1992) eingesetzt worden. Hierbei wurden zunächst die drei Skalen des MBI hinsichtlich ihrer Reliabilität mittels Cronbach's Alpha überprüft. Der Alpha-Koeffizient kann für die Skala „Emotionale Erschöpfung" zu beiden Zeitpunkten als gut eingestuft werden. Die beiden anderen Skalen zeigen zu beiden Messzeitpunkten in der Gesamt- und Panelstichprobe eine weitestgehend befriedigende Reliabilität.

Bei Analyse der drei Skalen auf Itemebene zeigt sich, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe ein Teil der befragten Lehrkräfte zwar emotional erschöpft ist. Demgegenüber weist ein Großteil der befragten Lehrkräfte aber dennoch eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit auf und depersonalisiert nur in geringem Ausmaß. Während bei der Skala „Depersonalisierung" zwischen beiden Messzeitpunkten in der Gesamt- und Panelstichprobe ein signifikanter Unterschied besteht, lassen sich für die anderen beiden Skalen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die Lehrkräfte depersonalisieren zum zweiten Messzeitpunkt in geringerem Maße als die Lehrer*innen zum ersten Messzeitpunkt. Bei Einteilung nach „niedrig", „durchschnittlich" und „hoch" bestätigt sich, dass sich zwar ein Teil der Lehrkräfte in hohem Maße emotional erschöpft fühlt und in Teilen depersonalisiert, sich demgegenüber jedoch ein Großteil der Lehrkräfte in hohem Maße als persönlich leistungsfähig einschätzt. Zum zweiten Messzeitpunkt fallen die Ergebnisse sogar noch etwas günstiger aus. Auffällig ist der deutlich geringere Anteil bei den Lehrkräften mit einem hohen Depersonalisierungsgrad im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt. Der Anteil hoch emotional erschöpfter Lehrkräfte ist ebenfalls etwas kleiner, während der Anteil der Lehrer*innen mit einer hohen Leistungsfähigkeit noch größer als zum ersten Messzeitpunkt ausfällt.

Insgesamt zeigt sich über den einjährigen Zeitraum eine weitestgehend hohe Stabilität, vorrangig für die emotionale Erschöpfung und die persönliche Leistungsfähigkeit. Dies bestätigt sich auch bei Einteilung der Skalenwerte nach den Ausprägungsgraden „niedrig", „durchschnittlich" und „hoch". In der Panelstichprobe wird deutlich, dass bei den Skalen „Emotionale Erschöpfung" und „Persönliche Leistungsfähigkeit" ein großer Teil der Lehrkräfte über den einjährigen Zeitraum im Ausprägungsgrad verbleibt. Bei der Skala „Depersonalisierung" lassen sich für die Ausprägungsgrade „durchschnittlich" und „hoch" etwas größere Veränderungen feststellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Hinblick auf soziodemographische sowie berufsbiographische Merkmale signifikante Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter, Schulform und Berufsabschluss bestehen. Sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe depersonalisieren männliche Lehrkräfte zum ersten Erhebungszeitpunkt

stärker als Lehrerinnen. Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich diesbezüglich keine bedeutsamen Unterschiede.

In Bezug auf das Alter ist die jüngste Altersgruppe der bis 29-jährigen sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe deutlich weniger emotional erschöpft als ihre älteren Kolleg*innen. Weiterhin lässt sich ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Schulformen feststellen. Dabei sind Lehrkräfte an Grundschulen weniger von Depersonalisierungstendenzen betroffen als Lehrkräfte an den Schulen der Sekundarstufe I. Hinsichtlich des Berufsabschlusses zeigt sich für die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine zum Teil günstigere Beanspruchungslage. Sie schätzen sich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe als leistungsfähiger als Regelschullehrpersonen ein. In der Panelstichprobe fühlen sich zum zweiten Messzeitpunkt die sonderschul-pädagogischen Lehrpersonen weniger emotional erschöpft und depersonalisieren signifikant weniger als die Regeschullehrkräfte.

Bezüglich des Beschäftigungsumfangs lassen sich für die drei Skalen des MBI keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Die Prüfung auf Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt und der Panelstichprobe. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Panelstichprobe bezüglich des Beanspruchungsausmaßes noch der Ausgangsstichprobe zum ersten Messzeitpunkt entspricht und eine Selektivität der Panelstichprobe durch den Wegfall von Lehrpersonen zum zweiten Messzeitpunkt ausgeschlossen werden kann. Gleichzeitig wurde auch geprüft, ob sich die Panelstichprobe von den zum zweiten Messzeitpunkt neu hinzugekommenen Lehrkräften unterscheidet. Auch hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Stichproben hinsichtlich der Beanspruchung. Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass es sich bei der Panelstichprobe im Hinblick auf das Beanspruchungsausmaß um keine auffällige Gruppe handelt.

6. Messung inklusionsspezifischer Merkmale von Schule und Unterricht

Bei den inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht lagen zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine validierten Testinstrumente hinsichtlich Einstellungen zu Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion in der Schule, Beurteilung des gemeinsamen Unterrichts allgemein sowie hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts vor. Zum einen ist auf Items aus einem Fragebogen zu Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion von Moser zurückgegriffen worden, den diese entwickelt und an Lehrkräften getestet hat. Die Ergebnisse dazu sind 2014 veröffentlicht worden (Moser et al., 2014). Zum anderen sind Items selbst entwickelt worden, die Aspekte der Vorbereitung auf die inklusive Unterrichtstätigkeit, die Beurteilung des inklusiven Unterrichts sowie eine Einschätzung zum gemeinsamen Unterrichten im Team erfassen.
In Kapitel 6.1 erfolgt zunächst ein Überblick zu den Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Items, wobei diese thematisch nach den benannten Aspekten dargelegt werden. Im Anschluss werden die Faktoren vorgestellt, die sich nach einer Hauptkomponentenanalyse aus den Items ergeben haben. Mit diesen Faktoren werden im Weiteren Zusammenhänge bzw. Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer Merkmale und der Skalen des MBI vorgestellt.

6.1 Itemanalyse der inklusionsspezifischen Merkmale in der Gesamtstichprobe

In den Tabellen 41 bis 44 sind für die einzelnen Aspekte „Einstellungen zu Inklusion“, „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“, „Beurteilung des inklusiven Unterrichts“ sowie „Gemeinsames Unterrichten im Team“ die jeweiligen Häufigkeitsverteilungen in der Gesamtstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt dargestellt. Die Items zu diesen Aspekten bestehen aus einem vierstufigen Antwortformat von 1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“. Die grau hinterlegten Zellen in den Tabellen dienen dabei als Orientierung für hohe Zustimmungswerte, auf die im Text jeweils Bezug genommen wird.

Einstellungen zu Inklusion

Im Hinblick auf den Aspekt „Einstellungen zu Inklusion“ wird zunächst deutlich, dass sich die Mittelwerte vielfach um den theoretischen Mittelwert von $M = 2{,}5$ bewegen, allerdings bei einigen Items auch deutlich darüber liegende Abweichungen vorzufinden sind. In einer ersten Gesamtschau lässt sich feststellen, dass sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt Inklusion unter den befragten Lehrkräften prinzipiell befürwortet wird, trotz

dem die Umstrukturierung von den Lehrpersonen zu beiden Messzeitpunkten als Belastung empfunden und eine inklusive Beschulung als herausfordernd erlebt wird (Tabelle 41). Bei Zusammenfassen der Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ zeigt sich, dass für 85,9% der Lehrer*innen zum ersten und 81,9% der Lehrpersonen zum zweiten Messzeitpunkt die strukturellen Veränderungen eine Belastung darstellen. Zudem empfinden die Lehrkräfte zu beiden Zeitpunkten eine inklusive Beschulung als Herausforderung (80,8% bzw. 76,1%). Trotz dieser Einschätzung finden 60,7% bzw. 57,5% der Lehrkräfte zum ersten bzw. zweiten Erhebungszeitpunkt die Einführung inklusiver Klassen gut und halten inklusive Settings prinzipiell für alle Schüler*innen geeignet (50,5% bzw. 57,8%). Demgegenüber zeigt sich jedoch, dass eine sonderpädagogische Beschulung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch das Lernen in einer homogenen Lerngruppe eine deutlich geringere Zustimmung unter den Lehrpersonen erfährt. So sind lediglich 28,7% bzw. 32,4% der Lehrkräfte zum ersten bzw. zweiten Messzeitpunkt der Ansicht, dass alle Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulklassen integriert werden können. Eine überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte hingegen hält die Sonder- bzw. Förderschule nach wie vor für eine sinnvolle Beschulungsform (72,3% bzw. 71,1%) und die Hälfte der Lehrer*innen sieht sie gleichermaßen als Schonraum an (51% bzw. 53%). Aber auch hinsichtlich der Lernorganisation zeigen sich Widersprüche. Zwar sieht die Mehrheit der Lehrpersonen das Lernen auf unterschiedlichen Lernniveaus als Entwicklungschance (57,6% bzw. 67,2%), ein vergleichbar hoher Anteil hält das Lernen in homogenen Gruppen jedoch gleichzeitig für effizienter als in heterogenen Klassen (57,7% bzw. 42,9%) (Tabelle 41).

Tabelle 41 *Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Einstellungen zu Inklusion – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Inklusionsspezifische Merkmale: Einstellungen zu Inklusion					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Die aktuelle Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stellt für Lehrkräfte eher eine Belastung als eine Chance dar.	3,23 (0,824)	3,31 (0,804)	trifft gar nicht zu	1,4	1,4
			trifft eher nicht zu	12,7	16,7
			trifft eher zu	54,9	32,6
			trifft voll zu	31,0	49,3
Inklusive Settings sind prinzipiell für alle Schüler*innen (mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) geeignet.	2,47 (0,979)	2,54 (0,976)	trifft gar nicht zu	19,5	17,9
			trifft eher nicht zu	30,0	24,3
			trifft eher zu	34,8	40,7
			trifft voll zu	15,7	17,1
Die Einführung inklusiver Klassen finde ich gut.	2,68 (0,961)	2,57 (1,071)	trifft gar nicht zu	14,1	22,7
			trifft eher nicht zu	25,2	19,8
			trifft eher zu	39,7	35,5
			trifft voll zu	21,0	22,0
Prinzipiell sind alle Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen integrierbar.	2,02 (0,841)	2,08 (1,025)	trifft gar nicht zu	30,6	36,6
			trifft eher nicht zu	40,7	31,0
			trifft eher zu	25,0	20,4
			trifft voll zu	3,7	12,0
In homogenen Klassen lernen Schüler*innen effizienter als in heterogenen Klassen.	2,65 (0,914)	2,37 (0,821)	trifft gar nicht zu	11,7	14,1
			trifft eher nicht zu	30,6	43,0
			trifft eher zu	39,3	35,2
			trifft voll zu	18,4	7,7
Das Lernen auf unterschiedlichen Lernniveaus in einer gemeinsamen Lerngruppe stellt eine Entwicklungschance für alle Schüler*innen (mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) dar.	2,60 (0,871)	2,85 (0,808)	trifft gar nicht zu	11,5	4,2
			trifft eher nicht zu	30,9	28,6
			trifft eher zu	43,3	45,5
			trifft voll zu	14,3	21,7

Fortsetzung

Inklusionsspezifische Merkmale: Einstellungen zu Inklusion					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen die Sonder-/ Förderschule als Schonraum.	2,56 (0,846)	2,58 (0,839)	trifft gar nicht zu	9,2	9,1
			trifft eher nicht zu	39,8	37,9
			trifft eher zu	36,9	39,4
			trifft voll zu	14,1	13,6
Eine sonderpädagogische Betreuung in Sonderschulklassen ist nach wie vor eine sinnvolle Form der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	2,92 (0,829)	2,89 (0,887)	trifft gar nicht zu	5,4	8,2
			trifft eher nicht zu	22,3	20,7
			trifft eher zu	47,1	45,2
			trifft voll zu	25,2	25,9
Die inklusive Beschulung stellt für mich eine große Herausforderung dar.	3,19 (0,864)	3,15 (0,948)	trifft gar nicht zu	5,1	7,0
			trifft eher nicht zu	14,1	16,9
			trifft eher zu	37,6	29,6
			trifft voll zu	43,2	46,5

Vorbereitung auf Inklusion in der Schule

Im Hinblick auf die Vorbereitung auf Inklusion in der Schule lässt sich bereits anhand der Mittelwerte feststellen, dass viele der Aussagen auf eher weniger Zustimmung treffen. Die Mittelwerte liegen deutlich unter dem theoretischen Mittelwert von $M = 2{,}5$.

Bei Zusammenfassen der beiden Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ hält sich sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt lediglich ungefähr ein Fünftel bzw. ein Viertel für gut vorbereitet (22,1% bzw. 25,3%). Demgegenüber fühlt sich die überwiegende Mehrheit der Lehrer*innen zu beiden Messzeitpunkten auf Inklusion nicht gut vorbereitet (77,9% bzw. 74,7%) (Tabelle 42). Immerhin schätzt jeweils ungefähr ein Drittel der Lehrpersonen sein theoretisches Wissen über inklusive Unterrichtskonzepte als gut ein. Allerdings hat nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt im Vorfeld der Einführung von Inklusion an Hospitationen oder Fortbildungen teilgenommen (15,1% bzw. 17,9%). So ist es auch wenig verwunderlich, dass sich die Mehrheit der

Lehrpersonen für einen inklusiven Unterricht nicht kompetent genug fühlt (61,8% bzw. 65,2%) (Tabelle 42).

Tabelle 42 *Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Vorbereitung auf Inklusion in der Schule – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Inklusionsspezifische Merkmale: Vorbereitung auf Inklusion in der Schule					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Ich fühle mich auf die inklusive Unterrichtssituation gut vorbereitet.	1,86 (0,919)	1,84 (0,935)	trifft gar nicht zu	43,3	47,2
			trifft eher nicht zu	34,6	27,5
			trifft eher zu	15,2	19,7
			trifft voll zu	6,9	5,6
Im Vorfeld der Einführung inklusiver Klassen wurde ich z.B. in Fortbildungen, Hospitationen o.ä. auf Inklusion vorbereitet.	1,67 (0,857)	1,73 (0,872)	trifft gar nicht zu	53,3	50,0
			trifft eher nicht zu	31,6	32,1
			trifft eher zu	9,9	12,9
			trifft voll zu	5,2	5,0
Ich verfüge über ein gutes theoretisches Wissen über inklusive Unterrichtskonzepte.	2,10 (0,984)	2,18 (0,938)	trifft gar nicht zu	32,7	27,1
			trifft eher nicht zu	35,9	36,9
			trifft eher zu	20,3	27,0
			trifft voll zu	11,1	9,0
Ich fühle mich für die Aufgaben in inklusiven Klassen nicht ausreichend kompetent genug.	2,74 (1,008)	2,79 (1,066)	trifft gar nicht zu	14,5	17,1
			trifft eher nicht zu	23,7	17,7
			trifft eher zu	35,3	34,0
			trifft voll zu	26,5	31,2

Beurteilung des inklusiven Unterrichts

In Bezug auf die Beurteilung des gemeinsamen Unterrichts lässt sich anhand der Mittelwerte feststellen, dass die Aussagen auf eine eher hohe Zustimmung treffen, da sie deutlich über dem theoretischen Mittelwert von *M* = 2,5 liegen. Bei Zusammenfassen der Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ zeigt sich, dass die Lehrkräfte das Unterrichten in einer inklusiven Klasse zu beiden Messzeitpunkten ähnlich positiv (62,8% bzw. 61,5%) und als interessant und abwechslungsreich (72,9% bzw. 64,8%) beurteilen (Tabelle 43). Allerdings schätzen die Lehrkräfte zu beiden Erhebungszeitpunkten den Unterricht mehrheitlich als anstrengender (67,3% bzw. 70,2%) und vom Arbeitsaufwand hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtung (83,5% bzw. 90,4%), aber auch unter dem zeitlichen Aspekt in Bezug auf Unterrichtsvor- und -nachbereitung (80,6% bzw. 83,7%) sowie im Hinblick auf eine zieldifferente und individualisierende Unterrichtsgestaltung (94,9% bzw. 95,2%) als (zeitlich) beanspruchender und herausfordernder ein im Vergleich zum bisherigen Unterricht (Tabelle 43). Es lässt sich jedoch auch feststellen, dass für über ein Drittel der befragten Lehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten die Freude in einer inklusiven Klasse zu unterrichten eher weniger oder nicht zutreffend ist (37,2% bzw. 38,5%). Mit gut einem Viertel zum ersten und gut einem Drittel zum zweiten Messzeitpunkt wird die Aussage, dass die Tätigkeit in einer inklusiven Klasse abwechslungsreich und interessant ist, ebenso als eher nicht oder unzutreffend eingestuft (27,1% bzw. 35,2%).

Somit zeigt sich, dass trotz einer generellen Befürwortung von Inklusion die inklusive Unterrichtstätigkeit hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung sowie des zeitlichen Arbeitsaufwandes vielfach auch als anstrengender und zeitintensiver beurteilt wird als der bisherige Unterricht und die Umsetzung als Herausforderung erlebt wird (Tabelle 43).

Tabelle 43 *Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Beurteilung des inklusiven Unterrichts – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Inklusionsspezifische Merkmale: Beurteilung des inklusiven Unterrichts					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Ich freue mich, in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	2,74 (0,943)	2,72 (0,980)	trifft gar nicht zu	11,6	13,5
			trifft eher nicht zu	25,6	25,0
			trifft eher zu	39,7	37,5
			trifft voll zu	23,1	24,0
Der Unterricht in der inklusiven Klasse ist viel anstrengender als der bisherige Unterricht.	2,93 (0,933)	2,99 (0,930)	trifft gar nicht zu	7,2	6,7
			trifft eher nicht zu	25,5	23,1
			trifft eher zu	34,6	34,6
			trifft voll zu	32,7	35,6
Die Tätigkeit in der inklusiven Klasse ist interessant und abwechslungsreich.	2,90 (0,791)	2,75 (0,841)	trifft gar nicht zu	4,6	7,6
			trifft eher nicht zu	22,5	27,6
			trifft eher zu	52,4	46,7
			trifft voll zu	20,5	18,1
Die zieldifferente und individualisierende Unterrichtsgestaltung ist eine pädagogische Herausforderung.	3,49 (0,692)	3,48 (0,654)	trifft gar nicht zu	3,2	1,9
			trifft eher nicht zu	1,9	2,9
			trifft eher zu	37,7	40,8
			trifft voll zu	57,2	54,4
Der Arbeitsaufwand in der jetzigen Klassenzusammensetzung (mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) ist höher als vorher.	3,33 (0,855)	3,44 (0,694)	trifft gar nicht zu	4,4	1,0
			trifft eher nicht zu	12,1	8,7
			trifft eher zu	29,7	35,6
			trifft voll zu	53,8	54,8
Die Unterrichtsvor- und -nachbereitung nimmt sehr viel Zeit in Anspruch.	3,17 (0,757)	3,30 (0,736)	trifft gar nicht zu	0,6	-
			trifft eher nicht zu	18,8	16,3
			trifft eher zu	44,2	37,5
			trifft voll zu	36,4	46,2

Gemeinsames Unterrichten im Team

Anhand der Mittelwerte wird zunächst deutlich, dass die Aussagen zur Einschätzung des gemeinsamen Unterrichtens eine hohe positive Zustimmung erfahren.

Der gemeinsame Unterricht im Zweierteam wird von der überwiegenden Mehrheit der befragten Lehrkräfte zu beiden Zeitpunkten positiv eingeschätzt (Tabelle 44). Für 82,5% bzw. 90% der Lehrkräfte zu beiden Erhebungszeitpunkten trifft die Aussage „Das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr." eher oder voll zu. Weiterhin finden auch die mit dem Tandem verbundenen Aspekte wie gegenseitige Unterstützung, das Vorhandensein einer klaren Aufgaben- und Rollenverteilung, aber auch eine schnelle Kompromisslösung bei den befragten Lehrpersonen zu beiden Messzeitpunkten ähnlich hohe Zustimmungswerte. So befürworten 89,2% bzw. 95,7%, dass das Unterrichten im Team als unterstützende Ressource bei Schwierigkeiten dient. Mit ähnlich hohen Werten stimmen die Lehrpersonen auch der Aussage zu, bei Konflikten schnell einen Kompromiss zu finden (89,6% bzw. 85,9%). Bei ungefähr drei Viertel der Lehrkräfte ist ebenso eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung vorhanden. Gleichzeitig erfordert das Arbeiten im Tandem sehr viele Absprachen (97,2% bzw. 87,5%). Trotz der insgesamt sehr positiven Einschätzung zum gemeinsamen Unterrichten zeigen die Befunde allerdings auch, dass für fast ein Viertel zum ersten und gut einem Fünftel zum zweiten Messzeitpunkt die Aufgaben- und Rollenverteilung weniger klar verteilt ist (24,2% bzw. 21,1%). Zum ersten Messzeitpunkt geben immerhin 17,5% der Lehrkräfte ebenso an, dass für sie die Aussage, das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr, weniger zutreffend ist. Für jeweils ca. 10% der Lehrkräfte wird weiterhin insbesondere die Zusammenarbeit im Tandem zum ersten Erhebungszeitpunkt weniger positiv wahrgenommen. Für diesen Teil der Lehrpersonen treffen die Aussagen zur Möglichkeit der Unterstützung, zum Auskommen miteinander sowie zur schnellen Kompromissfindung weniger oder gar nicht zu. Demgegenüber reduziert sich dieser Anteil in den beiden ersten genannten Aspekten zum zweiten Messzeitpunkt deutlich (Tabelle 44). Insgesamt zeigen die Befunde, dass eine große Mehrheit der befragten Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten positiv und als Unterstützung wahrnehmen.

Tabelle 44 *Häufigkeitsverteilung der inklusionsspezifischen Merkmale: Gemeinsames Unterrichten im Team – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Inklusionsspezifische Merkmale: Gemeinsames Unterrichten im Team					
Item	**Mittelwert (Standardabweichung)**		**Antwort-format**	**Relative Häufigkeit %**	
	t_1	**t_2**		**t_1** N=225	**t_2** N=145
Das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr.	3,23 (0,877)	3,36 (0,817)	trifft gar nicht zu	5,8	5,7
			trifft eher nicht zu	11,7	4,3
			trifft eher zu	35,8	38,6
			trifft voll zu	46,7	51,4
Durch die gemeinsame Unterrichtung im Tandem können wir uns untereinander bei Schwierigkeiten und Problemen gegenseitig unterstützen.	3,31 (0,850)	3,49 (0,630)	trifft gar nicht zu	7,2	1,5
			trifft eher nicht zu	3,6	2,8
			trifft eher zu	40,3	40,8
			trifft voll zu	48,9	54,9
Ich verstehe mich gut mit meiner*m Tandempartner*in.	3,45 (0,730)	3,46 (0,695)	trifft gar nicht zu	2,3	2,9
			trifft eher nicht zu	7,4	2,8
			trifft eher zu	33,3	40,0
			trifft voll zu	57,0	54,3
Die Rollen und Aufgaben im Team sind klar verteilt.	2,91 (0,827)	3,06 (0,773)	trifft gar nicht zu	7,1	2,8
			trifft eher nicht zu	17,1	18,3
			trifft eher zu	52,9	49,3
			trifft voll zu	22,9	29,6
Die Arbeit im Team erfordert sehr viele Absprachen.	3,54 (0,581)	3,35 (0,808)	trifft gar nicht zu	0,7	4,2
			trifft eher nicht zu	2,1	8,3
			trifft eher zu	39,6	36,1
			trifft voll zu	57,6	51,4
Bei Konflikten im Tandem finden wir schnell einen Kompromiss.	3,21 (0,684)	3,15 (0,690)	trifft gar nicht zu	2,2	1,4
			trifft eher nicht zu	8,2	12,7
			trifft eher zu	56,0	54,9
			trifft voll zu	33,6	31,0

Als ein erstes Fazit kann festgehalten werden, dass in Bezug auf Einstellungen zu Inklusion eine prinzipielle Befürwortung zu Inklusion unter den Lehrerinnen und Lehrern zwar vorhanden ist, eine gemeinsame Unterrichtung jedoch nicht für jeden Förderbedarf gleichermaßen als geeignet beurteilt wird. Die hohe Zustimmung einer weiterhin speziellen Beschulung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als möglicher Schonraum stützt dieses Ergebnis. Auch in den Zustimmungswerten einer einerseits differenzierenden und einer andererseits homogenen Lernorganisation werden diese Widersprüchlichkeiten deutlich. Die inklusive Unterrichtung wird zwar insgesamt positiv beurteilt, auch wenn der Arbeitsaufwand und das veränderte Unterrichten aufgrund heterogener Lerngruppen als hoch, zeitintensiv und herausfordernd eingeschätzt wird. Die Vorbereitung auf die inklusive Unterrichtssituation schneidet überwiegend weniger gut ab. Vielfach fühlen sich die Lehrkräfte insgesamt nicht gut vorbereitet und fühlen sich demzufolge auch nicht kompetent genug für einen inklusiven Unterricht. Das gemeinsame Unterrichten im Team wird von den Lehrpersonen insgesamt in hohem Maße positiv beurteilt, auch wenn die neue Unterrichtssituation viele Absprachen notwendig macht. Somit wird deutlich, dass einerseits eine prinzipielle Zustimmung von Inklusion vorhanden ist, aber andererseits die praktische Umsetzung auch als herausfordernd und anstrengend empfunden wird. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt fallen die Einschätzungen bei den Lehrkräften dabei relativ ähnlich aus.

Unter dem Belastungsaspekt kann somit vermutet werden, dass vor allem der hohe Arbeitsaufwand, insbesondere im Hinblick auf die differenzierende und individualisierende Unterrichtsgestaltung sowie die Vor- und Nachbereitung verbunden mit der Tatsache, dass bei gemeinsamer Unterrichtung Absprachen notwendig werden, Belastungsquellen darstellen können. Umgekehrt kann trotz vieler Absprachen und der Notwendigkeit einer klaren Aufgaben- und Rollenverteilung die Arbeit im Team als Unterstützungsressource angesehen werden, der damit eine Entlastungsfunktion zukommen kann.

6.2 Ermittlung der Faktorenstruktur

Im Folgenden wird zunächst in Kapitel 6.2.1 geprüft, ob sich die Daten für eine Faktorenanalyse eignen. Im Anschluss wird auf die durch die Hauptkomponentenanalyse extrahierten Faktoren eingegangen, wobei jeder Faktor und dessen dazugehörende Items einzeln vorgestellt werden. Dies erfolgt in Kapitel 6.2.2.

6.2.1 Überprüfung auf Durchführbarkeit der Faktorenanalyse

Insgesamt sind 25 Items in die Analyse eingegangen, die sich inhaltlich auf Einstellungen zu Inklusion, die Beurteilung des inklusiven Unterrichts, die Vorbereitung auf Inklusion in der Schule und das gemeinsame Unterrichten im Team beziehen. Die einstellungsbezogenen Items stammen weitestgehend aus einem Fragebogen von Moser, den diese im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Entwicklung von inklusionsbezogenen Testinstrumenten entwickelt hat (Moser et al., 2014).

Die Items dieses Fragebogens sowie die selbst entwickelten Items wurden einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation unterzogen. Dabei wurde zunächst mit den Daten des ersten Messzeitpunktes die Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Die entstandene Faktorenstruktur wurde an den Daten zum zweiten Messzeitpunkt überprüft und ließ sich weitestgehend bestätigen. Bis auf drei Items haben alle Items auf dieselben Faktoren geladen.

Die Auswahl des Verfahrens orientierte sich dabei zum einen daran, dass es vorrangig um eine Datenreduzierung ging und der Gehalt an Informationen mittels einiger weniger Faktoren repräsentiert werden sollte. Zum anderen wurde als Rotationsverfahren die Varimax-Rotation verwendet, die zu den orthogonalen Rotationsverfahren gehört. Die Faktoren werden dabei so rotiert, dass diese mit einigen Variablen hoch und mit anderen niedrig zusammenhängen (Eid & Gollwitzer, 2011, S. 902). Zudem gehören sowohl die Hauptkomponentenanalyse als auch die Varimax-Rotation gehören zu den am häufigsten eingesetzten Verfahren in der Forschungspraxis (Eid & Gollwitzer, 2011, S. 902).

Bevor die Faktorenanalyse durchgeführt worden ist, wurde überprüft, ob die Stichprobengröße überhaupt für eine Faktorenanalyse ausreichend ist. Nach Bühner (2006) gilt grundsätzlich, dass mit steigender Stichprobengröße auch die Stabilität der Faktorenlösung zunimmt und von daher eine große Stichprobe zu bevorzugen ist (Bühner, 2006, S. 193). Allerdings ist neben der Stichprobengröße auch die Kommunalität eines Items zu betrachten. Fällt diese vergleichsweise hoch aus (mindestens $h^2 = .60$) kann die Stichprobe jedoch auch kleiner ausfallen (Bühner, 2006, S. 192f.). Bühner (2006) stellt darüber hinaus weitere Kriterien auf, wonach die Durchführung einer Faktorenanalyse bei einer Stichprobengröße von N = 200 als „fair“ und bei einer Stichprobengröße von N = 300 als „gut“ bezeichnet werden kann. In der eigenen Stichprobe befinden sich zum ersten Messzeitpunkt N = 225 Personen, sodass die Stichprobengröße damit für eine Faktorenanalyse ausreichend groß genug ist (Bühner, 2006, S. 192).

Im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse wurde zunächst anhand des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (KMO) und dem Bartlett-Test auf Sphärizität geprüft, ob die Variablen für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Mit einem KMO-Wert von 0,83 und dem signifikant ausfallenden Bartlett-Test ($\chi^2_{(300,\ N=225)} = 1501{,}78,\ p < .001$) lässt sich die Eignung der

Items bestätigen. Mittels des Eigenwertkriteriums als Extraktionsmethode konnten sechs Faktoren mit Eigenwerten von größer als eins extrahiert werden. Zur Interpretation der Faktoren sind jedoch nur drei Faktoren als bedeutsam erachtet worden, da bei den drei weiteren extrahierten Faktoren lediglich ein Item oder zwei Items auf einen dieser verbleibenden Faktoren geladen hat bzw. haben, sodass letztlich nur drei der sechs extrahierten Faktoren berücksichtigt worden sind. Diese drei Faktoren klären insgesamt 51,4% der Varianz auf (Tabelle 86, Anhang 4). Von den insgesamt 25 Items, die in die Analyse eingegangen sind, konnten 17 Items einem der drei berücksichtigten Faktoren zugewiesen werden. Die restlichen Items haben entweder auf mehreren Faktoren gleich hohe Ladungen ausgewiesen oder als lediglich einzigstes Item oder mit nur einem weiteren Item zusammen auf einen Faktor geladen. Die Auswahl der Faktoren und darauf ladenden Items orientierte sich dabei an den von Guadagnoli und Velicer (1988) aufgestellten Kriterien für eine generalisierende Faktorenstruktur, die auch Bortz (2005) als Kriterien für die Faktorauswahl heranzieht (Bortz, 2005, S. 523; Guadagnoli & Velicer, 1988, S. 274). So gilt unter anderem, dass ungeachtet der Stichprobengröße auf jedem bedeutsamen Faktor mindestens vier Variablen eine Faktorladung von über 0,60 aufweisen sollten. Eine Generalisierbarkeit ist auch bei einer Faktorenstruktur mit Faktoren gegeben, auf denen jeweils 10-12 Items Ladungen von 0,40 oder darüber aufweisen. Hingegen sollten Faktorenstrukturen mit Faktoren, auf denen wenige Variablen nur geringfügig laden, nur bei einer Stichprobengröße von N = 300 oder mehr erfolgen (Bortz, 2005, S. 523; Guadagnoli & Felicer, 1988, S. 274). Für die eigene Untersuchung wurde das erste Kriterium für alle drei Faktoren erfüllt. Das heißt, auf jedem der drei berücksichtigten Faktoren laden mindestens vier Items und diese weisen eine Faktorladung von jeweils über 0,60 auf (Tabelle 86, Anhang 4).

6.2.2 Überprüfung der Güte der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht

Für die Überprüfung der Güte der mittels der Faktorenanalyse gewonnenen Skalen werden zunächst die Trennschärfekoeffizienten und als Reliabilitätsmaß Cronbach‘s Alpha herangezogen, das die interne Konsistenz widerspiegelt.

Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“

Die Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ besteht aus acht Items, die zum einen die generelle Einstellung zur gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfassen und zum anderen Bezug auf den Arbeitsaufwand und die Umsetzung des inklusiven Unterrichts nehmen. Die Einschätzung zu den einzelnen Items erfolgte dabei über ein vierstufiges Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt fallen die Trennschärfekoeffizienten relativ hoch aus, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Items etwas Ähnliches messen. Mit einem Cronbach’s Alpha von α = .84 bzw. α = .85 weist die Skala zu beiden Erhebungszeitpunkten eine gute interne Konsistenz auf (Tabelle 45).

Tabelle 45 *Überblick über Trennschärfekoeffizienten und Cronbach’s Alpha der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ **Items**	**Trennschärfe-koeffizient** (korr. Item-Skalen-Korrelation) t_1	**Trennschärfe-koeffizient** (korr. Item-Skalen-Korrelation) t_2
Die aktuelle Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stellt für Lehrkräfte eher eine Belastung als eine Chance dar.	,623	,576
Inklusive Settings sind prinzipiell für alle Schüler*innen (mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) geeignet.	,479	,653
Die Einführung inklusiver Klassen finde ich gut.	,634	,716
Prinzipiell sind alle Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen integrierbar.	,554	,592
Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen die Sonder-/Förderschule als Schonraum.	,595	,696
Eine sonderpädagogische Betreuung in Sonderschulklassen ist nach wie vor eine sinnvolle Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	,605	,651
Der Unterricht in der inklusiven Klasse ist viel anstrengender als der bisherige Unterricht.	,646	,536
Der Arbeitsaufwand in der jetzigen Klassen-zusammensetzung (mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) ist höher als vorher.	,462	,341
Cronbach’s Alpha α	**.84**	**.85**

Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“

Die zweite Skala, die sich mittels der Faktorenanalyse ergeben hat, ist die Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“. Die Skala besteht aus insgesamt vier Items und misst, wie gut sich Lehrkräfte auf den inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen. Dies schließt sowohl die theoretische Wissensvermittlung als auch die praktische Vorbereitung ein. Das Antwortformat ist vierstufig von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“. Mit Blick auf Tabelle 46 zeigt sich über beide Messzeitpunkte auch für diese Skala eine gute interne Konsistenz. Das Cronbach’s Alpha liegt bei α = .79 zum ersten und α = .80 zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Die Trennschärfekoeffizienten liegen zu beiden Zeitpunkten in einem vergleichsweise hohen Wertebereich. Die Ergebnisse deuten damit darauf hin, dass die Items etwas Ähnliches messen (Tabelle 46).

Tabelle 46 *Überblick über Trennschärfekoeffizienten und Cronbach’s Alpha der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ **Items**	**Trennschärfe-koeffizient (korr. Item-Skalen-Korrelation)** **t_1**	**Trennschärfe-koeffizient (korr. Item-Skalen-Korrelation)** **t_2**
Ich fühle mich auf die inklusive Unterrichtssituation gut vorbereitet.	,688	,692
Im Vorfeld der Einführung inklusiver Klassen wurde ich z.B. in Fortbildungen, Hospitationen o.ä. auf Inklusion vorbereitet.	,508	,524
Ich verfüge über ein gutes theoretisches Wissen über inklusive Unterrichtskonzepte.	,674	,700
Ich fühle mich für die Aufgaben in inklusiven Klassen nicht ausreichend kompetent genug.	,521	,524
Cronbach’s Alpha *α*	**.79**	**.80**

Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“

Die dritte Skala erfasst wie Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten im Team beurteilen. Sie setzt sich aus fünf Items zusammen, deren Antwortformat sich auch hier von 1 – „trifft gar nicht zu“ bis 4 – „trifft voll zu“ erstreckt. Der Tabelle 47 kann man entnehmen, dass die Trennschärfekoeffizienten sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt relativ

hoch ausfallen. Mit einem Cronbach's Alpha von α = .87 zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten eine gute interne Konsistenz für die Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team" (Tabelle 47).

Tabelle 47 *Überblick über Trennschärfekoeffizienten und Cronbach's Alpha der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team" – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team" **Items**	**Trennschärfe-koeffizient (korr. Item-Skalen-Korrelation)** **t_1**	**Trennschärfe-koeffizient (korr. Item-Skalen-Korrelation)** **t_2**
Das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr.	,739	,692
Durch die gemeinsame Unterrichtung im Tandem können wir uns untereinander bei Schwierigkeiten und Problemen gegenseitig unterstützen.	,768	,802
Die Rollen und Aufgaben im Team sind klar verteilt.	,613	,609
Bei Konflikten im Tandem finden wir schnell einen Kompromiss.	,641	,594
Ich verstehe mich gut mit meiner*m Tandempartner*in.	,708	,775
Cronbach's Alpha α	**.87**	**.87**

6.3 Überblick über Mittelwerte und Korrelationen bei den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht

In diesem Kapitel erfolgt zunächst ein kurzer Überblick zu den Summenwerten der drei Skalen und deren Standardabweichung. Dabei wird auch getestet, ob es Unterschiede zwischen den Mittelwerten gibt. Darüber hinaus wird geprüft, ob und inwieweit Korrelationen zwischen den Skalen bestehen.

6.3.1 Überblick zu den Mittelwerten der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht

In Tabelle 48 sind für die drei Skalen die Mittelwerte und die Standardabweichung sowohl für die Gesamt- als auch für die Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten aufgeführt. Bei der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion" liegt der Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt bei *M* = 15,48. Bei einem maximalen Skalenwert von 32 liegt dieser etwas unterhalb des theoretischen Mittelwertes von *M* = 20. Vergleichbar ähnlich fällt der

Mittelwert auch zum zweiten Messzeitpunkt und damit unterdurchschnittlich aus. Die Einführung von Inklusion wird demzufolge tendenziell etwas weniger befürwortet.

Die Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ zeigt ebenso zu beiden Messzeitpunkten Mittelwerte, die unterhalb des theoretischen Mittelwertes von *M* = 10 liegen. Die Beurteilung zur Vorbereitung auf das inklusive Unterrichten fällt demnach weniger positiv aus (Tabelle 48).

In Bezug auf die Skala „Gemeinsamer Unterricht im Team“ kann als höchster Skalenwert 20 erreicht werden. Die Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten liegen über dem theoretischen Mittelwert von *M* = 12,5, was darauf hindeutet, dass das gemeinsame Unterrichten im Team tendenziell positiv beurteilt wird.

In der Panelstichprobe zeigt sich ein ähnliches Bild (Tabelle 48). Die Mittelwerte bei der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ fallen zwar etwas höher aus als in der Gesamtstichprobe (*M* = 16,23 bzw. *M* = 15,99), liegen aber trotzdem unter dem theoretischen Mittelwert von *M* = 20. Damit zeigt sich, dass die Einstellung zu Inklusion über die Items der Skala hinweg eher skeptisch ausfällt. Hinsichtlich der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ fällt die Zustimmung eher unterdurchschnittlich aus, d.h. die Skalenmittelwerte liegen mit *M* = 8,00 bzw. *M* = 8,01 unter dem theoretischen Mittelwert der Skala von *M* = 10. Das heißt, in der Panelstichprobe fühlen sich die Lehrkräfte weniger gut auf die Inklusion vorbereitet.

Bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ liegt der empirische Skalenmittelwert mit *M* = 15,22 bzw. *M* = 15,85 zu beiden Messzeitpunkten wiederum über dem theoretischen Mittelwert von *M* = 12,5, sodass auch hier das gemeinsame Unterrichten in der Panelstichprobe insgesamt als eher gut eingeschätzt wird.

Tabelle 48 *Übersicht der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht mit Mittelwert und Standardabweichung – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Skalen zu inklusions-spezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht mit Beispielitem	**Gesamtstichprobe**				**Panelstichprobe**			
	t_1 (N=225)		**t_2** (N=145)		**t_1** (N=74)		**t_2** (N=74)	
	M	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**
Allgemeine Einstellung zu Inklusion (8 Items) Beispielitem: „Die Einführung inklusiver Klassen finde ich gut.“	15,48	5,392	15,43	5,485	16,23	5,614	15,99	5,378
Vorbereitung auf Inklusion in der Schule (4 Items) Beispielitem: „Ich fühle mich auf die inklusive Unterrichts-situation gut vorbereitet.“	7,75	2,962	7,79	3,001	8,00	3,131	8,01	3,077
Gemeinsames Unterrichten im Team[1] (5 Items) Beispielitem: „Das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr.“	15,54	3,919	16,19	3,598	15,22	4,342	15,85	4,169

Anmerkung.
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ weicht von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Gesamtstichprobe zu t_1: N = 147 und t_2: N = 94; Panelstichprobe zu t_1 und t_2: N = 49.

Insgesamt zeigt sich, dass die Einschätzungen zu den inklusionsbezogenen Merkmalen sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe ähnlich ausfallen. Dabei wird deutlich, dass die Einstellung zu sowie die Vorbereitung auf Inklusion in der Schule zu beiden Erhebungszeitpunkten weniger positiv ausfällt, wohingegen der gemeinsame Unterricht im Team zu beiden Messzeitpunkten positiv beurteilt wird. Die Mittelwerte liegen deutlich über dem theoretischen Mittelwert. Die Prüfung auf Mittelwertunterschiede zwischen den Gesamtstichproben zu beiden Messzeitpunkten sind für die Skalen „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ ($t(221) = 0{,}496$, $p = .88$), „Vorbereitung auf Inklusion

in der Schule“ (t(219) = -0,183, p = .86) sowie „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (t(141) = -1,970, p = .06) nicht signifikant.

In der Panelstichprobe zeigen sich über die beiden Messzeitpunkte für die Skalen „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ (t(73) = 0,331, p = .77), „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ (t(73) = -0,560, p = .96) und „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (t(38) = - 0,201, p = .84) ebenso keine signifikanten Veränderungen in der Panelstichprobe, sondern bleiben in ihren Ausprägungen sehr stabil.

6.3.2 Zusammenhänge zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht

Im Folgenden sind Korrelationen zwischen den inklusionsbezogenen Skalen berechnet worden. Hier besteht die Annahme, dass zwischen allen drei Skalen positive Zusammenhänge bestehen.

Der Tabelle 49 kann man entnehmen, dass höchst signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ und „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstichprobe bestehen. Die Korrelation zwischen den beiden Skalen fällt hierbei sehr groß aus und weist auf einen großen Effekt hin (r = .53, p < .01 bzw. r = .61, p < .01). Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten in vergleichbarer Stärke (r = .55, p < .01 bzw. r = .56, p < .01). Weiterhin besteht auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und dem gemeinsamen Unterrichten im Team zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamt- sowie in der Panelstichprobe (r = .57, p < .01 bzw. r = .60, p < .01). Demgegenüber ergeben sich für das gemeinsame Unterrichten im Team keine signifikanten Zusammenhänge mit der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ (Tabelle 49).

Insgesamt bestätigt sich, dass die Zusammenhänge zwischen den Skalen positiv ausfallen, wobei Zusammenhänge lediglich zwischen Einstellungen zu Inklusion und Vorbereitung auf Inklusion bzw. dem gemeinsamen Unterrichten im Team bestehen. Zwischen der Einschätzung der Vorbereitung und der Einschätzung zum gemeinsamen Unterricht hingegen zeigen sich keine signifikanten Korrelationen (Tabelle 49). Dies lässt darauf schließen, dass die Qualität der Vorbereitung scheinbar weniger für die Einschätzung des gemeinsamen Unterrichts von Bedeutung ist und umgekehrt der gemeinsame Unterricht keinerlei Bedeutung für die Einschätzung der Vorbereitung hat. Hingegen besitzen die Einstellungen eine hohe Relevanz sowohl für die Einschätzung zur Vorbereitung auf

Inklusion als auch für die Beurteilung zum gemeinsamen Unterricht, wie auch umgekehrt diese beiden Aspekte für die Einstellungen zu Inklusion von Bedeutung sind.

Tabelle 49 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten, Gesamt- und Panelstichprobe)*

Skalen zu inklusions-spezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht	**Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht**							
	Gesamtstichprobe				**Panelstichprobe**			
	Messzeitpunkt t_1 (N=225)		**Messzeitpunkt t_2** (N=145)		**Messzeitpunkt t_1** (N=74)		**Messzeitpunkt t_2** (N=74)	
	VIS	GUT[1]	VIS	GUT[1]	VIS	GUT[1]	VIS	GUT[1]
AEI	.53**	n.s.	.61**	.57**	.55**	n.s.	.56**	.60**
VIS	-	n.s.	-	n.s.	-	n.s.	-	n.s.

Anmerkung.
AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule;
GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team weicht" von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Gesamtstichprobe zu t_1: N = 147 und t_2: N = 94; Panelstichprobe zu t_1 und t_2: N = 49
** - $p < .01$; n.s. - nicht signifikant

6.4 Überprüfung der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufs-biographischer Merkmale, schulischer Inklusionsmerkmale und Teilnahmehäufigkeit

Im Folgenden wird geprüft, inwieweit bei den drei inklusionsspezifischen Skalen Unterschiede bezüglich sozio- bzw. berufsbiographischer Merkmale bestehen. Dies umfasst die Merkmale Geschlecht, Alter, Beschäftigungsumfang, Berufsabschluss, Schulform. Daneben sind Unterschiede bei den inklusionsspezifischen Skalen bezüglich schulischer Inklusionsmerkmale und der Teilnahmehäufigkeit überprüft worden.

Geschlecht

Im Hinblick auf das Geschlecht lassen sich bezüglich der drei Skalen keine Mittelwertunterschiede feststellen. Dies trifft sowohl für die Gesamt- als auch für die Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten zu.

Alter

Ebenfalls zeigen sich auch für das Alter sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamt- und in der Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungen zu Inklusion, der Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion in der Schule sowie dem gemeinsamen Unterrichten im Team.

Beschäftigungsumfang

Hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs lassen sich für die drei inklusionsspezifischen Skalen keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften in Teil- und Vollzeit feststellen.

Berufsabschluss

Unterscheidet man darüber hinaus nach Regel- und Sonderschullehrkräften zeigt sich, dass die Einstellungen zu Inklusion bei den befragten Sonderschullehrkräften sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe signifikant positiver ausfallen als bei den Regelschullehrpersonen ($t(219) = 6{,}138$, $p < .01$, $d = 1.11$ bzw. $t(139) = 4{,}273$, $p < .01$, $d = 0.98$). Nach Cohen handelt es sich jeweils um einen großen Effekt und kann als praktisch bedeutsam eingestuft werden. Auch bei der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ zeigen sich zwischen den beiden Gruppen an Lehrpersonal sowohl zum ersten als auch zum zweiten Befragungszeitpunkt signifikante Unterschiede ($t(217) = 9{,}674$, $p < .01$, $d = 1.75$ bzw. $t(139) = 5{,}369$, $p < .01$, $d = 1.25$), wobei sich die Sonderschullehrkräfte besser vorbereitet fühlen als die Regelschullehrkräfte. Hinsichtlich der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ ergeben sich zu beiden Zeitpunkten in der Gesamtstichprobe hingegen keine signifikanten Unterschiede.

In der Panelstichprobe zeigen sich diese Unterschiede gleichermaßen. Für die Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ fallen die Einstellungen der Sonderschullehrpersonen signifikant positiver aus als bei den Regelschullehrkräften ($t(71) = 3{,}662$, $p < .01$, $d = 1.09$ bzw. $t(72) = 4{,}317$, $p < .01$, $d = 1.28$). Zudem fühlen sich auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten die Sonderschullehrkräfte besser vorbereitet als die Regelschullehrpersonen ($t(72) = 5{,}366$, $p < .01$, $d = 1.66$ bzw. $t(72) = 4{,}270$, $p < .01$, $d = 1.27$). Die Effektstärke fällt hier ebenfalls sehr hoch aus. Beim gemeinsamen Unterrichten im Team hingegen zeigen sich zwischen Regel- und Sonderschullehrer*innen keine signifikanten Unterschiede.

Schulform

In Bezug auf die Schulform ergeben sich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede bezüglich der drei inklusionsbezogenen Skalen. Allerdings wird bei den Einstellungen zu Inklusion und der Vorbereitung auf Inklusion die Signifikanzgrenze in der Gesamtstichprobe nur knapp verfehlt. In der Tendenz sind die Grundschullehrkräfte der Inklusion gegenüber positiver eingestellt und fühlen sich besser vorbereitet als die Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen der Sek I und dem Gymnasium. Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich hingegen bei allen drei Skalen signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen. So ergibt sich hinsichtlich der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ ein signifikanter Unterschied, der zwischen Grundschule und Gymnasium besteht ($F(2, 144) = 6{,}256$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$). 8% der Varianz bei der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ geht auf die Schulform zurück. Der Unterschied weist eine mittlere Effektstärke auf. Lehrkräfte an Grundschulen sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als ihre Kolleg*innen am Gymnasium. Ebenfalls besteht ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ ($F(2, 143) = 5{,}996$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$). Es lassen sich 8% der Varianz bei dieser Skala durch die Schulform erklären. Der Unterschied geht auch hier auf Mittelwertunterschiede zwischen Lehrpersonen der Grundschule und des Gymnasiums zurück, wobei die Grundschullehrkräfte die Vorbereitung auf Inklusion in der Schule positiver beurteilen als Lehrer*innen am Gymnasium. In Bezug auf die Einschätzung zum gemeinsamen Unterricht lassen sich zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe ebenfalls signifikante Unterschiede feststellen ($F(2, 41) = 4{,}184$, $p < .05$, $\eta^2 = .18$). Auch hier besteht der Unterschied zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrkräften. Grundschullehrpersonen beurteilen den gemeinsamen Unterricht im Team signifikant positiver als die Lehrkräfte an den Gymnasien.

In der Panelstichprobe ergeben sich zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Schulformunterschiede bezüglich der drei inklusionsspezifischen Skalen.

Inklusiver Unterricht im Schuljahr

Bezüglich eines inklusiven Unterrichts sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bezüglich Einstellungen zu Inklusion und der Vorbereitung auf Inklusion in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt feststellbar. Allerdings zeigen sich zum zweiten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede in diesen beiden Merkmalen. Lehrkräfte, die inklusiv unterrichten sind der Inklusion positiver eingestellt und fühlen sich auch besser

vorbereitet als Lehrkräfte, die nicht inklusiv unterrichten (t(140) = -6,036, p < .01, d = 1.17 bzw. t(140) = -4,002, p < .01, d = .77). Das trifft gleichermaßen auch auf die Panelstichprobe zu. Während zum ersten Messzeitpunkt ebenso keine signifikanten Unterschiede zwischen Einstellungen zu Inklusion und Vorbereitung auf Inklusion bestehen, zeigen sich ebenso zum zweiten Messzeitpunkt in der Panelstichprobe sowohl in den Einstellungen zu Inklusion als auch in der Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion signifikante Unterschiede (t(72) = -4,417, p < .01, d = 1.22 bzw. t(72) = -3,164, p < .01, d = .88).

Nutzung des Index für Inklusion

In Bezug auf die Nutzung des Index für Inklusion lassen sich sowohl zum ersten als auch zum Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstichprobe signifikante Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion (t(142) = 4,341, p < .01, d = .85 bzw. t(81) = 3,734, p < .01, d = 1.01) und der Einschätzung der Vorbereitung auf Inklusion (t(141) = 5,847, p < .01, d = 1.16 bzw. t(81) = 3,606, p < .01, d = .98) feststellen. Lehrkräfte, an deren Schulen mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird, sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt und fühlen sich auch besser vorbereitet.

Auch zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich dieser Unterschied in der Gesamt- und Panelstichprobe feststellen. Ebenso fallen Einstellungen der Lehrkräfte (t(49) = 3,789, p < .01, d = 1.24 bzw. t(46) = 2,174, p < .05, d = .77) und die Einschätzung der Vorbereitung auf Inklusion (t(49) = 3,612, p < .01, d = 1.16 bzw. t(46) = 2,249, p < .01, d = .77) positiver aus, sofern der Index für Inklusion genutzt worden ist.

Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion

In Bezug auf die Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion ergeben sich mit den drei inklusionsspezifischen Skalen keine Unterschiede in der Gesamt- und Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten. Die Dauer einer inklusiven Unterrichtung hat demnach für die drei inklusionsspezifischen Merkmale scheinbar keine Bedeutung.

Unterschiede zwischen den Lehrkräften hinsichtlich ein- und mehrmaliger Teilnahme

Abschließend wurde geprüft, ob Unterschiede in den Einstellungen zu und der Vorbereitung auf Inklusion sowie dem gemeinsamen Unterricht im Team im Hinblick auf die Teilnahmehäufigkeit an der Studie bestehen. Hierbei zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die einmalig zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt und solchen, die zweimalig teilgenommen haben (Tabelle 50).

Tabelle 50 *Prüfung auf Unterschiede in der Teilnahmehäufigkeit bezüglich der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht*

Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht	**Vergleich zwischen einmaliger Teilnahme zu t_1 (N=151) und Panelstichprobe (N=74)**	**Vergleich zwischen einmaliger Teilnahme zu t_2 (N=71) und Panelstichprobe (N=74)**
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	t(219) = -1,291, p = .20	t(143) = -1,240, p = .56
Vorbereitung auf Inklusion in der Schule	t(217) = -1,057, p = .29	t(142) = -0,912, p = .36
Gemeinsame Unterrichtung im Team	t(140) = -0,659, p = .51	t(40) = 1,527, p = .14

6.5 Zusammenhänge zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Dimensionen des MBI

In dem folgenden Kapitel wird überprüft, ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen den drei inklusionsbezogenen Skalen und dem Beanspruchungserleben bestehen. Dies erfolgt dabei getrennt für die einzelnen Dimensionen des MBI. Es wird vermutet, dass die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ sowie „Depersonalisierung“ mit den drei Skalen „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“, „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ sowie „Gemeinsames Unterrichten im Team“ jeweils negativ korreliert sind, wohingegen positive Zusammenhänge dieser drei Skalen mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ bestehen.

Anhand der Tabelle 51 zeigt sich, dass, sofern signifikante Zusammenhänge angezeigt werden, die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ sowie „Depersonalisierung“ mit den drei Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht negativ assoziiert sind, während die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ mit den drei inklusionsbezogenen Skalen positive Zusammenhänge aufweist. Das heißt, eher negative Einstellungen zu

Inklusion und eine eher negative Einschätzung bezüglich der Vorbereitung auf Inklusion in der Schule und dem gemeinsamen Unterrichten im Team gehen mit einer hohen emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung einher. Dagegen verbinden sich eine eher positive Einstellung zu Inklusion, eine positive Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion in der Schule sowie eine positive Einschätzung zum gemeinsamen Unterrichten im Team mit einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit. Die Zusammenhänge bestehen mit allen drei Skalen des MBI zum ersten Messzeitpunkt. Zum zweiten Messzeitpunkt besteht lediglich für die Skala „Emotionale Erschöpfung" mit allen drei inklusionsspezifischen Skalen ein signifikanter Zusammenhang. Die Vorbereitung auf und die Einstellungen zu Inklusion erweisen sich auch für die Depersonalisierungstendenz bedeutsam. Die Vorbereitung auf Inklusion steht darüber hinaus zum zweiten Messzeitpunkt auch mit der persönlichen Leistungsfähigkeit in signifikantem Zusammenhang (Tabelle 51). Die Effekte sind jedoch als eher klein einzustufen.

Tabelle 51 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichrobe)*

Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht	**Skalen des MBI**					
	Gesamtstichprobe					
	Messzeitpunkt t_1 (N=225)			**Messzeitpunkt t_2** (N=145)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	-.24**	-.18**	.22**	-.33**	-.34**	n.s.
Vorbereitung auf Inklusion in der Schule	-.14*	-.15*	.22**	-.23**	-.27**	.20*
Gemeinsames Unterrichten im Team[1]	-.27**	-.27**	.21*	-.23*	n.s.	n.s.

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team" weicht von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Gesamtstichprobe zu t_1: N = 147 und t_2: N = 94
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

In der Panelstichprobe treten zum ersten Messzeitpunkt vorrangig für die Skala „Emotionale Erschöpfung" signifikante Zusammenhänge auf, die alle negativ ausfallen (Tabelle 52). Weiterhin besteht ein negativer Zusammenhang zwischen dem gemeinsamen Unterrichten im Team und der Depersonalisierung, während für die persönliche Leistungsfähigkeit ein positiver Zusammenhang mit der Vorbereitung auf Inklusion ausgewiesen wird. Zum

zweiten Messzeitpunkt zeigen sich für alle drei Skalen des MBI Zusammenhänge mit der Einstellung zu und der Vorbereitung auf Inklusion, hingegen bestehen keine statistisch bedeutsamen Korrelationen mit dem gemeinsamen Unterricht und den drei Skalen des MBI. Die Effekte weisen jedoch eine eher geringe Stärke auf.

Trotz fehlender Konsistenz wird deutlich, dass je positiver die Lehrkräfte der Inklusion gegenüber eingestellt sind, je besser sie sich vorbereitet fühlen und je besser sie das gemeinsame Unterrichten im Team bewerten, desto weniger sind sie emotional erschöpft, desto weniger depersonalisieren sie und desto leistungsfähiger fühlen sie sich im Gegenzug (Tabelle 52).

Tabelle 52 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)*

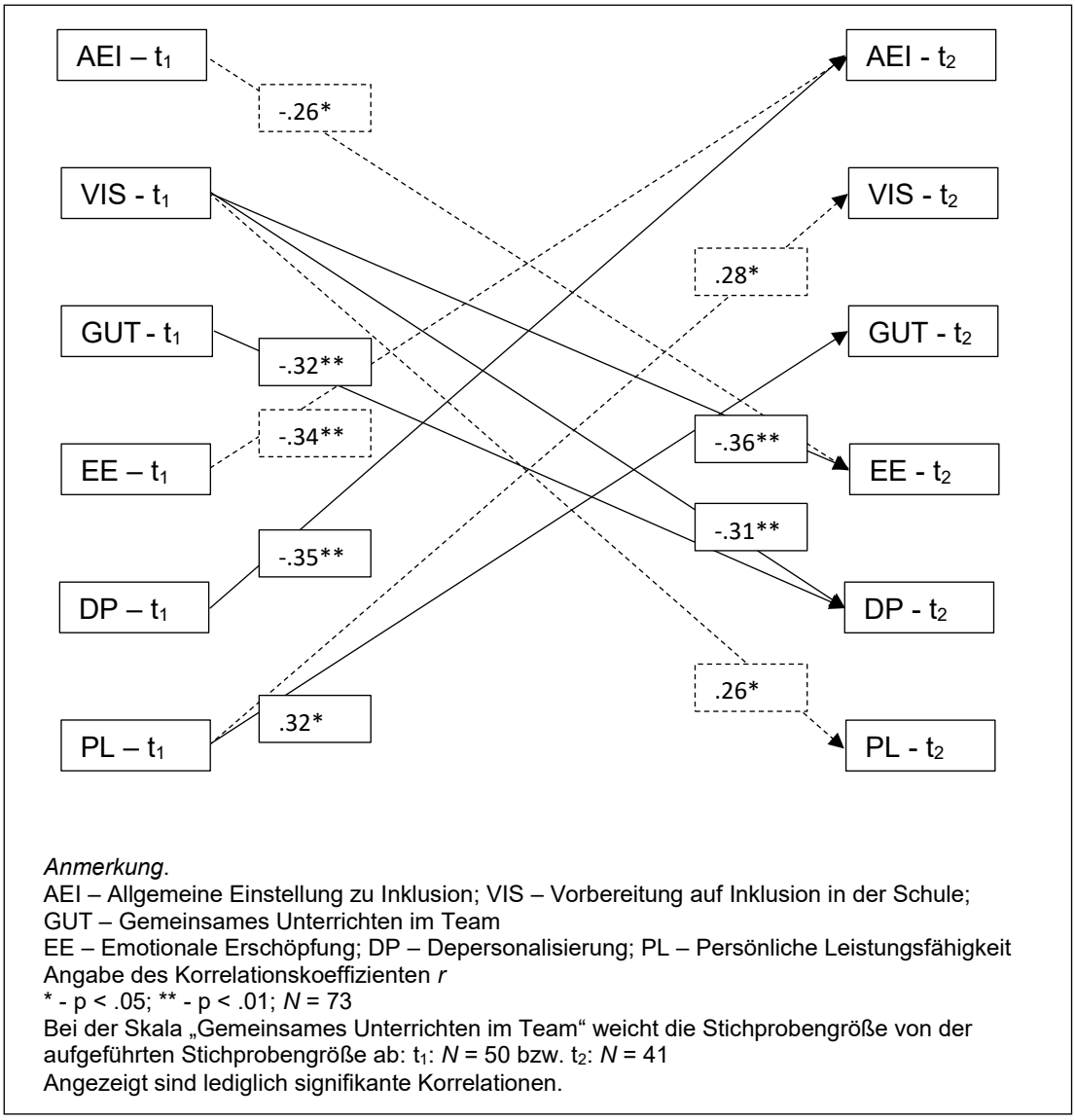
Skalen zu inklusions-spezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht	**Skalen des MBI**					
	Panelstichprobe					
	Messzeitpunkt t_1 (N=74)			**Messzeitpunkt t_2** (N=74)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	-.33**	n.s.	n.s.	-.39**	-.35**	.29*
Vorbereitung auf Inklusion in der Schule	-.24*	n.s.	.33**	-.30**	-.25*	.28*
Gemeinsames Unterrichten im Team[1]	-.30*	-.37**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ weicht von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Panelstichprobe zu t_1 und t_2: $N = 49$
* - $p < .05$; ** - $p < .01$; n.s. - nicht signifikant

Abschließend wurde geprüft, inwieweit über den Erhebungszeitraum Korrelationen zwischen den inklusionsspezifischen Skalen zum ersten Messzeitpunkt und den Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt bestehen. Hierbei interessierte, inwieweit die bestehenden Ausprägungen in den inklusionsspezifischen Skalen „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“, „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ und „Gemeinsames Unterrichten im Team“ in Zusammenhang mit dem späteren Beanspruchungserleben stehen. Darüber hinaus interessierte, ob sich möglicherweise auch wechselseitige Zusammenhänge zwischen den Merkmalen zeigen und umgekehrt das Ausmaß des Beanspruchungserlebens mit der

Ausprägung in den inklusionsspezifischen Merkmalen zu einem späteren Zeitpunkt in Beziehung steht.

Die Ergebnisse sind in Abbildung 3 dargestellt, wobei lediglich signifikante Korrelationen aufgeführt sind. Die durchgezogenen schwarzen Pfeile zeigen, dass sich die Korrelation lediglich in eine Wirkrichtung zwischen einer Variable X zum ersten Messzeitpunkt und einer Variablen Y zum zweiten Messzeitpunkt gezeigt hat. Die gestrichelten Pfeile verdeutlichen hingegen eine wechselseitige Beziehung. Das heißt, es hat sich sowohl eine Korrelation zwischen einer Variable X zum ersten Messzeitpunkt und einer Variable Y zum zweiten Messzeitpunkt ergeben als auch umgekehrt zwischen einer Variable Y zum ersten Messzeitpunkt und einer Variable X zum zweiten Messzeitpunkt.



Anmerkung.
AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule; GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
Angabe des Korrelationskoeffizienten *r*
* - p < .05; ** - p < .01; *N* = 73
Bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ weicht die Stichprobengröße von der aufgeführten Stichprobengröße ab: t_1: *N* = 50 bzw. t_2: *N* = 41
Angezeigt sind lediglich signifikante Korrelationen.

Abbildung 3. Überblick zu den Kreuzkorrelationen zwischen den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2

Mit Blick auf signifkante Korrelationen, die nur in eine Wirkrichtung bestehen, zeigt sich zunächst, dass die Beurteilung der Vorbereitung auf Inklusion zum ersten Messzeitpunkt mit dem Ausmaß der emotionalen Erschöpfung sowie dem Ausmaß der Depersonalisierung zum zweiten Messzeitpunkt zusammenhängt (r = -.36, p < .01 bzw. r = -.31, p < .01). Je besser sich die Lehrkräfte auf Inklusion zum ersten Messzeitpunkt vorbereitet fühlen, desto weniger sind diese zum zweiten Messzeitpunkt emotional erschöpft und zeigen geringere Depersonalisierungstendenzen. In zeitlich umgekehrter Weise besteht dieser Zusammenhang zwischen den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ sowie „Depersonalisierung“ zum ersten Erhebungszeitpunkt mit der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ zum zweiten Messzeitpunkt nicht (r = -.21, p = .07 bzw. r = -.12, p = .30).

Demgegenüber zeigt sich zwischen der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ und der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ eine wechselseitige Wirkung. Einerseits besteht ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Vorbereitung auf Inklusion zum ersten Messzeitpunkt und der Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt. Je besser sich die Lehrkräfte vorbereitet fühlen, desto leistungsfähiger schätzen sie sich ein (r = .26, p < .05). Andererseits wird die Vorbereitung auf Inklusion zum zweiten Messzeitpunkt umso positiver beurteilt, je leistungsfähiger sich die Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt gefühlt haben (r = .28, p < .05) (Abbildung 3). Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass sich Items beider Skalen unter anderem auf die wahrgenommene unterrichtliche Kompetenz beziehen und die persönliche Leistungsfähigkeit auch Items zur Problembewältigung beinhaltet, sodass bei einer bestehenden hohen Leistungsfähigkeit aufgrund der eigenen fachlichen Kompetenzeinschätzung und offensiven Problembewältigung sich die Lehrkräfte möglicherweise schon gut vorbereitet fühlen, unabhängig davon, wie die Vorbereitung eingeschätzt wird.

Weiterhin besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ zum ersten Messzeitpunkt und der Skala „Depersonalisierung“ zum zweiten Messzeitpunkt (Abbildung 3). Je positiver die Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten im Team beurteilen, desto weniger depersonalisieren diese zum zweiten messzeitpunkt (r = -.32, p < .01). In umgekehrter Form besteht dieser Zusammenhang nicht (r = .05, p = .77). Die vorherige Einschätzung zum gemeinsamen Unterricht im Team bestimmt demnach das Ausmaß der Depersonalisierung zu einem späteren Zeitpunkt. Für die beiden anderen Skalen des MBI ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Skala „Gemeinsamens Unterrichten im Team“. Die vormalige Einschätzung zum gemeinsamen Unterricht scheint für das Ausmaß späterer emotionaler Erschöpfung und persönlicher Leistungsfähigkeit nicht bedeutsam zu sein. Dies könnte damit

zusammenhängen, dass die Skala „Depersonalisierung“ unter den drei Skalen des MBI stärker auf die soziale Ebene abhebt als die anderen beiden Skalen und die Einschätzung des sozialen Beziehungsgefüges im gemeinsamen Unterricht eine stärkere Bedeutung für das spätere Ausmaß an Depersonalisierungstendenzen hat als für das emotionale Erschöpfungserleben und die persönliche Leistungsfähigkeit.

Allerdings erweist sich die vormalige Ausprägung der persönlichen Leistungsfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt bedeutsam für die Einschätzung des gemeinsamen Unterrichts im Team zum zweiten Messzeitpunkt (r = .32, p < .05). Hier war eher umgekehrt davon ausgegangen worden, dass eine positive Einschätzung des gemeinsamen Unterrichtens die Leistungsfähigkeit fördert. Denn gerade eine funktionierende Teamarbeit kann auch als Schutzfaktor fungieren bzw. zum Erhalt der Leistungsfähigkeit beitragen. In dieser Richtung besteht jedoch kein Zusammenhang (r = .08, p = .59). Eine Erklärung für die Wirkrichtung könnte ebenfalls an der zum Teil inhaltlich ähnlichen Ausrichtung der Items liegen, die unter anderem auch den Umgang mit Problemen erfassen, sodass hier bei einer bereits bestehenden hohen Leistungsfähigkeit, die Zusammenarbeit im Team hinsichtlich Konflikten und Kompromissfindung besser bewältigt wird und dadurch insgesamt das gemeinsame Unterrichten im Team positiver beurteilt wird, während umgekehrt das gemeinsame Unterrichten im Team als solches nicht zwangsläufig die persönliche Leistungsfähigkeit erhöht. Dies lässt darauf schließen, dass eher andere Faktoren für eine hohe Leistungsfähigkeit eine Rolle zu spielen scheinen.

Bei der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“, bei der ebenfalls die Vermutung naheliegt, dass Einstellungen zeitlich dem Beanspruchungserleben vorangehen könnten, findet sich keine empirische Bestätigung anhand der vorliegenden Daten. Bei dieser Skala besteht vielmehr eine signifikante wechselseitige Wirkung mit der Skala „Emotionale Erschöpfung“. Je positiver die Einstellung gegenüber Inklusion zum ersten Messzeitpunkt ausgeprägt ist, desto geringer ist die emotionale Erschöpfung zum zweiten Messzeitpunkt bzw. umkehrt eine eher negative Einstellung zu Inklusion zum ersten Messzeitpunkt geht mit einer hohen Erschöpfung zum zweiten Messzeitpunkt einher (r = -.26, p < .05). Es zeigt sich jedoch auch, dass eine eher niedrige emotionale Erschöpfung zum ersten Messzeitpunkt mit einer eher positiven Einstellung gegenüber Inklusion zum zweiten Messzeitpunkt zusammenhängt bzw. umgekehrt eine hohe emotionale Erschöpfung zum ersten Erhebungszeitpunkt mit einer eher negativen Einstellung zu Inklusion zum zweiten Messzeitpunkt verbunden ist (r = -.34, p < .01). Es scheint demzufolge, dass vormalige Einstellungen zu Inklusion nicht nur mit einem späteren emotionales Erschöpfungserleben zusammenhängen, sondern umgekehrt auch das bestehende Ausmaß emotionaler Erschöpfung mit den späteren Einstellungen zu Inklusion korreliert ist.

Weiterhin kann die Vermutung, dass Einstellungen zu Inklusion zeitlich Depersonalisierungstendenzen vorangehen, ebenso nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigt sich, dass je mehr die Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt depersonalisieren, desto negativer fällt auch die Einstellung zu Inklusion im späteren Verlauf aus (r = -.35, p < .01). In umgekehrter Weise lässt sich dieser Zusammenhang nicht feststellen (r = -.16, p = .19). Einstellungen zu Inklusion bedingen demnach also nicht, in welchem Maß Lehrkräfte depersonalisieren, aber umgekehrt hängt die vormalige Depersonalisierungsneigung mit späteren Einstellungen zu Inklusion zusammen.
Für die persönliche Leistungsfähigkeit ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den Einstellungen zu Inklusion (Abbildung 3).

6.6 Zusammenhänge zwischen weiteren inklusionsspezifischen schulischen Merkmalen und den Dimensionen des MBI

Im Rahmen der Untersuchung sind neben den oben beschriebenen inklusionsspezifischen Merkmalen wie Einstellungen zu Inklusion, Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion sowie zum gemeinsamen Unterrichten im Team auch weitere verschiedene individualbezogene und schulorganisatorische Aspekte von Inklusion erhoben, die sich u.a. darauf beziehen, in welchem Ausmaß die Lehrkräfte und die Schulen Erfahrung mit Inklusion haben, ob der inklusive Unterricht im Tandem abgehalten wird und in diesem Zusammenhang wie oft gemeinsam mit einer weiteren Lehrkraft unterrichtet wird. Weiterhin wurde auch erfragt, wie die Schule hinsichtlich der Durchführung eines inklusiven Unterrichts ressourcenmäßig ausgestattet ist.
Im Folgenden soll hierbei analysiert werden, inwieweit hier Zusammenhänge mit dem Beanspruchungserleben bestehen.

Erfahrung der Schule mit Inklusion

Hinsichtlich der Erfahrung der Schule mit Inklusion liegt die Vermutung nahe, dass gerade bei keiner oder einer nur geringen Erfahrung der Schule mit Inklusion auch die Belastung bei den Lehrkräften höher ausfällt, als wenn die Schule bereits längere Erfahrung mit dieser Beschulungsform hat und auf bereits etablierte Strukturen zurückgreifen kann.
Im Hinblick auf den Umfang der Erfahrung mit Inklusion der Schule und dem Belastungserleben zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede. Dies trifft sowohl

auf die Gesamt- als auch auf die Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten zu. Für die Beanspruchung ist demnach auf struktureller Ebene die Erfahrung der Schule mit Inklusion unbedeutend.

Nutzung des Index für Inklusion

Neben der Erfahrung mit Inklusion, ist auch erhoben worden, ob im Rahmen der Einführung und Umsetzung von Inklusion an der Schule mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird. Unter dem Aspekt, dass die Arbeit mit dem Index für Inklusion den Schulen die Möglichkeit eröffnet, dass auf unterschiedlichen Ebenen die Einführung und Umsetzung von Inklusion schrittweise und strukturiert begleitet werden kann, lässt sich vermuten, dass bei Verwendung dieses Instrumentes einer Beanspruchung entgegengewirkt werden kann. Die Analyse zeigt, dass zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe diejenigen Lehrkräfte, an deren Schulen mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird, ein geringeres emotionales Erschöpfungserleben ($t(142) = -2{,}122$, $p < .05$, $d = .42$) und eine niedrigere Depersonalisierungstendenz ($t(142) = -2{,}061$, $p < .05$, $d = .41$) aufweisen als Lehrkräfte, an deren Schulen nicht mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird. Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich in der Gesamtstichprobe keine signifikanten Unterschiede feststellen. Ebenso zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten zwischen Lehrkräften, an deren Schule der Index für Inklusion genutzt wird und denjenigen Lehrpersonen, an deren Schulen nicht mit dem Instrument gearbeitet wird. Trotz inkonsistenter Ergebnisse deuten die Befunde darauf hin, dass mit einer strukturierten Einführung mittels des Index für Inklusion eine tendenziell geringere Beanspruchung verbunden ist.

Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion

In Bezug auf die wahrgenommene Belastung scheint die Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion eine untergeordnete Rolle zu spielen. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstichprobe ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den drei Skalen des MBI im Hinblick auf den Umfang an Erfahrung der Lehrkräfte.

Berufsabschluss

Hinsichtlich des Berufsabschlusses lassen sich signifikante Unterschiede zwischen Regel- und sonderschulpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Unterricht feststellen. Zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich in der Gesamtstichprobe signifikante Unterschiede in der Depersonalisierungstendenz und in der persönlichen Leistungsfähigkeit. Regelschullehrkräfte depersonalisieren in höherem Maße ($t(116) = -3{,}542$, $p < .01$, $d = .93$) und weisen eine signifikant niedrigere Leistungsfähigkeit auf ($t(116) = 2{,}295$, $p < .05$, $d = .73$). Cohen's *d* weist auf einen jeweils großen Effekt hin. Für die Skala „Emotionale Erschöpfung" wird die Signifikanzgrenze nur knapp verfehlt.

Zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich für die Skala „Depersonalisierung" ebenso ein signifikanter Unterschied feststellen ($t(102) = -2{,}125$, $p < .05$, $d = .62$). Im inklusiven Unterricht depersonalisieren die sonderschulpädagogischen Lehrer*innen in geringerem Maße als die Regelschullehrkräfte. Für die anderen beiden Skalen „Emotionale Erschöpfung" sowie „Persönliche Leistungsfähigkeit" werden die Unterschiede nicht signifikant. In der Panelstichprobe zeigen sich sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede.

Inklusiver Unterricht im Schuljahr

Weiterhin wurde geprüft, ob sich zwischen Lehrkräften, die aktuell eine inklusive Klasse unterrichten, und solchen, die im aktuellen Schuljahr keine inklusive Klasse unterrichten, Unterschiede im Beanspruchungserleben zeigen. Sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe bestehen sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrer*innen bei den Skalen des MBI. Ebenfalls zeigen sich keine signifikanten Unterschiede dahingehend, wenn Regelschullehrpersonen lediglich zu einem der beiden Messzeitpunkte inklusiv unterrichtet haben, d.h. entweder nur zum ersten oder nur zum zweiten Messzeitpunkt in einem inklusiven Unterricht waren. Ferner zeigen sich auch keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, sofern über den Messzeitraum zu beiden Messzeitpunkten inklusiv unterrichtet worden ist. Demnach scheint das Beanspruchungserleben unabhängig von der jeweiligen Unterrichtung (inklusiv/nicht inklusiv) ähnlich ausgeprägt zu sein. Regelschullehrkräfte, die inklusiv unterrichten, fühlen sich nicht in höherem Maße beansprucht als Regelschullehrpersonen, die nicht inklusiv unterrichten.

Weiterhin ist in diesem Zusammenhang geprüft worden, ob Unterschiede im Geschlecht, dem Alter, der Schulform und dem Berufsabschluss in Bezug auf das

Beanspruchungserleben im inklusiven Unterricht bestehen. Statistisch bedeutsame Unterschiede ergeben sich für das Geschlecht und den Berufsabschluss. Unterschiede bezüglich Alter und Schulform lassen sich bezüglich der Beanspruchung im inklusiven Unterricht nicht feststellen.

Zum ersten Messzeitpunkt wird in der Gesamtstichprobe ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern ausgewiesen. Männliche Lehrkräfte depersonalisieren in höherem Ausmaß als weibliche Lehrpersonen ($t(114) = 2{,}189$, $p < .05$, $d = .47$). Bei den anderen beiden Skalen des MBI zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Zum zweiten Messzeitpunkt bestehen keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Geschlechts bei den drei Skalen des MBI.

In der Panelstichprobe wird zum ersten Messzeitpunkt kein signifikanter Unterschied bei den Skalen des MBI angezeigt, jedoch besteht ein signifikanter Unterschied zum zweiten Messzeitpunkt bei der persönlichen Leistungsfähigkeit in gleicher Weise ($t(55) = 2{,}848$, $p < .01$, $d = 1.08$).

Des Weiteren bestehen in der Gesamtstichprobe zwischen Sonder- und Regelschulehrpersonen bezüglich der Depersonalisierung ($t(115) = -2{,}679$, $p < .01$, $d = .70$) und der persönlichen Leistungsfähigkeit signifikante Unterschiede ($t(116) = 2{,}295$, $p < .05$, $d = .60$). Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich lediglich für die Depersonalisierung signifikante Unterschiede zwischen beiden Berufsgruppen in der Gesamtstichprobe ($t(102) = -2{,}125$, $p < .05$, $d = .51$). Das heißt, Sonderschullehrkräfte depersonalisieren in geringerem Maße und fühlen sich leistungsfähiger als Regellschullehrer*innen. In der Panelstichprobe wird kein signifikanter Unterschied bei allen drei Skalen angezeigt. In der Tendenz zeichnet sich ein günstigeres Beanspruchungsausmaß für die sonderpädagogischen Lehrkräfte im inklusiven Unterricht ab, auch wenn die Unterschiede nicht signifikant werden.

Anzahl unterrichteter Klassen im inklusiven Unterricht

Im Hinblick auf die Anzahl unterrichteter Klassen im inklusiven Unterricht und dem Beanspruchungserleben lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge in der Gesamt- und Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten feststellen.

Klassengröße

In Bezug auf die Klassengröße einer inklusiven Schulklasse zeigen sich sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Zusammenhänge mit den Skalen des MBI.

Unterricht im Tandem

Weiterhin wurde analysiert, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Durchführung des Unterrichts im Tandem und dem Beanspruchungserleben besteht. Es wird angenommen, dass ein Unterricht im Zweierteam eine unterstützende Ressource bei der Durchführung eines inklusiven Unterrichts sein kann. Daher wird vermutet, dass das Vorhandensein einer Tandempartnerin oder eines Tandempartners eher entlastende Wirkung hat und somit das Beanspruchungserleben geringer ausfällt als bei Lehrkräften, die über keine Tandempartnerin oder keinen Tandempartner verfügen. Mittels t-Test zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe ein Zusammenhang mit der Skala „Depersonalisierung“ ($t(145) = 2{,}068$, $p < .05$, $d = .44$). Lehrpersonen, die nicht im Tandem unterrichten weisen in höherem Maße Depersonalisierungstendenzen auf als Lehrkräfte, die im Tandem unterrichten. Dieser Unterschied bleibt zum ersten Messzeitpunkt auch unter Berücksichtigung eines inklusiven Unterrichts in der Gesamtstichprobe bestehen ($t(78) = 2{,}149$, $p < .05$, $d = .56$). Der Effekt kann in beiden Fällen als groß eingestuft werden. Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich keine Unterschiede bei dieser Skala feststellen. Bei den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ sind zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede in der Gesamtstichprobe vorhanden, wobei bei der persönlichen Leistungsfähigkeit die Signifikanzgrenze nur knapp verfehlt wird ($t(145) = 2{,}846$, $p = .08$). In der Tendenz zeigt sich hier, dass sich die Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht leistungsfähiger fühlen als Lehrkräfte ohne Tandempartner*in. In der Panelstichprobe werden die Unterschiede im Belastungserleben in Abhängigkeit eines gemeinsamen Unterrichts im Tandem zu beiden Messzeitpunkten ebenfalls nicht signifikant. Allerdings ergibt sich zum ersten Messzeitpunkt bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht ebenfalls bei der Skala „Depersonalisierung“ ein signifikanter Unterschied. Lehrkräfte, die den inklusiven Unterricht gemeinsam im Tandem gestalten, depersonalisieren in geringerem Maße, als diejenigen Lehrkräfte, die ohne Tandempartner*in unterrichten ($t(31) = 2{,}080$ $p < .05$, $d = .85$). Berücksichtigt man nur Regelschullehrkräfte im inklusiven Unterricht zeigen sich zwar keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit einer Tandemunterichtung, aber tendenziell weisen diejenigen Lehrkräfte, die im Tandem unterrichten, eine insgesamt geringere Beanspruchung auf.

Insgesamt zeigt sich über alle Berechnungen hinweg, dass bei gemeinsamer Unterrichtung im Tandem vor allem die Depersonalisierungsneigung geringer ausfällt. In der Tendenz sind die Lehrkräfte auch weniger emotional erschöpft und sind demgegenüber leistungsfähiger, dies auch bzw. gerade auch im inklusiven Unterricht. Statistisch bedeutsam erweisen sich die Unterschiede jedoch nur für die Depersonalisierung.
Die gemeinsame Unterrichtung dürfte vor allem für Regelschullehrkräfte eine besondere Relevanz als Schutzfaktor für die Beanspruchung besitzen, da diese zumeist unabhängig von der Anwesenheit einer Tandempartnerin oder eines Tandempartners die inklusive Klasse unterrichten (müssen), während Sonderschullehrkräfte nach Bedarf und in Abhängigkeit der zugewiesenen Stunden dazukommen.

Ausstattung der Schule

Bei der Ausstattung der Schule im Rahmen schulischer Inklusion wurden verschiedene Aspekte berücksichtigt wie die materielle und die räumliche Ausstattung, aber auch die personelle Ausstattung hinsichtlich der Anzahl an Lehrpersonal im Kollegium und bezüglich der professionsbezogenen Zusammensetzung im Kollegium. Die Lehrer*innen sollten die Ausstattung der Schule anhand dieser Merkmale dabei auf eine Skala von 1 – „trifft gar nicht zu“ bis 4 – „trifft voll zu“ einschätzen (Beispielitem: „Für die Durchführung des inklusiven Unterrichts ist die materielle Ausstattung sehr gut.“). Zunächst werden die Einschätzungen der Lehrkräfte zur schulischen Ausstattung vorgestellt. Im Anschluss werden die Ergebnisse aus den Zusammenhangsanalysen mit den Skalen des MBI dargelegt.
In der Tabelle 53 sind für alle vier Ausstattungsmerkmale die Häufigkeiten in den Antwortkategorien für die Gesamtstichprobe aufgeführt. Insgesamt zeigt sich in der Gesamtstichprobe für beide Zeitpunkte, dass die Ausstattung in allen Aspekten (materiell, räumlich, personell) eher negativ beurteilt wird. Für jeweils ungefähr ein Drittel trifft die Aussage einer sehr guten materiellen, räumlichen und zahlenmäßig personellen Ausstattung gar nicht zu. Wird noch die Kategorie „trifft eher nicht zu“ hinzugenommen, fällt vor allem die Einschätzung der materiellen Ausstattung schlechter aus als bei allen anderen Ausstattungsmerkmalen (70,6%). Mit 66,7% bzw. 67,7% wird aber auch die räumliche Ausstattung und die Anzahl der Lehrpersonen im Kollegium von den Lehrkräften mehrheitlich negativ eingeschätzt. Demgegenüber wird die personelle Zusammensetzung des Kollegiums (Regel-/Sonderschullehrkräfte) vergleichsweise positiv beurteilt. Zum ersten Messzeitpunkt trifft für immerhin 46,5% die Aussage zu, dass die personelle

Ausstattung in Bezug auf die Zusammensetzung der Professionen unter den Lehrkräften sehr gut ist.

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich eine ähnliche Einschätzung. Auch in der zweiten Befragung schätzt ein Großteil der Lehrer*innen die materielle und räumliche Ausstattung (jeweils 62,5%) sowie die zahlenmäßige Personaldecke (63,8%) als weniger gut ein. Demgegenüber schätzen 44,5% die berufsspezifische Zusammensetzung des Kollegiums zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe positiv ein. Somit kann festgehalten werden, dass bis auf die Zusammensetzung der Professionen innerhalb des Kollegiums die Einschätzung zur Ausstattung der Schule zur Durchführung eines inklusiven Unterrichts in der Gesamtstichprobe zu beiden Messzeitpunkten mehrheitlich schlecht ausfällt (Tabelle 53).

Tabelle 53 *Einschätzung der Güte der schulischen Ausstattung in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Die Ausstattung wird für einen inklusiven Unterricht als sehr gut wahrgenommen.	**Einschätzung zur Güte der Ausstattung der Schule**							
	Gesamtstichprobe							
	t_1 Angaben in % (N=161)				**t_2 Angaben in %** (N=104)			
	materiell	räumlich	personell		materiell	räumlich	personell	
			Zusammensetzung	Anzahl			Zusammensetzung	Anzahl
trifft gar nicht zu	30,4	36,5	21,7	34,2	21,2	29,8	20,8	26,7
trifft eher nicht zu	40,2	30,2	31,8	33,5	41,3	32,7	34,7	37,1
trifft eher zu	24,3	22,6	43,3	26,1	31,7	31,7	40,5	30,5
trifft voll zu	5,1	10,7	3,2	6,2	5,8	5,8	4,0	5,7
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Anmerkung.
Beispielitem: **„**Für die Durchführung des inklusiven Unterrichts ist die materielle Ausstattung sehr gut.“

In der Panelstichprobe zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung zur schulischen Ausstattung ein ganz ähnliches Bild. Bei Zusammenfassen der Kategorien „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ gibt zum ersten Messzeitpunkt eine überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen an, dass eine sehr gute materielle, räumliche sowie zahlenmäßig personelle Ausstattung

nicht zutreffend ist. Mit 71,2% wird vor allem die räumliche Situation negativ beurteilt. Demgegenüber wird die Zusammensetzung des Kollegiums von über der Hälfte der Lehrpersonen (55,1%) positiv eingeschätzt, wenn die Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst werden. Zum zweiten Messzeitpunkt fällt auch hier die Einschätzung zur materiellen Ausstattung sowie zur zahlenmäßigen Ausstattung im Kollegium eher negativ aus. Allerdings ist im Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt bei Zusammenfassen der Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ für einen deutlich größeren Anteil der Lehrer*innen zum zweiten Messzeitpunkt zutreffend, dass die materielle (41,9%) und räumliche (43,6%) Ausstattung sowie die Zusammensetzung des Kollegiums (49,1%) sehr gut ist. Hier zeichnet sich somit zum zweiten Messzeitpunkt in der Panelstichprobe eine eher geteilte Meinung unter den Lehrkräften ab, was die Einschätzung zu den schulischen Ausstattungsaspekten betrifft (Tabelle 54).

Tabelle 54 *Einschätzung der Güte der schulischen Ausstattung in Prozent – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Die Ausstattung wird für einen inklusiven Unterricht als sehr gut wahrgenommen.	**Einschätzung zur Güte der Ausstattung der Schule**							
	Panelstichprobe							
	t_1 Angaben in % (N=60)				**t_2 Angaben in %** (N=56)			
	materiell	räumlich	personell		materiell	räumlich	personell	
			Zusammensetzung	Anzahl			Zusammensetzung	Anzahl
trifft gar nicht zu	31,7	37,3	27,6	39,0	23,6	29,1	23,6	26,9
trifft eher nicht zu	35,0	33,9	17,3	28,8	34,5	27,3	27,3	33,9
trifft eher zu	23,3	20,3	53,4	27,1	36,4	34,5	43,6	32,1
trifft voll zu	10,0	8,5	1,7	5,1	5,5	9,1	5,5	7,1
gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Anmerkung.
Beispielitem: **„**Für die Durchführung des inklusiven Unterrichts ist die materielle Ausstattung sehr gut.“

Die Berücksichtigung schulischer Ausstattungsmerkmale ist mit der Annahme verbunden, dass die Einschätzung zu schulischen Ressourcen im Hinblick auf die Durchführung inklusiven Unterrichts auch in Zusammenhang mit dem Belastungserleben steht. Hierbei wird deutlich, dass vor allem die personelle Ausstattung für eine inklusive Unterrichtung bedeutsam zu sein scheint, während die materielle und die räumliche Ausstattung für die Beanspruchung keinerleit Relevanz hat. So zeigt sich in der Gesamtstichprobe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt, dass ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Skala „Emotionale Erschöpfung“ und der Einschätzung zur zahlenmäßigen personellen Ausstattung (r_s = -.19, p < .01 bzw. r_s = -.31, p < .01) als auch im Hinblick auf die professionelle Zusammensetzung des Kollegiums (r_s = -.16, p < .05 bzw. r_s = -.22, p < .05). Dies bedeutet, eine schlechtere Einschätzung der Lehrkräfte zur Ausstattung mit Lehrpersonal und zur Zusammensetzung des Kollegiums bezüglich unterschiedlicher Professionen steht mit einer hohen emotionalen Erschöpfung in Verbindung. In gleicher Weise zeigen sich bei der Einschätzung zur personellen Ausstattung auch für die Skala „Depersonalisierung“ signifikante Zusammenhänge. Eine insgesamt eher negative Beurteilung der personellen Ausstattung geht mit hohen Depersonalisierungstendenzen einher. Für die zahlenmäßige Ausstattung zeigen sich hier zum ersten und zweiten Messzeitpunkt ebenso signifikante Zusammenhänge (r_s = -.18, p < .01 bzw. r_s = -.32, p < .01). Auch in Bezug auf die Einschätzung zur Zusammensetzung des Kollegiums ergeben sich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge zwischen Depersonalisierungstendenzen und der Einschätzung zur professionsbezogenen Zusammensetzung des Kollegiums (r_s = -.16, p < .05 bzw. r_s = -.29, p < .01). Die Stärke der Zusammenhänge kann zum ersten Messzeitpunkt für die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ als eher klein, zum zweiten Messzeitpunkt allerdings schon als mittelgroß eingestuft werden. Demgegenüber zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“.

In der Panelstichprobe besteht sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Korrelation zwischen der personellen Ausstattung des Kollegiums und der Skala „Emotionale Erschöpfung“ (r_s = -.30, p < .05 bzw. r_s = -.31, p < .05). Je schlechter die Personaldecke beurteilt wird, desto höher fällt auch die emotionale Erschöpfung aus bzw. umgekehrt eine eher positive Einschätzung zur personellen Ausstattung geht mit einer eher niedrigen emotionalen Erschöpfung einher. Für die anderen Merkmale bestehen keine signifikanten Unterschiede.

6.7 Fazit zu den inklusionsbezogenen Merkmalen von Schule und Unterricht

Hinsichtlich der Messung inklusionsspezifischer Merkmale sind aus den eingesetzten Fragebogenitems drei Faktoren mittels Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation extrahiert worden, die sich inhaltlich auf Einstellungen zu Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion in der Schule sowie auf das gemeinsame Unterrichten im Team beziehen. Alle drei Skalen zeigen eine insgesamt gute interne Konsistenz sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt. In Bezug auf Einstellungen zeigt sich auf Itemebene, dass die Einstellungen zu Inklusion zwiespältig ausfallen. Während zwar allgemein die Einführung von Inklusion befürwortet wird, zeigt sich aber auch, dass ein Teil der Lehrkräfte die Inklusion nicht gleichermaßen für jeden sonderpädagogischen Förderbedarf für geeignet hält. Nach Ansicht der Lehrkräfte sollte die Sonderschule auch weiterhin als Schonraum zur Verfügung stehen. Während einerseits das individuelle und differenzierende Lernen in heterogenen Klassen als Chance angesehen wird, befürwortet demgegenüber aber auch ein ähnlich hoher Anteil der Lehrkräfte eine homogene Lerngruppe im Hinblick auf ein effizientes Lernen.

Die Vorbereitung auf Inklusion in der Schule fällt in der Beurteilung der Lehrkräfte eher kritisch aus. Sie fühlen sich weder gut auf die Inklusion vorbereitet, haben vielfach keine Fortbildungen, Hospitationen oder ähnliches besucht und verfügen kaum über gutes theoretisches Wissen bezüglich Inklusion. Insgesamt fühlen sie sich demnach auch vielfach nicht kompetent genug für einen inklusiven Unterricht.

Das gemeinsame Unterrichten im Team wird von den Lehrkräften hingegen sehr positiv beurteilt. Sie verstehen sich in den meisten Fällen mit ihrer Tandempartnerin bzw. ihrem Tandempartner. Zudem besteht überwiegend auch eine klare Rollenverteilung zwischen beiden Teampartner*innen. Vielfach befürworten die Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten im Sinne einer Unterstützungsfunktion bei Problemen.

Bei Überprüfung von Unterschieden zwischen beiden Erhebungszeitpunkten zeigen sich bei allen drei Skalen keine signifikanten Unterschiede. Vielmehr besteht über den einjährigen Zeitraum eine große Stabilität in den Einschätzungen.

Hinsichtlich soziodemographischer Merkmale bestehen hinsichtlich des Geschlechts und des Alters keine Unterschiede. Allerdings ergeben sich signifikante Unterschiede in Bezug auf die Schulform. Lehrkräfte an Grundschulen beurteilen die Inklusion, aber auch die Vorbereitung auf Inklusion in der Schule sowie das gemeinsame Unterrichten im Team positiver als Lehrpersonen an Gymnasien. Diese Unterschiede bestehen sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe gleichermaßen. Weiterhin zeigen sich auch signifikante Unterschiede zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften in Bezug auf Einstellungen zu Inklusion und der Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion in der Schule. Die Sonderschullehrkräfte sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt und

fühlen sich auch besser auf Inklusion vorbereitet als die Regelschullehrpersonen. Darüber hinaus zeigt sich, dass zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstichprobe die Lehrkräfte, die inklusiv unterrichten, der Inklusion gegenüber positiver eingestellt sind und sich auch besser vorbereitet fühlen als Lehrkräfte, die nicht inklusiv unterrichten.
Unterschiede bezüglich einer einmaligen oder zweimaligen Teilnahme der Lehrkräfte bestehen bei allen drei inklusionsspezifischen Skalen nicht.
Sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe wird zu beiden Messzeitpunkten deutlich, dass Lehrkräfte, an deren Schulen mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird, positiver der Inklusion gegenüber eingestellt sind und sich auch besser vorbereitet fühlen als Lehrkräfte, an deren Schulen nicht damit gearbeitet wird.
In Bezug auf Zusammenhänge zwischen den drei inklusionsbezogenen Skalen und den Skalen des MBI zeigen sich in der Gesamt- und Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten signifikante Korrelationen. Während dabei die emotionale Erschöpfung sowie Depersonalisierung negativ mit den drei inklusionsspezifischen Skalen korreliert sind, bestehen positive Zusammenhänge mit diesen und der persönlichen Leistungsfähigkeit.
Bei Berücksichtigung der zeitlichen Perspektive zeigen sich einseitige Wirkungszusammenhänge zwischen der Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion zum ersten Messzeitpunkt und den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ zum zweiten Messzeitpunkt. Weiterhin besteht auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ und der Skala „Depersonalisierung“. Bei diesen Korrelationen zeigen sich lediglich in dieser Wirkungsrichtung signifikante negative Zusammenhänge. Je negativer die Einstellungen zu und die Vorbereitung auf Inklusion beurteilt werden, desto höher fällt das emotionale Erschöpfungserleben und die Depersonalisierung im späteren Zeitverlauf aus. Demgegenüber geht eine positivere Einschätzung zum gemeinsamen Unterrichten im Team zum ersten Messzeitpunkt mit geringeren Depersonalisierungstendenzen zum zweiten Messzeitpunkt einher.
Weiterhin zeigen sich zwei wechselseitige Wirkungszusammenhänge. Zum einen ergibt sich für die Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ ein signifikanter Zusammenhang mit der Skala „Emotionale Erschöpfung“. Beide bedingen sich gegenseitig. Vormalige negative Einstellungen gehen mit späterer emotionaler Erschöpfung einher. Umgekehrt spielt aber auch das Ausmaß emotionaler Erschöpfung für spätere Einstellungen zu Inklusion eine bedeutsame Rolle. Der zweite wechselseitige Zusammenhang besteht zwischen der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ und der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“. Je besser die Vorbereitung auf Inklusion im Vorfeld beurteilt wird, desto höher wird auch die persönliche Leistungsfähigkeit eingeschätzt. Umgekehrt fällt bei einer

eher hohen persönlichen Leistungsfähigkeit aber auch die Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion besser aus.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Zusammenhänge zwischen dem vormaligen Beanspruchungserleben und den inklusionsspezifischen Merkmalen zu einem späteren Zeitpunkt bestehen. So ist das Ausmaß an Depersonalisierungstendenzen zum ersten Messzeitpunkt mit späteren Einstellungen zu Inklusion verknüpft ist. Je stärker Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt depersonalisieren, desto negativer sind die Einstellungen zu Inklusion zum zweiten Messzeitpunkt. Weiterhin bestimmt die persönliche Leistungsfähigkeit die Einschätzung des gemeinsamen Unterrichts im Team zum zweiten Messzeitpunkt.

Abschließend sind für verschiedene weitere inklusionsbezogene Merkmale geprüft worden, ob und inwieweit Zusammenhänge mit den Skalen des MBI bestehen. In Bezug auf die Erfahrung der Schule und der Lehrkräfte mit Inklusion, die Anzahl unterrichteter Klassen sowie der Klassengröße ergeben sich sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede zu beiden Erhebungszeitpunkten. Im Zusammenhang mit der Unterrichtung einer inklusiven Klasse zeigen sich entgegen der Vermutung keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften im inklusiven und nicht inklusiven Unterricht hinsichtlich der Beanspruchung. Allerdings erweist sich die Nutzung des Index für Inklusion für das Beanspruchungsausmaß als relevant. In der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich, dass die Verwendung dieses Instrumentes mit einer geringeren Erschöpfung und einer geringeren Depersonalisierung verbunden ist. Weiterhin erscheint auch der Berufsabschluss bedeutsam. So depersonalisieren zum ersten und zweiten Messzeitpunkt sonderschulpädagogische Lehrer*innen signifikant weniger als Regelschullehrpersonen im inklusiven Unterricht. Zum ersten Messzeitpunkt ist bei den sonderschulpädagogischen Lehrkräften auch die Leistungsfähigkeit höher ausgeprägt als bei ihren Regelschulkolleg*innen. Weiterhin ist der Unterricht im Tandem in einer inklusiven Klasse für das Beanspruchungserleben bedeutsam. Lehrkräfte, die nicht im Team unterrichten, zeigen signifikant höhere Depersonalisierungstendenzen als Lehrkräfte, die durch eine zweite Lehrkraft Unterstützung erhalten. Dieser Unterschied besteht sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zum ersten Messzeitpunkt. Unter den Regelschullehrkräften im inklusiven Unterricht werden die Unterschiede in der Beanspruchung in Abhängigkeit einer gemeinsamen Unterrichtung sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten zwar nicht signifikant. Allerdings zeigt sich tendenziell bei denjenigen Lehrpersonen, die im Tandem unterrichten, ein günstigeres Belastungsempfinden. Sie sind weniger emotional erschöpft, depersonalisieren weniger und fühlen sich leistungsfähiger.

Des Weiteren zeigt sich im Hinblick auf die schulische Ausstattung, dass die materielle und räumliche Ausstattung sowie die zahlenmäßige Personaldecke insgesamt als eher schlecht beurteilt wird, während die Zusammensetzung des Kollegiums hingegen von fast der Hälfte des Lehrpersonals als sehr gut eingestuft wird. In diesem Zusammenhang wurde überprüft, inwieweit die Güte der schulischen Ausstattung für einen inklusiven Unterricht für das Beanspruchungserleben bedeutsam ist. Hier zeigt sich, dass vor allem die Einschätzung zur personellen Ausstattung sowohl bezüglich der Anzahl als auch bezüglich der Zusammensetzung der Professionen signifikant mit der Skala „Emotionale Erschöpfung“ und der Skala „Depersonalisierung“ zusammenhängt. Für beide Skalen ergeben sich in der Gesamtstichprobe zu beiden Messzeitpunkten signifikante Ergebnisse. Bei der Panelstichprobe besteht zu beiden Messzeitpunkten ein signifikanter Zusammenhang zwischen der personellen Ausstattung und der emotionalen Erschöpfung. Demgegenüber lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Einschätzung zu schulischen Ausstattungsmerkmalen und der Skala „Depersonalisierung“ sowie der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ feststellen.

7. Überblick zu den individualbezogenen Faktoren

In den folgenden Kapitelabschnitten werden zunächst die auf individueller Merkmalsebene eingesetzten Messinstrumente analysiert, die für das Beanspruchungserleben bedeutsam sind und bereits im Kapitel 4.1 vorgestellt worden sind. Zunächst wird dabei die Güte der Testinstrumente überprüft. Im Anschluss erfolgt eine Analyse der Zusammenhänge mit soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmalen, dem MBI und inklusionsspezifischen Merkmalen.

7.1 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten (AVEM)

Im Folgenden wird auf das persönlichkeitsdiagnostische Verfahren arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer eingegangen (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Ein Überblick über dieses Testverfahren wurde in Kapitel 4.1.3 gegeben. Das Verfahren ist eingesetzt worden, da es darauf fokussiert, welche persönlichkeitsspezifischen Verhaltensmerkmale zur Bewältigung beruflicher Anforderungen gesundheitsförderliche und gesundheitsschädliche Wirkung haben können. Es wurde hierbei auf eine Typenbildung verzichtet, da es vorrangig darum geht, welche

Dimensionen bzw. Skalen für das Beanspruchungserleben im Sinne von Bewältigungsressourcen bedeutsam sind. Zunächst wird das Testinstrument hinsichtlich seiner Güte überprüft. Im Anschluss erfolgt eine Überprüfung auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale.

7.1.1 Überprüfung der Güte der Skalen des AVEM

Für die Überprüfung der Skalen des AVEM wurde zunächst für jede einzelne Dimension die Reliabilität mittels Cronbach's Alpha überprüft. In der Tabelle 55 sind für die 11 Skalen des AVEM die jeweiligen Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die interne Konsistenz für beide Messzeitpunkte der Gesamtstichprobe angegeben. Fast alle Skalen zeigen eine gute interne Konsistenz. Abweichend hiervon erreicht die Skala „Offensive Problembewältigung" mit einem Cronbach's Alpha von α = .76 zum ersten bzw. α = .79 zum zweiten Messzeitpunkt und die Skala „Erleben sozialer Unterstützung" mit einem α = .79 zum ersten Messzeitpunkt nur eine zufriedenstellende Reliabilität (Tabelle 55). Jede Skala besteht aus sechs Items. Bei einem fünfstufigen Antwortformat (1 = „trifft überhaupt nicht zu" bis 5 = „trifft völlig zu") können die Summenwerte zwischen 6 und 30 liegen. Der theoretische Skalenmittelwert liegt bei jeder einzelnen Skala bei M = 18. Es zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte nach eigenem subjektivem Empfinden vor allem in überdurchschnittlichem Maße soziale Unterstützung in ihrem Umfeld erfahren, mit ihrem Leben zufrieden sind und ihr Berufsleben als erfolgreich einschätzen. Zudem resignieren sie bei Misserfolg tendenziell wenig, vielmehr sind sie in der Lage, Probleme offensiv zu bewältigen. Gleichzeitig sind die Bedeutsamkeit der Arbeit und der berufliche Ehrgeiz vergleichsweise niedrig ausgeprägt. Dies spricht dafür, dass die Arbeit nicht über alle anderen Lebensbereiche gestellt wird. Zwischen der ersten und zweiten Befragung zeigen sich in beiden Stichproben über fast alle Skalen sehr ähnliche Skalenmittelwerte. Somit kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrkräfte in beiden Stichproben ein im Durchschnitt ähnlich gut ausgeprägtes Bewältigungsverhalten im beruflichen Kontext haben (Tabelle 55). Es zeigen sich zwar für die Skalen „Resignationstendenz bei Misserfolg" ($t(223) = 2{,}182$, $p < .05$, $d = .14$) sowie „Offensive Problembewältigung" ($t(223) = -2{,}956$, $p < .01$, $d = .19$) signifikante Unterschiede, wobei die Effekte so minimal ausfallen, dass auf eine Interpretation verzichtet wird. Nach Cohen besteht erst ab einem Cohen's d von d = 20 ein kleiner Effekt (Cohen, 1988).

Tabelle 55 *Übersicht der 11 Skalen des AVEM mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skalen des AVEM mit Beispielitem (6 Items je Skala)	**Messzeitpunkt t_1** (N=225)			**Messzeitpunkt t_2** (N=145)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Bedeutsamkeit der Arbeit Item: „Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.“	14,10	4,745	.86	14,32	4,688	.87
Beruflicher Ehrgeiz Item: „Ich möchte beruflich weiterkommen, als die meisten meiner Bekannten es geschafft haben.“	15,55	4,802	.86	15,68	4,415	.81
Verausgabungsbereitschaft Item: „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.“	17,89	4,729	.85	17,80	4,644	.85
Perfektionsstreben Item: „Was immer ich tue, es muss perfekt sein.“	19,16	4,428	.83	19,07	4,381	.83
Distanzierungsfähigkeit Item: „Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.“	17,31	5,117	.90	17,33	5,020	.90
Resignationstendenz bei Misserfolg Item: „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.“	14,99	4,385	.87	14,67	4,646	.88
Offensive Problembewältigung Item: „Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.“	20,56	3,093	.76	21,06	3,053	.79
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit Item: „Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.“	20,27	4,039	.82	20,26	4,044	.85
Erfolgserleben im Beruf Item: „Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.“	23,93	3,902	.84	23,28	3,939	.84
Lebenszufriedenheit Item: „Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.“	22,33	4,395	.88	22,55	4,151	.87
Erleben sozialer Unterstützung Item: „Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.“	23,33	3,833	.79	23,54	4,281	.86

In der Panelstichprobe zeigt sich zunächst, dass der Reliabilitätskoeffizient Cronbach’s Alpha für fast alle Skalen als gut beurteilt werden kann. Einzig für die Skala „Offensive Problembewältigung“ fällt das Cronbach’s Alpha mit *α* = .66 bzw. α = .78 nur befriedigend aus (Tabelle 56).

Betrachtet man auch hier die Skalenmittelwerte sind insbesondere hohe Werte auf den Dimensionen „Erleben sozialer Unterstützung“, „Erfolgserleben im Beruf“ und „Lebenszufriedenheit“ zu verzeichnen. Auch fällt die offensive Problembewältigung überdurchschnittlich aus. Gleichzeitig zeigen die befragten Lehrkräfte eine vergleichsweise niedrige Resignationstendenz. Zudem ist die Ausprägung auf den Skalen „Bedeutsamkeit der Arbeit“ sowie „Beruflicher Ehrgeiz“ ebenfalls niedrig. Dieses Muster bleibt auch über den Befragungszeitraum weitestgehend stabil. Wenn überhaupt ergeben sich leichte Veränderungen in eine positive Richtung in der Weise, dass die Ausprägungen auf den gesundheitlich förderlichen Dimensionen im Verhalten und Erleben tendenziell höher und die Ausprägungen auf den gesundheitlich eher abträglichen Dimensionen tendenziell niedriger ausfallen. Die Unterschiede werden aber nicht signifikant. Einzig auf der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“ zeigt sich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied ($t(73) = 2{,}023$, $p < .05$, $d = .97$). Die Lehrpersonen schätzen die Bedeutsamkeit der Arbeit zum ersten Messzeitpunkt signifikant höher ein als zum zweiten Messzeitpunkt. Der Effekt kann als groß eingestuft werden. Dennoch zeigen die Skalenmittelwerte, dass der Arbeit aber keine über allen anderen Lebensbereichen stehende Bedeutung beigemessen wird und somit auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Arbeit und Privatem hindeuten.

Tabelle 56 *Übersicht der 11 Skalen des AVEM mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Skalen des AVEM mit Beispielitem (6 Items je Skala)	**Messzeitpunkt t_1** (N=74)			**Messzeitpunkt t_2** (N=74)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Bedeutsamkeit der Arbeit Item: „Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.“	14,51	4,561	.83	13,87	4,437	.86
Beruflicher Ehrgeiz Item: „Ich möchte beruflich weiter kommen, als die meisten meiner	16,00	4,194	.82	15,23	4,058	.80
Verausgabungsbereitschaft Item: „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.“	18,20	5,032	.86	17,58	4,611	.86
Perfektionsstreben Item: „Was immer ich tue, es muss perfekt sein.“	19,09	4,360	.82	19,10	4,453	.85
Distanzierungsfähigkeit Item: „Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.“	17,25	5,028	.89	17,76	5,285	.86

Fortsetzung

Skalen des AVEM mit Beispielitem (6 Items je Skala)	**Messzeitpunkt t_1** (N=74)			**Messzeitpunkt t_2** (N=74)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Resignationstendenz bei Misserfolg Item: „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.“	15,31	4,334	.85	14,54	4,744	.89
Offensive Problembewältigung Item: „Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.“	20,41	2,867	.66	21,17	3,000	.78
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit Item: „Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.“	19,74	3,654	.80	20,47	3,772	.82
Erfolgserleben im Beruf Item: „Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.“	23,04	3,790	.84	23,31	4,397	.88
Lebenszufriedenheit Item: „Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.“	22,15	4,449	.91	22,87	4,459	.88
Erleben sozialer Unterstützung Item: „Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.“	23,02	3,877	.80	24,10	4,029	.84

7.1.2 Überprüfung der Skalen des AVEM auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale

Für die Skalen des AVEM wurde auch hier geprüft, inwieweit Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer sowie berufsbiographischer Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss und Schulform bestehen.

Geschlecht

Bei Überprüfung der Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht zeigen sich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe signifikante Unterschiede in den Dimensionen „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ ($t(218) = 2{,}782$, $p < .01$, $d = .45$) sowie „Resignationstendenz bei Misserfolg“ ($t(218) = -2{,}201$, $p < .05$, $d = .34$). Nach Cohen (1988) ergibt sich für die Dimension „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ ein mittelgroßer Effekt, der als praktisch bedeutsam eingestuft werden kann und für die Dimension „Resignationstendenz bei Misserfolg“ ein kleiner Effekt. In Bezug auf das Geschlecht kann festgehalten werden, dass Lehrer ruhiger und ausgeglichener sind als ihre Kolleginnen und auch eine geringere Resignationstendenz aufweisen bzw. umgekehrt Lehrerinnen deutlich

unausgeglichener und unruhiger sind und eine höhere Resignationstendenz aufweisen. Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich in der Gesamtstichprobe lediglich ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied bezüglich der Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ ($t(141) = -2{,}451$, $p < .05$, $d = .53$), der zudem praktisch bedeutsam ist. Dies bedeutet, dass die weiblichen Lehrkräfte in viel höherem Maße das Gefühl haben, sozial unterstützt zu werden als männliche Lehrkräfte.
In der Panelstichprobe lassen sich über alle 11 Dimensionen hinweg keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Alter

In Bezug auf das Alter ergeben sich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe signifikante Unterschiede auf den Dimensionen „Lebenszufriedenheit“ ($F(4, 216) = 4{,}305$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$), „Beruflicher Ehrgeiz“ ($F(4, 216) = 3{,}379$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$) und „Offensive Problembewältigung“ ($F(4, 216) = 4{,}632$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$). Bei diesen Dimensionen lässt sich der Unterschied auf die jüngste Altersgruppe zurückführen. Sie ist im Gegensatz zu den anderen Altersgruppen der 30- bis über 60-jährigen mit ihrem Leben zufriedener, sie ist ehrgeiziger als die älteste Altersgruppe (60 Jahre und älter) und geht mit Problemen offensiver um als die Gruppe der 30- bis 39-jährigen sowie 50- bis 59-jährigen Lehrkräfte. Die Unterschiede fallen mittelgroß aus und können als praktisch bedeutsam eingestuft werden. Jeweils 8% der Varianz in der Skala „Lebenszufriedenheit“ bzw. in der Skala „Offensive Problembewältigung“ lassen sich auf das Alter zurückführen. Bei der Skala „Beruflicher Ehrgeiz“ sind 6% der Variation durch das Alter zu erklären.
Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Alters feststellen.
Im Panel zeigen sich zum ersten Erhebungszeitpunkt keine signifikanten Ergebnisse. Demgegenüber ergeben sich signifikante Unterschiede zum zweiten Messzeitpunkt in den Dimensionen „Lebenszufriedenheit“ ($F(4, 74) = 2{,}886$, $p < .05$, $\eta^2 = .14$) und „Offensive Problembewältigung“ ($F(4, 74) = 3{,}082$, $p < .05$, $\eta^2 = .15$). Bei genauerer Analyse zeigt sich auf beiden Dimensionen, dass die Unterschiede auch hier zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe signifikant werden. Das heißt diejenigen, die maximal 29 Jahre alt sind, sind mit ihrem Leben zufriedener und sind in ihrer Problembewältigung offensiver als die Lehrkräfte, die 60 Jahre oder älter sind. Der Unterschied erweist sich auch als praktisch bedeutsam. Das berechnete Eta² deutet bei beiden Skalen auf einen großen Effekt hin. Das bedeutet, 14% der Variation bei der Skala „Lebenszufriedenheit“ bzw. 15% der Variation bei der Skala „Offensive Problembewältigung“ lassen sich auf das Alter zurückführen.

Berufsabschluss

Bei Unterscheidung nach Berufsabschluss lassen sich bei den arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern signifikante Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe feststellen. So zeigt sich bei der Skala „Distanzierungsfähigkeit“, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte in signifikant höherem Maße von beruflichen Dingen distanzieren können als die Regelschullehrer*innen ($t(220) = 2{,}802$, $p < .01$, $d = .48$). Demgegenüber besitzen Regelschullehrpersonen ein höheres Perfektionsstreben als Sonderschullehrer*innen ($t(220) = -2{,}417$, $p < .05$, $d = .51$).

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt lässt sich ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Erfolgserleben im Beruf“ feststellen. Die Regelschullehrkräfte weisen hier einen höheren Mittelwert auf als die Gruppe der Sonderschullehrer*innen ($t(139) = -3{,}081$, $p < .01$, $d = .72$). Die ausgewiesenen Effekte weisen eine mittlere bis große Stärke auf.

In der Panelstichprobe zeigen sich zum ersten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich jedoch auch hier ein signifikanter Unterschied zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften für das Erfolgserleben im Beruf. Das Erfolgserleben wird von den Regelschullehrpersonen höher eingeschätzt als von den sonderpädagogischen Lehrkräften ($t(71) = -2{,}633$, $p < .05$, $d = .98$). Der Effekt kann als groß eingestuft werden.

Schulform

Hinsichtlich der Schulform ergeben sich zu beiden Messzeitpunkten sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in der Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede in Dimensionen des AVEM.

7.1.3 Zusammenhänge zwischen den Skalen arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster und den Dimensionen des MBI

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit Zusammenhänge zwischen den Skalen des MBI und dem AVEM bestehen. In der Tabelle 57 sind die Korrelationen und das jeweilige Signifikanzniveau zwischen den einzelnen Skalen des MBI und des AVEM zum ersten und zweiten Messzeitpunkt für die Gesamt- und die Panelstichprobe dargestellt.

Mit Blick auf Tabelle 57 lassen sich eine Vielzahl von Zusammenhängen feststellen, die zudem auch erwartungskonform ausfallen. So zeigt sich für die Dimension „Emotionale

Erschöpfung“, dass diese in der Gesamtstichprobe positiv mit den Dimensionen „Verausgabungsbereitschaft“ (r = .43, p < .01) und „Perfektionsstreben“ (r = .16, p < .05) aus dem Bereich Arbeitsengagement und „Resignationstendenz bei Misserfolg“ (r = .40, p < .01) aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit zusammenhängt. Eine hohe Verausgabungsbereitschaft, eine hohe Ausprägung im Perfektionsstreben und eine hohe Resignationstendenz sind eng mit einer hohen emotionalen Erschöpfung verbunden. Demgegenüber bestehen negative Korrelationen bestehen mit den Skalen „Beruflicher Ehrgeiz“ (r = -.14, p < .05) und „Distanzierungsfähigkeit“ (r = -.27, p < .01) aus dem Bereich Arbeitsengagement sowie den Dimensionen „Offensive Problembewältigung“ (r = -28, p < .01) und „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ (r = -.31, p < .01) aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit sowie sämtlichen Dimensionen aus dem Bereich Emotionen. Insbesondere fällt aus diesem Bereich die hohe negative Korrelation zwischen der Lebenszufriedenheit und der emotionalen Erschöpfung auf (r = -.46, p < .01). Somit wird deutlich, dass die Fähigkeit, sich von beruflichen Dingen abzugrenzen und Probleme offensiv zu bewältigen sowie eine ausgeglichene mentale Verfassung und Zufriedenheit im Beruf und sozialen Lebenskontext mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung einhergeht.

Diese Zusammenhänge zeigen sich auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt in der Gesamtstichprobe, wobei die Stärke der Zusammenhänge zum Teil deutlich größer ausfällt. Es bestehen insbesondere sehr hohe Korrelationen mit den Skalen „Verausgabungsbereitschaft“ (r = .52, p < .01), „Offensive Problembewältigung“ (r = -.43, p < .01) und „Lebenszufriedenheit“ (r = -.49, p < .01). In dieser Stichprobe wird zudem ein signifikant negativer Zusammenhang mit der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“ (r = -.20, p < .05) angezeigt (Tabelle 57).

In der Panelstichprobe ergeben sich zum ersten Messzeitpunkt ebenfalls signifikant mittlere bis starke positive Korrelationen mit den Skalen „Verausgabungsbereitschaft“ (r = .52, p < .01) und „Resignationstendenz bei Misserfolg“ (r = .35, p < .01). Demgegenüber bestehen aus dem Bereich Emotionen hohe negative Zusammenhänge mit dem emotionalen Erschöpfungserleben bei den Skalen „Lebenszufriedenheit“ (r = -.42, p < .01) und „Erfolgserleben im Beruf“ (r = -.37, p < .01). Zusätzlich zeigen sich aus dem Bereich Arbeitsengagement jeweils negative Zusammenhänge mit der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“ (r = -.27, p < .05) sowie mit der Skala „Beruflicher Ehrgeiz“ (r = -.27, p < .05). Zum zweiten Messzeitpunkt bleiben die Richtung und die Stärke der Zusammenhänge in der Panelstichprobe weitestgehend bestehen. Allerdings zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“ und der Skala „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“. Demgegenüber wird der Zusammenhang mit der Skala „Offensive Problembewältigung“ signifikant (r = -.40, p < .01).

Bei der Skala „Depersonalisierung“ ergibt sich in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt hinsichtlich der Richtung der Zusammenhänge ein ähnliches Bild wie bei der Skala „Emotionale Erschöpfung“ (Tabelle 57). Bis auf die Skalen „Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Verausgabungsbereitschaft“ und „Perfektionsstreben“, die keine signifikanten Korrelationen mit der Skala „Depersonalisierung“ aufweisen, zeigen sich mit Ausnahme bei der Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ negative Zusammenhänge mit den anderen Dimensionen des AVEM. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt lassen sich in der Gesamtstichprobe in Richtung und Stärke dieselben Korrelationen feststellen. Im Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt wird zudem der Zusammenhang mit der Skala „Verausgabungsbereitschaft“ signifikant (r = .18, p < .05).

In der Panelstichprobe zeigen sich sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Zusammenhänge mit den Skalen aus dem Bereich Arbeitsengagement. Aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit bestehen eine signifikante positive Korrelation mit der Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ (r = .33, p < .01) und bei der Skala „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ (r = -.24, p < .05) lediglich zum ersten Erhebungszeitpunkt, während umgekehrt für die Skala „Offensive Problembewältigung“ lediglich zum zweiten Messzeitpukt ein signifikanter Zusammenhang ausgewiesen wird (r = -.28, p < .05). Aus dem Bereich Emotionen besteht zum ersten Messzeitpunkt nur mit der Skala „Erfolgserleben im Beruf“ ein negativer Zusammenhang (r = -.36, p < .01). Dieser Zusammenhang zeigt sich in Richtung und etwas geringerer Stärke auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt (r = -.25, p < .05) (Tabelle 57). Insgesamt erweist sich für die Skala „Depersonalisierung“ somit vorrangig eine hohe Resignationstendenz förderlich für eine hohe Depersonalisierung. Demgegenüber sind aus dem Bereich Emotionen das Erleben beruflicher Erfolge, sozialer Unterstützung und Lebenszufriedenheit sowie aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit eine offensive Problembewältigung mit einer geringen Depersonalisierungsneigung verbunden.

Die Dimension „Persönliche Leistungsfähigkeit“ weist mit ihrer einer hohen Beanspruchung entgegenstehenden Ausrichtung bis auf die Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ mit allen anderen Dimensionen aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit und Emotionen positive Zusammenhänge sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten auf, die vielfach eine mittlere Effektstärke aufweisen (Tabelle 57).

In der Gesamtstichprobe ergeben sich insbesondere aus dem Bereich Arbeitsengagement zum ersten Messzeitpunkt positive Korrelationen mit den Dimensionen „Beruflicher Ehrgeiz“ (r = .21, p < .05) und „Distanzierungsfähigkeit“ (r = .15, p < .05), die jedoch einen eher kleinen Effekt aufweisen. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich die Zusammenhänge in der Gesamtstichprobe in recht ähnlicher Weise. Zusätzlich besteht ein signifikanter Zusammenhang mit der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“ (r = .27, p < .01).

Demgegenüber lässt sich keine signifikante Korrelation mehr mit der Skala „Distanzierungsfähigkeit“ feststellen.

In der Panelstichprobe zeigen sich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikante positive Korrelationen mit der Skala „Beruflicher Ehrgeiz“ (r = .27, p < .05 bzw. r = .24, p < .05) aus dem Bereich Arbeitsengagement und mit den Skalen „Offensive Problembewältigung“ (r = .31, p < .01 bzw. r = .43, p < .01) sowie „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ (r = .26, p < .05) aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit. Zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich weiterhin eine signifikante negative Korrelation mit der Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ (r = -.38, p < .01) und eine signifikante positive Korrelation mit der Skala „Erfolgserleben im Beruf“ (r = .27, p < .05). Beide Korrelationen werden zum zweiten Messzeitpunkt nicht signifikant. Demgegenüber ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit den anderen beiden Skalen „Lebenszufriedenheit“ (r = .29, p < .05) und „Erleben sozialer Unterstützung“ (r = .30, p < .01) aus dem Bereich Emotionen (Tabelle 57). Die Zusammenhänge deuten darauf hin, dass gerade eine niedrige Resignationstendenz und eine offensive Problembewältigung sowie eher positive Emotionen hinsichtlich Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung mit einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit verbunden sind und somit einer hohen Beanspruchung entgegenwirken können.

Tabelle 57 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des AVEM und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe)*

Skalen des AVEM	**Gesamtstichprobe**						**Panelstichprobe**					
	Skalen des MBI (t_1; N=225)			**Skalen des MBI** (t_2; N=145)			**Skalen des MBI** (t_1; N=74)			**Skalen des MBI** (t_2; N=74)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Bereich Arbeitsengagement												
Bedeutsamkeit der Arbeit	n.s	n.s	n.s	-.20*	n.s.	.27**	-.27*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Beruflicher Ehrgeiz	-.14*	-.17*	.21*	-.25**	-.19*	.25**	-.27*	n.s.	.27*	-.26*	n.s.	.24*
Verausgabungsbereit-schaft	.43**	n.s	n.s	.52**	.18*	n.s.	.52**	n.s.	n.s.	.50**	n.s.	n.s.
Perfektionsstreben	.16*	n.s	n.s	.17*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Distanzierungsfähigkeit	-.27**	-.14*	.15*	-.39**	-.21*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Bereich Widerstandsfähigkeit												
Resignationstendenz bei Misserfolg	.40**	.30**	-.18*	.39**	.33**	-.26**	.35**	.33**	-.38**	.33**	n.s.	n.s.
Offensive Problembewältigung	-.28**	-.27**	.35**	-.43**	-.31**	.37**	n.s.	n.s.	.31**	-.40**	-.28*	.43**
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	-.31**	-.23**	.18*	-.39**	-.30**	.18*	-.32**	-.24*	.26*	n.s.	n.s.	.26*
Bereich Emotionen												
Erfolgserleben im Beruf	-.29**	-.31**	.36**	-.38**	-.29**	.27**	-.37**	-.36**	.27*	-.34**	-.25*	n.s.
Lebenszufriedenheit	-.46**	-.28**	.30**	-.49**	-.25**	.32**	-.42**	n.s.	n.s.	-.35**	n.s.	.29*
Erleben sozialer Unterstützung	-.25**	-.23**	.30**	-.34**	-.23**	.18*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.30**

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

In einem letzten Schritt wurde geprüft, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des AVEM zum ersten Erhebungszeitpunkt und den Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt ergeben (Tabelle 58). Auffallend ist, dass von den 11 Skalen arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster insbesondere jeweils eine Skala aus jedem der drei Bereiche Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen für das spätere Beanspruchungserleben eine hohe Relevanz besitzen. Es handelt sich einmal um die Skala „Beruflicher Ehrgeiz“ aus dem Bereich Arbeitsengagement, die Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit und aus dem Bereich Emotionen um die Skala „Erfolgserleben im Beruf“. Sie weisen mit allen drei Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Korrelation auf. Ein hoher beruflicher Ehrgeiz sowie ein hohes Erfolgserleben gehen im späteren Verlauf mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung und einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit einher. Für die Resignationstendenz zeigen sich die Zusammenhänge in umgekehrter Form. Je höher die Resignationstendenz zum ersten Messzeitpunkt ausfällt, desto höher ist das Ausmaß emotionaler Erschöpfung, das Ausmaß der Depersonalisierung und desto niedriger ist demgegenüber die persönliche Leistungsfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt ausgeprägt. Vor allem der Zusammenhang zwischen dem beruflichen Erfolgserleben weist für alle drei Skalen des MBI einen starken Effekt auf. Darüber hinaus zeigt sich ebenfalls ein großer Effekt zwischen dem beruflichen Ehrgeiz zum ersten Messzeitpunkt und der emotionalen Erschöpfung sowie der persönlichen Leistungsfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt. Die vormaligen Ausprägungen auf diesen Skalen des Erlebens und Verhaltens scheinen von besonderer Relevanz für das spätere Beanspruchungserleben zu sein.

Darüber hinaus ergeben sich für die einzelnen Skalen des MBI weitere statistisch bedeutsame Korrelationen. Aus dem Bereich Arbeitsengagement zeigt sich, dass vor allem für die spätere Ausprägung der emotionalen Erschöpfung die vorherige Verausgabungsbereitschaft von hoher Bedeutung ist. Der Effekt des Zusammenhangs kann als groß eingestuft werden. Weiterhin zeigt sich auch ein Zusammenhang zwischen der Verausgabungsbereitschaft und der Depersonalisierung. Eine hohe Ausprägung der Verausgabungsbereitschaft begünstigt auch eine hohe Depersonalisierungsneigung zu einem späteren Zeitpunkt. Des Weiteren zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Bedeutsamkeit der Arbeit und dem emotionalen Erschöpfungserleben sowie der persönlichen Leistungsfähigkeit. Eine hohe Bedeutsamkeit der Arbeit geht mit einer niedrigen emotionalen Erschöpfung und einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit einher.

Aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit zeigt sich, dass eine vormalige offensive Problembewältigung positiv mit der späteren persönlichen Leistungsfähigkeit assoziiert ist.

Demgegenüber zeigt sich bei der Skala „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ ein negativer Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung zum zweiten Messzeitpunkt. Unter den Skalen aus dem Bereich Emotionen erweist sich die Lebenszufriedenheit zum ersten Messzeitpunkt für das emotionale Erschöpfungserleben und die persönliche Leistungsfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt als statistisch bedeutsam.

Demgegenüber sind Perfektionsstreben aus dem Bereich Arbeitsengagement, Distanzierungsfähigkeit aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit und die soziale Unterstützung aus dem Bereich Emotionen für das spätere Beanspruchungserleben nicht bedeutsam. Hier zeigen sich keine signifikanten Korrelationen mit den Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 58).

Tabelle 58 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des AVEM zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)*

Skalen arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM) zu t_1	**Skalen des MBI zu t_2** (N=74)		
	EE	DP	PL
Bereich Arbeitsengagement			
Bedeutsamkeit der Arbeit	-.25*	n.s.	.24*
Beruflicher Ehrgeiz	-.46**	-.21*	.39**
Verausgabungsbereitschaft	.39**	.22*	n.s.
Perfektionsstreben	n.s.	n.s.	n.s.
Bereich Widerstandsfähigkeit			
Distanzierungsfähigkeit	n.s.	n.s.	n.s.
Resignationstendenz bei Misserfolg	.25*	.25*	-.23*
Offensive Problembewältigung	n.s.	n.s.	.33**
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	-.21*	-.27*	n.s.
Bereich Emotionen			
Erfolgserleben im Beruf	-.39**	-.39**	.44**
Lebenszufriedenheit	-.27*	n.s.	.24*
Erleben sozialer Unterstützung	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
* - $p < .05$; ** - $p < .01$; n.s. - nicht signifikant

7.1.4 Zusammenhänge zwischen den Skalen arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster und inklusionsspezifischen Merkmalen

Im Weiteren wird überprüft, ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des AVEM und verschiedenen inklusionsspezifischen Merkmalen bestehen.

Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen

Bei den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen lässt sich zunächst feststellen, dass nur vereinzelt Zusammenhänge mit den Skalen des AVEM und diese vorrangig in der Gesamtstichprobe bestehen. In der Panelstichprobe lassen sich weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge feststellen. Daher sind in Tabelle 59 lediglich die Korrelationen der Gesamtstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt aufgeführt.

Signifikant positive Zusammenhänge ergeben sich zum ersten Messzeitpunkt zwischen der Skala „Offensive Problembewältigung“ und allen drei Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen. Weiterhin bestehen signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Skala „Erfolgserleben im Beruf“ und den Skalen „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ sowie „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ (r = .14, p < .05). Die Skala „Erleben sozialer Unterstützung“ korreliert positiv mit der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (r = .18, p < .05). Demgegenüber zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ und der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ (r = -.14, p < .05).

Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich positive Zusammenhänge zwischen der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“ und den Skalen „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ sowie „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (r = .20, p < .05 bzw. r = .25, p < .05). Die Skala „Offensive Problembewältigung“ korreliert positiv mit den Skalen „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ und „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (r = .20, p < .05 bzw. r = .29, p < .05). Weiterhin zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Skala „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ (r = .17, p < .05). Die Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ korreliert positiv mit den Skalen „Lebenszufriedenheit“ sowie „Erleben sozialer Unterstützung“ (r = .20, p < .05 bzw. r = .22, p < .05). Mit der Skala „Erleben sozialer Unterstützung“ besteht auch ein Zusammenhang zur Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (r = .28, p < .05) (Tabelle 59).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für die drei inklusionsspezifischen Merkmale vermehrt Zusammenhänge mit einer offensiven Problembewältigung, dem Erfolgserleben im Beruf, aber auch dem Erleben sozialer Unterstützung besteht, wobei die Zusammenhänge jedoch

eher gering ausfallen. Die Korrelationen verdeutlichen jedoch, dass vor dem Hintergrund der Einführung und Umsetzung von Inklusion gerade solche Aspekte emotionalen Erlebens und offensiven Problemverhaltens besondere Relevanz erhalten, um solche Veränderungsprozesse gut zu bewältigen.

Tabelle 59 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des AVEM und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe)*

Skalen des AVEM	**Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen**					
	Gesamtstichprobe					
	Messzeitpunkt t_1 (N=225)			**Messzeitpunkt t_2** (N=145)		
	AEI	VIS	GUT[1]	AEI	VIS	GUT[1]
Bereich Arbeitsengagement						
Bedeutsamkeit der Arbeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.20*	.25*
Beruflicher Ehrgeiz	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Verausgabungsbereitschaft	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Perfektionsstreben	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Distanzierungsfähigkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Bereich Widerstandsfähigkeit						
Resignationstendenz bei Misserfolg	n.s.	-.14*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Offensive Problembewältigung	.20**	.14*	.19*	n.s.	.20*	.29*
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.17*	n.s.
Bereich Emotionen						
Erfolgserleben im Beruf	.14*	.14*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lebenszufriedenheit	n.s.	n.s.	n.s.	.20*	n.s.	n.s.
Erleben sozialer Unterstützung	n.s.	n.s.	.18*	.22**	n.s.	.28*

Anmerkung.
AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule; GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ weicht von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Gesamtstichprobe zu t_1: N = 147 und t_2: N = 94
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

Weitere inklusionsbezogene Merkmale

Im Hinblick auf verschiedene weitere inklusionsbezogene Merkmale zeigen sich signifikante Unterschiede in der Inklusionserfahrung bei den Lehrkräften. Bei allen weiteren Merkmalen wie die Erfahrung der Schule mit Inklusion, Häufigkeit der gemeinsamen Unterrichtung im Team, inklusive Unterrichtung, die Nutzung des Index für Inklusion und die Anzahl der unterrichteten inklusiven Klassen ergeben sich keine signifikanten Ergebnisse.

Bei der Überprüfung auf Unterschiede in der Inklusionserfahrung der Lehrkräfte bezüglich der Skalen zu arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern ergeben sich signifikante Unterschiede für die Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ und die Skala „Beruflicher Ehrgeiz. Bei der Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ zeigt sich, dass Lehrkräfte, die schon eine langjährige Erfahrung mit der Unterrichtung inklusiver Klassen aufweisen, eine signifikant niedrigere Resignationstendenz aufweisen als Lehrkräfte mit einer geringen Erfahrung. Die Unterschiede ergeben sich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe zwischen Lehrkräften, die sechs und mehr Jahre Erfahrung mit Inklusion haben und der Gruppe von Lehrer*innen, die maximal eine Erfahrung von drei Jahren haben sowie der Gruppe von Lehrpersonen mit einer Erfahrung zwischen vier bis sechs Jahren ($F(3, 158) = 6{,}052$, $p < .01$, $\eta^2 = .11$). Dies bedeutet, 11% der Variation bei der Skala Resignationstendenz kann auf die Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion zurückgeführt werden.

Bei der Skala „Beruflicher Ehrgeiz“ ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Lehrkräften mit einer bis zu dreijährigen Erfahrung mit Inklusion und Lehrpersonen mit einer Erfahrung von sechs und mehr Jahren. Hierbei zeigen die Lehrkräfte mit einer geringeren Inklusionserfahrung einen signifikant höher ausgeprägten Ehrgeiz als Lehrkräfte, die über eine mindestens sechsjährige Erfahrung mit Inklusion aufweisen ($F(3, 158) = 3{,}137$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$). Sechs Prozent der Variation bei der Skala „Beruflicher Ehrgeiz“ lassen sich durch die Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion erklären.

In der Panelstichprobe weisen zum ersten Messzeitpunkt ebenfalls Lehrpersonen mit einer längeren beruflichen Erfahrung mit Inklusion geringere Resignationstendenzen auf als Lehrer*innen mit wenig Berufserfahrung in inklusivem Unterricht. Lehrpersonen, die angeben mehr als sechs Jahre Erfahrung mit Inklusion zu haben, sind weniger resignativ als Lehrpersonen, die zwischen vier und sechs Jahren Erfahrung haben ($F(3, 59) = 5{,}376$, $p < .01$, $\eta^2 = .22$). Ebenso sind die Lehrkräfte mit einer bis zu dreijährigen sowie mit einer mehr als sechsjährigen Berufserfahrung ausgeglichener gegenüber solchen Lehrpersonen, die weniger als ein Jahr im inklusiven Unterricht tätig sind ($F(3, 59) = 5{,}041$, $p < .01$, $\eta^2 = .21$). Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich sowohl für die Gesamt- als auch für

die Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Erfahrung der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht.

7.1.5 Einschätzung der Arbeitsbedingungen im Lehrberuf

In der Forschung zur Belastung im Lehrberuf werden verschiedene Arbeitsbedingungen thematisiert, die im Arbeitsumfeld Schule eine Belastung darstellen können (u.a. Rudow, 2000; Schaarschmidt, 2005). Sie sind auch in der eigenen Erhebung berücksichtigt worden. Bei den erhobenen Aspekten handelt es sich um die bei Schaarschmidt (2005) verwendeten Items (Schaarschmidt, 2005, S. 168). Daher werden sie an dieser Stelle thematisiert und nicht unter den schulbezogenen Faktoren aufgeführt, wo sie inhaltlich eher zuzuordnen wären. Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala von 1 = „belastet mich gar nicht“ bis 5 = „belastet mich sehr“ erhoben. Die Items sind so auch in der eigenen Untersuchung übernommen worden.

Mit Blick auf Tabelle 60 lässt sich feststellen, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten das Verhalten schwieriger Schüler*innen als belastendste Arbeitsbedingung in der Schule angesehen wird. Weiterhin wird auch Lärm als eine große Belastung wahrgenommen. An dritter Stelle der als besonders belastend empfundenen Arbeitsbedingungen steht die Klassenzusammensetzung. An vierter Stelle rangieren in ähnlicher Belastungswahrnehmung die Klassenstärke und administrative Pflichten. Neuerungen im Schulsystem finden sich in der Belastungseinschätzung eher auf einer mittleren Position wieder. Auch der Schultyp, an dem die einzelne Lehrkraft unterrichtet, wird nicht per se als belastend eingestuft und befindet sich unter den Belastungsquellen an letzter Stelle (Tabelle 60).

Tabelle 60 *Überblick zur Belastungseinschätzung von Arbeitsbedingungen im Lehrberuf – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Arbeitsbedingung	Gesamtstichprobe		Panelstichprobe	
	t_1 (N=225) Mittelwert (SD)	**t_2** (N=145) Mittelwert (SD)	**t_1** (N=74) Mittelwert (SD)	**t_2** (N=74) Mittelwert (SD)
Verhalten schwieriger Schüler*innen	4,08 (1,006)	4,00 (0,968)	4,12 (0,972)	4,07 (1,079)
Lärm	3,79 (1,060)	4,02 (1,048)	3,92 (0,941)	4,01 (1,124)
Klassen-zusammensetzung	3,61 (1,186)	3,62 (1,198)	3,72 (1,153)	3,92 (1,031)
Klassenstärke	3,44 (1,288)	3,28 (1,398)	3,28 (1,380)	3,47 (1,355)
administrative Pflichten	3,41 (1,243)	3,45 (1,254)	3,47 (1,252)	3,49 (1,156)
Stundenzahl	3,18 (1,251)	3,15 (1,306)	3,09 (1,254)	3,11 (1,286)
Neuerungen im Schulsystem	3,16 (1,183)	3,30 (1,058)	2,89 (1,134)	3,36 (1,019)
Stoffumfang	3,11 (1,202)	2,99 (1,232)	3,07 (1,163)	3,04 (1,224)
Vertretungs-stunden	3,00 (1,215)	2,96 (1,099)	2,93 (1,182)	3,03 (1,121)
fachfremder Unterricht	2,86 (1,232)	2,75 (1,209)	2,82 (1,226)	2,75 (1,219)
außerunterrichtliche Pflichten	2,83 (1,104)	2,85 (1,244)	2,83 (1,107)	3,00 (1,222)
Verteilung der Stunden	2,77 (1,110)	2,65 (1,246)	2,68 (1,160)	2,64 (1,284)
Zusammenarbeit mit Eltern	2,59 (1,070)	2,56 (1,029)	2,51 (1,120)	2,58 (1,040)
Typ der Schule	2,16 (1,134)	2,22 (1,174)	2,04 (1,108)	2,18 (1,191)

7.1.6 Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Arbeitsbedingungen und inklusionsspezifischen Merkmalen

Vor dem Hintergrund der Einführung von Inklusion ist eine Annahme, dass Merkmale wie die Klassenstärke, Klassenzusammensetzung, das Verhalten schwieriger Schüler*innen sowie Neuerungen im Schulsystem für die Belastungswahrnehmung bedeutsam sind.

Wie bereits ausgeführt, lässt sich aus der Tabelle 60 entnehmen, dass die drei erst genannten Merkmale auf den vorderen Rangplätzen rangieren, während die Belastung

durch Neuerungen im Schulsystem sich im mittleren Feld der Belastungswahrnehmung wiederfindet (Tabelle 60).

Damit ist allerdings noch nicht festgestellt, ob Lehrkräfte im inklusiven Unterricht diese Arbeitsbedingungen auch als belastender einstufen als Lehrer*innen, die nicht im inklusiven Unterricht tätig sind.

Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt lassen sich sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede in der Belastungswahrnehmung in Bezug auf die Klassenzusammensetzung, die Klassenstärke, das Verhalten schwieriger Schüler*innen und Neuerungen im Schulsystem in Abhängigkeit einer inklusiven Unterrichtstätigkeit feststellen. Dies bedeutet, dass die Einschätzung zum Ausmaß der Belastung in den einzelnen Arbeitsbedingungen scheinbar ähnlich wahrgenommen wird unabhängig von der Unterrichtssituation (inklusiv/nicht inklusiv).

Weiterhin wurde in diesem Zusammenhang geprüft, ob das inklusive Unterrichten im Tandem mit einer geringeren Belastungseinschätzung bezüglich der Klassen-zusammensetzung, der Klassenstärke sowie dem Verhalten schwieriger Schüler*innen einhergeht. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass der gemeinsamen Unterrichtung eine Unterstützungsfunktion zukommen kann. Es zeigt sich lediglich zum ersten Messzeitpunkt, dass diejenigen Lehrpersonen, die im Tandem unterrichten, die Klassenstärke als signifikant weniger belastend wahrnehmen als Lehrer*innen, die nicht im Tandem unterrichten ($\chi^2_{(1, 79)} = 4{,}076$, $p < .05$). Der Effekt kann jedoch als gering eingestuft werden ($\varphi = .23$, $p < .05$). Zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich dieser Unterschied nicht feststellen. Gleiches gilt auch für die Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten.

7.1.7 Fazit zu arbeitsbezogenem Erleben und Verhalten der Lehrkräfte in der Gesamt- und in der Panelstichprobe und der Einschätzung zu den Arbeitsbedingungen

Die Überprüfung der Skalen des AVEM zeigt, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe die Skalen weitestgehend eine relativ hohe interne Konsistenz aufweisen. Bei den Stichproben zu beiden Messzeitpunkten fallen die Skalenmittelwerte recht ähnlich aus. Zwar werden für die Skalen „Resignationstendenz bei Misserfolg“ sowie „Offensive Problembewältigung“ signifikante Unterschiede in der Gesamtstichprobe angezeigt. Allerdings fallen die Effekte so gering aus, dass auf eine Interpretation verzichtet wird. In der Panelstichprobe zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied bei der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“. Diese fällt zum zweiten Messzeitpunkt in der Panelstichprobe signifikant geringer aus als zum ersten Messzeitpunkt.

Unter Berücksichtigung der Zuteilung der Skalen zu den drei Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen wird deutlich, dass die Lehrkräfte sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe einerseits in Bezug auf das Arbeitsengagement eine durchschnittlich ausgeprägte Verausgabungsbereitschaft und ein leicht überdurchnittliches Perfektionsstreben besitzen, aber die Arbeit wie auch der berufliche Ehrgeiz keine übergeordnete Bedeutsamkeit aufweisen. Andererseits deuten die Skalenmittelwerte auf eine tendenziell hohe Widerstandsfähigkeit hin. Die Lehrer*innen haben eine eher geringe Resignationstendenz bei Misserfolg, sind in der Lage sich von beruflichen Dingen zu distanzieren, gehen Probleme offensiv an und sind zudem innerlich ausgeglichen. Auf emotionaler Ebene schätzen die Lehrkräfte ihr bisheriges berufliches Leben als erfolgreich ein, erfahren in ihrem Umfeld große Unterstützung und sind mit ihrem Leben zufrieden. Insgesamt zeichnet sich somit in der Tendenz ein eher gesundheitsförderliches berufliches Verhalten und Erleben ab. Zwar ist die Arbeit sicherlich bedeutsam, prägt jedoch nicht sämtliche Bereiche des Lebens. Gleichzeitig zeigen die Lehrkräfte eine gute Widerstandsfähigkeit und haben ein positives berufliches Erleben.

In Bezug auf soziodemographische und berufsbiographische Unterschiede zeigen sich in den Dimensionen des AVEM zum ersten Messzeitunkt in der Gesamtstichprobe bedeutsame geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Skalen „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ sowie „Resignationstendenz bei Misserfolg“. Die männlichen Lehrkräfte schätzen sich insgesamt als innerlich ausgeglichener und ruhiger ein und resignieren bei Misserfolg weniger als die weiblichen Lehrpersonen. Zum zweiten Messzeitpunkt sind diese Unterschiede nicht feststellbar, allerdings ergibt sich ein signifikanter Unterschied im Erleben sozialer Unterstützung. Hier fühlen sich die Lehrerinnen stärker in ihrem sozialen Umfeld unterstützt als Lehrer. In der Panelstichprobe ergeben sich beim Geschlecht keine signifikanten Unterschiede.

In Bezug auf das Alter zeigen sich signifikante Unterschiede zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe. Die jüngste Altersgruppe der bis 29-jährigen ist mit ihrem Leben zufriedener, beruflich ehrgeiziger und geht in ihrer Problembewältigung eher offensiver um als die älteren Jahrgangsgruppen unter den Lehrpersonen. Für die Panelstichprobe können zum zweiten Messzeitpunkt in den Dimensionen „Lebenszufriedenheit“ und „Offensive Problembewältigung“ dieselben signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die jüngste Altersgruppe ist auch hier mit ihrem Leben zufriedener und geht Probleme eher offensiver an.

Abschließend lässt sich anhand der Zusammenhangsberechnungen zwischen den Dimensionen des AVEM und des MBI feststellen, dass insgesamt betrachtet eine hohe emotionale Erschöpfung sowie eine hohe Depersonalisierungstendenz mit einem eher negativen Lebensgefühl und einer niedrigen Widerstandsfähigkeit einhergehen. So

bestehen positive Zusammenhänge zwischen den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ bzw. „Depersonalisierung“ und den Skalen „Verausgabungsbereitschaft“ und „Resignationstendenz bei Misserfolg“. Mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ korrelieren ausschließlich solche Zusammenhänge mit den Dimensionen des AVEM, die als gesundheitsförderlich gelten. Ein hohes Arbeitsengagement, eine hohe Widerstandsfähigkeit verbunden mit einer positiven Lebenseinstellung ist mit einer hohen Leistungsfähigkeit verknüpft. Umgekehrt zeigen sich bei hoher Ausprägung der als gesundheitsförderlich geltenden Dimensionen negative Zusammenhänge mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“. In zeitlicher Perspektive lässt sich festhalten, dass das vorherige Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz, das Ausmaß der Resignationstendenz und das Ausmaß an beruflichem Erfolgserleben in signifikantem Zusammenhang mit allen drei Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt stehen. Somit sind für das spätere Beanspruchungserleben Aspekte des Arbeitsengagements, der Widerstandsfähigkeit und der Emotionen gleichermaßen bedeutend. Weiterhin zeigt sich insbesondere noch ein hoher Zusammenhang zwischen der vorherigen Verausgabungsbereitschaft und der späteren emotionalen Erschöpfung. Interessanterweise ist die offensive Problembewältigung einzig mit der persönlichen Leistungsfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt verbunden. Demgegenüber weisen Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit und das Erleben sozialer Unterstützung als einzige Dimensionen des AVEM keine Korrelationen mit den drei Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt auf.

Hinsichtlich inklusionsspezifischer Merkmale ergeben sich nur wenige Zusammenhänge, die vorrangig positiv mit den Skalen „Offensive Problembewältigung“, „Erfolgserleben im Beruf“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ korrelieren. Zum ersten Messzeitpunkt besteht in der Gesamtstichprobe darüber hinaus auch ein negativer Zusammenhang zwischen der Resignationstendenz bei Misserfolg und der Vorbereitung auf Inklusion in der Schule. In der Panelstichprobe zeigen sich hingegen keine signifikanten Zusammenhänge. Die Zusammenhänge deuten darauf hin, dass vor allem für die inklusionsspezifischen Skalen das emotionale Erleben und eine offensive Problembewältigung im Rahmen der Einführung und Umsetzung von Inklusion besondere Relevanz besitzen.

Des Weiteren zeigt sich, dass Lehrpersonen mit einer langjährigen beruflichen Inklusionserfahrung in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt eine signifikant geringere Resignationstendenz aufweisen als Lehrpersonen mit einer geringeren Berufserfahrung im inklusiven Unterricht. Ebenso lässt sich auch in der Panelstichprobe ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Inklusionserfahrung der Lehrkräfte und der Resignationstendenz in gleicher Weise feststellen. Weiterhin sind erfahrenere Lehrpersonen auch ausgeglichener als Lehrer*innen mit einer geringen Inklusionserfahrung in der Panelstichprobe. Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich sowohl

in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Hier könnte vermutet werden, dass mit der Erfahrung möglicherweise eine andere Erwartungshaltung an Erfolge besteht und auch mit bestehenden Problemen bezüglich der Arbeitsbedingungen gelassener umgegangen wird, sodass auf Misserfolge weniger resignierend als eher akzeptierend reagiert wird.
Hinsichtlich der Einschätzung der Arbeitsbedingungen zeigt sich, dass unter den als belastend erlebten Arbeitsbedingungen das Verhalten schwieriger Schüler*innen bei den Lehrkräften an erster Stelle steht. Daneben werden auch Lärm, Klassenstärke, Klassenzusammensetzung sowie administrative Pflichten als stärkere Belastung wahrgenommen, während Neuerungen im Schulsystem eher im Mittelfeld rangieren. Weiterhin ergeben sich bezüglich unterrichtlicher Belastungsquellen keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit davon, ob der Unterricht inklusiv oder nicht inklusiv stattfindet. Demzufolge scheint es, dass die Lehrkräfte die unterrichtsbezogene Belastung bezüglich der Klassenstärke, der Klassenzusammensetzung und dem Verhalten schwieriger Schüler*innen ähnlich wahrnehmen. Weiterhin ergeben sich auch keine Unterschiede in der Belastungseinschätzung bei Neuerungen im Schulsystem in Abhängigkeit davon, ob inklusiv oder nicht inklusiv unterrichtet wird. Auch hier scheint die Belastungseinschätzung ähnlich auszufallen. Allerdings wird deutlich, dass in einer Tandemunterrichtung vor allem die Klassenstärke als weniger belastend wahrgenommen wird als bei alleiniger Unterrichtung.

7.2 Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T)

Im Folgenden wird auf den Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T) von Satow (2011) eingegangen. Auf das Testinstrument ist in Aufbau und Struktur in Kapitel 4.1.4 näher eingegangen worden, sodass an dieser Stelle darauf verzichtet wird. Zunächst wird die Güte des Testinstruments überprüft und anschließend auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale eingegangen. Daran knüpft sich die Zusammenhangsanalyse mit dem Beanspruchungserleben und mit den inklusionsspezifischen Merkmalen an.

7.2.1 Überprüfung der Güte der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests

Der Big-Five-Persönlichkeitstest wurde lediglich zum ersten Messzeitpunkt eingesetzt, da davon ausgegangen wird, dass Persönlichkeitseigenschaften als über die Zeit relativ stabile Merkmale gelten (Asendorpf, 2007, S. 336). Daher sind in der Tabelle 61 die Ergebnisse für den ersten Erhebungszeitpunkt für die Gesamt- und die Panelstichprobe aufgeführt.
Für die Gütebestimmung der Skalen des Big-Five wurde für die einzelnen Subskalen die interne Konsistenz mittels Cronbach's Alpha überprüft, das gleichfalls als Maß für die Reliabilität herangezogen werden kann. In der Gesamtstichprobe liegt für die Skalen „Neurotizismus", „Extraversion" und „Gewissenhaftigkeit" eine gute interne Konsistenz vor. Die Werte bewegen sich zwischen einem Cronbach's Alpha von $\alpha = .80$ und $\alpha = .88$. In der Panelstichprobe wird eine hohe interne Konsistenz nur bei den Skalen „Neurotizismus" und „Extraversion" erreicht. Für die Skalen „Gewissenhaftigkeit", „Offenheit" und „Verträglichkeit" fällt die interne Konsistenz in beiden Stichproben akzeptabel aus (Tabelle 61).
Die Skalen bestehen insgesamt aus zehn Items mit vier Antwortmöglichkeiten von 1 = „trifft gar nicht zu" bis 4 = „trifft genau zu". Damit können sich Summenwerte von 10 bis 40 ergeben. Der theoretische durchschnittliche Summenscore liegt demnach bei allen Skalen bei 25. Es lässt sich damit bereits erkennen, dass die Skala „Neurotizismus" unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Die anderen vier Skalen erreichen Skalenmittelwerte über diesem theoretischen Wert. Besonders hoch fällt dabei die Skala „Verträglichkeit" aus. Demzufolge schätzen sich die Lehrkräfte in geringem Maß als neurotisch und demgegenüber eher als extrovertiert, gewissenhaft, offen und als besonders verträglich ein (Tabelle 61).

Tabelle 61 *Übersicht der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Big-Five Persönlichkeitstest Skalen mit Beispielitem (10 Items je Skala)	**Messzeitpunkt t_1**					
	Gesamtstichprobe (N=225)			**Panelstichprobe** (N=74)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Neurotizismus Item: „Ich bin ein ängstlicher Typ.“	20,92	5,495	.88	20,99	5,670	.88
Extraversion Item: „Ich bin unternehmungslustig.“	28,60	5,017	.86	28,48	4,482	.83
Gewissenhaftigkeit Item: „Ich mache eigentlich nie Flüchtigkeitsfehler.“	28,09	4,387	.80	28,75	4,243	.76
Offenheit Item: „Ich lerne immer wieder gern neue Dinge.“	28,12	4,541	.78	27,79	3,677	.69
Verträglichkeit Item: „Ich würde meine schlechte Laune nie an anderen Personen auslassen.“	32,53	3,362	.76	32,76	3,320	.78

7.2.2 Überprüfung der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale

Im Folgenden werden verschiedene soziodemographische und berufsbiographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss und Schulform herangezogen, um zu überprüfen, ob hierbei signifikante Mittelwertunterschiede bestehen.

Geschlecht

Im Hinblick auf das Merkmal Geschlecht lässt sich ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Neurotizismus“ in der Gesamtstichprobe feststellen ($t(219) = -2{,}237$, $p < .05$, $d = .37$). Dies bedeutet, dass sich die männlichen Lehrkräfte in geringerem Maß als neurotisch einschätzen im Vergleich zu den Kolleginnen. Anhand von Cohen’s *d* weist dieser Unterschied eine mittlere Effektstärke auf und kann damit als praktisch bedeutsam eingeordnet werden. Für die verbleibenden vier Skalen „Extraversion“, „Gewissenhaftigkeit“, „Verträglichkeit“ und „Offenheit“ zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. In der Panelstichprobe ergeben sich keine signifikanten Unterschiede bei den Skalen des Big-Five.

Alter

In Bezug auf das Alter ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der Dimension „Extraversion“ zum ersten Messzeitpunkt ($F(4, 210) = 8{,}245$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$). Die genauere Analyse der Altersgruppen zeigt hier, dass die Gruppe der unter 30-jährigen Lehrkräfte höhere Werte auf der Dimension „Extraversion“ erreicht als die beiden älteren Jahrgangsgruppen der 50- bis 59-jährigen sowie der Lehrkräfte ab 60 Jahren. Eta² weist auf einen großen Effekt hin, der als praktisch bedeutsam eingestuft werden kann. 14% der Variation in der Dimension „Extraversion“ lassen sich auf das Alter zurückführen. Bei den anderen Dimensionen lassen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen feststellen.

Berufsabschluss

Im Hinblick auf den Berufsabschluss zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Skala „Gewissenhaftigkeit“ in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt. Die Regelschullehrkräfte weisen eine höhere Gewissenhaftigkeit auf als die Sonderschullehrkräfte ($t(221) = -2{,}500$, $p < .05$, $d = .45$). Der Unterschied weist eine mittlere Effektstärke auf. In der Panelstichprobe ergeben sich signifikante Unterschiede für die Skalen „Gewissenhaftigkeit“ ($t(73) = -3{,}091$, $p < .01$, $d = .95$) und „Extraversion“ ($t(73) = 2{,}070$, $p < .05$, $d = .62$). Wiederum weist die Gruppe der Regelschullehrpersonen einen höheren Mittelwert bei der Skala „Gewissenhaftigkeit“ auf, während Sonderschullehrkräfte bei der Skala „Extraversion“ eine höhere Ausprägung haben. Der Effekt liegt bei beiden Dimensionen im mittleren Bereich.

Schulform

Bei den Schulformen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Persönlichkeitsdimensionen.

7.2.3 Zusammenhänge zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests und den Dimensionen des MBI

Im Folgenden wird überprüft, ob und inwiefern Zusammenhänge zwischen den untersuchten Persönlichkeitsdimensionen und den Dimensionen des MBI bestehen. Dabei wird angenommen, dass insbesondere Neurotizismus positiv mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ und negativ mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ korreliert. Extraversion weist demgegenüber bei diesen Skalen die entgegengesetzten Zusammenhänge auf. Ebenfalls wird auch angenommen, dass die Dimensionen „Verträglichkeit“ und „Offenheit“ positiv mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ zusammenhängen und demgegenüber mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ in negativem Zusammenhang stehen.
Eine Übersicht zu den Korrelationen findet sich in Tabelle 62.
In der Gesamtstichprobe ergeben sich für die Skalen „Neurotizismus“ und „Extraversion“ mit allen drei Skalen des MBI signifikante Korrelationen, deren Richtung erwartungskonform ausfällt. Hohe Neurotizismuswerte gehen mit hoher emotionaler Erschöpfung (r = .39, p < .01), hoher Depersonalisierungstendenz (r = .43, p < .01) und niedriger persönlicher Leistungsfähigkeit (r = -.21, p < .05) einher. Demgegenüber steht eine hohe Extraversion mit niedriger emotionaler Erschöpfung (r = -.32, p < .01) und Depersonalisierung (r = -.25, p < .01) und hoher persönlicher Leistungsfähigkeit (r = .31, p < .01) in Zusammenhang. Für die anderen Skalen zeigt sich, dass die Skala „Verträglichkeit“ in signifikant negativem Zusammenhang mit der Skala „Derpersonalisierung“ (r = -.19, p < .01) und in signifikant positivem Zusammenhang mit der Skala „Persönlicher Leistungsfähigkeit“ (r = .24, p < .01) steht. Weiterhin besteht eine positive Korrelation zwischen der Skala „Offenheit“ und der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit. Bei der Skala „Gewissenhaftigkeit“ lässt sich kein signifikanter Zusammenhang mit den drei Skalen des MBI feststellen (Tabelle 62).
In der Panelstichprobe zeigen sich wiederum signifikante Korrelationen zwischen der Skala „Neurotizismus“ und den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“. Je neurotischer die Lehrkräfte sind, desto eher sind sie emotional erschöpft (r = .33, p < .01) und depersonalisieren (r = .37, p < .01). Allerdings zeigt sich kein Zusammenhang mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“. Bei der Skala „Extraversion“ zeigen sich wie in der Gesamtstichprobe signifikante Zusammenhänge mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ (r = -.34, p < .01) und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (r = .25, p < .01), jedoch besteht kein Zusammenhang mit der Skala „Depersonalisierung“. Weiterhin ergeben sich in der Panelstichprobe signifikant negative Korrelationen zwischen der Skala „Emotionale Erschöpfung“ und den Skalen „Verträglichkeit“ und „Offenheit“ (r = -.36, p < .01 bzw. r = - .26, p < .05). Eine hohe Verträglichkeit und Offenheit geht mit einer eher niedrigen Erschöpfung einher. Weiterhin sind verträglichere Lehrkräfte weniger von Depersona-

lisierung betroffen (r = -.42, p < .01). Darüber hinaus besteht für die Skala „Offenheit“ ein positiver Zusammenhang mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (r = .28, p < .05). Für die Skala „Gewissenhaftigkeit“ lässt sich, wie in der Gesamtstichprobe auch, kein signifikanter Zusammenhang mit den drei Skalen des MBI feststellen (Tabelle 62*).*

Tabelle 62 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe)*

Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests	**Skalen des MBI**					
	Gesamtstichprobe (t_1; N=225)			**Panelstichprobe** (t_1; N=74)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Neurotizismus	.39**	.43**	-.21**	.33**	.37**	n.s.
Extraversion	-.32**	-.25**	.31**	-.34**	n.s.	.25*
Verträglichkeit	n.s.	-.19**	.24**	-.36**	-.42**	n.s.
Offenheit	n.s.	n.s.	.24**	-.26*	n.s.	.28*
Gewissenhaftigkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

Im zeitlichen Verlauf zeigt sich, dass die Skalen „Neurotizismus“ und „Extraversion“ zum ersten Messzeitpunkt in signifikantem Zusammenhang mit dem emotionalen Erschöpfungserleben (r = .30, p < .01) und den Depersonalisierungstendenzen (r = .22, p < .05) zum zweiten Messzeitpunkt stehen. Je neurotischer Lehrkräfte sind, desto eher sind sie im weiteren Verlauf emotional erschöpft und depersonalisieren. Umgekehrt sind extrovertiertere Lehrkräfte weniger von emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung im späteren Verlauf betroffen (r = -.29, p < .01 bzw. r = -.26, p < .01). Weiterhin zeigt sich, dass die Skala „Verträglichkeit“ in signifikantem Zusammenhang mit der Skala „Depersonalisierung“ (r = -.37, p < .01) steht. Eine hohe Verträglichkeit zum ersten Erhebungszeitpunkt verbindet sich mit einer eher niedrigen Depersonalisierung zum zweiten Messzeitpunkt. Die Skalen „Offenheit“ und „Gewissenhaftigkeit“ hingegen stehen mit keiner der drei Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt in signifikantem Zusammenhang (Tabelle 63).

Tabelle 63 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)*

Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests zu t_1	**Skalen des MBI zu t_2** (N=74)		
	EE	DP	PL
Neurotizismus	.30**	.22*	n.s.
Extraversion	-.29**	-.26*	n.s.
Verträglichkeit	n.s.	-.37**	n.s.
Offenheit	n.s.	n.s.	n.s.
Gewissenhaftigkeit	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

7.2.4 Zusammenhänge zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests und inklusionsspezifischen Merkmalen

Im Weiteren wird überprüft, ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen den inklusionsspezifischen Skalen und den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests bestehen. Für die weiteren inklusionsbezogenen Merkmale sind keine Zusammenhänge berechnet worden, da diese zu keinen sinnvollen Aussagen beitragen.

Bei der Prüfung von Zusammenhängen zwischen den Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen ergeben sich in der Gesamtstichprobe signifikante Korrelationen bei der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ mit den Skalen „Neurotizismus“ (r = -.16, p < .05), „Offenheit“ (r = .16, p < .05) sowie „Extraversion“ (r = .20, p < .01). Weiterhin zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala „Gemeinsame Unterrichtung im Team“ und der Skala „Extraversion“ (r = .25, p < .01). Die Ergebnisse zeigen, dass Offenheit und Extraversion positiv und Neurotizismus negativ mit Einstellungen zu Inklusion zusammenhängen. Dies bedeutet, je offener und extrovertierter sich die Lehrkräfte einschätzen, desto positiver sind sie auch der Inklusion gegenüber eingestellt. Demgegenüber sind Lehrer*innen, die eher neurotisch sind, der Inklusion gegenüber eher abgeneigt. Weiterhin zeigt sich, dass Lehrpersonen, die eher extrovertiert sind, das gemeinsame Unterrichten im Team positiver beurteilen als Lehrkräfte, die weniger extrovertiert sind. In der Panelstichprobe zeigt sich dieser Zusammenhang in gleicher Weise. Eine hohe Ausprägung auf der Skala „Extraversion“ ist mit einer eher positiven Einschätzung zum gemeinsamen Unterricht im Team verbunden. Die Effektstärke kann bei allen Zusammenhängen jedoch als eher gering eingestuft werden.

7.2.5 Fazit zum Big-Five-Persönlichkeitstest

Im Hinblick auf die fünf Persönlichkeitsdimensionen des Big-Five kann zunächst eine weitestgehend hohe interne Konsistenz in der Gesamt- und Panelstichprobe bestätigt werden.

Hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Aspekte zeigt sich für das Merkmal Geschlecht ein signifikanter Unterschied, wobei die weiblichen Lehrkräfte in höherem Maße neurotisch sind als ihre männlichen Kollegen. In Bezug auf das Alter schätzen sich Lehrkräfte, die jünger als 30 Jahre sind, als extrovertierter ein als die beiden ältesten Gruppen (50 bis 59 Jahre sowie 60 Jahre und älter). Hinsichtlich der Schulform bestehen keine signifikanten Unterschiede.

Die Zusammenhangsanalysen mit den Skalen des MBI zeigen, dass Lehrkräfte, die neurotisch und weniger extrovertiert sind, in hohem Maße emotional erschöpft sind und hohe Depersonalisierungstendenzen aufweisen. Dies trifft sowohl für die Gesamt- als auch für die Panelstichprobe zu. Zudem sind in der Gesamtstichprobe Lehrkräfte mit einer hohen Depersonalisierungsneigung weniger verträglich. Demgegenüber zeigt sich, dass extrovertierte, offene und verträgliche Lehrpersonen eine hohe Leistungsfähigkeit besitzen. In der Panelstichprobe bestehen für diese Persönlichkeitsmerkmale ähnliche signifikante Zusammenhänge. Lehrkräfte, die extrovertiert, verträglich und offen sind, sind weniger emotional erschöpft und darüber hinaus leistungsfähiger. Lehrkräfte, die sich als eher verträglich einschätzen, depersonalisieren demgegenüber in geringerem Maße.

In zeitlicher Hinsicht sind vor allem Neurotizismus und Extraversion für das spätere emotionale Erschöpfungserleben und für spätere Depersonalisierungstendenzen bedeutend. Weiterhin zeigt sich auch, dass das Ausmaß an Verträglichkeit mit späterer Depersonalisierung zusammenhängt. Dies deutet darauf hin, dass bei einer hohen Depersonalisierungsneigung soziale Beziehungsqualitäten eingeschränkt sind. Bei den Dimensionen „Offenheit“ und „Gewissenhaftigkeit“ zum ersten Messzeitpunkt ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt. Für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ scheinen vormalige Persönlichkeits-ausprägungen nicht relevant zu sein. Es ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Im Hinblick auf die Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen ergeben sich in der Gesamtstichprobe positive Zusammenhänge mit den Persönlichkeitsmerkmalen „Offenheit“ und „Extraversion“ und den Einstellungen zu Inklusion. Weiterhin korreliert die Skala „Extraversion“ auch positiv mit der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“. Demgegenüber ist die Einstellung zu Inklusion negativ mit Neurotizismus verbunden. Für die Panelstichprobe zeigt sich lediglich ein positiver Zusammenhang zwischen der Skala „Extraversion“ und der Skala „Gemeinsamer Unterricht im Team“.

Demnach scheint eine offene und kontaktfähige Persönlichkeit eher förderlich im Hinblick auf die Einstellungen zu Inklusion und das gemeinsame Unterrichten im Team zu sein, während für die Einschätzung der Vorbereitung auf Inklusion Persönlichkeitsmerkmale eher unbedeutend zu sein scheinen.

7.3 Erlebte pädagogische Wirksamkeit

Die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ gehört zum mehrdimensionalen Testinstrumentarium „Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften“ (Bauer & Kemna, 2009b). Eine ausführliche Beschreibung des Testinstrumentes wurde in Kapitel 4.1.5 dargestellt. Im Folgenden wird zunächst die Eindimensionalität einschließlich der Reliabilität überprüft. Anschließend erfolgt eine Überprüfung auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale, bevor Zusammenhänge mit dem MBI und mit den inklusionsspezifischen Merkmalen vorgestellt werden.

7.3.1 Überprüfung der Güte der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“

Die Überprüfung der Güte der Skala zeigt, dass die interne Konsistenz sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten als gut beurteilt werden kann. Der Wert des Cronbach’s Alpha bewegt sich zwischen α = .86 und α = .89 (Tabelle 64). Die Skala besteht insgesamt aus 13 Items mit einem vierstufigen Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“. Somit können sich Skalenwerte zwischen 13 und 52 ergeben, wobei der theoretische Skalenmittelwert bei M = 32,5 liegt. Der Tabelle 64 kann man entnehmen, dass die erlebte pädagogische Wirksamkeit in beiden Stichproben zu beiden Messzeitpunkten deutlich über diesem Skalenmittelwert liegt und die Lehrkräfte somit ein hohes Wirksamkeitserleben aufweisen. Zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt wird zwar ein signifikanter Unterschied bei der erlebten pädagogischen Wirksamkeit angezeigt ($t(221) = -2{,}851$, $p < .01$, $d = .19$). Allerdings besteht nach Cohen erst bei einem Cohen’s d von .20 ein kleiner Effekt. Daher wird auf eine Interpretation verzichtet.

In der Panelstichprobe zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Skalenmittelwerten zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt ($t(70) = -2{,}061$, $p < .05$, $d = .20$). Die pädagogische Wirksamkeit fällt zum ersten Messzeitpunkt in der

Panelstichprobe signifikant niedriger aus als zum zweiten Erhebungszeitpunkt, wobei der Effekt eher klein ausfällt (Cohen, 1988).

Tabelle 64 *Übersicht der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und zu t_2 (Gesamt- und Panelstichprobe)*

Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ (13 Items)	**Gesamtstichprobe**		**Panelstichprobe**	
	t_1 (N=225)	**t_2** (N=145)	**t_1** (N=74)	**t_2** (N=74)
Skalenmittelwert	41,18	42,13	41,00	42,14
Standardabweichung	4,676	5,023	4,703	5,129
Cronbach’s Alpha *α*	.87	.88	.86	.89

7.3.2 Überprüfung der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale

Die Überprüfung auf Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter, Berufsabschluss und Schultyp zeigen sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede. Demnach unterscheiden sich die Lehrkräfte nicht in ihrer erlebten pädagogischen Wirksamkeit hinsichtlich sozio- bzw. berufsbiographischer Merkmale.

7.3.3 Zusammenhänge zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“und den Dimensionen des MBI

Im Hinblick auf das Beanspruchungserleben wird im Folgenden analysiert, ob und in welcher Weise Zusammenhänge zwischen der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und der wahrgenommenen Beanspruchung bestehen. Dabei wird angenommen, dass eine hohe erlebte pädagogische Wirksamkeit negativ mit einer emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung korreliert und demgegenüber positiv mit der persönlichen Leistungsfähigkeit assoziiert ist.

Der Überblick der Korrelationen in der Tabelle 65 zeigt, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Erhebungszeitpunkten die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ einen signifikanten negativen Zusammenhang mit den Skalen

„Emotionale Erschöpfung“ sowie „Depersonalisierung“ und eine positive Korrelation mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ aufweist. Die Stärke des Zusammenhangs fällt bei der persönlichen Leistungsfähigkeit im Vergleich zu den anderen beiden Skalen des MBI auffallend hoch aus. Allerdings weisen auch bei diesen beiden Skalen die Korrelationskoeffizienten auf mittlere bis starke Zusammenhänge hin. Zum zweiten Messzeitpunkt bestehen für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe dieselben Korrelationen, fallen aber nicht mehr ganz so groß aus wie zum ersten Messzeitpunkt. Dies trifft gleichermaßen auch für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ in der Panelstichprobe zu, bei der zum zweiten Messzeitpunkt die Stärke der Korrelation ebenfalls deutlich geringer ausfällt als zum ersten Messzeitpunkt (Tabelle 65).

Tabelle 65 *Überblick zu den Korrelationen zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe)*

Skalen des MBI	**Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“**			
	Gesamtstichprobe		**Panelstichprobe**	
	t_1 (N=225)	**t_2** (N=145)	**t_1** (N=74)	**t_2** (N=74)
Emotionale Erschöpfung	-.38**	-.34**	-.46**	-.27*
Depersonalisierung	-.34**	-.37**	-.37**	-.40**
Persönliche Leistungsfähigkeit	.60**	.50**	.66**	.56**

Anmerkung.
* - p < .05; ** - p < .01

Mit Blick auf Tabelle 66 zeigt sich, dass in den Kreuzkorrelationen das pädagogische Wirksamkeitserleben zum ersten Messzeitpunkt in einem signifikanten Zusammenhang mit allen drei Skalen des MBI zum zweiten Messzeitpunkt steht. Damit wird deutlich, dass für ein späteres Beanspruchungserleben das Erleben pädagogischer Wirksamkeit eine hohe Relevanz besitzt. Je höher die erlebte pädagogische Wirksamkeit im Vorfeld ausgeprägt ist, desto weniger sind die Lehrkräfte im späteren Verlauf emotional erschöpft, desto weniger sind sie von Depersonalisierung betroffen und desto leistungsfähiger sind sie im späteren Verlauf (Tabelle 66).

Tabelle 66 *Überblick zu den Korrelationen zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)*

Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ zu t_1	**Skalen des MBI zu t_2** (N=74)		
	EE	DP	PL
Erlebte pädagogische Wirksamkeit	-.32**	-.33**	.44**

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
** - p < .01

7.3.4 Zusammenhänge zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und inklusionsspezifischen Merkmalen

Im Folgenden soll geprüft werden, ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und inklusionsspezifischen Merkmalen bestehen. Hierzu werden die Skalen zur Einstellung zu Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion in der Schule sowie das gemeinsame Unterrichten im Team herangezogen. Weiterhin werden inklusionsbezogene Merkmale wie schulische Ausstattungsmerkmale, Erfahrung mit Inklusion seitens der Lehrkräfte und der Schule, die Nutzung des Index für Inklusion sowie der Anzahl unterrichteter Klassen im inklusiven Unterricht und dem Umfang des gemeinsamen Unterrichtens im Team.

Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen

Bei der Überprüfung von Zusammenhängen zwischen der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen sind in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und der Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ (r = .16, p < .05) sowie der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (r = .19, p < .05) ersichtlich (Tabelle 67). Zum zweiten Messzeitpunkt besteht eine signifikante Korrelation mit der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ (r = .32, p < .01) und mit der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ (r = .22, p < .01). In der Panelstichprobe wird lediglich zum zweiten Messzeitpunkt der Zusammenhang zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und der Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ (r = .28, p < .05) signifikant (Tabelle 67). Somit wird deutlich, dass das Ausmaß erlebter pädagogischer Wirksamkeit für die inklusionsspezifischen Merkmale Einstellungen zu

Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion und gemeinsames Unterrichten im Team relevant ist. Mit der Höhe der Wirksamkeit gehen auch positivere Einstellungen und bessere Einschätzungen zur Vorbereitung auf Inklusion und des gemeinsamen Unterrichts einher, wobei die bestehenden Effekte eine eher geringe bis mittlere Stärke aufweisen und die Zusammenhänge auch nicht konsistent zu beiden Messzeitpunkten und in beiden Stichproben gleichermaßen auftreten.

Tabelle 67 *Überblick zu den Korrelationen zwischen der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamt- und Panelstichprobe)*

Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen	**Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“**			
	Gesamtstichprobe		**Panelstichprobe**	
	t_1 (N=225)	**t_2** (N=145)	**t_1** (N=74)	**t_2** (N=74)
AEI	.16*	n.s.	n.s.	n.s.
VIS	n.s.	.22**	n.s.	.28*
GUT[1]	.19*	.32**	n.s.	n.s.

Anmerkung.
AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule; GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ weicht von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Gesamtstichprobe zu t_1: $N = 140$ und t_2: $N = 71$ bzw. Panelstichprobe zu t_1: $N = 50$ und t_2: $N = 40$
* - $p < .05$; ** - $p < .01$; n.s. - nicht signifikant

Weitere inklusionsbezogene Merkmale

Bei der Überprüfung weiterer Merkmale schulischer Inklusion lassen sich in der Gesamt- und Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Ergebnisse bezüglich der schulischen Ausstattung, der Erfahrung der Lehrkräfte und der Schule mit Inklusion, der Nutzung des Index für Inklusion, einer inklusiven Unterrichtung sowie der Anzahl unterrichteter Klassen im gemeinsamen Unterricht und dem Umfang des gemeinsamen Unterrichts im Team feststellen.

7.3.5 Fazit zur Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“

Hinsichtlich der erlebten pädagogischen Wirksamkeit kann zunächst festgestellt werden, dass eine hohe interne Konsistenz sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten vorliegt. Dabei zeigen sich in der Panelstichprobe zwischen beiden Messzeitpunkten signifikante Unterschiede. Zum zweiten Messzeitpunkt schätzen die Lehrkräfte in der Panelstichprobe das pädagogische Wirksamkeitserleben als signifikant höher ein als zum ersten Messzeitunkt. Der Unterschied kann jedoch als gering eingestuft werden. Insgesamt deuten die Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe auf ein hohes pädagogisches Wirksamkeitserleben hin.

Im Hinblick auf die soziodemographischen Merkmale zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

In Bezug auf das Beanspruchungserleben ergeben sich die erwarteten Zusammenhänge. So bestehen sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten signifikante negative Korrelationen mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“, während mit der Dimension „Persönliche Leistungsfähigkeit“ eine positive Korrelation angezeigt wird. Diese Zusammenhänge lassen sich auch im zeitlichen Verlauf feststellen. Das heißt, die vormalige Ausprägung auf der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ zum ersten Messzeitpunkt hängt signifikant mit dem späteren Beanspruchungserleben zum zweiten Messzeitpunkt zusammen, dabei negativ mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ und positiv mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“. Damit erscheint das Wirksamkeitserleben aus gesundheitlicher Perspektive eine förderliche Ressource für das Ausmaß des Beanspruchungserlebens zu sein.

Hinsichtlich inklusionsspezifischer Merkmale werden signifikant positive Zusammenhänge mit den Einstellungen zu Inklusion und dem gemeinsamen Unterrichten im Team in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt ausgewiesen. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt ergeben sich signifikante Zusammenhänge zwischen der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und wiederum dem gemeinsamen Unterrichten im Team sowie der Vorbereitung auf Inklusion. In der Panelstichprobe wird zum zweiten Messzeitpunkt ebenso ein signifikanter Zusammenhang mit der Vorbereitung auf Inklusion angezeigt. Demgegenüber lassen sich für die weiteren inklusionsbezogenen Merkmale wie die schulische Ausstattung, die Erfahrung der Lehrpersonen und der Schule mit Inklusion, die Nutzung des Index für Inklusion, aber auch der Umfang gemeinsamen Unterrichts im Team und die Anzahl der Klassen im inklusiven Unterricht keine signifikanten Zusammenhänge mit der erlebten pädagogischen Wirksamkeit feststellen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das pädagogische Wirksamkeitserleben ausschlaggebend für die eigene Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich der Durchführung inklusiven Unterrichts ist. Wenn die eigene pädagogische Wirksamkeit entsprechend hoch ausfällt, scheinen Lehrkräfte auch eher der Inklusion gegenüber positiver eingestellt zu sein und schätzen auch die Vorbereitung und das gemeinsame Unterrichten positiver ein als bei einem geringen pädagogischen Wirksamkeitserleben, weil sie möglicherweise der Überzeugung sind, über geeignete Mittel und Ressourcen zu verfügen, mit einer veränderten, d.h. inklusiven, Unterrichtssituation, zurecht zu kommen. Damit kommt der pädagogischen Wirksamkeit eine relevante Bedeutung nicht nur für das Ausmaß des Beanspruchungserlebens, sondern auch für den Umgang mit solchen schulischen Veränderungen zu.

8. Überblick zu schulbezogenen Faktoren

In den folgenden Kapitelabschnitten werden zunächst die auf schulbezogener Merkmalsebene eingesetzten Messinstrumente analysiert, die bereits in Kapitel 4.1.6 vorgestellt worden sind. Zunächst wird dabei die Güte der Testinstrumente überprüft. Im Anschluss werden Zusammenhänge hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale, dem Beanspruchungserleben und inklusionsspezifischer Merkmale vorgestellt.

8.1 Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht

In diesem Kapitel erfolgt eine Überprüfung der Güte sowie eine Analyse der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht. Es handelt sich dabei um eine Auswahl von fünf Skalen, die Ditton und Arnold (2004) im Rahmen des DFG - Projektes „Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen“ (BIQUA) entwickelt haben. Diese sind die Skalen „Positives Sozialklima im Kollegium“, „Integration neuer Kolleg*innen“, „Führungskompetenz“ sowie die Skala „Berufszufriedenheit“. Neben der Prüfung auf Güte der Testinstrumente erfolgt wiederum ein Überblick über Zusammenhänge mit soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmalen. Eine Beschreibung zu den

einzelnen Skalen ist bereits in Kapitel 4.1.6 erfolgt, daher wird darauf an dieser Stelle verzichtet.

8.1.1 Überprüfung der Güte der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht

Mit Blick auf Tabelle 68 zeigt sich, dass über alle Skalen hinweg sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe die interne Konsistenz insgesamt gut ausfällt. Dabei fällt das Wert für Cronbach's Alpha in der zweiten Erhebung sogar noch besser aus als zum ersten Messzeitpunkt. Das Cronbach's Alpha bewegt sich zwischen einem Alpha von α = .77 und α = .96. In diesem Zusammenhang kann auch die Eindimensionalität der Skalen bestätigt werden.

Die jeweiligen Skalen bestehen jeweils aus einem vierstufigen Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu" bis 4 = „trifft voll zu". Hinsichtlich der Einschätzungen zu den berufsbezogenen sozialen Umfeldvariablen zeigt sich anhand der Skalenmittelwerte, dass sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe das soziale Klima unter den Lehrkräften bei einem theoretischen Skalenmittelwert von M = 15, die Integration neuer Kolleg*innen bei einem theoretischen Skalenmittelwert von M = 17,5 und die Führungsqualität der Schulleitung bei einem theoretischen Skalenmittelwert von M = 25 überdurchschnittlich ausfällt und damit sehr positiv beurteilt wird. Weiterhin zeigt sich auch eine hohe berufliche Zufriedenheit (theoretischer Skalenmittelwert von M = 15). Die empirischen Skalenmittelwerte liegen bei allen Skalen zu beiden Messzeitpunkten über den theoretischen Skalenmittelwerten. Die Einschätzungen der Lehrkräfte fallen zu beiden Messzeitpunkten annähernd gleich aus (Tabelle 68), wobei zwar signifikante Unterschiede bei der Skala „Positives Sozialklima im Kollegium" ($t(224) = -2{,}326$, $p < .05$, $d = .16$) und der Skala „Berufszufriedenheit" ($t(224) = -2{,}678$, $p < .01$, $d = .18$) angezeigt werden. Nach Cohen weisen aber beide Unterschiede keinen Effekt auf, da nach Cohen erst ab einem Cohen´s d von d = .20 von einem kleinem Effekt ausgegangen wird (Cohen, 1988), sodass auf eine Interpretation verzichtet wird.

Tabelle 68 *Übersicht der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Gesamtstichprobe)*

Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht mit Beispielitem	**Gesamtstichprobe**					
	Messzeitpunkt t_1 (N=225)			**Messzeitpunkt t_2** (N=145)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Positives Sozialklima im Kollegium (6 Items) Item: „Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.“	18,23	2,586	.77	18,83	3,370	.84
*Integration neuer Kolleg*innen (7 Items)* Item: „Als Ansprechpartner*in für neue Kolleg*innen steht hier immer jemand zur Verfügung.“	19,27	3,800	.87	19,52	3,875	.87
Führungskompetenz (10 Items) Item: „Die Schulleitung sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule.“	28,39	7,588	.95	28,64	7,648	.96
Berufszufriedenheit (6 Items) Item: „Ich bin mit meinem Beruf sehr zu frieden.“	16,74	4,437	.80	17,54	3,807	.87

In der Panelstichprobe fällt die Güte der Skalen ganz ähnlich aus (Tabelle 69). Über alle Skalen hinweg zeigt sich eine weitestgehend hohe interne Konsistenz. Auffällig ist das niedrige Cronbach’s Alpha bei der Skala „Berufszufriedenheit“ zum zweiten Messzeitpunkt. Mit einem Cronbach’s Alpha von $\alpha = .69$ liegt der Wert knapp unterhalb eines akzeptablen Alpha von $\alpha = .70$. Anhand der Skalenmittelwerte zeigt sich auch hier über beide Messzeitpunkte, dass die Einschätzung zum sozialen Klima zwischen den Lehrkräften, die Integration neuer Kolleg*innen, aber auch die Zufriedenheit mit der Schulleitung und dem Beruf eher positiv eingeschätzt werden.

Zwischen beiden Messzeitpunkten gibt es keine bedeutsamen Unterschiede in den Merkmalen. Demnach werden die schulbezogenen Merkmale zu beiden Erhebungszeitpunkten ähnlich beurteilt.

Tabelle 69 *Übersicht der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Panelstichprobe)*

Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht mit Beispielitem	**Panelstichprobe**					
	Messzeitpunkt t_1 (N=74)			**Messzeitpunkt t_2** (N=74)		
	M	**SD**	**α**	**M**	**SD**	**α**
Positives Sozialklima im Kollegium (6 Items) Item: „Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.“	18,47	2,601	.73	18,70	3,496	.86
*Integration neuer Kolleg*innen (7 Items)* Item: „Als Ansprechpartner*in für neue Kolleg*innen steht hier immer jemand zur Verfügung.“	19,83	3,899	.88	19,55	3,870	.83
Führungskonzept (10 Items) Item: „Die Schulleitung sorgt für einen guten Informationsfluss an der Schule.“	28,04	8,222	.96	28,08	8,039	.96
Berufszufriedenheit (6 Items) Item: „Ich bin mit meinem Beruf sehr zu frieden.“	17,42	2,573	.75	17,97	2,514	.69

8.1.2 Überprüfung der Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale

In diesem Abschnitt erfolgt eine Überprüfung der fünf Skalen auf Unterschiede hinsichtlich sozidemographischer und berufsbiographischer Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss und Schulform.

Geschlecht

Für das Merkmal Geschlecht zeigen sich weder in der Gesamt- noch in der Panelstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikante Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die schulbezogenen Merkmale.

Alter

Im Hinblick auf altersbezogene Unterschiede lässt sich feststellen, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe lediglich zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ angezeigt wird

($F(4, 141) = 3{,}797$, $p < .01$, $\eta^2 = .10$) bzw. $F(4, 73) = 2{,}745$, $p < .05$, $\eta^2 = .14$). Für beide Stichproben besteht hier ein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe „50 bis 59 Jahre“ und der Gruppe „60 Jahre und älter“. Diejenigen Lehrkräfte, die 60 Jahre und älter sind, schätzen das soziale Klima unter den Kolleg*innen signifikant schlechter ein als die jüngere Altersgruppe zwischen 50 und 59 Jahren. 10% der Varianz in der Gesamtstichprobe bzw. 14% der Varianz in der Panelstichprobe können bei dieser Skala durch das Alter erklärt werden. Bei den anderen Skalen zeigen sich sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Unabhängig vom Alter schätzen die Lehrkräfte damit generell die Integration neuer Kolleg*innen, die Führungsfähigkeit der Schulleitung und ihre berufliche Zufriedenheit ähnlich ein.

Berufsabschluss

In Bezug auf den Berufsabschluss zeigen sich bei den vorgestellten Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht keine Unterschiede zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften. Somit nehmen beide Berufsgruppen die schulbezogenen Qualitätsmerkmale in ihrer Einschätzung ähnlich wahr.

Schulform

Hinsichtlich der Schulform zeigen sich in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt bei der Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ ($F(2, 224) = 9{,}621$, $p < .01$, $\eta^2 = .08$), bei der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ ($F(2, 223) = 7{,}833$, $p < .01$, $\eta^2 = .07$) und bei der Skala „Berufszufriedenheit“ ($F(2, 222) = 3{,}070$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$) signifikante Unterschiede, wobei die Effekte klein bis mittelstark ausfallen. Hinsichtlich des Sozialklimas unter dem Kollegium bestehen dabei signifikante Unterschiede zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen der SEK I (Gemeinschafts-, Haupt-, Ober-, Realschule) bzw. dem Gymnasium. An der Grundschule schätzen die Lehrpersonen das soziale Klima unter den Kolleg*innen signifikant positiver ein als Lehrkräfte aller weiterführenden Schulen. Weiterhin beurteilen Grundschullehrkräfte die Integration neuer Kolleg*innen positiver als Lehrkräfte an den weiterführenden Schulformen der SEK I. Ebenfalls wird ein signifikanter Unterschied für die Skala „Berufszufriedenheit“ ausgewiesen, der zwischen der

Grundschule und den weiterführenden Schulen der SEK I besteht. Lehrkräfte an Grundschulen sind mit ihrem Beruf zufriedener als Lehrpersonen an Schulen der SEK I.
Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich für die Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ ebenfalls ein signifikanter Unterschied ($F(2, 144) = 12{,}162$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$). Auch hier zeigt sich, dass Lehrkräfte an Grundschulen das soziale Klima unter den Kolleg*innen signifikant besser beurteilen als die Lehrkräfte am Gymnasium. Weiterhin bestehen bei dieser Skala signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen der SEK I und dem Gymnasium. Lehrpersonen an Schulformen der SEK I schätzen das soziale Klima im Kollegium signifikant positiver ein als Lehrkräfte am Gymnasium. Darüber hinaus beurteilen Grundschullehrkräfte die Integration neuer Kolleg*innen positiver als Lehrkräfte weiterführender Schulformen der SEK I sowie am Gymnasium ($F(2, 144) = 7{,}422$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$). 15% der Variation bei der Skala „Positives Klima im Kollegium“ bzw. 9% der Variation bei der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ lassen sich durch die Schulform erklären.
Weiterhin zeigt sich zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Führungskompetenz“, der zwischen der Grundschule und dem Gymnasium besteht ($F(2, 144) = 3{,}286$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$). Demnach schätzen die Grundschullehrkräfte die Führungskompetenz der Schulleitung signifikant besser ein als Lehrpersonen am Gymnasium.
In der Panelstichprobe besteht zum ersten Erhebungszeitpunkt lediglich ein signifikanter Unterschied bei der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ ($F(2, 74) = 3{,}179$, $p < .05$, $\eta^2 = .15$). Die Grundschullehrer*innen schätzen die Integration neuer Kolleg*innen signifikant besser ein als die Lehrkräfte an weiterführenden Schulen der SEK I. 15% der Variation bei dieser Skala lassen sich durch die Schulform erklären.
Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich bei der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ ebenfalls ein signifikanter Unterschied, der zwischen Grundschulen und den Schulformen der SEK I sowie dem Gymnasium besteht ($F(2, 73) = 4{,}384$, $p < .05$, $\eta^2 = .11$). Grundschullehrkräfte schätzen die Integration neuer Kolleg*innen positiver ein als die Lehrkräfte aller weiterführender Schulen. Weiterhin wird zum zweiten Messzeitpunkt für die Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ ebenfalls ein signifikanter Unterschied angezeigt, wobei dieser zwischen Grundschulen und den Schulformen der SEK I besteht ($F(2, 73) = 5{,}117$, $p < .01$, $\eta^2 = .13$). Grundschullehrpersonen schätzen das Sozialklima signifikant positiver ein als die Lehrkräfte an den weiterführenden Schulformen der SEK I. 11% der Variation bei der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ und 13% der Varianz bei der Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ lassen sich auf die Schulform zurückführen. Insgesamt zeigt sich, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe signifikante Unterschiede insbesondere bei den Skalen „Positives Sozialklima im

Kollegium“ und „Integration neuer Kolleg*innen“ bestehen. In beiden Stichproben schätzen jeweils Lehrkräfte der Grundschule diese Aspekte positiver ein als Lehrkräfte an weiterführenden Schulformen. Somit nehmen die Lehrkräfte an den Grundschulen Aspekte des schulischen Miteinanders insgesamt positiver wahr als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Sie sind darüber hinaus zum Teil mit ihrem Beruf auch zufriedener und beurteilen die Führungskompetenz besser als Lehrkräfte weiterführender Schulformen.

8.1.3 Zusammenhänge zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Dimensionen des MBI

Im Folgenden wird untersucht, ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI bestehen. Es wird angenommen, dass hohe Werte auf diesen fünf Skalen zur Qualität schulischer Aspekte in positivem Zusammenhang mit der MBI-Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ stehen, während die Korrelationen mit den MBI-Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ negativ ausfallen bzw. umgekehrt niedrige Werte bei den schulischen Qualitätsmerkmalen mit einer eher hohen emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung sowie mit einer geringen persönlichen Leistungsfähigkeit zusammenhängen.

Mit Blick auf Tabelle 70 wird deutlich, dass in der Gesamtstichprobe fast durchgängig signifikante Zusammenhänge bestehen und diese auch in die vermutete Richtung zeigen. Mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ sowie „Depersonalisierung“ ergeben sich entsprechend negative Zusammenhänge mit der Einschätzung zum Sozialklima unter den Kolleg*innen. Gleichermaßen trifft dies auch für den Zusammenhang mit den Skalen „Integration neuer Kolleg*innen“, „Führungskompetenz“ sowie „Berufszufriedenheit“ zu. Demzufolge gehen ein eher hoch ausgeprägtes Sozialklima an der Schule, eine positiv wahrgenommene Integration neuer Kolleg*innen, aber auch eine positiv erlebte Führungskompetenz der Schulleitung sowie eine insgesamt hohe Berufszufriedenheit mit einer geringen emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung einher. Umgekehrt zeigen sich mit allen Skalen zur Schulqualität positive Zusammenhänge mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“. Auffallend sind dabei die relativ hohen Korrelationen zwischen der Skala „Berufszufriedenheit“ und allen drei Skalen des MBI zu beiden Messzeitpunkten. Daneben korrelieren die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ bzw. „Depersonalisierung“ ebenfalls vergleichsweise hoch mit der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ zum ersten Messzeitpunkt. Insgesamt deuten die Korrelationen darauf hin,

dass Merkmale schulischer Qualität bedeutsame Ressourcen für das Belastungs- und Beanspruchungsausmaß darstellen (Tabelle 70).

Tabelle 70 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe)*

Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht	**Skalen des MBI**					
	Gesamtstichprobe					
	Messzeitpunkt t_1 (N=225)			**Messzeitpunkt t_2** (N=145)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Positives Sozialklima im Kollegium	-.27**	-.33**	.19**	-.29**	-.28**	.21*
Führungskompetenz	-.27**	-.27**	.20**	-.27**	-.28**	.18*
Integration neuer Kolleg*innen	-.41**	-.39**	.22**	-.35**	-.38**	.19*
Berufszufriedenheit	-.48**	-.43**	.30**	-.57**	-.39**	.48**

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
* - p < .05; ** - p < .01

In der Panelstichprobe ergeben sich zum Teil dieselben Zusammenhänge, wobei diese nicht für alle Skalen des MBI zu beiden Messzeitpunkten gleichermaßen bestehen. Zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich lediglich für die Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ mit allen drei Skalen des MBI signifikante Zusammenhänge. Weiterhin werden signifikant negative Zusammenhänge zwischen der Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ und den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ (r = -.32, p < .01) und „Depersonalisierung“ (r = -.35, p < .01) ausgewiesen. Für die Skala „Berufszufriedenheit“ werden signifikante Zusammenhänge mit den Skalen „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (r = .41, p < .01) und „Depersonalisierung“ (r = -.25, p < .05) angezeigt. Demgegenüber bestehen keine Zusammenhänge zwischen der Skala „Führungskompetenz“ und den drei Skalen des MBI zum ersten Messzeitpunkt (Tabelle 71).

Zum zweiten Messzeitpunkt bestehen für alle drei Skalen des MBI signifikante Zusammenhänge mit der Skala „Berufszufriedenheit“. Neben dem Zusammenhang mit der Skala „Berufszufriedenheit“ wird für die Skalen „Depersonalisierung“ und „Persönliche Leistungsfähigkeit“ noch ein signifikanter Zusammenhang mit der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ signifikant (r = -.26, p < .05 bzw. r = .24, p < .05). Mit der Skala „Emotionale Erschöpfung ergeben sich signifikant negative Korrelationen mit der Skala „Positives

Sozialklima im Kollegium“ (r = -.24, p < .05) sowie der Skala „Führungskompetenz“ (r = - .26, p < .05).

Insgesamt bestätigt sich auch in der Panelstichprobe anhand der bestehenden Korrelationen, dass eine hohe Ausprägung auf den Skalen zur Schulqualität mit einer eher niedrig ausgeprägten Beanspruchung verbunden ist, d.h. es zeigen sich negative Korrelationen für die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ und positive Korrelationen für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (Tabelle 71).

Tabelle 71 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen des MBI – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)*

Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht	**Skalen des MBI**					
	Panelstichprobe					
	Messzeitpunkt t_1 (N=74)			**Messzeitpunkt t_2** (N=74)		
	EE	DP	PL	EE	DP	PL
Positives Sozialklima im Kollegium	-.32**	-.35**	n.s.	-.24*	n.s.	n.s.
Führungskompetenz	n.s.	n.s.	n.s.	-.26*	n.s.	n.s.
Integration neuer Kolleg*innen	-.31**	-.39**	.28*	n.s.	-.26*	.24*
Berufszufriedenheit	n.s.	-.25*	.41**	-.30**	-.26*	.34**

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

Im zeitlichen Verlauf wird deutlich, dass vor allem die Berufszufriedenheit für das spätere Beanspruchungserleben eine besondere Relevanz besitzt (Tabelle 72). Hier zeigen sich für alle drei Skalen des MBI Korrelationen mit einer hohen Effektstärke. Dabei bestehen negative Zusammenhänge mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ (r = -.50, p < .01) und „Depersonalisierung“ (r = -.43, p < .01) und ein positiver Zusammenhang mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ (r = .38, p < .01). Vor allem für das emotionale Erschöpfungserleben erweist sich die berufliche Zufriedenheit demnach als besonders bedeutsam. Der Effekt fällt hier sehr hoch aus. Weiterhin ist für das Beanspruchungserleben die Integration neuer Kolleg*innen bedeutsam. Je besser die Integration im Vorfeld eingeschätzt wird, desto weniger sind die Lehrkräfte emotional erschöpft und desto weniger depersonalisieren diese. Ein besonders großer Effekt zeigt sich hier für die Skala „Depersonalisierung“ (r = -.48, p < .01). Weiterhin wird deutlich, dass

ein hohes positives Sozialklima zum ersten Messzeitpunkt mit einer geringeren Depersonalisierungstendenz im späteren Zeitverlauf verbunden ist. Je positiver die Lehrkräfte darüber hinaus die Führungsqualität zum ersten Messzeitpunkt wahrnehmen, desto weniger depersonalisieren sie zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 72). Hier zeigt sich, dass die Qualität des sozialen Beziehungsgefüges vorrangig für die Depersonalisierungstendenz eine besondere Relevanz besitzt. Es besteht mit allen Skalen der Schulqualität zum ersten Messzeitpunkt ein Zusammenhang mit dem späteren Ausmaß der Depersonalisierung. Je besser diese sozialen Schulqualitätsmerkmale zum ersten Messzeitpunkt eingeschätzt werden, desto geringer ist die Depersonalisierungstendenz zum zweiten Messzeitpunkt ausgeprägt.

Tabelle 72 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht zum Messzeitpunkt t_1 und den Skalen des MBI zum Messzeitpunkt t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Panelstichprobe)*

Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht zu t_1	**Skalen des MBI zu t_2** (N=74)		
	EE	DP	PL
Positives Sozialklima im Kollegium	n.s.	-.31**	n.s.
Führungskompetenz	n.s.	-.27*	n.s.
Integration neuer Kolleg*innen ins Team	-.24*	-.48**	n.s.
Berufszufriedenheit	-.50**	-.43**	.38**

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

8.1.4 Zusammenhänge zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und inklusionsspezifischen Merkmalen

Im Weiteren wird geprüft, ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen inklusionsspezifischen Merkmalen und den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht bestehen.

Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen

Bei Betrachtung der Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen lässt sich zunächst der Tabelle 73 entnehmen, dass die signifikanten Zusammenhänge zwischen den Skalen zu Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen in beiden Stichproben jeweils positiv ausfallen.

In der Gesamtstichprobe korreliert zum ersten Messzeitpunkt das positive Sozialklima signifikant mit der Vorbereitung auf Inklusion in der Schule und dem gemeinsamen Unterrichten im Team (r = .19, $p < .01$ bzw. r = .29, $p < .01$). Weiterhin wird auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Führungskompetenz und der Vorbereitung auf Inklusion angezeigt (r = .14, $p < .05$), wobei der Effekt als eher klein eingestuft werden kann. Die Skalen „Integration neuer Kolleg*innen“ sowie „Berufszufriedenheit“ zeigen mit allen drei Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen signifikant positive Zusammenhänge, die vor allem für das gemeinsame Unterrichten im Team eine mittlere Effektstärke aufweisen (r = .25, $p < .01$ bzw. r = .28, $p < .01$). Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich auch hier für die Skala „Berufszufriedenheit“ signifikante Zusammenhänge mit allen drei Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen, wobei auch hier die Korrelation mit der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ besonders hoch ausfällt (r = .41, $p < .01$). Weiterhin hängen zum zweiten Messzeitpunkt jeweils das positive Sozialklima im Kollegium, die Führungskompetenz sowie die Integration neuer Kolleg*innen positiv mit den Einstellungen zu Inklusion und der Vorbereitung auf Inklusion in der Schule zusammen (Tabelle 73).

Tabelle 73 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe)*

Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht	**Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen**					
	Gesamtstichprobe					
	Messzeitpunkt t_1 (N=225)			**Messzeitpunkt t_2** (N=145)		
	AEI	VIS	GUT[1]	AEI	VIS	GUT[1]
Positives Klima im Kollegium	n.s.	.19**	.29**	.33**	.25**	n.s.
Führungskompetenz	n.s.	.14*	n.s.	.24**	.24**	n.s.
Integration neuer Kolleg*innen	.16*	.20**	.25**	.26**	.28**	n.s.
Berufszufriedenheit	.19**	.20**	.28**	.32**	.24**	.41**

Anmerkung.
AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule; GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team" weicht von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Gesamtstichprobe zu t_1: N = 142 und t_2: N = 72
* - p < .05; ** - p < .01; n.s. - nicht signifikant

Bei der Panelstichprobe zeigen sich zum ersten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge zwischen einem positiven Sozialklima im Kollegium und der Vorbereitung auf Inklusion in der Schule sowie dem gemeinsamen Unterrichten im Team (r = .31, p < .01 bzw. r = .36, p < .01) (Tabelle 74). Weiterhin ergeben sich auch bei der Integration neuer Kolleg*innen signifikante Korrelationen mit diesen beiden Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen (r = .24, p < .05 bzw. r = .36, p < .01). Ebenso besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Berufszufriedenheit und dem gemeinsamen Unterrichten im Team (r = .24, p < .05). Hingegen ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Korrelationen zwischen den Skalen zur Schulqualität und den Einstellungen zu Inklusion.

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich sowohl für das positive Sozialklima im Kollegium als auch für die Integration neuer Kolleg*innen signifikante Korrelationen mit allen drei inklusionsspezifischen Skalen. Des Weiteren wird bei der Führungskompetenz ein signifikanter Zusammenhang mit der Vorbereitung auf Inklusion in der Schule angezeigt (r = .27, p < .05). Bei der Skala Berufszufriedenheit besteht zum zweiten Messzeitpunkt lediglich ein signifikanter Zusammenhang mit den Einstellungen zu Inklusion (r = .29, p < .05) (Tabelle 74).

Tabelle 74 *Übersicht zu den Korrelationen zwischen den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht und den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen – Messzeitpunkt t_1 und t_2 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r,* Panelstichprobe)

Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht	**Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen**					
	Panelstichprobe					
	Messzeitpunkt t_1 (N=74)			**Messzeitpunkt t_2** (N=74)		
	AEI	VIS	GUT[1]	AEI	VIS	GUT[1]
Positives Klima im Kollegium	n.s.	.31**	.36*	.25*	.30*	.38*
Führungskompetenz	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.27*	n.s.
Integration neuer Kolleg*innen	n.s.	.24*	.36**	.30*	.35**	.36*
Berufszufriedenheit	n.s.	n.s.	.24*	.29*	n.s.	n.s.

Anmerkung.
AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule; GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team
[1]Die Stichprobe bei der Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team" weicht von der aufgeführten Stichprobengröße ab: Panelstichprobe zu t_1 und t_2: $N = 49$
* - $p < .05$; ** - $p < .01$; n.s. - nicht signifikant

Die Zusammenhänge deuten insgesamt darauf hin, dass die schulbezogenen Qualitätsmerkmale für die Einstellungen zu, die Vorbereitung auf Inklusion und das gemeinsame Unterrichten im Team relevant zu sein scheinen. Je besser diese beurteilt werden, desto positiver werden die inklusionsspezifischen Merkmale eingeschätzt.

Weitere inklusionsbezogene Merkmale

Im Weiteren wurde untersucht, ob Merkmale wie die Erfahrung der Lehrpersonen und der Schule mit Inklusion, eine inklusive Unterrichtung, eine Unterrichtung im Tandem, der Umfang gemeinsamen Unterrichts im Team, schulische Ausstattungsmerkmale sowie die Nutzung des Index für Inklusion mit den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht zusammenhängen.
Im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht sowie einer Unterrichtung im Tandem zeigen sich für die schulbezogenen Merkmale keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zu keiner inklusiven Unterrichtung und keines Unterrichts im Tandem. Dies bedeutet, dass die Einschätzung der schulbezogenen Skalen wie das Sozialklima, die Integration neuer Kolleg*innen, die Führungsqualität sowie die Berufszufriedenheit unabhängig von der

jeweiligen Unterrichtsorganisation (inklusiv/nicht inklusiv bzw. Tandemunterricht/kein Tandemunterricht) ähnlich beurteilt wird.

Allerdings zeigt sich, dass die schulbezogenen Merkmale in der Gesamtstichprobe zu beiden Messzeitpunkten in signifikantem Zusammenhang mit dem Umfang an Erfahrung der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht stehen. Zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich in der Gesamtstichprobe positive Zusammenhänge mit dem Sozialklima sowie der Berufszufriedenheit (r = .23, p < .01 bzw. r = .22, p < .01). Zum zweiten Messzeitpunkt bestehen Zusammenhänge zwischen der Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion und dem Klima im Kollegium (r = .23, p < .01), mit der Integration neuer Kolleg*innen (r = .26, p < .01) und mit der Führungskompetenz (r = .20, p < .05). Der Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit wird nicht signifikant.

In der Panelstichprobe ergeben sich bezüglich der Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion zum ersten Messzeitpunkt ebenfalls signifikante Zusammenhänge mit dem Sozialklima (r = .32, p < .01) sowie der Berufszufriedenheit (r = .34, p < .01). Zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich bei den schulbezogenen Skalen hingegen keine Zusammenhänge diesbezüglich feststellen.

Insgesamt zeigen die Zusammenhänge, dass mit dem Umfang an Erfahrung im inklusiven Unterricht eine positivere Einschätzung des Sozialklimas, der Integration neuer Kolleg*innen, der Führungsqualität, aber auch der beruflichen Zufriedenheit einhergeht. Je länger die Lehrkräfte inklusiv unterrichten, desto besser werden diese schulischen Merkmale bewertet.

Hinsichtlich der Ausstattungsmerkmale für einen inklusiven Unterricht zeigen sich insbesondere signifikante Zusammenhänge zwischen der personellen Ausstattung und den schulbezogenen Skalen. In der Gesamtstichprobe ergibt sich zum ersten Messzeitpunkt eine signifikante positive Korrelation zwischen der Einschätzung der zahlenmäßigen Personalausstattung und der Berufszufriedenheit (r_s = .16, p < .05) sowie der Führungskompetenz der Schulleitung (r_s = .18, p < .05).

Weiterhin korreliert zum ersten Messzeitpunkt die personelle Ausstattung im Hinblick auf die professionsbezogene Zusammensetzung im Kollegium positiv mit den Skalen „Berufszufriedenheit“ (r_s = .21, p < .01), „Positives Sozialklima im Kollegium“ (r_s = .25, p < .01) sowie „Integration neuer Kolleg*innen“ (r_s = .25, p < .01). Je besser die personelle Zusammensetzung des Kollegiums eingeschätzt wird, desto höher fällt die berufliche Zufriedenheit aus und desto positiver beurteilen sie das Klima im Kollegium und die Integration.

Zum zweiten Messzeitpunkt können für die Berufszufriedenheit ebenfalls Zusammenhänge sowohl mit der Einschätzung der zahlenmäßigen Personalausstattung (r_s = .23, p < .05) als auch mit der Beurteilung der Zusammensetzung der Professionen im Kollegium (r_s = .21,

p < .05) festgestellt werden. Des Weiteren bestehen hinsichtlich der zahlenmäßigen Ausstattung des Lehrpersonals signifikante Zusammenhänge mit den Skalen „Positives Sozialklima im Kollegium“ (r_s = .20, p < .05), „Integration neuer Kolleg*innen“ (r_s = .31, p < .01), jedoch nicht mit der Einschätzung der Zusammensetzung des Kollegiums.

Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich positive Zusammenhänge mit der professionsbezogenen Ausstattung für das positive Sozialklima im Kollegium (r_s = .28, p < .01), der Führungskompetenz der Schulleitung (r_s = .23, p < .05), der Integration neuer Kolleg*innen (r_s = .41, p < .01) sowie der Berufszufriedenheit (r_s = .21, p < .05).

In der Panelstichprobe zeigen sich bezüglich der professionsbezogenen Personalausstattung positive Zusammenhänge mit einem positiven Sozialklima im Kollegium zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt (r_s = .27, p < .05 bzw. r_s = .28, p < .05). Zum zweiten Messzeitpunkt wird bei diesem Ausstattungsmerkmal auch ein signifikanter Zusammenhang mit der Integration neuer Kolleg*innen angezeigt (r_s = .42, p < .01).

Die Zusammenhänge deuten insgesamt darauf hin, dass eine zahlenmäßige sowie professionsbezogene gute Ausstattung im Kollegium für eine hohe Sozialverträglichkeit im Kollegium, eine gute Integration, aber auch eine hohe Berufszufriedenheit förderlich ist und für eine hohe Zufriedenheit bei der Führungsqualität spricht.

Darüber hinaus zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied bei der Führungsqualität zwischen Lehrpersonen, an deren Schulen mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird und solchen, deren Schule dieses Instrument nicht nutzen. Die Lehrer*innen, an deren Schule dieses Schulentwicklungsinstrument bei der Einführung und Umsetzung von Inklusion genutzt wird, beurteilen die Führungsqualität durch die Schulleitung signifikant besser als Lehrkräfte, an deren Schule nicht damit gearbeitet wird (t(142) = 2,399, p < .05, d = .47). Zum zweiten Messzeitpunkt bestehen in der Gesamtstichprobe keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Lehrer*innengruppen.

In der Panelstichprobe zeigt sich dieser Unterschied zum ersten Messzeitpunkt ebenso (t(48) = 2,402, p < .05, d = .77). Weiterhin besteht in der Panelstichprobe zum ersten Messzeitpunkt auch ein signifikanter Unterschied bei der Integration neuer Kolleg*innen zwischen Lehrkräften, an deren Schulen mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird und den Lehrpersonen, an deren Schule nicht mit diesem Schulentwicklungsinstrument gearbeitet wird (t(48) = 2,459, p < .05, d = .79). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den schulbezogenen Skalen bezüglich der Nutzung des Index für Inklusion.

Die Nutzung des Index für Inklusion scheint demnach sowohl im Sinne eines strukturierten Vorgehens für die Wahrnehmung der Führungsqualität als auch auf sozialer Ebene für die

Integrationsfähigkeit neuer Personen bedeutsam zu sein, wenngleich sich die Unterschiede nur zum ersten Messzeitpunkt in beiden Stichproben zeigen.

8.1.5 Fazit zu den Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht

Für die Skalen zur schulischen Qualität kann zunächst festgehalten werden, dass diese eine weitestgehend gute bis sehr gute interne Konsistenz aufweisen.
Weiterhin deuten die Einschätzungen der schulbezogenen Qualität darauf, dass tendenziell positive Zufriedenheitseinschätzungen zu diesen Merkmalen unter den befragten Lehrkräften bestehen. Die Skalenwerte liegen für alle Merkmale leicht über dem theoretischen Mittelwert. Zwischen den Stichproben zum ersten und zweiten Messzeitpunkt lassen sich bei den Skalen „Positives Klima im Kollegium“ sowie „Berufszufriedenheit“ zwar signifikante Unterschiede feststellen, wobei auf eine Interpretation aufgrund der geringen Effektstärke verzichtet wird. In der Panelstichprobe ergeben zwischen beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede. Die Qualität dieser Merkmale wird zu beiden Messzeitpunkten ähnlich positiv eingeschätzt.
Bei der Prüfung auf Unterschiede hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale zeigen sich bezüglich des Geschlechts und des Berufsabschlusses keine signifikanten Zusammenhänge mit den Skalen zur Schulqualität. Es bestehen allerdings Unterschiede zwischen den beiden ältesten Jahrgangsgruppen hinsichtlich der Beurteilung des Sozialklimas im Kollegium. Diejenigen Lehrkräfte, die 60 Jahre und älter sind, schätzen das Sozialklima schlechter ein als Lehrkräfte zwischen 50 und 59 Jahren.
In Bezug auf die Schulform unterscheidet sich die Grundschule in der Gesamtstichprobe signifikant zu allen anderen Schulformen im Hinblick auf ein positives Sozialklima im Kollegium und die Integration neuer Kolleg*innen. Lehrer*innen an Grundschulen schätzen diese Merkmale schulischer Qualität signifikant besser ein als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Sie sind auch zum Teil beruflich zufriedener und beurteilen die Führungsqualität der Schulleitung positiver, wobei sich die Zusammenhänge nur zum ersten bzw. zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe zeigen.
Im Hinblick auf das Belastungs- und Beanspruchungsempfinden zeigen sich beim MBI für die emotionale Erschöpfung sowie die Depersonalisierung durchweg negative Zusammenhänge mit den Skalen zur schulischen Qualität, während sich positive Zusammenhänge mit der persönlichen Leistungsfähigkeit ergeben. Für die

Gesamtstichprobe bestehen diese Zusammenhänge zwischen den Skalen der Schulqualität und den Skalen des MBI über beide Erhebungszeitpunkte. In der Panelstichprobe ergeben sich vor allem Zusammenhänge mit der Skala „Berufszufriedenheit“ und der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“, wobei die Richtung der Zusammenhänge für die Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ negativ und positiv für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ ausfällt. Die Befunde verdeutlichen, dass bei positiver Ausprägung die schulbezogenen Merkmale für das Beanspruchungserleben vor allem auch im Hinblick auf eine Reduktion des Beanspruchungsempfindens bedeutsam sind. Somit stellen die sozialen Beziehungsaspekte neben der Berufszufriedenheit auf struktureller Ebene gesundheitsförderliche Unterstützungsressourcen dar.

In zeitlicher Perspektive erweist sich vor allem das vormalige Ausmaß der Berufszufriedenheit für alle drei Skalen des MBI zum späteren Messzeitpunkt als wesentlich. Die Korrelationen fallen hier sehr hoch aus. Somit erweist sich die Berufszufriedenheit als relevantes Merkmal für die spätere Beanspruchungswahrnehmung. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Einschätzung der Schulqualität zum ersten Messzeitpunkt für die spätere Depersonalisierungsneigung eine besondere Relevanz besitzt. Die Korrelationen werden mit allen schulbezogenen Merkmalen signifikant. Hier zeigt sich einmal mehr, dass für das Ausmaß späterer Depersonalisierung die soziale Beziehungsqualität eine hohe Bedeutung hat, die sich in einem positiven Sozialklima, einer positiv wahrgenommen Integration neuer Kolleg*innen sowie einer entsprechend positiv erlebten Führungsqualität widerspiegelt.

Des Weiteren ergeben sich für die Skalen zur Qualität von Schule und Unterricht signifikant positive Zusammenhänge mit den Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen. Auch wenn die Zusammenhänge über die Messzeitpunkte in den Stichproben nicht konsistent sind, zeigen sie, dass ein gutes Sozialklima an der Schule, eine positiv erlebte Integration, eine hohe Berufszufriedenheit und eine gute Führungsqualität mit Einstellungen zu, Vorbereitung auf Inklusion sowie das gemeinsame Unterrichten im Team zusammenhängen und diese im Rahmen der Einführung und Umsetzung von Inklusion bedeutsam sind. Weiterhin lassen sich Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Schulqualität und personalbezogenen Ausstattungsmerkmalen feststellen. Sowohl die Kollegiumsgröße als auch dessen Zusammensetzung hinsichtlich verschiedener Professionen stehen in Zusammenhang mit dem Sozialklima im Kollegium, der Integration neuer Kolleg*innen und der Berufszufriedenheit.

Es zeigt sich jedoch auch, dass zwar keine Unterschiede zwischen der jeweiligen Unterrichtsorganisation (inklusiv/nicht inklusiv bzw. Tandemunterricht/kein Tandem-unterricht) bei der Einschätzung der schulbezogenen Merkmale bestehen, allerdings lassen

sich signifikante Zusammenhänge im Hinblick auf die Erfahrung der Lehrkräfte mit einem inklusiven Unterricht zu beiden Messzeitpunkten in der Gesamt- und Panelstichprobe feststellen. Je länger Lehrer*innen inklusiv unterrichten, desto positiver nehmen sie das Klima im Kollegium, die Integration neuer Kolleg*innen und ihre Berufszufriedenheit wahr. Dies könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass sich aufgrund der längeren Inklusionserfahrung an der Schule auch routinisierte Abläufe etabliert haben, was z.B. die Gestaltung inklusiver Unterrichtsorganisation und die Zusammenarbeit im Team betrifft.
Weiterhin zeigt sich, dass zum ersten Messzeitpunkt sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe die Führung durch die Schulleitung signifikant besser von Lehrer*innen eingeschätzt wird, an deren Schule mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird, als bei solchen Lehrkräften, an deren Schule dieses Instrument nicht eingesetzt wird. In der Panelstichprobe zeigt sich neben diesem auch ein signifikanter Unterschied bei der Integration neuer Kolleg*innen in der gleichen Weise. Lehrpersonen, an deren Schulen der Index für Inklusion genutzt wird, schätzen die Integration neuer Kolleg*innen signifikant besser ein als Lehrpersonen, an deren Schulen das Instrument nicht zum Einsatz kommt. Scheinbar gelingt es mittels dieses Schulentwicklungsinstrumentes durch die Beteiligung aller Personen am Prozess für eine gute Integration, transparente Entscheidungen und einen guten Informations- und Kommunikationsfluss zu sorgen, was sich mit einer positiv wahrgenommenen Integration und Führungsqualität verbindet.
Insgesamt wird deutlich, dass für die Umsetzung von Inklusion schulbezogene Merkmale hinsichtlich der personellen Ausstattung, der Wahrnehmung des Klimas bzw. Integration und der Leitungskompetenz einschließlich der Handhabung schulischer Veränderungsprozesse bedeutsam sind und für das Beanspruchungserleben gesundheitsförderliche Quellen darstellen können.

9. Modell zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens

Im Folgenden wird ausgehend von den in den vorangegangenen Kapiteln ermittelten Zusammenhängen untersucht, welche der untersuchten Merkmalsdimensionen bedeutsame Einflussfaktoren für das Beanspruchungserleben darstellen. Damit wird das Ziel verfolgt zu prüfen, inwieweit mehrere unabhängige Variablen den Anteil aufgeklärter Varianz in den abhängigen Variablen „Emotionale Erschöpfung", „Depersonalisierung" und „Persönliche Leistungsfähigkeit" erhöhen. Im Rahmen der Forschungsfrage liegt das Interesse vor allem darauf, welche schul- und individualbezogenen Merkmale im Rahmen einer inklusiven Schulstruktur besondere Relevanz für das Beanspruchungserleben besitzen und bedeutsam zur Varianzaufklärung in den drei Kriteriumsvariablen beitragen.

Auf das letztlich angestrebte Ziel, über die Regressionsanalysen hinaus komplexere Pfadmodelle zu berechnen, wurde verzichtet, da hierfür die Stichprobengröße sowohl zu den beiden Messzeitpunkten als auch in der Panelstichprobe deutlich zu klein ausfallen. Die Frage nach dem adäquaten Stichprobenumfang für Strukturgleichungsmodelle bleibt zumeist sehr vage in der Literatur beantwortet. Grundsätzlich wird eine stabile Modellschätzung durch das spezifizierte Modell und nicht zuletzt durch die Qualität der Daten bestimmt. Weiterhin hängt die Mindestgröße für den Stichprobenumfang auch davon ab, wie viele Indikatoren im Modell aufgenommen werden und was das Ziel der Testung ist. Gleichwohl schlagen einige Autoren eine Stichprobengröße von ungefähr $N > 250$ bzw. einen Stichprobenumfang von $N = 200 – 400$ Fällen vor, da zu kleine Stichproben von $N < 100$ zu Schätzfehlern aufgrund instabiler Modellparameter führen (Aichinger, 2017, S. 111; Muthén & Muthén, 2002, S. 607; Schönbrodt & Perugini, 2013, S. 10). In Simulationsstudien wird ein Stichprobenumfang von $N = 200$ - 400 für eine robuste ML-Schätzung bestätigt (Urban & Mayerl, 2014, S. 108). Da die eigene Stichprobe diesen Umfang unter Berücksichtigung der Anzahl an Indikatoren nicht erreicht, wurde sich auf Regressionsanalysen beschränkt. Das weitere Vorgehen im Rahmen der Regressionsanalysen wird im folgenden Kapitel beschrieben.

9.1 Methodische Vorgehensweise und Auswahl der Einflussfaktoren zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens

Die Auswahl der Merkmale orientiert sich dabei an das in Kapitel 2.3 vorgestellte Belastungs- und Beanspruchungsmodell von Rudow (1995), die im Rahmen des Modells einen möglichen Einfluss auf die wahrgenommene Beanspruchung haben können. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Bewertungs- und Handlungsstile entscheidend für die Entstehung einer Belastungswahrnehmung und im weiteren Verlauf für das Beanspruchungserleben wie z.B. Burnout sind.

Das eigentliche Anliegen, mittels der Panelstichprobe über Regressionen Merkmale zu beiden Zeitpunkten miteinander zu kombinieren, konnte aufgrund der kleinen Stichprobe nicht realisiert werden. Unter Einbeziehung der in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Merkmale hätte sich die Stichprobe auf eine Größe von unter 60 Fällen reduziert. Daher ist auf eine Regressionsanalyse mit dieser Stichprobe verzichtet worden. Nach Field (2009, S. 223) sollte die Stichprobe mehr als 60 Fälle umfassen und dies auch in Abhängigkeit des erwarteten Effekts und der Anzahl an Prädiktoren. Aus der Vielzahl der berechneten Zusammenhänge mit den Skalen des MBI sind vorrangig solche Merkmale berücksichtigt worden, deren Korrelationskoeffizienten bzw. Effektstärkemaße einen zumindest mittleren Effekt angezeigt haben. Nach Cohen (1988) wird bei einer Effektstärke von r = .24, ab einem Eta von η^2 = .06 sowie einem Cohen's d von d = .50 von einem mittleren Effekt gesprochen (Cohen, 1988). Darüber hinaus erfolgt die Auswahl vor dem Hintergrund der eigenen Fragestellung unter dem Aspekt, welche Merkmale, vor allem auch im Hinblick auf die schulische Inklusion, einen Einfluss auf das Beanspruchungserleben haben können. Hierzu sind die in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen maßgebend.

Ausgehend von den genannten Kriterien für die Auswahl haben sich folgende sechs Merkmalsbereiche zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens herauskristallisiert, die in Tabelle 75 aufgeführt sind. Bei den soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmalen sind Geschlecht, Berufsabschluss und Berufsjahre berücksichtigt worden. Anstelle des Alters wurde hier lediglich die Variable Berufsjahre ausgewählt, da die Anzahl der Berufsjahre mit der Höhe des Alters zumeist einhergeht und die Korrelationen in gleicher Weise mit den Beanspruchungsdimensionen auftreten. Im Hinblick auf schulbezogene Merkmale sind zum einen der Schultyp und zum anderen im Kontext inklusiver Schulorganisation insbesondere die Nutzung des Index für Inklusion und die inklusive Unterrichtung eingegangen. Weiterhin sind bei den schulischen Arbeitsbedingungen die Skalen „Positives Sozialklima im Kollegium“ und „Führungskompetenz“ berücksichtigt worden. Aufgrund einer hohen Korrelation zwischen der Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ und der Skala „Integration neuer Kolleg*innen“ (r = .68, $p < .001$) wurde sich für erstere Skala entschieden.

Für den inklusionsspezifischen Kontext sind hinsichtlich der erfassten Merkmale zu Inklusion alle drei Skalen zur Einschätzung von Inklusion in Schule und Unterricht relevant. Sowohl die Skala „Allgemeine Einstellung zu Inklusion“ als auch die Skala „Vorbereitung auf Inklusion in der Schule“ sowie die Skala „Gemeinsames Unterrichten im Team“ gehen in die Analyse ein.

Bei den stärker individualbezogenen Merkmalen sind die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ sowie die Skala „Berufszufriedenheit“ eingegangen, die sich für alle MBI-Skalen als bedeutsam erwiesen haben.

Des Weiteren sind aus den Dimensionen zu arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) aus dem Bereich Arbeitsengagement die Skalen „Verausgabungsbereitschaft“, aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit die Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ sowie aus dem Bereich Emotionen die Skala „Erfolgserleben im Beruf“ in die Regression aufgenommen. Sie weisen mit den drei MBI-Skalen hohe Korrelationen auf. Unter den Dimensionen aus dem Bereich Emotionen haben sich zwar auch hohe Korrelationen bei der Lebenszufriedenheit sowie dem Erleben sozialer Unterstützung ergeben. Aufgrund dessen, dass die Lebenszufriedenheit inhaltlich sehr ähnlich wie die Berufszufriedenheit ausgerichtet ist und das Erleben sozialer Unterstützung inhaltlich dem Sozialklima im Kollegium nahesteht, sind beide Dimensionen des AVEM zugunsten der anderen beiden Dimensionen nicht in die Modelle aufgenommen worden.

Von den Persönlichkeitsdimensionen des Big-Five-Persönlichkeitstests sind die Skalen „Neurotizismus“ sowie „Extraversion“ eingegangen, die bedeutsame Korrelationen mit den drei Skalen des MBI zeigen.

Für das Beanspruchungserleben wurden die drei Skalen des MBI zugrunde gelegt. Es sind jeweils separat multiple Regressionsanalysen für die Skalen „Emotionale Erschöpfung“, „Depersonalisierung“ sowie „Persönliche Leistungsfähigkeit“ durchgeführt worden.

Für die Berechnung wurde sich auf den ersten Messzeitpunkt konzentriert, da hier die Stichprobe für die Anzahl der Prädiktoren eine angemessene Größe aufweist. Im ersten Schritt wurde zunächst über alle drei Kriteriumsvariablen hinweg Regressionsanalysen für den ersten Messzeitpunkt mit allen Lehrkräften berechnet. Im zweiten Schritt wurden im Anschluss Regressionsanalysen für lediglich inklusiv unterrichtende Lehrkräfte durchgeführt, um zu prüfen, ob sich hier Spezifika in der Vorhersage der drei Kriteriumsvariablen vor dem Hintergrund eines inklusiven Unterrichts zeigen.

Die einbezogenen Prädiktoren sind dabei zu Prädiktorengruppen gebündelt worden und dann insgesamt jeweils blockweise nach der Einschlussmethode in das Regressionsmodell aufgenommen worden. Diese Vorgehensweise sollte ermöglichen, einerseits erste Hinweise auf bedeutsame Variablen aus jeder Prädiktorengruppe zu erhalten und um andererseits gleichzeitig den zusätzlichen Beitrag an aufgeklärter Varianz für jeden

Variablenblock abschätzen zu können. Darüber hinaus sollte dadurch ebenso auch das Zusammenspiel von Umwelt- und Individualmerkmalen genauer untersucht werden. Die jeweiligen Variablenblöcke wurden dabei so in das Regressionsmodell aufgenommen, dass zunächst sozio- und berufsbiographische Merkmale aufgenommen worden sind. Im Anschluss wurde die Reihenfolge der Aufnahme danach bestimmt, welche Variablen direkt mit der Tätigkeit als Lehrkraft in Beziehung stehen (z.B. schul- und unterrichtsbezogene sowie inklusionsbezogene Arbeitsbedingungen). So sind arbeits- und unterrichtsbezogene Merkmale nach den soziodemographischen und berufsbiographischen Variablen als nächste Prädiktorengruppe aufgenommen worden. Darauffolgend sind stärker individualbezogene Merkmale (z.B. Merkmale berufsbezogenen Erlebens und Verhaltens, allgemeine Persönlichkeitsdimensionen) in das Regressionsmodell einbezogen worden. Somit lässt sich prüfen, inwieweit arbeitsbezogene Merkmale zur Varianzaufklärung beitragen und welchen Einfluss individualbezogene Merkmale über die Tätigkeitsmerkmale hinaus auf das Beanspruchungserleben haben (Tabelle 75).

Tabelle 75 *Überblick der Merkmalsauswahl zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens*

Merkmale	
soziodemographische/ berufsbiographische Merkmale	
▪ Geschlecht ▪ Berufsabschluss ▪ Berufsjahre	
schulbezogene und inklusionsspezifische Merkmale von Schule und Unterricht	
▪ Schultyp ▪ inklusiver Unterricht ▪ Nutzung des Index für Inklusion	
kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen	**Beanspruchungserleben** ▪ Emotionale Erschöpfung ▪ Depersonalisierung ▪ Persönliche Leistungsfähigkeit
▪ Positives Sozialklima ▪ Führungskompetenz	
Einschätzung zur Inklusion in Schule und Unterricht	
▪ Allgemeine Einstellung zu Inklusion ▪ Vorbereitung auf Inklusion in der Schule ▪ Gemeinsames Unterrichten im Team	
berufsbezogenes Erleben und Verhalten	
▪ Erlebte Pädagogische Wirksamkeit ▪ Berufszufriedenheit ▪ Verausgabungsbereitschaft ▪ Resignationstendenz bei Misserfolg ▪ Erfolgserleben im Beruf	
Persönlichkeitsmerkmale (Big-Five)	
▪ Neurotizismus ▪ Extraversion	

9.2 Vorhersage des Beanspruchungserlebens anhand der drei Dimensionen des MBI

In den nachfolgenden Kapitelabschnitten werden für jede einzelne Dimension des MBI die Ergebnisse der multiplen Regression dargestellt. Die Korrelationsmatrix über die in den Regressionsanalysen einbezogenen Merkmale sind in Tabelle 84 und 85 dargestellt (Anhang 3). Es ist noch anzumerken, dass bei den Regressionsanalysen mit der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt nicht alle in Tabelle 75 aufgeführten inklusionsrelevanten Merkmale in das Modell aufgenommen worden sind, da sie nicht für alle Lehrkräfte gleichermaßen in der Gesamtstichprobe zutreffend sind. Daher wurde lediglich berücksichtigt, ob inklusiv oder nicht inklusiv unterrichtet wird, mit dem Index für Inklusion an der Schule gearbeitet wird und welche allgemeinen Einstellungen zu Inklusion bestehen. Dies betrifft sowohl Lehrkräfte im inklusiven als auch Lehrrkräfte im nicht inklusiven Unterricht. In den weiterführenden Regressionsanalysen mit der Teilstichprobe der inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte sind dann alle aufgeführten inklusionsbezogenen Merkmale mit einbezogen worden. Die Ergebnisse aus diesen Regressionsanalysen sind in den nachfolgenden Kapiteln 9.2 und 9.3 separat aufgeführt. Neben den Regressionskoeffizienten ist in den Tabellen jeweils noch der Variation Inflation Factor (VIF) angegeben, der zur Prüfung der Multikollinearität herangezogen worden ist. Ein Wert von über 10 spricht hierbei für das Vorliegen hoher Multikollinearität (Field, 2009, S. 796). Die Werte in den einzelnen Modellen liegen deutlich darunter, was auf eine eher geringe Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen hindeutet.

9.2.1 Einflussfaktoren zur Vorhersage emotionaler Erschöpfung

Für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ lassen sich für die Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 55% der Gesamtvarianz aufklären ($F(16, 123) = 11{,}667$, $p < .001$) (Tabelle 76).

Als stärkste Prädiktorengruppe erweisen sich die Merkmale zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten. Die Änderung im Regressionskoeffizienten fällt über alle Prädiktorengruppen in dieser Merkmalsgruppe am höchsten aus ($\Delta R^2 = .41$). Unter den eingegangenen Variablen erweist sich hier vor allem die Verausgabungsbereitschaft als Prädiktor mit dem größten singulären Varianzanteil. Im finalen Modell werden allein durch die Verausgabungsbereitschaft 16% an Varianz in der Skala „Emotionale Erschöpfung“ aufgeklärt. Dies bedeutet, eine hohe Verausgabungsbereitschaft geht mit einem hohen Risiko einer emotionalen Erschöpfung einher ($\beta = .40$, $p < .001$). Mit jeweils 7% tragen weiterhin die erlebte pädagogische Wirksamkeit sowie die Berufszufriedenheit zur

Varianzaufklärung bei dieser Burnoutdimension bei. Je höher die erlebte pädagogische Wirksamkeit (β = -.27, p < .001) und die Berufszufriedenheit (β = -.27, p < .001) ausgeprägt sind, desto weniger sind die Lehrkräfte emotional erschöpft bzw. umgekehrt, je geringer die erlebte pädagogische Wirksamkeit und je geringer die Berufszufriedenheit unter den Lehrkräften ausgeprägt ist, desto höher fällt die emotionale Erschöpfung aus.

Weiterhin gehen die Merkmale zu kollegiumsbezogenen Arbeitsbedingungen als zweitstärkste Prädiktorengruppe hervor. Im Aufnahmeschritt erweist sich insbesondere das positive Sozialklima im Kollegium als bedeutsamer Einflussfaktor. Je positiver das Sozialklima unter dem Kollegium wahrgenommen wird, desto geringer fällt die emotionale Erschöpfung aus (β = -.28, p < .05). Allerdings wird bei dieser Variablen im Gesamtmodell die Signifikanz nicht mehr erreicht. Die Skala „Führungskompetenz“ hingegen erreicht sowohl im Schritt als auch im Gesamtmodell nicht die Signifikanzgrenze.

Mit Blick auf die berücksichtigten inklusionsbezogenen Merkmale zeigen sich im jeweiligen Schritt keine signifikanten Ergebnisse, wobei bei der Nutzung des Index für Inklusion die Signifikanzgrenze nur leicht verfehlt wird (β = .15, p = .08). Die allgemeinen Einstellungen zu Inklusion werden zwar im Schritt nicht signifikant, allerdings zeigt sich im Gesamtmodell hier ein statistisch bedeutsames Ergebnis. Eine eher negative Einstellung zu Inklusion ist auch mit einem eher höheren emotionalen Erschöpfungserleben verbunden (β = -.16, p < .05).

Bei den soziodemographischen Merkmalen wird im Schritt der Berufsabschluss signifikant. Demnach fühlen sich Regelschullehrkräften signifikant stärker emotional erschöpft als ihre sonderpädagogischen Kolleg*innen (β = .17, p < .05). Allerdings weist dieser im Gesamtmodell keine Signifikanz mehr auf. Geschlecht und Berufsjahre sind für das emotionale Erschöpfungserleben nicht relevant. Sie leisten für die Vorhersage des emotionalen Erschöpfungserlebens keinen statistisch bedeutsamen Beitrag. Gleiches gilt auch für den Schultyp.

Die im letzten Block aufgenommen Persönlichkeitsmerkmale leisten ebenso keinen weiteren signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung für diese Skala.

Bei Betrachtung des Gesamtmodells bleiben somit insgesamt vier Prädiktoren für die Vorhersage emotionaler Erschöpfung statistisch bedeutsam. Besondere Relevanz kommt dabei den Merkmalen zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten zu. Dabei leistet die Verausgabungsbereitschaft unter allen vier Prädiktoren den höchsten Erklärungsbeitrag, gefolgt von der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und der Berufszufriedenheit. Im Gesamtmodell werden darüber hinaus bei den inklusionsbezogenen Merkmalen die Einstellungen zu Inklusion signifikant (Tabelle 76).

Tabelle 76 *Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Emotionale Erschöpfung“*

Prädiktorengruppe	**B**	**SE(B)**	**β im Schritt**	**β final (sing. Varianz)**	**∆R²**	**VIF**
Schritt 1 Soziodemographische/ berufsbiographische Variablen					.04	
Geschlecht	.10	.21	.04	-.02		1,354
Berufsjahre	.09	.06	.13	.05		1,161
Berufsabschluss	.42	.21	.17*	.08		1,273
Schritt 2 Schul- und unterrichtsbezogene Arbeitsbedingungen und Ausstattungsmerkmale					.03	
Schultyp	.05	.13	.04	-.08		1,413
inklusiver Unterricht	.26	.18	.13	-.01		1,289
Nutzung Index für Inklusion	.37	.15	.15	-.01		1,224
Schritt 3 Kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen					.09	
Positives Sozialklima im Kollegium	-.28	.11	-.28*	-.12		2,076
Führungskompetenz	-.09	.11	-.10	-.03		1,776
Schritt 4 Einschätzung zur Inklusion in Schule und Unterricht					.02	
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	-.17	.10	-.15	-.16* (3%)		1,426
Schritt 5 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten					.41	
Erlebte pädagogische Wirksamkeit	-.31	.08	.29***	-.27*** (7%)		1,632
Berufszufriedenheit	-.27	.07	-.27***	-.27*** (7%)		1,629
Verausgabungsbereitschaft	.42	.07	.40	.40*** (16%)		1,797
Resignationstendenz bei Misserfolg	.12	.07	.12	.08		1,270
Erfolgserleben im Beruf	.05	.07	.05	.07		1,449
Schritt 6 Persönlichkeitsmerkmale					.01	
Neurotizismus	.06	.08	.06	.06		1,617
Extraversion	-.06	.07	-.07	-.07		1,509
adjust. R² gesamt						**.55**

Anmerkung. Kodierung Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 *(Regelschullehrkräfte)*; Schultyp: 1 *(Grundschule)* bzw. 2 *(Sek 1)* bzw. 3 *(Gymnasium)*; inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Nutzung des Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; * - p < .05; *** - p < .001; *N* = 140; Gesamtstichprobe t_1

9.2.2 Einflussfaktoren zur Vorhersage von Depersonalisierung

Für die Skala „Depersonalisierung“ können insgesamt 32% an Varianz aufgeklärt werden ($F(16, 123) = 5{,}148$, $p < .001$) (Tabelle 77). Unter den Prädiktorengruppen erweisen sich die Merkmale zu kollegiumsbezogenen Arbeitsbedingungen und zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten als stärkste Einflussfaktoren. Allein 13% bzw. 16% an zusätzlicher Varianzaufklärung geht auf diese beiden Prädiktorengruppen zurück. Als Einzelprädiktor erweist sich für die Skala „Depersonalisierung“ insbesondere das Sozialklima unter dem Kollegium als relevant. Demnach scheint für das Auftreten von Depersonalisierung unter Lehrkräften ein vergleichsweise schlechtes Sozialklima im Kollegium förderlich zu sein bzw. ist umgekehrt ein positiv eingeschätztes Sozialklima mit einer eher niedrigen Depersonalisierungstendenz verbunden ($\beta = -.29$, $p < .01$). Im Gesamtmodell werden durch dieses Merkmal 8% an Varianz bei der Skala „Depersonalisierung“ aufgeklärt.

Weiterhin ist das Ausmaß an Depersonalisierungstendenzen eng mit der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und Neurotizismus verbunden. Beide stellen ebenfalls bedeutsame Einflussfaktoren sowohl im Schritt als auch im finalen Modell dar. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte mit einer eher gering erlebten pädagogischen Wirksamkeit zu eher hohen Depersonalisierungstendenzen neigen bzw. umgekehrt, Lehrkräfte mit einer hohen erlebten pädagogischen Wirksamkeit in geringerem Maße depersonalisieren ($\beta = -.22$, $p < .05$). Demgegenüber geht mit einem höheren Neurotizismuswert eine höhere Depersonalisierungstendenz einher bzw. in umgekehrter Weise sind weniger neurotische Lehrkräfte in eher geringerem Maße von Depersonalisierung betroffen ($\beta = -.21$, $p < .05$).

Im Schritt selbst wird unter den Merkmalen zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten auch die Resignationstendenz statistisch bedeutsam. Diese verfehlt jedoch bei Aufnahme der Persönlichkeitsmerkmale im letzten Schritt die Signifikanzgrenze und leistet im Gesamtmodell keinen statistisch bedeutsamen Beitrag mehr. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ inhaltlich in enger Beziehung zur Skala „Neurotizismus“ steht und im Gesamtmodell Varianz an die Skala „Neurotizismus“ abgegeben wird.

Die inklusionsbezogenen Merkmale wie ein inklusiver Unterricht, die Nutzung des Index für Inklusion und Einstellungen zu Inklusion erweisen sich weder im Schritt noch für das Gesamtmodell als bedeutsame Prädiktoren. Unter den eingegangenen soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmalen wird der Berufsabschluss im Schritt selbst zwar signifikant ($\beta = .16$, $p < .05$). Regelschullehrkräfte neigen in stärkerem Maße zu Depersonalisierungstendenzen als sonderschulpädagogische Lehrer*innen. Jedoch spielt der Berufsabschluss im finalen Modell keine Rolle mehr. Geschlecht und Berufsjahre leisten weder im Aufnahmeschritt noch im finalen Modell einen signifikanten

Erklärungsbeitrag. Darüber hinaus besitzen auch der Schultyp, die Führungskompetenz und das Erfolgserleben für die Vorhersage der Depersonalisierungstendenz keine Relevanz.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass für Depersonalisierungstendenzen insgesamt drei Merkmale für die Skala „Depersonalisierung“ bedeutsam sind. Unter den schulbezogenen Merkmalen erweist sich für diese Skala vor allem das soziale Klima im Kollegium als wesentlicher Einflussfaktor. Dieses Merkmal geht insgesamt als stärkster Einflussfaktor für die Skala „Depersonalisierung“ hervor. Daneben leistet von den Merkmalen zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten die erlebte pädagogische Wirksamkeit einen weiteren Beitrag zur Varianzaufklärung. Darüber hinaus bildet von den Persönlichkeitsmerkmalen die Skala „Neurotizismus“ einen bedeutsamen Einflussfaktor. Demgegenüber scheinen inklusionsbezogene Aspekte genauso wie soziodemographische und berufsbiographische Merkmale für die Lehrpersonen dieser Stichprobe weniger zur Vorhersage der Depersonalisierung beizutragen. So leisten auch hier weder das Geschlecht, die Berufsjahre noch der Schultyp und die Führungskompetenz der Schulleitung einen signifikanten Erklärungsbeitrag (Tabelle 77).

Tabelle 77 *Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Depersonalisierung“*

Prädiktorengruppe	**B**	**SE(B)**	**β im Schritt**	**β final (sing. Varianz)**	**∆R²**	**VIF**
Schritt 1 Soziodemographische/ berufsbiographische Variablen					.04	
Geschlecht	-.23	.20	-.10	-.11		1,354
Berufsjahre	.02	.05	.04	.03		1,161
Berufsabschluss	.38	.20	.16*	.12		1,273
Schritt 2 Schul- und unterrichtsbezogene Arbeitsbedingungen und Ausstattungsmerkmale					.03	
Schultyp	.16	.12	.12	-.01		1,413
inklusiver Unterricht	.14	.17	08	-.04		1,289
Nutzung Index für Inklusion	.31	.20	.14	.01		1,224
Schritt 3 Kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen					.13	
Positives Sozialklima im Kollegium	-.35	.10	-.37**	-.29** (8%)		2,076
Führungskompetenz	-.05	.10	-.06	.02		1,776
Schritt 4 Einschätzung zur Inklusion in Schule und Unterricht					.01	
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	-.12	.10	-.12	-.06		1,426
Schritt 5 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten					.16	
Erlebte Pädagogische Wirksamkeit	-.22	.09	-.22*	-.22* (5%)		1,632
Berufszufriedenheit	-.11	.09	-.12	-.11		1,629
Verausgabungsbereitschaft	.00	.08	.01	-.01		1,270
Resignationstendenz bei Misserfolg	.22	.08	.23**	.14		1,797
Erfolgserleben im Beruf	.01	.08	.04	.04		1,449
Schritt 6 Persönlichkeitsmerkmale					.03	
Neurotizismus	.21	.09	.21*	.21* (4%)		1,617
Extraversion	-.01	.08	-.01	-.01		1,509
adjust. R² gesamt						**.32**

Anmerkung. Kodierung Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte*) bzw. 1 *(Regelschullehrkräfte)*; Schultyp: 1 *(Grundschule)* bzw. 2 *(Sek 1)* bzw. 3 *(Gymnasium)*; inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Nutzung des Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; * - p < .05; ** - p < .01; *N* = 140; Gesamtstichprobe t_1

9.2.3 Einflussfaktoren zur Vorhersage persönlicher Leistungsfähigkeit

Für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ lassen sich insgesamt 44% an Varianz aufklären ($F(16, 123) = 7{,}684$, $p < .001$) (Tabelle 78). Den höchsten Erklärungsbeitrag für diese Skala bildet als Prädiktorengruppe das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten. Unter den dort aufgenommenen Merkmalen liefert im Schritt sowie im finalen Modell einzig die erlebte pädagogische Wirksamkeit den größten und einzigen signifikanten Erklärungsbeitrag für diese Skala ($\beta = .52$, $p < .001$). Der Prädiktor erklärt allein 27% an Varianz in der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ auf. Dies bedeutet, eine hohe erlebte pädagogische Wirksamkeit bei Lehrkräften geht auch mit einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit einher. Von den weiteren einbezogenen Merkmalen erweist sich keines im Schritt als signifikant. Weder die schulbezogenen Arbeitsbedingungen noch inklusionsbezogene Aspekte oder Persönlichkeitsmerkmale leisten einen signifikanten Erklärungsbeitrag. Das soziale Klima, das Führungskonzept, aber auch der Schultyp, ein inklusiver Unterricht, die Nutzung des Index für Inklusion, die Einstellungen zu Inklusion und Persönlichkeitsmerkmale wie Neurotizismus und Extraversion stellen in dem berechneten Modell keine relevanten Einflussfaktoren dar. Unter den soziodemographischen bzw. berufsbiographischen Merkmalen erreicht zwar keines der Merkmale im Schritt die Signifikanzgrenze. Allerdings wird im Gesamtmodell der Berufsabschluss signifikant ($\beta = -.21$, $p < .01$) und leistet mit 4% einen statistisch bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung. Demnach schätzen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte als persönlich leistungsfähiger ein als die Regelschullehrer*innen.

Insgesamt zeigt sich für die Vorhersage der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“, dass im finalen Modell lediglich zwei Merkmale als Prädiktoren bedeutsam sind. Als stärkster Einflussfaktor geht dabei die erlebte pädagogische Wirksamkeit hervor. Daneben wird der Berufsabschluss im finalen Modell signifikant (Tabelle 78).

Tabelle 78 *Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“*

Prädiktorengruppe	**B**	**SE(B)**	**β im Schritt**	**β final (sing. Varianz)**	**∆R²**	**VIF**
Schritt 1 Soziodemographische/ berufsbiographische Variablen					.04	
Geschlecht	.18	.17	09	.07		1,354
Berufsjahre	.-.05	.17	-.10	-.06		1,161
Berufsabschluss	-.28	.05	-.14	-.21** (4%)		1,273
Schritt 2 Schul- und unterrichtsbezogene Arbeitsbedingungen und Ausstattungsmerkmale					.01	
Schultyp	.04	.11	.04	.00		1,413
inklusiver Unterricht	-.08	.15	-.05	-.07		1,289
Nutzung Index für Inklusion	-.11	.17	-.06	-.01		1,224
Schritt 3 Kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen					.01	
Positives Sozialklima im Kollegium	.03	.09	.04	.05		2,076
Führungskompetenz	-.04	.09	.05	.02		1,776
Schritt 4 Einschätzung zur Inklusion in Schule und Unterricht					.00	
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	.05	.09	.05	.02		1,426
Schritt 5 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten					.44	
Erlebte pädagogische Wirksamkeit	.48	.07	.55***	.52*** (27%)		1,632
Berufszufriedenheit	.08	.05	.09	.09		1,629
Verausgabungsbereitschaft	-.03	.06	-.03	-.04		1,270
Resignationstendenz bei Misserfolg	-.07	.06	-.09	-.11		1,797
Erfolgserleben im Beruf	.08	.07	.10	.09		1,449
Schritt 6 Persönlichkeitsmerkmale					.01	
Neurotizismus	.06	.07	.07	.07		1,617
Extraversion	.10	.06	.13	.13		1,509
adjust. R² gesamt						**.44**

Anmerkung. Kodierung Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 *(Regelschullehrkräfte)*; Schultyp: 1 *(Grundschule)* bzw. 2 *(Sek 1)* bzw. 3 *(Gymnasium)*; inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Nutzung des Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; ** - p < .01; *** - p < .001; *N* = 140; Gesamtstichprobe t_1

9.3 Vorhersage des Beanspruchungserlebens anhand der drei Dimensionen des MBI bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht

Auf Basis der vorgestellten Ergebnisse der Regressionen wird im Folgenden geprüft, ob und inwieweit bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht darüber hinaus insbesondere inklusionsbezogene Merkmale zur Vorhersage der Dimensionen des Beanspruchungserlebens einen Erklärungsbeitrag leisten. Aufgrund einer deutlichen Verkleinerung der Stichprobe wurde die Variablenauswahl dahingehend reduziert, welche Merkmale für einen inklusiven Unterricht eine Bedeutung haben können. Des Weiteren ist anzumerken, dass Persönlichkeitsmerkmale nicht mehr berücksichtigt worden sind, da diese für alle drei Merkmale zu einer Modellverschlechterung geführt hätten. Die Korrelationsmatrix der einbezogenen Merkmale ist in Tabelle 85 aufgeführt (Anhang 3).

9.3.1 Einflussfaktoren zur Vorhersage emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht

Für die Teilstichprobe der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht lassen sich für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ insgesamt 59% der Varianz aufklären ($F(12, 52) = 7{,}303$, $p < .001$) (Tabelle 79). Die stärkste Prädiktorengruppe bildet wie in der Gesamtstichprobe für diese Skala auch das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten. Jedoch erweist sich die Berufszufriedenheit als stärkster Prädiktor ($\beta = -.42$, $p < .001$). Je höher die Berufszufriedenheit ausgeprägt ist, desto geringer fällt die emotionale Erschöpfung aus. Als einzelnes Merkmal erklärt die Berufszufriedenheit allein 17% der Varianz in der Skala „Emotionale Erschöpfung“ auf. Weiterhin wird auch hier die Bedeutung der Verausgabungsbereitschaft sichtbar. Sie geht als zweitstärkster Einflussfaktor hervor und leistet eine singuläre Varianzaufklärung von 13% im finalen Modell. Mit steigender Verausgabungsbereitschaft besteht auch ein höheres Risiko einer emotionalen Erschöpfung ($\beta = .36$, $p < .001$). Daneben trägt auch die pädagogische Wirksamkeit noch einen kleinen Teil zur Varianzaufklärung bei. Demnach geht mit einem höheren pädagogischen Wirksamkeitserleben eine geringere emotionale Erschöpfung einher ($\beta = -.18$, $p < .05$).

Außerdem liefern die kollegiumsbezogenen Merkmale einen weiteren größeren zusätzlichen Erklärungsbeitrag. Im Aufnahmeschritt wird die Skala „Positives Sozialklima im Kollegium“ signifikant. Ein positives Sozialklima geht mit einer eher geringeren emotionalen Erschöpfung einher ($\beta = -.39$, $p < .01$). Allerdings erreicht sie im finalen Modell nicht mehr die Signifikanzgrenze.

Hinsichtlich der inklusionsbezogenen Merkmale zeigt sich, dass unter den aufgenommenen Merkmalen die Einstellungen zu Inklusion einen bedeutsamen Einflussfaktor darstellen. Je

negativer Lehrkräfte der Inklusion gegenüber eingestellt sind, desto eher fühlen sie sich im inklusiven Unterricht emotional erschöpft ($\beta = -.32$, $p < .001$). Sie trägt mit 10% einen ähnlich hohen Anteil zu Varianzaufklärung bei wie die Verausgabungsbereitschaft. Demgegenüber erreichen die Vorbereitung auf Inklusion sowie das gemeinsame Unterrichten im Team nicht die Signifikanzgrenze. Das gleiche gilt für die Nutzung des Index für Inklusion. Sie scheinen im Zusammenspiel mit weiteren Merkmalen eine untergeordnete Rolle zu spielen. Gleiches gilt für den Berufsabschluss. Er scheint in dieser Teilstichprobe zur Vorhersage emotionaler Erschöpfung unbedeutend zu sein (Tabelle 79).

Tabelle 79 *Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht*

Prädiktorengruppe	**B**	**SE(B)**	**β im Schritt**	**β final (sing. Varianz)**	**∆R²**	**VIF**
Schritt 1 Soziodemographische/ berufsbiographische Variablen					.02	
Berufsabschluss	.33	.32	.13	.08		1,658
Schritt 2 Schul- und unterrichtsbezogene Arbeitsbedingungen und Ausstattungsmerkmale					.04	
Nutzung Index für Inklusion	.49	.32	.20	.04		1,445
Schritt 3 Kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen					.15	
Positives Sozialklima im Kollegium	-.44	.16	-.39**	-.16		1,695
Führungskompetenz	-.02	.17	-.01	.05		1,473
Schritt 4 Einschätzung zur Inklusion in Schule und Unterricht					.07	
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	-.33	.15	-.31*	-.32*** (10%)		1,525
Vorbereitung auf Inklusion in der Schule	-.11	.15	-.12	-.14		2,155
Gemeinsames Unterrichten im Team	-.10	.12	-.10	-.08		1,292
Schritt 5 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten					.38	
Erlebte pädagogische Wirksamkeit	-.21	.11	-.18*	-.18* (3%)		1,341
Berufszufriedenheit	-.46	.12	-.42***	-.42*** (17%)		1,817
Verausgabungsbereitschaft	.40	.10	.36***	.36*** (13%)		1,433
Resignationstendenz bei Misserfolg	.10	.11	.09	.09		1,224
Erfolgserleben im Beruf	.10	.10	.09	.09		1,408
adjust. R² gesamt						**.59**

Anmerkung. Kodierung Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 (*Regelschullehrkräfte)*; inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Nutzung des Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; * - p < .05; ** - p < .01; *** - p < .001; *n* = 65; Teilstichprobe t_1

9.3.2 Einflussfaktoren zur Vorhersage von Depersonalisierung bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht

Für die Skala „Depersonalisierung“ lassen sich insgesamt 40% der Varianz der Skala aufklären ($F(12, 52) = 4{,}591$, $p < .001$) (Tabelle 80). Als stärkste Prädiktorengruppe geht das arbeitsbezogene Erleben und Verhalten hervor. Ähnlich wie bei der Skala „Emotionale Erschöpfung“ bildet auch bei der Skala „Depersonalisierung“ die Berufszufriedenheit dabei den größten Einflussfaktor. Eine hohe Berufszufriedenheit geht mit einer eher niedrigen Depersonalisierungstendenz einher ($\beta = -.33$, $p < .05$). Innerhalb dieser Prädiktorengruppe wird weiterhin die Resignationstendenz signifikant ($\beta = .28$, $p < .05$). Mit steigender Resignationstendenz nehmen auch Depersonalisierungstendenzen zu. Die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“, die in der Gesamtstichprobe als stärkster Prädiktor hervorgegangen ist, stellt im Modell keinen signifikanten Einflussfaktor dar.

Als weitere Prädiktorengruppe leisten kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen einen zusätzlichen Erklärungsbeitrag. Im Aufnahmeschritt wird das Sozialklima statistisch signifikant ($\beta = -.27$, $p < .05$). Je höher das positive Sozialklima im Kollegium ausgeprägt ist, desto weniger depersonalisieren die inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte. Im Gesamtmodell wird die Skala jedoch nicht mehr signifikant. In gleicher Weise zeigt sich dies auch beim Berufsabschluss. Im Schritt selbst erweist sich der Berufsabschluss als statistisch bedeutsamer Prädiktor ($\beta = .30$, $p < .05$). Regelschullehrkräfte zeigen demnach höhere Depersonalisierungstendenzen als die sonderpädagogischen Lehrer*innen. Im Gesamtmodell wird die Signifikanzgrenze jedoch knapp verfehlt.

Von den inklusionsbezogenen Skalen zur Einschätzung von Schule und Unterricht werden keine der Skalen für die Vorhersage von Depersonalisierung im gerechneten Modell signifikant. Weder Einstellungen zu noch Vorbereitung auf Inklusion sowie die gemeinsame Unterrichtung im Team werden signifikant. Ebenso leistet auch die Nutzung des Index für Inklusion keinen signifikanten Erklärungsbeitrag für die Skala „Depersonalisierung“. Somit verbleiben im finalen Modell lediglich die Berufszufriedenheit und die Resignationstendenz als statistisch bedeutsame Einflussfaktoren (Tabelle 80).

Tabelle 80 *Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Depersonalisierung“ für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht*

Prädiktorengruppe	**B**	**SE(B)**	**β im Schritt**	**β final (sing. Varianz)**	**∆R²**	VIF
Schritt 1 Soziodemographische/ berufsbiographische Variablen					.09	
Berufsabschluss	.70	.28	.30*	.22		1,658
Schritt 2 Schul- und unterrichtsbezogene Arbeitsbedingungen und Ausstattungsmerkmale					.02	
Nutzung Index für Inklusion	.29	.28	.13	.04		1,445
Schritt 3 Kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen					.15	
Positives Sozialklima im Kollegium	-.27	.13	-.27*	-.11		1,695
Führungskompetenz	-.21	.15	-.19	.14		1,473
Schritt 4 Einschätzung zur Inklusion in Schule und Unterricht					.06	
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	-.19	.13	-.20	-.19		1,525
Vorbereitung auf Inklusion in der Schule	-.01	.13	-.01	-.04		2,155
Gemeinsames Unterrichten im Team	-.16	.10	-.19	-.09		1,292
Schritt 5 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten					.19	
Erlebte pädagogische Wirksamkeit	-.08	.11	-.08	-.08		1,341
Berufszufriedenheit	-.32	.13	-.33*	-.33* (11%)		1,817
Verausgabungsbereitschaft	.03	.11	.03	.03		1,433
Resignationstendenz bei Misserfolg	.28	.11	.28	.28* (8%)		1,224
Erfolgserleben im Beruf	.04	.11	.05	.05		1,408
adjust. R² gesamt						**.40**

Anmerkung. Kodierung Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 (*Regelschullehrkräfte)*; inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Nutzung des Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; * - p < .05; *n* = 65; Teilstichprobe t_1

9.3.3 Einflussfaktoren zur Vorhersage persönlicher Leistungsfähigkeit bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht

Bei der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ lassen sich über das Modell insgesamt 54% an Varianz erklären ($F(12, 52) = 8{,}505$, $p < .001$) (Tabelle 81). Wiederum sind die Merkmale arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens die Prädiktorengruppe mit der größten Varianzaufklärung. Wie in der Gesamtstichprobe geht auch hier das pädagogische Wirksamkeitserleben als stärkster Prädiktor für das Modell hervor. Durch diese Skala werden allein 39% an Varianz aufgeklärt.

Die anderen Prädiktoren aus dieser Gruppe erreichen die Signifikanzgrenze nicht. Kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen und hier vor allem ein positives Sozialklima, das für die anderen beiden Skalen zumindest im Schritt signifikant ist, leisten keinen eigenständigen signifikanten Erklärungsbeitrag. Allerdings wird in diesem Modell der Berufsabschluss statistisch bedeutsam. Er liefert noch 7% an Varianzaufklärung im finalen Modell. Es zeigt sich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte über eine höhere Leistungsfähigkeit verfügen als die Regelschullehrer*innen ($\beta = -.27$, $p < .05$). Weiterhin zeigt sich, dass die inklusionsbezogenen Merkmale als einzelne Prädiktoren nicht signifikant werden. Einstellungen zu und Vorbereitung auf Inklusion, das gemeinsame Unterrichten im Team sowie die Nutzung des Index für Inklusion erreichen die Signifikanzgrenze nicht. Bedeutsam bleiben im finalen Modell somit die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ und der Berufsabschluss (Tabelle 81).

Tabelle 81 *Überblick der Prädiktoren der Regressionsanalyse für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht*

Prädiktorengruppe	**B**	**SE(B)**	**β im Schritt**	**β final (sing. Varianz)**	**∆R²**	**VIF**
Schritt 1 Soziodemographische/ berufsbiographische Variablen					.08	
Berufsabschluss	-.59	.26	-.28*	-.27* (7%)		1,658
Schritt 2 Schul- und unterrichtsbezogene Arbeitsbedingungen und Ausstattungsmerkmale					.02	
Nutzung Index für Inklusion	-.26	.27	-.13	-.05		1,445
Schritt 3 Kollegiumsbezogene Arbeitsbedingungen					.01	
Positives Sozialklima im Kollegium	.09	.14	.10	.00		1,695
Führungskompetenz	.06	.15	.06	.02		1,473
Schritt 4 Einschätzung zur Inklusion in Schule und Unterricht					.03	
Allgemeine Einstellung zu Inklusion	.03	.14	.03	.03		1,525
Vorbereitung auf Inklusion in der Schule	.08	.14	.10	.07		2,155
Gemeinsames Unterrichten im Team	.11	.11	.14	.05		1,292
Schritt 5 Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten					.50	
Erlebte pädagogische Wirksamkeit	.59	.09	.63***	.63*** (39%)		1,341
Berufszufriedenheit	.05	.05	.06	.06		1,817
Verausgabungsbereitschaft	-.11	.09	-.11	-.11		1,433
Resignationstendenz bei Misserfolg	-.03	.09	-.03	-.03		1,224
Erfolgserleben im Beruf	.16	.09	.19	.19		1,408
adjust. R² gesamt						**.54**

Anmerkung. Kodierung Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 (*Regelschullehrkräfte)*; inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; Nutzung des Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; * - p < .05; *** - p < .001; *n* = 65; Teilstichprobe t_1

9.4 Fazit zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens bei Lehrkräften

Aus den Ergebnissen der Regressionsmodelle für jede Dimension des Beanspruchungserlebens wird deutlich, dass eher solche Merkmale als Einflussfaktoren eine besondere Relevanz besitzen, die auf der Individual- und Beziehungsebene angesiedelt sind, während schulische Kontextfaktoren und Arbeitsbedingungen weitestgehend keinen Vorhersagebeitrag liefern. Es lässt sich für die Gesamtstichprobe feststellen, dass das pädagogische Wirksamkeitserleben unter den Merkmalen des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens für alle drei Variablen als Prädiktor eine große Bedeutsamkeit aufweist und diesem gleichzeitig eine Schutzfunktion für das Ausmaß einer Beanspruchung zukommt. Dabei geht die erlebte pädagogische Wirksamkeit insbesondere für die persönliche Leistungsfähigkeit als stärkster Einflussfaktor hervor. Dies liegt vermutlich daran, dass bei beiden Dimensionen u.a. auch die eigene Kompetenzwahrnehmung erfasst wird. Bei den anderen Prädiktoren ergibt sich hingegen keine weitere Übereinstimmung über alle drei Kriteriumsvariablen hinweg. Vielmehr zeigt sich, dass für jedes Kriterium unterschiedliche Merkmale für die Vorhersage bedeutsam sind. So geht für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ die Skala „Verausgabungs-bereitschaft“ als der wichtigste Prädiktor hervor. Dies deutet daraufhin, dass ein angemessenes berufliches Engagement für diese Skala auf der Verhaltensebene eine wichtige Funktion zukommt, über die das Ausmaß emotionaler Erschöpfung beeinflusst werden kann. Darüber hinaus ist für das emotionale Erschöpfungserleben auch die Berufszufriedenheit von den Merkmalen zum arbeitsbezogenen Erleben und Verhalten relevant. Bei der Depersonalisierung und persönlichen Leistungsfähigkeit sind keine weiteren Merkmale von dieser Prädiktorengruppe neben der erlebten pädagogischen Wirksamkeit im Gesamtmodell statistisch bedeutsam. Zwar liefert die Resignationstendenz bei der Skala „Depersonalisierung“ im einzelnen Aufnahmeschritt einen signifikanten Erklärungsbeitrag. Dieser verschwindet jedoch im Gesamtmodell. Hingegen ist für die Skala „Depersonalisierung“ das soziale Miteinander von besonderer Bedeutung. Hier leistet das wahrgenommene soziale Klima im Kollegium den größten Erklärungsbeitrag im Gesamtmodell. Dies unterstreicht die in den Korrelationen gefundenen Effekte und damit die Wichtigkeit des erlebten sozialen Klimas im Kollegium für diese Skala. Das Sozialklima wird zwar auch bei der Skala „Emotionale Schöpfung“ im Aufnahmeschritt signifikant, aber im Gesamtmodell bleibt dieses Merkmal nicht mehr statistisch bedeutsam. Die wahrgenommene Führungskompetenz spielt für die Vorhersage aller drei MBI-Skalen demgegenüber keine Rolle.

Von den Persönlichkeitsmerkmalen wird einzig Neurotizismus für die Skala „Depersonalisierung“ statistisch bedeutsam. Für das emotionale Erschöpfungserleben

sowie die persönliche Leistungsfähigkeit leisten die Persönlichkeitsmerkmale keinen bedeutsamen Erklärungsbeitrag.

Mit Blick auf die inklusionsbezogenen Variablen zeigt sich, dass lediglich Einstellungen zu Inklusion für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ für die Vorhersage im Gesamtmodell einen Erklärungsbeitrag liefern. Die Nutzung des Index für Inklusion oder eine inklusive Unterrichtung sind für die Vorhersage der drei Kriteriumsvariablen nicht bedeutsam.

Von den soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmalen zeigt sich einzig der Berufsabschluss bei der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ als bedeutsam. Die Sonderschullehrer*innen nehmen sich als leistungsfähiger wahr als die Regelschullehrkräfte.

Bei der Teilstichprobe der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht tragen ebenfalls Merkmale auf Individualebene, insbesondere die berufsbezogenen Merkmale des Erlebens und Verhaltens, am stärksten zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens bei.

Beim emotionalen Erschöpfungserleben sowie bei den Depersonalisierungstendenzen liefert die berufliche Zufriedenheit den größten einzelnen Erklärungsbeitrag. Für die Leistungsfähigkeit hingegen spielt wie in der Gesamtstichprobe das Erleben pädagogischer Wirksamkeit den bedeutendsten Einflussfaktor. Daneben wird insbesondere für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ die Verausgabungsbereitschaft bedeutsam. Für die Skala „Depersonalisierung“ ist die Resignationstendenz eine der wichtigsten Einflussgrößen. Weiterhin lässt sich auch in der Teilstichstichprobe die Relevanz des erlebten Klimas im Kollegium für diese Skala feststellen.

Im Hinblick auf die inklusionsbezogenen Merkmale lag die Vermutung nahe, dass, neben Einstellungen zu Inklusion, eine gute Vorbereitung auf einen inklusiven Unterricht, ein positiv erlebter gemeinsamer Unterricht und die Nutzung des Index für Inklusion als Schulentwicklungsinstrument bedeutsam für das Beanspruchungsempfinden im inklusiven Unterricht ist und diese einem Beanspruchungserleben eher positiv entgegenwirken können. Allerdings leisten unter Einbezug weiterer Merkmale einzig die Einstellungen zu Inklusion für die Skala „Emotionale Erschöpfung“ in der Gesamt- sowie in der Teilstichprobe der inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte einen statistisch signifikanten Erklärungsbeitrag. Somit scheinen für das emotionale Beanspruchungsausmaß neben Verhaltensmerkmalen auch arbeitsbezogene Einstellungen, insbesondere zu Inklusion, nicht unwesentlich zu sein. Demgegenüber erreichen die Vorbereitungen auf Inklusion und das gemeinsame Unterrichten im Team oder auch die Nutzung des Index Inklusion für die drei MBI-Dimensionen nicht die Signifikanzgrenze.

Daneben stellt auch hier der Berufsabschluss für die Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“ einen bedeutsamen Einflussfaktor dar. Bei der Skala „Depersonalisierung“ wird dieser lediglich im Aufnahmeschritt signifikant, jedoch nicht mehr im Gesamtmodell. Hier spiegelt

sich insgesamt für die Berufsgruppe der sonderpädagogischen Lehrkräfte ein günstigeres Beanspruchungserleben wider.

Es lässt sich somit festhalten, dass zum einen unabhängig von der Schulorganisation (inklusiv/nicht inklusiv) die Vorhersage des Beanspruchungserlebens sehr ähnlich ausfällt und dabei Merkmale auf schulbezogener Kontextebene, aber auch speziell inklusionsbezogene Aspekte wie ein inklusiver Unterricht oder die Nutzung des Index für Inklusion sowie die Vorbereitung auf Inklusion und das gemeinsame Unterrichten im Team im Zusammenspiel mit individualbezogenen Variablen keinen Beitrag zur Vorhersage der drei Beanspruchungsdimensionen leisten. Vielmehr sind vorrangig Merkmale des Erlebens und Verhaltens sowie Einstellungen wesentliche Faktoren zur Vorhersage der drei Beanspruchungsdimensionen in der Gesamt- und der Teilstichprobe inklusiv unterrichtender Lehrer*innen. Interessanterweise kommt dabei der Berufszufriedenheit bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht eine höhere Bedeutung für das Beanspruchungserleben zu als die pädagogische Wirksamkeit, die in der Gesamtstichprobe für alle MBI-Skalen bedeutsam geworden ist. Hier scheint möglicherweise das Motiv der Berufswahl und die Freude im Beruf eine höhere Relevanz zu erhalten als das pädagogische Wirksamkeitserleben, dies zumindest für das emotionale Erschöpfungserleben und die Depersonalisierungstendenz. Das berufliche Erfolgserleben hingegen als weiteres Merkmal des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens ist für alle drei MBI-Dimensionen in keinem der berechneten Modelle bedeutsam. Von den arbeitsbezogenen Kontextmerkmalen erweist sich einzig das Sozialklima für die Depersonalisierungsneigung als bedeutsam, wohingegen die Führungskompetenz für keine der MBI-Skalen einen signifikanten Erklärungsbeitrag liefert.

10. Diskussion

Im Folgenden werden die in den einzelnen vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Ergebnisse abschließend zusammengefasst und in den Kontext bisheriger Forschungsergebnisse eingeordnet. Aufgrund dessen, dass bereits in den Kapiteln einzelne Ergebnisse in einem Fazit zusammengefasst worden sind, werden an dieser Stelle lediglich wesentliche Ergebnisse vor dem Hintergrund der aufgestellten Fragen und Hypothesen aufgegriffen. Zunächst wird auf Limitationen der Untersuchung eingegangen, bevor im Anschluss die Ergebnisse mit dem Forschungsstand diskutiert werden.

10.1 Limitationen der Untersuchung

Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse sind einige Einschränkungen vorzunehmen. In der vorliegenden Untersuchung wurden in den drei Bundesländern Bremen, Nordrhein-Westfalen (Stadt Köln) und Schleswig-Holstein an verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen Lehrkräfte zu ihrem Beanspruchungserleben im Rahmen einer inklusiven Schulstruktur über einen Zeitraum von einem Jahr untersucht. Im Hinblick auf das Ausmaß der tatsächlichen Beanspruchung unter den Lehrkräften muss angemerkt werden, dass die Teilnahme der Schulen durch die Zusage der Schulleitung erfolgte, wobei die Lehrkräfte anschließend auf freiwilliger Basis teilgenommen haben. Aufgrund dessen ist zu vermuten, dass besonders stark beanspruchte Lehrer*innen an der Erhebung nicht teilgenommen haben könnten, entweder, weil die Schulleitungen im Vorfeld der Untersuchung eine Teilnahme aus Zumutbarkeitsgründen abgelehnt oder im Anschluss im Kollegium der teilnehmenden Schulen hoch belastete Lehrkräfte den Fragebogen möglicherweise zu den Messzeitpunkten nicht ausgefüllt haben. Ähnliche Vermutungen äußern auch Körner (2003, S. 394) sowie Candova (2005, S. 145) in ihren Untersuchungen. Weiterhin ist anzumerken, dass es sich vielfach um subjektive Befindenseinschätzungen handelt, die als Maß zur Beanspruchung herangezogen worden sind und die der jeweiligen Tagesdisposition und aktuellen situativen Einflüssen unterliegen können. Somit handelt es sich um keine objektiv gemessene Beanspruchung anhand von z.B. Krankheitstagen oder ärztlich attestierten Krankheitsdiagnosen. Allerdings stellt das Belastungsempfinden eben gerade auch eine subjektive Wahrnehmung dar, sodass der Rückgriff auf individuelle Bewertungen gerechtfertigt erscheint.

Darüber hinaus ist einschränkend festzuhalten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung in allen drei Bundesländern Inklusion an den Schulen schon eingeführt worden war. Dadurch ist es nicht möglich, die Beanspruchung durch Inklusion direkt im Vergleich zur vorherigen nicht inklusiv ausgerichteten Schulstruktur abschätzen zu können. Allerdings lässt sich durch die

wiederholte Erhebung über den einjährigen Messzeitraum zumindest feststellen, ob sich durch die über den Zeitraum gesammelten Erfahrungen mit schulischer Inklusion Veränderungen im Beanspruchungserleben zeigen.

Insgesamt ist die Stichprobengröße zwar zu beiden Messzeitpunkten einigermaßen zufriedenstellend. Hier ist jedoch anzumerken, dass je Bundesland mit einer Stichprobengröße von unter 100 Lehrkräften oder nur knapp darüberliegend nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte in der Befragung vertreten ist und auch die Teilnahme, die Schulen und Lehrkräfte betreffend, je Schultyp stark variiert. Die geringe Zahl teilnehmender Gymnasien ist vor allem damit zu begründen, dass zum Zeitpunkt der Erhebung Inklusion an den meisten Gymnasien noch nicht ein- und durchgeführt worden ist. Zudem ist die Rücklaufquote pro Schule zum Teil so gering, dass Aussagen auf Ebene der einzelnen Schule nicht möglich sind.

Für eine Einschätzung der Stichprobe wurden verschiedene soziodemographische sowie berufsbiographische Merkmale mit Daten der amtlichen Statistik der Lehrkräfte des jeweiligen Bundeslandes bzw. Stadt oder Gemeinde verglichen. Dabei hat sich gezeigt, dass die vorliegende Stichprobe in wesentlichen Merkmalen, wie z.B. Geschlecht, Alter, Beschäftigungsumfang, gut mit den Daten der amtlichen Statistik übereinstimmt.

Des Weiteren wurde eine Dropoutanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob sich durch den Wegfall von Lehrkräften zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt die Stichprobe in wesentlichen Merkmalen unterscheidet. Dies war von besonderer Bedeutung, da von lediglich einem Drittel der befragten Lehrpersonen Messwerte zu beiden Messzeitpunkten vorliegen und hier eine Verzerrung nicht ausgeschlossen werden konnte.

Hierzu sind neben sozio- bzw. berufsbiographischen Merkmalen inklusionsbezogene Merkmale wie ein inklusiver Unterricht, die Erfahrung der Schule sowie der Lehrkräfte mit Inklusion, ein Unterricht im Tandem und die Nutzung des Index für Inklusion berücksichtigt worden. Die Prüfung auf Unterschiede zwischen den Lehrkräften, die zum zweiten Messzeitpunkt weggefallen sind mit den Lehrpersonen, die zu beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, hat keine signifikanten Ergebnisse erbracht, woraus sich schließen lässt, dass sich die Stichprobe durch den Wegfall von Lehrkräften in wesentlichen Merkmalen nicht verändert hat. Weiterhin wurde die Panelstichprobe auch mit den neu hinzugekommenen Lehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt verglichen. Auch hier ergab die Prüfung in wesentlichen Merkmalen keine signifikanten Unterschiede. Einzig im Hinblick auf das Unterrichten im Tandem zeigt sich, dass Lehrkräfte der Panelstichprobe signifikant häufiger im Tandem unterrichten als die Lehrer*innen, die neu hinzugekommen sind.

Insbesondere wurde im Rahmen der Dropoutanalyse auch geprüft, ob sich die Lehrkräfte je nach Teilnahmehäufigkeit in ihrem Beanspruchungserleben unterscheiden. Es haben sich jedoch keine signifikanten Unterschiede ergeben, sodass die Panelstichprobe trotz des

Wegfalls eines relativ großen Teils an Lehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt auch im Hinblick auf das Beanspruchungserleben immer noch der Ausgangsstichprobe entspricht. Weiterhin zeigen sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen der Panelstichprobe und den zum zweiten Messzeitpunkt neu hinzugekommenen Lehrkräften (Kapitel 4.2 bzw. Kap. 5.5). Somit kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Panelstichprobe hinsichtlich der Beanspruchung um keine auffällige Gruppe handelt, in der sich nur noch extrem hoch oder extrem niedrig belastete Lehrkräfte befinden.

Der Fragebogen setzt sich aus verschiedenen Testinstrumenten zusammen, die größtenteils validiert und bereits vielfach in anderen Studien eingesetzt worden sind (Kapitel 4.1). Die drei inklusionsspezifischen Skalen zu Einstellungen zu und Vorbereitung auf Inklusion sowie zum gemeinsamen Unterrichten im Team sind selbst entwickelt worden, da zum Erhebungszeitpunkt noch keine validierten Testinstrumente zu diesen Merkmalen vorlagen. Einige der Items entstammen dabei aus einem von Moser et al. (2014) entwickelten Fragebogen, den diese im Vorfeld der eigenen Testung und Veröffentlichung der Ergebnisse zur Verfügung gestellt hat. Über alle eingesetzten Testinstrumente hinweg ist zur Einschätzung der Güte Cronbach's Alpha als Maß für die interne Konsistenz berechnet worden und in den entsprechenden Kapiteln aufgeführt. Insgesamt liegen die internen Konsistenzen der eingesetzten Testverfahren überwiegend im guten bis sehr guten Bereich.

Für die Testung komplexer Strukturgleichungsmodelle ist eine große Stichprobengröße eine wesentliche Voraussetzung. Da diese in der vorliegenden Untersuchung für sich genommen und angesichts des Verhältnisses von Stichprobengröße zu Variablenzahl zu beiden Messzeitpunkten und gerade über die beiden Messzeitpunkte hinweg nicht erfüllt werden konnte, wurde auf solche Modelle verzichtet und stattdessen Regressionsanalysen durchgeführt (Muthén & Muthén, 2002; Schönbrodt & Perugini, 2013; Urban & Mayerl, 2014).

10.2 Beanspruchungserleben

Im folgenden Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse zum Beanspruchungserleben zunächst allgemein und im Anschluss in Bezug auf eine inklusive Unterrichtung zusammengefasst. Hierzu wurden in Kapitel 3 Forschungsfragen formuliert, auf die an dieser Stelle Bezug genommen wird. Für die Erfassung des Beanspruchungserlebens wurde das Maslach Burnout Inventory (MBI) in der deutschen Fassung von Barth (1992) verwendet. In Anlehnung an die Empfehlung von Maslach und Jackson (1981, S. 5) sind die Skalen des MBI einzeln ausgewertet worden.

10.2.1 generelles Ausmaß der Beanspruchung

In Kapitel 3 sind verschiedene Fragen zum Beanspruchungserleben formuliert worden, die hier noch einmal aufgeführt werden. Im Vorfeld der Untersuchung sind keine Hypothesen zum Ausmaß des Beanspruchungserlebens aufgestellt worden, da bisherige Studienergebnisse hierzu uneinheitlich ausfallen.

Fragestellungen

Wie hoch ist das Beanspruchungserleben bei den untersuchten Lehrkräften zu beiden Messzeitpunkten ausgeprägt?

Inwiefern lässt sich eine Veränderung in der Beanspruchung der Lehrkräfte zwischen beiden Messzeitpunkten feststellen?

Um das Ausmaß der Beanspruchung unter den Lehrkräften festzustellen, wurde für jede der drei Skalen des MBI über den Summenscore hinaus zunächst eine Analyse der Einzelitems durchgeführt sowie im Anschluss eine Einteilung nach den Kategorien „niedrig“, „durchschnittlich“ und „hoch“ gemäß den Testautoren vorgenommen, jedoch in Anlehnung an Körner (2003, S. 162) mittels angepasster Cutoff-Werte auf der Basis des vierstufigen Antwortformates.

Bei Betrachtung der einzelnen Items beider Stichproben zu beiden Messzeitpunkten zeigt sich zunächst anhand der Mittelwerte ein relativ günstiges Bild, da die empirischen Mittelwerte vielfach um den theoretischen Mittelwert rangieren bzw. die Mittelwerte bei der emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung vielfach unterhalb und bei der persönlichen Leistungsfähigkeit oberhalb des theoretischen Mittelewertes liegen. Dies sollte jedoch nicht über das tatsächliche Ausmaß der Beanspruchung hinwegtäuschen. Mit Blick auf die emotionale Erschöpfung zeigt sich zu beiden Messzeitpunkten sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe, dass immerhin über drei Viertel der Lehrkräfte nach einem Arbeitstag häufig oder immer geschafft sind, ungefähr zwei Drittel der Lehrpersonen das Gefühl haben, zu hart zu arbeiten, sich ungefähr die Hälfte der Lehrer*innen ausgelaugt und ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrkräfte ausgebrannt und schon morgens geschafft fühlt. Bezüglich der persönlichen Leistungsfähigkeit gibt ein Drittel der Lehrpersonen an, selten oder nie voller Energie zu sein. Hinsichtlich der Depersonalisierungsneigung spürt ein etwas größerer Teil der Lehrkräfte eine innere Verhärtung, dies insbesondere zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstudie (21% bzw. 16%). Dies verdeutlicht einmal mehr, dass der Lehrberuf ein hohes

Beanspruchungspotenzial besitzt und sich in der Stichprobe vor allem in der emotionalen Erschöpfung manifestiert.

Bei Einteilung in die Kategorien „niedrig“, „durchschnittlich“ und „hoch“ zeigt sich, dass zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamt- und in der Panelstichprobe jeweils ungefähr ein Viertel der Lehrer*innen einen hohen emotionalen Erschöpfungsgrad aufweist. Immerhin 16% bzw. 17% in der Gesamt- bzw. Panelstichprobe erreichen hohe Depersonalisierungstendenzen. Zum zweiten Messzeitpunkt liegt mit 23,4% bzw. 17,6% der Anteil einer hohen emotionalen Erschöpfung in der Gesamt- und Panelstichprobe etwas niedriger. Besonders auffällig ist, dass zum zweiten Messzeitpunkt sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe ein deutlich geringerer Anteil von lediglich 8% bzw. 9% in hohem Maße depersonalisiert. Somit ist der Anteil an Lehrkräften mit einer hohen Depersonalisierungstendenz nur halb so groß wie zum ersten Messzeitpunkt. Des Weiteren verfügt in der Gesamt- und Panelstichprobe zum ersten Messzeitpunkt ein ähnlich hoher Anteil an Lehrkräften über eine geringe persönliche Leistungsfähigkeit (8% bzw. 9%). Zum zweiten Messzeitpunkt liegt der Anteil mit 12,9% in der Gesamtstichprobe etwas höher, in der Panelstichprobe bleibt der Anteil mit 8% unverändert. Vielmehr weist über die Hälfte der Lehrpersonen in beiden Stichproben zum ersten und zweiten Messzeitpunkt eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit auf. Somit zeigen die Ergebnisse, dass trotz emotionaler Erschöpfungs- und Depersonalisierungstendenzen ein Großteil der befragten Lehrkräfte über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit verfügt (Kapitel 5).

Vergleich mit bisheriger Forschung zu Burnout unter Lehrkräften

Aus der Vielzahl an Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung werden zur Einschätzung des Ausmaßes im Beanspruchungserleben insbesondere solche Studien herangezogen, in denen das MBI ebenfalls als Testinstrument eingesetzt worden ist, um somit die Testergebnisse bestmöglich einschätzen zu können. Aufgrund des übernommenen Antwortformats von Körner (2003) können die Ergebnisse von Maslach et al. (1981) nicht direkt als Vergleich herangezogen werden, da die Skalenmittelwerte auf einem siebenstufigen Antwortformat basieren. Weiterhin ist im Testmanual keine Verteilung nach den vorgeschlagenen Kategorien angegeben, wonach ein Vergleich anhand der relativen Häufigkeit je Kategorie möglich gewesen wäre. Aus diesem Grund sind Studien herangezogen worden, die u.a. eine solche Dreiteilung vorgenommen haben.

Es zeigt sich, dass die emotionale Erschöpfung in zum Teil ähnlich hohem Ausmaß bei den Lehrkräften ausgeprägt ist. So ist in der Studie von Barth (1992) und Körner (2003) rund ein Viertel in hohem Maße emotional erschöpft. Demgegenüber liegt der Anteil in der Studie

von Käser und Wasch (2009) hier bei über 40% und damit deutlich über der in der eigenen Untersuchung und anderer Studien berichteten relativen Häufigkeit (Barth, 1992, S. 156; Käser & Wasch, 2009, S. 71; Körner, 2003, S. 162).

Der Anteil an Lehrkräften mit einer hohen Depersonalisierung ist mit knapp 7% bei Körner (2003), 8% bei Barth (1992) und 10% bei Käser und Wasch (2009) deutlich niedriger als in der eigenen Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt mit 16%. Zum zweiten Messzeitpunkt fällt der Anteil der Lehrkräfte mit einer hohen Depersonalisierung in der vorliegenden Untersuchung mit 9% bzw. 8% in der Gesamt- bzw. Panelstichprobe allerdings recht ähnlich aus.

Bezüglich der persönlichen Leistungsfähigkeit fühlt sich ein Drittel der Lehrer*innen in den Studien von Barth (1992) und Körner (2003) und ein Fünftel in der Untersuchung bei Käser und Wasch (2009) in ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit eingeschränkt (Barth, 1992, S. 156; Käser & Wasch, 2009, S. 71; Körner, 2003, S. 162). Damit liegt der Anteil in diesen Studien deutlich höher als in der eigenen Untersuchung, in der zu beiden Messzeitpunkten in der Gesamt- und Panelstichprobe sich nur 8% bis 13% der Lehrkräfte in die Kategorie einer niedrigen persönlichen Leistungsfähigkeit zuordnen lassen.

Insgesamt kann für das Ausmaß des Beanspruchungserlebens in der eigenen Untersuchung festgehalten werden, dass der Anteil an Lehrkräften, die in hohem Maße emotional erschöpft sind und depersonalisieren, ähnlich hoch ausfällt wie in vergleichbaren Studien. Demgegenüber verfügt ein deutlich kleinerer Anteil der Lehrkräfte in der eigenen Untersuchung über eine geringe persönliche Leistungsfähigkeit.

Darüber hinaus wird deutlich, dass über den einjährigen Erhebungszeitraum die Zuordnung zu den drei Kategorien „niedrig“, „durchschnittlich“ und „hoch“ bei den drei Skalen des MBI relativ stabil bleibt. In den jeweiligen Kategorien verbleiben über den Zeitraum mindestens die Hälfte der Lehrkräfte in derselben Kategorie, zumeist liegt der Anteil deutlich darüber. Einzig bei der Skala „Depersonalisierung“ lässt sich in den Kategorien „durchschnittlich“ und „hoch“ eine geringere Verbleibsquote von lediglich gut einem Drittel bzw. einem Viertel in diesen beiden Kategorien über beide Messzeitpunkte feststellen. Die Veränderungen in den Skalen erweisen sich jedoch insgesamt als nicht signifikant.

Diese relative Stabilität innerhalb der Skalen über den einjährigen Messzeitraum deckt sich durchaus mit bestehenden theoretischen Ansätzen zur Entstehung von Burnout, die davon ausgehen, dass Burnout ein sich allmählich entwickelndes Phänomen darstellt, bei der sich die Ausprägungen in den drei Skalen in einem längerfristigen Prozess zu der ungünstigen Kombination aus hoher emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung verbunden mit geringer persönlicher Leistungsfähigkeit entwickeln kann (Burisch, 2006).

Wie bereits im Abschnitt 10.1 aufgeführt, ist davon auszugehen, dass aufgrund der freiwilligen Teilnahme gerade stark belastete Lehrkräfte höchstwahrscheinlich an der

Untersuchung gar nicht teilgenommen haben und so das tatsächliche Ausmaß der Beanspruchung in der Untersuchung eher unterschätzt wird. Diese Vermutung wird auch in anderen Studien zur Belastung im Lehrberuf geäußert (Candova, 2005, S. 145; Körner, 2003, S. 394). Darüber hinaus handelt es sich um subjektive Befindenseinschätzungen, die je nach Tagesdisposition variieren und ebenso zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Weiterhin kann auch die Zusammensetzung der Stichprobe zu den beiden Messzeitpunkten ein Grund für die zum Teil unterschiedlichen Befunde sein, die sich vorrangig in der Skala „Depersonalisierung“ zwischen beiden Messzeitpunkten zeigen.

10.2.2 Ausmaß der Beanspruchung bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht

Eine der wesentlichen Fragestellungen war, ob und inwieweit eine inklusive Schul- und Unterrichtsstruktur in Zusammenhang mit dem Beanspruchungsempfinden steht. In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen und Hypothesen formuliert worden:

Fragestellungen

Inwiefern zeigen sich Unterschiede zwischen dem Beanspruchungserleben in Abhängigkeit davon, ob die Lehrkräfte inklusiv oder nicht inklusiv unterrichten?

Hypothese

*Es bestehen Unterschiede im Beanspruchungserleben bei den Lehrkräften in Abhängigkeit davon, ob sie inklusiv unterrichten oder nicht. (**H1.4**)*

Zunächst lässt sich festhalten, dass sich das Beanspruchungserleben bei inklusiv unterrichtenden Lehrkräften sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt nicht signifikant von den Lehrpersonen unterscheidet, die nicht inklusiv unterrichten (Kapitel 6). Lehrkräfte, die eine inklusive Klasse unterrichten, sind in der eigenen Untersuchung weder mehr noch weniger emotional erschöpft noch depersonalisieren sie in stärkerem oder geringerem Ausmaß und fühlen sich in ihrer Leistungsfähigkeit in höherem oder geringerem Maße eingeschränkt als Lehrpersonen, die keine inklusive Klasse unterrichten. In diesem Zusammenhang wurde darüber hinaus untersucht, ob sich das Beanspruchungserleben unterscheidet, wenn nur zum ersten oder zweiten Messzeitpunkt eine inklusiven Klasse unterrichtet worden ist und zum anderen Messzeitpunkt hingegen nicht. Hier haben sich jedoch ebenfalls keine signifikanten Unterschiede ergeben. Des Weiteren wurde auch geprüft, ob bei durchgehender

Unterrichtung in inklusiven Klassen sich das Beanspruchungserleben über den Messzeitraum verändert. Auch hier werden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede angezeigt.

Die Vermutung, dass allein ein inklusiver Unterricht zu einer veränderten Belastungswahrnehmung und im Weiteren auch zu einer Veränderung im Beanspruchungserleben unter den Lehrkräften führt, kann in der eigenen Untersuchung in der globalen Betrachtung demnach zunächst nicht bestätigt werden. Zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrkräften zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Ebenso findet auch die Hypothese keine Bestätigung, dass es einen Unterschied im Beanspruchungsempfinden gibt, je nachdem, ob die Lehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten oder nur zu einem Zeitpunkt inklusiv unterrichtet haben (**H1.4**). Ferner lässt sich auch keine Bestätigung finden, dass sich bei durchgehender inklusiver Unterrichtung das Beanspruchungserleben verändert.

Dieses Ergebnis ist zunächst überraschend angesichts der vielfach medialen Berichterstattung zu schulischer Inklusion, in der die katastrophalen Zustände im Zuge der Umsetzung thematisiert werden und daher auch ein höheres Beanspruchungserleben vermutet worden ist. Wie bereits in Kapitel 10.2.1 festgestellt, ist die Veränderung in der Beanspruchung über die beiden Messzeiträume bei jeder der drei Dimensionen des MBI statistisch nicht bedeutsam. Bei Berücksichtigung einer inklusiven Unterrichtung zeigen sich ebenso keine signifikanten Veränderungen für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht. Möglicherweise könnte der einjährige Erhebungszeitraum zu kurz angesetzt sein, innerhalb dessen messbare Veränderungen auftreten.

Es muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass die Schulen und die dort befragten Lehrkräfte bereits zum Teil längere Erfahrung mit Inklusion haben und über diesen Erfahrungszeitraum bereits strukturelle wie auch individuelle Anpassungen an die „neue“ Situation im Vorfeld der eigenen Untersuchung erfolgt sein können, sodass hier möglicherweise auch ein Gewöhnungseffekt aufgrund bestehender Erfahrungen eingetreten ist und sich im Befragungszeitraum sich zwischen beiden Lehrer*innengruppen (inklusiv/nicht inklusiv) keine Unterschiede zeigen. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das Beanspruchungsausmaß ähnlich hoch ist und die inklusive Schulstruktur per se nicht unbedingt mit einer veränderten bzw. gar höheren Beanspruchungswahrnehmung verbunden ist.

Vergleich mit bisheriger Forschung zur Belastungswahrnehmung in inklusivem Unterricht

Bezüglich der berichteten Befunde kommt auch die Studie von Amrhein (2011) zu dem Ergebnis, dass nach Übernahme einer integrativen Lerngruppe die Lehrkräfte z.B. der Aussage, dass die psychische Belastung in der integrativen Lerngruppe höher ist als in anderen Klassen, lediglich ein gutes Fünftel der Lehrkräfte zustimmen (27,5%), über die Hälfte hingegen lehnt die Aussage ab (51%). Die befragten Lehrkräfte haben jedoch im Vorfeld der Übernahme einer integrativen Klasse vor allem eine höhere psychische Belastung erwartet. Allerdings empfinden die Lehrkräfte eher eine hohe zeitliche Intensität hinsichtlich der Vorbereitung und zu wenig Zeit bezüglich Absprachen im Team als belastend (Amrhein, 2011, S. 139 bzw. S. 203).

Ebenso kommt die Studie von Weiß et al. (2017, S. 11) an bayrischen Schulen mit dem Profil Inklusion zu dem Ergebnis, dass die inklusive Unterrichtung nicht per se mit einer höheren Belastung verbunden ist.

Insofern kann vorerst festgehalten werden, dass vermutlich nicht die schulische Inklusion an sich das Ausmaß an Beanspruchung unter den Lehrkräften bestimmt, sondern andere Faktoren das Zusammenspiel von Inklusion und Beanspruchungserleben bedingen und einer differenzierteren Betrachtung bedarf.

10.2.3 Zusammenhänge zwischen soziodemographischen bzw. berufsbiographischen Merkmalen und dem Beanspruchungserleben

Im Hinblick auf personale Faktoren sind zu sozio- und berufsbiographischen Merkmalen folgende Fragestellungen und Hypothesen aufgestellt worden:

Fragestellungen

Inwieweit bestehen Unterschiede im Beanspruchungserleben zwischen den Lehrkräften im Hinblick auf soziodemographische und berufbiographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss, Beschäftigungsumfang und Schulform?

Inwieweit bestehen Unterschiede zwischen den Lehrkräften im Hinblick auf soziodemographische und berufsbiographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss, Beschäftigungsumfang und Schulform im inklusiven Unterricht?

Hypothesen

*Regelschullehrkräfte fühlen sich durch den inklusiven Unterricht stärker belastet als sonderschulpädagogische Lehrkräfte. (**H1.8**)*

*Das Belastungserleben unter den Lehrkräften ist abhängig von der Schulform. (**H3.7**)*

Hinsichtlich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale sind bis auf den Berufsabschluss und die Schulform im Vorfeld für das Beanspruchungserleben keine Hypothesen im Zusammenhang mit den drei Burnoutskalen formuliert worden, da auch in der bisherigen Forschung die Ergebnisse dahingehend sehr uneinheitlich ausfallen.
In der eigenen Untersuchung ergeben sich signifikante Unterschiede beim Berufsabschluss und der Schulform bezüglich der Skalen des MBI, wobei sich diese vermehrt für die Skala „Depersonalisierung“ in den jeweiligen Stichproben in den Merkmalen feststellen lassen. Dies trifft gleichermaßen auch für Lehrkräfte im inklusiven Unterricht zu (Kapitel 5.5 bzw. Kapitel 6.6).

Berufsabschluss

Im Hinblick auf den Berufsabschluss deuten die Befunde unabhängig von der jeweiligen Unterrichtsstruktur (inklusiv/nicht inklusiv) auf ein günstigeres Beanspruchungserleben bei den Sonderschullehrerinnen und -lehrern im Vergleich zu Regelschullehrkräften hin. Sonderschullehrpersonen fühlen sich leistungsfähiger, depersonalisieren weniger und sind weniger emotional erschöpft. Zum ersten Messzeitpunkt wird in der Gesamtstichprobe ein signifikanter Unterschied in der persönlichen Leistungsfähigkeit angezeigt. In der Panelstichprobe wird kein Unterschied signifikant. Zum zweiten Messzeitpunkt ergeben sich sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe signifikante Unterschiede für die Depersonalisierungsneigung. Darüber hinaus wird in der Panelstichprobe zum zweiten Messzeitpunkt auch ein signifikanter Unterschied im emotionalen Erschöpfungserleben angezeigt.

In der Gesamtschau deuten die Mittelwerte auf ein günstigeres Beanspruchungsausmaß bei den Sonderschul- als bei den Regelschullehrkräften hin, wobei diese jedoch nicht für alle Skalen des MBI und über beide Messzeitpunkte bestehen. Die Effekte liegen im kleinen bis mittleren Bereich.

Die **Hypothese 1.8**, dass Sonderschullehrkräfte weniger beansprucht sind, lässt sich nicht eindeutig bestätigen. Zwar deuten die Befunde auf ein günstigeres Beanspruchungsmuster hin, dies zeigt sich aber in den Stichproben nicht für alle drei Skalen des MBI über beide Messzeitpunkte gleichermaßen.

Schulform

Bei der Schulform zeigt sich, dass Lehrkräfte an weiterführenden Schulen höhere Depersonalisierungstendenzen zeigen als ihre Kolleg*innen an Grundschulen. Dies bestätigt sich in beiden Messzeitpunkten über beide Stichproben weitestgehend. Die Befunde verdeutlichen, dass zwar Schulunterschiede im Beanspruchungserleben bestehen, dies aber eingeschränkt nur für die Skala „Depersonalisierung“ bestätigt werden kann. In den anderen beiden Skalen wird die Beanspruchung von den Lehrkräften über die Schulformen hinweg ähnlich wahrgenommen. Insofern lässt sich die **Hypothese 3.7** nur einschränkend für die Depersonalisierungstendenz bestätigen.

Weitere soziodemographische Merkmale

Darüber hinaus hat sich bezüglich des Geschlechts gezeigt, dass männliche Lehrkräfte einerseits eine höhere Depersonalisierungsneigung gegenüber Lehrerinnen aufweisen. Andererseits nehmen sich männliche Lehrkräfte aber auch als leistungsfähiger wahr als weibliche Lehrpersonen, wobei diese Unterschiede lediglich zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamt- und Panelstichprobe bestehen. Tendenziell zeigt sich, dass die emotionale Erschöpfung bei den Lehrerinnen etwas höher ausgeprägt ist, ohne jedoch statistisch bedeutsam zu werden.

Bezüglich des Alters lassen sich lediglich in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen der jüngsten und allen älteren Altersgruppen feststellen. Jüngere Lehrkräfte fühlen sich weniger emotional erschöpft als ihre älteren Kolleg*innen, während sich im Beschäftigungsumfang keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ergeben.

In der Gesamtschau wird bezüglich soziodemographischer und berufsbiographischer Merkmale deutlich, dass sich die Unterschiede nicht konsistent über beide Messzeitpunkte und in der Gesamt- und Panelstichprobe gleichermaßen feststellen lassen, sondern entweder nur zum einen Messzeitpunkt oder nur in der Gesamt- oder Panelstichprobe. Dies trifft gleichermaßen auch auf Lehrkräfte im inklusiven Unterricht zu. Wenn überhaupt, zeigen sich für die Skala „Depersonalisierung“ in der Gesamt- und Panelstichprobe ähnliche Ergebnisse, aber auch hier nicht durchgängig zu beiden Messzeitpunkten. Tendenziell zeichnet sich ein günstigeres Beanspruchungserleben bei den sonderpädagogischen Lehrpersonen ab. Da selbst in der Panelstichprobe keine einheitlichen Ergebnisse über den einjährigen Messzeitpunkt bestehen, obwohl Merkmale wie Geschlecht, Alter, Berufsabschluss und Schulform unverändert geblieben sind, einmal abgesehen davon, dass die Lehrkräfte zum zweiten Messzeitpunkt ein Jahr älter sind, lässt sich über Gründe nur spekulieren, die wie bereits angemerkt unterschiedlicher Art sein können (z.B. Teilnahme, Zusammensetzung der Stichprobe, variierende subjektive Einschätzungen).

Vergleich mit bisheriger Forschung zu soziodemographischen Merkmalen

Im Hinblick auf den Berufsabschluss lassen sich keine Vergleichsdaten finden, in denen mit dem MBI gearbeitet worden ist. Allerdings zeigt sich in der Untersuchung von Geiling und Simon (2014) bei Lehrkräften in inklusionsorientierten Settings ein höheres Belastungsausmaß bei Regelschullehrkräften, das sich aus dem höheren Aufwand für Unterrichtsvorbereitungen ableiten lässt (Geiling & Simon, 2014, S. 71).

In Studien, in denen getrennt Sonder- und Regelschullehrkräfte an ihren jeweiligen Schulformen befragt worden sind, zeigt sich, dass die Sonderschullehrpersonen in signifikant geringerem Ausmaß depersonalisieren und über eine höhere persönliche Leistungsfähigkeit verfügen als die Regelschullehrer*innen (Neugebauer & Wilbert, 2010, S. 75; van Dick, 1999, S. 211). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass eben beide Berufsgruppen nicht gemeinsam in einer inklusiven Klasse unterrichtet haben, sondern in den jeweiligen Schulformen. Allerdings ist es auffällig, dass die Sonderschullehrkräfte auch in diesen Studien ein günstigeres Beanspruchungsausmaß aufweisen, was sich in der Tendenz auch in der eigenen Untersuchung feststellen lässt.

Übereinstimmend mit den eigenen vorliegenden Befunden zeigen sich hinsichtlich der Schulform in der Studie von Käser und Wasch (2009) bedeutsame Unterschiede bezüglich der Depersonalisierung. Auch in deren Untersuchung depersonalisieren Grundschullehrkräfte signifikant weniger als Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (Käser & Wasch, 2009, S. 73). Buschmann und Gamsjäger (1999) stellen ebenso unter Lehrer*innen an Volksschulen die geringste Beanspruchung im Vergleich zu Lehrkräften weiterführender Schulen fest (Buschmann & Gamsjäger, 1999, S. 287).

Bezüglich des Geschlechts, des Alters, des Beschäftigungsumfangs, des Familienstandes und der Elternschaft lassen sich in bisherigen Studien vielfach keine signifikanten Unterschiede feststellen (Barth, 1992, S. 162; Käser & Wasch, 2009, S. 74; Kramis-Aebischer, 1996, S. 245; van Dick, 1999, S. 211).

Demgegenüber ergibt sich in der Studie von Körner (2003) ein signifikanter Unterschied im Geschlecht. Lehrerinnen sind emotional erschöpfter als Lehrer. Bei den anderen beiden Skalen ergibt sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied (Körner, 2003, S. 203). Ein höheres Erschöpfungserleben bei den Lehrerinnen lässt sich in der eigenen Untersuchung zwar tendenziell feststellen, ohne jedoch signifikant zu werden. Ebenso berichten auch Maslach, Schaufeli und Leiter (2001), dass, sofern Geschlechtsunterschiede bestehen, sich diese in einer erhöhten Depersonalisierung bei männlichen Kollegen und einer höheren emotionalen Erschöpfung bei Frauen zeigen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, S. 410). Bei Schaarschmidt (2005) stellt sich heraus, dass Lehrerinnen gegenüber ihren männlichen Kollegen ein insgesamt ungünstigeres Beanspruchungsmuster aufweisen (Schaarschmidt, 2005, S. 51f.). Insgesamt zeigt die Forschung bezüglich soziodemographischer Merkmale ein eher uneindeutiges Bild.

Fazit zu sozio- und berufsbiographischen Merkmalen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weichen zum Teil von bisherigen Forschungsdaten bezüglich des Geschlechts und des Alters ab, bei denen vielfach keine signifikanten Unterschiede gefunden werden konnten. Demgegenüber lassen sich Schulformunterschiede sowie Unterschiede bezüglich des Berufsabschlusses auch in bisherigen Untersuchungen finden.
Vorsichtig formuliert scheint es, dass Lehrerinnen weniger als ihre männlichen Kollegen depersonalisieren. Weiterhin lässt sich feststellen, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Regelschulen ein günstigeres Beanspruchungsausmaß aufweisen, dass sich vorrangig in einer niedrigeren Depersonalisierungsneigung und zum Teil in einer höheren persönlichen Leistungsfähigkeit verdeutlicht. Tendenziell scheint auch das Ausmaß emotionaler Erschöpfung bei den Sonderschullehrkräften niedriger ausgeprägt zu sein als bei den Regelschullehrpersonen.

10.3 inklusionsbezogene Merkmale

Mit Blick auf inklusionsbezogene Faktoren ist eine Reihe von Merkmalen berücksichtigt worden wie Erfahrungen mit Inklusion, Anzahl unterrichteter Klassen, Klassengröße, Unterricht im Tandem, Nutzung des Index für Inklusion und Ausstattungsmerkmale. Zur Messung inklusionsspezifischer Aspekte sind für die Merkmale Einstellungen zu Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion und gemeinsamer Unterricht im Team Testinstrumente selbst entwickelt worden (Kapitel 6).

10.3.1 inklusionsspezifische Merkmale von Schule und Unterricht

Bei den inklusionsbezogenen Merkmalen sind verschiedene Aspekte in die Untersuchung eingegangen. Zunächst werden deskriptive Ergebnisse vorgestellt, bevor auf berechnete Zusammenhänge eingegangen wird. Zu diesen Merkmalen sind folgenden Fragen und Hypothesen formuliert worden:

Fragestellungen

Wie sind die Lehrkräfte der Inklusion gegenüber eingestellt?

Wie beurteilen die Lehrkräfte die Inklusion im Hinblick auf Vorbereitung auf Inklusion und die gemeinsame Unterrichtung im Team und die Güte der schulischen Ausstattung zu deren Umsetzung?

Inwieweit unterscheiden sich die Einschätzungen inklusionsspezifischer Merkmale zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften?

Inwiefern zeigen sich in Bezug auf inklusionsspezifische Merkmale Veränderungen im Zeitverlauf?

Hypothesen

*Je besser sich die Lehrkräfte auf die Inklusion vorbereitet fühlen, desto positiver sind sie der Inklusion gegenüber eingestellt. (**H1.1**)*

*Sonderschullehrkräfte sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Regelschullehrkräfte. (**H1.6**)*

*Sonderschullehrkräfte fühlen sich im Gegensatz zu Regelschullehrer*innen besser vorbereitet. (**H1.7**)*

Hinsichtlich der Messung inklusionsspezifischer Merkmale ist im Kontext einer inklusiven Unterrichtung nach dem Anteil der Doppelbesetzung in den Unterrichtsstunden (Unterricht im Tandem), der Klassengröße und -zusammensetzung der inklusiven Klassen, der Erfahrung mit inklusivem Unterricht, der Nutzung des Index für Inklusion sowie der Einschätzung der schulischen Rahmenbedingungen für Inklusion gefragt worden. Darüber hinaus sind Einstellungen zu Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion und die Einschätzung zum gemeinsamen Unterricht im Team erhoben worden (Kapitel 6). Zum Erhebungszeitraum standen noch keine validierten Instrumente zur Verfügung, sodass diese selbst entwickelt worden sind, wobei sich ein Teil der Items auf einen Fragebogen von Moser (2014) bezieht, den diese zur Verfügung gestellt hat und in einer Untersuchung unter Lehramtsstudierenden getestet hat. Die Ergebnisse dazu sind 2014 veröffentlicht worden (Moser et al., 2014). Die inhaltliche Zuordnung der Items zu den Skalen wurde über eine explorative Faktorenanalyse ermittelt und im Anschluss Cronbach's Alpha als Maß der

internen Konsistenz ermittelt. Die Güte aller drei Skalen kann insgesamt als gut eingestuft werden (Blanz, 2015).

Rahmenbedingungen schulischer Inklusion

Die Lehrkräfte in der vorliegenden Untersuchung haben durchschnittlich ungefähr fünf Jahre Erfahrung mit inklusiver Unterrichtung, wobei hier auch die Erfahrungen aus bisherigen integrativen Unterrichtsformen vor der Einführung der Inklusion eingegangen sind. Es zeigt sich hierbei unter den Lehrer*innen jedoch eine relativ große Streuung. Der Median gibt zwei bzw. drei Jahre an Erfahrung aus. Die Erfahrung der Schulen liegt mit drei bzw. vier Jahren in einem ähnlichen Erfahrungszeitraum.

Die Lehrkräfte unterrichten durchschnittlich ungefähr eine bis zwei inklusive Klassen, die durchschnittlich aus insgesamt 22 Schülerinnen und Schülern mit ungefähr 4 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen. Die Klassengröße und der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht dabei durchaus den von den Schulbehörden vorgesehenen Klassengrößen und der Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für einen gemeinsamen Unterricht, sofern hierzu schulrechtliche Vorgaben in den Bundesländern vorliegen (Kapitel 2.8.2)

Die gemeinsame Unterrichtung im Tandem in jeder Unterrichtsstunde bildet eher die Ausnahme. Am ehesten geben die Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt an, in weniger als einem Viertel der gehaltenen Unterrichtsstunden im Tandem zu unterrichten. Zum zweiten Messzeitpunkt liegt der Anteil mit 30% bzw. 37% in der Gesamt- und Panelstichprobe etwas höher. Demgegenüber unterrichten ungefähr ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten in beiden Stichproben nie im Tandem. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die Häufigkeit der Tandemunterrichtung in den Bundesländern nach unterschiedlichen schulrechtlichen Vorgaben richtet, die entweder nach diagnostiziertem Förderbedarf oder für verschiedene Förderbedarfe gebündelt eine Ressourcenzuweisung vorsehen (Kapitel 2.8.2). Dies bedingt vielfach neben eventuellen personell bedingten Engpässen auch die Häufigkeit, mit der der Unterricht in einer Doppelbesetzung stattfindet.

Die schulische Ausstattung für die Durchführung eines inklusiven Unterrichts wird hinsichtlich der materiellen und räumlichen sowie der personalen Ausstattung in der Gesamt- und Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten eher negativ beurteilt bzw. die Aussage einer diesbezüglichen guten Ausstattung beantwortet über die Hälfte der Lehrer*innen als nicht zutreffend.

Einstellungen und Einschätzungen zu schulischer Inklusion

Bezüglich der Einstellungen zu Inklusion zeigt sich in der eigenen Untersuchung ein zwiespältiges Bild. Während einerseits ein Teil der Lehrkräfte die schulische Inklusion generell befürwortet und den Grundgedanken der gemeinsamen Beschulung aufgeschlossen gegenübersteht, d.h. grundsätzlich die Einführung inklusiver Klassen gut findet und inklusive Settings für alle Schüler*innen für geeignet hält, stimmt die Mehrheit der Lehrkräfte demgegenüber jedoch auch der Aussage zu, dass die aktuelle Umstrukturierung eine Belastung darstellt. Vielfach wird die inklusive Beschulung von der Mehrheit der Lehrpersonen als Herausforderung angesehen, wobei die Arbeit als anstrengender empfunden und der Arbeitswand als höher eingeschätzt wird im Vergleich zu bisheriger Unterrichtung (Kapitel 6).

Die Vorbereitung auf Inklusion wird dabei unter den Lehrkräften über beide Messzeitpunkte überwiegend schlecht beurteilt. Drei Viertel der Lehrkräfte fühlt sich nicht gut vorbereitet. Für über 80% der Lehrpersonen trifft die Aussage nicht zu, an Fortbildungen, Hospitationen und ähnlichem im Vorfeld der Einführung von Inklusion teilgenommen zu haben. Für ungefähr 60% der Lehrkräfte ist die Aussage nicht zutreffend über ein gutes theoretisches Wissen über inklusive Unterrichtskonzepte zu verfügen. Dies begründet vermutlich, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte für einen Unterricht in inklusiven Klassen nicht kompetent genug fühlt.

Hier scheint demnach insgesamt ein großes Defizit an geeigneten Vorbereitungsmöglichkeiten zu bestehen. Es stellt sich die Frage, ob hier vorhandene Angebote möglicherweise nicht den Bedürfnissen und Wünschen seitens der Lehrer*innen entsprechen und aufgrund dessen Fortbildungen nicht besucht werden oder möglicherweise auch zeitlicher Mangel eine Rolle spielt, um diese wahrnehmen zu können.

Im Rahmen der Vorbereitung auf Inklusion ist auch nach dem Einsatz des Index für Inklusion gefragt worden, der als Schulentwicklungsinstrument für die Einführung und Umsetzung von Inklusion genutzt werden kann. In der Befragung gibt lediglich ungefähr ein Viertel der Lehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten in beiden Stichproben an, dass an ihrer Schule mit dem Index für Inklusion gearbeitet worden ist. Beim Großteil der befragten Lehrpersonen kommt dieses Schulentwicklungsinstrument demzufolge nicht zur Anwendung.

Weiterhin beurteilt die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht zu beiden Messzeitpunkten die gemeinsame Unterrichtung im Team positiv. Zwischen 80% und 90% der Lehrer*innen erleben die Unterrichtung im Tandem als unterstützend, es werden schnell Kompromisse gefunden und für drei Viertel der Lehrkräfte besteht auch eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung. Gleichwohl befürworten zwischen 80% und 90% der Lehrkräfte, dass die Arbeit im Team viele Absprachen erfordert.

Über den einjährigen Messzeitraum lassen sich bei den inklusionsspezifischen Merkmalen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in den Einstellungen zu, der Vorbereitung auf Inklusion und der Einschätzung zum gemeinsamen Unterrichten im Team feststellen. Dies lässt darauf schließen, dass es sich womöglich gerade auch in Bezug auf die Einstellungen um ein zeitlich relativ stabiles Merkmal handelt und sich Veränderungen erst in einem längeren Zeitverlauf ergeben. Demnach ist das Zeitintervall möglicherweise zu kurz bemessen, um diesbezügliche Veränderungen überhaupt festzustellen (Kapitel 6).

Vergleich mit bisheriger Forschung zu Einstellungen und Einschätzung schulischer Inklusion

Im Vergleich zu bisheriger Forschung zur Inklusion an Schulen zeigt sich bezüglich der schulischen Ausstattung für eine inklusive Unterrichtung eine ähnlich negative Einschätzung. Unter möglichen Gründen, die gegen eine gemeinsame Beschulung sprechen, werden die räumliche und materielle Ausstattung sowie fehlendes Fachpersonal als häufigste Gründe angegeben (Forsa, 2017, S. 5).

Bezüglich der Einstellungen zu Inklusion zeigt sich in bisherigen Studien ein eher uneinheitliches Bild. Einerseits wird die gemeinsame Beschulung befürwortet, andererseits spricht sich auch ein Teil dagegen aus und fordert die Beibehaltung der Sonderschulen (Forsa, 2017, S. 3; Gebhardt et al., 2014). Andere Studien hingegen stellen entweder insgesamt tendenziell positive Einstellungen bezüglich der generellen Inklusionsidee (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Heyl & Seifried, 2014; Savolainen et al., 2012) oder aber auch eher neutrale bis sogar negative Einstellungen zu Inklusion fest (de Boer et al., 2011). In der Metaanalyse von de Boer et al. (2011) und in der Studie von Amrhein (2011) zeigen die Befunde darüber hinaus, dass die Lehrkräfte ebenso wie in der vorliegenden Untersuchung angeben, über wenig Wissen bezüglich der gemeinsamen Unterrichtung zu verfügen und sich als wenig kompetent für den inklusiven Unterricht einschätzen (Amrhein, 2011, S. 138; de Boer et al., 2011, S. 347).

Hinsichtlich zeitlicher Veränderungen lässt sich auch in der Studie von Bosse et al. (2016) kein signifikantes Ergebnis bezüglich einer Veränderung in der Einstellung über den dortigen anderthalbjährigen Messzeitraum feststellen (Bosse et al., 2016, S. 109). Ganz ähnlich belegt auch die von Forsa durchgeführte Studie im Auftrag des VBE (2017), dass sich in der Beurteilung der Inklusion in dem zweijährigen Befragungszeitraum zwischen 2015 und 2017 kaum eine Veränderung in der Einschätzung einer inklusiven Beschulung und den damit verbundenen Einstellungen und der Bewertung der Vorbereitung auf Inklusion zeigt (Forsa, 2017). Anhand der Ergebnisse speziell zu den Einstellungen kann

vermutet werden, dass der Zeitraum von einem bzw. zwei Jahren für die Messung von Veränderungsprozessen vermutlich zu kurz ist und hier ein längerer Zeitraum für Untersuchungen angesetzt werden müsste.
Des Weiteren bestätigt sich wie in der eigenen Untersuchung auch, dass im Rahmen der Vorbereitung die Weiterbildungsangebote für einen inklusiven Unterricht eher schlecht bewertet werden (Forsa, 2017, S. 3). Nach der erneuten Erhebung nach zwei Jahren fallen die Einschätzungen in der Untersuchung von Forsa (2017), sowohl was die Einstellungen als auch die Vorbereitungsmöglichkeiten betrifft, nahezu unverändert gleich aus. Den Lehrkräften steht zudem nur sehr wenig Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung und über die Hälfte gibt an, über keine sonderpädagogischen Fachkenntnisse zu verfügen (Forsa, 2017, S. 21f.). Dieser Befund deckt sich mit den eigenen Ergebnissen, in der die Vorbereitung ebenfalls eher negativ beurteilt wird, einschließlich einer unzureichend wahrgenommenen Kompetenz einen inklusiven Unterricht durchzuführen.

Zusammenhänge zwischen inklusionsspezifischen Merkmalen

Eine Frage der vorliegenden Untersuchung ist gewesen, inwieweit Zusammenhänge zwischen Einstellungen zu, Vorbereitung auf Inklusion und gemeinsames Unterrichten im Team bestehen. Insbesondere besteht die Annahme, dass die Vorbereitung auf Inklusion und Einstellungen zu Inklusion positiv korrelieren.
Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung zeigen, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten positive Korrelationen zwischen allen drei Merkmalen bestehen (Kapitel 6).
Der positive Zusammenhang zwischen der Vorbereitung und der Einstellung bezüglich Inklusion fällt dabei besonders hoch aus. Die **Hypothese 1.1** hat sich demnach bestätigt, d.h. je besser die Vorbereitung auf Inklusion ausfällt, desto positiver ist auch die Einstellung gegenüber Inklusion und umgekehrt. Demzufolge sind möglicherweise die zwiespältigen Befunde bei den Einstellungen auch damit zu erklären, dass die Vorbereitung bei den Lehrkräften eher negativ beurteilt wird. Eine adäquate Vorbereitung kann somit eine bedeutsame Weiche für die Einstellungen zu Inklusion darstellen.
In diesem Zusammenhang zeigt sich zwar, dass die Dauer an Erfahrung mit Inklusion nicht mit einer positiveren Einstellung verbunden ist. Allerdings verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Unterrichtung in einer inklusiven Klasse und damit die praktische Erfahrung in einem solchen Unterrichtssetting überhaupt bedeutsam für die Einstellungen und die Vorbereitung auf Inklusion ist. Lehrkräfte im inklusiven Unterricht sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrkräfte, die nicht inklusiv unterrichten. Hierbei wird

deutlich, dass bei Berücksichtigung der Schulform Lehrpersonen an Gymnasien der Inklusion gegenüber negativer eingestellt sind und sich auch schlechter darauf vorbereitet fühlen als Lehrkräfte an Grundschulen, an denen Inklusion bereits schulischer Alltag ist. Der Befund deutet an, dass womöglich zunächst auch die praktische Erfahrung in solchen inklusiven Unterrichtssettings an sich relevant ist und weniger die Dauer bzw. Anzahl an Jahren, in denen bereits inklusiv unterrichtet worden ist. Tendenziell wird allerdings anhand der Mittelwerte deutlich, dass die Einstellungen mit der Erfahrung der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht höher ausfallen, ohne jedoch signifikant zu werden.

Gleichzeitig zeigt sich, dass Lehrkräfte, an deren Schulen mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird, der Inklusion gegenüber positiver eingestellt sind und sich generell besser vorbereitet fühlen als Lehrkräfte, an deren Schulen nicht damit arbeiten. Dies weist dem Index für Inklusion als Schulentwicklungsinstrument eine wichtige Unterstützungsressource im schulischen Veränderungsprozess zu, sowohl auf personenbezogener Ebene bezüglich der Einstellungen als auch auf Kontextebene als Mittel zur Vorbereitung auf Inklusion.

Zusammenhänge mit soziodemographischen und berufsbiographischen Merkmalen

Hinsichtlich sozio- und berufsbiographischer Merkmale bestehen signifikante Unterschiede zwischen Regelschul- und Sonderschullehrkräften sowie zwischen Schulformen.

Sonderschullehrpersonen sind der Inklusion gegenüber signifikant positiver eingestellt und schätzen auch die Vorbereitung auf Inklusion positiver ein als Regelschullehrkräfte. Die statistisch bedeutsamen Unterschiede bestehen sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe zu beiden Messzeitpunkten.

Die Hypothese 1.6 sowie Hypothese 1.7, dass sich beide Berufsgruppen hinsichtlich Einstellungen zu und Vorbereitung auf Inklusion unterscheiden, hat sich in der eigenen Untersuchung bestätigt. Diese Unterschiede können darauf zurückzuführen sein, dass Sonderschullehrkräfte, bedingt durch ihre Ausbildung und ihre bisherige Schulpraxis, über ein breites Erfahrungsspektrum mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf verfügen, sich demzufolge insgesamt gut vorbereitet fühlen und somit auch der Inklusion gegenüber positiver eingestellt sind als Regeschullehrkräfte. Dies würde auch den Zusammenhang zwischen Vorbereitung auf und Einstellung zu Inklusion unterstreichen. Bei entsprechender Vorbereitung fallen auch Einstellungen positiv aus.

Demgegenüber schätzen Regel- und Sonderschullehrpersonen den gemeinsamen Unterricht ähnlich ein. In beiden Stichproben zu beiden Messzeitpunkten ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Da der gemeinsame Unterricht insgesamt sehr positiv

beurteilt wird, könnte dies belegen, dass beide Berufsgruppen unabhängig von der Vorerfahrung und dem Vorwissen die gemeinsame Unterrichtung als unterstützendes Element für einen inklusive Unterrichtsgestaltung ansehen und gleichermaßen davon profitieren.

Bezüglich der Schulform sind Lehrkräfte an Grundschulen der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrkräfte an Gymnasien, sie fühlen sich besser vorbereitet und beurteilen auch den gemeinsamen Unterricht positiver. Die eher negative Einstellung zu Inklusion an Gymnasien kann dadurch begründet sein, dass die Grundschulen vielfach Inklusion bereits umsetzen, während die meisten Gymnasien von inklusiver Unterrichtung bislang eher weniger „betroffen“ sind und aus dieser fehlenden Erfahrung heraus Inklusion möglicherweise zurückhaltender begegnen (Kapitel 6).

Vergleich mit bisheriger Forschung zu Zusammenhängen zwischen inklusionsspezifischen Merkmalen und soziodemographischen Merkmalen

In Übereinstimmung mit den eigenen Befunden stellt Amrhein (2011) ebenso einen positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung zu gemeinsamer Unterrichtung und der Bewertung des theoretischen wie praktischen Wissens im Hinblick auf die Vorbereitung auf Inklusion fest. Je höher die eigene Kompetenz eingestuft wird, desto positiver fällt auch die Einstellung aus bzw. umgekehrt je positiver die Einstellungen, desto höher werden theoretisches und praktisches Wissen bewertet (Amrhein, 2011). Zudem lässt sich auch bei Avramidis et al. (2000, 2007) hinsichtlich des mit der Vorbereitung verbundenen Kompetenzerwerbs feststellen, dass das Niveau des erworbenen (Fach)Wissens und der Zeitraum innerhalb dessen der Erwerb stattgefunden hat, mit den Einstellungen korreliert, d.h. Lehrer*innen mit einem über einen längeren Zeitraum und universitär erworbenem Fachwissen sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrkräfte mit keinem oder anderweitig erworbenen Wissen in einem kürzeren Zeitraum. Diese Befunde werden auch durch die Studie von Hellmich und Görel (2014a) gestützt. Sie stellen ebenso fest, dass Einstelllungen zu Inklusion positiver ausfallen, sofern Weiterbildungen besucht worden sind und bereits Erfahrungen mit Inklusion gesammelt werden konnten (Hellmich & Görel, 2014a, S. 55).

Entgegen den eigenen Befunden haben mehrere Studien einen positiven Zusammenhang zwischen der Dauer der Erfahrung und den Einstellungen zu Inklusion festgestellt. Sie fällt umso positiver aus, je mehr Erfahrung die Lehrkräfte mit inklusivem Unterricht haben (Avramidis et al., 2000; Avramidis et al., 2007, de Boer et al., 2011, Gebhardt et al., 2014; Hellmich & Görel, 2014; Heyl & Seifried, 2014; Kullmann et al., 2014; Schwab, 2014). Dies

hat sich in der eigenen Untersuchung nicht bestätigt, jedoch besteht ein Unterschied in den Einstellungen zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrkräften. In diesem Zusammenhang hat Amrhein (2011) in ihrer Untersuchung festgestellt, dass die Einstellungen und damit einhergehende Befürchtungen im Vorfeld negativer ausfallen als nach der Übernahme einer integrativen Lerngruppe (Amrhein, 2011, S. 203). Dies würde den eigenen Befund stützen, dass die Erfahrung mit einer inklusiven Unterrichtung an sich für die Einstellungen zu Inklusion auch von Bedeutung ist.

Hinsichtlich des Berufsabschlusses und der Schulform zeigt sich übereinstimmend mit den eigenen Ergebnissen, dass in der Untersuchung von Heyl und Seyfried (2014) Sonderschullehrkräfte der Inklusion gegenüber ebenso positiver eingestellt sind als ihre Kolleg*innen an den anderen Schulformen und zudem auch eher bereit sind, eine inklusive Klasse zu unterrichten (Heyl & Seifried, 2014, S. 58). Im Hinblick auf Schulformunterschiede zeigt sich in der vom VBE in Auftrag gegebenen Studie, dass Lehrkräfte an Grundschulen die gemeinsame Beschulung anteilsmäßig am meisten befürworten (Forsa, 2017). Dies zeigt sich auch in der eigenen Untersuchung. Es kann vermutet werden, dass die an Gymnasien negativere Einstellung zu Inklusion im Vergleich zu Grundschulen möglicherweise damit zusammenhängt, dass für die Gymnasiallehrer*innen Inklusion bislang noch wenig schulischer Alltag ist, während Grundschulen bereits mehrheitlich inklusiv unterrichten und Praxiserfahrung sammeln konnten, was auch, wie bereits ausgeführt, die Studie von Amrhein (2011) belegt.

10.3.2 Zusammenhänge zwischen inklusionsspezifischen Merkmalen und der Beanspruchung

Eine wesentliche Frage der Untersuchung bezog sich darauf, inwieweit inklusionsbezogene Merkmale mit der Beanspruchung in Zusammenhang stehen.

Für den Zusammenhang zwischen inklusionsspezifischen Merkmalen und der Beanspruchung sind folgende Fragestellung und Hypothesen aufgestellt worden:

Fragestellung

Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Merkmalen und dem Beanspruchungsempfinden?

Hypothesen

*Je besser sich die Lehrkräfte auf das inklusive Schulmodell vorbereitet fühlen, desto weniger fühlen sich die Lehrkräfte belastet. (**H1.2**)*

*Je positiver die Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion ausfallen, desto weniger fühlen sie sich beansprucht. (**H1.3**)*

*Je länger die Erfahrung der Lehrkräfte mit einer inklusiven Unterrichtung ist, desto geringer ist die Beanspruchung. (**H1.5**)*

*Je positiver die Einschätzung zur gemeinsamen Unterrichtung ausfällt, desto geringer ist das Beanspruchungserleben. (**H.3.3**)*

*Je besser die Lehrkräfte die schulische Ausstattung für eine inklusive Unterrichtung beurteilen, desto geringer ist das Beanspruchungserleben. (**H3.4**)*

*An Schulen, an denen die Lehrkräfte den Index für Inklusion als Schulentwicklungsinstrument nutzen, fällt die Beanspruchung unter den Lehrpersonen geringer aus als an Schulen, an denen mit dem Instrument nicht gearbeitet wird. (**H3.6**)*

Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht

Insgesamt kann festgehalten werden, dass, sofern Korrelationen bestehen, Einstellungen zu bzw. Vorbereitung auf Inklusion negativ mit dem emotionalen Erschöpfungserleben und der Depersonalisierung assoziiert sind, während die persönliche Leistungsfähigkeit positiv mit den beiden inklusionsspezifischen Merkmalen korreliert.
Insofern bestätigen sich die aufgeführten **Hypothesen 1.2** sowie **Hypothese 1.3** dahingehend, dass, je besser die Vorbereitung eingeschätzt wird und je positiver die Lehrkräfte der Inklusion gegenüber eingestellt sind, desto weniger fühlen sie sich emotional erschöpft, desto weniger depersonalisieren sie und desto leistungsfähiger fühlen sie sich.
Beim gemeinsamen Unterricht zeigt sich ein inkonsistentes Bild (**H.3.3**). Vorrangig werden signifikante Zusammenhänge mit der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung ausgewiesen. In der Panelstichprobe werden zum zweiten Messzeitpunkt jedoch keine signifikanten Korrelationen mit den Skalen des MBI angezeigt. Vorsichtig formuliert, erweist sich ein positiv beurteilter gemeinsamer Unterricht für das emotionale Erschöpfungserleben und die Depersonalisierungsneigung als Schutzfaktor. Für die persönliche Leistungsfähigkeit scheint die Qualität des gemeinsamen Unterrichts eine eher untergeordnetere Rolle zu spielen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein positiv wahrgenommener gemeinsamer Unterricht als eine soziale Unterstützungs-ressource dienen kann und sich in einer geringeren Beanspruchung in Bezug auf das emotionale Erschöpfungserleben und die Depersonalisierung zeigt, wobei die Zusammenhänge nicht durchgängig bestehen.
In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, dass die Tandemunterrichtung mit einer verringerten Beanspruchung einhergeht und dies vorrangig für das Ausmaß der Depersonalisierungsneigung bedeutsam wird. Lehrkräfte im Tandem depersonalisieren in signifikant geringerem Ausmaß als Lehrkräfte, die nicht im Tandem unterrichten. Möglicherweise hängt dies jedoch vielmehr damit zusammen, dass der gemeinsame Unterricht im Team von den Lehrkräften insgesamt äußerst positiv beurteilt wird und daher das Vorhandensein einer Tandempartnerin bzw. eines Tandempartners mit einer verringerten Beanspruchung einhergeht. Demnach spielt womöglich hier weniger die Tatsache einer Tandemunterrichtung als vielmehr dessen Qualität bzw. Einschätzung eine maßgebliche Rolle, ob eine gemeinsame Unterrichtung im Team zu einer Entlastung beitragen kann.

Ein in diesem Zusammenhang interessanter Befund ist, dass in den Kreuzkorrelationen über beide Messzeitpunkte, sowohl bei der Einschätzung der Vorbereitung auf Inklusion als auch zum gemeinsamen Unterricht, signifikante Effekte auf das emotionale Erschöpfungserleben sowie die Depersonalisierungsneigung angezeigt werden. Das

bedeutet, dass vormalige Einschätzungen dieser beiden inklusionsspezifischen Aspekte in Zusammenhang mit dem späteren Erschöpfungserleben und der Depersonalisierung stehen. Umgekehrt zeigen sich hier keine signifikanten Korrelationen. Dies verdeutlicht, die Bedeutsamkeit von Vorbereitungsmaßnahmen sowie der Qualität des gemeinsamen Unterrichts im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse für die Reduktion der Belastungswahrnehmung. Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, wird gerade auch die Vorbereitung auf Inklusion äußerst problematisch beurteilt. Die Befunde stützen die aufgestellten Hypothesen.

Hinsichtlich der Einstellungen zu Inklusion ergeben sich in den Kreuzkorrelationen signifikante Zusammenhänge mit der emotionalen Erschöpfung, die jedoch wechselseitig auftreten. Vormalige Einstellungen bedingen ein späteres emotionales Erschöpfungserleben, aber umgekehrt ist auch das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung gleichfalls relevant für spätere Einstellungen zu Inklusion.

Ausgehend von einer bereits vorhandenen Beanspruchung wird deutlich, dass das vormalige Ausmaß der Depersonalisierungsneigung mit den späteren Einstellungen zu Inklusion verknüpft ist. Je höher die Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt depersonalisieren, desto negativer beurteilen sie die Inklusion zum zweiten Messzeitpunkt. Der Zusammenhang besteht nur in dieser Wirkrichtung. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Skala „Depersonalisierung“ inhaltlich Bezüge zu sozialen Beziehungen abbildet, bei der in hoher Ausprägung eher ein sozialer Rückzug in Form innerer Verhärtung und unpersönlichem Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern auftritt. Es ist daher zu vermuten, dass gerade bei einer hohen Depersonalisierungstendenz die Offenheit für eine neue Schüler*innengruppe und eine damit verbundene neue Unterrichtsorganisation im multiprofessionellen Team möglicherweise nur beschränkt möglich ist, weil man nicht mehr in der Lage ist, sich darauf einzulassen.

Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion

Im Rahmen der Beanspruchung im inklusiven Unterricht war eine weitere Annahme, dass mit steigender Erfahrung der Lehrkräfte mit schulischer Inklusion und die Nutzung des Index für Inklusion als vorbereitende Maßnahme zur Einführung, aber auch Umsetzung von Inklusion mit einer geringeren Beanspruchung verbunden ist.

Die Hypothese (**H1.5**), dass die Erfahrung der Lehrkräfte mit Inklusion mit der Belastungswahrnehmung zusammenhängt, lässt sich in der eigenen Untersuchung nicht bestätigen. Hierbei hat sich auch über den einjährigen Untersuchungszeitraum keine

Veränderung in der Belastungswahrnehmung aufgrund eines weiteren Jahres an Erfahrung ergeben.

Dies kann einerseits Hinweis darauf sein, dass das Zeitintervall für einen Zuwachs an Erfahrung zu klein ist und sich somit auch keinerlei Effekte auf das Belastungserleben feststellen lassen. Andererseits befindet sich unter den befragten Lehrkräften ein größerer Anteil an Lehrpersonen mit längerer Erfahrung mit Inklusion, sodass der Zuwachs an Erfahrung für die Belastungswahrnehmung womöglich keine Relevanz mehr hat, weil sich mittlerweile Routinen im Schulalltag eingestellt und sich neue Schul- und Unterrichtsstrukturen bereits etabliert haben.

Demgegenüber zeigt sich, dass Lehrkräfte, an deren Schulen mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird, ein signifikant geringeres Beanspruchungserleben aufweisen (**H3.6**). Diese Lehrkräfte sind weniger von emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung betroffen als die Lehrpersonen, an deren Schulen nicht mit diesem Instrument gearbeitet wird. Für die persönliche Leistungsfähigkeit hingegen zeigt sich diesbezüglich kein Zusammenhang mit der Verwendung des Index für Inklusion. Ob mit dem Index für Inklusion gearbeitet wird oder nicht, scheint demnach die persönliche Leistungsfähigkeit nicht zu tangieren. Die Unterschiede im emotionalen Erschöpfungserleben und in der Depersonalisierung werden jedoch nur zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe signifikant. Somit lässt sich die Hypothese nur für die Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt für die emotionale Erschöpfung und die Depersonalisierung belegen. Trotz dessen legt das Ergebnis nahe, dass mit dem Instrument eine Ressource vorliegt, mit der eine befürchtete Mehrbelastung durch Inklusion aufgefangen werden kann, weil hierüber die Einführung und Umsetzung von Inklusion als gemeinsames Schulentwicklungsprojekt in einem längerfristigen Prozess begleitet wird. Allerdings verdeutlichen die Befunde auch, dass der Index für Inklusion vielfach an den Schulen ungenutzt bleibt, was sich aus Sicht der Belastungswahrnehmung bei Lehrpersonen als problematisch erweisen kann.

Güte der Ausstattungsmerkmale für Inklusion

Zur Umsetzung für Inklusion spielt auch die Ressourcenausstattung (materiell, räumlich, personell) eine wichtige Rolle. In dieser Hinsicht zeigen die Befunde der vorliegenden Untersuchung, dass vor allem das Vorhandensein einer als angemessen eingeschätzten personellen Ausstattung mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierung verbunden ist. Dies betrifft einerseits die zahlenmäßige Ausstattung und andererseits die professionsbezogene Zusammensetzung des Kollegiums, um inklusiven Unterricht durchzuführen.

Die **Hypothese 3.4**, dass die Beurteilung der Ausstattungsgüte für einen inklusiven Unterricht mit dem Beanspruchungserleben zusammenhängt, lässt sich im Hinblick auf die personelle Ausstattung für die Dimensionen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“ bestätigen. Für die persönliche Leistungsfähigkeit lassen sich keine Zusammenhänge feststellen. Die räumliche und materielle Ausstattung spielt für die Beanspruchung keine Rolle, die Zusammenhänge werden nicht signifikant. Demnach ist für das emotionale Erschöpfungserleben und die Depersonalisierung die Größe, aber auch die Zusammensetzung des Kollegiums für die Durchführung eines inklusiven Unterrichts bedeutsam.

Vergleich mit bisheriger Forschung zur Belastungseinschätzung im inklusiven Unterricht

Bisherige Studien zeigen in Übereinstimmung mit den eigenen Ergebnissen, dass Einstellungen zu Inklusion, Vorbereitung auf Inklusion sowie die Qualität des gemeinsamen Unterrichts für das Gelingen von Inklusion in Schule und Unterricht bedeutsame Faktoren darstellen, jedoch unter Lehrkräften vielfach neben den Potenzialen von Inklusion auch Skepsis über die Umsetzung und eigene Kompetenz vorherrscht und unzureichende Ressourcen für dessen Umsetzung beklagt werden. Vielfach wird mit schulischer Inklusion und den damit verbundenen Veränderungen eine zusätzliche Belastung befürchtet, vor allem im Hinblick auf die Ressourcenausstattung, die mit dem gemeinsamen Unterricht verbundenen Absprachen im Team, die Aufgaben- und Rollenverteilung sowie bezüglich mangelnder Zeit und psychischem Befinden (u.a. Amrhein, 2011; Avramidis et al. 2007; Bosse et al., 2016; de Boer et al., 2011; Dumke & Eberl, 2002; Forsa, 2017; Gebhardt et al., 2014; Ghedin, 2014; Hedderich & Hecker, 2009; Hellmich & Görel, 2014b).

Im Rahmen der Belastungseinschätzung im Zuge der Inklusion muss jedoch auch beachtet werden, ob die befragten Lehrkräfte bereits inklusiv unterrichten oder aufgrund ihrer Einstellungen und Befürchtungen zusätzliche Belastungen durch einen inklusiven Unterricht im Vorfeld lediglich erwarten. So zeigt sich bei Amrhein (2011), dass die erwartete Belastung im Vorfeld einer gemeinsamen Unterrichtung höher ausfällt als nach Übernahme einer integrativen Lerngruppe. Die Lehrkräfte befürchten eine höhere psychische Belastung im Vorfeld der Übernahme einer integrativen Lerngruppe vor allem in emotionaler und nervlicher Hinsicht. Allerdings entfallen die Befürchtungen, nachdem die Lehrkräfte eine integrative Lerngruppe übernommen haben. Über die Hälfte der Lehrer*innen lehnt die Aussage ab (51%) ab, dass die psychische Belastung in der integrativen Lerngruppe höher ist als in anderen Klassen. Allerdings empfinden die Lehrkräfte eher eine hohe zeitliche Intensität hinsichtlich der Vorbereitung und zu wenig

Zeit bezüglich Absprachen im Team (Amrhein, 2011, S. 139 bzw. S. 203). In diesem Zusammenhang können Dumke und Eberl (2002) feststellen, dass bei Unterscheidung in „bereite“ und „nicht bereite“ Lehrkräfte die Bereitschaft zu einem gemeinsamen Unterricht mit positiveren Einstellungen, einer positiveren Kompetenzeinschätzung für den gemeinsamen Unterricht und einer geringeren Belastungseinschätzung verbunden ist. Die Gruppe der „bereiten“ Lehrkräfte für eine inklusive Beschulung schätzt die Belastung durch den gemeinsamen Unterricht als geringer ein als die „nicht bereiten“ Lehrkräfte (Dumke & Eberl, 2002, S. 76).

Bei Bosse et al. (2016), die explizit auch das Belastungserleben erhoben haben, zeigt sich ebenso wie in der eigenen Untersuchung, dass Einstellungen zu Inklusion negativ mit Belastungen assoziiert sind. Je positiver diese ausfallen, desto geringer ist die Belastungseinschätzung. Zudem lässt sich in Kreuzkorrelationen feststellen, dass vormalige Ausprägungen in den Einstellungen das Ausmaß späterer Belastung vorhersagen. Je positiver vormalige Einstellungen ausfallen, desto niedriger ist das Belastungserleben im späteren Verlauf ausgeprägt (Bosse et al., 2016, S. 111). Die Richtung des Zusammenhangs bestätigt sich in der eigenen Untersuchung, jedoch weisen die Kreuzkorrelationen auf einen wechselseitigen Zusammenhang hin, der zudem nur mit dem emotionalen Erschöpfungserleben besteht.

Im Zusammenhang mit verstärkter Kooperation im Zuge des gemeinsamen Unterrichts wird in qualitativen Studien zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit hervorgehoben, dass die Teamarbeit einerseits Vorteile in dem Maße bietet, wie sie motivierend und zur Arbeitszufriedenheit und somit zur Entlastung beitragen kann. Andererseits können umgekehrt aber auch durch die intensive Kooperation Probleme und Schwierigkeiten auftreten, sofern Zuständigkeiten nicht klar geregelt sind, kein Kompromiss bei unterschiedlichen pädagogischen Prinzipien gefunden wird oder wenig Flexibilität und Offenheit bei den unterschiedlichen Professionen und kein gegenseitiger Respekt vorhanden sind, sodass die Teamarbeit eher als Belastung wahrgenommen wird (Arndt & Werning, 2013; Ghedin, 2014; Hedderich & Hecker, 2009).

Diesbezüglich bestätigen sich hier eher die Befunde aus qualitativen Studien zur Qualität der Teamarbeit. Sofern diese gelingt und für beide Teampartner*innen gut funktioniert, erweist sie sich auch als entlastend. Bezugnehmend auf die Skalen des MBI kommt der gemeinsamen Unterrichtung im Team in der eigenen Untersuchung vor allem für die Depersonalisierung eine bedeutsame protektive Funktion zu.

Fazit zu inklusionsbezogenen Merkmalen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für eine gelingende Umsetzung von Inklusion Einstellungen, Vorbereitungsmaßnahmen, eine positiv erlebte Teamarbeit und eine angemessene Ressourcenausstattung bedeutsam sind, die sich u.a. in einer ausreichenden Tandemunterrichtung sowie einer angemessenen Kollegiums-zusammensetzung widerspiegelt. Darüber hinaus spielt für die Beanspruchungs-wahrnehmung eine wesentliche Rolle, in welcher Art und Weise Inklusion an der Schule eingeführt wird und Lehrkräfte auf die neue Situation vorbereitet werden und hierzu angemessene Möglichkeiten der Weiterbildung bestehen. Hierbei kann der Index für Inklusion eine weitere unterstützende Funktion als Schulentwicklungsinstrument darstellen. Daneben kommen Einstellungen und Vorbereitung auf Inklusion eine wesentliche Rolle zu, die die Beanspruchungswahrnehmung beeinflussen können. Da beide miteinander korrelieren kann vermutet werden, dass eine geeignete Vorbereitung auch dazu beitragen kann, dass Einstellungen positiver ausfallen.

10.4 Korrelative Befunde zu individualbezogenen Merkmalen

In der eigenen Untersuchung sind verschiedene individualbezogene Merkmale eingegangen, zu denen folgende Fragestellungen und Hypothesen formuliert worden sind:

Fragestellung

In welchem Zusammenhang stehen individualbezogene Merkmale und das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte?

Hypothesen

*Es bestehen Zusammenhänge zwischen arbeitsbezogenen Merkmalen des Verhaltens und Erlebens und der Beanspruchung. (**H2.1**)*

Dabei sind ein eher negatives Emotionserleben, eine eher niedrige Widerstandsfähigkeit und ein überhöhtes Arbeitsengagement positiv mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung und negativ mit persönlicher Leistungsfähigkeit korreliert.

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Beanspruchungserleben. (**H2.2**)*

Insbesondere wird ein positiver Zusammenhang zwischen Neurotizismus und der emotionalen Erschöpfung sowie Depersonalisierung und ein negativer Zusammenhang mit der persönlichen Leistungsfähigkeit vermutet. Demgegenüber wird eine negative Korrelation zwischen der Extraversion und der emotionalen Erschöpfung sowie Depersonalisierung und ein positiver Zusammenhang mit der persönlichen Leistungsfähigkeit angenommen.

*Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen erlebter pädagogischer Wirksamkeit und der Einstellung zu Inklusion. (**H2.3**)*

*Je höher die erlebte pädagogische Wirksamkeit der Lehrkräfte ist, desto weniger fühlen sich Lehrpersonen beansprucht. **(H2.4)***

*Je höher die Berufszufriedenheit ausgeprägt ist, desto geringer ist das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte. (**H2.5**)*

Auf Individualebene sind verschiedene persönlichkeitsbezogene Merkmale erhoben worden, denen im Rahmen der Belastungsforschung unter Lehrer*innen eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird. Dazu sind mittels verschiedener Testinstrumente Merkmale arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltens (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer, 2008), Persönlichkeitsdimensionen (Big-Five) (Satow, 2011), die erlebte pädagogische Wirksamkeit (Bauer & Kemna, 2009a, b) sowie die Berufszufriedenheit (Ditton, 2001) in der vorliegenden Untersuchung erhoben worden.

Arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten (AVEM)

Zunächst lässt sich für die 11 Dimensionen des AVEM im Vergleich mit der Normierungsstichprobe von Lehrkräften bei Schaarschmidt und Fischer (2008) feststellen, dass im Bereich des Arbeitsengagements die Mittelwerte in der eigenen Untersuchung tendenziell niedriger ausfallen (Kap. 7.1). Ein Überblick der Skalenmittelwerte der Normierungsstichprobe von Schaarschmidt und Fischer (2008) ist in Tabelle 82 aufgeführt (Anhang 2). Besonders auffallend ist dies bei der Skala „Bedeutsamkeit der Arbeit“. Die befragten Lehrkräfte in der vorliegenden Untersuchung messen demnach der Arbeit eine etwas geringere Bedeutung zu als in der Untersuchung bei Schaarschmidt und Fischer (2008). Bei den Skalen, die dem emotionalen Bereich zugeordnet werden können, ergeben sich hingegen höhere Mittelwerte als in der Normierungsstichprobe von Schaarschmidt und Fischer (2008). Aber auch die Mittelwerte der Skalen aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit zeigen, dass sich die Lehrer*innen in der eigenen Stichprobe als widerstandsfähiger einschätzen und insbesondere eine höhere Distanzierungsfähigkeit aufweisen als die Lehrkräfte in der Eichstichprobe von Schaarschmidt und Fischer (2008, S. 93 bzw. Tabelle 82, Anhang 2).

Auch im Vergleich zu der Untersuchung von Käser und Wasch (2009), die ebenfalls die Dimensionen des AVEM erhoben haben, lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte in der eigenen Untersuchung bezüglich der Bereiche Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit sowie Emotionen günstigere Ausprägungen im Bewältigungsverhalten haben (Käser & Wasch, 2009, S. 77). Dies spricht dafür, dass die befragten Lehrkräfte in der eigenen Untersuchung ein positives emotionales Erleben und Verhalten haben, dass sich in einer hohen Lebenszufriedenheit und einem hohen sozialen Unterstützungs- sowie beruflichem Erfolgserleben verbunden mit einer angemessenen Widerstandsfähigkeit und einem ausgewogenen Arbeitsengagement widerspiegelt.

Darüber hinaus zeigt sich für alle 11 Dimensionen über den Messzeitraum keine statistisch bedeutsame Veränderung, was sich auch in der Studie von Schaarschmidt (2005) bestätigt.

Über einen dreijährigen Messzeitraum bleiben die Merkmalsdimensionen in ihren Ausprägungen relativ stabil (Schaarschmidt, 2005, S. 91).

Vor dem Hintergrund der Einführung und Umsetzung von Inklusion erhalten gerade auch Erlebens- und Verhaltensmerkmale besondere Relevanz, da hier mit einer in vielerlei Hinsicht neuen beruflichen Herausforderung umgegangen werden muss und in Abhängigkeit der aus diesen Merkmalen resultierenden Bewältigungskompetenz als solche Auswirkungen auf das Beanspruchungserleben und die Entstehung von Burnout haben können.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des AVEM und den Dimensionen des MBI zeigen die Ergebnisse, dass eine hohe Verausgabungsbereitschaft und eine hohe Resignationstendenz bei Misserfolg vor allem mit einem hohem emotionalen Erschöpfungserleben sowie letzteres ebenso mit hohen Depersonalisierungstendenzen zusammenhängt. Zusätzlich gehen beide MBI-Dimensionen mit negativen Emotionen im sozialen Unterstützungs- und beruflichen Erfolgserleben sowie einer geringen Lebenszufriedenheit einher. Demgegenüber besitzen hohe Ausprägungen dieser Merkmale aus dem übergeordneten Bereich Emotionen sowie eine offensive Problembewältigung eher gesundheitsförderliches Potenzial, das mit einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit verbunden ist. Die Zusammenhänge verdeutlichen, dass das emotionale Erleben scheinbar einen wesentlichen Aspekt für das Beanspruchungserleben, insbesondere in Form des Burnouts als Beanspruchungsfolge hat.

In den Kreuzkorrelationen erweisen sich drei Dimensionen des AVEM für alle drei Skalen des MBI als besonders bedeutsam. Dies sind aus dem Bereich Arbeitsengagement die Skala „Beruflicher Ehrgeiz“, aus dem Bereich Widerstandsfähigkeit die Skala „Resignationstendenz bei Misserfolg“ und aus dem Bereich Emotionen die Skala „Erfolgserleben im Beruf“. Die Ausprägung dieser drei Erlebens- und Verhaltensmerkmale korreliert mit dem späteren Ausmaß der Beanspruchung, wobei die Resignationstendenz positiv mit der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung und negativ mit der persönlichen Leistungsfähigkeit zusammenhängt und damit als Vulnerabilitätsfaktor angesehen werden kann. Demgegenüber kommen dem beruflichen Ehrgeiz und dem Erfolgserleben eine protektive Funktion zu. Sie hängen beide negativ mit der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung, hingegen positiv mit der persönlichen Leistungsfähigkeit zusammen. Darüber hinaus zeigt sich das Ausmaß vormaliger Verausgabungsbereitschaft für das spätere emotionale Erschöpfungserleben als bedeutsam (Kap. 7.1).

Die **Hypothese 2.1** lässt sich somit bestätigen. Eine eher hohe Resignationstendenz als Ausdruck niedriger Widerstandsfähigkeit, ein eher niedriges berufliches Erfolgserleben,

eine geringe Lebenszufriedenheit und geringes Erleben sozialer Unterstützung bei gleichzeitig erhöhter Verausgabungsbereitschaft als Ausdruck überhöhtem Arbeitsengagements stehen in engem Zusammenhang mit einem erhöhtem Beanspruchungserleben.

Vergleich mit bisheriger Forschung zu arbeits- und verhaltensbezogenen Merkmalen

Die gefundenen Zusammenhänge bestätigen vielfach die Ergebnisse anderer Untersuchungen, in der ebenso die Resignationstendenz, das berufliche Erfolgserleben, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung als wesentliche Schlüsselmerkmale im Zusammenhang mit den Dimensionen des Burnouts identifiziert worden sind (Käser & Wasch, 2009; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 2007). Ebenso kommt auch die Untersuchung von Lehr (2004, S. 133) unter psychisch kranken und gesunden Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass sich beide Gruppen vor allem in der Resignationstendenz, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung unterscheiden. In der Gesamtschau kann daraus geschlossen werden, dass demnach vor allem der Resignationstendenz als Ausdruck mangelnder Widerstandsfähigkeit in Kombination mit dem Erleben beruflichen Erfolgs und sozialer Unterstützung sowie der Lebenszufriedenheit als Ausdruck von Zufriedenheit und Wohlbefinden eine wesentliche Relevanz für das Ausmaß der Beanspruchung zukommt.

Die eigenen Befunde zu den Zusammenhängen mit dem MBI stehen dabei auch in Einklang mit den bei Schaarschmidt und Fischer (2008) beschriebenen Profilmustern. Das burnoutnahe Risikomuster B zeichnet sich nach Schaarschmidt und Fischer (2008) durch eine geringe Widerstandsfähigkeit aus, das sich unter anderem in einer hohen Resignationstendenz und einer geringen offensiven Problembewältigung zeigt, und durch negative Emotionen im Wohlbefinden sowie einem geringen Arbeitsengagement begleitet wird. Entsprechend können Schaarschmidt, Kieschke und Fischer (1999) für den Risikotyp B die höchste Ausprägung in der emotionalen Erschöpfung finden (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999, S. 251f.).

Gleichzeitig bestätigen die Befunde der eigenen Untersuchung die gesundheitsförderliche Relevanz beruflichen Ehrgeizes (Bereich Arbeitsengagement), beruflichen Erfolgserlebens, sozialer Unterstützung und Lebenszufriedenheit (Bereich Emotionen) sowie geringer Resignationstendenz bei Misserfolg (Bereich Widerstandsfähigkeit), wie sie unter anderem auch für das Mustertyp G charakteristisch sind (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 11f.). Lehrkräfte dieses Gesundheitstyps sind zudem in der Lage, sich besser zu distanzieren und auch offensiver mit Problemen umzugehen. Das unter den Sonderschullehrpersonen

gefundene tendenziell günstigere Beanspruchungsausmaß im Gegensatz zu den Regelschullehrkräften bestätigt sich hierbei in der eigenen Untersuchung auch in den mit diesem Gesundheitstyp verbundenen Charakteristika. Die Sonderschullehrkräfte weisen vielfach die jeweils günstigeren Mittelwerte in den einzelnen Dimensionen auf, wobei lediglich für die Distanzierungsfähigkeit ein signifikanter Unterschied besteht.

Ausgehend von diesen Befunden zeigt sich bei den Zusammenhängen mit den inklusionsspezifischen Merkmalen, dass ein positiv wahrgenommener gemeinsamer Unterricht vor allem auch im Hinblick auf das emotionale Wohlbefinden und die Zufriedenheit (Erleben sozialer Unterstützung und berufliches Erfolgserleben) gesundheitsförderliche Wirkung erzielen kann. Zudem wird deutlich, wie wichtig das Ausmaß einer offensiven Problembewältigung für einen funktionierenden gemeinsamen Unterricht ist. Dies wird durch die in verschiedenen Studien geäußerten Aspekte wie z.B. Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit sowie Flexibilität und Kompromissbereitschaft für eine gelingende Zusammenarbeit im Team unterstrichen (u.a. Arndt & Werning, 2013; Gebhardt et al., 2014; Ghedin, 2014).

Persönlichkeitsmerkmale

Hinsichtlich der Ausprägungen bei den fünf Persönlichkeitsdimensionen des Big-Five-Persönlichkeitstests lässt sich im Vergleich zu der Eichstichprobe bei Satow (2011) feststellen, dass sowohl in der Gesamt- als auch in der Panelstichprobe die Lehrer*innen in der eigenen Untersuchung etwas weniger neurotisch sind und sich demgegenüber als extrovertierter und verträglicher einschätzen. Bei den Skalen „Gewissenhaftigkeit“ und „Offenheit“ hingegen fallen die Skalenmittelwerte relativ ähnlich wie bei Satow (2011, S. 12 bzw. Tabelle 83, Anhang 2) aus.
Die Befunde der eigenen Untersuchung fallen erwartungskonform aus und bestätigen die **Hypothese 2.2**, dass vor allem Neurotizismus und Extraversion als bedeutsame Persönlichkeitsmerkmale im Zusammenhang mit dem Beanspruchungserleben stehen. Während Neurotizismus mit der emotionalen Erschöpfung sowie der Depersonalisierung positiv zusammenhängt, ergeben sich demgegenüber negative Korrelationen mit der persönlichen Leistungsfähigkeit. Umgekehrt zeigen sich für die Extraversion negative Zusammenhänge mit der emotionalen Erschöpfung sowie Depersonalisierung und ein positiver Zusammenhang mit der persönlichen Leistungsfähigkeit. Darüber hinaus bestehen Korrelationen zwischen der Verträglichkeit und der Depersonalisierung sowie zwischen der Offenheit und der persönlichen Leistungsfähigkeit, allerdings nicht zu jedem

Zeitpunkt und auch nicht durchweg in der Gesamt- und Panelstichprobe. Zumindest scheint es, dass die Sozialverträglichkeit bei Personen mit hoher Depersonalisierungsneigung eingeschränkt ist. Dies verdeutlicht einmal mehr, dass die Skala „Depersonalisierung“ von den drei Skalen des MBI auf die soziale Beziehungsqualität abhebt.
In den Kreuzkorrelationen zeigen sich bedeutsame Zusammenhänge beim Neurotizismus und der Extraversion mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung. Hohe Ausprägungen beim Neurotizismus gehen mit späteren hohen Ausprägungen im emotionalen Erschöpfungserleben und in der Depersonalisierung einher. Weiterhin ergeben sich in umgekehrter Richtung in den Kreuzkorrelationen Zusammenhänge zwischen der Skala „Extraversion“ mit den Skalen „Emotionale Erschöpfung“ und „Depersonalisierung“, wodurch Extraversion damit einer Beanspruchung eher entgegenwirkt. Daneben erweist sich auch Verträglichkeit als protektiv für das spätere Ausmaß von Depersonalisierung. Für die spätere persönliche Leistungsfähigkeit zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge mit vormaligen Ausprägungen der Persönlichkeitsdimensionen (Kap. 7.2).

Vergleich mit bisheriger Forschung zu Persönlichkeitsmerkmalen

Die Bedeutung persönlichkeitsbedingter Merkmale wird auch in bisherigen Studien vielfach bestätigt. Neurotizismus gilt als wesentlicher burnoutförderlicher Faktor, während Extraversion eher protektiven Charakter besitzt (Käser & Wasch, 2009; Cramer & Binder, 2015, Klusmann, et al., 2012). Daneben kommt in der Studie von Käser und Wasch (2009) auch der Verträglichkeit eine burnoutschützende Bedeutung zu. In gleicher Weise stellt auch Candova (2005) in ihrer Untersuchung fest, dass Neurotizismus und Extraversion in Zusammenhang mit Belastungen und Beschwerden im Lehrberuf stehen (Candova, 2005, S. 93). In der Metaanalyse von Cramer und Binder (2015) wird ebenso über die einbezogenen Studien hinweg Neurotizismus als stärkster Indikator einer hohen Beanspruchung und eines hohen Burnoutrisikos identifiziert. Demgegenüber tragen Extraversion sowie Verträglichkeit eher zu einer Reduktion des Beanspruchungsausmaßes bei und verringern das Auftreten von Burnout. Die Merkmale Offenheit und Gewissenhaftigkeit sind in keiner der einbezogenen Studien für das Beanspruchungserleben relevant (Cramer & Binder, 2015, S. 114). In der Untersuchung von Klusmann et al. (2012) ergibt sich ebenso ein positiver Zusammenhang zwischen der emotionalen Erschöpfung und Neurotizismus. Allerdings finden sie auch einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Gewissenhaftigkeit. Mit Extraversion hingegen zeigt sich

für die emotionale Erschöpfung kein Zusammenhang genauso wenig wie mit der Offenheit (Klusmann et al., 2012, S. 284).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Neurotizismus ein wesentliches burnoutrelevantes Persönlichkeitsmerkmal darstellt. Demgegenüber scheint Offenheit keine Relevanz für das Beanspruchungserleben zu besitzen. Für die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit fallen die Studienergebnisse uneinheitlich aus. Zumindest zeigt sich übereinstimmend bei Käser und Wasch (2009), Candova (2005), Cramer und Binder (2015), dass Extraversion und teilweise auch Verträglichkeit eine relevante Rolle für die Belastungs- und Beanspruchungswahrnehmung spielen und ihnen eine burnouthemmende bzw. protektive Funktion zukommt. Dies wird durch die eigenen Befunde durchaus gestützt.

Erlebte pädagogische Wirksamkeit

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden in der Forschung zur Belastung und Beanspruchung eine hohe Relevanz zugeschrieben, denen vor allem eine protektive Funktion zukommen (Abele & Candova, 2007; Bauer & Kemna, 2009b; Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Candova, 2005; Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Mit der Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ wird hier inhaltlich vor allem auf die Wirksamkeitsüberzeugung im pädagogischen Berufsfeld Bezug genommen. Zunächst zeigt sich im Vergleich der eigenen mit der Studie von Bauer und Kemna (2009a), dass die erlebte pädagogische Wirksamkeit ähnlich ausgeprägt ist, wenn auch leicht unterhalb ihres ermittelten Summencores von $M = 42{,}9$ (Bauer & Kemna, 2009a, S. 154). Allerdings liegen die Skalenmittelwerte sowohl bei Bauer und Kemna (2009a) als auch in der eigenen Studie deutlich über dem theoretischen Mittelwert der Skala, was auf ein eher ausgeprägtes pädagogisches Wirksamkeitserleben hindeutet. Darüber hinaus fällt die pädagogische Wirksamkeit zum zweiten Messzeitpunkt signifikant höher aus als zum ersten Messzeitpunkt (Kap. 7.3).

Mit den drei Skalen des MBI bestehen bedeutsame Korrelationen, die in die erwartete Richtung zeigen. Während emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung in hohem Maße negativ mit der erlebten pädagogischen Wirksamkeit zusammenhängen, zeigt sich eine hohe positive Korrelation mit der Skala „Persönliche Leistungsfähigkeit“. In Kreuzkorrelationen erweist sich die vormalige Ausprägung der erlebten pädagogischen Wirksamkeit für alle drei Skalen zum späteren Zeitpunkt als bedeutsam. Ihr kann demzufolge ein gesundheitsförderlicher Effekt zugesprochen werden, die einem Burnout

als Beanspruchungsfolge entgegenwirken kann. Die **Hypothese 2.4** lässt sich demnach bestätigen. Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung unterstreichen einmal mehr, dass dem pädagogischen Wirksamkeitserleben eine protektive Wirkung für das Beanspruchungsausmaß zukommt und eine relevante gesundheitsförderliche Ressource darstellt.

Im Hinblick auf inklusionsspezifische Merkmale zeigen sich uneinheitliche Ergebnisse zwischen der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und den inklusionsspezifischen Skalen. In der Gesamtstichprobe lassen sich positive, wenn auch eher geringe Zusammenhänge zwischen der erlebten pädagogischen Wirksamkeit und den Einstellungen sowie dem gemeinsamen Unterricht im Team zum ersten Messzeitpunkt feststellen. Zum zweiten Messzeitpunkt werden positive Korrelationen mit dem gemeinsamen Unterricht im Team sowie der Vorbereitung auf Inklusion ausgewiesen. In der Panelstichprobe wird lediglich eine signifikante Korrelation mit der Vorbereitung auf Inklusion ausgewiesen. Die Hypothese, dass das Erleben pädagogischer Wirksamkeit mit den Einstellungen zusammenhängt, lässt sich lediglich für die Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt bestätigen (**Hypothese 2.3**).
In der Gesamtstichprobe scheint das Wirksamkeitserleben eher noch für das gemeinsame Unterrichten im Team eine größere Bedeutung als für die Einstellungen zu Inklusion zu haben, mit denen lediglich in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt eine signifikante Korrelation besteht. Möglicherweise wird trotz der veränderten Unterrichtsorganisation bei einer hohen pädagogischen Wirksamkeit das gemeinsame Unterrichten nicht als Hürde, sondern auch als Ressource für die unterrichtliche Gestaltung erlebt. Umgekehrt könnte ein gelingender gemeinsamer Unterricht möglicherweise auch zu einem höheren pädagogischen Wirksamkeitserleben beitragen. Zum zweiten Messzeitpunkt ergibt sich auch ein signifikanter Zusammenhang mit der Vorbereitung auf Inklusion in beiden Stichproben. Über die Vorbereitung auf Inklusion wird in der eigenen Untersuchung auch das eigene Kompetenzerleben erfasst, wodurch sich der ermittelte Zusammenhang mit der erlebten pädagogischen Wirksamkeit erklären ließe.
Somit erweisen sich auch für die Umsetzung von Inklusion pädagogische Wirksamkeitsüberzeugungen als relevantes Individualmerkmal, auch wenn sich die Zusammenhänge nicht konsistent zu beiden Messzeitpunkten zeigen.
Weiterhin hätte aufgrund der Ergebnisse vermutet werden können, dass sonderpädagogische Lehrkräfte aufgrund einer positiveren Einschätzung in der Vorbereitung auf Inklusion, die womöglich aus dem sonderpädagogischen Studium resultiert, eventuell auch eine höhere erlebte pädagogische Wirksamkeit in inklusiven Klassen aufweisen als Regelschullehrkräfte, die die Vorbereitung und ihre eigene

Kompetenz zur Unterrichtung inklusiver Klassen als eher negativ bewerten. Dies findet jedoch in der Untersuchung keine Bestätigung.

Vergleich mit bisheriger Forschung zur Selbstwirksamkeit

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen die in anderen Studien zur Belastung und zu Burnout als Beanspruchungsfolge aufgezeigte gesundheitsförderliche Relevanz der Selbstwirksamkeit (u.a. Abele & Candova, 2007, Bauer & Kemna, 2009b; Brouwers et al., 2011; Candova, 2005; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003, Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002). Dabei zeigen sich in den Studien ebenso wie in der eigenen Untersuchung vor allem für die persönliche Leistungsfähigkeit besonders hohe Korrelationen im Vergleich zu den anderen beiden Burnoutskalen (Bauer & Kemna, 2009b; Käser & Wasch, 2009, Schmitz, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 1999).

In der Untersuchung von Bauer und Kemna (2009b, S. 95) werden speziell für die Skala „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“ ebenso für alle drei Skalen des MBI bedeutsame Korrelationen angezeigt.

Insbesondere in längsschnittlichen Studien zeigt sich ebenso wie in der eigenen Untersuchung, dass das frühere Ausmaß der Selbstwirksamkeit das spätere Beanspruchungsniveau bestimmt (Abele & Candova, 2007, S. 114f.; Schmitz, 1999, S. 200; Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 209).

Wie in der eigenen Untersuchung lässt sich auch bei Abele und Candova (2007) über den Untersuchungszeitraum ein Anstieg in der erlebten pädagogischen Wirksamkeit feststellen, (Abele & Candova, 2007, S. 112). Bosse et al. (2016) und Schmitz (1999) können keine signifikante Veränderung im Untersuchungszeitraum feststellen (Bosse et al., 2016, S. 112; Schmitz, 1999, S. 200).

Über Gründe des Anstiegs in der eigenen Untersuchung kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Bei Abele und Candova (2007) sind Lehrkräfte über verschiedene berufliche Stationen ausgehend vom Studienabschluss untersucht worden, sodass hier auch der praktische Kompetenzerwerb im Unterricht ausschlaggebend sein kann.

In der eigenen Untersuchung handelt es sich jedoch um berufserfahrene Lehrpersonen mit längerer Unterrichtserfahrung auch im inklusiven Unterricht, sodass kaum das Jahr an zusätzlicher Praxis eine Rolle spielen dürfte. Dies würde auch die Befunde bei Bosse et al. (2016) stützen, die keine bedeutsame Veränderung in der Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht innerhalb von anderthalb Jahren festgestellt haben.

Möglicherweise könnten situative arbeitsbedingte Einflüsse und die jeweilige Tagesdisposition für die Unterschiede in der subjektiven Kompetenzüberzeugung eine

Rolle spielen, die zum zweiten Messzeitpunkt günstiger ausfallen. In diesem Zusammenhang betont Bandura (1997), dass die Selbstwirksamkeit auch durch jeweilige Anforderungscharakteristika im beruflichen Alltag beeinflusst wird, wodurch das Ergebnis plausibel erscheint.

Im Zusammenhang mit Inklusion ist die Selbstwirksamkeit in den letzten Jahren vermehrt in Studien zur Einstellung zu Inklusion berücksichtigt worden (u.a. Abegglen et al., 2017; Bosse et al., 2016; Gebhardt et al., 2015; Hellmich & Görel, 2014a, b; Savolainen et al., 2012; Urton et al., 2014). Über die Studien hinweg zeigt sich, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeit miteinander korreliert sind. Das heißt, Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit sind der Inklusion gegenüber positiver eingestellt als Lehrkräfte mit einer geringeren Selbstwirksamkeit. Dies findet in der eigenen Untersuchung lediglich in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt Bestätigung.
Bei Savolainen et al. (2012) ergeben sich signifikante Zusammenhänge zwischen Einstellungen und dem Selbstwirksamkeitserleben unter Lehrkräften aus Finnland und Südafrika. Dabei wird deutlich, dass auch das Wirksamkeitserleben bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern Einstellungen am besten vorhersagt (Savolainen et al., 2012, S. 65). Ebenso stellen Hellmich und Görel (2014a) in ihrer Untersuchung fest, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einen Einfluss auf die Einstellung bezüglich der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts hat und darüber hinaus auch die Motivation bestimmt, sich mit inklusionspädagogischen Inhalten auseinanderzusetzen (Hellmich & Görel, 2014a, S. 237). In diesem Zusammenhang zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass die Vorbereitung auf Inklusion, bei der auch das Kompetenzerleben für einen inklusiven Unterricht erhoben worden ist, mit der erlebten pädagogischen Wirksamkeit positiv korreliert.

Berufszufriedenheit

Hinsichtlich der Berufszufriedenheit zeigt sich über beide Messzeitpunkte in der Gesamt- und Panelstichprobe eine generell hohe berufliche Zufriedenheit trotz der sich in den einzelnen Items der Burnoutskalen widerspiegelnden Beanspruchung.
Dabei lässt sich feststellen, dass für alle Skalen des MBI hohe Zusammenhänge mit der Berufszufriedenheit bestehen, dabei negative mit der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung, hingegen positive mit der persönlichen Leistungsfähigkeit. Eine hohe Berufszufriedenheit wirkt somit einer Beanspruchung entgegen und erweist sich als protektiver Faktor im Hinblick auf die Entstehung von Burnout. Die gesundheitsförderliche

Bedeutung der Berufszufriedenheit wird auch in den Kreuzkorrelationen bestätigt. Eine hohe vormalige Berufszufriedenheit ist mit einer geringen emotionalen Erschöpfung und Depersonalisierungstendenz sowie einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit zu einem späteren Zeitpunkt verbunden. Die formulierte **Hypothese 2.5** bestätigt sich somit in den Zusammenhängen.

Bei den inklusionsbezogenen Skalen zeigen sich für die Berufszufriedenheit positive Zusammenhänge mit allen drei Skalen, die vorrangig in der Gesamtstichprobe bestehen. Die Einstellungen zu Inklusion, eine positive Einschätzung zur Vorbereitung auf Inklusion sowie eine positive Einschätzung des gemeinsamen Unterrichts im Team gehen mit einer hohen Berufszufriedenheit einher.

Des Weiteren lässt sich zwischen Lehrkräften im inklusiven Unterricht und Lehrpersonen, die nicht inklusiv unterrichten, kein Unterschied in der Berufszufriedenheit feststellen. Ebenso wenig spielt das Vorhandensein einer Tandempartnerin bzw. eines Tandempartners für das Ausmaß beruflicher Zufriedenheit eine Rolle. Auch zeigen sich keine Unterschiede zwischen Regel- und Sonderschullehrer*innen. Aufgrund der veränderten Unterrichtsorganisation in Kombination mit einer heterogenen Schüler*innenschaft, für die sich die Lehrkräfte laut eigenen Befunden vielfach nicht genügend vorbereitet fühlen, und den eher zwiespältigen Einstellungen zu Inklusion wäre eine geringere Berufszufriedenheit denkbar gewesen. Die vorliegende Untersuchung findet hierfür jedoch keine Anhaltspunkte. Ebenso lassen sich auch für andere soziodemographische Merkmale keine Unterschiede feststellen.

Vergleich mit bisheriger Forschung zur Berufszufriedenheit

Bisherige Studien unter Lehrkräften identifizieren die Berufszufriedenheit für das Belastungs- und Beanspruchungserleben als wichtige gesundheitsförderliche Ressource im beruflichen Alltag von Lehrkräften, da sie dazu beiträgt, das Beanspruchungsausmaß zu reduzieren und somit das Risiko eines Burnouts zu verringern (Barth, 1992; Gehrmann, 2007; Ipfling, Peez & Gamsjäger,1995; Käser & Wasch, 2009; Kramis-Aebischer, 1996; van Dick, 1999).

Im Hinblick auf die burnoutrelevanten Skalen zeigt sich, dass jeweils emotionale Erschöpfung sowie Depersonalisierung negativ und die persönliche Leistungsfähigkeit positiv mit der Berufszufriedenheit korreliert (Barth, 1992; Bauer & Kemna, 2009b; Käser & Wasch, 2009). Dabei zeigen die Studien, dass trotz der vielfach wahrgenommenen Belastung und Beanspruchung die Berufszufriedenheit dennoch relativ hoch ausfällt (Barth, 1992; Gehrmann, 2007; Kramis-Aebischer, 1996).

Dies trifft auch in der vorliegenden Untersuchung zu. Die Berufszufriedenheit liegt jeweils über dem theoretischen Skalenmittelwert. Dabei besteht weder ein Unterschied zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrkräften noch zwischen Regel- und Sonderschullehrpersonen. Das könnte darauf hindeuten, dass es sich bei der Berufszufriedenheit um ein Merkmal handelt, dass womöglich auf einer allgemeineren Ebene angesiedelt ist und sich eher aus den generellen Motiven wie der Freude am Unterrichten, Fördern und Unterstützen von jungen Menschen speist. Trotz auftretender Schwierigkeiten und Probleme sowie struktureller Veränderungen wird das berufliche Zufriedenheitserleben dadurch nicht gemindert. Verschiedene Studien stellen vielmehr fest, dass die Berufszufriedenheit eng mit dem eigenen pädagogischen Wirksamkeitserleben, dem kollegialen Umfeld, dem unterrichtlichen Erfolg und dem Erleben von Autonomie und Entfaltungsmöglichkeiten verbunden ist (Gehrmann, 2007; Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; van Dick, 1999).

In Bezug auf eine inklusive Unterrichtung können Geiling und Simon (2014) in ihrer Untersuchung zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften in inklusionsorientierten Settings feststellen, dass die berufliche Zufriedenheit, wie in der vorliegenden Untersuchung auch, deutlich positiv ausfällt und ebenso zwischen Sonder- und Regelschullehrpersonen trotz erlebter (Mehr-)Belastung keine Unterschiede in der beruflichen Zufriedenheit bestehen. Entgegen den eigenen Ergebnissen können sie zudem auch keinen Zusammenhang hinsichtlich kooperativer Strukturen in den sogenannten FLEX-Klassen feststellen (Geiling & Simon, 2014, S. 71f.).

Fazit zu den individualbezogenen Merkmalen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stehen vielfach in Einklang mit bisheriger Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf.

Generell bestätigt sich, dass insbesondere eine niedrige Widerstandsfähigkeit, ein überhöhtes Arbeitsengagement, negative Emotionen, Neurotizismus, ein geringes pädagogischen Wirksamkeitserleben sowie eine geringe Berufszufriedenheit im Zusammenhang mit einer hohen Beanspruchung stehen und das Risiko eines Burnouts erhöhen können. Umgekehrt können gerade auch eine hohe erlebte pädagogische Wirksamkeit und berufliche Zufriedenheit, positive Emotionen sowie eine hohe Widerstandsfähigkeit und ein angemessenes Arbeitsengagement gesundheitsförderliche Ressourcen darstellen. Demzufolge wird auch für die Umsetzung von Inklusion deutlich, dass für die Bewältigung beruflicher Anforderungen in diesem Kontext Einstellungen und subjektives Erleben und Verhalten äußerst bedeutsam sind.

Dabei stellt die pädagogische Wirksamkeit eine bedeutsame Ressource im Hinblick auf inklusionsspezifische Merkmale wie Einstellungen zu, Vorbereitung auf Inklusion und gemeinsames Unterrichten im Team dar.

10.5 Korrelative Befunde zu schulbezogenen Merkmalen

In Bezug auf schulische Merkmale sind verschiedene Arbeitsbedingungen und Ausstattungsmerkmale als schulische Rahmenbedingungen sowie Merkmale schulischer Qualität wie das Sozialklima, die Integration neuer Kolleg*innen und die Führungskompetenz in die eigene Untersuchung einbezogen worden. Dabei sind folgende Fragestellungen und Hypothesen untersucht worden:

Fragestellung

In welchem Zusammenhang stehen schulbezogene Merkmale und das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte?

Hypothesen

*Wenn die Lehrkräfte durch ihre Schulleitung Unterstützung bei der Umsetzung einer inklusiven Schulstruktur finden, fühlen sich die Lehrer*innen weniger belastet. (**H3.1**)*

*Das Beanspruchungserleben der Lehrkräfte ist abhängig vom sozialen Klima im Kollegium. (**H3.2**)*

*Es bestehen Unterschiede in der Belastungswahrnehmung hinsichtlich schulischer Arbeitsbedingungen zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrkräften. (**H3.5**)*

Merkmale schulischer Qualität

Hinsichtlich schulbezogener Merkmale sind als Ausdruck schulischer Qualität Einschätzungen zum Sozialklima, zur Führungskompetenz sowie zur Integration neuer Kolleg*innen unter den Lehrkräften erhoben worden.

Diesbezüglich lässt sich festhalten, dass alle drei Dimensionen eher positiv beurteilt werden und sich diese Einschätzung über den Messzeitraum auch nicht verändert. Hierbei zeigt

sich, dass Lehrpersonen an Grundschulen das Sozialklima sowie die Integration neuer Kolleg*innen positiver wahrnehmen als an den weiterführenden Schulen.

Im Hinblick auf das Beanspruchungserleben wird deutlich, dass die Schulqualitätsmerkmale negativ mit der emotionalen Erschöpfung sowie der Depersonalisierung, hingegen alle drei Skalen positiv mit der persönlichen Leistungsfähigkeit korrelieren. Somit stellen diese Aspekte für die Gesundheit bedeutsame Quellen dar. In dem Zusammenhang lässt sich auch in den Kreuzkorrelationen feststellen, dass diese vor allem für das spätere Ausmaß der Depersonalisierung eine wichtige Funktion einnehmen. Sowohl die vormalige Einschätzung des Sozialklimas als auch die Beurteilung der Integration neuer Kolleg*innen sowie der Führungskompetenz stehen in signifikant negativem Zusammenhang mit späteren Depersonalisierungstendenzen. Sie weisen mittlere bis große Effekte auf. Dies kann damit erklärt werden, dass mit der Depersonalisierung die soziale Beziehungskomponente in dem Burnoutkonstrukt angesprochen wird und alle drei Skalen der Schulqualität eine Einschätzung sozialer Beziehungen abbilden. Für die spätere persönliche Leistungsfähigkeit hingegen sind die Skalen zur Schulqualität unbedeutend.

Die in **Hypothese 3.1** und **Hypothese 3.2** getroffenen Annahmen einer geringeren Beanspruchung durch ein positiv erlebtes Sozialklima sowie eine positiv wahrgenommene Führungsqualität kann in der Untersuchung für alle drei Burnoutskalen in beiden Stichproben zu beiden Messzeitpunkten bestätigt werden. Je positiver das Sozialklima im Kollegium und die Führungsqualität durch die Schulleitung beurteilt werden, desto geringer ist die Beanspruchung. Im zeitlichen Verlauf wird dies jedoch nur für die Depersonalisierung bestätigt.

Bezüglich inklusionsbezogener Merkmale kann zunächst festgestellt werden, dass sich die Wahrnehmung des Sozialklimas, die Integration neuer Kolleg*innen sowie die Führungskompetenz der Schulleitung nicht signifikant von einer nicht inklusiven Unterrichtung unterscheiden. Sie werden gleichermaßen positiv beurteilt. Jedoch zeigt sich, dass je länger die Lehrpersonen bereits im inklusiven Unterricht tätig sind, sie das Klima unter den Kolleg*innen sowie die Integration neuer Kolleg*innen positiver einschätzen als Lehrkräfte mit einer geringeren inklusiven Unterrichtserfahrung.

Bezüglich der drei inklusionsspezifischen Dimensionen Einstellungen zu, Vorbereitung auf Inklusion sowie gemeinsames Unterrichten im Team zeigen sich positive Zusammenhänge zu beiden Messzeitpunkten. Diese bestehen jedoch nicht durchweg für alle Skalen gleichermaßen und weisen zum Teil auch nur geringe Effektstärken auf.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Index für Inklusion im Zusammenhang mit der Führungsqualität steht. An den Schulen, an denen mit diesem Schulentwicklungsinstrument gearbeitet worden ist, wird auch die Führungskompetenz der

Schulleitung signifikant besser eingeschätzt als bei Schulen, die das Instrument nicht nutzen. Das heißt, aufgrund der eher strukturierten Vorgehensweise mittels des Index für Inklusion wird demnach gleichzeitig auch die Führungskompetenz positiv wahrgenommen.

Vergleich mit bisheriger Forschung zu Schulqualitätsmerkmalen

Im Vergleich zu bisheriger Forschung zeigt sich, dass dem Kollegium und der Schulleitung als soziale Unterstützungsressourcen eine bedeutsame Gesundheitsrelevanz zukommt, die sich auch in den eigenen Befunden widerspiegelt (Brouwers et al., 2001; Brouwers et al., 2011; Körner, 2003; van Dick, 1999). Bei Körner (2003) und van Dick (1999) ergeben sich ebenso mit dem Kollegium und der Schulleitung als soziale Unterstützungsquelle Zusammenhänge mit allen drei Burnoutskalen, die jeweils negativ mit der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung und positiv mit der persönlichen Leistungsfähigkeit assoziiert sind (Körner, 2003, S. 283; van Dick, 1999, S. 217). Weiterhin kann auch Körner (2003, S. 277) in Übereinstimmung mit der eigenen Untersuchung einen Zusammenhang zwischen der Integration im Kollegium und den drei Burnoutdimensionen feststellen. Bezogen auf die emotionale Qualität der kollegialen Beziehungen zeigen sich weiterhin ebenso bedeutsame Zusammenhänge mit allen drei Burnoutskalen in ihrer Untersuchung (Körner, 2003, S. 281). Die Studie von Brouwers et al. (2001) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass nicht nur die Qualität, sondern auch der wahrgenommene Mangel an sozialer Unterstützung mit dem Beanspruchungserleben zusammenhängt (Brouwers et al., 2001, S. 1483).

Belastungseinschätzung schulischer Arbeitsbedingungen

In Bezug auf die Arbeitsbedingungen wird in der vorliegenden Untersuchung deutlich, dass vor allem das Verhalten schwieriger Schüler*innen, aber auch Lärm, die Klassenzusammensetzung sowie die Klassenstärke als Belastungsquellen ausgemacht werden können. Außerdem werden auch administrative und außerschulische Pflichten als ähnlich belastend wie die Klassenstärke eingestuft, während die Belastung durch schulische Neuerungen, wie sie auch die Einführung von Inklusion darstellt, in der Rangfolge eine eher mittlere Position einnimmt. Dabei sind keine Unterschiede in der Belastungseinschätzung dieser Arbeitsbedingungen zwischen einem inklusiven Unterricht im Vergleich zu einem nicht inklusiven Unterricht feststellbar. Scheinbar nehmen die Lehrkräfte, unabhängig von der jeweiligen Unterrichtung, diese Aspekte als ähnlich starke

Belastung im schulischen Arbeitsalltag wahr. Jedoch zeigt sich für die Klassenstärke, dass diese bei Tandemunterrichtung zum Teil als weniger belastend erlebt wird, wobei dieser Unterschied lediglich für die Panelstichprobe zum ersten Messzeitpunkt auftritt. Für die Klassenzusammensetzung hingegen sind unabhängig von der Anwesenheit einer weiteren Lehrperson keine Unterschiede in der Belastungswahrnehmung zu finden.
Die **Hypothese 3.5**, dass sich ein inklusiver Unterricht bezüglich der Arbeitsbedingungen als belastender herausstellt, kann in der eigenen Untersuchung nicht bestätigt werden.
Die Ergebnisse überraschen, sprechen sie doch gegen die vielfach medial berichtete Belastung aufgrund der Heterogenität und Klassengröße im Zusammenhang mit der Einführung und Umsetzung von Inklusion.
Die Ergebnisse in der vorliegenden Untersuchung belegen allerdings, dass unabhängig von einer inklusiven Schulstruktur die unterrichtliche Situation, d.h. Verhalten schwieriger Schüler*innen, Lärm, Klassenstärke, Klassenzusammensetzung sowie administrative und außerunterrichtliche Pflichten eine gleichermaßen starke Belastung darstellen.

Vergleich mit bisheriger Forschung zu schulischen Arbeitsbedingungen

Im Hinblick auf Befunde anderer Untersuchungen werden in Übereinstimmung mit den vorliegenden Ergebnissen die Klassenstärke und das Verhalten schwieriger Schüler*innen ebenso als stark belastende Faktoren benannt (Candova, 2005, S. 103; Kramis-Aebischer, 1996, S. 205; Schaarschmidt, 2005, S. 72; van Dick, 1999, S. 140). Darüber hinaus wird auch die Anzahl der Unterrichtsstunden als große Belastung erlebt, die in der eigenen Untersuchung eher im Mittelfeld rangiert (Schaarschmidt, 2005, S. 72f.). Gleichermaßen geben die Lehrkräfte in der Untersuchung von Schönwälder et al. (2003) auch Lärm als belastende Arbeitssituation an (Schönwälder et al., 2003, S. 57).

Fazit zu schulbezogenen Merkmalen

Zusammenfassend lässt sich für die schulbezogenen Merkmale feststellen, dass zwar unabhängig von der Schulstruktur arbeitsbedingte Belastungsquellen im schulischen Alltag ähnlich erlebt werden und im Rahmen einer inklusiven Schulstruktur keine höhere Belastungswahrnehmung anzeigt wird. Es wird jedoch deutlich, dass das Beanspruchungsausmaß sowohl mit der schulischen Ausstattungsqualität als auch mit der wahrgenommenen Qualität des Arbeitsklimas im Kollegium sowie der Führungskompetenz assoziiert ist. Damit spielen neben individualbezogenen Merkmalen

auch schulbezogene Kontextmerkmale eine wesentliche Rolle für das Beanspruchungserleben.

10.6 Zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens vor dem Hintergrund des theoretischen Belastungs- und Beanspruchungsmodells

Vor dem Hintergrund des theoretischen Modells von Rudow (1995) sind in der vorliegenden Arbeit Individual- und Kontextfaktoren in ihrem Zusammenspiel für das Beanspruchungserleben berücksichtigt worden, wobei in dem Modell von Rudow (1995) davon ausgegangen wird, dass erst durch Bewertungen und Einstellungen Arbeitsbedingungen als Belastung und sich im Weiteren als Folge dieser Belastungseinschätzung in einer Beanspruchung manifestieren können. Burnout ist hier als eine längerfristige Beanspruchungsfolge untersucht worden. Um dieses Zusammenspiel näher zu untersuchen, sind über Regressionsanalysen für jede der drei burnoutspezifischen Skalen Regressionsmodelle für die Gesamtstichprobe und die Teilstichprobe der inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte gerechnet worden. Dabei zeigt sich, dass vor allem individualbezogene Merkmale des Erlebens und Verhaltens, der Kognitionen und Einstellungen am meisten zur Erklärung der jeweiligen Burnoutdimension beitragen und maßgeblich das Beanspruchungsausmaß bestimmen.

Vor dem Hintergrund des von Rudow (1995) zugrunde gelegten Modells bestätigt sich, dass weniger objektive Belastungen wie Merkmale des Arbeitsplatzes und der Arbeitstätigkeit, sondern vielmehr die individuellen Bewertungen und Bewältigungsstile, die sich mit den Arbeitsanforderungen ergeben und sich in den individualspezifischen Merkmalen widerspiegeln, eine höhere Relevanz für das Beanspruchungsausmaß besitzen als Merkmale auf struktureller Ebene.

Dies unterstreicht z.B. auch der Befund, dass auf struktureller Ebene zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrkräften im Beanspruchungsausmaß keine Unterschiede gefunden worden sind, obwohl sich mit der Inklusion Arbeitsanforderungen und damit verbundene Strukturen verändert haben, sondern eher die damit verbundenen Bewertungen und Einschätzungen maßgeblich das Beanspruchungsausmaß bestimmen.

Im Zusammenspiel von schul- und individualbezogenen Merkmalen zeigt sich für alle Modelle der Gesamtstichprobe die Relevanz erlebter pädagogischer Wirksamkeit. Diese erweist sich vor allem für die persönliche Leistungsfähigkeit als stärkster Prädiktor. Für das Beanspruchungsausmaß stellt sie somit einen wesentlichen Einflussfaktor dar, der als gesundheitsförderliche Ressource eine Schlüsselfunktion einnimmt. Darüber hinaus

erweisen sich die Verausgabungsbereitschaft für das emotionale Erschöpfungserleben und die Resignationstendenz für die Depersonalisierung als bedeutsame Prädiktoren des Verhaltens und Erlebens. Weiterhin zeigt sich für die Depersonalisierung die Bedeutung sozialer Beziehungen, die ihren Ausdruck in einem positiv erlebten sozialen Klima findet. Sie bildet neben der pädagogischen Wirksamkeit eine weitere gesundheitsförderliche Quelle für die Lehrkräfte der Gesamtstichprobe. Als soziale Unterstützungsressource auf schulbezogener Kontextebene kann das Sozialklima somit eine wichtige Schutzfunktion für das Ausmaß der Depersonalisierung zukommen. Persönlichkeitsmerkmale, die vielfach in bisherigen Studien bedeutsame Prädiktoren darstellen, sind in der eigenen Untersuchung in den Modellen eher unbedeutend, obwohl im einzelnen hohe Korrelationen bestehen. Lediglich für die Depersonalisierung erweist sich Neurotizismus als Einflussfaktor. Für die emotionale Erschöpfung und die persönliche Leistungsfähigkeit hingegen spielt weder Extraversion noch Neurotizismus eine Rolle im Zusammenspiel mit anderen Merkmalen.

Im Hinblick auf die Teilstichprobe der inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte erweist sich vor allem die Berufszufriedenheit für die Vorhersage emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung als ein wesentlicher Einflussfaktor. Dies verwundert, da eher angenommen worden ist, dass auch hier dem pädagogischen Wirksamkeitserleben eine relevante Rolle zukommt, gerade auch vor dem Hintergrund der gering erlebten Kompetenzwahrnehmung für die Durchführung eines inklusiven Unterrichts. Möglicherweise können jedoch über die berufliche Zufriedenheit als übergreifendes Motiv Arbeitsbelastungen und bestehende Beanspruchungen gut vorgebeugt werden, weil die Überzeugung überwiegt, dass der Beruf Freude bringt und die richtige Berufswahl getroffen worden ist.

Vor dem Hintergrund der Einführung und Umsetzung von Inklusion zeigt sich, dass unter den aufgenommenen inklusionsbezogenen Merkmalen sowohl in der Gesamt- als auch in der Teilstichprobe der inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte einzig die Einstellungen zu Inklusion und diese lediglich für das emotionale Erschöpfungserleben bedeutsam sind, während Merkmale auf struktureller Ebene wie die Nutzung des Index für Inklusion oder die Unterrichtsorganisation (inklusiv/nicht inklusiv) für die Vorhersage der Beanspruchung in den einzelnen Regressionsmodellen hingegen keine Rolle spielen. Aber auch die Einschätzung der Vorbereitung auf Inklusion sowie des gemeinsamen Unterrichtens sind für die Vorhersage der Beanspruchung nicht bedeutsam. Es sind also auch hier weniger die objektiven Merkmale als eher die individuelle Haltung und Einschätzung der Arbeitssituation, die für die Vorsage der Beanspruchung bedeutsam sind.

Unter den soziodemographischen Merkmalen erweist sich einzig der Berufsabschluss für die persönliche Leistungsfähigkeit als ein weiterer relevanter Prädiktor. Das Ergebnis unterstreicht die Befunde aus den Korrelationen, in denen ein günstigeres

Beanspruchungsausmaß für die sonderpädagogischen Lehrkräfte festgestellt worden ist. Anscheinend ist diese Berufsgruppe besser in der Lage, die Arbeitssituation zu bewältigen, was sich in einer hohen persönlichen Leistungsfähigkeit zeigt. Geschlecht, Berufsjahre und Schultyp hingegen sind für die Vorhersage des Beanspruchungserlebens nicht bedeutsam.

Vergleich mit bisheriger Forschung zur Vorhersage des Beanspruchungserlebens

Die Befunde bestätigen die Ergebnisse aus anderen Untersuchungen zum Belastungs- und Beanspruchungserleben (u.a. Barth, 1992; Bauer & Kemna, 2009b; Candova, 2005; Käser & Wasch, 2009; Körner, 2003). Auch dort zeigt sich, dass weniger soziodemographische Merkmale und schulische Kontextmerkmale das Beanspruchungserleben vorhersagen als vielmehr individualbezogene Erlebens-, Verhaltens- und Einstellungsmerkmale. Es muss hierbei berücksichtigt werden, dass in den Studien unterschiedliche Merkmale Eingang in die Modelle gefunden haben, sodass sich keine direkte Vergleichbarkeit ergibt. Allerdings kann über die Zuordnung zu eher individuellen Merkmalen oder schulbezogenen Kontextmerkmalen der Schluss gezogen werden, dass Bewertungs- und Bewältigungsstile sowie Einstellungen wesentlich für die Vorhersage des Beanspruchungserlebens sind und damit individuelle Merkmale eine große Relevanz erhalten. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen dabei auch, dass die inklusive Schulstruktur nicht per se eine Beanspruchungsquelle darstellt, sondern eher die damit verbundenen Einstellungen sowie Merkmale arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bedeutsam zu sein scheinen.

Die Befunde der eigenen Untersuchung bestätigen damit auch das theoretische Modell von Rudow, wonach subjektive Wahrnehmungen und Bewertungen arbeitsbezogener Merkmale entscheidend für das Beanspruchungsausmaß sind.

11. Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Untersuchung ist der Frage nachgegangen worden, wie sich das Belastungs- und Beanspruchungserleben unter Lehrkräften im Zuge der Einführung und Umsetzung von Inklusion an allgemeinbildenden Schulen darstellt, welche Faktoren besonders belastend bzw. auch als entlastend erlebt werden und in diesem Zusammenhang wie hoch das Ausmaß der Beanspruchung ist. Dazu sind über einen Zeitraum von einem Jahr zwei Erhebungen durchgeführt worden, um einerseits Aussagen über das generelle Beanspruchungsausmaß feststellen zu können und dabei zu untersuchen, ob ein Unterschied im Beanspruchungserleben zwischen inklusiv und nicht inklusiv unterrichtenden Lehrkräften besteht. Hierbei interessierte auch, ob sich Unterschiede zwischen den Professionen feststellen lassen. Andererseits stellte sich die Frage, ob und inwieweit sich Veränderungen im Beanspruchungserleben über diesen Zeitraum ergeben und welche individual- und schulbezogenen Faktoren mit dem Beanspruchungsausmaß zusammenhängen.

Auf die Frage, ob Inklusion mit einer höheren Beanspruchung verbunden ist, zeigen die Ergebnisse, dass sich dies in der vorliegenden Untersuchung generell nicht belegen lässt. Zumindest lassen sich keine Unterschiede in der Beanspruchungswahrnehmung in Abhängigkeit der jeweiligen Unterrichtsorganisation (inklusiv/nicht inklusiv) feststellen. Die Ergebnisse weisen vielmehr daraufhin, dass unabhängig von der jeweiligen Schul- und Unterrichtsstruktur Lehrkräfte beansprucht sind, was sich vorrangig in einem erhöhten emotionalen Erschöpfungserleben zeigt. Umgekehrt verfügt dennoch ein Großteil der befragten Lehrer*innen über eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit. In diesem Sinn kann es als positives Ergebnis gewertet werden, dass Inklusion trotz aller Probleme und Schwierigkeiten das Beanspruchungsausmaß nicht zusätzlich weiter erhöht im Vergleich zu bisherigen Schul- und Unterrichtsbedingungen.

In Bezug auf die Umsetzung von Inklusion wird deutlich, dass zwar die Idee der Inklusion auf Zustimmung trifft, aber die Umsetzung unter den Lehrkräften zugleich als eher schwierig angesehen wird. Das zeigt sich in den gespaltenen Einstellungen und in der als eher negativ beurteilten Vorbereitung verbunden mit einem geringen Kompetenzerleben bei den Lehrkräften in Bezug auf die Durchführung eines inklusiven Unterrichts. Des Weiteren spiegelt sich dies auch in den Einschätzungen schulischer Ausstattungsmerkmale für einen inklusiven Unterricht wider. Hier werden sowohl die materielle und räumliche, aber auch die personelle Ausstattung bezüglich der Größe und der Zusammensetzung des Kollegiums als problematisch angesehen.

Weiterhin zeigt sich, dass die Lehrpersonen kaum Weiterbildungsmöglichkeiten zur Vorbereitung auf Inklusion wahrgenommen haben, was die Frage aufwirft, ob schlichtweg Angebote fehlen oder die Bedürfnisse und Wünsche der Lehrkräfte in diesen Angeboten

nicht erfüllt werden und daher eine Diskrepanz zwischen Bedürfnislage und Angeboten besteht.
Dennoch wird deutlich, dass die Einstellungen zu und die Einschätzung der Vorbereitung auf Inklusion bei Lehrkräften, die bereits inklusiv unterrichten positiver ausfallen als bei Lehrer*innen, die nicht inklusiv unterrichten und in dem Zusammenhang eine höhere Beanspruchung angeben. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass sowohl die Einschätzung als auch die Einstellungen zu Inklusion, vielfach auch mit einhergehenden Befürchtungen, Erwartungen und Ängsten im Vorfeld der Einführung und Umsetzung verbunden sein können und weniger auf tatsächlichen praktischen Erfahrungen inklusiver Unterrichtung beruhen.

In Bezug auf gesundheitsförderliche Ressourcen im Rahmen der Umsetzung von Inklusion lässt sich auf schulischer Ebene zum einen der gemeinsame Unterricht im Team identifizieren, der in der vorliegenden Untersuchung äußerst positiv beurteilt wird. Dort, wo Kooperation gelingt und diese positiv wahrgenommen wird, erweist sich die Teamarbeit als wesentliche Entlastungsquelle, die sich in einem geringeren Beanspruchungserleben zeigt. Andererseits wird deutlich, dass die Arbeit mit dem Index für Inklusion eine weitere Ressource darstellen kann, die nicht nur mit positiveren Einstellungen und einer besseren Einschätzung der Vorbereitung, sondern gleichzeitig mit einem geringeren Beanspruchungserleben verbunden ist. Hier zeigt die Untersuchung aber auch, dass vergleichsweise relativ wenige Lehrkräfte mit diesem Schulentwicklungsinstrument an den beteiligten Schulen arbeiten. Damit stellt sich die Frage, worin die Gründe der geringen Nutzung zu suchen sind. Liegt es möglicherweise daran, dass zu dem Zeitpunkt, an dem die teilnehmenden Schulen Inklusion eingeführt haben, der Index für Inklusion (noch) nicht so bekannt war oder die Nützlichkeit verkannt wird oder der Aufwand gescheut wird?
Auf individualbezogener Ebene kommt vor allem der Selbstwirksamkeit eine dominante Stellung für alle Beanspruchungsdimensionen zu, dies vor allem für die persönliche Leistungsfähigkeit, während schulische Qualitätsaspekte zwar ebenso bedeutsam sind, jedoch im Zusammenspiel mit den Individualmerkmalen eine geringere Relevanz haben. Nichtsdestotrotz zeigt sich hierbei, dass ein gutes Sozialklima, eine gute Integration neuer Kolleg*innen sowie die Führungsqualität der Schulleitung mit der Einschätzung zum gemeinsamen Unterricht im Team in Beziehung stehen, was wiederum einer Beanspruchung entgegenwirkt, was sich vorrangig bei den Depersonalisierungstendenzen widerspiegelt. So gesehen sind solche schulischen Qualitätsmerkmale in der Gesamtbetrachtung nicht zu vernachlässigen. In diesem Zusammenhang sind auf individueller als auch auf schulischer Kontextebene gesundheitsförderliche Quellen für den Lehrberuf identifiziert, die beeinflusst werden können im Gegensatz zu den eher stabilen

Persönlichkeitsmerkmalen. Darüber hinaus erweist sich die Berufszufriedenheit als weiterer wichtiger Schutzfaktor, der vor dem Hintergrund der geeigneten Berufswahl bedeutsam für das Beanspruchungsausmaß ist. Dies wurde in den Regressionsmodellen vor allem bei Lehrkräften im inklusiven Unterricht deutlich. Hier hat sich die Berufszufriedenheit als bedeutsamer Prädiktor vor allem für die emotionale Erschöpfung und die Depersonalisierung erwiesen.

Innerhalb eines Jahres haben sich sowohl im Beanspruchungsausmaß sowie in den individual- und schulbezogenen Merkmalen kaum Veränderungen ergeben, sodass vor dem Hintergrund schulischer Entwicklungsprozesse und deren Gestaltung ein größerer Untersuchungszeitraum anzusetzen wäre.

Im Hinblick auf die beteiligten Professionen wird deutlich, dass Sonderschullehrkräfte der Inklusion gegenüber positiver eingestellt sind und sich auch besser vorbereitet fühlen als Regelschullehrpersonen. Darüber hinaus weist diese Berufsgruppe insgesamt ein etwas günstigeres Beanspruchungsausmaß sowie ein zum Teil angemesseneres Bewältigungsverhalten auf. Hier könnte in weiteren Untersuchungen der Frage nachgegangen werden, ob diese Berufsgruppe tatsächlich geringer beansprucht ist und wenn ja, welche Gründe damit verbunden sind. Die vorliegende Untersuchung kann zwar feststellen, dass sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte besser vorbereitet fühlen als die Regelschullehrkräfte, was womöglich auch auf das universitär erworbene Wissen und auf die praktische Unterrichtserfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückzuführen ist. Es bleibt trotzdem offen, ob und warum diese Berufsgruppe generell über ein günstigeres Beanspruchungsausmaß und Bewältigungsverhalten im Vergleich zu den Regelschullehrkräften verfügt.

Im Hinblick auf Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf fehlt es nach wie vor an längsschnittlichen Untersuchungen. Die meisten Studien dazu sind als Querschnittsuntersuchungen angelegt. Im Zuge der Umsetzung von Inklusion wäre es gerade angebracht Studien anzulegen, die aus mehreren Erhebungszeitpunkten in einem längeren Untersuchungszeitraum als ein oder zwei Jahren bestehen. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass hier kaum Veränderungen eingetreten sind, was dafür spricht, das (schulische) Veränderungsprozesse und deren Auswirkung längerfristiger Natur sind. Immerhin konnte gezeigt werden, dass vormalige Ausprägungen in den individual- und schulbezogenen Merkmalen mit späterem Beanspruchungserleben zusammenhängen. Aufgrund der kleinen Stichprobe über zwei Messzeitpunkte ließ sich dies aber nur korrelativ und nicht regressions- und pfadanalytisch mit mehreren Variablen untersuchen, sodass es hier an einer solchen Prüfung fehlt.

Des Weiteren ist anzumerken, dass die vorliegende Untersuchung, wie viele andere Studien zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften auch, auf der Ebene der Lehrer*innen angesiedelt ist, auch wenn schulbezogene Kontextfaktoren mit in die Untersuchung eingegangen sind. Im Rahmen von Inklusion gerät dabei möglicherweise aus dem Blick, dass Veränderungsprozesse und der Umgang damit verschiedene Ebenen betreffen und dabei Kollegium, Schulleitung und die Bedingungen an der jeweiligen Schule ebenso eine Rolle spielen. Aufgrund verstärkter Schulautonomie sind Schulen mitunter sehr unterschiedlich aufgestellt und nur schwer vergleichbar, sodass auf Ebene der Lehrkräfte über mehrere Schulen hinweg solche systemischen Bedingungen verdeckt werden könnten, die unter Umständen auch eine Rolle für das Belastungsausmaß im Zuge der Einführung und Umsetzung von Inklusion spielen. Da in der eigenen Untersuchung die Anzahl an Lehrkräften je Schule zum Teil sehr gering ausgefallen ist und nie ganze Kollegien der Schule teilgenommen haben, konnten hier z.B. keine Kollegien oder gar ganze Schulen miteinander verglichen werden.

Somit würde ein mehrebenenanalytischer Ansatz für einen weiteren Erkenntnisgewinn angebracht sein, wobei einzelne Schulen als Gesamtsystem einschließlich der dort vorherrschenden Strukturen und der dort tätigen Personen insgesamt zu untersuchen und vergleichend gegenüberzustellen wären, um Ansatzpunkte für gelingende Inklusion und daran geknüpfte gesundheitsförderliche Bedingungen für Lehrkräfte herausstellen zu können.

Literaturverzeichnis

Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*(2), 107–118.

Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 189–202), Münster: Waxmann.

Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer VS.

Amrhein, B., Dziak-Mahler, M. & Amrhein (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.

Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anstötz, C. (1987a). Wie "ausgebrannt" sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich? Eine empirische Studie zum Thema Burnout. *Behindertenpädagogik*, *26*(1), 49–58.

Anstötz, C. (1987b). Burnout bei Lehrern für Geistigbehinderte? Eine Ergänzungsstudie zum Beitrag in BHP 26 (1987) 1 (Wie "ausgebrannt" sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich?). *Behindertenpädagogik*, *26*(3), 286–289.

Appel, T.-M., Lieske, N. & Reinelt, K. (2012). Umsetzung in Deutschland. In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 125–144). Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Arndt, A.-K., Günther, S. & Krausse-Arnecke, U. (2011). Kooperation im Unterricht konkret. Erfahrungen bei der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen. *Lernende Schule*, *55*, 34–36.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. 62. Beiheft* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 62, S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.

Aronson, E., Pines, A. M. & Kafry, D. (1983). *Ausgebrannt: vom Überdruss zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit. Mit 110 Tabellen* (Springer-Lehrbuch). Heidelberg: Springer.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, *20*(2), 191–211.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teacing experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(4), 367–389.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129–147.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss. Göttingen: Hogrefe.

Bauer, J. (2015). *Arbeit. Warum sie uns glücklich oder krank macht* (Heyne). München: Heyne.
Bauer, K.-O. & Kanders, M. (1998). Burnout und Belastung von Lehrkräften. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 10, S. 201–234). Weinheim und München: Juventa.
Bauer, K.-O. & Kemna, P. (2009a). Entwicklung eines Instruments zur Messung des Pädagogischen Optimismus bei Lehrerinnen und Lehrern. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung* (S. 141–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Bauer, K.-O. & Kemna, P. (2009b). Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften – Validierung eines mehrdimensionalen Messinstruments. *Bildungsforschung*, *6*(2), 81–110.
Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=45
Beck, A. (2013). Inklusive Bildung an Grundschulen. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S. 101–148). Weinheim: Beltz Juventa.
Beck, A. & Lohmann, A. (2013). Entwicklungsthemen inklusiver Bildung. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S. 318–326). Weinheim: Beltz Juventa.
Bintinger, G. & Wilhelm, M. (2001a). Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-bintinger-inklusiv.html
Bintinger, G. & Wilhelm, M. (2001b). Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion oder: weg von "Integrationsklassen" hin zur "Schule für alle Kinder"!. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-wilhelm-inklusion.html
Bischoff, J. (2011). Kooperation in inklusiven Kontexten: Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojektes. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban. (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 205–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Bleckmann, C., Saldern, M. von & Wolfangel, L. (2012). Einleitung - Was ist Inklusion? In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 7–30). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
Blömecke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“ und „Focus“ - Berichten seit 1990. *Die deutsche Schule*, *97*(1), 24–39.
Boban, I. (2000). It`s not inclusion … - Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In A. Ginnold & M. Hans (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa; [Jutta Schöler zum 60. Geburtstag]* (S. 238–247). Neuwied: Luchterhand.
Boban, I. & Hinz, A. (2004). Qualität gemeinsamen Unterrichts weiterentwickeln. *Leben mit Down Syndrom*, *45*, 10–14.
Boban, I. & Hinz, A. (2012). Auf dem Weg zur inklusiven Schule - mit Hilfe des Index für Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 71–76). Stuttgart: W. Kohlhammer.
Boban, I., Hinz, A., Booth, T. & Ainscow, M. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Univ. Fachbereich Erziehungswiss.
Bohnsack, R. (1995). Widerstand von Lehrern gegen Innovation in der Schule. *Die deutsche Schule*, *87*(1), 21–37.
Booth, T. (2012). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis* (S. 53–73). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, *8*(1), 103–116.

Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, *31*(7), 1474–1491.

Brouwers, A., Tomic, W. & Boluijt, H. (2011). Job Demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinantsof burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, *7*(1), 17–39.

Brüderl, L. (Hrsg.). (1988). *Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigung und Entwicklungsforschung*. München: Juventa.

Buchen, S. (1997). Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 227–246). Weinheim und München: Juventa.

Buchen, S., Carle, U., Döbrich, P. & Schönwälder, H.-G. (Hrsg.). (1997). *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1). Weinheim und München: Juventa.

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

Bundschuh, K., Heimlich, U. & Kravitz, R. (Hrsg.). (1999). *Wörterbuch Heilpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.

Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Ed. SZH/SPC.

Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *46*(4), 281–292.

Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie*. Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss, 2005. Verfügbar unter http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2005/157/index.html

Carle, U. & Buchen, S. (Hrsg.). (1997). *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2). Weinheim: Juventa.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage Publ. Verfügbar unter http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0660/80019408-d.html

Cihlars, D. (2012). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Zugl.: Passau, Univ., Diss.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.

Cramer, C. (2014). Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 177–186). Münster: Waxmann.

Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1), 101–123.

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, (1), 1–23.

De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331–353.

Deppe-Wolfinger, H. (2004). Integrationskultur - am Anfang oder am Ende? In Schnell, I., Sander, A. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 23–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deppe-Wolfinger, H. (2008, Januar). *Von der Ausgrenzung zur Inklusion - Wer oder was ist normal im Bildungswesen?* Vortrag auf der Tagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar zum Thema "Ist das denn normal?" Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern

und Jugendlichen., Bad Orb. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/deppe-wolfinger-ausgrenzung.html
Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (Hrsg.). (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, 1976-1988*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.). (2016). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG) (Hrsg.) (2020). *ICD-10-GM Version 2020. Systematisches Verzeichnis Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (10. Revision, German Modification).* Verfügbar unter: https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen /icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/
Dezernat für Bildung, Jugend und Sport. Stabsstelle für Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung und Amt für Schulentwicklung. (2012). *Inklusionsplan für Kölner Schulen. Entwicklung inklusiver Bildungslandschaften in Verantwortungsgemeinschaft von Stadt und Land*. Verfügbar unter https://www.bildung.koeln.de /materialbibliothek/download.php?idx=5b6e9e631bf0401b589bd9b963552084
Dezernat für Bildung, Jugend und Sport. Stabsstelle für Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung und Amt für Schulentwicklung. (2014). *Anlage 1 zu Session 1034/2014. Entwicklungsprozess der Inklusion an Kölner Schulen in Verantwortungsgemeinschaft von Stadt und Land. Zwischenbilanz 2014*. Verfügbar unter https://ratsinformation.stadt-koeln.de/vo0050.asp?__kvonr=45253&search=1
Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. (1990). Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Verfügbar unter https://schulrecht-sh.de/archiv/schulgesetz/index.htm
Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft. (2010). *Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion*. Entwurf zur Vorlage in der Deputation für Bildung am 02.12.2010. Verfügbar unter https://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.107819.de
Die Senatorin für Wissenschaft und Bildung. Freie Hansestadt Bremen. Bremer Schulgesetz (BremSchulG). Verfügbar unter https://www.bildung.bremen.de/…/ 13/neues_bremisches_schulgesetz.pdf
Ditton, H. (2001). *DFG−Projekt „Qualität von Schule und Unterricht". Skalenbildung Hauptuntersuchung*. Verfügbar unter https://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/ show/survey/43
Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schulen - QuaSSU. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 45, S. 374–389). Weinheim u.a. : Beltz.
Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(3), 43–61.
Dorsemagen, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 227–248). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
Drieschner, E. (Hrsg.). (2014). *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Dumke, D. (1992). *Gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bonner Schulversuchs zum Integrationsklassen-Modell*. Frechen: Ritterbach.

Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *49*(1), 71–83.

Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*.

Dunham, J. & Varma, V. (Hrsg.). (1998). *Stress in teachers: Past, present and future*. London: Whurr Publishers.

Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Zugl.: Bonn, Univ., Diss., 1999. Witterschlick /Bonn: Wehle.

Eberwein, H. (Hrsg.). (1988). *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *46*(10), 468–476.

Eberwein, H. (Hrsg.). (1996). *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Eberwein, H. (2002a). Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 313–325). Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. (2002b). Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 504–513). Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. & Doll-Tepper, G. (Hrsg.). (2001). *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen*. Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2002a). *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. & Knauer, S. (2002b). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 17–35). Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. & Knauer, S. (2002c). Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 422–432). Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.). (2008). *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out. Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.

Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.

Erbring, S. (2015). Lehrer/innengesundheit und schulische Inklusion. Engagiert, und doch entspannt mit Vielfalt in der Schule umgehen. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157–168). Münster: Waxmann.

Erdmann, G. & Janke, W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen. SVF - Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem - Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.
Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers. *School Psychology International*, *25*(2), 131–148.
Fejgin, N., Talmor, R. & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, *11*(1), 29–50.
Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (Hrsg.). (2015). *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung* (Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, Hrsg.). Verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2015_05_17_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf
Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung* (Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, Hrsg.). Verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf
Franz, E.-K., Trumpa, S. & Esslinger-Hinz, I. (2014). *Inklusion: eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. [Entwicklungslinien und Forschungsbefunde]* (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 11). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
Freie Hansestadt Bremen. Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik.
Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, *30*(1), 159–165.
Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). *Ausgebrannt - Die Krise der Erfolgreichen. Gefahren erkennen und vermeiden*. München: Kindler.
Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis* (S. 11–32). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
Fussangel, K. & Dizinger, V. (2014). The challenge of change? The development of all-day schools and its implications for teacher stress. *Journal for Educational Research Online*, *6*(3), 115-133.
Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagsschulen. *Unterrichtswissenschaft*, *38*(1), 51–67.
Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 79–104). Göttingen: Hogrefe.
Galaterou, J. & Antoniou, A.-S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, *32*(4), 643-658.
Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *43*(1), 40–56.
García-Carmona, M., Dorin, M. D. & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, *22*, 189–208.
Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, *29*(2), 211–229.
Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und*

Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 185–205). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
Ghedin, E. (2014). LehrerInnenmeinungen zum Co-Teaching in inklusiven Schulklassen in Italien. In S. Trumpa, S. Seifried & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 352–367). Weinheim: Beltz Juventa.
Ginnold, A. & Hans, M. (Hrsg.). (2000). *Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa; [Jutta Schöler zum 60. Geburtstag]*. Neuwied: Luchterhand.
Golembiewski, R. T. & Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout. Developments in concepts and applications*. New York, NY: Praeger.
Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, *103*(2), 265–275.
Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, *68*(1), 61–99.
Haas, B. & Arndt, I. (2017). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen*. Eine Expertise von Benjamin Haas und Dr. Ingrid Arndt Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hrsg.).
Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung*. München: IMU-Inst.
Häcker, T. H. & Walm, M. (Hrsg.). (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Haeberlin, U. (2011). Behinderte integrieren - alles klar? *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *80*(4), 278–283.
Haufe, E., Vogel, H. & Scheuch, K. (1997). Arbeitszufriedenheit und subjektiver Gesundheitszustand. Empirische Untersuchungen an Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2, S. 281–290). Weinheim: Juventa.
Hausotter, A. (Hrsg.). (2002). *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
Hedderich, I. (2011). *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hedderich, I. (1997). *Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern. Eine vergleichende empirische Untersuchung, durchgeführt in Schulen für Körperbehinderte und in Hauptschulen, auf der Grundlage des Maslach-Burnout-Inventory*. Berlin: Ed. Marhold.
Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Heimlich, U. (1999). Integrationspädagogik. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Kravitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik.* (S. 149–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behinderten-rechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *62*(2), 44–54.
Heimlich, U. (2003). *Integrationspädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
Heimlich, U., Bless, G. & Haeberlin, U. (1999). *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Stuttgart: Kohlhammer.
Hellmich, F. & Görel, G. (2014a). Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht bei Lehrkräften in der Grundschule. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 48–61). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hellmich, F. & Görel, G. (2014b). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *4*, 227–240.

Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, *9*(1), 36–51.

Hensen, G., Küstermann, B., Maykus, S., Riecken, A., Schinnenburg, H. & Wiedebusch, S. (Hrsg.). (2013). *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim: Beltz Juventa.

Hermanns, F. (2014). Der Inklusionsbegriff: Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln. In B. Amrhein, M. Dziak-Mahler & Amrhein (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (Bd. 3, S. 109–118). Münster: Waxmann.

Hermes, G. (2007). Von der Segregation über die Integration zur Inklusion. *Das Zeichen*, *Bd. 21*(75), 95–105.

Heyl, V. & Seifried, S. (2014). "Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?". Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Beltz Juventa.

Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.). (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattenauer.

Hinrichs, J., Schwarz, S. & Wolfrum, A. (2012). Der Vorläufer: Die Integration. In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 103–124). Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In Schnell, I., Sander, A. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinz, A. (2007). Inklusion - Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 81–98). Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Hinz, A. (2012). Inklusion - Historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis* (S. 33–52). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Hinz, A. (2013). *Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26

Hinz, A. & Boban, I. (2013). Ganztagsschulentwicklung auf der Basis des Index für Inklusion – ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit Schulen im Land Sachsen-Anhalt. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/10

Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.). (2010). *Auf dem Weg zur Schule. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.). (2012). *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Houben, A.-C. (1999). *Arbeit in der Sonderschule. Belastung, Belastungsfolgen und Bewältigung*. Köln, Univ., Diss..

Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 203–226). Weinheim und München: Juventa.

Hürther, B. (2009). Gemeinsamer Unterricht an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *54*(4), 375–394.

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

Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Befunde und Desiderate der Forschung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 247–276). Weinheim und München: Juventa.

Jehle, P. & Schmitz, E. (2007). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 160–184). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Jerusalem, M. & Weber, H. (Hrsg.). (2003). *Psychologische Gesundheitsförderung*. Göttingen: Hogrefe.

Katzenbach, D. (Hrsg.). (2007). *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Katzenbach, D. & Schnell, I. (2012). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 21–39). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kiel, E. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Sekundarbereich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 2). Stuttgart: Kohlhammer.

Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, *31*, 163–195.

Klauß, T. (2011). Vom Recht auf Bildung auf eine inklusive Schule für Alle. Didaktische Herausforderungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban. (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 67–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klauß, T. (2014). Inklusive Bildung - Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder-) Pädagogik. Einleitung. In S. Trumpa, S. Seifried & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 11–23). Weinheim: Beltz Juventa.

Klemm, K. & Preus-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Verfügbar unter http://landeselternschaft-fsge-nrw.de/app/download/5791172040/nrw_inklusionskonzept_2011__- _neue_version_08_07_11.pdf

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*(3), 161–173.

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 275–290.

Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 1014–1022). Münster: Waxmann.

Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(2), 202–224.

KMK. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz am 06.05.1994*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf

KMK. (1996). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.05.1996*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/hoeren.pdf

KMK. (1998a). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf

KMK. (1998b). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-FS-Sehen.pdf

KMK. (1998c). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf

KMK. (1998d). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-koerperliche-Entwicklung.pdf

KMK. (1998e). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-kranke-Schueler.pdf

KMK. (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf

KMK. (2000a). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000.* Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf

KMK. (2000b). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdfhttps://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf

KMK. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

KMK. (2013). *Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Bundesländern*. Verfügbar unter http://docplayer.org/11327185-Uebersicht-der-kultusministerkonferenz-umsetzung-der-inklusiven-bildung-in-den-laendern.html

KMK. (2015). *Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung inklusiver Bildung in den Bundesländern*. Verfügbar unter https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Umsetzung_BTHG/6_Sitzung/6_sitzung_Anlage_zu_ap_zu_top2.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Kommunale Bildungsdatenbank. *Amtliche Statistik des Bundes und der Länder*. Verfügbar unter https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/data;sid=E4EC928558949EEC879D0C57C2EE881B?operation=statistikenVerzeichnis

Körner, S. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflußfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos-Verlag.

Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 99–118). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H.

Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Münster: Waxmann.
Krause, A. (2002). *Psychische Belastung im Unterricht - ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Flensburg, Univ., Diss., 2002. Flensburg: Univ.
Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, *49*(2), 254–273.
Kreitz-Sandberg, S. (2011). Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule - Inklusive Ansätze sonderpädagogischer Organisationen in Schweden. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban. (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 185–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kretschmer, A. (2004). Soziale Netzwerke von Lehrern: Konzepte, Evaluationsmethoden, Ergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 184–193). Stuttgart: Schattenauer.
Kroworsch, S. (Hrsg.). (2014). *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, *5*(10), 1–14.
Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunham & V. Varma (Hrsg.), *Stress in teachers: Past, present and future.* London: Whurr Publishers.
Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, *4*(1), 1–6.
Laireiter, A. (Hrsg.). (1993). *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde*. Bern: Huber.
Landert C. & Brägger M.. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE´09). Bericht zur Erhebung bei 5‘000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 – September 2009.* Zürich: Landert Partner, 2009.
Landesregierung Schleswig-Holstein. *Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz 2007*. Verfügbar unter http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH+%C2%A7+5&psml=bsshoprod.psml&max=true
Landesregierung Schleswig-Holstein. *Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO). In der Fassung vom 20.07.2007. SoFVO*. Verfügbar unter https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Foerderzentren/Material/Downloads/landesverordnungSoFVO.pdf;jsessionid=BCAC3AC447F6DD91A6B97CD4E375497C.delivery2-replication?__blob=publicationFile&v=1
Lange, V. & Hendricks, R. (2016). *Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen. Teil 7 des Ländervergleichs.* Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12388.pdf
Lange, V., Ernst, B. (2016). *Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein. Teil 12 des Ländervergleichs.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12916.pdf
Lange, V., Schmidt-Häuer, J. (2016). *Inklusive Bildung in Bremen. Teil 5 des Ländervergleichs.* Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12276.pdf
Langher, V., Caputo, A. & Ricci, M. E. (2017). The Potential Role of Perceived Support for Reduction of Special Education Teachers’ Burnout. *International Journal of Educational Psychology*, *6*(2), 120–147.
Lauderdale, M. (1981). *Burnout*. Austin, TX: Learning Concepts.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213–260). Bern: Hans Huber.
Lazarus, R. S. & Smith, C. A. (1991). Emotion and Adaptation. In L. Pervin (Hrsg.), *Handbook of Personality* (S. 609–637). New York: Guilford.
Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
Lehr, D. (2004). Psychosomatisch erkrankte und "gesunde" Lehrkräfte. Auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 120–140). Stuttgart: Schattenauer.
Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757–767). Münster: Waxmann.
Lenhard, W. & Lenhard, A. (2017). *Berechnung von Effektstärken*. Abgerufen unter https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html
Lenzen, D., Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Prenzel, M., Roßbach, H.-G. et al. (Hrsg.). (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten*. Münster: Waxmann.
Lichtblau, M., Blömer, D., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2014). *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Löser, J. M. (2011). Lehrkräfte als Einzelkämpfer oder Teamplayer. Unterstützungssysteme an inklusiven Schulen am Beispiel Kanadas. *Lernende Schule*, *55*, 18–20.
Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *6*(1), 21–33.
Lossen, K., Rollet, W. & Willems, A. S. (2013). Organisationskulturelle Bedingungen auf der Schulebene: Zur Beziehung von innerschulischer Kooperation, Beanspruchungserleben und Innovationsbereitschaft in Lehrerkollegien an Ganztagsschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *6*(2), 38–52.
Lumer, B. (2015). Integration, Kooperation und Beratung als zentrale Aufgaben von Lehrern und Lehrerinnen in Europa. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *46*(2), 56–61.
Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban., M. (Hrsg.). (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2, Bd. 2, S. 203–214). Münster: Waxmann.
Lütje-Klose, B. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *56*(3), 82–94.
Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Münster: Waxmann.
Maslach, C. (1976). Burnout. *Human behaviour*, *5*, 16–22.
Maslach, C. (1982). *Burnout - The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, *2*, 99–113.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1996). MBI-Human Services Survey. In C. Maslach, M. P. Leiter & S. E. Jackson (Hrsg.), *MBI-Manual* (3th.ed., S. 3–9). Mind Garden.
Maslach, C., Jackson, S. E. & Schwab, R. L. (1996). MBI-Educators Survey (1986). In C. Maslach, M. P. Leiter & S. E. Jackson (Hrsg.), *MBI-Manual* (3th.ed., 27–32). Mind Garden.
Maslach, C., Leiter, M. P. & Jackson, S. E. (Hrsg.). (1996). *MBI-Manual* (3th.ed.): Mind Garden.
Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397–422.
Meijer, C. J. W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education*. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-Literature-Review.pdf
Meijer, C. J. W. (2004). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Literature Review,* European Agency for Development in Special Needs Education. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/Default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-secondary-Literature-Review.pdf
Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. *Bericht zur landesweiten Umsetzung von Inklusion in der Schule*. Verfügbar unter http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl17/drucks/1500/drucksache-17-1568.pdf
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012*). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF / Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung.* Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/index.html
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). *Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (VO zu § 93 Abs. 2 SchulG) vom 18. März 2005 (GV. NRW. S. 218) zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. Dezember 2012 (GV. NRW. 2013 S. 2).* Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrerversorgung/AVO.pdf
Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, (3), 458–486.
Moser, V. (Hrsg.). (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(4), 661–678.
Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.). (2016). *Schulische Inklusion. 62. Beiheft* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 62). Weinheim: Beltz Juventa.
Moser, V. & Redlich, H. (2011). Qualitätsmaßstäbe für inklusive Schulen. Zur Notwendigkeit von Qualitätsmaßstäben für inklusive Schulentwicklungen. *Lernende Schule*, 55, 9–12.
Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban. (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Müller, K. (2010). *Bayerische Kooperationsklassen im Konflikt zwischen integrativer Schulentwicklung und separativem Schulsystem. Eine Befragung von Lehrkräften auf Basis der Grounded Theory*. Hamburg: Kovac.
Mußmann, F., Riethmüller, M. & Hardwig, T. (2016). *Niedersächsische Arbeitszeitstudie. Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016. Ergebnisbericht*. Verfügbar unter http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?webdoc-3971

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2002). How to Use a Monte Carlo Study to Decide on Sample Size and Determine Power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *9*(4), 599–620.
Myschker, N. & Ortmann, M. (1999). Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung - Ein Überblick. In M. Ortmann, N. Myschker & G. Antor (Hrsg.), *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis* (S. 3–25). Stuttgart: Kohlhammer.
Neter, J, Kutner, M.H., Nachtsheim, C. J., Wasser, W. (1996). *Applied linear statistical Models*. Chicago: Irwin.
Neuenschwander, M. P. (2003). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *50*, 210–219.
Nitsch, J. R. (Hrsg.). (1981). *Stress*. Bern: Hans Huber.
Ortmann, M., Myschker, N. & Antor, G. (Hrsg.). (1999). *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
Penné, K.-J. (1995). Kooperation im Kontext der Professionalisierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *46*(6), 275–281.
Pervin, L. (Hrsg.). (1991). *Handbook of Personality*. New York: Guilford.
Pijl, S. J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (Hrsg.). (1997). *Inclusive Education. A Global Agenda*. London and New York: Routledge.
Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *30*(2), 22–33.
Pines, A. M. & Aronson, E. (1983). Combatting Burnout. *Children and Youth Services Review*, *3*, 263–275.
Porsch, R. & Ruberg, C. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, *37*(2), 393-415.
Porter, G. L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S. J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Hrsg.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (S. 68–81). London and New York: Routledge.
Poschkamp, T. (2008). *Lehrergesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften*.
Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Prenzel, M. & Doll, J. (Hrsg.). (2002). *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 45): Weinheim: Beltz.
Reiser, H. (2007). Inklusion - Vision oder Illusion? In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 99–105). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
Rohmert, W. (1984). Das Belastungs- und Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *38*, 193–200.
Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.). (1998). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 10). Weinheim und München: Juventa.
Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Rothland, M. (2004). Interaktion in Lehrerkollegien. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 161–170). Stuttgart: Schattenauer.
Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249–266). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
Rothland, M. (2009). Das Dilemma am Lehrerberuf sind…die Lehrer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *12*(1), 111–125.

Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf Lehrer - Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–33). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(1), 1–28.

Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Hans Huber.

Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Ludwigsburg: Süddt. Pädagogischer Verl.

Saldern, M. von (2010). Heterogenität - eine Herausforderung für die Bildung. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 53–62). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Saldern, M. von (Hrsg.). (2012). *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Sander, A. (1992). Wohnortnahe Integration - Grundzüge, Probleme, Erfahrungen. *Die Sonderschule*, *37,* 457–466.

Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. In A. Hausotter (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin* (S. 143–164). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen - Zur Begründung des Themas. In Schnell, I., Sander, A. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Satow, L. (2011). *Psychomeda Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T): Skalendokumentation und Nomen. Forschungsbericht*. Verfügbar unter www.psychomeda.de

Satow, L. (2012). *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T): Testmanual und Normen*. Verfügbar unter https://www.drsatow.de/

Sauter, S. (2013). *Bildung für alle - Schule für alle? - Ausblick auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion*. Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM (Standardform), AVEM-44 (Kurzform); Manual*. London: Pearson.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–98). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (4), 244–268.

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

Scharenberg, K. & Rollett, W. (2013). Schulische Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften. Eine Überprüfung des Erfurter Modells im Rahmen der Hamburger KESS-Studie. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 129–146). Münster: Waxmann.

Scharenberg, K., Rollett, W. & Bos, W. (2015). Stehen Merkmale der Klassenkomposition in einem Zusammenhang mit dem Beanspruchungsempfinden von Grundschullehrkräften? *Unterrichtswissenschaft*, *43*(2), 101–119.

Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 285–300). Weinheim und München: Juventa.
Schleswig-Holsteinischer Landtag. (2011). *Drucksache 17/1568. Bericht der Landesregierung. Bericht zur landesweiten Umsetzung von Inklusion in der Schule. Drucksache 17/1280*.
Verfügbar unter http://www.landtag.ltsh.de/-infothek/-wahl17/drucks/1500/drucksache-17-1568.pdf
Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 51–68). Stuttgart: Schattenauer.
Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *Beiheft, Bd. 44*, 192–214.
Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Freie Univ., Diss. Verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/cgi-bin/zip.cgi/2000/29/Fub-diss200029.zip
Schnell, I. (2009). *Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Vortrag auf der Fachkonferenz "alle inklusive" - Die neue UN-Konvention und die Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen*, Berlin.
Schnell, I., Sander, A. (Hrsg.). (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schönbrodt, F. D. & Perugini, M. (2013). At what sample size do correlations stabilize? *Journal of Research in Personality*, *47*, 609–612.
Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-) biographischer Perspektive. *bwp@spezial 2*. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht.shtml
Schönwälder, H.-G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf - Versuch einer Orientierung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 179–202). Weinheim und München: Juventa.
Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern* (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin). Bremerhaven.
Schwab, S. (2014). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumpa, S. Seifried & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 79–91). Weinheim: Beltz Juventa.
Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *Beiheft, Bd. 44*, 28–53.
Schwippert, K., Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (Hrsg.). (2013). *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos*. Münster: Waxmann.
Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Historische und empirische Analysen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften unter dem Aspekt der Schulentwicklung*. Hamburg: Kovac.
Seitz, S., Finnen, N.-K., Korff, K., Scheidt, K. & Seitz, S. (Hrsg.). (2012). *Inklusion gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 163–187). Bern: Hans Huber.
Selye, H. (1974). *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*. München: Piper.
Sosnowski, N. (2007). Burnout - Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 119–139). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
Stadt Köln. *Session 1897/2013. Zahlen, Daten und Fakten zum Prozess der Inklusionsentwicklung in Kölner Schulen - Inklusionsmonitoring, 1. Ausbaustufe*. Verfügbar unter https://ratsinformation.stadt-koeln.de/vo0050.asp?__kvonr=40644 &search=1

Stadt Köln. Session 3556/2014. *Inklusionsentwicklung an Kölner Schulen - amtliche Schuldaten bis zum Schuljahr 2013/14.* Verfügbar unter https://ratsinformation.stadt-koeln.de/vo0050.asp?__kvonr=48596&voselect=13708

Statistisches Bundesamt. *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/2014.* Fachserie 11. Reihe 1. Verfügbar unter https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00013704/2110100147004_10112014.pdf

Stein, A.-D. (2012). Die Bedeutung des Inklusionsgedankens - Dimensionen und Handlungsperspektiven. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis* (S. 74–90). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Stein, A.-D., Krach, S. & Niediek, I. (Hrsg.). (2010). *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stein, R. (2007). Burnout und berufliches Selbstverständnis bei Lehrern für Sonderpädagogik. Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *58*(10), 345–357.

Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *46*(4), 293–301.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

Textor, A. & Funger, A. (2010). Die Sicht von Grundschullehrkräften auf Einzelintegration. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 216–221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Textor, A. (2010). Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Belastung oder Bereicherung? In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 191–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Stuttgart: UTB GmbH.

Trumpa, S. & Janz, F. (2014). "Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!". Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61–78). Weinheim: Beltz Juventa.

Trumpa, S., Seifried, S. & Klauß, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.

Unger, M. (2012). Zusammenarbeit von Grundschul- und Förderschullehrkräften im Rahmen regionaler Integrationskonzepte in Niedersachsen. In S. Seitz, Finnen, N.-K., Korff, K., K. Scheidt & S. Seitz (Hrsg.), *Inklusion gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 222–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(1), 3–16.

van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung*. Marburg: Tectum-Verlag.

van Dick, R. & Stegmann, S. (2007). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 34–53). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

van Dick, R., Wagner, U. & Christ, O. (2004). Belastung und Gesundheit im Lehrerberuf: Betrachtungsebenen und Forschungsergebnisse. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 39–50). Stuttgart: Schattenauer.

van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *46*(4), 269–280.

van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *46*(1), 55–95.

Weber, H. & Knapp-Glatzel, B. (1988). Alltagsbelastungen. In L. Brüderl (Hrsg.), *Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigung und Entwicklungsforschung* (S. 140–157). München: Juventa.

Wegner, R., Ladendorf, B., Mindt-Prüfert, S. & Poschadel, B. (1998). Psychomentale Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, *33*(6), 248–259.

Weiß, S., Küchler, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U. & Kiel, E. (2019). Die Belastungsgrenze ist überschritten?!. *Zeitschrift für Inklusion*, (3), 1–19. Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/498

Werning, R. (2010a). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *61*(8), 284–291.

Werning, R. (2010b). Inklusion - Herausforderung, Widersprüche und Perspektiven. *Lernchancen*, *78*, 4–9.

Werning, R. (2011). Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. *Lernende Schule*, *55*, 4–8.

Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2, S. 17–30). Münster: Waxmann.

Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung*, (4), 343–355.

Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine*. Hamburg: Feldhaus Ed. Hamburger Buchwerkstatt.

Anhang 1 Fragebogen[1]

Universität Vechta
ISBS – Erziehungswissenschaften
Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung
Dipl.-Soz. Anja Burchert
Email: anja.burchert@uni-vechta.de

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

bevor Sie mit dem Ausfüllen beginnen, möchte ich Sie noch auf folgende Dinge hinweisen:

Die Teilnahme an der Befragung erfolgt freiwillig und anonym.

Die Befragung wird ungefähr 30min dauern. Bei der Beantwortung der Fragen geht es nicht um richtig oder falsch, kreuzen Sie bitte spontan das an, was für Sie am zutreffendsten ist. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten können oder wollen, können Sie diese gern überspringen.

Damit keine Rückschlüsse auf Ihre Person erfolgen können und Ihre Anonymität gewährleistet ist, bitte ich Sie, Ihren persönlichen Code anhand folgender Fragen zu ermitteln und in die dafür vorgesehenen Kästchen einzutragen.

Verschlüsselungscode Beispiel

In welchem Monat sind Sie geboren	0 7	(Monat Juli)
Tragen Sie die beiden **ersten** Buchstaben des **Vornamens** Ihres Vaters ein	M i	(**Mi**chael)
Tragen Sie bitte die beiden **ersten** Buchstaben ihres Geburtsortes ein	B r	(**Br**emen)
Tragen Sie die beiden **letzten** Buchstaben des Geburts**namens** Ihrer Mutter ein	E r	(Müll**er**)

Bitte hier Ihren Verschlüsselungscode eintragen!

In welchem Monat sind Sie geboren	___ ___
Tragen Sie die beiden **ersten** Buchstaben des **Vornamens** Ihres Vaters ein	___ ___
Tragen Sie bitte die beiden **ersten** Buchstaben ihres Geburtsortes ein	___ ___
Tragen Sie die beiden **letzten** Buchstaben des Geburts**namens** Ihrer Mutter ein	___ ___

1. In den nachfolgenden Aussagen geht es um persönliche Eigenschaften.[2]

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussagen für Sie zutreffen.

	trifft gar nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft genau zu**
Oft werde ich von meinen Gefühlen hin und her gerissen.	❑	❑	❑	❑
Ich bin mir in meinen Entscheidungen oft unsicher.	❑	❑	❑	❑
Ich bin oft ohne Grund traurig.	❑	❑	❑	❑
Ich verspüre oft eine große innere Unruhe.	❑	❑	❑	❑
Ich grübele viel über meine Zukunft nach.	❑	❑	❑	❑
Ich bin ein ängstlicher Typ.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich oft unsicher.	❑	❑	❑	❑
Oft überwältigen mich meine Gefühle.	❑	❑	❑	❑
Ich mache mir oft unnütze Sorgen.	❑	❑	❑	❑
Ich bin oft nervös.	❑	❑	❑	❑
Ich bin sehr pflichtbewusst.	❑	❑	❑	❑
Meine Aufgaben erledige ich immer sehr genau.	❑	❑	❑	❑
Ich gehe immer planvoll vor.	❑	❑	❑	❑
Ich war schon als Kind sehr ordentlich.	❑	❑	❑	❑
Auch kleine Bußgelder sind mir sehr unangenehm.	❑	❑	❑	❑
Ich mache eigentlich nie Flüchtigkeitsfehler.	❑	❑	❑	❑
Ich habe meine festen Prinzipien und halte daran auch fest.	❑	❑	❑	❑
Ich achte sehr darauf, dass Regeln eingehalten werden.	❑	❑	❑	❑

	trifft gar nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft genau zu**
Auch kleine Schlampereien stören mich.	❑	❑	❑	❑
Wenn ich mich einmal entschieden habe, dann weiche ich davon auch nicht mehr ab.	❑	❑	❑	❑
Ich will immer neue Dinge ausprobieren.	❑	❑	❑	❑
Ich diskutiere gerne.	❑	❑	❑	❑
Am liebsten ist es mir, wenn alles so bleibt, wie es ist.	❑	❑	❑	❑
Ich reise viel, um andere Kulturen kennenzulernen.	❑	❑	❑	❑
Ich beschäftige mich viel mit Kunst, Musik und Literatur.	❑	❑	❑	❑
Ich interessiere mich sehr für philosophische Fragen.	❑	❑	❑	❑
Ich lese viel über wissenschaftliche Themen, neue Entdeckungen oder historische Begebenheiten.	❑	❑	❑	❑
Ich habe viele Ideen und viel Fantasie.	❑	❑	❑	❑
Ich lerne immer wieder gerne neue Dinge.	❑	❑	❑	❑
Ich bin ein neugieriger Mensch.	❑	❑	❑	❑
Ich würde meine schlechte Laune nie an anderen auslassen.	❑	❑	❑	❑
Ich bin ein höflicher Mensch.	❑	❑	❑	❑
Wenn mir jemand hilft, erweise ich mich immer als dankbar.	❑	❑	❑	❑
Es fällt mir sehr leicht, meine Bedürfnisse für andere zurückzustellen.	❑	❑	❑	❑
Ich kann mich gut in andere Menschen hineinversetzen.	❑	❑	❑	❑
Ich helfe anderen, auch wenn man mir es nicht dankt.	❑	❑	❑	❑

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich komme immer gut mit anderen aus, auch wenn sie nicht meiner Meinung sind.	❑	❑	❑	❑
Ich bin ein Egoist.	❑	❑	❑	❑
Ich habe immer wieder Streit mit anderen.	❑	❑	❑	❑
Ich achte darauf, immer freundlich zu sein.	❑	❑	❑	❑
Ich bin unternehmungslustig.	❑	❑	❑	❑
Ich bin in vielen Vereinen aktiv.	❑	❑	❑	❑
Ich bin ein gesprächiger und kommunikativer Mensch.	❑	❑	❑	❑
Ich bin sehr kontaktfreudig.	❑	❑	❑	❑
Ich stehe gerne im Mittelpunkt.	❑	❑	❑	❑
Ich bin gerne mit anderen Menschen zusammen.	❑	❑	❑	❑
Ich kann schnell gute Stimmung verbreiten.	❑	❑	❑	❑
Ich gehe gerne auf Parties.	❑	❑	❑	❑
Im Grunde bin ich oft lieber für mich allein.	❑	❑	❑	❑
Ich bin ein Einzelgänger.	❑	❑	❑	❑

2. Beurteilen Sie bitte, inwieweit folgende Aussagen zum pädagogischen Handeln auf Sie zutreffen.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussagen für Sie zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich denke, dass durch mich ein gutes Basiswissen für den weiteren Lebensweg der Schüler*innen vermittelt wird.	❑	❑	❑	❑
Ich habe ein gutes Gefühl, wenn ich in den Unterricht gehe.	❑	❑	❑	❑

	trifft gar nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft genau zu**
Schüler*innen werden durch meinen Unterricht angeregt, zu denken und eigene Ideen zu entwickeln.	❑	❑	❑	❑
Ich bin den Schülerinnen und Schülern gegenüber positiv eingestellt und offen für deren Ideen.	❑	❑	❑	❑
Ich sehe meine Arbeit als sinnvoll an.	❑	❑	❑	❑
Mir macht die Arbeit mit Lernenden Freude.	❑	❑	❑	❑
Ich bin davon überzeugt, dass die Schüler*innen infolge meines Unterrichts gut in den Beruf kommen werden.	❑	❑	❑	❑
Ich bin mir sicher, dass ich das Wissen so vermittele, dass es einprägsam ist und bleibt.	❑	❑	❑	❑
Ich trage auch zur Erziehung der Schüler*innen Wesentliches bei.	❑	❑	❑	❑
Die Schüler*innen zeigen mir deutlich, wenn sie sich freuen.	❑	❑	❑	❑
Ich bin auch für Kritik von Schülerinnen und Schülern zugänglich und lerne daraus.	❑	❑	❑	❑
Ich bekomme von meinen Schülerinnen und Schülern häufig ohne Aufforderung eine positive Rückmeldung über meinen Unterricht	❑	❑	❑	❑
Schüler*innen berichten mir, dass sie langfristig von meinem Unterricht profitieren.	❑	❑	❑	❑

3. Im Folgenden finden Sie Aussagen über Gefühle, die bei Lehrerinnen und Lehrern während ihres Berufsleben auftreten können.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile jeweils eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussage für Sie zutrifft.

	nie	**selten**	**häufig**	**immer**
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle, dass ich manche Schüler*innen so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	❑	❑	❑	❑
Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler*innen hineinversetzen.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich voller Energie.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	❑	❑	❑	❑
Es bedeutet für mich zu viel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.	❑	❑	❑	❑
Es fällt mir leicht, für meine Schüler*innen eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.	❑	❑	❑	❑
Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	❑	❑	❑	❑
Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	❑	❑	❑	❑
Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler*innen um.	❑	❑	❑	❑
Ich bin abgestumpfter gegenüber Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	❑	❑	❑	❑

	nie	selten	häufig	immer
In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülerinnen und Schülern zusammengearbeitet habe.	❑	❑	❑	❑
Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	❑	❑	❑	❑
Bei manchen Schülerinnen und Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	❑	❑	❑	❑
Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle, dass mir manche Schüler*innen die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	❑	❑	❑	❑

4. In den nachfolgenden Aussagen geht es um verschiedene Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten vor allem in Bezug auf Ihre Arbeit.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile jeweils <u>eine</u> Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussage für Sie zutrifft.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft über-wiegend nicht zu	teils/ teils	trifft über-wiegend zu	trifft völlig zu
Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich möchte beruflich weiterkommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft überhaupt nicht zu	**trifft über-wiegend nicht zu**	**teils/ teils**	**trifft über-wiegend zu**	**trifft völlig zu**
Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.	❑	❑	❑	❑	❑
Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	❑	❑	❑	❑	❑
Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.	❑	❑	❑	❑	❑
Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.	❑	❑	❑	❑	❑
Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.	❑	❑	❑	❑	❑
Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.	❑	❑	❑	❑	❑
Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.	❑	❑	❑	❑	❑
Die Arbeit ist mein Ein und Alles.	❑	❑	❑	❑	❑
Mein Partner/Meine Partnerin (bzw. die Person, zu der Sie die engste persönliche Bindung haben) zeigt Verständnis für meine Arbeit.	❑	❑	❑	❑	❑
Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft überhaupt nicht zu	**trifft über-wiegend nicht zu**	**teils/ teils**	**trifft über-wiegend zu**	**trifft völlig zu**
Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.	❑	❑	❑	❑	❑
Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.	❑	❑	❑	❑	❑
Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!	❑	❑	❑	❑	❑
Ich bin ein ruheloser Mensch.	❑	❑	❑	❑	❑
In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.	❑	❑	❑	❑	❑
Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	❑	❑	❑	❑	❑
Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	❑	❑	❑	❑	❑
Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft überhaupt nicht zu	**trifft über-wiegend nicht zu**	**teils/ teils**	**trifft über-wiegend zu**	**trifft völlig zu**
Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	❑	❑	❑	❑	❑
Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen.	❑	❑	❑	❑	❑
Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.	❑	❑	❑	❑	❑
Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.	❑	❑	❑	❑	❑
Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.	❑	❑	❑	❑	❑
Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich brauche die Arbeit wie Luft zum Atmen.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich strebe nach höheren Zielen als die meisten anderen.	❑	❑	❑	❑	❑
Was immer ich tue, es muss perfekt sein.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft überhaupt nicht zu	**trifft über-wiegend nicht zu**	**teils/ teils**	**trifft über-wiegend zu**	**trifft völlig zu**
Von meinem Partner/ meiner Partnerin (bzw. die Person, zu der die engste persönliche Bindung besteht) wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich neige dazu, über meine Kräfte hinauszuarbeiten.	❑	❑	❑	❑	❑
Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit.	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich bin mir sicher, dass ich auch die zukünftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich glaube ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld.	❑	❑	❑	❑	❑
In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft über-haupt nicht zu	trifft über-wiegend nicht zu	teils/ teils	trifft über-wiegend zu	trifft völlig zu
Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.	❑	❑	❑	❑	❑
Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	❑	❑	❑	❑	❑
Mein Tagesablauf ist von chronischem Zeitmangel bestimmt.	❑	❑	❑	❑	❑
Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.	❑	❑	❑	❑	❑
Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengungen keinen Erfolg habe.	❑	❑	❑	❑	❑
Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.	❑	❑	❑	❑	❑
Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.	❑	❑	❑	❑	❑
Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft über-haupt nicht zu	**trifft über-wiegend nicht zu**	**teils/ teils**	**trifft über-wiegend zu**	**trifft völlig zu**
Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.	❑	❑	❑	❑	❑
Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.	❑	❑	❑	❑	❑
Es gibt wichtigeres im Leben als die Arbeit.	❑	❑	❑	❑	❑
Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	❑	❑	❑	❑	❑
In der Arbeit verausgabe ich mich stark.	❑	❑	❑	❑	❑
Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.	❑	❑	❑	❑	❑
Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.	❑	❑	❑	❑	❑
Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an.	❑	❑	❑	❑	❑

	trifft über-haupt nicht zu	trifft über-wiegend nicht zu	teils/ teils	trifft über-wiegend zu	trifft völlig zu
Meinen beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.	❑	❑	❑	❑	❑
Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.	❑	❑	❑	❑	❑
Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.	❑	❑	❑	❑	❑

5. Wie stark fühlen Sie sich durch folgende äußere Rahmenbedingungen belastet?

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussage für Sie zutrifft.

	belastet mich gar nicht	belastet mich eher nicht	unent-schie-den	belastet mich eher schon	belastet mich stark
Klassenstärke	❑	❑	❑	❑	❑
Klassenzusammensetzung	❑	❑	❑	❑	❑
Stoffumfang	❑	❑	❑	❑	❑
Verhalten schwieriger Schüler*innen	❑	❑	❑	❑	❑
Stundenanzahl	❑	❑	❑	❑	❑
Lärm	❑	❑	❑	❑	❑
Verteilung der Stunden	❑	❑	❑	❑	❑
Typ der Schule	❑	❑	❑	❑	❑
Außerunterrichtliche Pflichten (z.B. Organisierung von Freizeitangeboten)	❑	❑	❑	❑	❑

	belastet mich gar nicht	belastet mich eher nicht	unent-schie-den	belastet mich eher schon	belastet mich stark
Administrative Pflichten (verwaltende und kontrollierende „fachfremde“ Arbeit)	❑	❑	❑	❑	❑
Fachfremder Unterricht	❑	❑	❑	❑	❑
Vertretungsstunden	❑	❑	❑	❑	❑
Zusammenarbeit mit Eltern	❑	❑	❑	❑	❑
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem	❑	❑	❑	❑	❑

6. In den nachstehenden Aussagen geht es um Ihre Einschätzung zu Ihrem Arbeitsumfeld an Ihrer Schule, an denen Sie als Lehrer*in tätig sind.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile jeweils eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussage für Sie zutrifft.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.	❑	❑	❑	❑
Die Schulleitung sorgt für einen guten Informationsfluss in der Schule.	❑	❑	❑	❑
Hier kann man mit der Unterstützung der Kolleg*innen rechnen, wenn man von Eltern oder Schülerinnen und Schülern angegriffen wird.	❑	❑	❑	❑
Als Ansprechpartner*in für neue Kolleg*innen steht hier immer jemand zur Verfügung.	❑	❑	❑	❑
Die Atmosphäre in unserer Schule trägt zu einem positiven Miteinander bei.	❑	❑	❑	❑
In unserem Kollegium stehen sich Lehrergruppen feindlich gegenüber.	❑	❑	❑	❑

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Private Dinge werden in Gesprächen zwischen Lehrerinnen und Lehrern an dieser Schule vermieden.	❑	❑	❑	❑
Die Schulleitung vertritt eine klare Linie.	❑	❑	❑	❑
Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	❑	❑	❑	❑
Man hat in aller Regel gar keine Zeit, um neuen Kolleg*innen dabei behilflich zu sein, sich zurecht zu finden.	❑	❑	❑	❑
Die Schulleitung trifft transparente Entscheidungen.	❑	❑	❑	❑
Einige Kolleg*innen vermeiden es, sich im Lehrerzimmer aufzuhalten.	❑	❑	❑	❑
Die Schulleitung vertritt ein klares pädagogisches Konzept.	❑	❑	❑	❑
Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	❑	❑	❑	❑
Neue Lehrkräfte müssen selbst sehen, wie sie zurechtkommen.	❑	❑	❑	❑
Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer*in werden.	❑	❑	❑	❑
Ich bin froh, wenn ich die Schultür hinter mir zumachen kann.	❑	❑	❑	❑
Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	❑	❑	❑	❑
Um neue Kolleg*innen kümmert man sich in unserer Schule intensiv.	❑	❑	❑	❑
Neue Kolleg*innen haben es hier schwer, akzeptiert zu werden.	❑	❑	❑	❑
Wir haben an der Schule eine Art Einführungsprogramm für neue Kolleg*innen.	❑	❑	❑	❑
Die Schulleitung versteht es gut, die Schule nach außen zu repräsentieren.	❑	❑	❑	❑
Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	❑	❑	❑	❑
Man bemüht sich an unserer Schule sehr darum, dass sich neue Kolleg*innen schnell zurechtfinden.	❑	❑	❑	❑
Im Kollegium hilft man sich hier auch privat aus, wenn es Schwierigkeiten gibt.	❑	❑	❑	❑

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Die Schulleitung hat die Planung und Durchführung von Lehrerkonferenzen im Griff.	❑	❑	❑	❑
Die Schulleitung hat den Überblick über das Geschehen an der Schule.	❑	❑	❑	❑
Das Arbeitsumfeld an meiner Schule gefällt mir.	❑	❑	❑	❑

7. Im Folgenden geht es um verschiedene Aspekte hinsichtlich der Ein- und Durchführung inklusiven Unterrichts.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussage für Sie zutrifft.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Die aktuelle Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stellt für Lehrkräfte eher eine Belastung als eine Chance dar.	❑	❑	❑	❑
Inklusive Settings sind prinzipiell für alle Schüler*innen (mit und ohne Behinderung) geeignet.	❑	❑	❑	❑
Die Einführung inklusiver Klassen finde ich gut.	❑	❑	❑	❑
Prinzipiell sind alle Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen integrierbar.	❑	❑	❑	❑
In homogenen Klassen lernen Schüler*innen effizienter als in heterogenen Klassen.	❑	❑	❑	❑
Das Lernen auf unterschiedlichen Lernniveaus in einer gemeinsamen Lerngruppe stellt eine Entwicklungschance für alle Schüler*innen (mit und ohne Behinderung) dar.	❑	❑	❑	❑

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Schüler*innen mit Behinderungen benötigen die Sonder-/ Förderschule als Schonraum.	❑	❑	❑	❑
Eine sonderpädagogische Betreuung in Sonderschulklassen ist nach wie vor eine sinnvolle Form der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	❑	❑	❑	❑
An unserer Schule tauschen wir uns regelmäßig in Form von kollegialer Fallberatung, Supervision, Teamarbeit o.ä. über Schwierigkeiten und Probleme im Berufsalltag aus.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich auf die inklusive Unterrichtssituation gut vorbereitet.	❑	❑	❑	❑
Die inklusive Beschulung stellt für mich eine große Herausforderung dar.	❑	❑	❑	❑
Im Vorfeld der Einführung inklusiver Klassen wurde ich z.B. in Fortbildungen, Hospitationen o.ä. auf Inklusion vorbereitet.	❑	❑	❑	❑
Ich verfüge über ein gutes theoretisches Wissen über inklusive Unterrichtskonzepte.	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich für die Aufgaben in inklusiven Klassen nicht ausreichend kompetent genug.	❑	❑	❑	❑

8. Unterrichten Sie in diesem Schuljahr eine oder mehrere inklusive Klasse/n?	
Nein	❑
Ja, dieses Schuljahr in einem Fach	❑
Ja, dieses Schuljahr in mehreren Fächern	❑

⟶ **Wenn nein, dann bitte weiter mit Frage 17**

9. In den folgenden Fragen geht es um den Unterricht in inklusiven Klassen.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussage für Sie zutrifft.

	trifft gar nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft voll zu**
Ich freue mich, in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	❑	❑	❑	❑
Der Unterricht in der inklusiven Klasse ist viel anstrengender als der bisherige Unterricht.	❑	❑	❑	❑
Die Tätigkeit in der inklusiven Klasse ist interessant und abwechslungsreich.	❑	❑	❑	❑
Die zieldifferente und individualisierende Unterrichtsgestaltung ist eine pädagogische Herausforderung.	❑	❑	❑	❑
Der Arbeitsaufwand in der jetzigen Klassen-zusammensetzung (mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) ist höher als vorher.	❑	❑	❑	❑
Die Unterrichtsvor- und nachbereitung nimmt sehr viel Zeit in Anspruch.	❑	❑	❑	❑

10. Haben Sie einen Tandempartner*in für die inklusive/n Klasse/n? (Bitte kreuzen Sie auch dann „ja“ an, wenn Sie nur stundenweise in Ihrem Unterricht unterstützt werden.

Ja	❑
Nein, ich habe keine*n Tandempartner*in.	❑

⟶ Wenn nein, dann bitte weiter mit Frage 12

11a. In den folgenden Fragen geht es um den Unterricht und die Arbeit im Tandem in inklusiven Klassen.

Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile eine Antwortmöglichkeit an, inwieweit diese Aussage für Sie zutrifft.

	trifft gar nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft voll zu**
Das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr.	❑	❑	❑	❑
Durch die gemeinsame Unterrichtung im Tandem können wir uns untereinander bei Schwierigkeiten und Problemen gegenseitig unterstützen.	❑	❑	❑	❑
Ich verstehe mich gut mit meinem*r Tandempartner*in.	❑	❑	❑	❑
Die Rollen und Aufgaben im Team sind klar verteilt.	❑	❑	❑	❑
Die Arbeit im Team erfordert sehr viele Absprachen.	❑	❑	❑	❑
Bei Konflikten im Tandem finden wir schnell einen Kompromiss.	❑	❑	❑	❑

11b. Inwieweit sind folgende Aussagen für Sie zutreffend?	**ja**	**nein**
Ich konnte mir meine*n Tandempartner*in selbst aussuchen.	❑	❑
Der bzw. die Tandempartner*in wurde mir zugeteilt.	❑	❑

12. Inwieweit sind folgende Aussagen für Sie zutreffend?	**ja**	**nein**
Die Einführung der inklusiven Schul- und Unterrichtsorganisation erfolgte im Rahmen eines begleitenden Schulentwicklungsprogramms (z.B. Index für Inklusion).	❑	❑
Mir wurde eine inklusive Klasse zugeteilt.	❑	❑
Ich habe mich freiwillig für den Unterricht in einer inklusiven Klasse gemeldet.	❑	❑

13. Für die Durchführung des inklusiven Unterrichts an unserer Schule ist…				
	trifft gar nicht zu	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft voll zu**
die materielle Ausstattung sehr gut.	❑	❑	❑	❑
die personelle Ausstattung…				
a) hinsichtlich der Anzahl der Lehrkräfte im Kollegium sehr gut.	❑	❑	❑	❑
b) hinsichtlich der Zusammensetzung der Professionen sehr gut.	❑	❑	❑	❑
die räumliche Ausstattung ist sehr gut.	❑	❑	❑	❑

14a. Wie viele Schüler*innen sind in Ihrer/n inklusiven Klasse/n?

(Bei mehreren unterschiedlichen Klassen bitte jeweils einzeln in die Spalten die Klassenstufe und die jeweilige Anzahl der Schüler*innen eintragen.)

	Klasse Nr.1	**Klasse Nr. 2**	**Klasse Nr. 3**	**Klasse Nr. 4**	**Klasse Nr. 5**
Klassenstufe					
Anzahl der Schüler*innen insgesamt					
Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf					

14b. Wie hoch ist die Anzahl von Schüler*innen mit folgendem <u>diagnostiziertem</u> sonderpädagogischen Förderbedarf in Ihrer/n Klasse/n?

(Bei mehreren unterschiedlichen Klassen bitte jeweils einzeln in die Spalten die jeweilige Anzahl der Schüler*innen eintragen.)

Anzahl der Schüler*innen im Förderschwerpunkt…	**Klasse Nr. 1**	**Klasse Nr. 2**	**Klasse Nr. 3**	**Klasse Nr. 4**	**Klasse Nr. 5**
soziale und emotionale Entwicklung (Verhalten)					
Lernen					
Sprache					
Wahrnehmung und Entwicklung (geistige Entwicklung)					
Hören					
körperliche und motorische Entwicklung					
Sehen					
Anderer Förderbedarf: _____					
Anderer Förderbedarf: _____					

14c. Wie oft unterrichten Sie im Tandem Ihre inklusive/n Klasse/n **(Bei mehreren unterschiedlichen Klassen bitte jeweils einzeln in die Spalten das Kreuz in der jeweils zutreffenden Zeile eintragen.)**					
	Klasse Nr. 1	**Klasse Nr. 2**	**Klasse Nr. 3**	**Klasse Nr. 4**	**Klasse Nr. 5**
nie					
in weniger als einem Viertel der Unterrichtsstunden					
in ca. einem Viertel der Unterrichtsstunden					
in ca. der Hälfte der Unterrichtsstunden					
in ca. Dreiviertel der Unterrichtsstunden					
in jeder Unterrichtsstunde					

15. Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits in inklusiven Klassen?

_____ Jahre

So Sie haben es fast geschafft ☺!

Nun bitte ich Sie noch um einige Angaben zu Ihrer Person und Ihrer beruflichen Situation.

17. Wie alt sind Sie?

_____ Jahre

18. Geschlecht

❑ Männlich ❑ Weiblich

19. Welchen Familienstand haben Sie?	
Ledig/allein lebend	❑
verheiratet/ zusammenlebend	❑
geschieden/ getrennt lebend	❑
verwitwet	❑

20. Welchen Berufsabschluss haben Sie?	
Sonderschulpädagoge/in	❑
Gymnasiallehrer*in	❑
Realschullehrer*in	❑
Hauptschullehrer*in	❑
Grundschullehrer*in	❑
Grund-, Real-, Hauptschullehrer*in	❑
Real- und Hauptschullehrer*in	❑
Sozialpädagog*in	❑
Ich bin im Referendariat.	❑
anderen Berufsabschluss, und zwar:	

21. Wie viele Jahre sind Sie bereits Lehrer*in?	
1-5 Jahre	❑
6-10 Jahre	❑
11-15 Jahre	❑
16-20 Jahre	❑
21 Jahre und mehr	❑
Ich bin im Referendariat.	❑

22. Die Schule, an der Sie zurzeit arbeiten, hat mit Inklusion (einschließlich integrierter Regelklassen bzw. Kooperationsklassen, Außenklassen) Erfahrung seit…

❑ Keine Erfahrung ❑ bis 1 Jahr ❑ bis 3 Jahre

❑ bis 5 Jahre ❑ bis 7 Jahre ❑ 8 und mehr Jahre

23. Wie viele Jahre sind Sie an Ihrer jetzigen Schule tätig?

_____ Jahre

24. Zurzeit arbeite ich an einer*m…

❑ Grundschule ❑ Hauptschule ❑ Realschule

❑ Gemeinschaftsschule ❑ Oberschule ❑ Gymnasium

25. Wie ist Ihr Beschäftigungsumfang?

❑ Teilzeit ❑ Vollzeit

26. Wie viele Stunden in der Woche unterrichten Sie insgesamt?

_____ **Stunden/Woche**

27. Wenn Sie inklusive Klassen unterrichten: wie viele Stunden davon unterrichten Sie inklusiv? (Wenn nein, dann bitte weiter mit Frage 28.)

_____ **Stunden/Woche**

28. Üben Sie an Ihrer Schule noch zusätzliche Funktionen (z.B. Klassenlehrer*in, Oberstufenleiter*in, Jahrgangsteamleiter*in, ZuP-Leiter*in etc.) aus?

❑ ja ❑ nein

Wenn „ja“, welche: _____

29. Wären Sie bereit, an der in einem Jahr (2014) folgenden Untersuchung noch einmal teilzunehmen? Der Fragebogen wird dann wesentlich kürzer ausfallen.[2]

❑ Ja ❑ Nein

An dieser Stelle möchte ich mich noch einmal

ganz herzlich

für Ihre Teilnahme bedanken ☺!

Anmerkung.
[1]Da sich der Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten weitestgehend gleicht, ist hier lediglich der Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt aufgeführt. Änderungen sind entsprechend gekennzeichnet.

[2]nur zum ersten Messzeitpunkt erfragt

Anhang 2 Übersicht der Skalenkennwerte des AVEM und des Big-Five-Persönlichkeitstest aus den Testmanualen

Tabelle 82 *Übersicht der 11 Skalen des AVEM mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz der Eichstichproben (Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W., 2008)*

Skalen des AVEM mit Beispielitem (6 Items je Skala)	**Eichstichprobe der Lehrer*innen in Deutschland 2008** *(N=18095)* (Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W., 2008, S. 93)		
	M	**SD**	**α**
Bereich Arbeitsengagement			
Bedeutsamkeit der Arbeit Item: „Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.“	16,6	4,6	.84
Beruflicher Ehrgeiz Item: „Ich möchte beruflich weiter kommen, als die meisten meiner Bekannten es geschafft haben.“	16,8	4,5	.83
Verausgabungsbereitschaft Item: „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.“	19,8	4,6	.84
Perfektionsstreben Item: „Was immer ich tue, es muss perfekt sein.“	21,9	4,2	.86
Bereich Widerstandsfähigkeit			
Distanzierungsfähigkeit Item: „Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen.“	14,9	4,7	.86
Resignationstendenz bei Misserfolg Item: „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.“	16,4	4,3	.84
Offensive Problembewältigung Item: „Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.“	21,2	3,4	.81
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit Item: „Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.“	18,8	4,3	.82
Bereich Emotionen			
Erfolgserleben im Beruf Item: „Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.“	22,6	3,7	.84
Lebenszufriedenheit Item: „Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.“	21,6	3,9	.84
Erleben sozialer Unterstützung Item: „Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.“	22,8	4,3	.82

Tabelle 83 *Übersicht der Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstests (B5T) mit Mittelwert, Standardabweichung, interner Konsistenz der Eichstichproben (Satow, 2011)*

Skalen des Big-Five-Persönlichkeitstest mit Beispielitem (10 Items je Skala)	**Eichstichprobe** (*N*=3088) (Satow, 2011, S. 12)		
	M	**SD**	**α**
Neurotizismus Item: „Ich bin ein ängstlicher Typ.“	24,49	6,214	.88
Extraversion Item: „Ich bin unternehmungslustig.“	26,85	5,171	.80
Gewissenhaftigkeit Item: „Ich mache eigentlich nie Flüchtigkeitsfehler.“	27,02	4,348	.74
Offenheit Item: „Ich lerne immer wieder gern neue Dinge.“	27,98	3,942	.70
Verträglichkeit Item: „Ich würde meine schlechte Laune nie an anderen Personen auslassen.“	30,07	4,356	.74

Anhang 3 Korrelationsmatrixen der in den Regressionsanalysen berücksichtigten Variablen

Tabelle 84 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den in den Regressionsanalysen berücksichtigten Variablen – Messzeitpunkt t_1 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Gesamtstichprobe, N = 140)*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 EE	1.00																		
2 DP	-	1.00																	
3 PL	-	-	1.00																
4 BER	.16	.17	-.14	.1.00															
5 GES	.01	-.11	.11	-.04	1.00														
6 BERJ	.12	.04	-.10	-.05	-.15	1.00													
7 InklU	.10	.02	-.03	-.09	.11	.07	1.00												
8 INX	.18	.17	-.09	.24	-.05	.02	-.09	1.00											
9 STyp	.02	.14	.01	.19	-.20	-.05	-.23	.04	1.00										
10 KLI	-.33	-.41	.08	-.10	.06	-.02	-.14	-.10	-.34	1.00									
11 FÜH	-.27	-.29	.08	-.10	-.01	.12	-.22	-.17	-.13	.60	1.00								
12 AEI	-.28	-.24	.13	-.35	.10	-.06	-.05	-.31	.06	.19	.15	1.00							
13 ZUF	.43	-.42	.38	-.11	.07	-.02	-.12	-.08	-.10	.44	.34	.18	1.00						
14 VER	-.28	.11	-.08	.09	.12	.11	.08	.10	.10	-.06	-.04	.04	-.07	1.00					
15 RES	-.38	.34	-.30	-.06	.15	.01	.13	.12	.02	-.10	-.15	-.13	-.24	.36	.00				
16 ER	.38	-.26	.39	.01	.08	-.15	.04	-.10	-.04	.11	.12	.19	.31	-.07	-.33	1.00			
17 PW	-.30	-.33	.61	.16	.05	.03	.01	-.02	.07	.07	.08	-.02	.41	.03	-.31	.40	1.00		
18 NEU	.38	.40	-.17	.10	.14	.03	.04	.22	.05	-.17	-.23	-.24	-.23	.25	.55	-.29	-.17	1.00	
19 EX	-.30	-.23	.39	-.12	.07	-.30	.17	-.19	.02	.08	.02	.20	.22	-.03	-.19	.37	.33	-.20	1.00

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit; BER – Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 *(Regelschullehrkräfte)*; GES – Geschlecht: 0 *(männlich)* bzw. 1 *(weiblich)*; BERJ – Berufsjahre; InklU – inklusiver Unterricht: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; INX – Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; STyp – Schultyp: 1 *(Grundschule)* bzw. 2 *(Sek 1)* bzw. 3 *(Gymnasium)*; KLI – Positives Klima im Kollegium; FÜH – Führungskompetenz; AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; ZUF – Berufszufriedenheit; VER – Verausgabungsbereitschaft; RES – Resignationstendenz bei Misserfolg; ER – Erfolgserleben im Beruf; PW – Erlebte pädagogische Wirksamkeit; NEU – Neurotizismus; EX – Extraversion

Tabelle 85 *Überblick zu den Korrelationen zwischen den in den Regressionsanalysen berücksichtigten Variablen – Messzeitpunkt t_1 (Angabe des Korrelationskoeffizienten r, Teilstichprobe Lehrkräfte im inklusiven Unterricht, n = 65)*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 EE	1.00														
2 DP	-	1.00													
3 PL	-	-	1.00												
4 BER	.13	.30	-.28	1.00											
5 INX	.22	.21	-.20	.31	1.00										
6 KLI	-.40	-.38	.08	-.03	-.05	1.00									
7 FÜH	-.22	-.33	.01	-.03	-.03	.52	1.00								
8 AEI	-.36	-.34	.16	-.39	-.44	.11	.05	1.00							
9 VIS	-.19	-.31	.29	-.59	-.47	.20	-.01	.49	1.00						
10 GUT	-.19	-.29	.22	-.15	-.20	.15	.04	.16	.30	1.00					
11 ZUF	-.59	-.51	.37	-.05	-.08	.43	.31	.01	.14	.36	1.00				
12 VER	.55	.25	-.20	-.04	-.10	-.21	-.05	-.11	-.10	-.12	-.30	1.00			
13 RES	.32	.38	-.28	.04	.23	-.05	-.02	-.22	-.17	-.02	-.13	.29	1.00		
14 ER	-.23	-.24	.40	.03	-.07	.08	.05	.10	.11	.12	.35	-.17	-.42	1.00	
15 PW	-.37	-.32	.68	.03	-.07	.12	.16	.02	.05	.24	.40	-.10	-.26	.32	1.00

Anmerkung.
EE – Emotionale Erschöpfung; DP – Depersonalisierung; PL – Persönliche Leistungsfähigkeit; BER – Berufsabschluss: 0 *(Sonderschullehrkräfte)* bzw. 1 *(Regelschullehrkräfte)*; INX – Index für Inklusion: 0 *(ja)* bzw. 1 *(nein)*; KLI – Positives Klima im Kollegium; FÜH – Führungskompetenz; AEI – Allgemeine Einstellungen zu Inklusion; VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule; GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team; ZUF – Berufszufriedenheit; VER – Verausgabungsbereitschaft; RES – Resignationstendenz bei Misserfolg; ER – Erfolgserleben im Beruf; PW – Erlebte pädagogische Wirksamkeit

Anhang 4 Übersicht der rotierten Komponentenmatrix für die Skalen zu inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht

Tabelle 86 *Faktorenstruktur mit Faktorladungen der Items zu den inklusionsspezifischen Merkmalen von Schule und Unterricht – Messzeitpunkt t_1 (25 Items, Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, N = 225)*

Item	**Fak 1 AEI**	**Fak 2 GUT**	**Fak 3 VIS**	Fak 4	Fak 5	Fak 6
Die aktuelle Umstrukturierung zu einem inklusiven Bildungssystem stellt für Lehrkräfte eher eine Belastung als eine Chance dar.	**.698**	-.028	.293	.076	.014	.249
Inklusive Settings sind prinzipiell für alle Schüler*innen (mit und ohne Behinderung) geeignet.	**.537**	.265	.177	-.203	.089	.076
Die Einführung inklusiver Klassen finde ich gut.	**.586**	.302	.400	.034	.233	-.286
Prinzipiell sind alle Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen integrierbar.	**.672**	.195	.218	-.314	.003	-.066
Eine sonderpädagogische Betreuung in Sonderschulklassen ist nach wie vor eine sinnvolle Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	**.626**	.158	.121	213	.036	-.372
Schüler*innen mit Behinderungen benötigen die Sonder-/Förderschule als Schonraum.	**.760**	.026	-.005	.279	-.031	-.223
Der Unterricht in der inklusiven Klasse ist viel anstrengender als der bisherige Unterricht.	**.667**	.016	.316	.262	.138	.100
Der Arbeitsaufwand in der jetzigen Klassen-zusammensetzung (mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) ist höher als vorher.	**.592**	-.141	.094	.333	-.077	.374
Durch die gemeinsame Unterrichtung im Tandem können wir uns untereinander bei Schwierigkeiten und Problemen gegenseitig unterstützen.	.087	**.761**	.246	.055	.026	-.300
Ich verstehe mich gut mit meinem*r Tandempartner*in.	-.024	**.871**	.063	.084	.016	-.171
Die Rollen und Aufgaben im Team sind klar verteilt.	.096	**.780**	.084	-.116	-.048	.153
Bei Konflikten im Tandem finden wir schnell einen Kompromiss	.046	**.831**	-.038	-.021	-.002	.175
Das Unterrichten im Tandem gefällt mir sehr.	.307	**.730**	.157	-.044	.008	-.219
Ich fühle mich auf die inklusive Unterrichtssituation gut vorbereitet.	.285	.252	**.777**	.149	.052	.033
Im Vorfeld der Einführung inklusiver Klassen wurde ich z.B. in Fortbildungen, Hospitationen o.ä. auf Inklusion vorbereitet.	.151	-.004	**.707**	-.028	-.007	.115
Ich verfüge über ein gutes theoretisches Wissen über inklusive Unterrichtskonzepte	.115	.045	**.812**	-.006	-.002	-.164
Ich fühle mich für die Aufgaben in inklusiven Klassen nicht ausreichend kompetent genug.	.163	.070	**.717**	.138	.071	-.090

Fortsetzung

Item	**Fak 1 AEI**	**Fak 2 GUT**	**Fak 3 VIS**	Fak 4	Fak 5	Fak 6
In homogenen Klassen lernen Schüler*innen effizienter als in heterogenen Klassen.	.033	.010	.074	.098	**.919**	-.059
Das Lernen auf unterschiedlichen Lernniveaus in einer gemeinsamen Lerngruppe stellt eine Entwicklungschance für alle Schüler*innen (mit und ohne Behinderung) dar.	.106	-.036	.051	-.176	**.890**	-.059
Die Unterrichtsvor- und nachbereitung nimmt sehr viel Zeit in Anspruch.	.083	-.104	.177	**.775**	-.132	-.059
Die Arbeit im Team erfordert viele Absprachen.	.163	.128	.029	**.772**	.059	.023
Die zieldifferente und individualisierende Unterrichtsgestaltung ist eine pädagogische Herausforderung.	-.076	-.112	-.164	.108	-.126	**.770**
Die inklusive Beschulung stellt für mich eine große Herausforderung dar.	.161	.354	360	.368	.116	.440
Ich freue mich, in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	.542	.288	.551	.182	.225	-.183
Die Tätigkeit in der inklusiven Klasse ist interessant und abwechslungsreich.	.473	.369	.529	.105	.130	-.300
Eigenwerte	**7,723**	**2,991**	**2,131**	1,572	1,488	1,278
Anteil erklärter Varianz (%)	**30,89**	**11,96**	**8,53**	6,29	5,95	5,11
Gesamtvarianz der drei extrahierten Faktoren (%)						**51,38**

Anmerkung.
AEI – Allgemeine Einstellung zu Inklusion; GUT – Gemeinsames Unterrichten im Team;
VIS – Vorbereitung auf Inklusion in der Schule