

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter  
Fachbereich Bildungswissenschaft  
Institut für Erziehungswissenschaft  
und empirische Bildungs- und Sozialforschung

**Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von  
Waldorflehrern im Zusammenhang mit  
Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit**

*Eine empirische Untersuchung*

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Jürgen Peters

2013

Erstgutachter: Prof. Dr. Dirk Randoll

---

## **Impressum**

Als PDF-Dokument an der Alanus Hochschule publiziert  
Villestr 3  
53347 Alfter

Juni 2013

**ISBN 978-3-00-042705-3**

## Inhalt

### I. Theorie-Teil

<b>1. Einführung in das Themengebiet.....</b>	<b>Seite</b>	<b>1</b>
<b>2. Das AVEM-Messinstrument.....</b>	<b>Seite</b>	<b>5</b>
2.1 Begriffsklärungen.....	Seite	5
2.2 Die AVEM-Typologie und ihre Merkmale.....	Seite	7
2.3 Verortung des AVEM-Instruments in der Belastungsforschung..	Seite	10
2.3.1 Forschungen zu Haltungen und Einstellungen.....	Seite	10
2.3.2 AVEM-Bezüge zu Selbstwirksamkeit und Resilienz .....	Seite	12
2.3.3 AVEM-relevante Modelle der Belastungsforschung.....	Seite	14
2.3.4 Lehrertypologien in Hinblick auf die Arbeitsbelastung.....	Seite	18
2.4 Gründe für die Verwendung von AVEM in dieser Arbeit.....	Seite	18
<b>3. Besonderheiten von Waldorfschulen.....</b>	<b>Seite</b>	<b>18</b>
3.1 Das Klassenlehrerprinzip.....	Seite	20
3.2 Die kollegiale Selbstverwaltung.....	Seite	22
3.3 Die musisch-künstlerische Ausrichtung.....	Seite	26
3.4 Der Bezug zur Anthroposophie Rudolf Steiners.....	Seite	30
<b>4. Forschungsstand zur Lehrerbelastung und Arbeitszufriedenheit</b>	<b>Seite</b>	<b>32</b>
4.1 Befunde an Regelschulen.....	Seite	34
4.1.1 AVEM-Befunde zu Lehrern an Regelschulen.....	Seite	35
4.1.2 Arbeitsbelastung von Regelschullehrern.....	Seite	37
4.1.3 Arbeitszufriedenheit von Regelschullehrern.....	Seite	41
4.1.4 Lehrergesundheit an Regelschulen.....	Seite	43
4.2 AVEM-Befunde an Privatschulen.....	Seite	44
4.3 Befunde an Waldorfschulen.....	Seite	45
4.3.1 Arbeitsbelastung von Waldorflehrern.....	Seite	46
4.3.2 Arbeitszufriedenheit von Waldorflehrern.....	Seite	49
4.3.3 Gesundheit von Waldorflehrern.....	Seite	50
4.3.4 Eigene Voruntersuchungen.....	Seite	51
4.4 Folgerungen für die vorliegende empirische Untersuchung.....	Seite	52

<b>5. Design der empirischen Untersuchung.....</b>	<b>Seite 55</b>
5.1 Relevanz des Forschungsthemas.....	Seite 55
5.2 Präzisierung der Forschungsfragen und Ziele der Arbeit.....	Seite 55
5.3 Methodisches Vorgehen.....	Seite 57
5.4 Ethische Gesichtspunkte.....	Seite 58
5.5 Design der Waldorflehrerstudie.....	Seite 60
5.6 Quantitative Datenerhebung.....	Seite 61
5.7 Bestimmung der AVEM-Typen.....	Seite 62

## II. Empirischer Teil

<b>6. Allgemeine AVEM-Befunde bei Waldorflehrern.....</b>	<b>Seite 63</b>
6.1 Prüfung auf mögliche Verzerrungen bei der Datenerhebung...	Seite 63
6.2 Abgleich der Referenzmuster mit den Zuordnungen.....	Seite 64
6.3 Abhängigkeit der AVEM-Verteilung vom Geschlecht.....	Seite 68
6.4 Abhängigkeit der AVEM-Verteilung vom Alter.....	Seite 70
6.5 AVEM-Typenzugehörigkeit und Gesundheit.....	Seite 71
6.5.1 AVEM-Typen und einzelne Krankheitssymptome.....	Seite 75
6.5.2 Varianzanalyse zur Gesundheitsbeeinträchtigung.....	Seite 79
6.6 Berufliche Leistungsfähigkeit.....	Seite 80
6.7 Zusammenfassung.....	Seite 81
<b>7. AVEM-Vergleich: Waldorflehrer und andere Berufsgruppen...</b>	<b>Seite 83</b>
7.1 Vergleich mit anderen Berufsgruppen.....	Seite 83
7.2 Lehrer verschiedener Schulformen.....	Seite 84
7.3 Vergleich der einzelnen AVEM-Merkmale .....	Seite 85
7.4 Zusammenfassung.....	Seite 87
<b>8. AVEM-relevante allgemeine schulische Aspekte.....</b>	<b>Seite 89</b>
8.1 Auswahl der AVEM-relevanten Items.....	Seite 89
8.2 Berufszufriedenheit und AVEM.....	Seite 91
8.3 Berufsbelastung und AVEM.....	Seite 92
8.4 Verhältnis zu Kollegen, Schülern und Eltern.....	Seite 95

---

8.5 Selbstwirksamkeit und Konfliktbewältigung.....	Seite 101
8.6 Zielvereinbarungen und Evaluationen.....	Seite 107
8.7 Faktoren ohne einen Zusammenhang mit AVEM.....	Seite 110
8.8 Zusammenfassung.....	Seite 112
<b>9. AVEM-relevante waldorfspezifische Aspekte .....</b>	<b>Seite 114</b>
9.1 Bedeutung der Anthroposophie für den Beruf.....	Seite 114
9.2 Intrinsische Ansprüche und Erwartungen.....	Seite 121
9.3 Selbstverwaltung und Führungsaufgaben.....	Seite 123
9.3.1 AVEM-Befunde zur Selbstverwaltung.....	Seite 123
9.3.2 Flankierende Faktorenanalyse zur Selbstverwaltung.....	Seite 131
9.3.3 Vergleich der AVEM-Befunde mit der Faktorenanalyse.....	Seite 135
9.4 Waldorfspezifische Unterrichtsfächer im Kontext.....	Seite 137
9.4.1 AVEM-Befunde zu einzelnen Fächern.....	Seite 137
9.4.2 Fächervergleich in Bezug auf AVEM-Merkmale.....	Seite 142
9.4.3 Besonderheiten waldorfspezifischer Fächer.....	Seite 146
9.4.4 Flankierende Faktorenanalyse zum Unterricht.....	Seite 152
9.4.5 Vergleich der AVEM-Befunde mit der Faktorenanalyse.....	Seite 160
9.4.6 Zusammenfassung zur Fächerdifferenzierung.....	Seite 161
9.5 Waldorfspezifische Faktoren ohne AVEM-Bezug.....	Seite 162
9.6 Zusammenfassung zu Kapitel 9.....	Seite 164
<b>10. Exkurs zur offenen Frage: „Was ist Ihnen bei Ihrer Arbeit als Waldorflehrer besonders wichtig?“ .....</b>	<b>Seite 166</b>
10.1 Inhaltsanalytische Auswertung der offenen Frage.....	Seite 166
10.2 Differenzierung der Antworten nach Fächern.....	Seite 167
10.3 Differenzierung der Antworten nach AVEM-Typen.....	Seite 173
<b>III. Diskussions-Teil</b>	
<b>11. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>Seite 175</b>
Literaturangaben.....	Seite 182

## **Anhänge**

Anhang A	zu Kapitel 6	( <i>allgemeine AVEM-Befunde</i> ).....	Seite A 1
Anhang B	zu Kapitel 7	( <i>Berufsgruppenvergleich</i> ).....	Seite A 3
Anhang C	zu Kapitel 8	( <i>allgemeine schulische Faktoren</i> ).....	Seite A 4
Anhang D	zu Kapitel 9	( <i>waldorfspezifische Faktoren</i> ).....	Seite A13
Anhang E	zu Kapitel 10	( <i>Fächerdifferenzierung</i> ).....	Seite A16
Anhang F	Fragebogen.....		Seite A35

## 1. Einführung in das Themengebiet

Zur Arbeitsbelastung, Arbeitszufriedenheit und zur psychischen Gesundheit von Lehrern<sup>1</sup> an Regelschulen sind in den letzten 30 Jahren zahlreiche empirische Untersuchungen<sup>2</sup> durchgeführt worden, die unterschiedliche Einflussgrößen berücksichtigt haben. Stress, Überforderung, Erschöpfung und auch die Berufszufriedenheit sind in der Regel auf vielfältige Faktoren zurückzuführen. Die Befunde an den Regelschulen deuten dabei nicht nur auf eine erhöhte berufliche Beanspruchung, sondern auch auf eine problematische Gesundheitssituation bei Lehrern hin. Studien wie diejenigen von Schaarschmidt (2005) sowie Dauber und Döring-Seipel (2010) haben in den letzten Jahren wiederholt gezeigt, dass die inneren Haltungen und Einstellungen der Pädagogen offenbar entscheidend dazu beitragen, ob eine objektive Anforderung im Schulalltag subjektiv als Belastung erlebt wird oder nicht. Da diese Haltungen durch den einzelnen Lehrer jedoch eher zu beeinflussen sind als die äußeren Rahmenbedingungen der Schule, kommt dem arbeitsbezogenen Verhalten eine besondere Relevanz für den Umgang des einzelnen Lehrers mit Belastungen zu. Dieser Aspekt wird daher in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund stehen. Aus diesem Grund wurde auch das von Schaarschmidt entwickelte AVEM-Messinstrument<sup>3</sup> bei der Datenerhebung verwendet.

Die bisher zu dieser Thematik nicht untersuchten Waldorfschulen bilden aus verschiedenen Gründen ein lohnenswertes Untersuchungsfeld, auch wenn es sich dabei um weniger als ein Prozent der Schulen in Deutschland handelt. Waldorfschulen unterscheiden sich durch ihre besondere pädagogische Prägung – beispielsweise Epochenunterricht und der Verzicht auf ein „Sitzenbleiben“ – sowie die bewusste Abkehr von hierarchischen Verwaltungsstrukturen deutlich von den Regelschulen. Innerhalb der Gruppe der Reformschulen besitzen Waldorfschulen als einzige Schulform eine spezifische, zum Teil grundständige Lehrerausbildung.

Wie geht es Waldorflehrern vor dem Hintergrund dieser Verschiedenheiten in Bezug auf Arbeitsbelastung und Zufriedenheit? Wirkt sich die kollegiale Selbstverwaltung, in der es keinen Schuldirektor gibt, auf die Belastungssituation aus? Gehen Pädagogen, die eine grundständige Ausbildung zum Waldorflehrer durchlaufen haben, in ihrem Berufsalltag anders mit Beanspruchungen um? Mit dem Fokus auf dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben stellt sich auch die Frage, ob sich der Anspruch der Waldorfpädagogik, „Erziehungskunst“ zu praktizieren, in einem verringerten subjektiven Belastungserleben der Waldorflehrer widerspiegelt.

Rudolf Steiner hat die Waldorflehrer dazu aufgefordert, in der pädagogischen Arbeit möglichst aus eigener Initiative zu handeln.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Gemeint sind im Folgenden immer Lehrer und Lehrerinnen, aus Gründen der Lesbarkeit wird im Weiteren auf explizite Nennung der weiblichen Lehrkräfte verzichtet.

<sup>2</sup> Unter dem Stichwort „Burnout-Syndrom“ finden sich in der Datenbank des DiPF ([www.fachportal-paedagogik.de](http://www.fachportal-paedagogik.de)) 1412 Treffer (Stand Mai 2012)

<sup>3</sup> AVEM steht dabei für: Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

<sup>4</sup> Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde, 14. Vortrag, Schluss

Waldorfschulen sind in Bezug auf Lehrplan und Schulverwaltung relativ autonom und nehmen damit zumindest im zweiten Bereich eine Entwicklung vorweg, die in letzter Zeit auch an den Regelschulen schrittweise angestrebt wird. Daher ist die Frage, ob und wie sich dies auf das arbeitsbezogene Verhalten auswirkt, nicht nur für Waldorfschulen relevant. Geht eine Autonomie in der Schulverwaltung mit einer Steigerung der Selbstwirksamkeit einher? Wenn ja, dann könnte sich dies auch im Belastungserleben niederschlagen, da die Selbstwirksamkeit nach Antonovsky (1997) einen Einfluss auf die Resilienz besitzt. Waldorfschulen stellen somit als Schulen in freier Trägerschaft auch in Hinblick auf die Autonomiebestrebungen an Regelschulen ein interessantes Untersuchungsfeld dar.

Bei einem Vergleich mit dem Regelschulsystem muss jedoch insgesamt berücksichtigt werden, dass sich die Schülerschaft an Waldorfschulen laut Barz und Randoll (2007) von derjenigen an Gesamtschulen hinsichtlich des Bildungshintergrundes der Eltern unterscheidet.

Auf der anderen Seite ist diese Arbeit natürlich auch für die Waldorfschulen selbst von Bedeutung. Waldorfschulen haben auf dem Feld der Schulen in freier Trägerschaft in den letzten 30 Jahren das größte Wachstum zu verzeichnen. Hierin drückt sich auch eine Abkehr der Eltern vom Regelschulsystem aus. Die Frage: „Was ist an den Waldorfschulen besonders?“ wurde jedoch bisher im Wesentlichen mit Blick auf die Schüler gestellt. Für den sich aus dem Wachstum der Waldorfschulen ergebenden größeren Lehrerberarf ist aber auch die Frage relevant, wie diese Schulform sich auf die Belastungssituation und die Zufriedenheit der Lehrkräfte auswirkt.

Auch die Binnendifferenzierungen innerhalb der Fächer und Aufgabenfelder an Waldorfschulen sind dabei von Interesse. In welchem Verhältnis steht die Arbeitsbelastung einer Lehrkraft für Eurythmie<sup>5</sup> oder diejenige eines Klassenlehrers – die beide waldorftypische Tätigkeitsfelder darstellen – zu den Belastungen der übrigen Fachlehrer?

Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, nur die arbeitsbezogenen Verhaltensmuster allein zu untersuchen, ohne die Rahmenbedingungen an Waldorfschulen zu berücksichtigen. In der Lehrerbefragungsforschung werden aus gutem Grund personenbezogene Einflussfaktoren und objektive Rahmenbedingungen mit einbezogen. „Schwierige“ Schüler, große Lerngruppen, Lärm in den Klassen und schlechte räumliche Bedingungen werden immer wieder als Beispiele für Belastungsfaktoren genannt. Diese Einflussgrößen werden im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls untersucht und zwar insbesondere auf ihren Zusammenhang mit dem persönlichen Erleben und Verhalten von Lehrern. Dabei werden waldorfspezifische Faktoren – wie zum Beispiel der Epochenunterricht und die Klassenlehrerzeit – von solchen unterschieden, die für Lehrer aller Schulformen gleichermaßen gelten. Zu den letzteren zählen unter anderem das persönliche Verhältnis

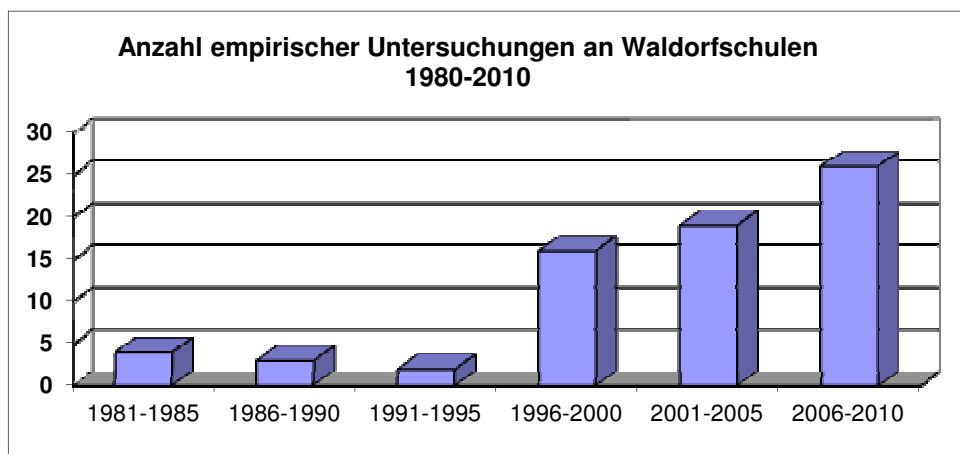
---

<sup>5</sup> Dieses Fach wird nur an Waldorfschulen erteilt



zu den Schülern sowie die Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts. Aus diesem Grund ist es wichtig, die empirischen Befunde an den Regelschulen zu berücksichtigen, insofern diese für die vorliegende Untersuchung relevant sind. Zu den Rahmenbedingungen gehört auch die finanzielle Situation an den Schulen. Die Waldorfschulen sind anerkannte Ersatzschulen und werden als solche von den Bundesländern finanziell unterstützt. Diese Refinanzierung deckt allerdings nicht vollständig den Bedarf, sondern macht zwischen 83% und 87% aus, was zum Teil auch bundeslandabhängig ist. Der Rest muss durch Elternbeiträge abgedeckt werden. Damit stehen den Waldorfschulen in der Regel weniger Mittel für die Deckung der Personalkosten zur Verfügung, wodurch krankheitsbedingte Ausfälle schwieriger abzufedern sind. Dies könnte sich wiederum negativ auf die Belastungssituation im Kollegium auswirken und muss daher ebenfalls berücksichtigt werden.

Nicht zuletzt sind die Waldorfschulen seit etwa 15 Jahren auch verstärkt in das Interesse der empirischen Forscher gerückt. Auf Grundlage einer vom Autor durchgeführten Recherche<sup>6</sup>, die rund 80 empirische Forschungen an Waldorfschulen im Zeitraum von 1980 bis 2010 ausweisen konnte, ist in Abbildung 1 die Häufigkeitsverteilung der empirischen Untersuchungen zur Waldorfpädagogik dargestellt:



**Abbildung 1: Häufigkeit von empirischen Studien zur Waldorfpädagogik**

Abbildung 1 ist ein deutlicher Anstieg in der Anzahl der empirischen Untersuchungen seit Mitte der 90-er Jahre zu entnehmen, der nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass sich innerhalb der Waldorfschulbewegung eine Öffnung gegenüber der empirischen Forschung vollzogen hat.

Die überwiegende Mehrzahl der in Abbildung 1 zusammengefassten Studien stellt dabei die Schüler in den Mittelpunkt; zu ihrem Verhältnis zu Lehrern, ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem weiteren biographischen Bildungsweg liegen mehrere Untersuchun-

---

<sup>6</sup> (Böhle/Peters, 2011)

gen vor. Die berufliche Situation der Waldorflehrer stellt dagegen weitgehend ein unbekanntes Terrain dar. Die vorliegende Arbeit versucht dazu beizutragen, diese Forschungslücke zu schließen.

### **Zum Aufbau dieser Arbeit**

Im Anschluss an diese Einleitung wird in Kapitel 2 zunächst das AVEM-Messinstrument vorgestellt und seine Verortung im Kontext der Belastungsforschung erläutert. Kapitel 3 gibt einen Überblick über die Besonderheiten an Waldorfschulen, auf die später im Ergebnisteil gesondert eingegangen wird. Im vierten Kapitel werden die bisherigen empirischen Befunde zum Forschungsthema dargestellt und zwar differenziert nach Regel- und Waldorfschulen. Kapitel 5 beschreibt das Design der Waldorflehrer-Studie von Dirk Randoll (vergl. 2012), in welche die vorliegende Untersuchung eingebettet ist.

In den Kapiteln 6 bis 10 werden die empirischen Ergebnisse dargestellt: Kapitel 6 gibt einen Überblick über die AVEM-Befunde bei Waldorflehrer allgemein, in Kapitel 7 wird ein Vergleich von Waldorflehrern mit Regelschullehrern und anderen Berufsgruppen vorgenommen. Kapitel 8 stellt die hauptsächlichen AVEM-Befunde zu allgemeinen schulischen Aspekte dar und in Kapitel 9 werden die waldorfspezifischen Aspekte unter dem Aspekt des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster beleuchtet. Kapitel 10 enthält einen Exkurs zu einer offenen Frage, um die Relevanz der behandelten Themen aus Lehrersicht zu ergänzen. Abschließend werden In Kapitel 11 die Gesamtergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

## 2. Das AVEM-Messinstrument

### 2.1 Begriffsklärungen

Die Abkürzung AVEM steht für „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“. Diese Typologie wurde von Schaarschmidt (vergl. 2003) entwickelt. Die vier AVEM-Typen werden dabei durch Auswertung von 11 AVEM-Merkmalen gewonnen, die jeweils Persönlichkeitseigenschaften darstellen. Da die Verhaltensmuster sich insbesondere auf den Umgang mit „Stress“ und „Belastungen“ beziehen und dabei auch der Begriff des „Burnout“ verwendet wird, ist es für die weitere Darstellung sinnvoll, auf diese Begriffe genauer einzugehen.

Der Stressbegriff wurde ursprünglich von Selye (vergl. 1953) aus der Physik in die Medizin übertragen, um die Reaktion des Organismus auf eine Anforderung zu beschreiben. Insoweit bedeutet „Stress“ zunächst keine krankhafte Erscheinung, solange keine weiteren Faktoren hinzukommen. Domnowski, (2005, S. 61) spricht von einer schädigenden Wirkung erst dann, „wenn eine individuelle Disposition (z.B. auf Grund von Persönlichkeitsmerkmalen) oder andere strukturelle Vorschäden (ungesunde Lebensweise, bestimmter Beruf) vorliegen“. Konkret auf den Lehrerberuf bezogen, definiert Kyriacou Stress wie folgt: „the experience by a teacher of unpleasant emotions such as tension, frustration, anxiety, anger and depression resulting from aspects of his or her work...“ (Kyriacou 1998, S.4)<sup>7</sup>. Stress wird hierbei als negative Reaktion auf äußere Reize beschrieben, die auch als „Stressoren“ identifiziert werden. Dies umfasst allerdings nur einen Teilbereich von möglichen Belastungen, denn eine Verausgabung durch ein positiv erlebtes Engagement würde hiermit zum Beispiel nicht erfasst, obwohl dies auch als Belastung erlebt werden könnte.

Der Begriff Belastung wird in vielen Studien unkritisch verwendet, worauf auch schon Krause hingewiesen hat (Krause 2002, S. 10). Er definiert den Begriff der Belastung in Anlehnung an Van Dick (1999, S. 270 und 2007, S. 35) als „*subjektive Wahrnehmung von Beanspruchung durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen*“. Dabei werden die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ in folgendem Zusammenhang gesehen: „Belastungen“ stellen situative Gegebenheiten dar (zum Beispiel Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche oder persönliche Ereignisse im Lebensumfeld), die allein noch nichts über die subjektiv erlebten, negativen Folgen aussagen. Das Zusammenwirken von situationsbezogenen Anforderungen und die persönliche Einschätzung über die Bewältigung derselben werden unter dem Begriff „Beanspruchung“ zusammengefasst. Das heißt, in den Begriff „Beanspruchung“ geht bereits immer das subjektive Urteil des Einzelnen mit ein. Die gleiche Belastung kann für zwei Personen also unterschiedliche Beanspruchungen darstellen.

In Anlehnung an die Mehrheit der hier zitierten Studien werden beide Begriffe in dieser Arbeit auch als Synonyme verwendet, die begriffliche Unterscheidung zwischen einem

---

<sup>7</sup> Zitiert nach Krause 2002, S. 10

äußeren Reiz und einer durch die Persönlichkeit bedingten Reaktion wird dabei aber aufrechterhalten.

Auch der Begriff „Burnout“ wird im Folgenden genauer betrachtet, da einer der vier AVEM-Typen als „Burnout-gefährdetes“ Muster bezeichnet wird. Sosnowsky (2007 S. 124) zufolge existieren mehr als über hundert Definitionen zu diesem Begriff. In der Differentialdiagnostik ist das Burnout-Syndrom nach Sosnowsky nicht eindeutig von Depressionserkrankungen abzugrenzen. Zum Spektrum der Burnout-Symptome zählen Erschöpfung, Depression, Ängste, Schlaf- und Konzentrationsstörungen, Herz- und Kreislaufschwierigkeiten, chronische Schmerzen mit erniedrigter Schmerzschwelle, sexuelle Störungen, Tinnitus, Hyperakusis, Hörstürze, funktionelle Magen-Darm-Beschwerden sowie ein insgesamt geschwächtes Immunsystem. Damit stellt die Bezeichnung „Burnout“ letztlich nur ein Sammelbegriff für verschiedene Symptome dar.

Die Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (DGPPN) kritisiert in ihrem Positionspapier vom 7.3.2005 ebenfalls die Begriffsverwirrung, die mit der Bezeichnung „Burnout“ einhergeht:

„Die Spannweite der Diskussion reicht von der völligen Negierung der Relevanz des Burnouts als psychische Erkrankung bis hin zur Warnung vor einer tickenden, bisher übersehenen Zeitbombe. [...] Bei der Berichterstattung in den Medien wird zum Teil eine Krankheits-Definition gefördert, die den Begriff Burnout mit einer Erkrankung der Leistungsträger und der „Starken“ gleichsetzt, den Begriff Depression dagegen mit einer Erkrankung der (anlagebedingt) „Schwachen“ verknüpft. Diese Bewertung trifft nicht zu und bringt zudem die Gefahr einer neuen Stigmatisierung depressiv erkrankter Menschen mit sich.“<sup>8</sup>

Rösing (vergl. 2003) fordert, in die Burnout-Forschung weitere Aspekte wie Salutogenese, Ressourcenmobilisierung, Engagements und ebenso Vitalität, Humor und Spiritualität mit einzubeziehen. Dies ist im AVEM-Konstrukt von Schaarschmidt der Fall. Hier werden Persönlichkeitseigenschaften wie Engagement, Emotionalität und Resilienz im Zusammenhang mit körperlichen und psychischen Erschöpfungssymptomen betrachtet:

„Den Konzepten dieser Studien zufolge ist es unzureichend, sich bei Belastungsuntersuchungen sich auf die Identifizierung von Beeinträchtigungen und Schädigungen zu beschränken. Sie fordern eine solch systemorientierte Erfassung durch das Herangehen im Sinne des salutogenetischen Ansatzes zu überwinden, bei dem die Frage nach dem individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund tritt.“

(Schaarschmidt 2005, S. 19)

---

<sup>8</sup> DGPPN Positionspapier vom 7.3.2005  
<http://www.dgppn.de/publikationen/stellungnahmen/detailansicht/article/141/positionspap-1.html>

Die „Burnout-Gefährdung“ im Sinne Schaarschmidts zielt also weder auf einen klinischen Befund, noch setzt sie ein dem „Ausgebranntsein“ vorangegangenes Überengagement voraus. Das mit dem B-Muster verbundene Risiko verweist vielmehr auf einen möglicherweise eintretenden Erschöpfungszustand, der mit den individuellen Verhaltensmustern in einem Zusammenhang steht.

## 2.2 Die AVEM-Typologie und ihre Merkmale

Die AVEM-Referenzmuster wurden aus den Daten der Potsdamer Lehrerstudie gewonnen (vergl. Fischer/Schaarschmidt 2003). Insgesamt stützt sich diese Untersuchung auf die Daten von 7.600 Lehrerinnen und Lehrern (Schaarschmidt, 2007a, S. 81). Durch eine Faktorenanalyse wurden aus 66 Items 11 Merkmale identifiziert, die drei verschiedenen Merkmalsbereichen angehören: dem „Engagement“, der „Widerstandsfähigkeit“ und der „Emotionalität“. Die Betrachtung der einzelnen Merkmale stellt bereits ohne Musterzuordnung eine erste Analysemöglichkeit dar. Diese 11 Merkmale gliedern sich wie folgt in die drei Bereiche:

### ***Engagement:***

1. Bedeutsamkeit der Arbeit (BA)
2. Beruflicher Ehrgeiz (BE)
3. Verausgabungsbereitschaft (VB)
4. Perfektionsstreben (PS)

### ***Widerstandsfähigkeit:***

5. Distanzierungsfähigkeit gegenüber der eigenen Arbeit (DF)
6. Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen (RT)
7. Offensive Problembewältigung (OP)
8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR)

### ***Emotionen:***

9. Berufliches Erfolgserleben (EE)
10. Lebenszufriedenheit (LZ)
11. Erleben von sozialer Unterstützung (SU)

Die Merkmale stellen innere Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften dar. Schaarschmidt beschreibt diesen an der Selbstwirksamkeit orientierten Ansatz des Instruments AVEM wie folgt:

„AVEM ist als ein ressourcenorientiertes Verfahren zu verstehen. Gefragt wird nicht nach Belastungssymptomen, wie zum Beispiel körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen und Beschwerden, sondern nach Haltungen und Einstellungen, erlebten Kompetenzen und Gefühlen, Betont wird dabei die aktive Rolle des Menschen in seinem Verhältnis zu den beruflichen Anforderungen. Es wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Menschen nicht einfach Opfer ihrer Belastungen sind, sondern dass sie durch ihre indivi-

duellen Verhaltens- und Erlebensweisen, eben durch das Einbringen der persönlichen Ressourcen, die eigenen Beanspruchungsverhältnisse mitgestalten.“

(Schaarschmidt 2007, S. 20)

Ein Vorteil dieses Ansatzes liegt in der Möglichkeit zur Frühdiagnostik: Durch den AVEM-Test können Dispositionen aufgedeckt werden, die sich im Belastungserleben noch nicht manifestiert und somit auch noch keine gesundheitlichen Folgen hervorgeufen haben. Damit werden frühzeitige Interventionen möglich.

Durch eine Clusteranalyse in Bezug auf die oben genannten 11 Merkmale wurden vier AVEM-Typen bestimmt, die von Schaarschmidt wie folgt charakterisiert werden:

### **Muster G**

„Dieses Muster ist Ausdruck von **Gesundheit** und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Es ist durch stärkeres, doch nicht exzessives berufliches Engagement, höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positive Emotionen gekennzeichnet. Es steht außer Frage, dass Lehrer mit diesem Muster über die günstigsten Voraussetzungen verfügen, um erworbenes Wissen und Können sowie pädagogische Überzeugungen und Absichten wirksam umzusetzen.“

### **Muster S**

„Hier charakterisiert die **Schonung** das Verhältnis gegenüber der Arbeit (als ein möglicher Hinweis auf ungenügende Herausforderungen und/oder berufliche Unzufriedenheit). Charakteristisch ist geringes Engagement bei wenig Auffälligkeiten in den übrigen Bereichen. Zwar zeigt dieses Muster in der Regel kein gesundheitliches Risiko an, doch im Lehrerberuf dürfte es (mehr als in manch anderen Berufen) ein Hindernis für erfolgreiche Arbeit sein, kommt es hier doch verstärkt auf eigenaktives und engagiertes Handeln an.“

### **Risikomuster A**

„Entscheidend ist hier, dass hohe **Anstrengung** keine Entsprechung in einem positiven Lebensgefühl findet: Das Bild ist durch überhöhtes Engagement bei verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und eher negative Emotionen gekennzeichnet. Das Gesundheitsrisiko besteht in der Selbstüberforderung. Lehrer dieses Typs sind oftmals ihrer hohen Einsatzbereitschaft wegen besonders geschätzt. Doch ist abzusehen, dass auf Dauer die Kraft nicht ausreicht, den Belastungen des Berufs standzuhalten. Nicht selten ist mit dem Übergang zum folgenden Risikomuster B zu rechnen.“

### **Risikomuster B**

„Bei diesem zweifellos problematischsten Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschend. Das Profil weist überwiegend geringe Ausprägungen in den Merkmalen des Arbeitsengagements, größere Einschränkungen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und (stark) negative Emotionen aus. In seinem Erscheinungsbild entspricht dieses Muster den Symptomen in den letzten Stadien eines **Burnout**-Prozesses, dennoch kann es nicht in allen Fällen mit Burnout gleich-

gesetzt werden [...]. Klar ist, dass bei stärkerer Ausprägung des Musters B der Betroffene kaum (noch) ein guter Lehrer sein kann. Die verbliebene Kraft reicht dazu nicht aus. Sie wird aufgewendet, um irgendwie 'über die Runden' zu kommen.“

(Schaarschmidt 2007, Seite 22f)

Bei den letzten beiden als „Risikomuster“ bezeichneten Typen treten in den Untersuchungen Schaarschmidts psychische und körperliche Erkrankungen wesentlich häufiger auf als bei den Mustern G und S. Daher kann die Summe der beiden Risikomuster als ein Indikator für eine Berufsbelastung betrachtet werden, der ebenfalls auf mögliche gesundheitliche Folgen hinweist. Als eine aussagekräftige Größe bei der Analyse ist daher jeweils der gemeinsame Anteil dieser beiden Risikomuster zu betrachten.

Die Werte für die einzelnen Merkmale werden nach einer berufsspezifischen Normierung in einer Neunerskala dargestellt (Schaarschmidt 2008, Seite 53ff). In dieser neunstufigen Skala bezeichnet der Wert 1 die schwächste mögliche Ausprägung eines Merkmals und entsprechend der Wert 9 die stärkste Ausprägung. Der Wert 5 entspricht dem Mittelwert in der Normierungsstichprobe von Schaarschmidt. Die Referenzmuster der oben beschriebenen vier AVEM-Typen sind in Bezug auf den Merkmalsverlauf in der Abbildung 2.1 dargestellt:

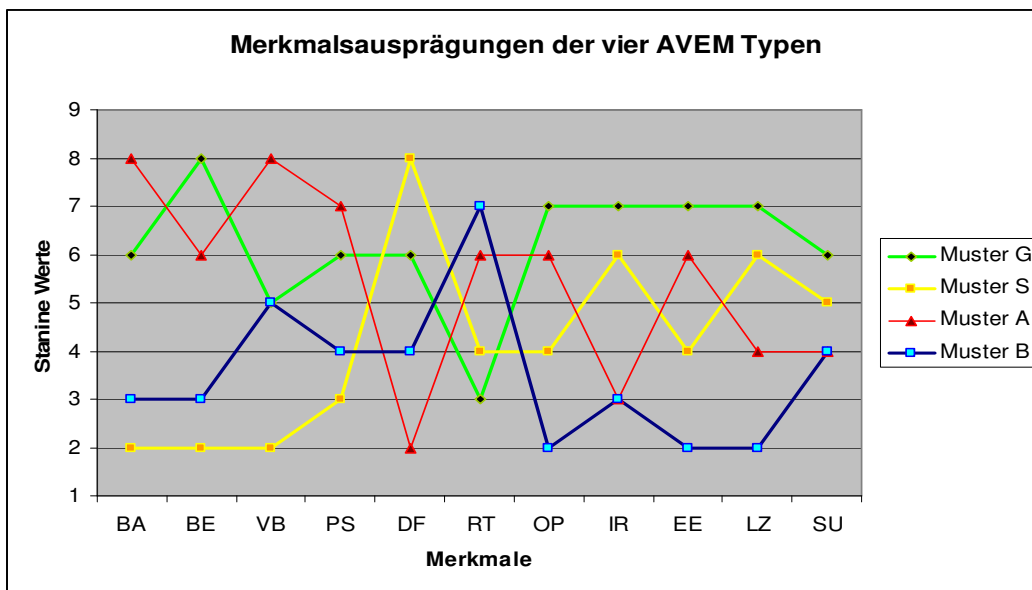


Abbildung 2.1: Merkmalausprägungen der vier AVEM-Typen

mit:	BA: Bedeutsamkeit der Arbeit	OP: Offensive Problembewältigung
	BE: Beruflicher Ehrgeiz	IR: Inne Ruhe
	VB: Verausgabungsbereitschaft	EE: Erfolgserleben im Beruf
	PS: Perfektionsstreben	LZ: Lebenszufriedenheit
	DF: Distanzierungsfähigkeit	SU: Soziale Unterstützung
	RT: Resignationstendenz	

Im Verlauf der Referenzkurven in Abbildung 2.1 sind die oben zitierten Charakterisierungen Schaarschmidts der vier AVEM-Typen wiederzuerkennen: Die Muster G und A zeigen beide hohe Werte für das Engagement, für das G-Muster ist darüber hinaus das Erleben von sozialer Unterstützung sehr ausgeprägt, wogegen beim A-Muster ein extrem niedriger Wert für die Distanzierungsfähigkeit zu verzeichnen ist. Das Muster S weist ein geringes Engagement, aber zugleich eine sehr hohe Distanzierungsfähigkeit auf; die Werte im emotionalen Bereich (Merkmale 9 bis 11) bewegen sich um den Mittelwert. Der Verlauf der Kurve für das B-Muster zeigt ein sehr geringes Erfolgserleben und sehr niedrige Werte für den Bereich der sozialen Unterstützung – bei gleichzeitig hoher Resignationstendenz.

### **2.3 Verortung des AVEM-Messinstruments in der Belastungsforschung**

In diesem Abschnitt wird das AVEM-Verfahren innerhalb der verschiedenen Forschungsrichtungen zur Belastungsforschung dargestellt. Dabei wird in erster Linie auf Forschungen zu Haltungen und Einstellungen sowie zur Selbstwirksamkeit Bezug genommen. Im Anschluss werden aber auch noch grundlegende theoretische Belastungsmodelle sowie weitere Einteilungen in Lehrertypen vorgestellt und auf Bezüge zum AVEM-Verfahren betrachtet.

#### **2.3.1 Forschungen zu Haltungen und Einstellungen**

Das AVEM-Konstrukt gehört zu den bereits in der Einleitung erwähnten Forschungsrichtungen, welche die Persönlichkeitseigenschaften bei der Untersuchung von Belastungen mit einbeziehen. Untersuchungen von Dauber und Vollstädt (vergl. 2010) ergaben, dass verschiedene Haltungen von Lehrern, bei vergleichbaren objektiven Rahmenbedingungen und Belastungsfaktoren, mit unterschiedlich starken gesundheitlichen Beeinträchtigungen in einen Zusammenhang gebracht werden können. In der Kasseler Lehrerstudie wurden von Dauber rund 1000 Lehrer untersucht, darunter 404 mit geringen und 628 mit hohen Gesundheitskosten (Dauber/Döring-Seipel 2010, S. 4). Dabei ergab ein Vergleich der objektiven Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren keine wesentlichen Abweichungen. Unterschiede konnten dagegen in der subjektiven Bewertung festgestellt werden:

„Ein Vergleich der subjektiven Bewertungsmuster gibt erste Hinweise darauf, dass Unterschiede zwischen gesunden und kranken Lehrern offenbar eher in der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung als in objektiv beschreibbaren Situationsmerkmalen liegen. Gesunde Lehrer sehen ihre beruflichen Anforderungen eher als Herausforderung und haben den Eindruck einer guten Passung von Anforderungen und eigenen Fähigkeiten, Kranke bewerten ihre berufliche Situation demgegenüber signifikant ungünstiger. Sie haben den Eindruck, dass die beruflichen Anforderungen ihre Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen oder zu übersteigen drohen, betrachten diese folglich eher als Bedrohung denn als Herausforderung...“

(Dauber/Döring-Seipel 2010, S. 6)



Hier besteht eine direkte Anschlussmöglichkeit zum AVEM-Konstrukt, zumal Dauber und Döring-Seipel in ihren Befunden auch einzelne Faktoren identifiziert haben, die zu den Merkmalen des AVEM zählen.

Weitere Zusammenhänge von Belastungen am Arbeitsplatz mit Haltungen und Einstellungen haben Jehle und Schmitz (2007, S. 175) ermittelt. So wirken sich etwa der Bruch des psychologischen Arbeitsvertrages und ein Mangel an Mitbestimmung und gleichberechtigter Kommunikation am Arbeitsplatz als zusätzliche Belastungen aus. Als positiv wirkende Faktoren werden dagegen die Identifikation mit dem Arbeitsauftrag und die Loyalität zur Schule genannt. Haltungen von Loyalität und Identifikation haben demnach einen positiven Einfluss auf das subjektive Belastungsempfinden. Ebenso scheint sich die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung günstig auszuwirken – was zur Thematik der Selbstwirksamkeit überleitet.

### **2.3.2 AVEM Bezüge zu Selbstwirksamkeit und Resilienz**

Selbstwirksamkeit und Resilienz sind in diesem Zusammenhang ebenfalls von Bedeutung, denn die salutogenetische Sichtweise Antononovskys (vergl. 1997) richtet den Blick nicht auf die krankmachenden Faktoren, sondern fragt nach den persönlichen Ressourcen des Einzelnen, die auch bei den AVEM-Merkmalen Berücksichtigung finden. Diese Ressourcen werden von Antonovsky als positive Gegenkräfte zu einem ständig wirkenden Abbau verstanden:

„Der menschliche Organismus ist ein System und wie alle Systeme der Kraft der Entropie ausgeliefert.“

(Antonovsky 1993, S.7 )

„Der salutogenetische Ansatz betrachtet den Kampf in Richtung Gesundheit als permanent und nie ganz erfolgreich.“

(ebenda, S.10)

Der Begriff der Entropie stammt aus der Physik und beschreibt den Grad der „Unordnung“ in einem System. Der zweite Hauptsatz der Thermodynamik besagt, dass durch Veränderungen in einem System die Entropie zunimmt. Um in einem Teilsystem „Ordnung“ zu erhalten, ist also eine ständige Energiezufuhr von außen notwendig. Antonovsky überträgt diesen Gedanken insofern auf den Menschen, als er „Gesundheit“ als einen geordneten Zustand des Organismus versteht. In Antonovskys Konzept der Salutogenese kommt dem Gefühl von „Kohärenz“ – der Erfahrung von Stimmigkeit – eine zentrale Bedeutung zu. Dieses Kohärenzgefühl wird nach seinen Vorstellungen in der Kindheit und Jugend gebildet und ändert sich nach dem dreißigsten Lebensjahr in der Regel kaum mehr, es sei denn durch Eintreten sehr einschneidender Ereignisse (vergl. Antononovsky 1997).

Die von Antonovsky entwickelte SOC-Skala (*sense of coherence*) zur Messung des Kohärenzgefühls umfasst die Bereiche: Verstehbarkeit (comprehensibility), Handhabbarkeit (managability) und Sinnhaftigkeit (meaningfulness). In der Expertise der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung in Köln (vergl. Bengel/ Strittmatter/ Willmann 2001) wird eine Übersicht über den empirischen Forschungsstand zur Salutogenese und zum Kohärenzgefühl gegeben. Das Forscherteam kommt dabei zu folgendem Resümee:

„Zusammengefasst zeigt der bisherige Stand der Forschung, dass Kohärenzgefühl und psychische Gesundheit eng zusammenhängen. Die Korrelation zwischen SOC und Ängstlichkeit bzw. Depressivität sind sogar so hoch, dass sich die Frage stellt, ob die SOC Skala anderes oder mehr misst, als die gängigen Instrumente zur Erfassung der genannten Dimensionen psychischer Gesundheit bzw. Krankheit. Weniger eindeutig erweist sich der Zusammenhang zwischen SOC und Maßen der körperlichen Gesundheit bzw. mit dem subjektiven allgemeinen Gesundheitszustand.“

(Bengel et al. 2001, S. 46)

In einer Untersuchung von Schwarzer und Jerusalem (vergl. 2002) erweist sich die Selbstwirksamkeit als eine wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation. Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit sich nur unter bestimmten Rahmenbedingungen entfalten kann. Schwarzer und Warner (vergl. 2009) heben insbesondere die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für die Motivation und Volition hervor. In diesem Zusammenhang wurde auch ein Trainingsprogramm zur Bewältigung des Berufsalltags auf der Grundlage der Selbstwirksamkeit entwickelt. Nach den Befunden von Schmitz (vergl. 2007) stellt die Selbstwirksamkeit auch eine wesentliche Präventivmaßnahme gegen Burnout-Gefahr dar.

### 2.3.3 AVEM-relevante Belastungsmodelle

In Van Dicks Überblick über die theoretischen Modelle, welche den meisten Untersuchungen von Beanspruchungen und Stress zugrunde liegen, ist in Bezug zum AVEM-Messinstrument besonders das „Job Characteristics Model“ von Hackmann und Oldham relevant. Eine eingeschränkte Bedeutung besitzt auch das transaktionale Stressmodell von Lazarus. Die Erläuterung dieser beiden Modelle folgt hier inhaltlich im Wesentlichen den Ausführungen Van Dicks (2007, S. 37-43).

Das transaktionale Stressmodell geht auf Lazarus (vergl. Lazarus/Folkman 1984; Lazarus 1995) und die Erweiterungen durch Kyriacou und Sutcliffe (vergl. 2001) zurück. Der Begriff der Transaktion bezieht sich hierbei auf die gegenseitigen Wirkungen von zwei Systemen aufeinander – in diesem Fall die gegenseitigen Beeinflussungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt. Der Stressbegriff wird dabei so verstanden, dass im System „Umwelt“ ein Ereignis auftritt, das die angepassten Handlungsmöglichkeiten des Individuums übersteigt, wobei zu berücksichtigen ist, dass eine durch ein

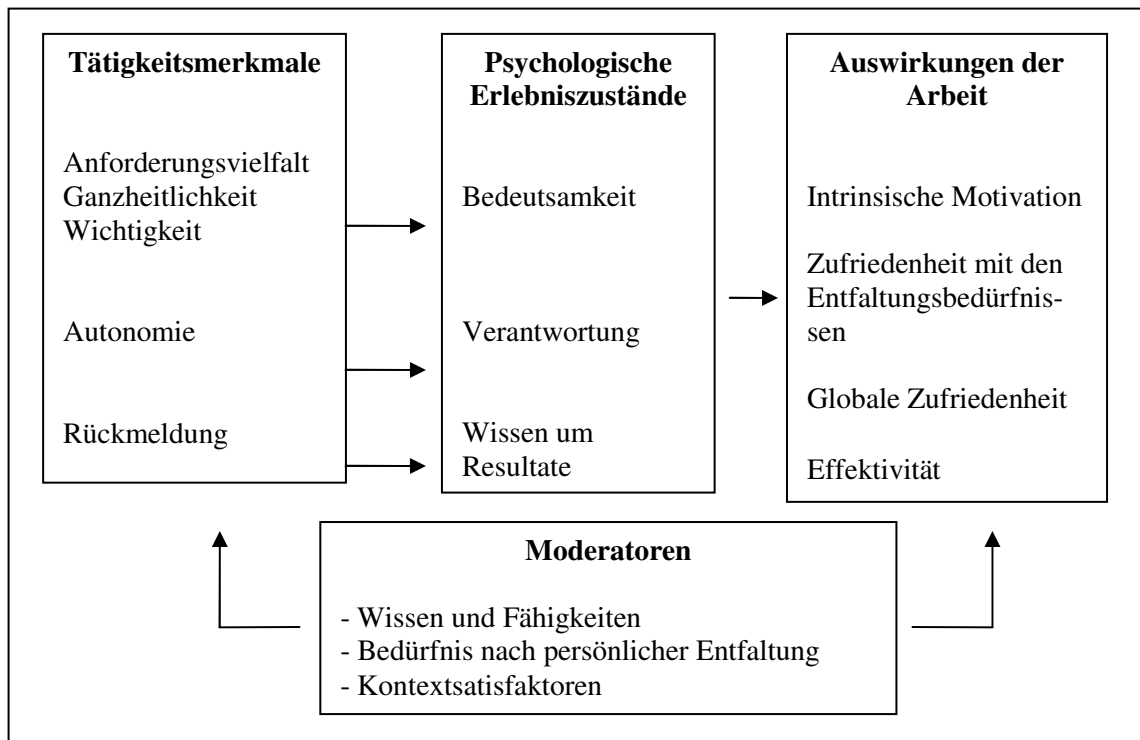
Ereignis ausgelöste Anforderung immer bereits den Urteilen und Bewertungen des Individuums unterliegt. Dies ist die sogenannte „primäre Bewertung“. Den kognitiven Bewertungsprozessen des beteiligten Individuums kommt also in diesem Modell eine besondere Bedeutung zu. Insofern besteht auch ein Bezug zur Betrachtungsweise Schaarschmidts, denn im AVEM-Modell werden die Persönlichkeitseigenschaften mit den Bewertungen von Anforderungen in einen Zusammenhang gebracht.

Die primäre Bewertung bezieht sich demnach auf die konkrete Situation – die für den einen eine Herausforderung, für den anderen eine Routineaufgabe darstellen kann. Die sogenannte „sekundäre Bewertung“ hängt wiederum von der Erfahrung des Individuums ab und führt schließlich zur Wahl einer angemessenen Bewältigungsstrategie. In dem verwandten Modell von Kyriakou (1978, S. 3) werden diese Bewertungen ebenfalls in Abhängigkeit von Persönlichkeitseigenschaften betrachtet. Hier werden neben der biographischen Persönlichkeit und der Fähigkeit zum Coping auch folgende Faktoren aufgeführt: „beliefs“, „attitudes“ und „value system“. Damit wird die Einflussnahme der inneren Haltungen in diesem Modell ebenfalls berücksichtigt.

Eine Längsschnittuntersuchung von Christ (vergl. 2004) ergab, dass das Bewältigungsverhalten sich über längere Zeiten nicht verändert. Dies widerspricht zum Teil den Annahmen des transaktionalen Stressmodells, insofern dieses von einer Rückkopplung zwischen der primären und sekundären Bewertung ausgeht, was die Bewältigungsstrategien im Laufe der Zeit modifizieren müsste. Die Untersuchungen von Christ wurden allerdings nur während eines Jahres in der Referendarzeit durchgeführt. Um einen endgültigen Aufschluss über die Veränderbarkeit des Bewältigungsverhaltens zu gewinnen, wären Längsschnittstudien über längere Zeiten während der Berufsbiographie durchzuführen. Es ist daher zumindest nicht auszuschließen, dass die Verhaltens- und Bewältigungsmuster auf lange Sicht doch Veränderungen unterworfen sind.

Dieses Modell erweist sich aber aus einem anderen Grund als unvollständig: Den Umgang mit Stress allein auf Bewältigungsstrategien zu reduzieren, ist eine einschränkende Sichtweise, worauf auch van Dick und Stegmann (vergl. 2007) hingewiesen haben. Denn Motive, Ziele und die Bedeutsamkeit der Arbeit – die ebenfalls ein AVEM-Merkmal darstellen – können ebenfalls als wirksame Faktoren für eine Stressbewältigung angesehen werden. Daher ist es sinnvoll, diesen Aspekt in die Belastungsmodelle zu integrieren. Dies ist bei dem „Job Characteristics Model“ (JCM) nach Hackman und Oldham der Fall.

Eine grafische Darstellung des JCM-Modells ist in Abbildung 2.2 wiedergegeben.



**Abbildung 2.2: Das Job Characteristics Model nach Hackmann und Oldham<sup>9</sup>**

Das in Abbildung 2.2 dargestellte JCM-Modell unterscheidet drei Ebenen: Tätigkeitsmerkmale, psychologische Erlebniszustände und Auswirkungen der Arbeit. Wichtig sind nach van Dick die Tätigkeitsmerkmale in der linken Spalte:

„Die zentralen Tätigkeitsmerkmale spielen im JCM eine besondere Rolle, weil hier Ansatzpunkte für Interventionen gesehen werden, über die dann die psychologischen Erlebniszustände und letztlich die Zufriedenheit und Motivation positiv beeinflusst werden können.“

(van Dick 2007, S. 41)

„Ganzheitlichkeit“ bedeutet in der folgenden Darstellung das Ausmaß, in welchem eine Person eine Aufgabe in allen Verflechtungen überschauen kann. Hier besteht offensichtlich ein Zusammenhang mit dem Kohärenzbegriff Antonovskys. Zusammen mit der Anforderungsvielfalt und der Wichtigkeit beeinflusst diese Variable vor allem die Bedeutsamkeit der Arbeit. Und schließlich bildet die Autonomie eine Voraussetzung für die Verantwortlichkeit und ist notwendig, um eventuell erzielte Erfolge auf die eigenen Handlungen zurückführen zu können. Mit der Rückmeldung ist dabei weniger das Feedback von Kollegen oder sonstigen Prozessbeteiligten gemeint, als vielmehr die direkte Wahrnehmung und Interpretation der eingetretenen Handlungskonsequenzen.

<sup>9</sup> Darstellung nach van Dick (2007, S.40)

Als Vermittler zwischen diesen drei Ebenen wirken die sogenannten Moderatoren. Hackman und Oldham nehmen an, dass genau dann ein besonders großer Zusammenhang zwischen den Tätigkeitsmerkmalen und der Motivation besteht, wenn die Moderatorvariablen besonders ausgeprägt sind. Unter „Kontextsatisfaktoren“ sind Bezugsgrößen wie die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die Bezahlung, das soziale Klima sowie das Verhältnis zu den Vorgesetzten zu verstehen, sofern sie von den Mitarbeitern als zufriedenstellend erlebt werden. Das JCM-Modell geht also davon aus, dass bei einer „Satisfaktion“ der oben genannten Faktoren - oder anderer Moderatoren - das Zusammenspiel zwischen Motivation und konkreter Tätigkeit intensiviert wird, das heißt, es kommt zu einem intrinsischen Prozess.

Insgesamt besteht im JCM Model die Annahme, dass die psychologischen Erlebenszustände durch die Individuationsphase festgelegt und später in der Regel nicht mehr veränderbar sind. Von daher bleiben die fünf Tätigkeitsmerkmale in der linken Spalte als Hebel zu Veränderung der Arbeit und aus diesen fünf Merkmalen bestimmt sich das Motivationspotential einer Person (siehe van Dick 2007, S. 42). Die Weiterentwicklung im Vergleich zu dem vorangegangenen Stressmodell von Lazarus liegt neben der Einbeziehung der Motive auch darin, dass die nicht veränderbaren Erlebenszustände des Individuums von den Einstellungen unterschieden werden, die sich im Laufe der Zeit ändern können.

Welche Bedeutung haben die dargestellten Modelle für das AVEM-Instrument und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die vorliegende Untersuchung?

Erstens wird bei der AVEM-Typologie die Problematik des „Stressors“ umgangen. Das transaktionale Stressmodell setzt bereits voraus, dass der Stressor als solcher bewusst wahrgenommen und identifiziert wurde. Ein „zu viel des Guten“ wird hierbei nicht berücksichtigt: Ein Lehrer, der sich voller Begeisterung für seine Tätigkeit vollständig verausgabte, kann auch ohne das Vorhandensein eines externen Stressors überbeansprucht sein. Ferner wird im transaktionalen Stressmodell der Bereich der wirksamen Faktoren auf „negative Einflüsse“ reduziert. In der Folge werden Ressourcen daher weitgehend ausgeblendet. Auch diese Schwierigkeit wird durch den ressourcenorientierten Ansatz des AVEM umgangen.

Es bleibt die Frage der Veränderbarkeit von Verhaltensmustern. Sind diese nun durch die Individuation bestimmt oder können sie auch durch spätere Erfahrungen oder Interventionen noch modifiziert werden? Diese Frage ist für die AVEM-Typologie insofern von Bedeutung, als eine Unveränderlichkeit der Lehrertypen zu einer Stigmatisierung der „Risikotypen“ führen könnte und Interventionen obsolet machen würde. Diese Problematik tritt innerhalb des JCM-Modells jedoch nicht mehr auf, denn in diesem Fall werden zwar die „psychologischen Erlebensmuster“ als unveränderlich betrachtet (mittlerer Kasten in Abb. 2.2) die Tätigkeitsmerkmale (linke Seite in Abb. 2.2) und insbesondere die Moderatoren werden jedoch als veränderbar verstanden und stellen deshalb auch einen wirksamen Hebel für Interventionen dar. Den Moderatoren sind dann auch die Verhaltensmuster zuzuordnen. Da die AVEM-Typologie sowohl auf Erlebens-

als auch auf Verhaltensmustern basiert, ist zu beachten, dass diese beiden Aspekte im Sinne des JCM-Modells in Bezug auf die Modifizierbarkeit differenziert betrachtet werden müssen. Das individuelle Erleben ist demnach als relativ unveränderbar einzuschätzen, wogegen die Verhaltensmuster sich im Laufe der Zeit verändern können. Insofern stellt die AVEM-Typologie keine endgültige Klassifizierung von „Belastungstypen“ dar, sondern bildet vielmehr einen Momentzustand ab, der für Einflussnahmen durch Interventionen oder bewusste Schulung der Personen zugänglich ist.

### **2.3.4 Lehrertypologien in Hinblick auf die Arbeitsbelastung**

Da Lehrertypologien laut Ofenbach (vergl. 2006) den besonderen kulturellen Faktoren des jeweiligen Zeitgeists unterliegen, wird auf ältere Modelle hier nicht eingegangen. Von den gegenwärtig vorliegenden Typologien weisen auch nur wenige einen direkten Zusammenhang mit der Belastungsthematik auf. Lipowski (vergl. 2003) kommt in seiner Längsschnittstudie (von 1995 bis 2002 an Berufsanfängern bis zu 5 Jahren nach Berufseintritt) zu einer viergliedrigen Typologie, deren Vertreter als „selbstbewussten Protagonisten“, „aufgeschlossene und gefährdete Mitspieler“ und belastete Komparsen“ charakterisiert werden. In dieser Einteilung lassen sich ebenfalls, wie bei AVEM, unterschiedliche Stufen des Engagements und des Selbstbewusstseins erkennen, die in einen Zusammenhang mit der Belastung beziehungsweise der Bewältigung gebracht werden können. Gehrman (2003, S. 290) hat in einer empirischen Untersuchung von rund 3000 Lehrern an Regelschulen drei verschiedene Lehrertypen identifizieren können: die „konservativ Zufriedenen“, die „liberal Zufriedenen“ und die „Desintegrierten“. Diese Einteilung bildet damit teilweise die soziale Unterstützung ab, die auch eines der 11 AVEM-Merkmale darstellt.

Jede Einteilung in Lehrertypen muss sich der grundsätzlichen Frage stellen, ob die Typenzugehörigkeit durch die Individuationsphase der Persönlichkeit bereits festgelegt ist oder ob durch Schulungen oder weitere Berufs- und Lebenserfahrungen eine Veränderung bewirkt werden kann. Im Sinne des im letzten Abschnitt diskutierten Bezugs zum JCM-Belastungsmodell ist bei den AVEM-Typen von einer Momentaufnahme und daher auch von einer Veränderbarkeit der Muster auszugehen.

## **2.4 Gründe für die Verwendung von AVEM in dieser Arbeit**

Zum einen stellt das AVEM-Erhebungsinstrument eine standardisierte Methode dar, die einen direkten Vergleich zu Befunden an Regelschulen liefert. Eine Untersuchung von Lehrkräften an Waldorfschulen in Bezug auf die Verhaltensmuster im Vergleich zu den Regelschulen könnte ferner zu weiteren Aufschlüssen darüber führen, ob die abweichenden Rahmenbedingungen an Waldorfschulen auch eine Änderung im arbeitsbezogenen Verhalten bedingen. In jedem Fall sollten daher die Besonderheiten von Waldorfschulen auf abweichende Verhaltensmuster untersucht werden. Diese Besonderheiten werden im folgenden Kapitel dargestellt.

Zum anderen sind Untersuchungen auf der Grundlage von Haltungen und Verhaltensmustern gerade im Zusammenhang mit Waldorflehrern interessant, da in der Waldorfpädagogik zumindest die innere Haltung des Lehrers gegenüber dem Schüler von besonderer Bedeutung ist. In der Pädagogik Steiners wird das Kind nicht als „unbeschriebenes Blatt“, sondern bereits als Träger von Anlagen und Entwicklungspotentialen betrachtet. Gegenüber diesem „werdenden Menschen“ wird der Lehrer zu einer Haltung der Aufmerksamkeit aufgerufen:

„Es ist ein großer Unterschied, und der liegt nicht bloß darin, dass der eine Lehrer geschickter ist, die äußerlichen pädagogischen Handgriffe so oder so zu machen, als der andere; sondern der hauptsächlichste Unterschied, der wirksam ist beim Unterricht, rührt her von dem, was der Lehrer in der ganzen Zeit seines Daseins an Gedankenrichtung hat, die er durch die Klassentür hereinträgt. Ein Lehrer, der sich beschäftigt mit Gedanken vom werdenden Menschen, wirkt ganz anders auf die Schüler als ein Lehrer, der von alledem nichts weiß, der niemals seine Gedanken dahin lenkt.“

(Steiner 1979, 1. Vortrag, S.16)

Hiermit charakterisiert Steiner eine „Gedankenrichtung“, die im Unterricht den „hauptsächlichen Unterschied“ ausmacht und die sich inhaltlich auf die Entwicklung des Jugendlichen bezieht. Diese so beschriebene „Gedankenrichtung“ ist aber einer Haltung gleichzusetzen. Damit wird die innere Haltung gegenüber dem Schüler zu einem der zentralen Merkmale der Waldorfpädagogik; sie wird in dem oben zitierten Abschnitt auch gegenüber den methodisch-didaktischen Fertigkeiten hervorgehoben. Wirkt sich eine solche Haltung eventuell auch auf die Bewältigung von Belastungen aus? Es ist demnach interessant, vergleichende Untersuchungen zu den AVEM-Befunden an Regelschulen durchzuführen. Darauf wird später in Kapitel 7.2 näher eingegangen.

### 3. Besonderheiten von Waldorfschulen

Waldorfschulen gehören zur Gruppe der Schulen in freier Trägerschaft, die sich in den letzten vier Jahrzehnten in Deutschland in einer Expansion befanden. Ullrich und Strunck führen aus, dass im Schuljahr 2006/2007 das Statistische Bundesamt insgesamt 4.711 Schulen in freier Trägerschaft erfasste, was gegenüber dem Schuljahr 1992/1993 eine Steigerung von 45,8% bedeutete. Der Gesamtanteil der Privatschulen erhöhte sich in diesem Zeitraum von 4,8% auf 7,3%. Zwar besuchten etwa zwei Drittel aller Privatschüler eine konfessionelle Schule, Waldorf- und Montessori-Schulen wiesen allerdings den größten Zuwachs unter den Privatschulen auf:

„Trotz einer andauernden Dominanz der konfessionellen Schulen haben sich doch durch die rasant wachsende Zahl der Neugründungen in anderen Trägerschaften die Gewichte verlagert. Dies gilt insbesondere für die Ausbreitung der Freien Waldorfschulen und die Montessori-Schulbewegung.“

(Ulrich/Struck 2011, S. 239)

Die Waldorfschulbewegung hat eine beinahe 100-jährige Geschichte. Insbesondere in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts hat eine starke Expansion stattgefunden, die neuerdings jedoch an ihre Grenzen zu gelangen scheint. Den Gründen dafür ist Randoll nachgegangen:

„Von 1945 bis heute hat die Waldorfschulbewegung dann einen Boom an Neugründungen erfahren, was in dem Wachstum von 6 auf nunmehr 209 Schulen zum Ausdruck kommt, die in zunehmenden Maße zu Ganztagschulen ausgebaut werden (Stand: Schuljahr 2008/09; vgl. Hiller 2007 sowie Koolmann/Ramin 2008). In den letzten Jahren sind die Schülerzahlen an den Waldorfschulen - im Schuljahr 2008/09 lag sie bei 81.869 - stagnierend (Jauernig 2007) bis geringfügig ansteigend (Koolmann und Ramin 2008). Vor allem in ländlichen Gebieten berichten einzelne Waldorfschulen über z. T. dramatische Einbrüche bei den Neuanmeldungen, wofür auch die zunehmende Konkurrenz im freien Schulwesen und die geburtenschwachen Jahrgänge verantwortlich gemacht werden. Die rasante Expansion der Freien Waldorfschulen geht mit dem Problem der Rekrutierung des entsprechenden Lehrpersonals einher. So herrscht in den meisten Einrichtungen, insbesondere in der Oberstufe, ein chronischer Lehrermangel vor (z.B. Bauer 2006; Jauernig 2007).

(Randoll, 2010, S. 129)

Offensichtlich hat das rasche Wachstum in den letzten Jahrzehnten auch zu Problemen geführt, vor allem durch die Engpässe in der Lehrerausbildung, die in waldorfspezifischen Seminaren auch als grundständiger Studiengang angeboten wird. Trotz stagnierender Schulgründungen sind die Schülerzahlen bei Waldorfschulen insgesamt noch nicht rückläufig, wie dies bei den übrigen Schulformen der Fall ist. Was machen Waldorfschulen anders, dass Eltern diese trotz des aufzubringenden Schulbeitrags gegenüber den Regelschulen vorziehen? Im Vergleich zu den Regelschulen zählen laut Strunck und Ullrich folgende Merkmale zu den Besonderheiten von Waldorfschulen:



„Waldorfschulen stellen mit ihrer personalen Pädagogik der achtjährigen Klassenlehrerzeit, dem Epochenunterricht, der Vielfalt musisch-künstlerisch-handwerklicher Fähigkeiten, einer besonders akzentuierten ästhetischen Gestaltung des gesamten Schulalltags sowie mit ihrem Einheitsschulprinzip und dem langjährigen Verzicht auf Schulnoten geradezu einen bewussten Kontrapunkt zu den regulären staatlichen Schulen und zum Mainstream der kirchlichen und VDP-Privatschulen dar.“

(Ullrich/ Strunk 2009, S. 232)

Das angesprochene Klassenlehrerprinzip, die Selbstverwaltung und die künstlerisch-musische Gesamtorientierung werden im Folgenden eingehender betrachtet. Unter der Bezeichnung Epochenunterricht ist zu verstehen, dass alle Klassen von 1 bis 12 im täglichen Hauptunterricht von 8 bis 9:45 Uhr für eine Zeit von drei bis vier Wochen in einem Fach unterrichtet werden. Im Anschluss daran wird der Fachunterricht erteilt, der in der Regel aus 45-minütigen Unterrichtseinheiten besteht. Die im letzten Zitat angesprochenen Aspekte lassen sich noch um weitere Merkmale ergänzen, so dass im Wesentlichen folgende Besonderheiten der Waldorfschulen zu benennen sind:

- starke Einbeziehung des Künstlerischen in den Unterricht (z. B. durch den rhythmischen Teil<sup>10</sup> des Hauptunterrichts und durch die Monatsfeiern).
- Klassenspiele und klassenübergreifende Theaterprojekte.
- Prägung der Schulstruktur aus dem Gründungsentwurf und die sich daraus im Laufe der Zeit entwickelnde Schulgestalt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Waldorfschulen Gründungen von Eltern sind.
- meist nichthierarchisch angelegte Schulführung und eine interne Versorgungsregelung.
- Geringeres Einkommen und keine Aufstiegschancen.
- Unterschiedliche Ausbildungsgänge der Waldorflehrer.
- Zugehörigkeit zu einer weltweiten Bewegung mit der Möglichkeit, auf der regelmäßig stattfindenden Waldorf-Weltlehrertagung sich mit Kollegen aus anderen Kulturkreisen auszutauschen.
- curriculare Freiheit in den Klassen 1 bis 8, die insbesondere Raum für besondere pädagogische Projekte gibt.
- Begründung des Lehrplans und der Methodik durch den Bezug zur Anthroposophie und insbesondere zur „Menschenkunde“ Rudolf Steiners. (vergl. Steiner 1979)

Das Klassenlehrerprinzip, die kollegiale Selbstverwaltung, die musisch-künstlerische Ausrichtung und der Bezug zur Anthroposophie können dabei insgesamt als die zentralen Besonderheiten betrachtet werden. Auf diese vier Aspekte wird im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung von Belastungsaspekten näher eingegangen.

---

<sup>10</sup> Ein im weitesten Sinne musikalisch-rhythmischer Übungsteil von 10 bis 30 Minuten zu Beginn des morgendlichen Hauptunterrichts.

### 3.1 Das Klassenlehrerprinzip

In der Waldorfschule unterrichtet der Klassenlehrer seine Klasse in den ersten acht Schuljahren täglich im sogenannten „Hauptunterricht“. Zu den in diesem Rahmen behandelten Fächern gehören Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geographie sowie Sachunterricht/Heimatunterricht, Biologie, Physik, Chemie, Astronomie und Ernährungskunde. Zusätzlich unterrichtet jeder Klassenlehrer noch ein weiteres Fach aus dem gesamten Fächerkanon, das in den anschließenden Fachstunden erteilt wird (z.B. eine Sprache, ein künstlerisch-handwerkliches Fach oder Sport). Der Klassenlehrer verbringt dadurch in den ersten acht Schuljahren sehr viel Zeit mit seiner Klasse, weil er in der Regel 11 bis 12 Fächer unterrichtet. Dies stellt zugleich aber auch einen besonderen Vorbereitungsaufwand dar.

Zu diesem besonderen Schüler-Klassenlehrerverhältnis sind eine Reihe von Studien durchgeführt worden, deren Fokus auf dem Entwicklungsaspekt in Bezug auf die Schüler liegt. Indirekt sagen diese Befunde aber auch etwas über die Rolle des Klassenlehrers aus, was für die daraus resultierenden Belastungsfaktoren relevant ist. Helsper und Ullrich kommen durch Fallstudien zu Schülern, die sich im achten Jahr der Klassenlehrerzeit befanden, zu dem Schluss, dass in dem achtjährigen und intensiven Verhältnis sowohl Möglichkeiten als auch Risiken verborgen liegen. Diese beziehen sich insbesondere auf das individuelle Passungsverhältnis zwischen Schüler und Lehrer (vergl. Helsper/ Ullrich u.a. 2007). Dabei spielt die Antinomie von Nähe und Distanz eine wichtige Rolle. Einzelfallstudien von Graßhoff (vergl. 2004) deuten in die gleiche Richtung.

Idel hat in einer Untersuchung mit 14 Fallstudien ebenfalls das Schüler-Lehrer-Verhältnis an Waldorfschulen untersucht (vergl. Idel 2008). Die Ergebnisse charakterisieren die besondere pädagogische und zwischenmenschliche Beziehung im täglichen Arbeitsfeld von Klassenlehrern an Waldorfschulen. Unter anderem identifiziert Idel an Hand der Fallstudien folgende Wirkungsfelder (Idel 2008, S. 315 sowie 323f.):

- eine Entgrenzung<sup>11</sup> in Bezug auf Familie und Schule
- eine personale Gesamtformung und emotionale Nähe zum Schüler
- das 8-jährige Klassenlehrer-Schüler-Verhältnis mit seinen Chancen und Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler

Zwar liegt in genannten Untersuchungen der Schwerpunkt mehr auf der Schülerseite, doch es wird deutlich, dass die achtjährige Klassenlehrerzeit auch für den Lehrer eine besondere Herausforderung darstellt.

---

<sup>11</sup> Im Sinne einer Scholarisierung der Familie und gleichzeitiger Familiarisierung der Schule

Wie beurteilen Waldorfschüler und Waldorflehrer das 8-jährige Klassenlehrerprinzip? Aus der Absolventenbefragung von Barz und Randoll geht hervor, dass 74% der befragten ehemaligen Waldorfschüler das 8-jährige Klassenlehrerprinzip an Waldorfschulen befürworten (Barz/Randoll 2007, S. 209). Auch 76,3% der Waldorflehrer stehen diesem Modell positiv gegenüber, wie die Ergebnisse der Waldorflehrerstudie von Randoll zeigen (Randoll 2013, S. 96). Trotz dieser scheinbar recht hohen Akzeptanz sind einzelne Schulen dennoch dazu übergegangen, die Klassenlehrerzeit auf 6 Jahre zu verkürzen.

Die vorliegenden Befunde deuten außerdem darauf hin, dass für Waldorflehrer in verschiedenen Fächern zum Teil sehr unterschiedliche Beanspruchungen vorliegen. Der Schulalltag eines Klassenlehrers unterscheidet sich recht deutlich von dem eines Gartenbaulehrers. Die von Idel oben genannten berufsprägenden Besonderheiten (vergl. Idel 2008) treffen in erster Linie auf den Klassenlehrer zu, der seine Schüler über 8 Jahre begleitet und dabei die meisten Fächer abdeckt. Um Unterschiede zu den Lehrkräften anderer Fächer zu erfassen, ist daher eine Fächerdifferenzierung sinnvoll.

Die bislang einzige repräsentative Befragung von Waldorflehrern wurde von Randoll im Frühjahr 2011 durchgeführt.<sup>12</sup> Durch einen Fragebogen wurden Lehrer an 120 Waldorfschulen unter anderem zu den Themen Schulklima, Selbstverwaltung, kollegiale Zusammenarbeit, Zufriedenheit und Belastung befragt (vergl. Randoll 2013). Dabei treten bei Klassenlehrern im Vergleich zu anderen Lehrkräften an Waldorfschulen unterschiedliche Einschätzungen zur Selbstverwirklichung im Beruf und zur Selbstwirksamkeit auf:

„Klassenlehrer stimmen vergleichsweise häufiger zu, wenn es darum geht, sich in ihrer Arbeit verwirklichen und bei der Gestaltung des Unterrichts immer neue Ideen entwickeln zu können. Zudem ist der Lehrerberuf für sie häufiger eine Quelle erlebter Selbstwirksamkeit. Auch das Vertrauen in übergeordnete Zusammenhänge gibt ihnen im Beruf vergleichsweise häufiger Halt und Sicherheit. Allerdings meinen sie, einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die zu erledigende Menge an Arbeit zu haben.“

(Randoll 2013, S. 120)

Der geringe Einfluss auf die Menge der anfallenden Arbeit wird daraus verständlich, dass die Klassenlehrer in Bezug auf die zu leistende Arbeitszeit außerhalb der Unterrichtsverpflichtungen die Spitzenposition einnehmen (ebenda, S. 128). Wegen ihrer großen Kontaktzeit zu den Schülern sehen sich die Klassenlehrer auch den Anforderungen der Eltern in besonderer Weise ausgesetzt. Randoll stellt für die Klassenlehrer folgende besonders belastenden Faktoren heraus:

- „Zeugnisse zu schreiben und Vertretungsstunden zu halten, den eigenen Ansprüchen als Pädagoge und den Idealen, die R. Steiner an die Person des Lehrers stellt, gerecht zu werden,

---

<sup>12</sup> Die vorliegende Untersuchung in Bezug auf AVEM stellt einen Teil dieser Studie dar. In der Veröffentlichung von Randoll (2012) findet sich ebenfalls ein kurzer Vorbericht zu dieser Untersuchung.

- mit persönlichen Problemen und Sorgen von Schülern umzugehen,
- den Unterricht sowie Schulveranstaltungen vor- bzw. nachzubereiten,
- in Klassen mit großen Schülergruppen zu arbeiten,
- den Anforderungen und Erwartungen von Eltern zu entsprechen und mit Eltern zu arbeiten,
- Klassenfahrten oder Exkursionen zu organisieren und durchzuführen,
- die Stofffülle/den Lehrplan sowie die Arbeitsanforderungen per se zu bewältigen.“

(Randoll 2013, S. 132)

Für den Klassenlehrer stehen demnach die Beziehung zu den Schülern und die vielfältigen Aufgaben im Zusammenhang mit der Klassenführung im Vordergrund. Diese repräsentativen Befunde ergänzen die vorher zitierten qualitativen Analysen von Helsper, Ullrich und Idel in plausibler Weise, da die besonders passungsabhängige und von der Nähe-Distanz-Antinomie betroffene Klassenlehrersituation sich in der repräsentativen Studie gerade in Bezug auf die Schüler-Lehrer-Eltern-Relation als belastungsgefährdet erweist. Demnach sind Klassenlehrer an Waldorfschulen besonderen Anforderungen ausgesetzt, was ihr Verhalten gegenüber den Schülern, aber auch den Eltern betrifft. Dass die Klassenlehrer diesbezüglich einem besonderen Druck ausgesetzt sind, bestätigt auch die Untersuchung von Kosubek und Barz (vergl. 2012), die in diesem Zusammenhang auf einen „normativen Anpassungsdruck“ hinweisen. Dies wird aus der Sicht einer Lehrerin für Eurythmie mit den folgenden Worten charakterisiert:

„Es ist vor allem der soziale Druck im Endeffekt. Also eigentlich so hauptsächlich für die Klassenlehrer. Ich denke an eine Freundin von mir, die ein Klasse übernommen hat und dann einfach völlig fertig war davon, das alles als Klassenlehrer mit der großen Klasse zu bewältigen. Wenn du es nicht bewältigst, dann kannst du schon schlaflose Nächte kriegen. Wenn du Probleme hast, wo auch schon ein oder zwei Elternhäuser beteiligt sind, das geht einen schon tief an. [...] Die haben ja eine Wahnsinns-Verantwortung für diese ganze Klasse, die Klassenlehrer. Die sind wirklich im Fokus für acht Jahre, das ist schon auch eine Belastung, das durchzutragen für jedes Kind. Da ist man dann schon ganz und gar da drin mit seinem Leben. (Eurythmielehrerin A)“

(zitiert von Kosubek/Barz 2012, S. 50)

Die Klassenlehrer sind demnach einer besonderen Verantwortung ausgesetzt, die zusammen mit den Erwartungen der Eltern und der Anforderungs- und Fächervielfalt einen Belastungsfaktor darstellt. Auf der anderen Seite bewegen sie sich in einem freien Gestaltungsraum, der eine erhöhte Selbstwirksamkeit zur Folge hat. Es ist demnach zu klären, welchen Einfluss diese beiden Faktoren auf die Gesamtbeanspruchung der Klassenlehrer nehmen. Darauf wird später bei der Fächerdifferenzierung in Kapitel 9 noch genauer eingegangen.

### 3.2 Kollegiale Selbstverwaltung

Die traditionelle Form der Selbstverwaltung, die auch heute noch an vielen Waldorfschulen vorliegt, zeichnet sich durch Abwesenheit von hierarchischen Strukturen aus (vergl. Harslem, 2003). Es gibt keinen Schulleiter und in der Regel auch kein Leitungsgremium, das sich aus wenigen Personen zusammensetzt. Die Leitung der Schule liegt in der Verantwortung einer internen Konferenz<sup>13</sup>, der alle Lehrer angehören, die länger als zwei oder drei Jahre an der Schule unterrichten. An dieser Konferenz nimmt in der Regel auch der Geschäftsführer der Waldorfschule teil, in dessen Arbeitsbereich die rechtlich-wirtschaftlichen Aufgaben fallen.

Die ursprüngliche Struktur der kollegialen Selbstverwaltung hat sich historisch erst nach und nach an den Schulen herausgebildet, denn an der von Emil Molt 1919 in Stuttgart gegründeten Waldorfschule, die von Rudolf Steiner in den ersten Jahren geleitet wurde, ist noch ein direktorialer Führungsstil vorhanden. Ein überblicksartige Darstellung dieser historischen Entwicklung der kollegialen Selbstverwaltung an Waldorfschulen findet sich in dem Beitrag von Wienert (vergl. 2003). Die Form der kollegialen Selbstverwaltung an Waldorfschulen hat in den letzten Jahren an zahlreichen Schulen eine Veränderung erfahren und befindet sich vielerorts im weiteren Wandel. Teilweise wurden Mandatsstrukturen eingerichtet, bei der eine kleine Gruppe von Kollegen die operative Verantwortung übernimmt, und in einigen wenigen Fällen liegen auch direktoriale Modelle vor, bei denen die Verantwortung für einzelne Bereiche auf einen Kollegen übertragen wird. Auch das Delegationsprinzip wurde in den letzten Jahren in unterschiedlichen Ansätzen in die kollegiale Selbstverwaltung integriert (vergl. Dietz/Kracht 2002; Hermannstorfer 2002).

Die Grundidee Steiners bei der Selbstverwaltung an Waldorfschulen war, dass die Verwaltungsstrukturen ganz in den Händen der Pädagogen liegen sollen, damit die Verwaltung so gestaltet werden kann, dass sie den pädagogischen Prozessen am besten dient (Steiner 1996, S. IV). Daraus ist jedoch nicht abzuleiten, dass alle Kollegen gemeinsam über alles entscheiden sollten, worauf Koolmann hingewiesen hat:

„Der Grundgedanke der Selbstverwaltung ist bereits bei Rudolf Steiner angelegt. Demnach müssen die Lehrer selbst miteinander die Verwaltung der Schule bilden: „Jeder Unterrichtende hat für das Unterrichten nur so viel Zeit aufzuwenden, dass er auch noch ein Verwalter auf seinem Gebiete sein kann.“ (Kernpunkte der sozialen Frage, S.9). Das große Missverständnis besteht darin, dass Rudolf Steiner hier „nur“ die Befreiung des Unterrichts durch Fremdeinflüsse, insbesondere des Staates, forderte, um eine Unabhängigkeit der Arbeit zu gewährleisten mit dem Ziel, ´... dass (nur dann: Anm. d. Verf.) innerhalb einer solchen Einrichtung Sachlichkeit und Fachlichkeit in dem höchstmöglichen Maße wirken´ (Kernpunkte der sozialen Frage, S.10). Hinter dem Selbstverwaltungsansatz verbirgt sich nicht das, was heute in den Waldorfschulen darunter gelebt wird: dass alle bei allem mitreden und mitentscheiden. Hinter dem Selbstverwaltungsgedanken verbirgt sich - richtig verstanden - eine höchst effiziente

---

<sup>13</sup> Die Bezeichnung kann an einzelnen Schulen unterschiedlich sein

Organisationsform, die auch zunehmend in modernen, auf den Menschen ausgerichteten Managementtheorien ihren Widerklang findet.“

(Koolmann 2003, S. 11)

Daraus geht hervor, dass die Selbstverwaltung an Waldorfschulen vielfach mit einem basisdemokratischen Aspekt verbunden ist. Die „Freiheit des Unterrichts von Fremdeinflüssen“, also die dafür notwendige Autonomie in pädagogischen und organisatorischen Fragen, scheint sich aber an den Waldorfschulen dennoch positiv auszuwirken: In ihrer europaweiten Untersuchung zum Thema „Autonomie und Selbstverwaltung“ kommt Robert (vergl. 1999) auf Grund ihrer Recherche zu dem Befund, dass die Konzepte zur Selbstverantwortung und autonomen Organisation freier Schulen sinnvolle Ergänzungen zum öffentlichen Bildungssystem darstellen.

Dass diese basisdemokratische Form der kollegialen Selbstverwaltung an Waldorfschulen jedoch auch mit Problemen verbunden ist, geht aus den von Kosubek und Barz (vergl. 2012) durchgeführten Interviews hervor. Im Zeitraum von April/ Mai 2010 wurden 5 Gruppendiskussionen mit je 6 Vertretern unterschiedlicher Schulen mit folgenden Gruppen durchgeführt: Klassenlehrer, Oberstufenlehrer, Fachlehrer, Lehrer mit Zusatzmandaten und Aussteigern. Zum Thema Selbstverwaltung ergaben sich dabei folgende Befunde: Zum einen sind innerhalb des Kollegiums Gruppendruck und Leistungserwartungen festzustellen:

„Es wird erwartet, dass die voll mitarbeiten, sonst funktioniert das nicht. (Fachlehrer P)“

(zitiert von Kosubek/Barz 2012, S. 33)

Dem „Postulat der gemeinschaftlichen Leitung“ stehen auf der anderen Seite „unklare Zuständigkeiten“ und „verdeckte Hierarchien“ gegenüber. Außerdem ist ein Spannungsfeld zwischen Handlungsunfähigkeit und erfahrener Selbstwirksamkeit feststellbar (ebenda, S. 36f.). Dies alles macht deutlich, dass durch solche antagonistisch wirkenden Kräfte organisatorischen Aufgaben innerhalb des Kollegiums auch als Belastungen wahrgenommen werden können.

Kosubek und Barz weisen als weiteren Faktor auf die Rollenkonflikte hin, in die Waldorflehrer durch die nichthierarchischen Strukturen geraten können, wenn sie ein Mandat übernehmen: Innerhalb der Mandatsaufgaben sind die Mandatsträger dann ihren Kollegen gegenüber weisungsbefugt, wogegen sie mit denselben Kollegen die Schulverwaltung außerhalb des Mandats gemeinsam organisieren. Die Selbstverwaltung birgt also Spannungspotential im Rollenverhältnis zwischen Mandatsträgern und Nicht-Mandats-Trägern, das sich letztlich im zwischenmenschlichen Bereich niederschlagen kann.

In der Erhebung von Randoll (vergl. 2012) wurden die Waldorflehrer unter anderem auch zu den Themen „Selbstverwaltung und Betriebsklima“ befragt. Im Vergleich zu

einer Referenzstudie<sup>14</sup> des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) an Gesamtschulen stellen sich einige Unterschiede zu den Einschätzungen der Waldorflehrer heraus. Die folgenden Aussagen werden dabei von Waldorflehrern positiver als von Gesamtschullehrern bewertet:

- „Waldorflehrer sind mit dem Betriebsklima an ihrer Schule häufiger zufrieden.“
- „Die „Urteile zum Umgangston unter den Kollegen sowie die Beteiligung der Kolleginnen und Kollegen an Diskussionen fallen bei den Waldorflehrern deutlich günstiger aus.“
- „66,3% der Waldorf- und 58,9% der Gesamtschullehrer meinen, dass man in ihren jeweiligen Kollegien aufgeschlossen für Veränderungen sei.“

(Randoll 2013, S. 100)

Demgegenüber treten für die Aspekte „Kommunikation und Konfliktbewältigung“ auf Seiten der Gesamtschullehrer positivere Beurteilungen auf:

- „Lehrer an Gesamtschulen geben eine stärkere Zufriedenheit mit der Art der Kommunikation im Kollegium zum Ausdruck.“
- „Bedeutend mehr Gesamt- (71%) als Waldorfschullehrer (59,6%) vertreten die Meinung, dass Spannungen und Konflikte unter Kollegen/innen gut gelöst werden.“
- „Prozentual mehr Waldorf- (70,2%) als Gesamtschullehrer (62,9%) geben zu verstehen, dass es in ihren Kollegien eindeutige Meinungsführer gäbe.“

(Randoll, ebenda)

Randoll kommt dabei zu folgendem Schluss: „Diese Befunde lassen die Schwierigkeiten erahnen, die bei der Führung eines Unternehmens – und eine freie Schule stellt ein solches dar – auf basisdemokratischen Prinzipien entstehen können, zumindest ab einer bestimmten Größe“ (ebenda, S. 101). Diese Einschätzungen zu innerkollegialen Konflikten bestätigen somit den bereits oben zitierten qualitativen Befund zu den Spannungsfeldern auch in einer repräsentativen Stichprobe.

Innerhalb der kollegialen Zusammenarbeit sind verschiedene Bereiche auszumachen, die bei Waldorflehrern auf unterschiedliche Einschätzungen treffen. So liegen einerseits in Bezug auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Verwaltungsgremien an Waldorfschulen (Vorstand, Geschäftsführung und Sekretariat) bei knapp 85% der Lehrer positive Bewertungen vor, wogegen rund 30% der Kollegen mit der Führung der Schule unzufrieden sind (Randoll 2013, S. 104). Es entsteht ein ambivalentes Bild, insofern einerseits die organisatorischen Abläufe als zufriedenstellend empfunden werden, die Führungsprozesse andererseits jedoch wesentlich kritischer beurteilt werden.

---

<sup>14</sup> Gerecht et al, 2007

In derselben Untersuchung von Randoll findet sich auch eine Gegenüberstellung der Einschätzungen der Lehrer in Bezug auf eine kollegial geführte beziehungsweise eine mandatsgeführte Schule.<sup>15</sup> Diese beiden Modelle sind in der Praxis annähernd gleich stark vertreten. Dabei kommen die Lehrergruppen aus Schulen mit den jeweiligen Modellen zu einigen unterschiedlichen Beurteilungen in Bezug auf die Selbstverwaltung: Während die innerhalb des Mandatsmodells tätigen Lehrer die Qualität der Führungsprozesse und der kollegialen Selbstverwaltung positiver bewerten, geben mehr Lehrer von kollegial geführten Schule an, dass innerkollegiale Konflikte zufriedenstellend gelöst werden (Randoll 2013, S. 106). Randoll weist dabei auf die bestehende Diskrepanz zwischen der Effizienz von Entscheidungsprozessen und der Möglichkeit, Mitgestalter der Schule zu sein, hin:

„Unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet erscheint die an vielen Waldorfschulen praktizierte kollegiale Schulführung problematisch, weil sie zu viel Zeit und zu viel personelle Ressourcen bindet. Auf der anderen Seite eröffnet sie dem einzelnen Lehrer aber auch viele Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Einflussnahme, was die „corporate identity“ sowie das Gefühl der Selbstwirksamkeit günstig beeinflussen kann...“

(Randoll 2013, S 106)

Die geringere Effizienz bei Entscheidungsprozessen und die aktive Mitgestaltung innerhalb der Selbstverwaltung stellen demnach eine weitere, waldorfspezifische Antinomie dar, die keine Ideallösung zulässt, sondern von den Lehrern möglichst in einen Gleichgewichtszustand zu führen ist.

### 3.3 Die musisch-künstlerische Ausrichtung der Waldorfschule

Neben den im Stundenplan verankerten handwerklich-künstlerischen Fächern wie Malen, Musik, Töpfern, Plastizieren, Steinmetzen, Kupfertreiben, Schnitzen und Handarbeit gibt es an Waldorfschule als Besonderheit das Fach „Eurythmie“, eine Bewegungskunst, die auf Anregungen von Rudolf Steiner zurückgeht. Zudem sind in vielen anderen Bereichen des Unterrichts und des gesamten Schullebens weitere künstlerische Elemente integriert. So enthält jeder Hauptunterricht einen sogenannten „rhythmischen Teil“ - der Unterricht beginnt für die Schüler am Morgen mit einer kurzen künstlerischen Aktivität, z.B. Singen, Gedichte sprechen oder auch Tanz und andere Bewegungsübungen. Auf den Monatsfeiern – die vielfach aber nur quartalsweise durchgeführt werden – treffen sich alle Klassen der Schule (von Kl. 1 bis Kl.12) im Festsaal und präsentieren die im rhythmischen Teil erarbeiteten Inhalte vor der gesamten Schülerschaft. Die besondere künstlerische Orientierung der Waldorfschulen erstreckt sich bis in die Tafelbildgestaltung, auf die auch in der Klassenlehrerausbildung Wert gelegt wird. Klassenspiele stehen regelmäßig auf dem Programm und in der Oberstufe können auch klassenübergreifende Projekte wie Musicals oder mehrsprachige Theateraufführungen hinzukommen. Schließlich liegt noch ein besonderer Akzent auf den Jah-

---

<sup>15</sup> Diese beiden Modelle sind mit den beiden bereits am Anfang des Kapitels dargestellten Schulleitungsformen identisch.



resarbeiten in den Abschlussklassen, die im künstlerischen Abschluss ihren Höhepunkt finden. Damit gibt es an Waldorfschulen insgesamt eine Vielfalt von künstlerisch-musischen und handwerklichen Tätigkeiten, in die jeweils auch die unterrichtenden Lehrer eingebunden sind.

Was bedeutet dies nun für den Waldorflehrer in Hinblick auf die Arbeitsbelastung? Stellt der Aufwand für die künstlerischen Elemente im Schulalltag eine Zusatzbelastung dar oder wirkt sich die Investition in die künstlerischen Aktivitäten günstig auf das Lernklima aus? Sind die künstlerischen Tätigkeiten gar als positiver Faktor für die Schulqualität zu bewerten und damit auch ein entlastender Faktor für die Lehrer?

Direkte Untersuchungen zu dieser Frage liegen bisher noch nicht vor. Erste Aufschlüsse wären jedoch durch einen Vergleich des Epochenunterrichts mit dem Fachunterricht zu erhalten, denn der Epochenunterricht an Waldorfschulen enthält einen künstlerisch-rhythmischen Anteil, der im Fachunterricht nicht vorkommt, es sei denn, es handelt sich um ein künstlerisches Fach.

In Anbetracht des großen Stellenwerts von Kunst an Waldorfschulen, fallen folgende Einschätzungen der Lehrkräfte für Kunst und Handwerk anders aus, als erwartet:

„Die Lehrer für Kunst und Handwerk empfinden hingegen den Umgangston untereinander vergleichsweise als weniger freundlich, und auch die Einschätzung der Zufriedenheit mit ihrem Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen fällt bei ihnen deutlich zurückhaltender aus. Hinzu kommt, dass sie [die Lehrer für Kunst und Handwerk] die Atmosphäre im Kollegium nicht in dem Maße als vertrauensvoll wahrnehmen wird, wie dies die anderen Lehrergruppen durch ihr Antwortverhalten zum Ausdruck bringen. Insofern ist auch nachvollziehbar, dass sich die Lehrer für Kunst und Handwerk weniger dem Schulorganismus zugehörig fühlen und auch zurückhaltender auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Betriebsklima an ihrer Schule reagieren.“

(Randoll 2013, S. 101)

In der Befragung von Randoll stellten die Lehrer für Handwerk und Kunst die Gruppe mit dem höchsten Durchschnittsalter (50,9 Jahre) dar, und mit 39,5% ist der Anteil der Lehrer dieses Fachs, die ein Studium absolviert haben, von allen untersuchten Lehrergruppen am kleinsten (Randoll 2013, S. 80). Dies erklärt aber nicht das kritischere Urteil in Bezug auf das kollegiale Miteinander. Warum an einer Schule, die eine künstlerisch-musische Orientierung anstrebt, gerade die Lehrer für Handwerk und Kunst zu den oben zitierten Einschätzungen kommen, ist nicht ohne Weiteres nachvollziehbar und erfordert genauere Untersuchungen.

Graudenz ist auf Grundlage der Erhebungsdaten aus der jüngsten Studie von Randoll 2013 unter anderem ebenfalls der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Musisch-Künstlerischen auf die Beurteilung verschiedener weiterer Aspekte innerhalb der Waldorfschule hat. Zur Frage, ob Waldorflehrer aus selbst vollzogenen künstlerisch-handwerklichen Tätigkeiten Kraft schöpfen, geben 38,3% an, dass dies eher nicht beziehungsweise gar nicht zutrifft. Für weibliche

Lehrkräfte und solche, die der Anthroposophie näherstehen, ist dieser Prozentsatz jedoch etwas geringer (Graudenz 2012, S. 178). Für knapp 40% der Waldorflehrer stellen somit selbstvollzogene künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten keine Ressource dar.

Barz und Kosubek haben die Positionsbestimmung der Lehrkräfte für Eurythmie in Bezug auf das Schulganze und auf die Außensicht untersucht. Die Tatsache, dass das Fach Eurythmie vielfach als etwas Exotisches wahrgenommen wird, findet dabei teilweise durchaus einen Widerhall in dem Selbstbild der Eurythmisten:

„Es ist nicht so leicht, man wirkt [als Eurythmistin] auch im Privaten oft etwas rätselhaft, von irgendetwas umgeben, was ich überhaupt nicht möchte. Für mich ist das so eine reale Kraft, was ich da tue und absolut wichtig und steht auf dem Boden und ist überhaupt nicht abgehoben. Es hat oft so das Gegenteil von dem, was so an Vorurteilen so herumswirrt. [...] Also, das Leben als Eurythmist ist nicht ganz einfach. Man ist schon immer ein Exot, das ist nicht leicht. (Eurythmielehrerin B)“

(zitiert von Kosubek/Barz 2012, S. 53)

Dem daraus resultierenden Legitimationsdruck stellen sich die Lehrkräfte für Eurythmie, nach den Analysen von Barz und Kosubek, jedoch eher selbstbewusst gegenüber, indem sie sich als Pioniere sehen, die sich „gegen den Zeitgeist“ bewegen, was eine „Art Berufung“ zur Bedingung hat:

„Du musst irgendwie schon eine Art Berufung fühlen, denn sonst gehst du unter. [...] Du musst es wollen, du musst die Eurythmie lieben, du musst die Auseinandersetzung wollen, du darfst nicht scheuen, dass du in Situationen kommst, wo du vielleicht mal kurz den Boden verlierst. Viel Mut brauchst du, viel Durchhaltekraft, viel Pioniergeist. Du hast den Zeitgeist gegen dich in einer gewissen Hinsicht, du wirst komisch angeschaut und so, du musst gut dastehen, es ist viel. (Eurythmielehrerin A)“

(zitiert von Kosubek/Barz 2012, S. 53)

Es ist nachvollziehbar, dass Eurythmielehrer gegenüber den Schülern mehr „Stehvermögen“ aufbringen müssen, wenn dieses Fach unter einem besonderen Legitimationsdruck steht. Auch in der Absolventenstudie von Barz und Randoll wurde das Fach Eurythmie von Seiten der ehemaligen Schüler am kritischsten bewertet (Barz/Randoll 2007, S. 216, 276f). Eine andere Seite dabei ist jedoch die Stellung innerhalb des Kollegiums. Dieser Frage ist Randoll in der jüngsten Untersuchung nachgegangen:

„Demgegenüber empfinden die Lehrer für Eurythmie eine vergleichsweise geringere Wertschätzung gegenüber ihrem Fach durch die Kolleginnen und Kollegen. Zudem wenden sie sich bei Schwierigkeiten in bzw. mit ihrer Arbeit weniger häufig an einzelne Kolleginnen und Kollegen.“

(Randoll 2013, S. 101)

Der Darstellung von Randoll ist ebenfalls zu entnehmen, dass die Lehrkräfte für Eurythmie von allen Lehrern an Waldorfschulen die größte Identifikation mit der Anthro-

posophie aufweisen. Insgesamt befinden sich die Eurythmisten damit auch in einem internen Spannungsverhältnis: einerseits vertreten sie in engagierter Weise ein Fach, das eng mit den pädagogischen Wurzeln der Waldorfschule verbunden ist, andererseits erhalten sie auch innerhalb des Kollegiums nicht die gleiche Anerkennung wie die Lehrkräfte anderer Fächer. Damit sind Eurythmisten an Waldorfschulen einem besonderen Anforderungsdruck ausgesetzt.

Ein weiterer Aspekt betrifft die wöchentliche Zahl an Unterrichtsstunden, die für die Eurythmisten in der Regel auf 18 Stunden für eine volle Stelle begrenzt ist. Auch diese Besonderheit könnte einen Anlass zu Diskussionen darstellen. Aus der Sicht einer Lehrerin für Eurythmie stellt sich die Frage nach der Wochenstundenzahl wie folgt dar:

„Mein Belastungsmoment ist zum Beispiel auch die Frage, wie viele Stunden man machen muss. Ich merke, ich kann keine vier Stunden mehr unterrichten. Also früher habe ich mich verausgabt, und das wird aber nicht respektiert. [. . .] Wenn ich vier Stunden am Stück habe, krieche ich nach Hause, ich habe keine Kraft mehr. Richtig schlimm, also auch körperlich. [. . .] Ich glaube, wir wären ganz schön auf dem Schlauch, wenn wir das täten, was wir hier als volles Deputat hätten, ich könnte es nicht mehr leisten, ich wäre krank, ich würde keinen Spaß haben, weil die Kräfte weggehen. Du musst so [macht eine öffnende, selbstbewusst, heitere Geste] reingehen in so eine Stunde [. . .] Also wir haben noch nie einen Eurythmisten in zwanzig Jahren gehabt, der je ein volles Deputat hatte mit der Eurythmie. [. . .] Man merkt richtig, da ist in einem Lebenskraft weg von der Eurythmie, das ist wirklich Lebenskraft und die kommt nicht einfach wieder, die ist verbraucht. (Eurythmielehrerin A)“

(zitiert von Kosubek/Barz 2012, S. 53)

Die besondere Beanspruchung, die möglicherweise mit dem Fach Eurythmie zusammenhängt, ist bisher nicht genauer untersucht worden, sie sorgt aber für Diskussionsstoff in den Kollegien.

Für die Musiklehrer trifft ebenfalls zu, dass sie sich wie Kunst- oder Handwerkslehrer beziehungsweise Eurythmisten schwerer damit tun, sich innerhalb des Kollegiums „sozial zu integrieren“ (Randoll 2013, S. 102). Zugleich geht aus der Untersuchung von Graudenz hervor, dass über 70% der Waldorflehrer durch „Musik hören“ beziehungsweise „selber musizieren“ Kraft schöpfen können, wobei dies interessanterweise für die bis 40-jährigen stärker zutrifft (Graudenz 2012, S. 178).

Demnach scheint die Situation der Lehrer für künstlerische Fächer an Waldorfschulen insgesamt nicht ganz einfach zu sein. Eine Interpretationsrichtung könnte in einer Verschiebung der Wertmaßstäbe gesehen werden, auf die Randoll als mögliche Ursache hinweist:

„In einer Schule, die in weiten Teilen musisch-künstlerisch ausgerichtet ist, werfen diese Befunde viele Fragen auf. Haben sich die Wertmaßstäbe an Waldorfschulen zugunsten

einer stärkeren Dominanz der 'wissenschaftlichen' Fächer verschoben, die spätestens nach Ende der Klassenlehrerzeit verstärkt in den Focus der pädagogischen Arbeit geraten?"

(Randoll 2013, S. 102)

Damit ist eine nachvollziehbare Hypothese formuliert. Vergleiche zwischen Waldorflehrern, die künstlerische Fächer unterrichten und den übrigen Lehrkräften könnten weitere Erkenntnisse zu diesen Fragen liefern.

### 3.4 Der Bezug zur Anthroposophie Rudolf Steiners

Der Lehrplan der Waldorfschulen beruht auf der „Allgemeinen Menschenkunde“ Rudolf Steiners (vergl. Steiner, 1979). Im engeren Sinne kann aber nicht von einem abgeschlossenen Curriculum gesprochen werden, sondern von einer Sammlung exemplarischer Anregungen, die mit der Anthroposophie in einem Zusammenhang stehen. Dass Waldorfschulen dennoch keine „Weltanschauungsschulen“ sind, ist sowohl durch die Absolventenstudie, als auch durch die Waldorfschülerstudie von Barz und Randoll belegt (vergl. Barz/ Randoll 2007, 2012). Der gelegentlich geäußerte Vorwurf, dass Waldorfschulen eine Rekrutierung für den eigenen Lehrerberuf betreiben, konnte dabei ebenfalls entkräftet werden. Von den in der Absolventenstudie befragten Waldorfschülern, die den Lehrerberuf gewählt haben, üben über 90% ihre Tätigkeit an Regelschulen aus.

Welche Bedeutung hat aber die Nähe zur Anthroposophie für die Lehrkräfte an Waldorfschulen? Aus der Untersuchung von Graudenz (vergl. 2012) ergeben sich dazu folgende Befunde:

„Die Mehrzahl der Befragten (82,1 %) gibt an, dass die Anthroposophie für ihre *Berufstätigkeit* eine sehr hohe (29,4 %) bzw. hohe (52,7 %) Bedeutung hat. 15,8 % hingegen antworten mit 'weder noch', 'geringe' oder 'keine'. Für den Beruf als Waldorflehrer ist die Bedeutung der Anthroposophie erwartungsgemäß für die Mehrzahl der Lehrkräfte besonders wichtig (Antwort: 'sehr hoch'/'hoch') und kann als Kern ihres Berufsverständnisses an der Waldorfschule angesehen werden. Das Ergebnis zeigt, dass die Anthroposophie nach wie vor eine wichtige Hintergrundfolie für die Lehrer an Waldorfschulen darstellt.“

(Graudenz 2012, S. 154)

Für mehr als 80% der Waldorflehrer hat die Anthroposophie demnach eine hohe, beziehungsweise sehr hohe Bedeutung für ihren Beruf. Dabei unterschieden sich die Einschätzungen der Älteren signifikant von denen der jüngeren Waldorflehrer: Während bei den über 60-Jährigen sich noch 49,5% als „praktizierend engagiert“ in Bezug auf die Anthroposophie einstufen, können sich aus der Gruppe der unter 40-jährigen nur noch 28,6% dieser Kategorie zuordnen (ebenda, S. 155). Dies deutet auf einen Generationenwandel innerhalb der Waldorflehrerschaft in Bezug auf die Haltung zur Anthro-

posophie hin, der in Form einer Differenzierung in Bezug auf die Altersgruppen genauer zu untersuchen wäre (siehe Kapitel 6).

Der Bezug zur Spiritualität könnte auch von Bedeutung für den Gesundheitszustand sein. Büssing (2011, S. 112) gibt in seiner Untersuchung über „Spiritualität/Religiosität als Ressource im Umgang mit chronischer Krankheit“ drei Dimensionen an, in denen sich der Bezug zur Spiritualität ausdrücken kann: als „Vertrauen in höhere Führung“,<sup>16</sup> als „Suche nach Rückbindung“ und als „Reflexion (Positive Krankheitsinterpretation)“. Büssing kommt dabei zu dem Ergebnis, dass *„der individuelle Glaube, die Haltung und die Einstellung zum Leben kann zu innerem Frieden und einem Gefühl des Aufgehobenseins trotz Erkrankungssymptomatik führen, was geringeren ‘Stress’ bedeutet und somit den inneren Lösungsprozessen (im Sinne einer ‘Heilung’) zuträglich ist.“* (ebenda, S. 121). Vor dem Hintergrund dieses Befunds ist ein „stressmindernder“ Einfluss einer wie durch die Anthroposophie vermittelten spirituellen Weltsicht zumindest zu vermuten.

---

<sup>16</sup> Zu diesem Aspekt gibt es ein Item in dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragebogen.

#### 4. Forschungsstand zur Lehrerbeltastung und Arbeitszufriedenheit

Lehrer sollen nicht nur unterrichten, beraten, beurteilen, beaufsichtigen, erziehen, verwalten, organisieren, sondern sie haben sich auch um die Entwicklung der eigenen Kompetenzen und schließlich auch um die Weiterentwicklung der eigenen Schule zu kümmern (Rothland/Terhart 2007, Seite 17f.). Die Erkenntnis, dass Lehrer einem überaus vielfältigem Anforderungsprofil gegenüberstehen, ist allerdings nicht neu: Schon vor rund 100 Jahren schilderte Siegbert Schneider die Ursachen für die typische Lehrerkrankheit „Neurasthesie“<sup>17</sup> mit folgenden Worten:

„Die häufigste Lehrerkrankheit ist die Neurasthesie. [...] Die Ursachen der Neurasthesie, dieser modernen Krankheit, sind die übermäßigen fortgesetzten Anforderungen des Berufs und des gesellschaftlichen Lebens. Gerade der Beruf des Lehrers erfordert eine starke und fortgesetzte Anspannung der Geisteskräfte und der Selbstzucht in der Schule, dazu kommt die Belastung mit Korrekturen, Präparationen, häufig mit Privatstunden und den mancherlei Anforderungen an den Volkserzieher. Kommen dazu noch Existenzsorgen, Kummer, usw., dann ist es kein Wunder, wenn das Nervensystem zusammenbricht.“

(zitiert nach Barth, 1997, S. 13f)

Abgesehen von einigen heute nicht mehr gängigen Begriffen wie „Selbstzucht“ und „Volkserzieher“, liest sich diese Schilderung aus dem Jahre 1911 durchaus wie eine gegenwärtige Situationsbeschreibung.

Um aus den zahlreichen aktuellen Befunden zur Lehrerbeltastung die für diese Arbeit relevanten Aspekte auszuwählen, wurden zunächst Metastudien in Hinblick auf Forschungsrichtungen und Perspektiven gesichtet. Krause und Dorsemagin (2007, S. 55f.) stellen in ihrem Übersichtsbeitrag über den „Forschungsdschungel“ die folgenden fünf möglichen Paradigmen zusammen, die als generelle Annahmen der Ursachenforschung zu Belastungen bei Lehrern zu Grunde liegen:

1. Gesellschaftliche Veränderungen: Hierbei werden etwa Autoritätsverlust oder eine zunehmende Beeinflussung der Jugendlichen durch die Medien genannt.
2. Generelle Merkmale des Lehrerberufs: Dazu gehören alle pädagogischen und organisatorischen Aufgaben, die mit dem Unterrichten zusammenhängen, ferner die bereits erwähnten Antinomien. Im weitesten Sinne gehört zu diesen Merkmalen auch die Gratifikationskrise, die den Lehrer als Berufsgruppe insgesamt gefährdet sieht, da Anforderungen und soziale Belohnungen aus der Balance geraten sind.
3. Die Arbeitssituation an einem Schultyp: Hierbei geht die Betrachtung davon aus, dass die Anforderungen stark von einem bestimmten Schultyp abhängen,

---

<sup>17</sup> Im heutigen Sprachgebrauch: Neurasthenie

zum Beispiel von Hauptschulen in Ballungsgebieten oder Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund.

4. Die Arbeitssituation an der einzelnen Schule: Diesem Paradigma liegt die Annahme zu Grunde, dass sich die Belastungssituationen an zwei Schulen des gleichen Typs deutlich voneinander unterscheiden können, zum Beispiel wenn die Schulen ein sehr verschiedenes Milieu aufweisen und ein unterschiedliches Arbeitsklima entwickelt haben.
5. Die Persönlichkeit des Lehrers: Die Vertreter dieses Paradigmas nehmen an, dass identische Bedingungen – wie zum Beispiel die Anzahl von „schwierigen Schülern“ in einer Klasse von verschiedenen Lehrern sehr unterschiedlich erlebt werden können. Sie stellen somit die Persönlichkeit der Lehrer und deren Bewältigungsstrategien in den Mittelpunkt.

Die Einbeziehung des ersten Paradigmas würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Gegenstand dieser Untersuchung sind die Lehrer und nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse. Auch das vierte Paradigma scheidet wegen der Begrenzung auf einzelne Schulen aus. Neben der Situation eines bestimmten Schultyps (3) sind aber auch die generellen Merkmale des Lehrerberufs (2) – also die allgemeinen Arbeitsbedingungen – für diese Untersuchung zu berücksichtigen, denn unter Umständen sind diese für Waldorflehrer gleichermaßen relevant wie für Lehrer an Regelschulen. Ein weiteres zu berücksichtigendes Feld stellen die Persönlichkeitseigenschaften der Lehrer (5) dar, denn diese stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der AVEM-Typologie. Die Forschungsergebnisse zu Belastungen und zur Zufriedenheit von Lehrkräften können daher im Wesentlichen den folgenden beiden bedingenden Aspekten zugeordnet werden:

- den Arbeitsbedingungen
- der Lehrerpersönlichkeit

Bei den Arbeitsbedingungen sind nach Krause und Dorsemagen (2007, S. 61) folgenden Bereiche<sup>18</sup> zu berücksichtigen:

1. Objektive Bedingungen:
  - Arbeitszeit und Arbeitstage
  - Besonderheiten der Schulorganisation
  - räumliche Bedingungen
  - Verhaltensweisen der Schüler

---

<sup>18</sup> In beiden Aufzählungen wurden vom Autor Zusammenfassungen der von Krause und Dorsemagen angegebenen Themen in Hinblick auf das Untersuchungsthema vorgenommen. So wurden zum Beispiel Bereiche wie „räumliche Bedingungen“ und „Luftqualität“ ebenso zusammengefasst wie im folgenden „Lehrertypologien“ und „Einstellungen“

## 2. Subjektive Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen durch die Lehrer:

- Tätigkeitsmerkmale (Anforderungsvielfalt u.a.)
- Organisationsmerkmale (Partizipationsmöglichkeiten)
- soziale Beziehungen (zu Schülern, Kollegen und Eltern)
- Aufgaben- und Rollenverständnis
- Einschätzung des Berufsimages in der Öffentlichkeit

Für den Bereich der Persönlichkeitseigenschaften werden weitere belastungsrelevante Aspekte genannt, die wie folgt zusammengefasst werden können (vgl. Krause und Dorsemagen, ebenda):

- Selbstwirksamkeit, Resilienz und Ressourcen
- Verhaltensmuster und Einstellungen (Typologien)
- Persönliche Kompetenz und Qualifikation
- berufsbezogene Motive und biographische Aspekte

Die Darstellung der Befunde an Regel- und Waldorfschulen zur Arbeitsbelastung in den nächsten Abschnitten folgt dieser Gliederung, und im empirischen Teil dieser Arbeit werden die oben aufgelisteten Aspekte später ebenfalls berücksichtigt.

### 4.1 Befunde an Regelschulen

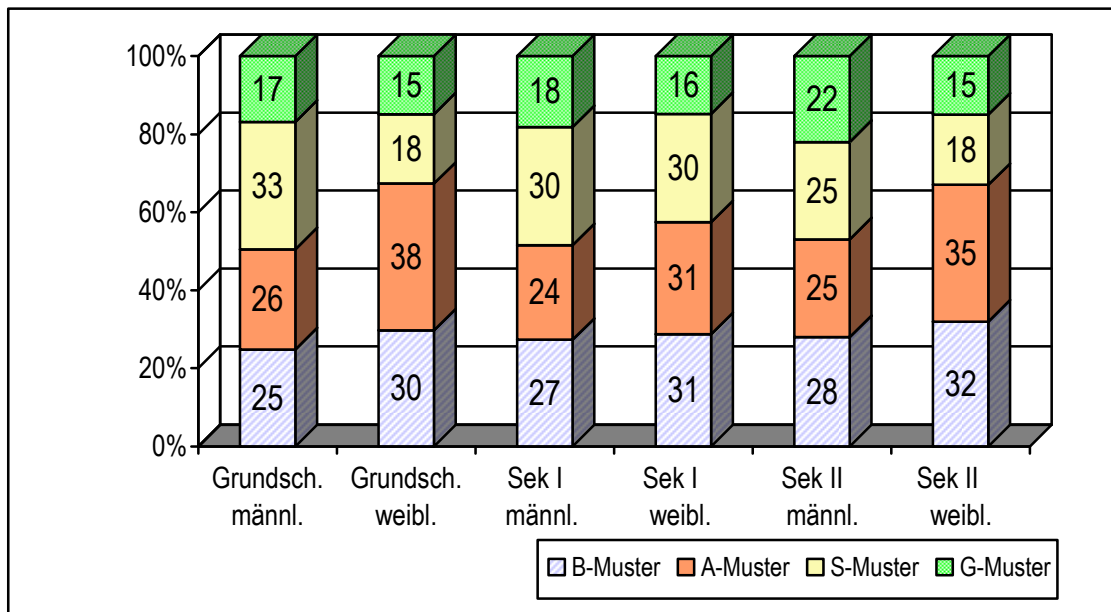
Zu den Befunden an Regelschulen gehören in erster Linie die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen mit dem AVE-M-Instrument (Kapitel 4.1.1). Die Studien zur Lehrbelastung, Arbeitszufriedenheit und Lehrergesundheit sind so zahlreich, dass die Darstellung in den Kapiteln 4.1.2 bis 4.1.3 keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Bei der Auswahl der Befunde lag der Fokus daher auf den Untersuchungen mit einem Bezug zu Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften. Aus diesem Grund sind die Persönlichkeitseigenschaften und die subjektiven Sichtweisen von Lehrern im Folgenden stärker berücksichtigt als die objektiven Rahmenbedingungen.

Es stellt sich die Frage, warum in einer Untersuchung von Waldorflehrern bezüglich AVE-M die Sichtung der allgemeinen Belastungsbefunde an Regelschulen notwendig ist. Dies ist jedoch aus zwei Gründen sinnvoll: Zum einen wird durch die Betrachtung der einzelnen Befunde erst klar, ob ein Bezug zu Einstellungen und Verhaltensmuster von Lehrern vorliegen könnte. Insofern stellt die Bestandsaufnahme an Regelschulen eine Zusammenstellung von Sichtweisen und Aspekten dar, die anschließend auch bei der Betrachtung der Waldorfschulen verwendet werden können. Zum anderen wird auch ein AVE-M-Vergleich von Lehrern an Regel- und Waldorfschulen angestrebt, und dies erfordert die sonstigen Belastungsbefunde als notwendigen Hintergrund.



#### 4.1.1 AVEM Befunde zu Lehrern an Regelschulen

Ausführliche empirische Untersuchungen zu Persönlichkeitseigenschaften und Handlungsstrategien von Lehrkräften im Zusammenhang mit Belastungsfolgen hat vor allem Schaarschmidt (vergl. 1999; 2007) vorgenommen. In der Potsdamer Lehrerstudie wurden 16.000 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen (ausgenommen Reformschulen) sowie 8.000 Vertreter aus anderen Berufen zu Vergleichszwecken untersucht. Die AVEM-Typenverteilung für die Grundschullehrer und die Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sind in Abbildung 4.1 dargestellt (vergl. Schaarschmidt 2005, S. 72f):



**Abbildung 4.1: AVEM-Befunde an Regelschulen nach Geschlechtern differenziert**  
(vergl. Schaarschmidt 2005)

Aus Abbildung 4.1 wird ersichtlich, dass der Anteil der risikogefährdeten Muster in allen Fällen über 50% liegt. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen sind dabei eher gering, viel entscheidender ist der Einfluss des Geschlechts. Bei den weiblichen Lehrkräften erreichen die Werte für das A- und B-Muster zusammengekommen in der Grundschule und der Sekundarstufe II annähernd die 70%-Marke. Das unterschiedliche Erleben von männlichen und weiblichen Lehrkräften führt Schaarschmidt vor allem auf die soziale Unterstützung zurück:

„Frauen sind nicht nur in größerem Maße vom Erleben sozialer Unterstützung abhängig. Sie vermögen offensichtlich auch mehr davon zu profitieren.“

(Schaarschmidt 2005, S. 82)

Insbesondere die Unterstützung von Seiten der Schulleitung ist dabei ausschlaggebend. Damit verbunden ist auch ein, von Schaarschmidt nachgewiesener, gesundheitsfördernder Effekt. Ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Gesundheit hat das kolle-

giale Klima der Schule, denn ein „kooperativ-unterstützender Führungsstil strahlt auch in positiver Weise auf das Team aus“ (ebenda, S. 83). Die soziale Unterstützung bezieht sich dabei besonders auf die folgenden drei Aspekte:

- Aussprachemöglichkeit mit einem nahestehenden Menschen
- Entspannung in der Freizeit und privater Ausgleich
- Günstiges soziales Klima an der Schule

(vgl. Schaarschmidt 2005, S. 78)

Mit zunehmendem Alter der Lehrer wird die Prognose für die Musterverteilung ungünstiger, insbesondere der Anteil des G-Musters wird dabei geringer. Um auszuschließen, dass sich hinter diesem Befund ein „Generationeneffekt“ verbirgt, hat Kieschke (vergl. 2005) zwei Langzeitstudien durchgeführt. Diese ergaben, dass die AVEM-Typen zwar insgesamt relativ stabile Muster darstellen, aber Übergänge in andere Muster durchaus vorkommen:

Dabei verlaufen diese [Musterverschiebungen] keineswegs immer in gewünschter Richtung. Im Gegenteil: In der Tendenz überwiegen die Wanderungen zu problematischen Mustern. Übergänge zu G sind am seltensten. Es ist also nicht zu erwarten, dass sich die kritischen Beanspruchungsverhältnisse im Sinne 'spontaner Remission' zum Positiven verändern. Das indiziert ohne Zweifel Handlungsbedarf.“

(Kieschke 2005, S. 93)

Demnach liegt hier kein Generationeneffekt vor, sondern die Befunde legen nahe, dass mit zunehmenden Berufsjahren eher eine negative Musterschiebung zu erwarten ist, der durch eine Intervention entgegengewirkt werden könnte. Dies unterstreicht nochmals die Relevanz der AVEM-Typologie als diagnostisches Instrument.

Ein überraschendes Ergebnis bei Schaarschmidts Untersuchungen besteht darin, dass sich durch Stundenreduktionen allein keinerlei Verbesserungen in Bezug auf die Arbeitsbelastung erzielen lassen, obwohl die „hohe Stundenbelastung“ neben „schwierigen Schülern“ und „großen Klassen“ sich als Hauptbelastungsfaktoren herausstellten. Dafür könnte es mehrere Gründe geben:

„Möglicherweise fallen mit den seltener werdenden Kontakten zum Kollegium und dem Erleben, nun nicht mehr ganz dazugehören, sogar wichtige Ressourcen der emotionalen Stärkung weg. Auch klagen viele Teilzeitlehrer darüber, dass auf Grund der Aufgaben, die über die Unterrichts-Pflichtstunden hinaus anfallen [...], nicht die spürbare Verringerung des Arbeitsvolumens möglich ist, die sie sich ersehnt hatten. Sie erleben es als ungerecht, dass der Gehaltskürzung nicht eine proportionale Entlastung von den täglichen Aufgaben entspricht.“

(Schaarschmidt 2005, S. 77)

Für unterschiedliche Fächerkombinationen ergeben sich keine wesentlichen Abweichungen in der Beanspruchungssituation, es sei denn die Fächer sind mit einem besonderen Arbeitsaufwand für Vor- und Nachbereitungen verbunden (ebenda, S. 75).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: 59% der Lehrer an Regelschulen können einem der beiden Risikomuster A oder B zugeordnet werden. Für weibliche Lehrkräfte fällt dieser Anteil bedeutend höher aus als für ihre männlichen Kollegen. Auch mit zunehmendem Alter ist eine negative Tendenz zu erwarten. Die soziale Unterstützung und das Schulklima erweisen sich dabei insgesamt als die größten Ressourcen.

#### 4.1.2 Arbeitsbelastung von Regelschullehrern

Zu den Arbeitsbedingungen hat Kyriacou (vergl. 2001) in einer Metastudie folgende meistgenannte Einflussgrößen in Bezug auf die Arbeitsbedingungen ermittelt:

- time pressure and workload
- coping with chance
- administration and management
- poor working conditions
- teaching pupils who lack motivation
- maintaining discipline

Der Umgang mit schwierigen Schülern, sowie die Verwaltungsaufgaben, stehen demnach neben dem Zeitdruck und der Arbeitsvielfalt im Vordergrund. Zu dem zweiten Bereich, den Wahrnehmungen der Arbeitsbedingungen aus Sicht der Lehrer, nennt Kyriacou (vergl. 2001) folgende Faktoren:

- being evaluated by others
- dealing with colleagues
- self-esteem and status
- role conflict and ambiguity

In dieser zweiten Gruppe stehen die zwischenmenschlichen Beziehungen, das Selbstwertgefühl, aber auch Rollenkonflikte im Fokus. Nicht zuletzt weist der Befund, dass das „Evaluiert-werden“ als ein Belastungsfaktor auftritt, auch auf die besondere öffentliche Aufmerksamkeit, der die Lehrertätigkeit ausgesetzt ist. Dies könnte für Waldorfschulen mit ihrem eigenen pädagogischen Profil in verstärktem Maße gelten.

Wegner u.a. (vergl. 2004) nennen ebenfalls schwierige Schüler, große Klassen und hohe Pflichtstundendeputate als meistgenannte objektive Stressfaktoren und krankmachende Arbeitsbedingungen. All diese Faktoren können die Gesundheit nachweislich negativ beeinflussen. Auch Schaarschmidt (vergl. 2005) gibt als arbeitsbezogene Faktoren für den Stress im schulischen Berufsalltag hauptsächlich problematisches Schülerverhalten, zu große Klassen und eine zu hohe Unterrichtsstundenzahl an.

Zur subjektiven Wahrnehmung der arbeitsbezogenen Einflussfaktoren ist nach den Ergebnissen von Rothland und Terhart (2007, S 20) die Rollenvielfalt zu zählen, in die

der Lehrer durch die verschiedenen Erwartungsträger versetzt wird und die einen spürbaren Belastungsfaktor darstellt. Daher wäre an Waldorfschulen insbesondere der Rollenvielfalt des Klassenlehrers eine besondere Beachtung zu geben.

Einen weiteren wesentlichen Faktor stellt das Lehrer-Schüler-Verhältnis dar, das in der Regel nicht auf einem Arbeitsbündnis beruht (Rothland 2007, S.15). Das fehlende „Arbeitsbündnis“ zwischen dem Lehrer und seiner Schüler-Klientel, wird auch von Oevermann (1997, S. 152f.) als ein zentrales Grundproblem des Lehrerberufs dargestellt, da Schüler ihre Schule in der Regel nicht aus eigenem Entschluss aufsuchen. Dies ist ein Merkmal des Lehrerberufs, das dem Lehrer-Schüler-Verhältnis ein besonderes Gewicht verleiht. Dieses Verhältnis wird aber von Lehrerseite an Regelschulen insgesamt kritisch beurteilt. So geben 48,3% der Lehrer in einer Studie von Jehle und Schmitz (vergl. 2007) an, durch die Schüler eine Bedrohung des Selbstwertgefühls zu erfahren. Es wäre im Weiteren daher aufschlussreich, zu prüfen, ob dieser recht hohe Prozentsatz auch für die Waldorfschulen zutrifft, denen nach bisherigen Untersuchungen<sup>19</sup> eher ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis zugesprochen wird.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird von Vandenberghe und Huberman (vergl. 1999) als ein zentraler Faktor für eine Burnout-Gefährdung betrachtet. Denn nach Sichtung der Befunde der Burnout-Forschung bis 1999 scheinen Lehrer eine besonders gefährdete Gruppe für Burnout-Erkrankungen darzustellen:

„The quality of the relationship between teacher and pupils can be one of the most rewarding aspects of the teaching profession, but it can also be the source of emotionally draining and discouraging experiences. Because Burnout has considerable implications for teachers' performance relative to pupil and colleagues – not to speak of teachers own wellbeing – it is a problem with potentially serious consequences both for the teaching career and more fundamentally, for the learning outcomes of pupils themselves.“

(Vandenberghe/Hubermann 1999, S. 3)

Aus der Innensicht der Lehrkräfte sind ferner die sogenannten berufsspezifischen Antinomien (vergl. Helsper 2000) als weitere Belastungsfaktoren zu berücksichtigen. Damit sind Spannungsverhältnisse bezeichnet, die in der Praxis nicht ganz aufgelöst werden können, weil sich die angestrebten Qualitäten widersprechen, beziehungsweise entgegenwirken. Zum Beispiel verlangt die Nähe-Distanz-Antinomie dem Lehrer einerseits Empathie gegenüber den Lernschwierigkeiten seiner Schülern ab, andererseits aber auch eine professionelle Distanz, wenn es um die Leistungsbeurteilung geht. Das Vorhandensein dieser Antinomien bedeutet für den Lehrer in der Praxis, dass seine Arbeit niemals einen objektiven Grad der Vollkommenheit erreichen kann. Neben der Nähe-Distanz Antinomie werden von Helsper (vergl. Helsper 2000) im Wesentlichen noch folgende antinomische Paarungen genannt:

---

<sup>19</sup> Diese Untersuchungen werden in Kapitel 3 eingehender besprochen

- die Antinomie von Person und Sache (Die universale Gültigkeit der Sache, des Faches, die an die individuelle Lebenswelt des Schülers angeglichen werden muss.)
- die Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz (Einer generellen Gleichberechtigung aller Schüler steht die Notwendigkeit einer individuellen Förderung und Hilfeleistung gegenüber.)
- die Antinomie von Organisation und Interaktion (Die festgeschriebenen Verfahren und Muster der Schule als Organisation bilden einen Gegensatz zu einer offenen und individuellen Lehrer-Schüler-Interaktion.)
- die Antinomie von Autonomie und Heteronomie (Der Erziehung zur Autonomie wirkt die Abhängigkeit und Unselbständigkeit der Schüler entgegen.)

Diese Antinomien sind grundsätzlich unabhängig vom Schultyp wirksam, in Bezug auf Waldorfschulen kann jedoch die Frage aufgeworfen werden, wie sich eine größere Nähe zum Schüler – zum Beispiel durch die 8-jährige Klassenlehrerzeit – und eine größere Autonomie in der Schulverwaltung auf die obengenannten Spannungsfelder auswirkt.

In Hinblick auf die Persönlichkeitseigenschaften wurden Selbstwirksamkeit und Verhaltensmuster bereits in Kapitel 2.3.2 im Zusammenhang mit dem AVEM-Messinstrument betrachtet. Auf die vorhandenen Ressourcen scheint sich die Belastungsforschung insgesamt weniger zu konzentrieren. Krause und Dorsemagen (2007, S. 63) führen fehlende personelle und materielle Ressourcen, in Form von unzureichenden Pausen und allgemeinem Zeitdruck, zumindest mehr als Mangelerscheinungen auf. Schaar-schmidt (vergl. 2005) weist jedoch auf die soziale Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung als wichtigste entlastende Ressource hin.

Es bleiben nun aus dem Bereich der Persönlichkeitseigenschaften noch die Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften sowie die Motive und biographische Einflüsse zu betrachten. Diese Elemente sind miteinander verflochten, da Kompetenzen auch in biographischen Prozessen erworben werden und Motiven ebenfalls Veränderungen durch biographische Entwicklungen erfahren.

Die Berücksichtigung biographischer Erfahrungen innerhalb der Lehrerbildung beginnt bereits mit Diesterwegs Schrift im Jahre 1835: „Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender deutscher Erzieher und Lehrer. Für Erzieher – Berlin.“ Das Studium von Lehrerbiographien wurde im Rahmen der Lehrerbildung bereits sehr früh als Ressource und Quelle von Sinnbezügen für professionelles Handeln gesehen. Untersuchungen von Schütze (2000, S.67f.) und Fabel-Lamla (2006, S. 60f.) haben sich auch damit beschäftigt, inwiefern sich biographische „blinde Flecken“ und das Fehlen von Kohärenz auch zu Störfaktoren bei der Arbeit bis hin zu Ursachen für einen Burnout entwickeln können.

Berufsbiographische Aspekte wurden ebenfalls von Petzold in Zusammenhang mit der Bildung von Lehrerkompetenzen und der Burnout-Prophylaxe gebracht (vergl. Petzold

1985). Auch Stiller verweist auf den Zusammenhang von Berufsbiographie und Kompetenzerwerb:

„Die personale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich als berufsbiografische Kompetenzdimension beschreiben, in der die beruflich professionelle Identität in einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess gewonnen wird und in dem es um die Entwicklung eines individuellen und integrierenden pädagogischen Gesamtkonzepts geht. Bauer<sup>20</sup> bezeichnet dieses Steuerungsinstrument professionellen Handelns als professionelles Selbst.“

(Stiller 2005, S.95)

Der Kompetenzbegriff wird nach Stiller (2005, S. 93) heute tendenziell inflationär gebraucht. Im Extremfall wird die Bedeutung der Kompetenzentwicklung sogar in Frage gestellt: So bezweifelt beispielweise Chomsky (1994, S. 77-79) die Entwicklungsfähigkeit von Kompetenzen und weist auf die Performanz<sup>21</sup> als die eigentlich entscheidende Größe hin. Im Zusammenhang mit Belastungen geht es zudem nicht um die vieldiskutierten pädagogischen Kompetenzen, sondern um bestehende Vorerfahrungen im Umgang mit Stress und den daraus resultierenden Handlungsstrategien. Hier wird der Zusammenhang mit biographischen Elementen deutlich. Es wird daraus ebenfalls deutlich, dass die „Stresskompetenz“ keine antrainierte, sondern eine individuell an der Erfahrung gewonnene Fähigkeit ist, die unter Umständen auch nicht verbal formulierbar, sondern von impliziter Natur ist.

Hilfreich in diesem Zusammenhang ist auch ein holistischer Ansatz für den Kompetenzbegriff von Roth (vergl. 2008). Als Quelle für eine Handlungsorientierung in Krisensituationen wird dabei neben der Erfahrung auch auf die Intuitionsfähigkeit hingewiesen. Roth (2008, S75) bringt diese „personale Kompetenz“ dabei in einen Zusammenhang mit dem ethischen Individualismus Steiners. Da die Intuitionsfähigkeit nach Polanyi mit dem impliziten Wissen in Zusammenhang steht und dieses in der Regel durch implizites Lernen erworben wurde (vergl. Polanyi 1985), führt auch dieser Ansatz letztlich wieder auf biographische Vorerfahrungen zurück.

Wie eng das Lehrerhandeln mit biographischen Mustern verbunden sein kann, wird in der Untersuchung von Fiedler (vergl. 2012) dargelegt. Dabei wurden empirische Befunde zu der Frage gesichtet, wie stark sich das Verhalten von Lehrern in Krisensituationen an eigenen biographischen Erfahrungen orientiert. Unter anderem wird eine Untersuchung von Wenzel angeführt:

„Wenzel (1995) führt zum Lehrerbewusstsein aus, dass Lehrer beim Handeln unter Druck *in unerwarteten sogenannten kritischen Entscheidungssituationen oder in Pha-*

---

<sup>20</sup> Bauer, Karl Oswald (2002) *Kompetenzprofil [Fußnote ergänzt durch den Autor]*

<sup>21</sup> Nach Chomsky verhält sich die Kompetenz zur Performanz wie ein Kenntnissystem zu seinem aktuellen Gebrauch, wie eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung. Die Kompetenz liegt der Performanz zugrunde und wird im Laufe des Lebens entfaltet. Diese Betrachtungsweise sieht die Kompetenzentwicklung eher in der Berufspraxis als in der Ausbildung verortet.

*sen hoher Anforderungen und Anspannungen` (Wenzel 1995, S. 95) – der Tendenz nach auf in früheren Phasen angeeignete Handlungskompetenzen zurückgreifen, um so Stabilität und Sicherheit zu gewinnen. Auch bei reflektierten, nicht unter Zeitdruck stehenden Entscheidungen laufen laut empirischer Untersuchungen (vgl. in Wenzel 1995) Lehrer v.a. auf eigene berufliche Erfahrungen (81,7%) und Erfahrungen mit eigenen Kindern (44,8%) zurück, nur 6 bis 7% orientieren sich an pädagogischen Theorien beziehungsweise Erinnerungen an das Studium.“*

(zitiert nach Fiedler, 2012, S. 16)

Im Zusammenhang damit stehen auch die Ergebnisse von Terhart (vergl. 1994). Einer von ihm durchgeführten Untersuchung zufolge hat das Studium nur einen geringen Einfluss auf das spätere Handeln des Lehrers. Dieses ist nach Terhart stärker durch die eigenen berufsbiographischen Erfahrungen bedingt. Der Kompetenzerwerb im Lehrerberuf ist demnach eng an die berufsbiographischen Erfahrungen gebunden.

Die „Stresskompetenz“ wird im Erhebungsinstrument AVEM zwar nicht direkt gemessen, doch die Faktoren aus dem Bereich der Widerstandskraft, wie zum Beispiel die „offensive Problembewältigung“ und die „Distanzierungsfähigkeit“, stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Bewältigung von Stress. Insofern bildet das AVEM-Instrument auch den Aspekt der „Stresskompetenz“ ab.

Zur Thematik der Motive sind die Befunde zum Teil unterschiedlich. In einer Längsschnittstudie, die Rauin (2008, S.86f) an über 1000 Studierenden durchführte, zeigten sich 60 Prozent derer, die sich später dem Beruf nicht gewachsen fühlten, schon im Studium überfordert und wenig engagiert. Aus der Gruppe der engagierten Studierenden gaben dagegen nur zehn Prozent an, überlastet zu sein. Ein großer Teil der weniger engagierten Gruppe hatte dabei durchaus Motive wie Nähe zum Heimatort oder eine sichere Versorgung im Blick, was die Vermutung nahelegt, dass unangemessene Gründe zur Berufswahl keine tragfähige Grundlage für eine Motivation zum Lehrerberuf darstellen. Schmits und Leidl (vergl. 1999) kommen in dieser Hinsicht jedoch zu anderen Ergebnissen. Aus ihren Untersuchungen ergibt sich, dass Burnout nicht in erster Linie auf unangemessene Motive zur Berufswahl zurückzuführen ist, sondern eher aus einer zu hohen Erwartung resultiert:

*„...dass Burn-out [...] nicht durch Motive für die Berufswahl [...] erklärt werden kann, sondern stattdessen vorhandene unrealistische Ansprüche (operationalisiert z.B. über den Wunsch die Welt verbessern oder gesellschaftliche Missstände ändern zu wollen) der beste Prädiktor für die Entstehung von Burn-out seien.“*

(zitiert nach Krause 2007, S. 65)

Wichtig scheint demnach vor allem zu sein, dass die anvisierten Ziele realistisch und erreichbar sein müssen. Innerhalb der AVEM-Typologie wird dieser Aspekt durch die Kombination der Merkmale „Bedeutsamkeit der Arbeit“ und „Erfolgserleben im Beruf“ repräsentiert.

Generell muss bei einer Betrachtung der Motive berücksichtigt werden, dass diese sich im Laufe der Zeit auch verändern können. Zum anderen können Motive, die während des Studiums noch nicht präsent sind, später in der Berufstätigkeit bedeutsam werden. Insofern stellen die oben genannten divergierenden Befunde keinen Widerspruch dar. Auch die von Aronson (vergl. 1983) auf Grund der von ihm durchgeführten Untersuchungen aufgestellte These, dass ein Burnout notwendigerweise ein vorheriges „Entflammtsein“ voraussetzt, ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant, da diese keine biographische Entwicklung mit einbezieht, sondern sich auf die Wirksamkeit der biographischen Muster in der Gegenwart beschränkt.

#### 4.1.3 Arbeitszufriedenheit von Regelschullehrern

Nach Sichtung der Befunde zur Lehrerbelastung und Lehrergesundheit wäre auch für die Berufszufriedenheit von Lehrern eine eher kritische Einschätzung zu erwarten. Dies ist jedoch nicht der Fall. Bereits Merz hatte Ende der 70-er Jahre in einer Untersuchung an 1253 Lehrern an bayrischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien einen hohen Grad an Zufriedenheit ermitteln können. Dies mag zunächst überraschen, aber die Zufriedenheit bezieht sich dabei nicht auf alle Aspekte und der Befund einer hohen Zufriedenheit widerspricht auch nicht der Tatsache, dass Lehrer einer starken Belastung ausgesetzt sind:

„Lehrer sind mit ihrem Beruf insgesamt, sowie mit den Berufsaspekten ‘Tätigkeit’, ‘Schulleiter’, ‘Kollegen’ und ‘Eltern’ relativ zufrieden. Vergleichsweise unzufrieden sind sie mit den Aspekten ‘Bezahlung’, ‘Image’ und ‘Ausstattung’. Außerdem erleben sie ihren Beruf als recht belastend.“

(Merz, 1979, S 224)

Den zwischenmenschlichen Beziehungen zu Kollegen, Schülern und Eltern kommt nach Merz dabei eine besondere Bedeutung zu. Dieser Befund bestätigt sich auch in jüngeren Untersuchungen. Strittmatter fand, dass der Anteil der mit ihrem Beruf insgesamt zufriedenen Lehrer ebenfalls sehr hoch ist. In der letzten Umfrage des Schweizer Dachverbandes für Lehrerinnen und Lehrer lag der „Anteil zufriedener Lehrkräfte weit über 80%“ (Strittmatter 2006, zitiert nach Krause, 2007, S. 71). Gehrman listet 11 verschiedene Studien zwischen 1961 und 2003 auf, bei denen die Berufszufriedenheit bei Lehrern zwischen Werten von 61% bis 82% rangiert (Gehrman, 2007, S. 189). In seiner eigenen Untersuchung mit 2985 Regelschullehrern aller Schulformen, die 2003 durchgeführt wurde, gaben ebenfalls 63,3% der Befragten an, mit Ihrer derzeitigen Situation sehr, beziehungsweise durchaus zufrieden zu sein (Gehrman, 2003, S. 232). Und angesichts des Befundes des Gallup-Instituts von 2009, dass 67% der deutschen Berufstätigen sich in den inneren Rückzug begeben haben und nur noch 13% der Arbeitnehmer „engagiert bei der Sache sind“ (zitiert nach Dahlem, 2011) sind die Befunde für den Lehrerberuf in dieser Beziehung doch eher positiv zu deuten.



Aus den dargestellten Untersuchungen folgt insgesamt, dass aus dem Grad der Beanspruchung nicht auf die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation geschlossen werden kann. Ebenso wenig lässt sich von einer eher geringen Arbeitsbelastung auf eine Berufszufriedenheit schließen. Lehrer sind mit ihrer beruflichen Situation im Allgemeinen recht zufrieden, obwohl sie sich zugleich sehr belastet fühlen.

Die Arbeitszufriedenheit hängt nach Merz wesentlich von den persönlichen Erwartungen an die Arbeitsinhalte und der Einschätzung in Bezug auf die Realisierungschancen ab. Merz fasst die Faktoren für die Berufszufriedenheit wie folgt zusammen:

„Ob ein Lehrer mit seinem Beruf zufrieden ist, hängt also weitgehend von der kognitiv-affektiven Beurteilung seiner beruflichen Tätigkeit (Arbeitsinhalt) ab. D.h. davon, ob er gerne unterrichtet, Unterrichten als interessant und abwechslungsreich erlebt, das Gefühl hat, durch seine berufliche Tätigkeit seine Persönlichkeit entfalten zu können. Und wie er mit seinen Schülern auskommt.“

(Merz, 1979, S.215)

Zu ergänzen wären bei dieser Aufzählung die Beziehungen zu den Kollegen, denn die soziale Unterstützung - und diese kommt abgesehen vom privaten Umfeld im Wesentlichen von Seiten der Kollegen - ist nach Schaarschmidt (vergl. 2007) eines von elf Merkmalen für eine positive Einstellung zum Beruf. Ein positives kollegiales Verhältnis unterstützt zugleich die Teamarbeit, welche nach Brägger und Posse (vergl. 2007) einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität leistet. Und die Qualität aller Abläufe in der Schule, ob es sich dabei um Unterricht, Verwaltung oder die kollegiale Kommunikation handelt, kann letztlich als der entscheidende Faktor für eine Berufszufriedenheit betrachtet werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass einerseits die Erwartungen, die Waldorflehrer an ihren Tätigkeitsort geführt haben, den Zufriedenheitsgrad mitbestimmen, andererseits die Qualität der pädagogischen Kernprozesse und des kollegialen Miteinanders als wesentliche Faktoren zu berücksichtigen sind.

#### 4.1.4 Lehrgesundheit an Regelschulen

Zu den gesundheitlichen Beanspruchungsfolgen gehören neben körperlichen Symptomen auch psychische und psychosomatische Krankheitssymptome sowie das Erfahren von Stress oder Burnout. Den Ausführungen von Brägger und Posse (2007, S. 40) ist zu entnehmen, dass etwa 50 bis 60% aller Pensionierungen von Lehrkräften krankheitsbedingt vorzeitig erfolgen. Dies stimmt auch mit den Angaben des Bundesamtes für Statistik<sup>22</sup> überein: Demnach haben nur 40% der im Jahr 2009 pensionierten Lehrkräfte die Regelaltersgrenze von 65 Jahren erreicht, 22% der in 2009 pensionierten Lehrkräfte waren dauerhaft dienstunfähig. Die Zahl der Frühpensionierungen ist zwar seit 2000 rückläufig, was jedoch nicht auf eine verbesserte Gesundheit der Lehrer, sondern eher auf eine Veränderung in der Gesetzgebung zurückzuführen ist, insofern

<sup>22</sup> <https://www.destatis.de> (6.11.2012)

als bei Frühpensionierungen Einbußen bei der Altersrente in Kauf genommen werden müssten. Auch einer DAK-Leuphana Studie<sup>23</sup> zur Lehrergesundheit aus dem Jahr 2011 zufolge rechnen nur 41% der derzeit tätigen Lehrer damit, dass ihr Gesundheitszustand sie in die Lage versetzen wird, bis zu ihrer Pensionierung durchzuarbeiten. Zudem stellen Lehrpersonen in psychosomatischen Kliniken nach Hillert (vergl. 2007; 1999) die am stärksten vertretene Berufsgruppe dar. Insgesamt stellen die Lehrer demnach eine gesundheitlich stark belastete Berufsgruppe dar.

Ein vergleichbares Bild ergibt sich aus den in Kapitel 4.1.1 bereits dargestellten AVEM-Befunden von Schaarschmidt (2005, S. 75f.), wonach knapp 60% der Lehrkräfte in Deutschland zu gesundheitsgefährdeten Risikogruppen gehören. Damit nehmen die Lehrer unter allen untersuchten Berufsgruppen eine Spitzenposition ein.

Die für diesen Befund verantwortlichen Faktoren sind ebenso vielfältig wie die Ursachen für die Arbeitsbelastung. Dennoch ist folgender Zusammenhang in Hinblick auf die freie Trägerschaft und die Selbstverwaltung an Waldorfschulen erwähnenswert: Brägger und Posse (2007, S. 54.f) führen aus, dass die Qualitätsentwicklung einer Schule eng mit der Gesundheitsförderung der Lehrer (und Schüler) zusammenhängt. Und Hurrelmann (vergl. 2007) weist in diesem Zusammenhang ergänzend darauf hin, dass die Realisierbarkeit von anvisierten Zielen bei der Qualitätsentwicklung die wichtigste Voraussetzung für die Gesundheitsförderung ist. Die Realisierbarkeit von Zielen hängt jedoch auch von der Effizienz der Führungs- und Verwaltungsprozessen ab, daher ist zu erwarten, dass auch die Qualität der Schulführung letztlich einen Einfluss auf die Lehrergesundheit hat.

## 4.2 AVEM-Befunde an Privatschulen

Bislang liegt nur eine einzige Studie vor, welche Verhaltensmuster von privaten und staatlichen Schulen vergleicht. Virnich (vergl. 2006) untersuchte Lehrkräfte an drei katholischen und sieben staatlichen Schulen auf psychische Gesundheit unter Verwendung des AVEM-Messinstruments. Bei einer Stichprobe von 438 Lehrkräften ergab sich insgesamt ein leicht erhöhter Anteil von Burnout-gefährdeten Lehren an den staatlichen Schulen<sup>24</sup>. Für die weiblichen Lehrkräfte traten signifikante Unterschiede auf: Hier betrug der Anteil der Burnout-gefährdeten Lehrerinnen an den staatlichen Schulen 43% gegenüber einem Wert von 33% an den katholischen Schulen in freier Trägerschaft (Virnich 2006, S. 29f.).

---

<sup>23</sup> Lehrergesundheit. Was hält Lehrkräfte gesund? (2011) Studie im Rahmen der DAK-Initiative: „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“, Leuphana Universität Lüneburg, URL: [http://www.presse.dak.de/ps.nsf/Show/C369AA2E81A194EEC125791F00346B4C/\\$File/DAK-Leuphana-Studie\\_Lehrergesundheit.pdf](http://www.presse.dak.de/ps.nsf/Show/C369AA2E81A194EEC125791F00346B4C/$File/DAK-Leuphana-Studie_Lehrergesundheit.pdf) (4.10.2011)

<sup>24</sup> Aufgrund der geringen Fallzahlen sind die Ergebnisse allerdings nicht signifikant.

Neben dem primären Faktor der Trägerschaft kommen laut Virnich (2006, S. 75f.) auch noch andere Faktoren für die unterschiedlichen Befunde bei den AVEM-Typen in Frage: Zum einen gab es an den katholischen Schulen deutlich mehr Vollzeitbeschäftigte, was, wie oben bereits ausgeführt wurde, eine bessere AVEM-Verteilung erwarten lässt. Außerdem lag bei den Lehrern der katholischen Schulen im Schnitt ein um 4 Jahre geringeres Dienstalter vor und auch der Prozentsatz der getrennt lebenden, beziehungsweise geschiedenen Lehrkräfte war niedriger (5% gegenüber 15% an staatlichen Schulen). Diese Faktoren könnten der Autorin zufolge möglicherweise zu einer Verzerrung beigetragen haben.

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass ein Vergleich der AVEM-Typenverteilung an Regelschulen und Schulen in freier Trägerschaft ergiebig sein könnte, zumal die von Virnich untersuchten katholischen Schulen in Bezug auf das Curriculum und die Verwaltungsstrukturen im Gegensatz zu Waldorfschulen kaum nennenswerte Abweichungen von den Regelschulen aufweisen.

### 4.3 Befunde an Waldorfschulen

Nach Angaben des Bundes der Freien Waldorfschulen vom März 2011 existieren weltweit 1001 Waldorfschulen, davon 689 allein in Europa. Mit 225 Waldorfschulen ist Deutschland das Land mit der größten Verbreitung, gefolgt von den USA mit 130 und den Niederlanden mit 92 Schulen. Empirische Untersuchungen zu diesen Schulen liegen inzwischen aus verschiedenen Ländern vor. So sind in Dänemark (vergl. Hansen, 2003), der Schweiz (vergl. Holderegger, 2001) und den USA (vergl. Mitchell, 2005) Befragungen von ehemaligen Waldorfschülern durchgeführt worden. Für die Waldorfschulen in England und Schweden liegen extensive Untersuchungen zu den Leistungen und zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler vor (vergl. Woods 2005; Dahlin 2007). Die Lehrerperspektive wird in den genannten Studien jedoch nur in einzelnen Fällen berücksichtigt, wie zum Beispiel in der explorativen Studie von House (vergl. 2001) zur Belastung von Waldorflehrern in England und in der Untersuchung von Richards (vergl. 2005) zur Praxis der Selbstverwaltung und Führung an Waldorfschulen in Australien.

Da Waldorfschulen sich in einem internationalen Austausch zu pädagogischen und organisatorischen Themen befinden und sich weltweit am gleichen Lehrplan orientieren, ist trotz der länderspezifischen Verschiedenheiten in vielen Punkten eine Homogenität festzustellen. Zwar treten in der globalen Erhebung einzelner Merkmale von Ogletree (vergl. 1997) punktuell auch unterschiedliche Umsetzungen der waldorfpädagogischen Grundideen auf, diese beschränken sich in der Regel aber auf besondere Brennpunktschulen – wie zum Beispiel in einigen Townships in Südafrika.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Leider liegen zu dieser Studie keine Angaben über die Fallzahlen vor.

Daher konzentriert sich die Sichtung der Befunde im Wesentlichen auf Untersuchungen in Deutschland. Nur in Fällen, in denen zur behandelten Thematik in Deutschland bisher keine Untersuchungen vorgenommen wurden, wird auf einige wenige Studien anderer europäischer Länder zurückgegriffen.

In einer Übersicht von Randoll (vergl. 2010) werden die empirischen Studien an deutschsprachigen Waldorfschulen thematisch gegliedert besprochen. Die Recherche von Böhle und Peters (vergl. 2010; 2011) enthält Kurzdarstellungen der bis 2010 unternommenen empirischen Untersuchungen an Waldorfschulen zu verschiedenen Themen. Im Folgenden werden die bisher vorliegenden Befunde zu den Themen Arbeitsbelastung, Zufriedenheit und Gesundheit von Waldorflehrern im Einzelnen vorgestellt.

#### 4.3.1 Arbeitsbelastung von Waldorflehrern

Aus der repräsentativen Erhebung von Randoll (vergl. 2012) zu den Themen Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung konnten durch eine Faktorenanalyse folgende Belastungsfaktoren identifiziert werden, die insgesamt 53,8% der Gesamtvarianz erklären:

- Arbeitsvielfalt,
- eigene und fremde Anforderungen,
- Organisationsstrukturen,
- die pädagogische Tätigkeit an sich,
- enger finanzielle Rahmen der Schule
- Schulpolitik und Öffentlichkeit
- Beziehungen zu Eltern und Kollegen.

(Randoll 2013, S. 136)

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Faktor „Schulpolitik und Öffentlichkeit“ insgesamt recht wenig Gewicht besitzt. Die folgenden nach Lehrergruppen differenzierten Einzelbefunde zeigen, dass diese Faktoren von den Lehrern der verschiedenen Fächer teilweise sehr unterschiedlich bewertet werden:

- „Das relativ geringe Waldorflehrergehalt wird vergleichsweise häufiger von den Kunst-, Handwerks- und Musiklehrern als belastend erlebt.
- Die Lehrer für Eurythmie, die zumeist ein Teildeputat mit relativ wenig Unterrichtsstundenverpflichtung haben, empfinden die wöchentliche Zahl der Arbeitsstunden nicht in dem Maße als belastend wie die Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Fachbereichen.
- Die eigenen Ansprüche als Pädagoge stellen für die Lehrer für Kunst, Handwerk und Musik sowie für die Sportlehrer eine im Vergleich geringere Belastung dar.
- Die Lehrer für Eurythmie, für Musik und für Fremdsprachen fühlen sich vergleichsweise stärker durch unmotivierte und undisziplinierte Schülerinnen und Schüler als auch durch das Arbeitsverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler belastet.

- Die Durchführung von Schulveranstaltungen wird nicht nur von den Klassenlehrern, sondern auch von den Lehrern für Eurythmie und Musik vergleichsweise häufiger als belastend erlebt. Dies ist insofern nachvollziehbar, weil diese Lehrergruppen auch am häufigsten mit der Realisierung öffentlichkeitswirksamer Aufführungen konfrontiert sind (Orchester-, Theater- und Tanzveranstaltungen).
- Neben den Klassenlehrern erleben auch die Fremdsprachenlehrer sowohl die elterlichen Anforderungen, die Arbeitsvielfalt im Allgemeinen als auch die Stofffülle als besonders belastend.
- Sportlehrer, die Lehrer für Eurythmie und für Kunst/Handwerk sind vergleichsweise stärker durch Stundenpläne belastet, die ihrer persönlichen Situation nicht entsprechen.
- Fremdsprachenlehrer fühlen sich wie die Klassenlehrer vergleichsweise stärker durch die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen/Ideale an die Person des Lehrers belastet. während dieser Aspekt sowohl für Oberstufenlehrer als auch für die Lehrer für Sport keinen wesentlichen Belastungsfaktor darstellt.
- Die Organisationsstrukturen an der Schule erleben insbesondere die Lehrer für Eurythmie und die Lehrer für die künstlerischen Fächer am stärksten als belastend. Strukturbedingt unterrichten sie eine Klasse für zwei Stunden in der Woche.
- Das ständige Sprechen müssen empfinden v.a. die Lehrer für Eurythmie mehr oder weniger als belastend.“

(Randoll 2013, S. 132-133)

Eine weitere qualitative Bestandsaufnahme bei Waldorflehrern wurde von Kosubek und Barz (vergl. 2012) durch Gruppeninterviews vorgenommen. In Bezug auf das psychische und physische Belastungserleben ergeben sich dabei folgende Befunde: Erstens ist der persönliche Bezug des Waldorflehrers zu den Schülern größer als an Regelschulen. Daraus resultiert allerdings auch die Gefahr, dass der Lehrer in die Rolle einer „Super-Nanny“ gedrängt wird (Kosubek/Barz 2012, S. 25). Zweitens wird der Gemeinschaftsbezug stark betont: „Zusammenhalten, Zusammen wachsen, Zusammen wirken“. Im Zusammenhang damit lassen sich jedoch auch ein starker Gruppendruck sowie eine Erwartungshaltung gegenüber dem einzelnen Lehrer beobachten. Ein weiterer Belastungsfaktor, der sich aus den Gruppeninterviews ergibt, sind die Ansprüche der Eltern. Einerseits werde das „starke Mitspracherecht und Engagement der Eltern“ durchaus von Seiten der Lehrer geschätzt, aber auf der anderen Seite entsteht dadurch auch eine Belastung (ebenda, S. 30).

Einer Untersuchung von Graudenz (vergl. 2012) zufolge gibt es kaum Hinweise auf eine nennenswerte Belastung der Waldorflehrer durch die Darstellung der Waldorfpädagogik in den Medien. Dagegen können die inneren Ansprüche an das „Ideal des Waldorflehrers“ aber durchaus als belastend empfunden werden:

„Es kann demnach angenommen werden, dass das durch R. Steiner beschriebene Lehrereideal doch einen gewissen Belastungsfaktor für die Befragten darstellt. Je nach der Selbsteinschätzung der einzelnen Schule könnte die Frage nach Inhalt und Bedeutung des „Ideals“ der Lehrerpersönlichkeit zum Diskussionsthema werden. Interessant wäre es herauszufinden, welche Aspekte für den einen oder anderen Lehrer möglicherweise als belastend empfunden werden.“

(Graudenz 2012, S. 166)

Dieser Belastungsfaktor wird auch von Randoll genannt, und zwar insbesondere in Bezug auf den Klassenlehrer, wie oben schon ausgeführt (siehe Kapitel 3.1).

Zur Untersuchung der Arbeitsbedingungen führte House (vergl. 2001) in England an einer Schule eine explorative Befragung von Waldorflehrern durch. Eine offene Frage betraf dabei auch die Arbeitsbelastung: „Welchen Aspekt Ihrer Tätigkeit als Waldorflehrer betrachten Sie als besonders belastend?“ (House 2001, S. 38f.). Die Antworten wurden auf Stressoren hin untersucht und ergaben als wesentliche Faktoren die Ineffizienz der kollegialen Selbstverwaltung, fordernde Eltern und die schlechte Bezahlung. Die Konsequenz ist nach House, dass die Lehrer sich machtlos fühlen, Veränderungen in ihrer externen Arbeitsumgebung herbeizuführen. Die Ausweichstrategie bestehe dann darin, den Fokus auf die eigene Person zu lenken und zwar einerseits im Sinne von „besser auf sich selber achten“ und andererseits in Hinblick auf eine persönliche Weiterentwicklung im Umgang mit den Anforderungen. Die Hauptstressquellen werden nach House aber aufgewogen durch die größere Autonomie in der Waldorfpädagogik im Vergleich zum staatlichen Sektor. Diese Studie stützte sich allerdings nur auf 14 Befragungen.

Zu dem Bereich der Persönlichkeitseigenschaften sind im Rahmen eines Projekts der Hannoverschen Kassen Käufer und Versteegen (vergl. 2008) der Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Bewältigung von Beanspruchungen nachgegangen. Die Grundlage für den vorliegenden Werkstattbericht bilden Interviews und Fallstudien, deren genaue Anzahl jedoch nicht angegeben ist. Die beiden Forscherinnen gelangen auf Grund ihrer Situationsanalyse zu der Diagnose:

„Die Veränderung der Schullandschaft, der Erwartungen von Eltern und individualisierte Anforderungen von Kindern, die wirtschaftliche Situation und aber auch älter werdende Kollegengremien, also sinkende Kräfte, haben eine soziale und dynamische Komplexität geschaffen, durch die Lehrer/innen und die klassische Organisation der Waldorfschulen stark belastet wird. Diese Veränderung betrifft nicht nur Waldorfschulen. Die innere und äußere Erfahrungswelt des Lehrerberufs passen nicht mehr zusammen: Was gefordert wird, ist mit den bekannten Handlungsmöglichkeiten immer weniger oder nur mit immer größerer Anstrengung zu realisieren.“

(Käufer/ Versteegen 2008, S. 9)

Im zweiten Teil des Werkstattberichts wird der Zusammenhang von Burnout und Selbstwirksamkeit untersucht. Dabei wird analysiert, wie das Zusammenwirken von strukturellen Faktoren und der Mangel an Selbstwirksamkeit zu einem negativen Kreislauf führen kann. Des Weiteren gehen Käufer und Versteegen auch der Frage nach, wie schulische Infrastrukturen zur Erneuerung der individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeit beitragen können. Als Ansatzpunkt für das Durchbrechen des Kreislaufs von Burnout und Verlust der Leistungsfähigkeit ist nach Ansicht der beiden Forscherinnen die individuelle Handlungsfähigkeit aus freiem Willen. Dazu könnte nach Darstel-

lung der Forscherinnen der von Scharmer entwickelte U-Prozess (vergl. Scharmer, 2007) ein entscheidender Hebel sein, zumal dadurch auch ein Bezug zu Organisationsstrukturen hergestellt wird. Demnach kommt auf der persönlichen Ebene der Selbstwirksamkeit eine entscheidende Rolle für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen im Schulalltag zu.

Aus diesen Befunden geht insgesamt hervor, dass die Belastungserfahrungen multifaktoriell bedingt sind. Es können jedoch einzelne Schwerpunkte identifiziert werden: Dazu zählen in erster Linie die äußeren und inneren Anforderungen, denen sich die Waldorflehrer gegenübergestellt sehen. Diese stammen sowohl aus den Ansprüchen aus der Waldorfpädagogik an das Ideal des Waldorflehrers als auch aus den eigenen Ansprüchen an die Qualität der pädagogischen Arbeit. Sie werden aber auch von Seiten der Lehrer in Form von Erwartungen aus der Elternschaft erlebt. Anspruchs- und Erwartungshaltungen wirken sich sowohl auf die Beziehungen zu den Eltern als auch zu den Kollegen aus. Ein zweiter Bereich besteht aus den organisatorischen Rahmenbedingungen, die insbesondere für die verschiedenen Fächer sehr unterschiedlich ausfallen. Dies gilt auch für Belastungsfaktoren, die im Zusammenhang mit dem Unterricht genannt werden. Eine fächerdifferenzierte Betrachtung in Bezug auf die Belastungssituation erscheint deshalb für weitere Untersuchungen sehr sinnvoll.

### 4.3.2 Arbeitszufriedenheit von Waldorflehrern

Im Vergleich mit Lehrern von Gesamtschulen aus der DIPF-Studie (vergl. Randoll, 2012; Gerecht 2007) sind Lehrkräfte an Waldorfschulen mit einigen Aspekten ihrer Tätigkeit deutlich zufriedener als ihre Kollegen an den Regelschulen. Dazu zählen insbesondere die Ausstattung und der bauliche Zustand der Schule, aber auch die Schulorganisation. Mit ihrer beruflichen Gesamtsituation sind die Waldorflehrer ebenfalls zufriedener (Randoll, 2012, S. 112, Abb. 22). Die Zufriedenheit mit der Selbstverwaltung ist dabei jedoch schulscharf zu betrachten:

„Insofern wird auch in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Berufszufriedenheit der Waldorflehrer in hohem Maße von der Zufriedenheit mit der kollegialen Selbstverwaltung abhängt. Funktioniert diese nicht bzw. unzureichend, wirkt sich dies einschränkend auf die Freude an der eigenen Arbeit aus. Schließlich müssen hohe berufliche Beanspruchung, Belastung und Anforderungen nicht notwendigerweise zu weniger Berufszufriedenheit führen, wie der folgende Befund zeigt: So geben 91,7% der Waldorflehrer an, sie seien mit ihrer beruflichen Situation zufrieden, während gleichzeitig 72,8% die Meinung vertreten, die Waldorfschule verlange von ihren Lehrern zu viel an Engagement (siehe auch bei Gehrmann, 2007).“

(Randoll 2013, S 119)

Dem ist zu entnehmen, dass die Qualität der kollegialen Selbstverwaltung einen großen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrer hat, auch wenn generell kein direkter Zusammenhang zwischen Belastungsgrößen und der Arbeitszufriedenheit auszu-

machen ist. Es ist daher lohnenswert, den Zusammenhang der Erlebensmuster und inneren Haltungen der Lehrkräfte mit der Qualität der kollegialen Selbstverwaltung näher zu untersuchen (siehe Kapitel 9).

Auch bei der Arbeitszufriedenheit zeigt sich für verschiedene Fächer ein unterschiedliches Bild, insbesondere bestätigt die Untersuchung von Randoll die bereits oben charakterisierte Sonderstellung der Eurythmielehrer:

„Es bestätigt sich in diesem Zusammenhang erneut, dass die Lehrer für Eurythmie eine Sonderstellung innerhalb der Kollegien von Waldorfschulen einnehmen. Subjektiv empfinden sie eine vergleichsweise geringere Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Schüler, die Eltern und auch die Öffentlichkeit. Zudem sind sie sowohl mit dem von ihnen erteilten Unterricht (z. B. fachlich-inhaltliches Niveau), mit den an die Schüler gestellten Leistungsanforderungen wie auch mit der allgemeinen pädagogischen Qualität an der Schule unzufriedener. Bei den Fragen zur sächlichen und personellen Ausstattung sowie zu den unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen (Raumplanung) fallen die Urteile der Eurythmisten hingegen deutlich positiver bzw. günstiger aus.“

(Randoll 2013, S. 120)

Daraus geht hervor, dass die bereits oben vorgeschlagene Fächerdifferenzierung bei weiteren Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von Waldorflehrern notwendig ist.

### 4.3.3 Gesundheit von Waldorflehrern

Käufer und Versteegen (vergl. 2007) haben in ihrer explorativen Untersuchung auf die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Resilienz und damit auch für die Gesundheit der Waldorflehrer hingewiesen. Bei zu geringer Erfahrung von Selbstwirksamkeit entstehe ein „Burnout-Teufelskreis“, der sich im Sinne einer Rückkopplung verstärkend auf die Belastungssituation auswirke, die Selbstwirksamkeit weiter schwäche und schließlich in einen Burnout münden könne (ebenda, S. 15).

In Bezug auf die Selbstwirksamkeit bei Waldorflehrern ergeben sich aus der Studie von Randoll (2012, S. 121f.) die folgenden Befunde: Waldorflehrer schätzen ihre Selbstwirksamkeit im Vergleich zu Regelschullehrern etwas positiver ein, dies gilt insbesondere für den Umgang mit schwierigeren Schülern. Letzteres ist aber nach Randoll zum Teil auch auf das besondere Klientel der Waldorfschulen zurückzuführen. Für die verschiedenen Fächer ergeben sich einige unterschiedliche Einschätzungen, insbesondere für Klassenlehrer ist die Erfahrung der Selbstwirksamkeit überdurchschnittlich ausgeprägt, im Gegensatz zu den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte für Eurythmie (ebenda, S. 123f.). Trotz erhöhter Selbstwirksamkeit bleibt die Frage nach einem verbesserten Gesundheitszustand bei Lehrkräften an Waldorfschulen zunächst noch offen, wie der Untersuchung von Randoll ebenfalls zu entnehmen ist:

„Insofern schätzen etwa zwei Drittel der Waldorflehrer (65,7%) ihren gegenwärtigen Gesundheitszustand als „gut“ (33,8%) bis „zufriedenstellend“ (31,9%) ein, 26% kreuzten „könnte besser sein“ und 6,9% „nicht so gut“ an. Das heißt, dass der Gesundheitszustand



von mehr als einem Drittel der Befragten nicht als befriedigend erlebt wird. In der DIPF-Studie von Gerecht et al. (2007) hatten vergleichsweise 52,5% der Gesamtschullehrer ihren Gesundheitszustand als „gut“ und 38% als „zufriedenstellend“ beurteilt (zusammen 90,6%), 7,5% kreuzten hingegen „nicht so gut“ an. Da bei der Gesamtschullehrerbefragung die Antwortkategorie „*könnte besser sein*“ nicht vorhanden ist, ist ein Vergleich zwischen den beiden Schulformen in Bezug auf dieses Item nur bedingt möglich. Die Gesamtschullehrer dürften daher – zumindest bezogen auf ihre Selbsteinschätzung – wohl gesünder sein als die Waldorflehrer (und dies bei vergleichbarem Durchschnittsalter).“

(Randoll 2013, S. 143)

Auch wenn die Waldorflehrer im Vergleich zu den Gesamtschullehrern bei erhöhter Selbstwirksamkeit keinen sichtlich besseren Gesundheitszustand aufweisen, bedeutet dies noch nicht, dass an Waldorfschulen zwischen Selbstwirksamkeit und Gesundheit kein Zusammenhang besteht. Es ist eher anzunehmen, dass weitere, noch nicht erfasste Faktoren dafür verantwortlich sind, dass Waldorflehrer gesundheitlich stärker belastet sind. Die Identifikation dieser Faktoren dürfte jedoch wegen den vielfältigen Einflussfaktoren auf die Gesundheit nicht einfach sein. In Kapitel 6 wird der Einfluss der individuellen Erlebensmuster auf den Gesundheitszustand, soweit dies die Datenlage ermöglicht, untersucht.

#### 4.3.4 Eigene Voruntersuchungen

Im Rahmen einer qualitativen Voruntersuchung wurde das Thema „Beanspruchungen und Arbeitszufriedenheit bei Waldorflehrern“ auf der Grundlage von sechs narrativen Interviews explorativ behandelt (Peters, 2013). Bei der Analyse ergab sich das autonome Handeln in selbstverantworteten Handlungsfeldern als eine Kernkategorie für eine gesteigerte Resilienzfähigkeit (ebenda, S. 120). Damit ist auf eine innere Haltung der Selbstverantwortlichkeit hingewiesen, die sich in der folgenden Textsequenz beispielhaft als selbstbestimmte Wahl ausdrückt:

„Und ich weiß ja auch, ich hab mir alles selber ausgesucht und hab irgendwann von mir aus ja dazu gesagt, ne? Das heißt, es ist kein äußerer Druck oder Zwang, sondern ich bin mir schon immer bewusst und mache mir das auch bewusst, dass ich ja das eigentlich auch genau so gewählt habe und eigentlich so will.“ (Interview 6)“

(zitiert nach Peters 2012, S. 121)

Das entscheidende Moment liegt dabei darin, sich die Eigenverantwortlichkeit für das Handeln als Lehrer bei jeder Handlung bewusst zu machen. Für diese innere Haltung lässt sich daher ein Zusammenhang mit den Erlebens- und Verhaltensmustern bei Waldorflehrern vermuten. Ferner lassen sich in dieser Voruntersuchung ebenfalls Hinweise darauf erkennen, dass für die Lehrer der verschiedenen Fächer an Waldorfschulen ein unterschiedlicher Freiheitsspielraum in Bezug auf die Rahmenbedingungen

vorliegt, was ebenfalls eine fächerdifferenzierte Fortsetzung der Untersuchung nahelegt.

#### **4.4 Folgerungen für die vorliegende empirische Untersuchung**

Die bisherigen Belastungsbefunde weisen vielfache Berührungspunkte mit den Verhaltensmustern und Einstellungen von Lehrkräften (AVEM) auf: Dies trifft sowohl auf die Wahrnehmung von Tätigkeits- und Organisationsmerkmalen zu, als auch auf das Erleben der sozialen Beziehungen von Seiten der Lehrer. Bei den personenbezogenen Einflussfaktoren sind für die Einstellungen zum Beruf, die „Stresskompetenz“, sowie für Motive und Erwartungen ebenfalls Bezüge zu den Verhaltensmustern feststellbar. Damit berücksichtigen die 11 AVEM Merkmale – wenn man von den objektiven Arbeitsbedingungen absieht – die dargestellten Belastungsfaktoren im Wesentlichen. Durch die vielfache Verknüpfung mit verschiedenen Belastungsfaktoren wird ein breit gefächertes Spektrum von Belastungsursachen erfasst, was gerade bei einem Untersuchungsfeld, das bisher kaum auf Belastungen untersucht wurde, sinnvoll ist.

Aus der Sichtung der Befunde an Regelschulen ergeben sich folgende potentielle Belastungsfaktoren, die auch bei Waldorflehrern zu berücksichtigen sind:

- Zeitdruck und Arbeitsvielfalt
- schwierige bzw. unmotivierte Schüler
- große Klassen
- Verwaltungsaufgaben und Schulorganisation
- räumliche Bedingungen
- externe Anforderungen/ Evaluationen
- Zusammenarbeit mit Kollegen
- Rollenkonflikte und Antinomien
- Motive und biografische Vorerfahrungen
- Persönlichkeitseigenschaften
- Selbstwirksamkeit und Erfahrung von Kohärenz
- Ressourcen

Da nicht auszuschließen ist, dass diese Faktoren für die Belastungssituation von Waldorflehrern ebenso von Bedeutung sind wie für Lehrkräfte an Regelschulen, müssen diese Aspekte berücksichtigt werden.

Für die Frage, ob waldorfspezifische Besonderheiten einen Einfluss auf die Belastungssituation von Waldorflehrern haben, der sich auch in den Verhaltensmustern abbildet, sind folgende Punkte zu berücksichtigen: Zum einen ist die relative Autonomie der Waldorfschulen zu nennen, die sich sowohl auf die Schulverwaltung und auf den Lehrplan bezieht, zum anderen aber auch das der Waldorfpädagogik zu Grunde liegende Menschenbild.

Im Einzelnen ergeben sich daraus Besonderheiten in mehreren Arbeitsbereichen, die den Befunden an Waldorfschulen zufolge nicht ohne eine Ambiguität auftreten. So wird zum Beispiel das Betriebsklima an Waldorfschulen besser eingeschätzt, dagegen bewerten Lehrkräfte an Gesamtschulen das innerkollegiale Konfliktmanagement besser, worin sich eventuell die Vor- und Nachteile einer weitgehend hierarchielosen Organisation widerspiegeln könnten. Auch bei der Zufriedenheit mit der kollegialen Selbstverwaltung zeigt sich diese Zwiespältigkeit: Einerseits konnten dysfunktionale Organisationsstrukturen als Belastungsfaktoren identifiziert werden, andererseits wird die Möglichkeit der Mitbestimmung positiv eingeschätzt. Auf der „Soll-Seite“ des Selbstverwaltungskontos stehen ferner ineffiziente Entscheidungsprozesse und zähe Entwicklungsabläufe, auf der „Haben-Seite“ sind die Möglichkeiten zur Mitgestaltung und zur Initiative zu nennen, welche die Selbstwirksamkeit unterstützen.

Auch der persönliche Bezug zur Anthroposophie zeigt in Bezug auf die Arbeitsbelastung eine ähnliche Ambivalenz: Einerseits stellt die Nähe zur Anthroposophie für viele Waldorflehrer eine Unterstützung für den Berufsalltag dar, auf der anderen Seite entstehen aber durch das damit verbundene Idealbild des Waldorflehrers auch große pädagogische Ansprüche an den einzelnen Lehrer.

Eine widersprüchliche Signatur ist auch für das Feld der künstlerischen Orientierung der Waldorfschulen zu erkennen: Obwohl in Waldorfschulen sehr viel Wert auf künstlerische Tätigkeiten gelegt wird, bleibt trotzdem festzuhalten, dass die Lehrer der künstlerischen Fächer offensichtlich weniger Anerkennung von Seiten der Kollegen erfahren. Hier deutet sich ein innerer Bruch innerhalb des Selbstverständnisses der Waldorfschulen an. In einem gesteigerten Maß gilt dies für die Lehrer im Fach Eurythmie, die sehr viel Kraft und Motivation aus sich selbst aufbringen müssen, um sich gegenüber dem Legitimationsdruck - auch gegenüber den Kollegen - zu behaupten.

Schließlich zeigen die vorliegenden Befunde an Waldorfschulen, dass für Lehrkräfte verschiedener Fächer unterschiedliche Belastungsfaktoren vorliegen. Auch für die Quellen der Berufszufriedenheit werden von den Lehrern der einzelnen Fachgruppen unterschiedliche Angaben gemacht. Dies gilt insbesondere für Klassenlehrer und Eurythmisten. Bei den Klassenlehrern sind die Besonderheiten im Wesentlichen auf die große Nähe zu den Schülern zurückzuführen, wobei die Problematik der Nähe-Distanz-Antinomie nicht außer Acht gelassen werden darf. Für beide Gruppen könnte ein Vergleich der arbeitsbezogenen Verhaltensmuster mit den übrigen Lehrern an Waldorfschulen vermutlich interessante Aufschlüsse geben.

Nicht zuletzt ist die Frage der Besoldung zu berücksichtigen: Beruht der mit einer Entscheidung für die Waldorfschule verbundene Gehaltsverzicht auf einer idealistischen Haltung? Und besitzen Lehrer an Waldorfschulen generell andere Einstellungen zu ihrem Beruf als die Lehrer an Regelschulen? Denn unter Berücksichtigung der Vergünstigungen, die einem Waldorflehrer gegenüber einem Lehrer an Regelschulen verloren gehen – zum Beispiel die Möglichkeit zur Verbeamtung oder zu Aufstiegschan-

cen innerhalb der Schule – könnte durchaus eine idealistischere Haltung erwartet werden.

Belastungsbefunde in Abhängigkeit von der Ausbildungssituation liegen bisher noch nicht vor. Wegen der Möglichkeit, eine grundständige Ausbildung zum Waldorflehrer zu absolvieren, sollte dieser Aspekt jedoch in Bezug auf veränderte Verhaltensmuster betrachtet werden. Damit sind folgende waldorfspezifische Aspekte zu berücksichtigen:

- Besoldungssituation
- Ausbildungssituation (grundständige Ausbildung zum Waldorflehrer)
- Ansprüche durch das „Idealbild“ des Waldorflehrers
- Kollegiale Selbstverwaltung
- Anthroposophie und Spiritualität (Kohärenz)
- Spezifische Fächer bzw. pädagogische Funktionen (z. B. Klassenlehrer)

Die Präzisierung der damit im Zusammenhang stehenden Forschungsfragen erfolgt im nächsten Kapitel.

## **5. Forschungsdesign der empirischen Untersuchung**

### **5.1 Relevanz des Forschungsthemas**

Die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Waldorflehrern, die im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen, sind bisher noch nicht empirisch untersucht worden. Für viele andere Berufsgruppen und auch speziell nach Schultypen differenzierte Lehrergruppen liegen jedoch bereits Befunde vor, mit denen ein Vergleich anstrebenwert ist (vergl. Kapitel 4.2).

Auch wenn über die Frühpensionierungen und krankheitsbedingten Ausfälle bei Waldorflehrern derzeit keine Zahlen vorliegen, ist es dennoch von Bedeutung, den möglichen Einfluss von Verhaltensmustern auf die Belastungsfaktoren zu ermitteln. Falls dies zutrifft, könnte über die bewusste Änderung von Verhaltensmustern beziehungsweise Interventionen möglicherweise eine Verbesserung der Belastungssituation erzielt werden. Dabei handelt es sich um einen Faktor, der für jeden Lehrer prinzipiell beeinflussbar ist.

Der Lehrermangel an Waldorfschulen ist gegenwärtig ein aktuelles Thema. Randoll (2012, S. 148) schätzt auf Grund der Altersverteilung in der Stichprobe, dass auf die Waldorfschulen in 10 bis 15 Jahren eine „Pensionierungswelle“ zukommt. Auch in dem Beitrag von Graudenz (2012b, S. 223f.) zu den Herausforderungen für Waldorfschulen in Zukunft wird nach der pädagogischen Weiterentwicklung an zweiter Stelle die Gewinnung von neuen Lehrern und Schülern genannt. Angesichts dieser sichtlich angespannten Lage in Bezug auf den Lehrernachwuchs ist die Gesundheit der gegenwärtigen Lehrergeneration von besonderer Wichtigkeit. Ein weiterer Ausfall von Waldorflehrern durch Frühpensionierungen würde den Engpass an Waldorfpädagogen noch weiter verschärfen. Daher sind Erkenntnisse über mögliche Belastungsfaktoren und Hinweise auf mögliche Gegenmaßnahmen für die Waldorfschulbewegung zum gegenwärtigen Zeitpunkt von größter Relevanz.

### **5.2 Präzisierung der Forschungsfragen und Ziele der Arbeit**

Das grundlegende Ziel dieser Untersuchung besteht darin, die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Waldorflehrer zu bestimmen und mit anderen Berufs- und Lehrergruppen zu vergleichen. Dabei sind Differenzierungen nach Geschlecht, Alter und gegebenenfalls auch nach anderen persönlichen Angaben zu berücksichtigen.

Weiterhin ist der Frage nachzugehen, in welchem Zusammenhang die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster mit der Berufsbelastung und Berufszufriedenheit stehen. Dabei sind Belastungsfaktoren zu identifizieren, die mit inneren Haltungen der Lehrer in einem Zusammenhang stehen oder gegebenenfalls auch unabhängig davon

sind. Gegebenenfalls lassen sich aus den Ergebnissen mögliche Ansatzpunkte für Interventionen erkennen. Aus den vorliegenden empirischen Befunden haben sich folgende waldorfspezifische Aspekte ergeben, die an Waldorfschulen eine Relevanz für die Arbeitsbelastung und Arbeitszufriedenheit besitzen:

- Kollegiale Selbstverwaltung an Waldorfschulen
- Stellung der künstlerischen Fächer - insbesondere die Sonderstellung des Fachs Eurythmie
- Bedeutung der Anthroposophie für den Beruf des Waldorflehrers
- Fächerdifferenzierung (Klassenlehrer, Lehrkräfte für Eurythmie u.a.)
- Ansprüche von Eltern und Kollegen
- Eigene Ansprüche an die pädagogische Arbeit
- Besoldungssituation

Zusätzlich sind auch diejenigen Faktoren aus den Befunden an Regelschulen zu berücksichtigen, die generell für den Lehrerberuf als Belastungsfaktoren in Frage kommen:

- Beziehungen zu Schülern und Kollegen
- Selbstwirksamkeit und Ressourcen
- Zeitdruck und Arbeitsvielfalt
- Klassengröße
- räumliche Bedingungen
- Zusammenarbeit mit Kollegen
- Rollenkonflikte
- Motive

Wegen der Sonderstellung einzelner Fächer ist eine Fächerdifferenzierung sinnvoll. Dabei können einerseits Klassenlehrer und Oberstufenlehrer gegenübergestellt werden, denn beide erteilen Epochenunterricht, nur in verschiedenen Altersstufen. Demgegenüber wird auch eine gesonderte Betrachtung von Fremdsprachenlehrern durchgeführt, da diese keinen Epochenunterricht erteilen und dadurch ein Binnenvergleich sinnvoll ist. Auf Seiten der künstlerischen Fächer ist die Differenzierung von Eurythmisten, Lehrern für Handwerk und Kunst sowie Musiklehrern von Interesse. Als Kontrast dazu kann das Fach Sport hinzugenommen werden. Eine generelle Berücksichtigung der Unterrichtsqualität würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Nur bei der Fächerdifferenzierung wird auf einzelne Unterrichtsfaktoren im Zusammenhang mit Belastungsfaktoren eingegangen.

Die organisatorischen und räumlichen Rahmenbedingungen der Waldorfschulen müssen ebenfalls mit berücksichtigt werden. Diese Bedingungen schließen sowohl den äußeren Rahmen wie Unterrichtsräume und Stundenpläne als auch die organisatorischen Abläufe der Schulverwaltung mit ein.

Ziel dieser Untersuchung ist es, diejenigen Faktoren zu ermitteln, die einerseits für die Arbeitsbelastung sowie für die Berufszufriedenheit relevant sind und die zum anderen mit den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern korrelieren. Weiterhin soll untersucht werden, welchen Einfluss die waldorfspezifischen Besonderheiten auf die Belastungssituation und die Berufszufriedenheit der Waldorflehrer besitzen.

### 5.3 Methodisches Vorgehen

Zur Ermittlung der Verhaltensmuster wurde das standardisierte Erhebungsinstrument AVEM 44 („Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster“) verwendet. Zum Einen, weil es mit dem zugrundegelegten Arbeitsmodell verträglich ist und sowohl Haltungen als auch Erlebensmuster erfasst, zum anderen weil damit auch Vergleiche zu den umfangreichen AVEM-Erhebungen bei Regelschullehrern zugänglich werden. Auch Vergleiche zu anderen Berufsgruppen werden dadurch ermöglicht (vergl. Kapitel 4.2) .

Die 44-Items des AVEM-Kurztests sind in den Fragebogen von Randoll (vergl. 2012) integriert und bilden damit die ersten 44 Items von Kapitel VII des Fragebogens<sup>26</sup> (siehe Anhang F). Die vorliegende Arbeit verwendet ausschließlich erhobene Daten aus dieser Randoll-Studie. Der explorative Fragebogen (siehe Anhang F) umfasst rund 350 Items zu verschiedenen Themen, die zum großen Teil die in Abschnitt 5.2 dargestellten Aspekte abdecken.

Das erste Kapitel des Fragebogens mit dem Thema „Motive, Ziele, Unterricht“ enthält neben Fragen zur Motivation auch zahlreiche Items zum Lehrer-Schülerverhältnis und wird daher ganz in die Untersuchung mit einbezogen. Ebenso werden die Fragen aus Kapitel III des Fragebogens „Kommunikationsverhalten und kollegiale Zusammenarbeit“ in dieser Untersuchung berücksichtigt, weil sie die kollegiale Selbstverwaltung zum Gegenstand haben. Dies gilt auch für die Fragen des vierten Kapitels „Evaluation und Qualitätssicherung“.

Des Weiteren wurden die Items aus den folgenden Kapiteln mit in die Untersuchung einbezogen: VI. „Berufszufriedenheit“, IX. „Belastungserleben“, X. „Bewältigungserleben“ sowie XI. „Gesundheitszustand“, weil anzunehmen ist, dass diese Themen in einem direkten Zusammenhang mit AVEM stehen. Aus dem Kapitel XII (Führungsstrukturen) wurden nur diejenigen Items verwendet, die sich auf das Führungsmodell innerhalb der kollegialen Selbstverwaltung beziehen. Die Angaben zur Person wurden schließlich – soweit dies zur Differenzierung nötig war – aus Kapitel XIII entnommen.

Alle Items aus den genannten Kapiteln wurden zunächst auf einen Zusammenhang mit der AVEM Typologie geprüft<sup>27</sup>, und in drei Gruppen aufgeteilt: Die erste Gruppe enthält

---

<sup>26</sup> Die Kapitel des Fragebogens sind nach römischen Ziffern gegliedert

<sup>27</sup> Dazu wurde der zum Vergleich von nominal- und intervallskalierten Daten geeignete Korrelationskoeffizient ETA verwendet.

diejenigen Items mit relativ hohen Korrelationen<sup>28</sup>, die zweite Gruppe besteht aus den Items, die nur schwächere Korrelationen aufweisen<sup>29</sup> und eine dritte Gruppe diejenigen, für die keine nennenswerten Korrelationen auffindbar waren.

Die Items mit hohen Korrelationen wurden jeweils einzeln untersucht, wobei Differenzierungen nach Alter, Geschlecht und Fächern vorgenommen wurden. Weiterhin wurden nach den Forschungsfragen thematisch gegliedert Faktorenanalysen durchgeführt, um weitere Vergleichsmöglichkeiten zu gewinnen. Hierbei wurden alle Items berücksichtigt, bei denen eine Korrelation vorlag. Ferner wurde für eine kleine Gruppe von Items, die eine sehr hohe Korrelation zur AVEM-Typenverteilung aufwiesen, eine Varianzanalyse berechnet, um im begrenzten Rahmen die Unabhängigkeit der AVEM-Typen von einigen wenigen Hauptbelastungsfaktoren zu prüfen.

Zwei offene Fragen aus dem Fragebogen wurden ebenfalls in die Untersuchung mit einbezogen. Dies war zum einen die Frage I.2: *„Was ist Ihnen in Ihrer Arbeit an der Waldorfschule besonders wichtig?“*, die nach Fächern und AVEM-Typen differenziert ausgewertet wurde, um die Motive einzubeziehen, die sonst unberücksichtigt geblieben wären. Dadurch war es auch möglich, Lehrer unterschiedlicher Fächer in Bezug auf die Motive zu vergleichen und gegebenenfalls auch abweichende Motivlagen bei den AVEM-Typen zu bestimmen.

Die zweite offene Frage, die berücksichtigt wurde, war die Frage IX.4: *„Gibt es körperliche oder psychische Probleme, die Sie in direkten Zusammenhang mit ihrem Schulalltag bringen? – Wenn ja, welche?“*. Die Einbeziehung dieser Frage war geeignet, um durch die Zuordnung der in der offenen Frage genannten Symptome zu den AVEM-Typen die Vorhersagen aus der Theorie auf Stimmigkeit zu prüfen. Damit war zugleich eine Qualitätskontrolle für die Anwendbarkeit des AVEM-Messinstruments für die vorliegende Stichprobe gegeben.

## 5.4 Ethische Gesichtspunkte

Im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) lautet der erste Satz der Präambel:

„Die Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gehen davon aus, dass es heute keine wissenschaftliche Erkenntnis oder Lösung mehr gibt, die nicht der ethischen Reflexion ihres Wertes und ihrer Folgewirkungen bedarf.“<sup>30</sup>

Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gibt daher Richtlinien für die Arbeit von Erziehungswissenschaftlern. Dabei werden neben den professionellen Standards auch die Ethik-Regeln für den Umgang mit Forschungsteil-

<sup>28</sup> Eta liegt dabei zwischen 0,4 und 0,6

<sup>29</sup> Mit Eta zwischen 0,3 und 0,4

<sup>30</sup> Zitiert nach: [www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex\\_2010.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf)



nehmern behandelt. In Paragraph 4 des Ethik-Kodex werden die „Rechte von Probandinnen und Probanden“ formuliert. Dies betrifft folgende Punkte: Wahrung der Persönlichkeitsrechte der Probanden, Notwendigkeit der Einwilligung der Probanden, Gewährleistung der Anonymität, vertrauliche Behandlung der erhobenen Daten sowie die Schweigepflicht der Forscher.

Die Datenerhebung erfolgte durch anonymisierte Fragebögen. In dem integrierten Anschreiben wurden die Teilnehmer über die Ziele des Forschungsprojekts informiert, außerdem waren die Kontaktdaten für mehrere Ansprechpartner für Rückfragen genannt. Bei der Kodierung wurden die einzelnen Fragebögen durch Nummern gekennzeichnet und für jede teilnehmende Schule wurde ebenfalls eine Schulnummer vergeben, sodass aus den vorliegenden Angaben insgesamt keinerlei Rückschlüsse auf die persönliche Identität der teilnehmenden Lehrer und Schulen möglich sind.

Um die Anonymität innerhalb der einzelnen Schulen zu gewährleisten, wurde den Teilnehmern die Möglichkeit eingeräumt, ihren ausgefüllten Fragebogen in einem geschlossenen Umschlag abzugeben, der dann ungeöffnet an das Forscherteam weitergeschickt wurde. Diese Maßnahme schien angemessen, da der Fragebogen auch schulrelevante und zugleich sehr persönliche Aussagen enthielt - wie zum Beispiel die folgende: *„Wenn ich kündigen könnte, würde ich kündigen.“* Damit war der Schutz der persönlichen Daten in jedem Fall gewährleistet. Die erhobenen Daten wurden ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet und nicht an Personen außerhalb des Forschungsteams weitergegeben.

Ein Fragebogen, für dessen Bearbeitungszeit etwa eine dreiviertel- bis volle Stunde angesetzt werden muss und der persönliche Fragen wie die zuletzt zitierte enthält, kann bei dem Befragten durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema durchaus psychische Reaktionen auslösen. Aus diesem Grund wurden vor der Datenerhebung die Probanden bei den durchgeführten Pretests unter anderem auch daraufhin befragt, ob die Befragung nach ihrem Empfinden „kritische Fragen“ enthielt, die sie als zu persönlich empfänden. Daraufhin wurden einzelne Fragen verworfen, es ist aber letztlich nicht generell auszuschließen, dass bei anderen Teilnehmern nicht auch andere Fragen eine psychische Eigendynamik auslösen können. Deshalb wurde während des gesamten Zeitfensters der Befragung ein Ansprechpartner für Rückfragen zur Verfügung gestellt. Tatsächlich gab es zwei Rückmeldungen von Teilnehmern, die dem Ansprechpartner persönlich mitteilten, dass sie ihren Fragebogen zwar ausgefüllt hätten, aber dennoch nicht abgeben würden, da sie rückblickend zu viel von sich preisgegeben hätten. In beiden Fällen lag aber keine Problemsituation vor. Dagegen fühlten sich die betreffenden Personen durch das Ausfüllen des Fragebogens bereichert und bedankten sich für die Möglichkeit, durch die Beschäftigung mit dem Fragebogen auf persönliche Fragen gestoßen zu sein, die sie für sich allein weiterverfolgen wollten.

Diese Einzelfälle zeigen, dass auch durch einen anonymen Fragebogen psychische Prozesse ausgelöst werden können. Kritische oder problematische Rückmeldungen dazu gab es jedoch bei der gesamten Datenerhebung nicht. Vermutlich stellte auch die

Einbettung der Befragung in die Lebenswelt der eigenen Schule einen gewissen Schutz dar, da auch dort jeweils Kollegen als Ansprechpartner existierten, die sich ebenfalls mit dem Fragebogen beschäftigt hatten.

## 5.5 Design der Waldorflehrerstudie

Die vorliegende Untersuchung ist in die Waldorflehrerstudie von Prof. Dr. Randoll, Alanus Hochschule, eingebettet (Randoll 2013), insofern auf die Fragebogenerhebung dieser Studie zurückgegriffen wird. Das Design der Waldorflehrerstudie und die quantitative Datenerhebung werden im Folgenden dargestellt.

Die Vorbereitungen zu diesem Projekt begannen im Januar 2010. Das Forscherteam um Prof. Randoll entschloss sich zu einer qualitativen Vorstudie, aus deren Ergebnissen dann mit Unterstützung eines wissenschaftlichen Beirats ein Fragebogen entwickelt wurde. Der Beirat bestand aus Vertretern des Bundes der Waldorfschulen, Dozenten verschiedener Ausbildungsstätten von Seminaren für Waldorfpädagogik, sowie Forschern anderer Hochschulen, die bereits empirische Untersuchungen zur Waldorfpädagogik durchgeführt hatten. Da es bis zu diesem Zeitpunkt keine größeren Befragungen von Waldorflehrern gegeben hatte, wurde eine Vollerhebung mit einem explorativen Design beschlossen: Alle Waldorfschulen in Deutschland sollten die Möglichkeit haben, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Lehrer sollten dabei zu den Themen: Motive, Ziele, Unterricht, Schulklima, kollegiale Zusammenarbeit und Führungsstrukturen, Qualitätsentwicklung, Elternarbeit, Berufszufriedenheit, arbeitsbezogenes Verhalten, Belastungs- und Bewältigungserleben sowie dem Gesundheitszustand befragt werden. Eine Online-Befragung wurde wegen des großen Umfangs des Fragebogens verworfen, außerdem war zu berücksichtigen, dass unter Umständen nicht allen Waldorflehrern ein Privatcomputer zur Verfügung stand. Daher hätte eine Online-Befragung zu einer Verzerrung führen können. Den Lehrerkollegien wurde empfohlen, den Fragebogen innerhalb der Konferenzen ausfüllen zu lassen (die Bearbeitungszeit betrug etwa eine dreiviertel Stunde). Als Incentive wurde das Angebot ausgesprochen, bei einem Rücklauf von mehr als zwei Dritteln des Kollegiums ein gesondertes Schulprofil zu erstellen, so dass die Lehrer in diesem Fall auch über die Situation an der eigenen Schule eine Rückmeldung erhalten würden. Knapp 30% der teilnehmenden Schulen erreichten einen Rücklauf von über 66%, was insgesamt zur Steigerung des Gesamtrücklaufs beigetragen hat.

Die Untersuchung begann mit einer qualitativen Befragung, die von Prof. Dr. Heiner Barz (Heinrich Heine Universität Düsseldorf) durchgeführt wurde. Dazu wurden von Februar bis März 2010 sechs Gruppendiskussionen mit je sechs Personen unternommen. Die einzelnen Gruppen bestanden jeweils aus den Vertretern einer der folgenden Lehrergruppen: Oberstufenlehrer, Klassenlehrer, Fachlehrer, Eurythmisten, Aussteiger und Mandatsträger, worunter Lehrkräfte zu verstehen sind, die über mehrere Jahre an der Schulführung beteiligt waren. Die Interviews wurden transkribiert und qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse flossen dann nach der Diskussion im wissenschaftlichen

Beirat in das Design des quantitativen Fragebogens ein, zu dem auch weitere Expertenmeinungen von Dozenten der Waldorfpädagogik eingeholt wurden. Insbesondere wurde in den Fragebogen die Kurzfassung des AVEM-Tests (AVEM-44, Schaar-schmidt, 2008) integriert. Der endgültige Fragebogen (siehe Anhang A) lag Anfang September 2010 vor.

## 5.6 Quantitative Datenerhebung

Die quantitative Erhebung wurde in zwei Zeitfenstern durchgeführt, und zwar zunächst im Zeitraum vom 15. September 2010 bis Weihnachten 2010 und dann in einer Ver-längerung von Januar bis zum 15. Februar 2011.

Im September 2010 wurden zunächst alle 222 Waldorfschulen aus der Liste des Bun-des der Waldorfschulen (Stand Februar 2011) angeschrieben und über das Projekt durch ein Anschreiben des Forscherteams, ein Begleitschreiben des Bundes der Wal-dorfschulen sowie durch einen Beispielfragebogen informiert. Die Leitungsgremien der Schulen wurden aufgefordert, zu entscheiden, ob ihre Schule grundsätzlich an der Be-fragung teilnehmen wollte. Letztendlich sollte es dann dem einzelnen Lehrer überlas-sen werden, ob er teilnehmen wollte. Die Schulen konnten dann von der Alanus Hoch-schule die für sie gewünschte Anzahl von Fragebögen anfordern. Daraufhin haben sich in der Zeit vor Weihnachten 2010 insgesamt 119 interessierte Schulen gemeldet.

Alle Fragebögen trugen eine fortlaufende Nummer, zudem wurde für jede Schule eine Schulnummer vergeben, um später für Schulen mit entsprechendem Rücklauf ein Profil zu ermöglichen. Um die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten, war es den Leh-rern auch möglich, ihren Fragebogen in einem Umschlag abzugeben, falls die rückläu-figen Bögen von einem Beauftragten der Schule gesammelt wurden.

Die Datenerfassung wurde um zwei Monate verlängert, da sich gezeigt hatte, dass die Kollegien einzelner Schulen in der Vorweihnachtszeit nicht den zusätzlichen Zeitauf-wand zum Ausfüllen der Fragebögen aufbringen konnten. Außerdem konnte durch die Verlängerung einigen Schulen noch die Möglichkeit gegeben werden, die 66% - Gren-ze zu erreichen und damit ein Schulprofil zu erhalten. Während dieser Verlängerung zeigten noch 10 weitere Schulen Interesse an der Befragung. Bis Anfang Februar wur-den insgesamt 4.539 Fragebögen an 129 interessierte Schulkollegien verschickt. Der Rücklauf betrug nach Aussortierung der unvollständig ausgefüllten Fragenbögen 2.005 Fragebögen, das sind 26,6% der Grundgesamtheit, die vom Institut für Bildungsöko-nomie in Mannheim zum Stichtag vom 31.7.2010 mit 7.547 Lehrern beziffert wurde, beziehungsweise 44,2% der versandten Fragebögen. 120 Schulen aus allen 16 Bun-desländern haben dabei verwertbare Fragebögen zurückgeschickt, damit haben 54,1% aller Waldorfschulen aus der offiziellen Liste des Bundes in Deutschland an der Befra-gung teilgenommen. Die Fragebögen wurden vom Unternehmen *sociotrend* in Heidel-berg gescannt und kodiert.

Nach Aussortierung der Fragebögen aus sonderpädagogischen Schulen, die noch gesondert ausgewertet werden, blieb ein Datensatz mit 1807 Fragebögen aus 105 Schulen übrig, der die Grundlage der hier vorliegenden Untersuchung bildete. Alle den folgenden Kapiteln zugrunde liegenden Berechnungen wurden mit SPSS, Version 20, durchgeführt.

### **5.7. Bestimmung der AVEM-Typen**

Die Grundlage für die Bestimmung des AVEM-Typs ist der AVEM-Kurztest.<sup>31</sup> Für die AVEM-Typenzuordnung wurde auf die von Fischer und Schaarschmidt (vergl. 2008c) beschriebene Diskriminanzanalyse zurückgegriffen. Die Musterverteilung in der Waldorflehrerstichprobe konnte mit den von Herrn Fischer zur Verfügung gestellten Algorithmen bestimmt werden. Dabei sind eine „sichere Musterzuordnung“ und eine „tendenzielle“ Musterzuordnung“ zu unterscheiden: Bei der „sicheren Musterzuordnung“ beträgt die Übereinstimmung mit einem der vier Referenzprofile mindestens 95%. In der Regel liegen jedoch Mischmuster vor. Dies wird bei der „tendenziellen Musterzuordnung“ insofern berücksichtigt, als dasjenige Referenzmuster zugeordnet wird, das die größte Zuordnungswahrscheinlichkeit aufweist.

Etwa 15% der Fälle konnten dabei durch die sichere Zuordnung ( $p > 0,95$ ) festgelegt werden, bei der tendenziellen Zuordnung betrug die Zuordnungsrate 91,8%. Diese tendenzielle Musterzuordnung bildet die Grundlage für die weiteren Analysen, was auch der Vorgehensweise von Schaarschmidt und Fischer bei der Potsdamer Lehrstudie (vergl. 2005) entspricht.

---

<sup>31</sup> die ersten 44 Items dieses Fragebogenkapitels VII sind mit der AVEM-Kurzfassung identisch

## 6. Allgemeine AVEM-Befunde bei Waldorfllehrern

Um einen direkten Vergleich zu den Ergebnissen zu ermöglichen, sind die bereits in Kapitel 2 vorgestellten AVEM-Typen in Abbildung 6.1 nochmals in ihren Merkmalsausprägungen grafisch wiedergegeben:

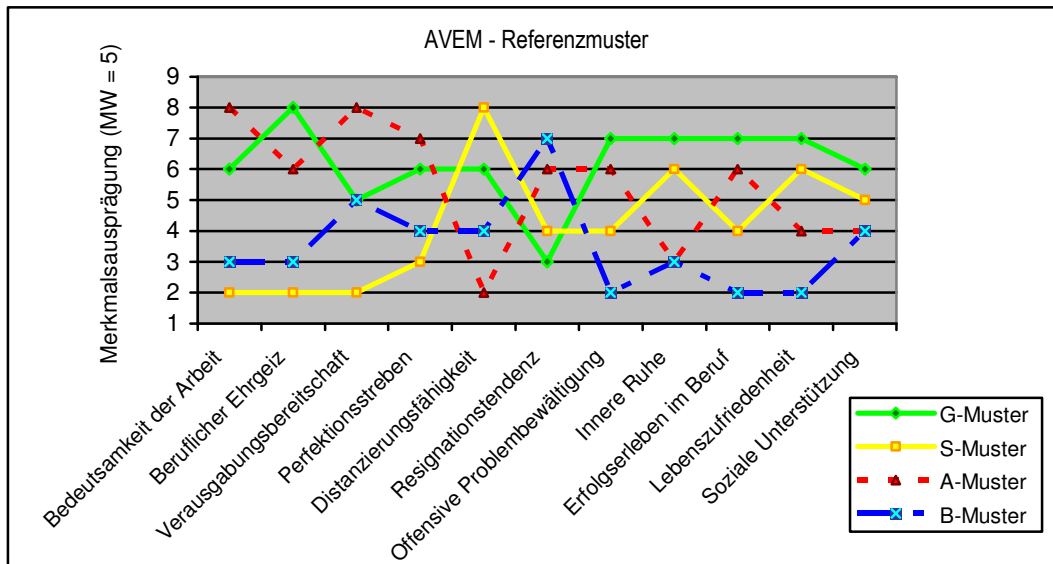


Abbildung 6.1: AVEM-Referenzmuster auf Basis der 11 Merkmale

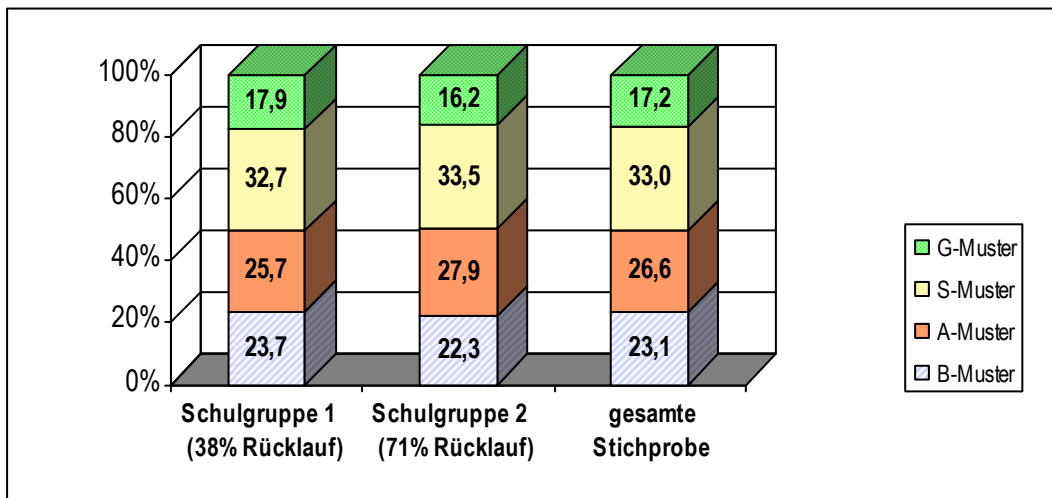
### 6.1 Prüfungen auf mögliche Verzerrungen bei der Datenerhebung

Eine eventuelle Verzerrung bei der Typenverteilung könnte durch den unterschiedlich hohen Rücklauf bei den teilnehmenden Schulen bedingt sein. Dies würde zum Beispiel dann eintreten, wenn die weniger belasteten Lehrer eine größere Bereitschaft zeigten, die Fragebögen auszufüllen.<sup>32</sup> Um derartige Verzerrungen so weit wie möglich auszuschließen, wurden die Daten der 1807 Lehrer in zwei Gruppen aufgeteilt: Eine Gruppe bestand aus den Schulen mit geringem Rücklauf und die zweite Gruppe aus Schulen mit hohem Rücklauf. 29 Schulen erreichten einen Rücklauf von mindestens 65%, bei diesen 29 Schulen betrug der Rücklauf insgesamt 70,7%.<sup>33</sup> Bei der Restgruppe von 77 Schulen wurden 2892 Fragebögen verschickt, der Rücklauf betrug hier 37,9%.<sup>34</sup> (das entspricht 1096 Fragebögen). In der Abbildung 6.2 werden diese beiden Gruppen in Hinblick auf die AVEM – Verteilung verglichen. Die Angaben entsprechen dabei jeweils den gültigen Prozenten, das heißt, die nicht zuordenbaren Fälle wurden hierbei nicht berücksichtigt.

<sup>32</sup> Die Bearbeitungszeit der Fragebögen beträgt etwa 45 Minuten.

<sup>33</sup> Das entspricht 711 zurückgesandten Fragebögen von 1005 verschickten.

<sup>34</sup> Das entspricht 1096 Fragebögen.



**Abbildung 6.2: Einfluss des Rücklaufs auf die Musterverteilung**

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Schulen mit verschieden hohem Rücklauf liegen im Bereich von 0,8 Prozentpunkten beim S-Muster bis zu maximal 2,2 Prozentpunkten beim A-Muster. Die Summe der Prozentwerte bei den Risikomustern beträgt bei der Schulgruppe mit geringem Rücklauf 49,4% und bei der zweiten Schulgruppe 50,2%, was einem Unterschied von 0,8 Prozentpunkten entspricht. Die Schwankungen bewegen sich damit insgesamt in der Größenordnung des Konfidenzintervalls von 1,88%<sup>35</sup> und sind daher statistisch nicht relevant. Verzerrungen durch die verschieden hohen Rückläufe an einzelnen Schulen können damit ausgeschlossen werden.

## 6.2 Abgleich der Referenzmuster mit den Zuordnungen in der Stichprobe

Bei der tendenziellen Musterzuordnung wird jedem einzelnen Lehrerprofil dasjenige der vier AVEM-Typen zugeordnet, dem es am ähnlichsten ist. Durch diese Vorgehensweise werden den Mustern auch Fälle zugeordnet, die keine große Ähnlichkeit mit dem Referenzmuster des entsprechenden Typs aufweisen. Abhängig von Häufigkeit und Abweichungstendenzen dieser „Randfälle“ könnte dies Abweichungen verursachen. Daher wird zunächst geprüft, inwiefern die zugeordneten Fälle innerhalb der vorliegenden Stichprobe tatsächlich dem zugeordneten Referenzmuster entsprechen. Zu diesem Zweck werden die Mittelwerte der zugeordneten Fälle mit den Werten des Referenzmusters (siehe Abbildung 6.1) verglichen. Von den 1807 befragten Waldorflehrern wurden 286 tendenziell dem G-Muster zugeordnet (15,8% der gesamten Stichprobe). In Abbildung 6.3 sind die Mittelwerte dieser Fälle gegenüber der Referenzkurve des G-Musters aufgetragen.

<sup>35</sup> Bezogen auf die Gesamtstichprobe von 2005 Fragebögen in Relation zur Grundgesamtheit

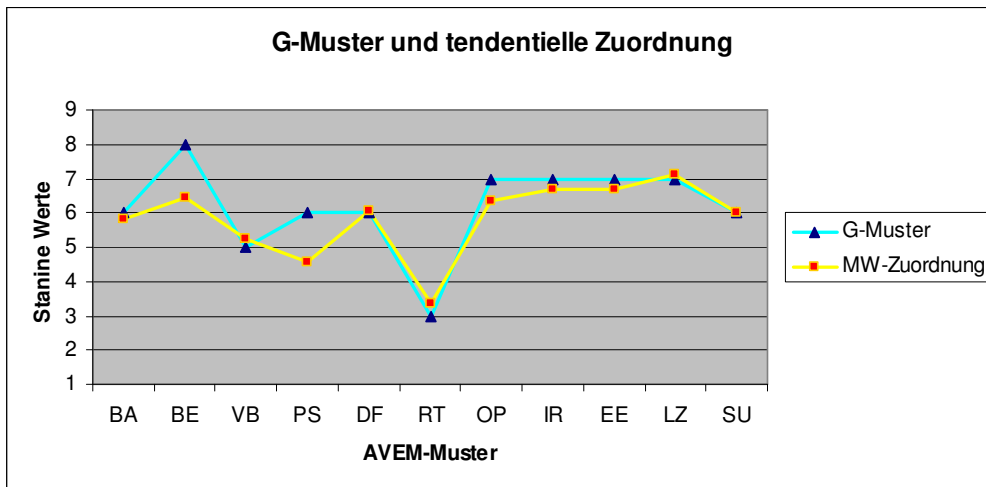


Abbildung 6.3: Vergleich des Referenzmusters mit den zugeordneten Fällen (Mittelwerte)

Der Abbildung 6.3 ist zu entnehmen, dass die dem G-Muster zugeordneten Fälle in Bezug auf die meisten Merkmalsausprägungen im Wesentlichen dem Referenzmuster entsprechen. Signifikante Abweichungen ergeben sich nur für den „Beruflichen Ehrgeiz“ und das „Perfektionsstreben“. Diese Merkmale sind bei den Vertretern des G-Musters unter den Waldorfllehrern etwas weniger ausgeprägt, wobei zu berücksichtigen ist, dass für das Merkmal „Perfektionsstreben“ innerhalb der gesamten Waldorfllehrer-stichprobe geringere Werte vorliegen. Es besteht also letztlich nur eine einzige signifikante Abweichung, ansonsten ist insgesamt eine erkennbare Annäherung an die Kennlinie für das „gesunde“ Muster festzustellen.

Weniger übereinstimmend fällt dagegen der entsprechende Vergleich für das S-Muster aus, wie aus Abbildung 6.4 hervorgeht:

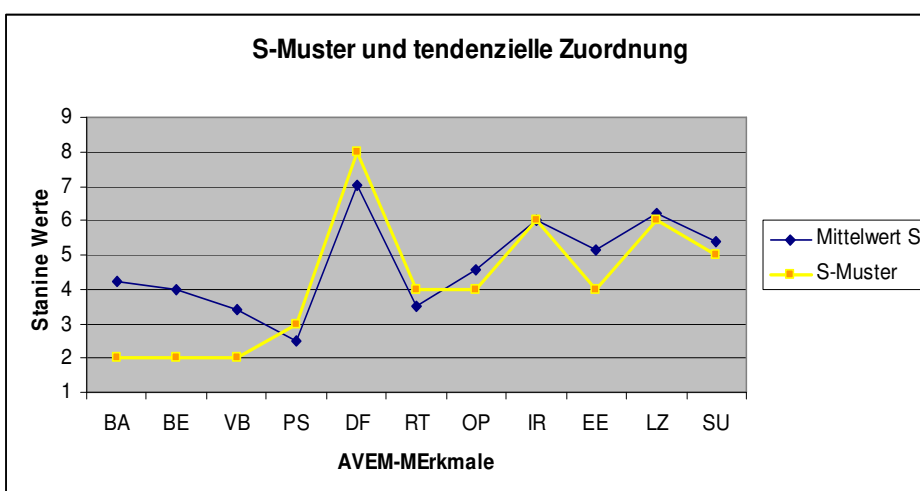
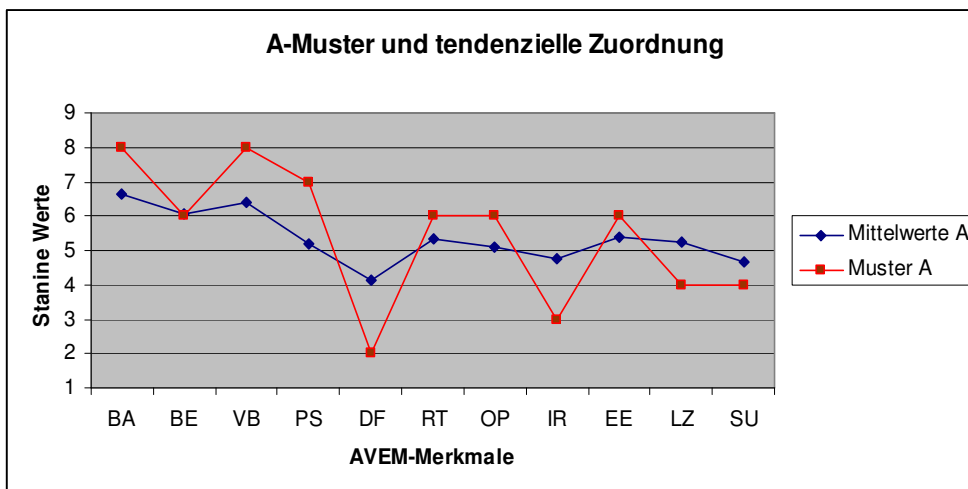


Abbildung 6.4: Vergleich des S-Referenzmusters mit den Mittelwerten der zugeordneten Fälle

In der vorliegenden Stichprobe wurden 30,3% der Waldorflehrer dem S-Muster zugeordnet. Abbildung 6.4 zeigt die besonders im Bereich des Engagements auftretenden Abweichungen zur Referenzkurve des S-Musters: Für die Gruppe der dem S-Muster zugeordneten Waldorflehrer ergibt sich ein signifikant höheres Engagement als bei dem typischen S-Muster. Die „Bedeutsamkeit der Arbeit“, das „Erfolgserebnis“ und der „Berufliche Ehrgeiz“ fallen für die zugeordneten Waldorflehrer deutlich höher aus. Die Charakterisierung „Schontyp“ für das S-Muster erscheint daher innerhalb der vorliegenden Stichprobe nicht mehr angemessen. Da zudem die Verausgabungsbereitschaft geringer ausfällt und die Distanzierungsfähigkeit sehr ausgeprägt ist, handelt es sich hier um ein Verhalten, das durch Achtsamkeit gegenüber den eigenen Leistungsgrenzen charakterisiert werden kann. Daher wird dieses Muster im Folgenden unter der Bezeichnung „Selbstachtsamkeit“ geführt. Somit kann der S-Typus durchaus auch als ein „gesundes“ Muster betrachtet werden, was sich auch durch die späteren Ergebnisse bestätigt.

Für die beiden Risiko-Muster A und B liegen in der vorliegenden Stichprobe ebenfalls Abweichungen zu den AVEM-Referenzmustern vor, die allerdings strukturell nicht so systematisch auftreten wie im Fall des S-Musters. 441 Waldorfpädagogen wurden tendenziell dem A-Muster zugeordnet, das entspricht 24,4%. Abbildung 6.5 zeigt den Vergleich der Mittelwerte mit der Referenzkurve des A-Musters:



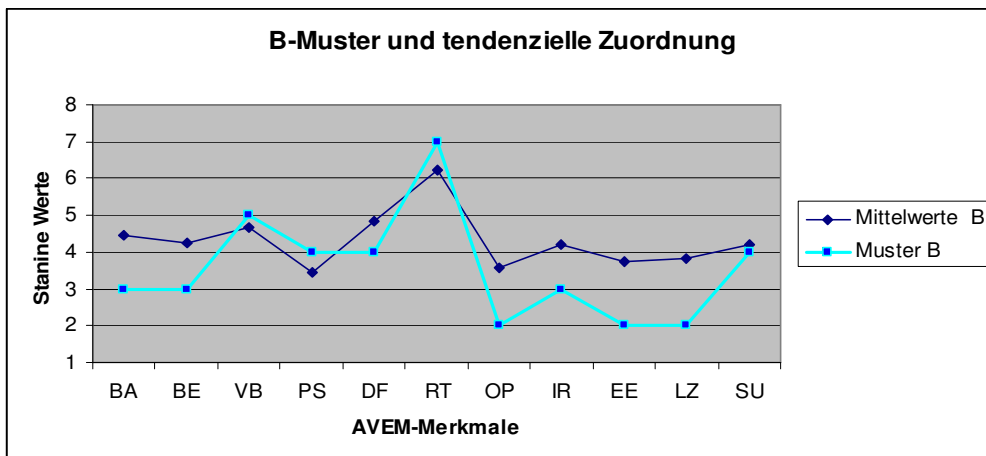
**Abbildung 6.5: Vergleich des A-Referenzmusters mit den Mittelwerten der zugeordneten Fälle**

Im allgemeinen Trend folgt die Kurve der dem A-Muster zugeordneten Waldorflehrern, dem Referenzmuster des Typs A, jedoch fallen sowohl die Ausschläge nach oben und nach unten geringer aus. Die generelle Tendenz des A-Musters, die ein hohes Engagement bei einer geringen Distanzierungsfähigkeit und mittlerem Erfolgserleben ausweist, bleibt in der vorliegenden Stichprobe aber durchaus erhalten. Die Gruppe der hier untersuchten Waldorflehrer zeigt zwar nicht die extrem niedrige Distanzierungsfähigkeit, die dem A-Muster zugeschrieben wird, aber andererseits liegt für die gesamte Waldorflehrer Stichprobe eine größere Ausprägung dieses Merkmals vor, was die Ab-



weichung wiederum relativiert. Insgesamt handelt sich hier um ein eher ausgewogeneres Verhalten, da die Mittelwerte der einzelnen Merkmale durchgehend im mittleren Bereich liegen. Bei Waldorfllehrern ist also ein diagnostiziertes A-Muster nicht mit einem „Workaholic-Typus“ gleichzusetzen, der nur über eine sehr geringe Distanzierungsfähigkeit verfügt.

Schließlich wurden dem B-Muster 384 Fälle zugeordnet, dies sind 21,3% der Gesamtstichprobe. Abbildung 6.6 zeigt den entsprechenden Vergleich der Mittelwerte:



**Abbildung 6.6: Vergleich des B-Referenzmusters mit den Mittelwerten der zugeordneten Fälle**

In Abbildung 6.6 ist zu erkennen, dass die ersten beiden Merkmale sowie die Merkmale 7 bis 10 in der Waldorfllehrerstichprobe signifikant höher ausfallen. Die Werte für die Resignationstendenz sind jedoch auch für die vorliegende Stichprobe hoch, und der Gesamtverlauf der Kurve für die dem B-Muster zugeteilten Waldorfllehrer weist trotz einzelner erhöhter Werte eine Affinität zum Referenzmuster auf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die charakteristischen Eigenschaften der einzelnen Muster mit Ausnahme des S-Musters auch in der vorliegenden Stichprobe erkennbar sind, auch wenn die Mittelwerte für einzelne Merkmale bei den Risikogruppen nicht so extrem ausfallen wie bei den Referenzmustern. Für das S-Muster liegt jedoch eine gravierende Abweichung bei den Merkmalen im Bereich des Engagements vor, so dass die Bezeichnung „Schontyp“ nicht mehr angemessen ist und eher durch die Bezeichnung „Selbstachtsamkeit“ beschrieben werden kann.

Aus der folgenden Abbildung 6.7 geht hervor, dass trotz der festgestellten Nivellierungen bei den Mittelwerten für die A- und B-Muster die vier AVEM-Typen sich auch in der vorliegenden Stichprobe noch deutlich voneinander abheben.

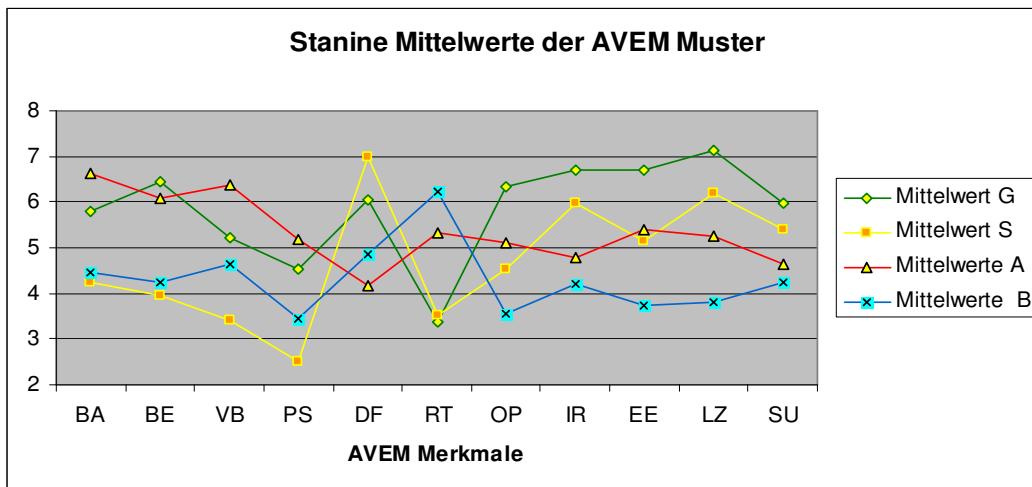


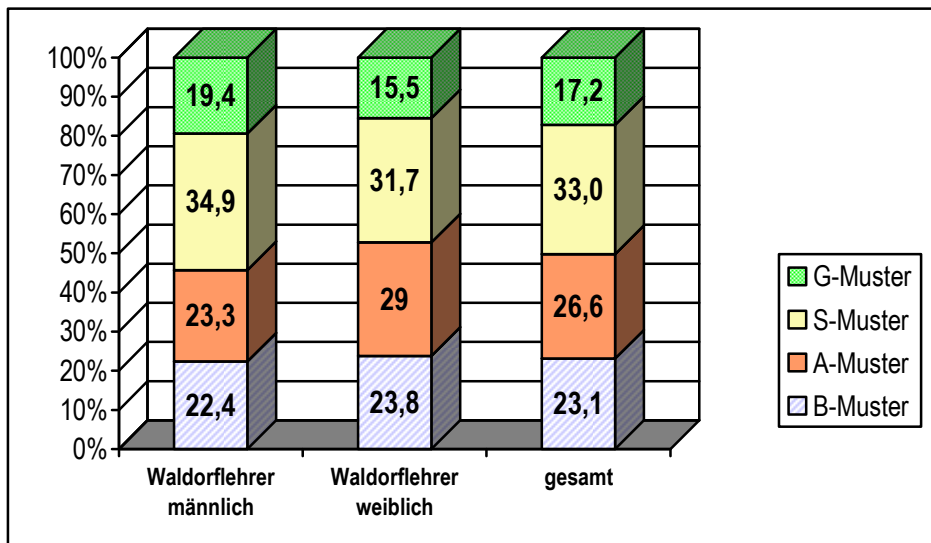
Abbildung 6.7: Vergleich der vier zugeordneten AVEM-Typen in der Stichprobe

Der aus Abbildung 6.7 ersichtliche Verlauf der vier Muster entspricht in der Relation zueinander durchaus dem Binnenverhältnis der Referenzmuster Schaarschmidts (siehe Abb. 4.1). Das S-Muster zeigt jeweils die geringste Ausprägung für das Engagement (Merkmale 1 - 4), wogegen das G- und A-Muster für diesen Bereich überdurchschnittliche Werte aufweisen. Bei der Widerstandskraft treten für die Muster G und S ebenfalls hohe Werte für die Distanzierungsfähigkeit und niedrige Werte bei der Resignationstendenz auf. Schließlich weisen die Muster S und A im emotionalen Bereich (Merkmale 9 - 11) mittlere Werte auf, wogegen das G-Muster die höchsten, und das B-Muster die niedrigsten Mittelwerte besitzt.

Insgesamt führt die tendenzielle Zuordnung der AVEM-Typen damit in der vorliegenden Stichprobe zu einer Einteilung in vier Gruppen, die sich klar voneinander differenzieren lassen.

### 6.3 Abhängigkeit der AVEM-Verteilung vom Geschlecht

Schaarschmidt (2005 S. 51f) hat das Geschlecht als einen wesentlichen Einflussfaktor bei der Typenverteilung ermittelt. Dies trifft auch für die vorliegende Stichprobe der Waldorflehrer zu, wie der folgenden Darstellung der Typenverteilungen in Abhängigkeit vom Geschlecht in Abbildung 6.8 zu entnehmen ist:



**Abbildung 6.8: Musterverteilung nach dem Geschlecht**

In Abbildung 6.8 ist eine höhere Belastung der Waldorflehrerinnen erkennbar. Die Summe der Risikomuster beträgt bei den weiblichen Lehrkräften 52,8% und ist um 7,1% gegenüber den männlichen Kollegen erhöht. Auch der Einzelvergleich der elf Merkmale weist hoch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern auf. Die folgenden Unterschiede gelten für die weiblichen Lehrkräfte:

1. erhöhte Verausgabebereitschaft (+0,3)<sup>36</sup>
2. erhöhtes Perfektionsstreben (+0,4)
3. verringerte Distanzierungsfähigkeit (-0,3)
4. erhöhtes Resignationstendenz (+0,5)
5. geringere innere Ruhe (-0,6)

Diese Unterschiede sind im Wesentlichen für die unterschiedliche Musterverteilung bei der Differenzierung nach dem Geschlecht verantwortlich. Die entscheidenden Faktoren für die höhere Belastung bei den Lehrerinnen liegen damit in den Bereichen der „Widerstandskraft“ und des „Engagements“. Für Merkmale des Bereichs „Emotionen“ wie die soziale Unterstützung sind dagegen kaum Unterschiede zu finden.

Damit bestätigen sich die bereits von Schaarschmidt festgestellten Unterschiede im Erleben von weiblichen und männlichen Lehrkräften (Schaarschmidt 2005, Seite 51f) auch für Lehrer an Waldorfschulen. Dies kann vermutlich zum Teil durch die zusätzlichen familiären Aufgaben der Lehrerinnen neben der beruflichen Tätigkeit erklärt werden, die zu bewältigen sind. Darauf deutet ebenfalls der Befund hin, dass der Anteil der weiblichen Lehrkräfte bei den Vollzeitbeschäftigten mit 47,7% wesentlich geringer ist als bei den Teilzeitbeschäftigten, von denen 80,8% weiblich sind.

<sup>36</sup> Diese Werte beziehen sich auf die Mittelwerte in der Neuner-Skala von 1 bis 9 (siehe Abbildung 6.3 bis 6.6)

#### 6.4 Abhängigkeit der AVEM-Verteilung vom Alter

Das Alter besitzt ebenfalls einen Einfluss auf die AVEM-Typenzuordnung. Dieser Einfluss besteht unabhängig vom Geschlecht. Abbildung 6.9 zeigt für die vorliegende Waldorfllehrerstichprobe die AVEM-Typenverteilung differenziert nach vier Altersdekaden:

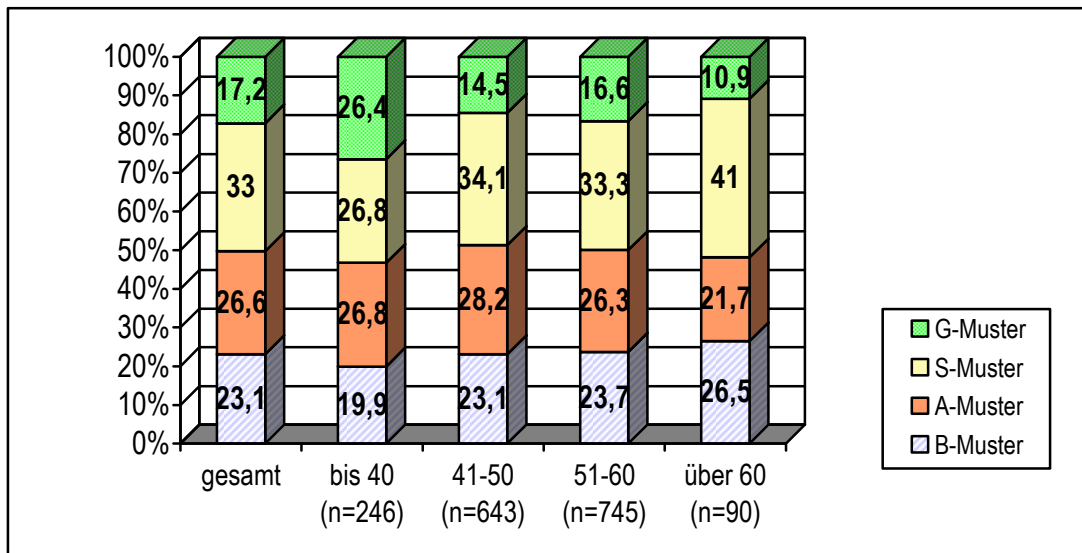


Abbildung 6.9: Waldorfllehrer (n=1807) in Staffelung nach Alter

Aus Abbildung 6.9 geht hervor, dass der Anteil des B-Musters mit zunehmendem Alter zunimmt. Bei den jüngeren Lehrern sind die Risikogruppen A und B nur mit insgesamt 30% vertreten, und mehr als ein Viertel dieser Gruppe kann dem G-Muster zugeordnet werden. Der hohe Anteil des G-Musters bei den unter 40-jährigen kann auch als ein Merkmal für die engagierte Anfangsphase der Berufstätigkeit gedeutet werden. Lehrer im mittleren Alter (41 bis 50 Jahre) zeigen den größten Anteil an den Risikogruppen A und B. Mit zunehmendem Alter sinkt zwar der G-Anteil weiter, dies wird aber durch eine Zunahme des S-Musters kompensiert und der Anteil an den Risikomustern nimmt insgesamt wieder ab.

Bei der Betrachtung der einzelnen Merkmale ergeben sich zwei Trends, die über die gesamte Altersspanne wirksam sind:

1. Der berufliche Ehrgeiz nimmt von der Gruppe der unter 40-jährigen (BE = 5,7) bis zur Gruppe der über 60-jährigen (BE = 4,3) kontinuierlich ab. Dieser Unterschied ist hoch signifikant.
2. Die Resignationstendenz nimmt mit fortschreitendem Alter ebenfalls ab: Und zwar von einem Wert von 4,8 bei der jüngsten Gruppe bis zu einem Wert von 4,2 bei der ältesten Gruppe. Diese Abnahme ist ebenfalls signifikant.

Die Abnahme des beruflichen Ehrgeizes, der bei dem G-Muster überdurchschnittlich ausgeprägt ist, ist daher im Wesentlichen für die Verringerung des G-Musters-Anteils bei zunehmendem Alter verantwortlich. Weiterhin wirkt sich die Verringerung der Resignationstendenz bei steigendem Alter zugunsten der Muster G und S aus. Dies bewirkt, dass der Anteil an den beiden Risiko-Typen wieder sinkt. Was die Älteren in Bezug auf das Engagement verlieren, gleichen sie offensichtlich zum Teil durch eine größere Berufserfahrung aus. Allerdings darf hierbei nicht vergessen werden, dass der Rückgang der Risikomuster mit fortschreitendem Alter unter Umständen möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, dass gerade die hoch belasteten Lehrer schon aus dem Beruf ausgeschieden sind.

Daten über die insgesamt geleisteten Dienstjahre liegen zwar nicht vor, trotzdem ist eine Vergleichbarkeit zu den Untersuchungen von Schaarschmidt (2005 S. 56f) gegeben, da dort eine hohe Korrelation ( $r = 0.89$ ) zwischen den Größen „Alter“ und „Dienstjahre“ ermittelt wurde. Insgesamt weichen damit die Befunde für den Zusammenhang von Alter und Musterverteilung bei Waldorflehrern nicht von denen an Regelschulen ab.

Es wurden auch weitere Rahmenbedingungen auf einen Zusammenhang mit der Musterverteilung geprüft. Dabei zeigten jedoch Faktoren wie die wöchentliche Arbeitszeit der Waldorflehrer sowie die Übernahme von zusätzlichen Mandaten keinen nachweisbaren Zusammenhang mit den AVEM-Typen. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass nicht die Menge an Arbeit die Musterverteilung beeinflusst, sondern dass die Musterzugehörigkeit ein individuelles Merkmal ist, das die empfundene Beanspruchung mitbestimmt. Für Teilzeitbeschäftigte ergibt sich sogar eher eine ungünstigere Musterverteilung, was vermutlich damit zu erklären ist, dass diese Lehrkräfte noch anderweitige berufliche oder private Verpflichtungen haben. Auch zwischen allein Lebenden und mit einem Partner Zusammenlebenden ließen sich keine signifikanten Unterschiede in der Musterverteilung feststellen.

Insgesamt bestätigen sich damit die Befunde Schaarschmidts (2005, S. 51f und 56f), der ebenfalls Alter und Geschlecht als personenbezogene Einflussfaktoren identifizieren konnte. Weitere Einflussgrößen konnten auch in der vorliegenden Stichprobe nicht ermittelt werden.

## **6.5 AVEM-Typenzugehörigkeit und Gesundheit**

Durch den AVEM-Test werden Verhaltensmuster ermittelt, die mit der psychischen Gesundheit im Zusammenhang stehen. Daher ist auch ein erkennbarer Zusammenhang zwischen der AVEM-Typenverteilung und dem allgemeinen Gesundheitszustand zu erwarten. Die Kreuztabellen der folgenden Items mit der Musterverteilung zeigen,

dass dies für die vorliegende Stichprobe zutrifft. Zur Frage nach dem Gesundheitszustand<sup>37</sup> waren die Antworten wie folgt verteilt:

„Mein Gesundheitszustand ist“<sup>38</sup>:

- gut: n = 611 (33,8%)
- zufriedenstellend: n = 577 (31,9%)
- könnte besser sein: n = 468 (25,9%)
- nicht so gut: n = 124 (6,8%)

Zu diesen vier Antwortkategorien ergeben sich die folgenden Verteilungen für die AVEM-Typen:

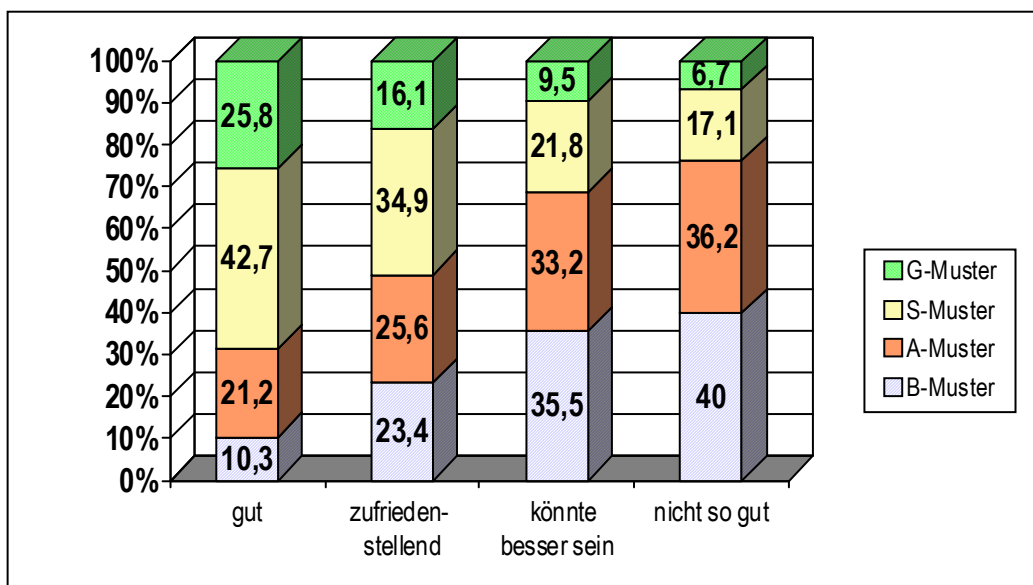


Abbildung 6.10: AVEM und Gesundheitszustand (XI.1)

Für die AVEM-Typenverteilung ergibt sich ein höchst signifikanter Zusammenhang mit dem vorliegenden Item.<sup>39</sup> In der Gruppe derjenigen Lehrkräfte, die ihren Gesundheitszustand als „gut“ einstufen, liegt der Anteil der Risikomuster bei 31,5%. Dagegen beträgt der Anteil der Muster A und B bei der Lehrergruppe, die bei der Antwort „nicht so gut“ gewählt haben, 76,2%. Damit steigt der Risikoanteil von etwa einem Drittel bei der ersten Gruppe auf über drei Viertel bei der zweiten. Entsprechend nehmen die Anteile der G- und S-Muster deutlich ab.

Um auszuschließen, dass die Faktoren „Alter“ und „Geschlecht“ den in Abbildung 6.10 ersichtlichen Zusammenhang verzerren, wurden die Korrelationen dieser beiden Faktoren zu dem vorliegenden Item geprüft. Diese sind in diesem Fall jedoch vernachlässigbar gering. Dies bestätigt die Relevanz der AVEM-Typenzuordnung für die Gesundheit.

<sup>37</sup> Fragebogen XI.1

<sup>38</sup> Die vorliegende Kategorisierung kann nicht als intervallskaliert betrachtet werden

<sup>39</sup> Chi<sup>2</sup> ist höchst signifikant

Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Risikogruppen kann also auch innerhalb der vorliegenden Stichprobe als Hinweis auf eine schlechtere Gesundheitssituation gedeutet werden.

In Bezug auf berufsbedingte Gesundheitsfolgen werden die Unterschiede zwischen den G- und S-Mustern einerseits und den Risikomustern andererseits ebenfalls sehr deutlich. Die Frage: „Gibt es körperliche oder psychische Probleme, die Sie in direkten Zusammenhang mit ihrem Schulalltag bringen?“<sup>40</sup> war nur mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten. Abbildung 6.11 zeigt die Verteilung der Antworten innerhalb der vier AVEM-Typen:

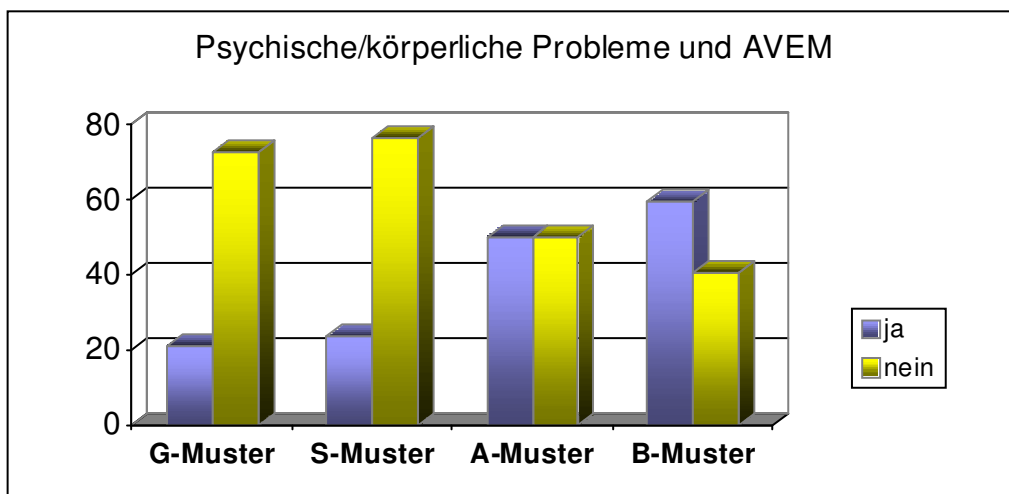


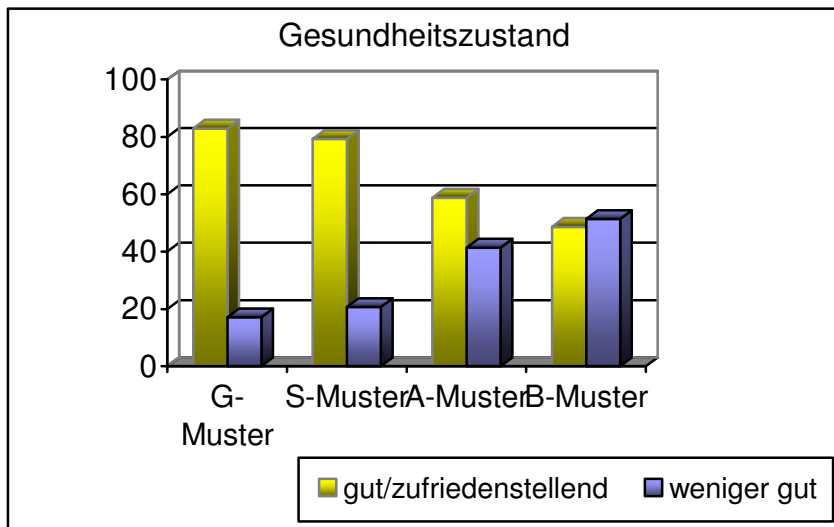
Abbildung 6.11: körperliche oder psychische Probleme im Zusammenhang mit dem Beruf

Während bei den Risikomustern etwa jeder zweite angibt, dass körperliche oder psychische Probleme auftreten, die mit dem Beruf in einen Zusammenhang gebracht werden, trifft dies bei den Vertretern der G- und S-Muster nur für jeden vierten zu.<sup>41</sup> Aus Abbildung 6.11 wird ferner deutlich, dass kaum Unterschiede zwischen dem G- und dem S-Muster in Bezug auf körperliche oder psychische Probleme vorhanden sind. Dagegen unterscheiden sich die beiden Risikomuster in Bezug auf diesen Aspekt signifikant.

Auch die direkte Frage nach dem Gesundheitszustand ergibt vergleichbare Ergebnisse, die in Abbildung 6.12 dargestellt sind. Die Antwortkategorien „gut“ und „zufriedenstellend“ wurden dabei zusammengefasst, ebenso die Kategorien „weniger gut“ und „könnte besser sein“.

<sup>40</sup> Fragebogen XI.4

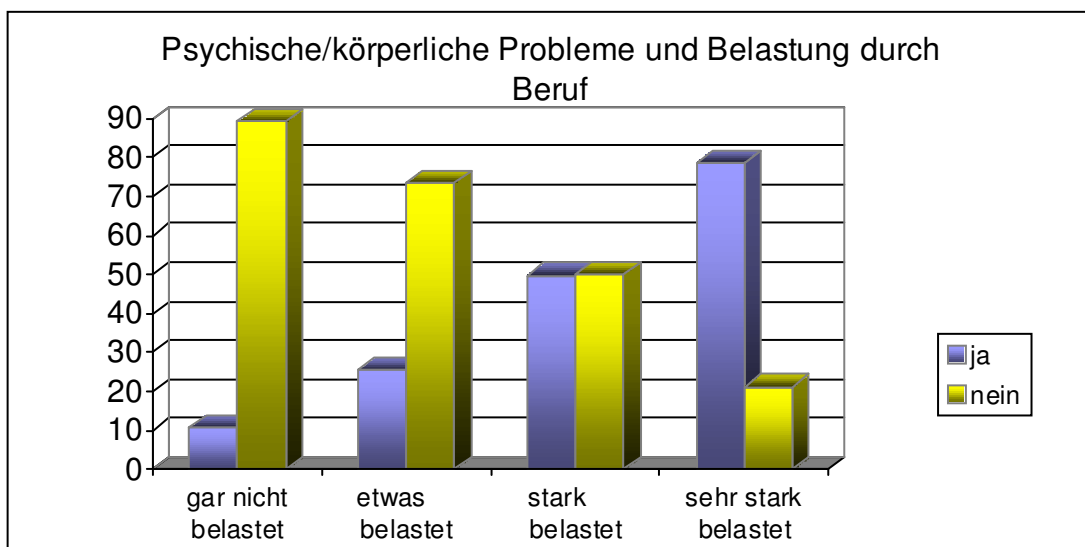
<sup>41</sup> Der Chi<sup>2</sup>-Test zeigt einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Größen an, die Korrelation beträgt: Cramers-V = 0,31 (Nominal bzgl. Nominalmaß)



**Abb. 6.12 AVEM und Gesundheitszustand (dichotomisiert)**

In Abbildung 6.12 heben sich die Angaben der Vertreter der Risikomuster von den übrigen ebenfalls deutlich ab. Die Ergebnisse für die G- und S-Muster fallen wiederum sehr ähnlich aus. Innerhalb des B-Musters tritt wie in Abbildung 6.11 eine gegenüber dem A-Muster verschlechterte Einschätzung auf. Auch hier ist der Zusammenhang zwischen der Musterzugehörigkeit und den Angaben zum Gesundheitszustand höchst signifikant.<sup>42</sup>

Wird die Einschätzung der berufsbezogenen körperlichen und psychischen Probleme direkt mit der Berufsbelastung verglichen, dann ergibt sich erwartungsgemäß ebenfalls ein enger Zusammenhang, wie aus Abbildung 6.13 zu erkennen ist.



**Abb. 6.13: Belastung durch Beruf und Psychische/körperliche Probleme**

<sup>42</sup> Chi<sup>2</sup> ist hoch signifikant



Mit der Zunahme der Berufsbelastung– hierbei wurde das intervallskalierte Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch den Beruf?“ zu Grunde gelegt – steigt auch die geschätzte Häufigkeit der berufsbedingten Gesundheitsprobleme insgesamt an. In der Abbildung ist ein annähernd linearer Zusammenhang zwischen den beiden Größen zu erkennen.<sup>43</sup> Die Größen „Zugehörigkeit zu einem AVEM-Typen“, „Belastung“ und „Gesundheitsfolgen“ stehen demnach auch in einem Zusammenhang. Soweit dies aus den vorliegenden Daten möglich ist, wird in Kapitel 10 durch eine Varianzanalyse der Einfluss abgeschätzt, den die AVEM-Typenverteilung und die Berufsbelastung für sich genommen auf die Gesundheitsfolgen ausüben.

### 6.5.1 AVEM-Typen und einzelne Krankheitssymptome

Als Ergänzung zur allgemeinen Frage nach psychischen und körperlichen Problemen wurde im Fragebogen die offene Frage: „Wenn ja, welche?“ gestellt. Die Nennungen wurden kategorisiert und nach AVEM-Typen differenziert.<sup>44</sup> Dabei traten signifikante Differenzen bei den folgenden Symptomgruppen auf: Erschöpfungszustände, Rücken- und Gelenkprobleme, Herz- und Lungenerkrankungen, Schlafstörungen und Depression beziehungsweise Burnout. In Abbildung 6.14 wird die Häufigkeit der Nennungen in Prozent innerhalb der jeweiligen Muster angegeben:

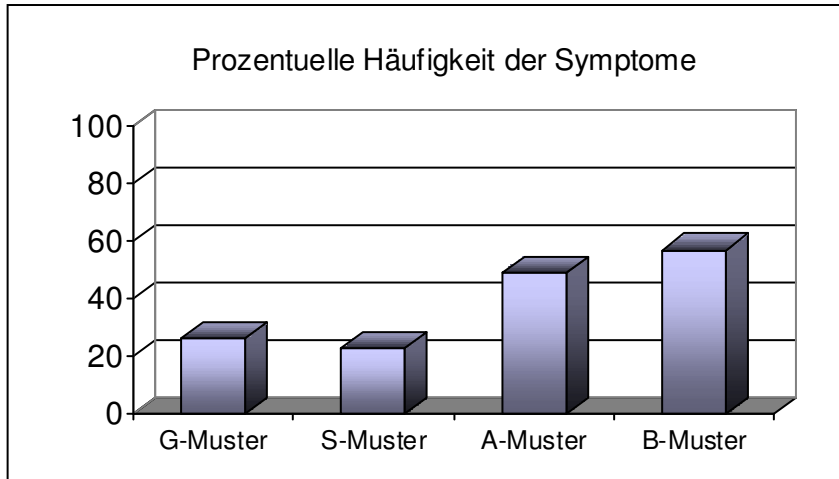


Abbildung 6.14: Verteilung der Symptommhäufigkeit auf die AVEM-Typen<sup>45</sup>

Gemäß Abbildung 6.14 geben 26,2% der Lehrer aus dem G-Muster mindestens ein Symptom an, das sie mit ihrem Berufsalltag in Verbindung bringen. Bei denjenigen Lehrern, die dem B-Muster angehören, sind dies dagegen 57,0%. Mit 23,0% weisen

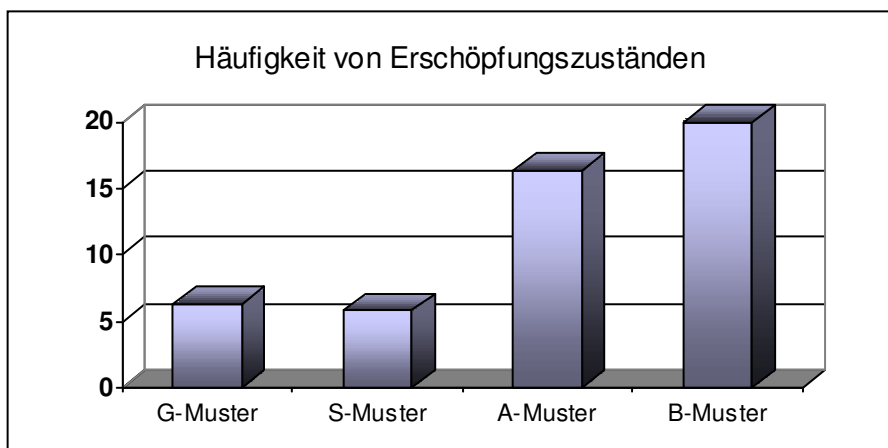
<sup>43</sup> Chi<sup>2</sup> ist hoch signifikant und der Korrelationskoeffizient der beiden Items ist: Eta = 0,37 (Nominal-Intervall-Maß)

<sup>44</sup> Die Ergebnisse sind in Anhang E in Tabelle 1 wiedergegeben

<sup>45</sup> Jeweils bezogen auf die folgenden Gesamtzahlen: G-Muster: n=286, S-Muster: n=548, A-Muster: n=441, B-Muster: n=384

die Vertreter des S-Musters insgesamt die geringste Häufigkeit von Symptomen auf. Die Mehrzahl der dem S-Muster zugeordneten Lehrer (77%) führen keine beeinträchtigenden Symptome an, die sie mit dem Schulalltag in Zusammenhang bringen. Dagegen ist die Häufigkeit von Symptomen bei den Risikomustern etwa doppelt so hoch und überschreitet bei dem B-Muster die 50-Prozent-Marke. Damit gibt jeder zweite Lehrer, der dem B-Muster zugeordnet wurde, Symptome an, die er mit dem Berufsalltag in Zusammenhang bringt. Daraus geht eine bereits eingetretene Mehrbelastung für die dem B-Muster zugeordneten Lehrer hervor, obwohl die Zugehörigkeit zum B-Muster zunächst nur eine Prognose darstellt.

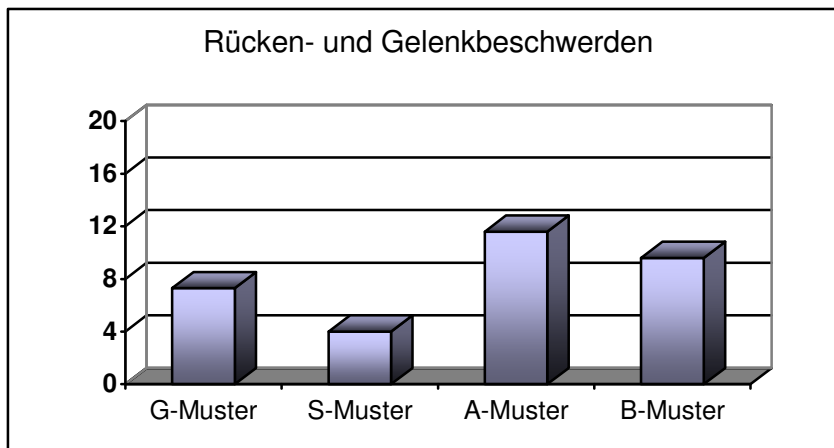
Die Verteilung bezüglich der „Erschöpfungszustände“ zeigt Abbildung 6.15:



**Abbildung 6.15: Häufigkeit von Erschöpfungszuständen und AVEM-Typen**

Abbildung 6.15 zeigt, dass in beiden Risikomustern Erschöpfungszustände wesentlich häufiger vorkommen. Rund ein Fünftel der dem B-Muster zugeordneten Lehrer (20,1%) gibt Symptome an, die diesem Bereich zugeordnet werden können. Innerhalb des A-Musters sind es noch 16,3%. Damit sind in diesem Fall die Nennungen für Erschöpfungssymptome bei den Risikomustern drei- bis viermal so häufig wie bei den Mustern G und S. Festzuhalten ist auch, dass Erschöpfungszustände innerhalb des B-Musters noch wesentlich häufiger vorkommen als beim A-Muster, das als „Anstrengungsmuster“ charakterisiert wurde.

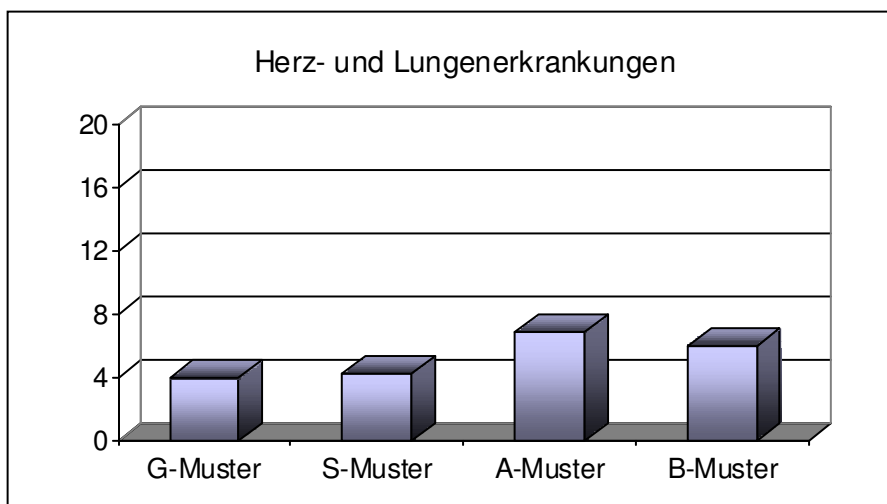
Für den Bereich der Rücken- und Gelenkbeschwerden sind die Unterschiede dagegen nicht so deutlich, wie Abbildung 6.16 zeigt.



**Abbildung 6.16: Rücken- und Gelenkbeschwerden und AVEM-Typen**

Aus Abbildung 6.26 geht hervor, dass Rücken- oder Gelenkbeschwerden innerhalb der Risikomuster von 9,6% bis 11,6% der Lehrer angeführt werden. Aber auch 7,3% der dem G-Muster zugeordneten Waldorflehrer geben Symptome aus diesem Bereich an. Einzig das S-Muster zeigt mit nur 4% einen erkennbar geringeren Anteil.

Abbildung 6.17 gibt die Häufigkeit der Symptome im Bereich von Herz und Lunge an:



**Abbildung 6.17: Erkrankungen von Herz/Lunge und AVEM-Typen**

Die Unterschiede in Abbildung 6.17 sind nicht sehr auffällig. Hier schwanken die Häufigkeiten zwischen 3,9% innerhalb des S-Musters bis zu 6,9% beim A-Muster. Herz- und Lungensymptome treten auch in absoluten Fällen gemessen weniger häufig auf als Erschöpfungszustände.

Größere Unterschiede sind dagegen bei den Nennungen von Schlafproblemen zu verzeichnen, wie Abbildung 6.18 zu entnehmen ist.

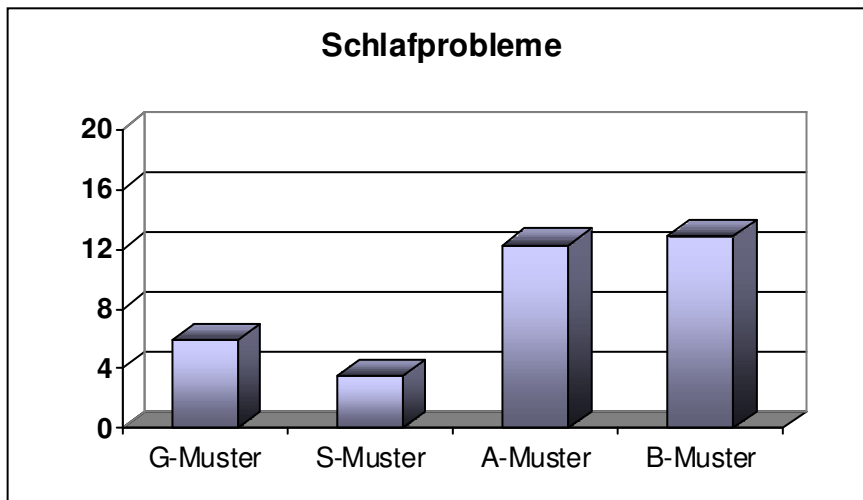


Abbildung 6.18: Schlafprobleme und AVEM-Typen

Abbildung 6.18 ist zu entnehmen, dass die Anteile der beiden Risikomuster in Bezug auf Schlafprobleme mit rund 12% etwa gleich groß ausfallen. Davon heben sich die Anteile beim G-Muster mit 5,9% und dem S-Muster mit 3,5% deutlich ab. Damit liegen etwa bei jedem achten Waldorflehrer aus den Risikomustern Schlafstörungen vor, die in einen Zusammenhang mit dem Berufsalltag gebracht werden.

Schließlich werden in Abbildung 6.19 die Häufigkeiten für Symptome aus dem Bereich „Burnout“ und „Depression“ dargestellt.

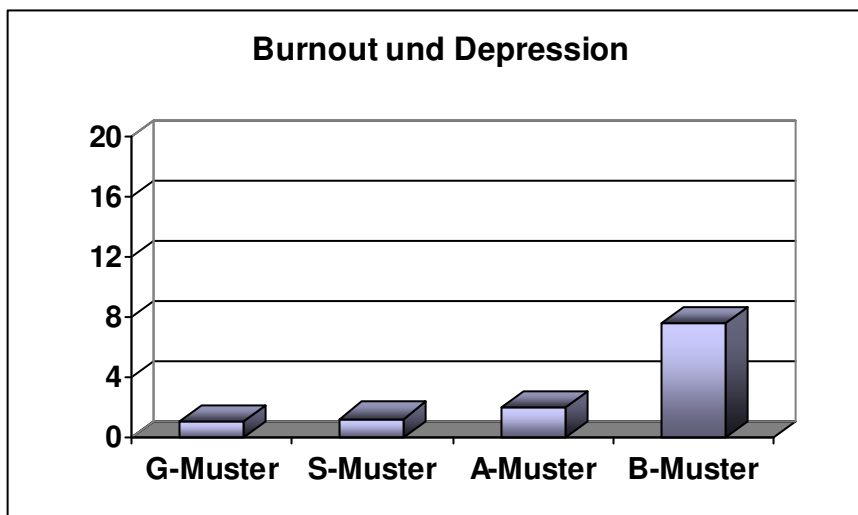


Abbildung 6.19: Burnout/Depression und AVEM-Typen

Abbildung 6.19 zeigt, dass die Symptome Burnout und Depression innerhalb des B-Musters viel häufiger vorkommen als bei den übrigen AVEM-Typen. Für knapp 8% der Lehrer aus dem B-Muster liegen nach deren Selbsteinschätzungen bereits Erkrankungen vor, die mit den Symptomen eines Burnouts in einen Zusammenhang gebracht werden können. In Bezug auf diese Symptome ist also ein deutlicher Unterschied zwi-

schen den beiden Risikomustern erkennbar. Dies bestätigt die von Schaarschmidt beschriebene Burnout-Gefährdung innerhalb des B-Musters.

Alle diese Befunde können wie folgt zusammengefasst werden: Insgesamt treten bei weniger als einem Viertel von Lehrern aus dem S-Muster körperliche und psychische Symptome im Zusammenhang mit dem Schulalltag auf (23%). Bei dem G-Muster ist die Häufigkeit nur geringfügig höher (26%). Demgegenüber zeigen Lehrer aus dem B-Muster die größte Symptommhäufigkeit (57%). Während sich bei Herz-, Lungen- und Gelenkerkrankungen keine ausgeprägten Unterschiede bei den verschiedenen AVEM-Typen zeigen, treten bei Erschöpfungszuständen und Schlafstörungen für die Risikomuster deutlich erhöhte Werte auf. Von Symptomen aus dem Bereich von Burnout und Depressionen sind besonders die Vertreter des B-Musters betroffen. Von einhundert Lehrern aus dem B-Muster geben 29 mindestens eines der vier folgenden Symptome beziehungsweise Erkrankungen an: „Erschöpfung“, „Schlafstörungen“, „Burnout“ oder „Depression“. Zum Vergleich beträgt der Prozentsatz für die anderen AVEM-Typen:

- S-Muster: 8,4%
- G-Muster: 9,4%
- A-Muster: 20,8%

Dies zeigt das erhöhte Burnout-Risiko für diejenigen Lehrer, die den Typen A und B zugeordnet wurden.

### 6.5.2 Varianzanalyse zur Gesundheitsbeeinträchtigung

Das zum Gesundheitszustand betrachtete Item „Wie sehr sind Sie belastet durch Ihren derzeitigen gesundheitlichen Zustand?“ korreliert nur mit zwei anderen Variablen aus den Belastungsfaktoren, die in Tabelle 2 wiedergegeben sind.<sup>46</sup>

Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch Ihren derzeitigen gesundheitlichen Zustand“	Korrelationskoeffizient <sup>47</sup> r in Bezug auf das Item: „belastet durch den derzeitigen gesundheitlichen Zustand“
Belastet durch den Beruf.	0,32
Belastet durch bestimmte Lebensereignisse im privaten Umfeld (z.B. Familie)	0,29

**Tabelle 6.2: Korrelationen zur Belastung durch die Gesundheit.**

<sup>46</sup> Es wurden nur Faktoren berücksichtigt, für die annähernd  $r \geq 0,30$  galt

<sup>47</sup> Nach Pearson (Jahr der Publikation)

Für den Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung und der „Gesundheitsbelastung“ ergibt sich ein Korrelationswert<sup>48</sup> von  $\eta = 0,31$ . Insgesamt lassen sich also nur schwache Korrelationen nachweisen.

Beim Design der Varianzanalyse wurde das intervallskalierte Item „*Wie sehr sind Sie belastet durch Ihren derzeitigen gesundheitlichen Zustand?*“ als abhängige Variable gewählt, die AVEM-Typenverteilung bildete die unabhängige, nominale Variable. Die Faktoren „Berufsbelastung“ und „Lebensereignisse“ wurden als Kovariaten eingesetzt. Im Ergebnis<sup>49</sup> erweisen sich sowohl die AVEM-Typenverteilung als auch die beiden Kovariaten als höchst signifikante Einflussfaktoren auf die abhängige Variable, die Effekte sind jedoch in allen drei Fällen als eher gering einzustufen. Für die Musterzugehörigkeit ergibt sich dabei ein Wert von  $\eta^2 = 0,038$ .<sup>50</sup>

Noch beeinträchtigender ist, dass das vorliegende Modell nur 18,4% der Varianzen erklärt. Dieser Befund ist auch mit den relativ schwachen Korrelationen konsistent. Das bedeutet also, dass die vorhandenen Faktoren die Gesundheitsbelastung nicht hinreichend erklären können. Die AVEM-Typenverteilung weist zwar einen signifikanten Zusammenhang mit der Gesundheitsbelastung auf, dieser ist aber sehr gering. Daher müssen noch andere bestimmende Faktoren vorliegen, die durch den Fragebogen nicht erfasst sind. Da die Gesundheit von zahlreichen anderen Faktoren wie Vererbung, Ernährung und Lebensweise abhängt, ist der vorliegende Befund auch nicht verwunderlich. Positiv festzuhalten ist trotz alledem, dass die AVEM-Typenverteilung im Rahmen dieser Untersuchung einen zwar kleinen, aber nachweisbaren Einfluss auf die Belastung durch den Gesundheitszustand ausübt.

## 6.6 Berufliche Leistungsfähigkeit

In der vorliegenden Waldorflehrerstichprobe korrelieren die Aussagen zur „beruflichen Leistungsfähigkeit“ mit denen zur „Belastung durch den gesundheitlichen Zustand“. Daher wird im Zusammenhang mit den Fragen zum Thema Gesundheit zum Abschluss auch das folgende Item betrachtet:

„*Meine berufliche Leistungsfähigkeit ist...*“<sup>51</sup>

- gut: n = 935 (51,7%)
- zufriedenstellend: n = 535 (29,6%)
- könnte besser sein: n = 285 (15,8%)
- nicht so gut: : n = 16 (0,9%)

---

<sup>48</sup> Nominal-Intervallmaß Eta

<sup>49</sup> Siehe Tabelle A1 im Anhang A

<sup>50</sup> In diesem Fall ist jedoch keine Varianzhomogenität gegeben. Da die Theorie für diesen Fall empfiehlt, die Signifikanzgrenze auf 0,005 herabzusetzen (Bühl, 2008, S.447), ergibt sich bei den vorliegenden Faktoren keine Einschränkung, da für alle drei Faktoren  $p < 0,001$  gilt.

<sup>51</sup> Fragebogen Kap. X.1

Die Verteilungen der vier AVEM-Typen sind in Abbildung 6.20 dargestellt.

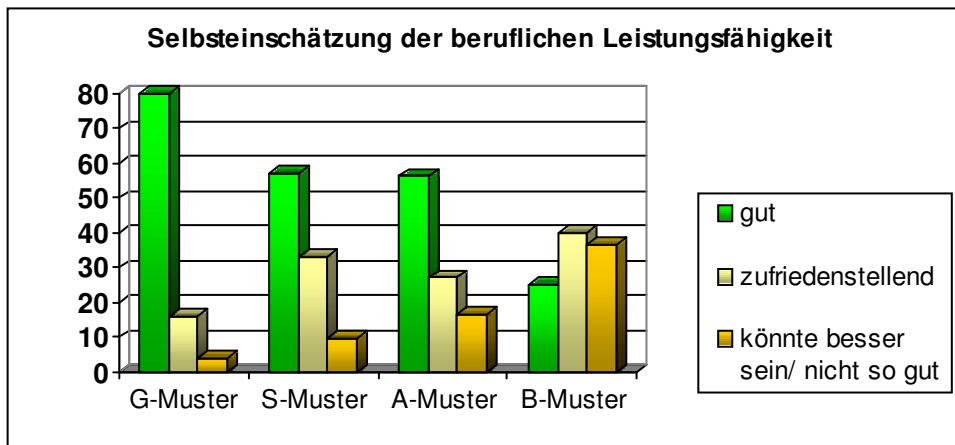


Abbildung 6.20: AVEM und die Einschätzung der beruflichen Leistungsfähigkeit

Während in Abbildung 6.20 die Einschätzungen innerhalb der Muster S und A annähernd übereinstimmen, unterscheiden sich die Verteilungen innerhalb der Muster G und B erheblich. Schätzen dem G-Muster zugeordnete Lehrer noch zu rund 80% ihre Leistungsfähigkeit als gut ein, so trifft diese Aussage nur noch auf ein Viertel der Lehrer aus dem B-Muster zu. Auf der Merkmalsebene treten zwischen den Vergleichsgruppen „gut“ und „könnte besser sein“ hoch signifikante Unterschiede bei der Distanzierungsfähigkeit und der Resignationstendenz auf. Diesen Merkmalen kommt offenbar für die Leistungsfähigkeit eine besondere Bedeutung zu.

Hieraus wird nochmals deutlich, dass die dem B-Muster zugeordneten Waldorfllehrer sich von den anderen Gruppen signifikant absetzen und nicht nur eine „Risikogruppe“ in Bezug auf die Gesundheit darstellen, sondern damit verbunden auch Einschränkungen in der Leistungsfähigkeit aufweisen. Während die Vertreter des A-Musters das Leistungsniveau noch durch eine verstärkte Anstrengung aufrechterhalten können, gelingt dies Lehrern aus dem B-Muster auf Grund ihres gesundheitlichen Zustandes nicht.

Auch wenn über 80% der befragten Waldorfllehrer ihren Gesundheitszustand insgesamt als gut beziehungsweise zufriedenstellend einschätzen, so existiert doch eine kleine Gruppe von Lehrern, für die dieses positive Ergebnis nicht gilt und die dem B-Muster zugeordnet werden kann.

## 6.7 Zusammenfassung

Alter und Geschlecht beeinflussen die AVEM-Verteilung nachweislich: Für die weiblichen Lehrkräfte ist ein signifikant höherer Anteil an den Risikomustern feststellbar. Mit zunehmendem Alter steigt zwar nicht der Anteil der Risikomuster, aber die Prozentanteile des „gesunden“ G-Musters gehen zugunsten eines verstärkten S-Muster-Anteils

zurück. Für die vorliegende Stichprobe ist allerdings festzuhalten, dass die Abweichung der dem S-Typus zugeordneten Lehrer von dem AVEM-Referenzmuster in Bezug auf das Engagement sehr groß ist, denn für diesen Bereich liegen eher mittlere Durchschnittswerte vor, so dass hier nicht von einem „Schontyp“ gesprochen werden kann. Generell ist die Prognose in Bezug auf die Gesundheit beim S-Muster noch etwas besser einzustufen als beim G-Muster.

Auch in Bezug auf die Selbsteinschätzungen zur Gesundheit und zur Leistungsfähigkeit zeigt sich ein Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung: Die Zugehörigkeit zu einem der beiden Risikomustern weist im Mittel auf einen signifikant schlechteren Gesundheitszustand und eine stark reduzierte Leistungsfähigkeit hin. Daher kann der zusammengefasste Anteil der beiden Risikomuster auch als ein diagnostisches Instrument eingesetzt werden, um Belastungsfaktoren bei einzelnen Lehrergruppen zu identifizieren.

Die Gesundheitsprognose für das B-Muster ist kritisch einzuschätzen. Die offene Frage nach den Symptomen, die in einem direkten Zusammenhang mit dem Beruf gebracht werden, zeigt in den Ergebnissen eine sehr weitgehende Übereinstimmung mit den Krankheitsbildern, die von Schaarschmidt mit den einzelnen AVEM-Typen in Verbindung gebracht wurden. Insbesondere für das B-Muster lässt sich auch eine weitaus höhere Erkrankungsrate an Burnout und Depressionen feststellen. Insgesamt sind beide Risikomuster einer wesentlich stärkeren gesundheitlichen Belastung ausgesetzt. Damit bestätigen sich die gesundheitlichen Prognosen, die sich für die Risikomuster der AVEM-Typologie ergeben, auch in der vorliegenden Stichprobe.



## 7. AVEM-Vergleich: Waldorflehrer und andere Berufsgruppen

### 7.1 Vergleich mit anderen Berufsgruppen

In Abbildung 7.1 wird die Typenverteilung der Waldorflehrer Stichprobe (n=1807) denen anderer Lehrer- und Berufsgruppen gegenübergestellt. Die Vergleichsdaten wurden dabei von Schaarschmidt (2005, S. 43) übernommen. Der Balken mit der Bezeichnung „Regelschullehrer“ gibt dabei die Typenverteilung für alle von Schaarschmidt untersuchten Regelschullehrer an, zu denen Grundschullehrer und Lehrer der Sekundarstufen I und II an Gymnasien, sowie Gesamtschullehrer zählen:

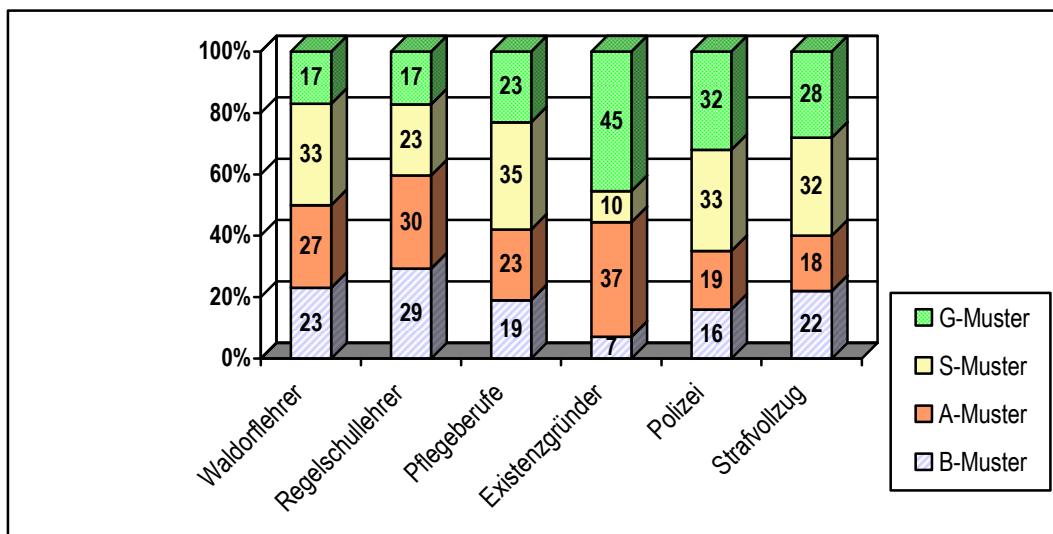


Abbildung 7.1: AVEM-Verteilungen verschiedener Berufsgruppen

Um einen Vergleich mit den Ergebnissen aus der Studie von Schaarschmidt herstellen zu können, wurden die Befunde in Abbildung 7.1 auf gültige Prozentwerte angepasst<sup>52</sup> und ganzzahlig gerundet. Auch alle weiteren Musterverteilungen geben jeweils die gültigen Prozente wieder.

Auffällig ist, dass die Muster der Waldorf- und Regelschullehrer ähnlich verteilt sind. Der Anteil des G-Musters stimmt sogar überein. Dies erweitert den Befund Schaarschmidts, dass die Musterverteilung nicht von der Schulform<sup>53</sup> abhängt, zum Teil auch auf die Waldorfschulen. Allerdings mit der Einschränkung, dass bei Waldorflehrern ein signifikant größerer Anteil am S-Muster festzustellen ist. Dabei ist die abweichende Charakteristik des S-Musters bei Waldorflehrern zu berücksichtigen, weil hier, wie oben beschrieben, kein „Schonverhalten“ vorliegt, da der Waldorf-S-Typ mittlere Werte für die „Bedeutsamkeit der Arbeit“ und den „Beruflichen Ehrgeiz“ aufweist (siehe Abbildung 6.4). Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass der B-Muster-Anteil bei Waldorflehrern um 6% geringer ist und mit 23% unter einem Viertel liegt.

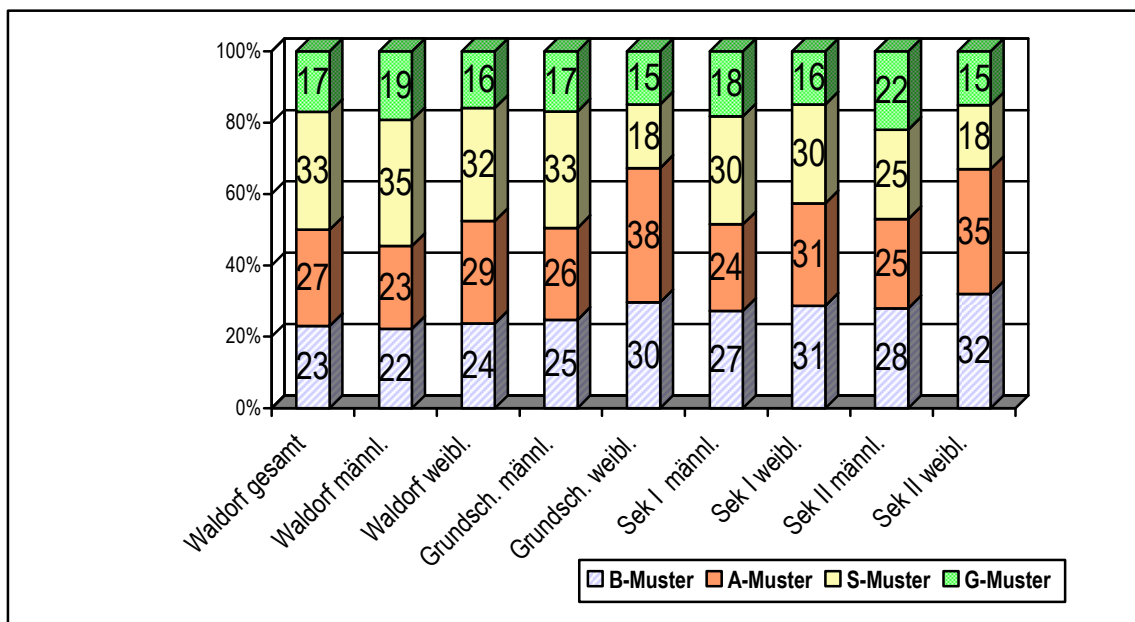
<sup>52</sup> 100% in der Abbildung entsprechen also den 91,2% der zuordenbaren Fälle.

<sup>53</sup> Die Stichprobe der Regelschullehrer von Schaarschmidt umfasst Lehrer von Haupt- und Realschulen, sowie Gesamtschulen und Gymnasien, was eine direkte Vergleichsmöglichkeit einschränkt

Im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen wird deutlich, dass unabhängig vom Schultyp bei Lehrern der kleinste Anteil am G-Muster vorliegt und die Summe der beiden Risikomuster am größten ausfällt. Demnach zählen auch die Waldorflehrer zu den stärker belasteten Berufsgruppen, auch wenn dies nicht ganz so ausgeprägt ist wie bei ihren Kollegen an Regelschulen. Die Summe der Risikomuster fällt bei Waldorflehrern um neun Prozentpunkte niedriger aus (50% statt 59%) als bei Lehrern an Regelschulen, was in Anbetracht der im vorangegangenen Kapitel festgestellten gesundheitlichen Relevanz einen beachtenswerten Unterschied darstellt.

## 7.2 Lehrer verschiedener Schulformen

Abbildung 7.2 zeigt die Musterverteilung bei Lehrern an Waldorfschulen, Grundschulen, sowie in den Sekundarstufen I und II jeweils nach dem Geschlecht aufgeschlüsselt:<sup>54</sup>



**Abbildung 7.2: Differenzierung nach Schulformen und Geschlecht**

Bei den weiblichen Lehrkräften ist im Vergleich zu den männlichen Lehrern an allen Schulformen ein geringerer Anteil des G-Muster und auch ein kleinerer Prozentsatz des S-Musters zu verzeichnen – mit Ausnahme der Sekundarstufe I. Zugleich ist der Anteil der Risikotypen bei allen weiblichen Lehrergruppen gegenüber ihren männlichen Kollegen vergrößert. Der Anteil des B-Musters bei Lehrern an Waldorfschulen ist für beide Geschlechter geringer als bei allen anderen Lehrergruppen beider Geschlechter. Die Summe der Risikomuster bei weiblichen Lehrkräften an Waldorfschulen liegt bei 53% und wird in Abbildung 7.2 - außer bei den männlichen Waldorflehrern -

<sup>54</sup> Die Daten der Regelschulen wurden entnommen aus Schaarschmidt, 2005, S. 75

nur noch bei den männlichen Grundschullehrern unterschritten. Der größte Anteil am G-Muster mit 22% tritt bei den männlichen Lehrern der Sekundarstufe II auf. Damit liegen Waldorflehrer in Bezug auf die AVEM-Risikomuster insgesamt leicht unterhalb der bei den übrigen Schulformen auftretenden Werte.

### 7.3 Vergleich der einzelnen AVEM-Merkmale

Die Musterzuordnung erfolgt auf Grundlage der Ausprägung von 11 Merkmalen, wie bereits in Kapitel 4 beschrieben. Diese 11 Merkmale lauten:

1. Bedeutsamkeit der Arbeit (BA)
2. Beruflicher Ehrgeiz (BE)
3. Verausgabungsbereitschaft (VB)
4. Perfektionsstreben (PS)
5. Distanzierungsfähigkeit (DF)
6. Resignationstendenz (RT)
7. Offensive Problembewältigung (OP)
8. Innere Ruhe/Ausgeglichenheit (IR)
9. Erfolgserleben im Beruf (EE)
10. Lebenszufriedenheit (LZ)
11. Soziale Unterstützung (SU)

Abbildung 7.3 zeigt einen Vergleich der Merkmals-Mittelwerte der Waldorflehrer mit den Mittelwerten von befragten Existenzgründern und Polizisten. Die aus Abbildung 7.2 ersichtlichen Unterschiede in den Musterverteilungen drücken sich auch in unterschiedlichen Mittelwerten für die einzelnen Merkmale aus.

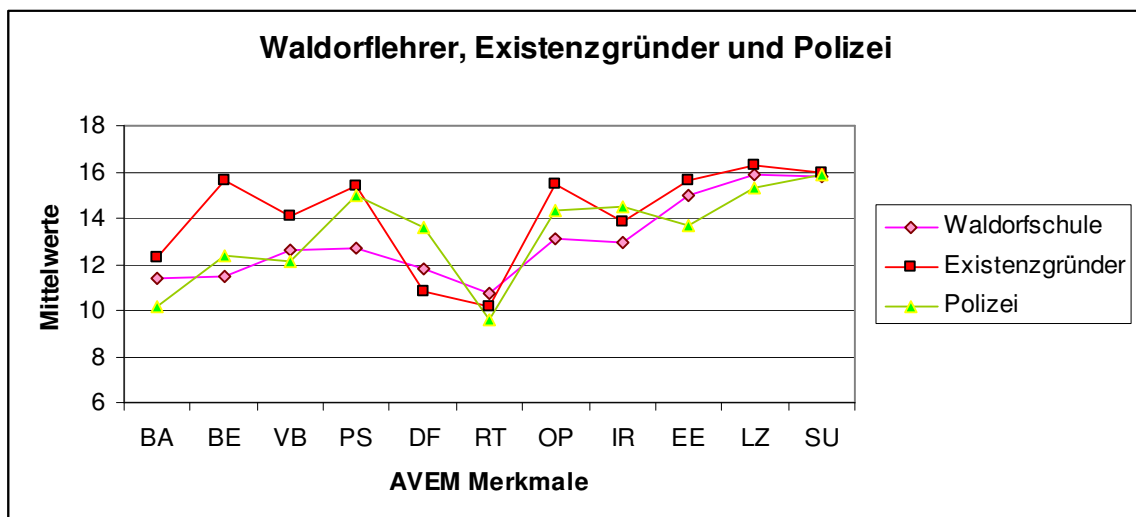


Abbildung 7.3: Rohmittelwerte zu den 11 Merkmalen bei verschiedenen Berufsgruppen

In Abbildung 7.3 sind für die drei Berufsgruppen unterschiedliche Kurvenverläufe erkennbar, wie dies auch auf Grund der unterschiedlichen Musterverteilungen zu erwarten war. Der Wert 12 bildet in der Skala den empirischen Mittelwert. Die Unterschiede

im linken Bereich des Diagramms sind insgesamt stärker ausgeprägt. Besonders auffällig ist das Zusammenlaufen aller drei Kurven im Punkt „Soziale Unterstützung“ bei einem überdurchschnittlich hohen Wert von 16. Diese Konvergenz der Mittelwerte beim Merkmal „Soziale Unterstützung“ trifft auch für andere untersuchte Berufsgruppen weitgehend zu (Schaarschmidt/Fischer 2008c, Seite 101/102). Das Zusammenfallen der Einschätzungen zur „Sozialen Unterstützung“ bei verschiedenen Berufsgruppe ist dadurch zu erklären, dass es sich dabei nicht um ein berufsspezifisches Merkmal handelt und daher bei einer heterogenen Untersuchungsgruppe immer zum Mittelwert tendiert, obwohl für Einzelfälle bedeutende Unterschiede auftreten können.

Aus der Formulierung der Items geht ferner hervor, dass sich alle vier Fragen zu diesem Merkmal auf die eigene Familie und den Lebenspartner beziehen. Dies wirft eine andere Frage auf: Wie werden die entsprechenden Items von denjenigen Personen beantwortet, die ohne Partner leben? In der vorliegenden Stichprobe beträgt der Anteil der ledigen, beziehungsweise allein lebenden Lehrer 22,4%. Bei denjenigen Lehrern, bei denen eine Musterzuordnung auf Grundlage der Daten möglich war, liegt der Prozentsatz der allein Lebenden nur bei 17,8% und ist damit um 4,4 Prozentpunkte geringer. Eine gravierende Verzerrung liegt damit zwar nicht vor, differenzierte Aussagen über Lehrer mit beziehungsweise ohne Lebenspartner können jedoch auf Grundlage der AVEM-Typenzuordnung nicht ohne Einschränkungen vorgenommen werden.

Bei dem Merkmalsvergleich von Waldorflehrern und Lehrern an Regelschulen sind wegen der größeren Ähnlichkeit der Musterverteilungen geringere Abweichungen im Kurvenverlauf zu vermuten. Abbildung 7.4<sup>55</sup> zeigt den Verlauf der beiden Kurven über die 11 Merkmale:

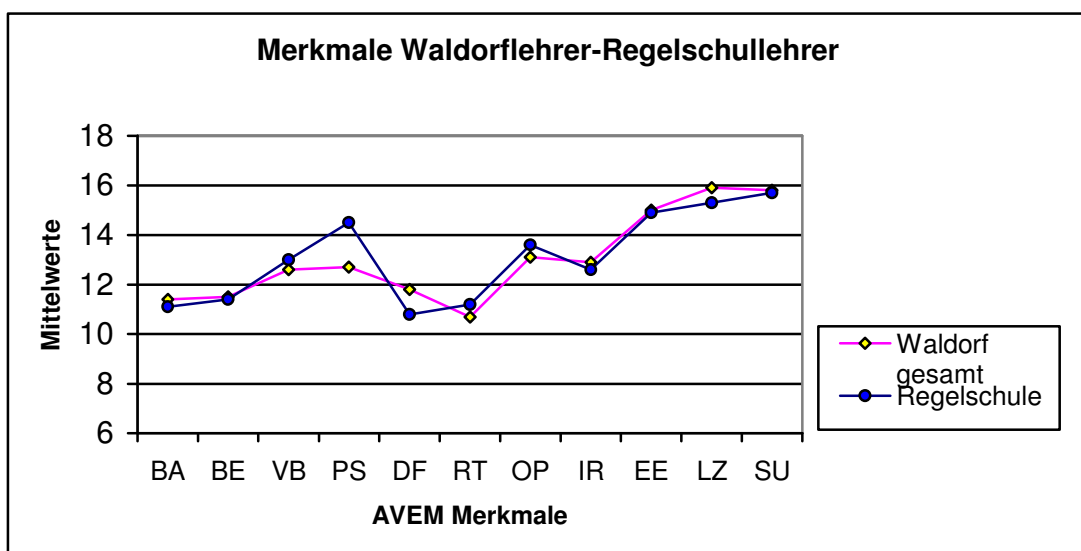


Abbildung 7.4 Rohmittelwerte für Regelschulen und Waldorfschulen

<sup>55</sup> 1807 Waldorflehrern und 18.095 Lehrern an Regelschulen in Deutschland, (Schaarschmidt/Fischer 2008c, Seite 101)

Beim Vergleich mit den Lehrern an Regelschulen treten nur zwei Unterschiede auf, bei denen die Abweichungen einen ganzen Skalenwert übersteigen. Beim Merkmal Perfektionsstreben ist der Wert für Regelschullehrer um 1,8 Punkte erhöht und für das Merkmal Distanzierungsfähigkeit ergibt sich bei Waldorfschullehrern ein um einen Prozentpunkt erhöhter Mittelwert.<sup>56</sup> Zwei weitere Merkmale zeigen noch eine nennenswerte Differenz: Das ist zum einen die offensive Problembewältigung (bei Regelschulen um 0,5 Prozentpunkte erhöht) und zum anderen die Lebenszufriedenheit (bei Waldorfschulen um 0,6 Punkte erhöht). Bei den anderen Merkmalen ergibt sich eine weitgehende Übereinstimmung. Der Korrelationskoeffizient beider Kurven beträgt immerhin noch 0,91. Zum Vergleich: Beim Vergleich von Existenzgründern und Waldorfschullehrern ergibt sich nur ein Wert von  $r = 0,66$  (vergleiche auch Abbildung 7.3).

Eine hohe Distanzierungsfähigkeit und ein geringes Perfektionsstreben sind Ausprägungen, die beide charakteristisch für das S-Muster sind. Die Abweichungen bei diesen beiden Merkmalen sind daher als ausschlaggebend für den größeren Anteil am S-Muster bei Waldorflehrern zu betrachten. Zusammenhänge zu dem Merkmal „Distanzierungsfähigkeit“, bestehen neben der „Belastung durch den Beruf“ auch für die „Empfindung, Teil eines Ganzen“ zu sein. Die größere Distanzierungsfähigkeit ist daher in einem Zusammenhang mit der Identifikation mit dem Schulganzen zu sehen. Für das Perfektionsstreben zeigen sich Bezüge zur Autonomie und zur „Belastung durch die eigenen Ansprüche“. Je größer die Autonomie,<sup>57</sup> umso geringer fällt das Perfektionsstreben aus. Ein Ansteigen der „Belastung durch eigene Ansprüche“ ist ebenfalls mit einem Abfallen des Perfektionsstrebens gekoppelt. Hohe Ansprüche, die Waldorfpädagogen an ihre eigene pädagogische Arbeit stellen, könnten also als mögliche Ursache für das geringere Perfektionsstreben in Frage kommen.

Insgesamt zeigt die relativ große Ähnlichkeit der beiden Kurven in Abbildung 7.4 jedoch, dass die Unterrichtstätigkeit unabhängig von der pädagogischen Ausrichtung offensichtlich einen prägenden Faktor darstellt. Der Einfluss der besonderen pädagogischen Prägung der Waldorfschule bleibt im Wesentlichen auf die zwei besprochenen Merkmale beschränkt.

#### 7.4 Zusammenfassung

Waldorflehrer gehören wie Regelschullehrer zu den am stärksten belasteten Berufsgruppen. Für die Gruppe der Waldorflehrer ergibt sich im Vergleich zu den Lehrern an Regelschulen ein um 9% geringerer Anteil an den beiden Risikomustern zugunsten eines erhöhten Anteils des S-Musters. Im Wesentlichen steht dies mit einem geringeren Perfektionsstreben bei den Lehrern an Waldorfschulen sowie einer größeren Distanzierungsfähigkeit im Zusammenhang. In Anbetracht der Relevanz der AVEM-Typen

---

<sup>56</sup> Signifikanzen konnten in diesem Fall nicht bestimmt werden, da für die Regelschullehrer nur die Mittelwerte vorlagen

<sup>57</sup> Dies wurde festgemacht an dem Item „Ich habe persönliche Entscheidungskompetenzen.“

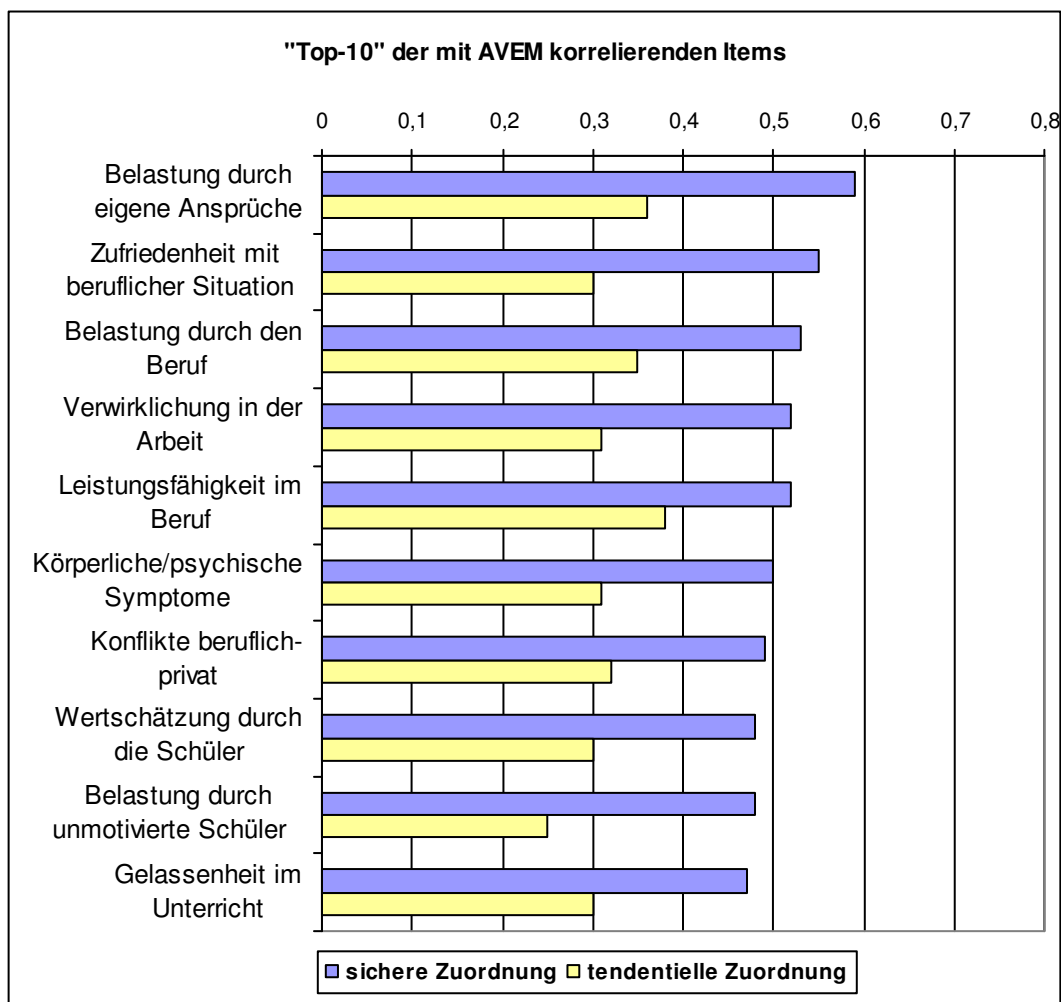
für die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrern sind 9 Prozentpunkte als ein deutliches Plus für die Lehrer an Waldorfschulen zu verbuchen.

Andererseits lassen sich bei den übrigen neun Merkmalen keine signifikanten Unterschiede feststellen, was dahingehend zu interpretieren ist, dass die generelle Tätigkeit des Unterrichts von Schülern einen teilweise größeren Einfluss auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern der Lehrer hat, als die spezielle Prägung der Pädagogik. Waldorflehrer sind demnach auch als „Lehrer“ zu betrachten und stellen in Bezug auf die AVEM-Typen damit keine besonders von den Regelschullehrern abweichende Berufsgruppe dar.

## 8. AVEM-relevante allgemeine schulische Aspekte

### 8.1 Auswahl der AVEM-relevanten Items

In Kapitel 4.4 wurden die Faktoren aufgelistet, die sich in den bereits vorliegenden Studien zur Lehrerbeltung und Lehrgesundheit als relevant erwiesen haben. Um zu ermitteln, welche von diesen Faktoren in einem Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung stehen, wurden zunächst die Korrelationen aller thematisch zugehörigen Items aus dem Fragebogen der Randoll-Studie (2012) mit der AVEM-Verteilung berechnet.<sup>58</sup> Innerhalb des Fragebogens betraf dies die Themenbereiche Schulklima, kollegiale Zusammenarbeit, Belastungen und Zufriedenheit, sowie persönliche Arbeitsbedingungen und Gesundheit.<sup>59</sup> Dabei wurde zusätzlich die sichere Musterzuordnung zu Grunde gelegt. In Abbildung 8.1 sind die 10 größten Korrelationen grafisch dargestellt. Die Tabelle C8 im Anhang C enthält eine Liste aller Korrelationen mit  $r > 0,3$ .



**Abbildung 8.1 Die zehn Items mit den größten Korrelationen (Eta) zu AVEM**

<sup>58</sup> Da diese Items intervallskaliert sind, die AVEM-Musterverteilung aber als nominal skalierte Variable betrachtet werden muss, wurde dabei der Korrelationskoeffizient Eta benutzt.

<sup>59</sup> Das beinhaltet die Fragebogenkapitel 3, 6, 9, 10, und 11

Die ersten sieben Items in Abbildung 8.1 beziehen sich auf den persönlichen Arbeitsbereich des einzelnen Lehrers. Interaktionen mit anderen Kollegen und Faktoren, die mit der Organisation der Schule in einem Zusammenhang stehen, sind dabei nicht vertreten.<sup>60</sup> Die Items auf den Plätzen 8 bis 10 stehen im Zusammenhang mit dem Unterricht. Demnach stehen die arbeitsbezogenen Verhaltensmuster besonders mit individuellen Arbeitsfeldern und persönlichen Einschätzungen in Beziehung. Bereiche, in denen sich der einzelne Lehrer nicht ganz autonom bewegen kann, wie die Selbstverwaltung oder die Schulführung, weisen auch einen geringeren Zusammenhang mit dem AVEM auf. Die zwischenmenschlichen Beziehungen nehmen dabei eine mittlere Position zwischen dem Feld der individuellen Arbeitsorganisation und den strukturellen Rahmenbedingungen ein. Hierbei sind die Beziehungen zu den Schülern gegenüber dem Verhältnis zu Kollegen und Eltern vorrangig. Es überrascht daher nicht, dass insbesondere zu den Items aus dem Bereich der Selbstwirksamkeit sehr ausgeprägten Korrelationen vorliegen.

Werden die Items nach Rahmenbedingungen und den Einschätzungen zu den ablaufenden Prozessen in der Schule differenziert, dann entfällt der größte Teil der nachweisbaren Zusammenhänge mit den AVEM-Verhaltensmustern auf den zweiten Bereich, die Interaktionsprozesse und die Einschätzungen zu den Organisationsprozessen.<sup>61</sup> Bei den Rahmenbedingungen erreicht nur das Alter einen nennenswerten Korrelationsgrad, für das Geschlecht, die Anzahl der Arbeitsstunden und die Evaluation von Zielvereinbarungen lassen sich nur noch sehr schwache Zusammenhänge feststellen.

Nachweisbare Zusammenhänge treten dagegen für alle gesundheitlichen Einschätzungen auf. Die Gesundheit, die Belastung durch den gesundheitlichen Zustand sowie die körperlichen und psychischen Symptome, welche durch den Berufsalltag bedingt sind, zeigen einen größeren Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung als die meisten anderen Items des Fragebogens – die Anzahl der Arbeitsstunden stellt hier die einzige Ausnahme dar.

Objektive Rahmenbedingungen, seien sie personenbedingt oder sachbezogen, stehen also in keinem sehr starken Zusammenhang mit den AVEM-Typen. Gesundheitsbezogene Items zeigen dagegen einen wesentlich größeren Bezug. Innerhalb der Einschätzungen zu den Prozessen im Schulalltag nehmen besonders die Bereiche der Selbstwirksamkeit und der persönlichen Arbeitsorganisation, aber auch der Unterricht eine vorrangige Rolle ein. Damit bestätigt sich die oben schon erwähnte Tendenz, dass die AVEM-Muster besonders mit denjenigen Bereichen in einem Zusammenhang stehen, auf die der einzelne Lehrer einen großen Gestaltungseinfluss hat.

---

<sup>60</sup> Der erste Faktor, der sich auf das Kollegium bezieht, findet sich an Position 24: „Gefühl der Isolation innerhalb des Kollegiums“ mit  $\eta = 0,41$ , der erste organisatorische Bezug „Möglichkeit, die Organisationsstrukturen mitzugestalten“ erzielte ein  $\eta = 0,38$ .

<sup>61</sup> Im Anhang D2 sind alle Korrelationen nach Bereichen differenziert dargestellt.



Bei dieser Vorgehensweise zur Sichtung der AVEM-relevanten Faktoren ist allerdings zu bedenken, dass Items mit nicht normalverteilten Antworten unter Umständen in einem Zusammenhang mit den AVEM-Typen stehen, aber dennoch keine lineare Korrelation aufweisen. Dies betrifft insbesondere das Verhältnis zu den Schülern, denn dieses wurde von 98,7% der Waldorflehrer als zufriedenstellend bewertet („trifft zu“ und „trifft voll zu“). Durch die generelle positive Bewertung fällt der Korrelationskoeffizient zwar sehr gering aus, daraus ist aber nicht zu schließen, dass kein Zusammenhang zwischen den beiden Größen besteht. Bei der Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu den Schülern ist der Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung immerhin durch einen  $\chi^2$ -Test nachweisbar.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung betrachtet. Anschließend werden einzelne Items aus den in Kapitel 4.4 als relevant eingestuft Themenbereichen untersucht, insofern sie einen Bezug zum arbeitsbezogenen Verhalten aufweisen.

## 8.2 Berufszufriedenheit und AVEM

Um den Zusammenhang zwischen den AVEM-Typen und der Berufszufriedenheit zu ermitteln, wurde das Item: „*Ich bin zufrieden mit meiner beruflichen Situation allgemein?*“<sup>62</sup> zu Grunde gelegt. Die Antworten dazu fallen überwiegend zustimmend aus:

- trifft voll zu: n = 744 (41,2%)
- trifft eher zu: n = 913 (50,5%)
- trifft eher nicht zu: n = 128 (7,1%)
- trifft gar nicht zu: n = 13 (0,7%)
- 

Abbildung 8.2 stellt die Verteilung der Antworten innerhalb der einzelnen AVEM-Typen dar:

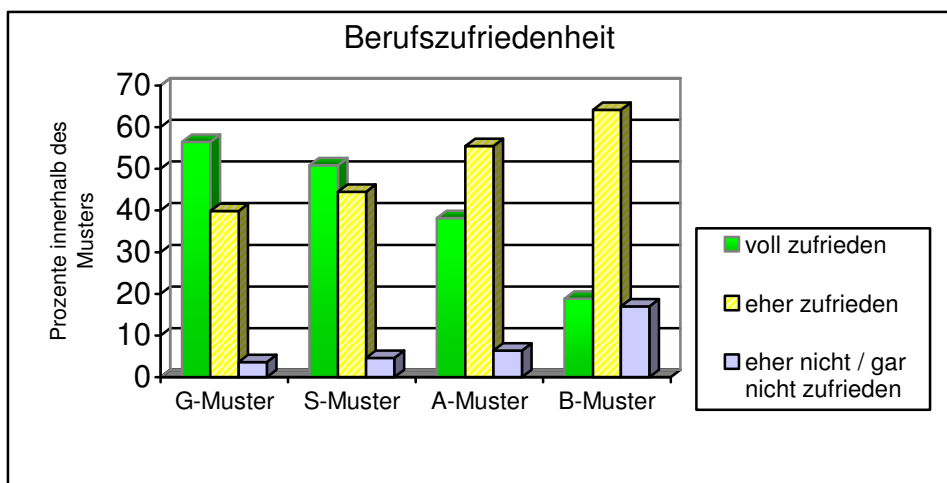


Abbildung 8.2: AVEM-Typen und Berufszufriedenheit

<sup>62</sup> Im Fragebogen VI.1

Rechnerisch ergibt sich wegen der ungleichen Verteilung der Antworten nur eine schwache Korrelation.<sup>63</sup> Aus Abbildung 8.2 geht jedoch hervor, dass innerhalb der Muster G und S mehr als die Hälfte mit ihrer beruflichen Situation voll zufrieden sind. Demgegenüber treten besonders für das B-Muster sehr abweichende Einschätzungen auf: Weniger als ein Fünftel ist innerhalb dieser Gruppe „voll mit dem Beruf zufrieden“ und 17% sind „eher unzufrieden“ beziehungsweise „gar nicht zufrieden“.

Daraus ist jedoch keine kausale Beziehung ableitbar. Um zu prüfen, ob die AVEM-Typenverteilung unabhängig von den Hauptfaktoren für die Berufszufriedenheit überhaupt einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit der Waldorflehrer hat, wurde dazu eine Varianzanalyse durchgeführt.

Durch Einzel-Korrelationen wurden im ersten Schritt die Faktoren mit dem größten Zusammenhang zur Berufszufriedenheit bestimmt. Daraus wurden vier stärksten Korrelationen ausgewählt: Die Organisation des Schulbetriebs ( $r = 0,43$ ), die Wertschätzung der eigenen Arbeit im Kollegium ( $r = 0,42$ ) und die Zufriedenheit mit der Selbstverwirklichung in der Arbeit ( $r = 0,39$ ) sowie der persönlichen Arbeitsorganisation ( $r = 0,38$ ).<sup>64</sup> Diese vier Faktoren wurden in der Varianzanalyse als Kovariaten gesetzt, das intervallskalierte Item zur Berufszufriedenheit<sup>65</sup> bildete die abhängige Variable und die AVEM-Typenverteilung die unabhängige Variable. Die Analyseausgabe ist in Anhang C9 einzusehen.

Die oben genannten vier Faktoren und auch die AVEM-Typenverteilung haben einen signifikanten Einfluss auf die Berufszufriedenheit, die Effekte für die Musterverteilung und für die übrigen Bereiche fallen mit Werten von  $\eta^2$  zwischen 0,04 und 0,06 aber insgesamt doch recht gering aus, obwohl das Modell 51,6% der Varianz erklärt. Daher ist zu vermuten, dass weitere Faktoren für die Zufriedenheit existieren, die durch den Fragebogen nicht erfasst wurden, oder dass eine Vielzahl von Einzelfaktoren für die Berufszufriedenheit verantwortlich ist. Fazit ist jedoch: Die AVEM-Typen haben einen unabhängigen Einfluss auf die Zufriedenheit, und zwar in der Größenordnung der anderen vier genannten Faktoren. Das Gewicht dieses Einflussfaktors ist jedoch insgesamt als recht klein einzustufen.

### 8.3 Berufsbelastung und AVEM

Nach den bisherigen Ergebnissen zur gesundheitlichen Relevanz des AVEM ist zu erwarten, dass die Verteilung der AVEM-Typen in einem engen Zusammenhang mit der Berufsbelastung steht. Schließlich ist das AVEM-Messinstrument ja auch ein Indi-

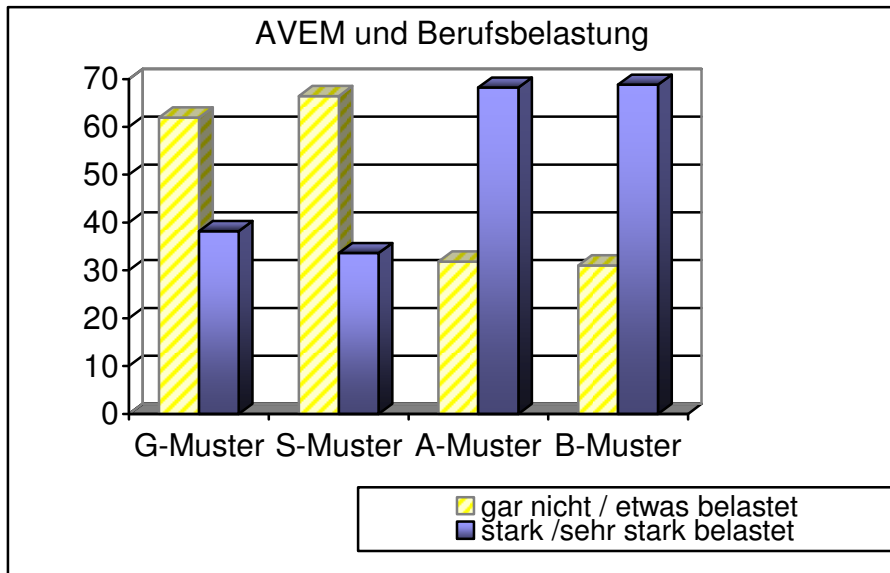
---

<sup>63</sup>  $\eta = 0,30$

<sup>64</sup> In Anhang D4 ist eine Liste aller korrelierenden Faktoren zusammengestellt.

<sup>65</sup> Fragebogen Kapitel VI.1 „Ich bin zufrieden mit meiner beruflichen Situation allgemein.“

kator für die berufliche Belastung. Abbildung 8.3 ist zu entnehmen, dass dieser Zusammenhang auch für die vorliegende Stichprobe erkennbar ist:



**Abbildung 8.3: AVEM-Verteilung und Berufsbelastung**

Für die Darstellung in Abbildung 8.3 wurden die Antworten zu dem Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch den Beruf?“<sup>66</sup> dichotomisiert. Der vorliegende Befund bestätigt die Differenzierung der AVEM-Typen in „Risikomuster“ und „Nicht-Risikomuster“, denn von den Vertretern der G- und S-Muster bezeichnen sich rund zwei Drittel als „gar nicht“ beziehungsweise „etwas belastet“, während zwei Drittel der Risikomustern zugeordneten Waldorflehrer sich als „stark“ beziehungsweise „sehr stark belastet“ einordnen. Die Zugehörigkeit zu den Mustern A und B kann daher als Indikator für eine erhöhte berufliche Belastung gewertet werden.

Die Ursachen für die Berufsbelastungen der Lehrer sind multifaktoriell. Im Anhang C, Tabelle C11 sind alle Items aufgelistet, die einen Zusammenhang mit der Belastung durch den Beruf aufweisen.<sup>67</sup> Um die Frage zu klären, welchen Stellenwert den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern innerhalb derjenigen Faktoren zukommt, die im Rahmen dieser Untersuchung ermittelt werden konnten, wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Als abhängige Variable zur Berufsbelastung diente das Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch den Beruf?“<sup>68</sup>, das intervallskaliert ist und eine hinreichende Annäherung an die Normalverteilung aufweist<sup>69</sup>, womit die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse erfüllt sind.

<sup>66</sup> Fragebogen: Kap. IX.2

<sup>67</sup> Korrelationen mit  $r > 0,30$  zu dem Item „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch den Beruf?“

<sup>68</sup> Fragebogen IX.1

<sup>69</sup> Siehe Anhang C12

Aus der Gruppe aller Items, die mit der Berufsbelastung in einem Zusammenhang stehen, wurden die folgenden drei Einzelfaktoren mit den höchsten Korrelationskoeffizienten ausgewählt:

Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch...“	Korrelationskoeffizient r in Bezug auf das Item: „belastet durch den Beruf“
...die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden?	0,61
...organisatorische Tätigkeiten neben der pädagogischen Arbeit?	0,42
...Ihre eigenen Ansprüche als Pädagoge?	0,39

**Tabelle 8.2: Korrelationen zur Berufsbelastung**

Der Zusammenhang mit den wöchentlichen Arbeitsstunden stellt eine mittlere Korrelation dar, wogegen die übrigen Beziehungen schwächer ausgeprägt sind. Demgegenüber korreliert die AVEM-Typenverteilung mit der Belastung durch den Beruf mit  $\eta = 0,35^{70}$  und ist daher im Einfluss mit dem Item zu den „eigenen Ansprüchen als Pädagoge vergleichbar.

Tabelle 8.2 ist zu entnehmen, dass die Anzahl der Arbeitsstunden mit Abstand den größten Zusammenhang mit der Berufsbelastung aufweist. Wird dabei der Korrelationskoeffizient zwischen den tatsächlich erteilten Wochenstunden und der empfundenen Belastung berechnet, so ergibt sich dabei nur ein Wert von  $r = 0,30$ . Dieser scheinbare Widerspruch klärt sich auf, wenn man berücksichtigt, dass die Teilzeitbeschäftigten zumeist noch einer Nebentätigkeit nachgehen, die sie zusätzlich belastet. Der Effekt, dass Teilzeitbeschäftigte trotz einer geringeren Zahl von Wochenstunden stärker belastet sind, vermindert die direkte Korrelation zwischen den tatsächlich erteilten Stunden und der empfundenen Berufsbelastung. Der relativ hohe Wert von  $r = 0,61$  für den geschätzten Einfluss der Wochenstunden auf die Berufsbelastung ist also durchaus plausibel.

Bemerkenswert ist weiterhin, dass die eigenen Ansprüche als Pädagoge in einem stärkeren Zusammenhang mit der Berufsbelastung zu stehen scheinen als andere Faktoren, wie das Verhalten von Schülern und Kollegen oder die Zusammenarbeit mit Eltern.

Die drei Items aus Tabelle 8.2 wurden in einer univariaten Varianzanalyse als Kovariaten verwendet. Die abhängige Variable ist das intervallskalierte Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch den Beruf“, die unabhängige Variable ist die AVEM-

<sup>70</sup> Nominal bzgl. Intervallmaß

Typenverteilung mit vier kategorialen Stufen. Bei der Analyse wurden diejenigen Fälle ausgeschlossen, für die keine AVEM-Typenzuordnung bestimmt werden konnte.

Die Varianzanalyse ergibt, dass die AVEM-Typenverteilung auch im Zusammenhang mit den drei am stärksten korrelierenden Faktoren einen höchst signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable: „Belastung durch den Beruf“ besitzt. Den größten Effekt übt allerdings die Variable „Belastung durch Anzahl der Wochenstunden aus“. Mit  $\text{Eta}^2 = 0,23$  fällt dieser Effekt sehr groß aus. Vergleichsweise gering sind dagegen die Effekte der übrigen Variablen. Mit  $\text{Eta}^2 = 0,03$  ist der Einfluss der arbeitsbezogenen Verhaltensmuster mit demjenigen der beiden anderen Faktoren „organisatorische Tätigkeiten“ und „Eigene Ansprüche“ vergleichbar. Ferner kann die Varianzhomogenität als gesichert betrachtet werden.<sup>71</sup> Das Modell erklärt insgesamt 46% der Varianzen.<sup>72</sup>

Damit bestätigt sich der Einfluss der AVEM-Typen auf die Berufsbelastung auch im Vergleich mit den drei Hauptbelastungsfaktoren. Der größte Einfluss auf die Berufsbelastung geht auf die Anzahl der Arbeitsstunden zurück, was durch die enge Beziehung zwischen den wöchentlichen Arbeitsstunden und dem Arbeitsaufwand plausibel ist. Die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster sind in ihrer Wirksamkeit ähnlich wie die organisatorischen Tätigkeiten und die eigenen Ansprüche an die Pädagogik einzuschätzen. Damit stellt die AVEM-Typenverteilung einen zwar kleinen, aber doch unabhängigen Faktor für die Berufsbelastung dar. Ausgehend von der Annahme, dass jedes Individuum einen Einfluss auf das eigene arbeitsbezogene Verhalten nehmen kann, eröffnet dies auch für den einzelnen Lehrer Möglichkeiten zu Veränderungen.

#### 8.4 Verhältnis zu Kollegen, Schülern und Eltern

Bei der Untersuchung der Beziehungen zu Kollegen, Schülern und Eltern wurden jeweils zwei Items aus der Tabelle der stärksten Korrelationen<sup>73</sup> ausgewählt, die zum einen die Wertschätzung und zum anderen Integration beziehungsweise Isolation zum Thema haben. Das erste Item für das Verhältnis zu den Kollegen lautet:

*„Ich bin zufrieden mit der Wertschätzung meiner Arbeit im Kollegium“.*<sup>74</sup>

Die Antworten sind wie folgt verteilt:

- trifft voll zu: n = 590 (32,7%)
- trifft eher zu: n = 965 (53,4%)
- trifft eher nicht zu: n = 217 (12,0%)
- trifft gar nicht zu: n = 16 ( 0,9%)

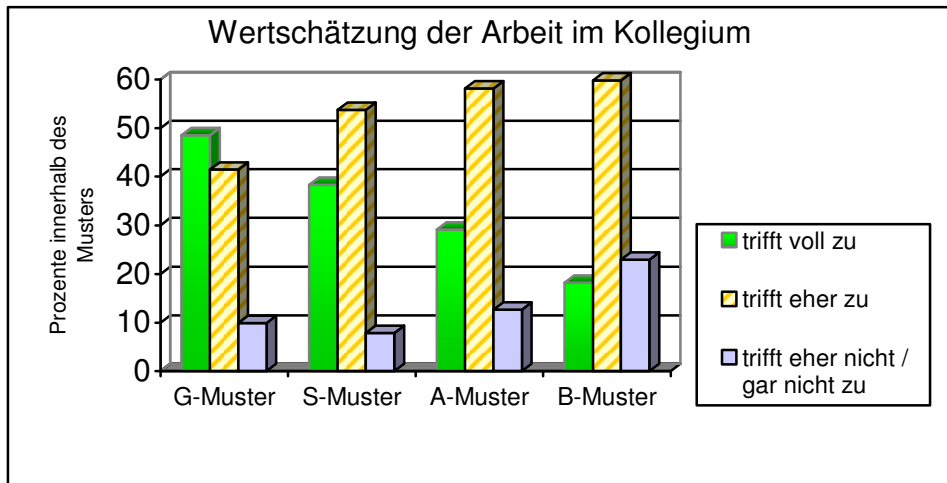
<sup>71</sup> Der Levene-Test ist mit  $p = 0,24$  nicht signifikant.

<sup>72</sup> Siehe Tabelle C10 im Anhang

<sup>73</sup> Siehe Anhang C8

<sup>74</sup> Fragebogen Kap VI.18

ergeben sich unter Zusammenfassung der letzten beiden Kategorien für die vier AVEM-Typen die in Abbildung 8.4 dargestellten Verteilungen:



**Abbildung 8.4: AVEM und Wertschätzung der eigenen Arbeit im Kollegium**

Die überwiegende Mehrzahl der Waldorflehrer (86,1%) erfährt demnach eine Wertschätzung der eigenen Arbeit durch das Kollegium, wenn die Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst werden. Die Einschätzungen innerhalb der einzelnen Muster fallen in Abbildung 8.4 ausgehend vom G-Muster stufenweise ab: Während im G-Muster die volle Zustimmung noch bei 50% liegt, ist sie im B-Muster bereits auf unter 20% gesunken. Der Anteil der eher Zustimmenden ist aber für alle Muster recht hoch.

Der Vergleich der Merkmale ergab, dass das Erfolgserleben, die Lebenszufriedenheit und die soziale Unterstützung bei der Lehrergruppe, die eine volle Wertschätzung erfahren, signifikant höher ausgeprägt sind. Das bedeutet, dass die Wertschätzung der eigenen Arbeit von Seiten des Kollegiums nicht nur die soziale Unterstützung betrifft, sondern auch mit dem Erfolgserleben und der Lebenszufriedenheit in einem Zusammenhang steht.

Das zweite Item bezieht sich auf das Gefühl der Isolation innerhalb des Kollegiums: „Ich fühle mich im Kollegium häufig isoliert.“<sup>75</sup> mit der folgenden Verteilung der Antworten :

- trifft voll zu: n = 37 (2,0%)
- trifft eher zu: n = 182 (10,1%)
- trifft eher nicht zu: n = 667 (36,9%)
- trifft gar nicht zu: n = 904 (50,0%)

Die ersten beiden Kategorien wurden in der Abbildung 8.5 zusammengefasst.

<sup>75</sup> Fragebogen Kap. III.9

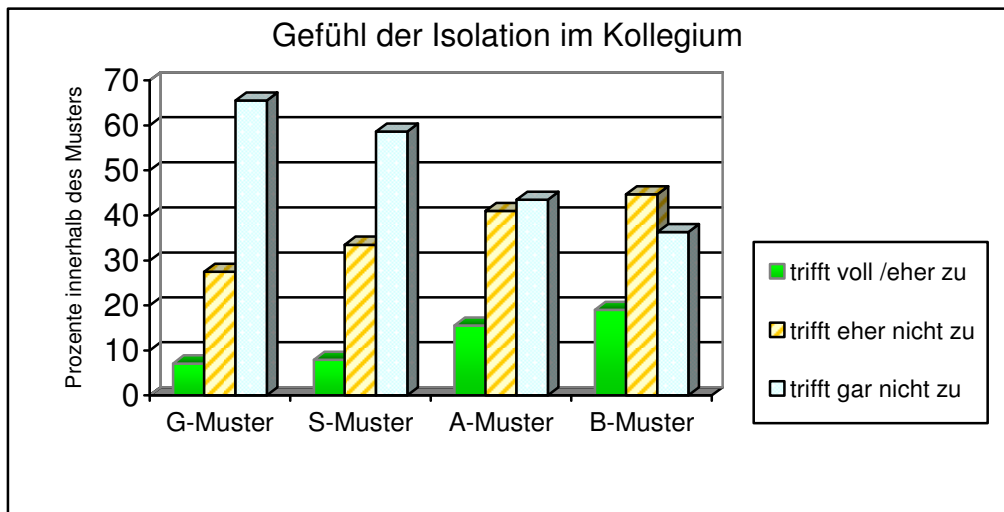


Abbildung 8.5: AVEM und Gefühl der Isolation im Kollegium

In Abbildung 8.5 ist bei allen Kategorien ein linearer Verlauf bei den Häufigkeiten vom G-Muster bis zum B-Muster zu beobachten. Innerhalb des B-Musters fühlt sich bereits ein Fünftel häufig isoliert und nur noch rund ein Drittel gibt an, dass dies gar nicht zutrifft.

Dies spiegelt sich auch auf der Merkmalebene wider: Alle Merkmale des emotionalen Bereichs (Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und soziale Unterstützung) sind bei Lehrern, die sich isoliert fühlen, signifikant schwächer ausgeprägt. Es kommen jedoch noch weitere Unterschiede hinzu, denn auch der Bereich der Widerstandskraft ist betroffen: Die „Distanzierungsfähigkeit“, „Resignationstendenz“ und „innere Ruhe“ werden ebenfalls signifikant negativer bewertet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Einschätzungen der erfahrenen Werteschätzung im Kollegium und das Gefühl der Integration mit sechs der elf Merkmale in einem Zusammenhang stehen, die besonders mit dem emotionalen Erleben und der Resilienz verknüpft sind. Da bei dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabebereitschaft und der Bedeutsamkeit der Arbeit keine größeren Veränderungen auftreten, sind in diesem Zusammenhang Leistungsgesichtspunkte nicht entscheidend. Die Werteschätzung der eigenen Arbeit ist daher stärker an sozialen Aspekten orientiert.

### Verhältnis zu Schülern

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wurde in den bisherigen Studien an Waldorfschulen vorwiegend positiv bewertet (siehe z.B. Barz/Randoll, 2007b). Innerhalb des Fragebogens, auf den sich diese Arbeit bezieht, gibt es in den Kapiteln „Schulklima“ und „Berufszufriedenheit“ eine Reihe von Items zu diesem Thema. Die größte Korrelation zu den AVEM-Typen tritt bei folgendem Item auf:

„Ich bin zufrieden mit der Wertschätzung der eigenen Arbeit durch die Schüler.“<sup>76</sup>

Dazu gab es die folgende Verteilung bei den Antworten:

- trifft voll zu: n = 515 (28,5%)
- trifft eher zu: n = 1138 (63,0%)
- trifft eher nicht zu: n = 122 (6,8%)
- trifft gar nicht zu: n = 5 (0,3%)

Die Verteilung innerhalb der vier AVEM-Typen ist in Abbildung 8.6 dargestellt.

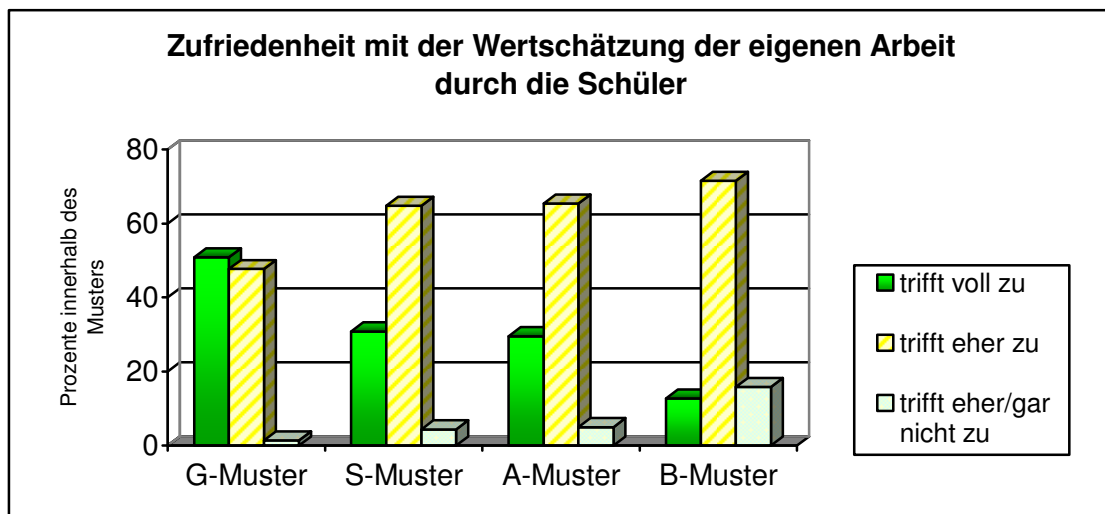


Abbildung 8.6: AVEM und Respekt und Anerkennung von Schülern

Zunächst ist festzuhalten, dass die überwiegende Mehrzahl der Waldorflehrer von ihren Schülern Wertschätzung für ihre Arbeit erfahren. Selbst innerhalb des B-Musters trifft dies noch für mehr als 80% der Lehrer zu. In Bezug auf die volle Zustimmung zu dieser Frage sind jedoch deutliche Unterschiede erkennbar: Während innerhalb des G-Musters noch gut 50% volle Wertschätzung von den Schülern erfahren, folgt im B-Muster nur jeder achte Lehrer dieser Einschätzung. Für die S- und A-Muster liegen die Werte bei rund 30%. Ebenfalls geben aus der Gruppe des G-Musters nur 1,4% an, dass sie eher keine Wertschätzung erfahren, wogegen dieser Anteil innerhalb des B-Musters auf 15,8% steigt.

Die Verteilung innerhalb der Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ zeigt auch deutliche Unterschiede auf der Merkmalsebene. Die Bereiche der Widerstandsfähigkeit und der sozialen Unterstützung sind gleichermaßen betroffen: Der Mangel an Respekt und Anerkennung korrespondiert mit einer deutlichen Zunahme der Resignationstendenz und einem signifikant geringerem Erfolgserleben. Für die rund 15% derjenigen Lehrer aus dem B-Muster, die eher keine Wertschätzung erfahren, stellt dies daher eine schlechte Prognose dar.

<sup>76</sup> Fragebogen Kap. VI.20



Das zweite Item bezieht sich speziell auf die Belastungen:

„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch unmotivierte SchülerInnen?“<sup>77</sup>

- sehr stark: n = 102 (5,6%)
- stark: n = 386 (21,4%)
- etwas: n = 978 (54,1%)
- gar nicht: n = 320 (17,7%)

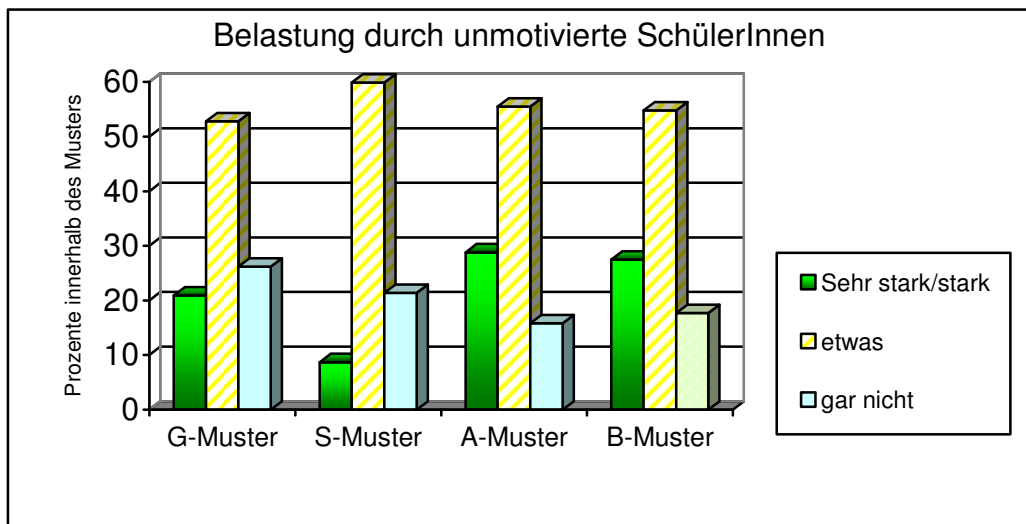


Abbildung 8.7: AVEM und Belastung durch unmotivierte SchülerInnen

Nur 17,7% der Waldorfllehrer fühlen sich gar nicht durch unmotivierte Schüler belastet. Für ein gutes Viertel trifft dies eher zu („stark“ bzw. „sehr stark“). In Abbildung 8.7 ist zu erkennen, dass die Unterschiede zwischen den vier Mustern bei dieser Frage nicht sehr groß sind. Am deutlichsten heben sich noch die Lehrer aus dem S-Muster von den übrigen Gruppen ab. Dies ist vermutlich auf die größere Distanzierungsfähigkeit dieser Gruppe zurückzuführen.

### Verhältnis zu Eltern

Durch die achtjährige Klassenlehrerzeit, regelmäßige Elternabende und Sprechstunden aber auch durch zahlreiche künstlerische Darbietungen einzelner Klassen gibt es an Waldorfschulen viele Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern. Da viele Waldorfschulen zudem auf Elterngründungen zurückgehen, ist in der Regel auch eine Mitarbeit von Eltern in den Schulgremien gegeben. Wie das folgende Item zeigt, ist die überwiegende Mehrzahl der Waldorfllehrer mit der Wertschätzung ihrer Arbeit von Seiten der Eltern zufrieden:

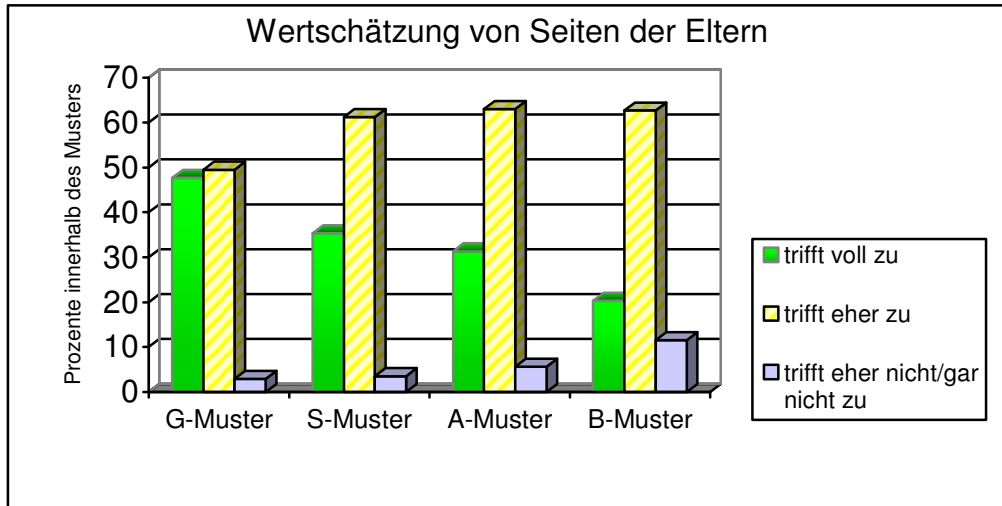
*Ich bin zufrieden mit der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern.*<sup>78</sup>

<sup>77</sup> Fragebogen Kap IX.a 25

<sup>78</sup> Fragebogen Kap VI.25

- trifft voll zu: n = 580 (32,1%)
- trifft eher zu: n = 1088 (60,2%)
- trifft eher nicht zu: n = 99 (5,5%)
- trifft gar nicht zu: n = 7 (0,4%)

Die AVEM-Typenabhängigkeit dieses Items zeigt die Abbildung 8.8:



**Abbildung 8.8: AVEM und Wertschätzung der Arbeit durch die Eltern**

Während sich die Einschätzungen innerhalb des S-Musters und des A-Musters ähneln, liegen für das B- und G-Muster sehr unterschiedliche Einschätzungen vor. Abbildung 8.8 ist zu entnehmen, dass nur ein Fünftel der dem B-Muster zugeordneten Lehrer dieser Frage voll zustimmt, wogegen innerhalb des G-Musters dies fast für jeden zweiten zutrifft. Beim Vergleich der Gruppen „trifft voll zu“ und trifft eher zu“ sind alle Merkmale aus den Bereichen der Widerstandskraft und der Emotion höchst signifikant verändert, nicht betroffen sind dagegen Merkmale aus dem Bereich Engagement. Das ist ein Hinweis darauf, dass die Wertschätzung von Seiten der Eltern nicht in erster Linie durch die Einsatzbereitschaft des Lehrers bedingt ist.

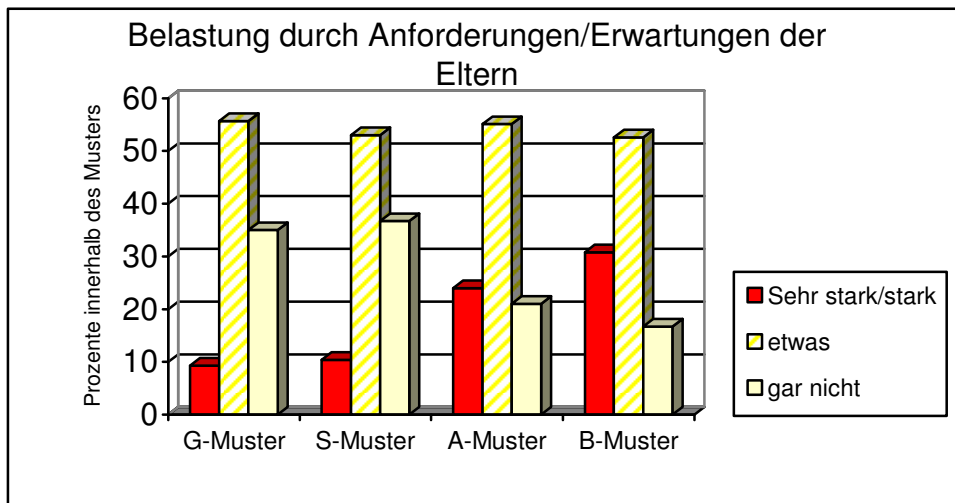
Durch die vielfältige Zusammenarbeit mit den Eltern ergeben sich für die Lehrer unter Umständen auch Belastungen durch die Ansprüche der Eltern. Dazu wird das folgende Item betrachtet:

„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch die Anforderungen/ Erwartungen von Eltern?“<sup>79</sup> Aus der Verteilung der Antworten:

- sehr stark: n = 77 (4,3%)
- stark: n = 253 (14,0%)
- etwas: n = 962 (53,0%)
- gar nicht: n = 487 (27,0%)

<sup>79</sup> Fragebogen IX.a.28

ergibt sich die in Abbildung 8.9 dargestellte Musterverteilung:



**Abbildung 8.9: AVEM und Belastung durch Anforderungen und Erwartungen der Eltern**

In Bezug auf die Anforderungen von Seiten der Eltern unterschieden sich die Einschätzungen der dem G- und S-Muster zugeordneten Lehrer nicht wesentlich. Abbildung 8.9 zeigt, dass weniger als 10% sich durch eine Erwartungshaltung von Seiten der Eltern stark, beziehungsweise sehr stark, belastet fühlen. Bei den Risikomustern liegen die Werte dagegen bei 24% für das A-Muster und bei 30% für das B-Muster. Der Anteil derjenigen Lehrer, die sich durch Anforderungen der Eltern gar nicht belastet fühlen, bleibt innerhalb des G- und des S-Musters mit etwa einem Drittel recht gering. Innerhalb der Risikomuster fühlt sich nur etwa jeder fünfte gar nicht belastet. Beim Vergleich der „stark“ und „gar nicht“ Belasteten sind alle Merkmale bis auf die „Bedeutsamkeit der Arbeit“ und der „berufliche Ehrgeiz“ betroffen. Die Ansprüche der Eltern stellen also insgesamt einen merklichen Belastungsfaktor für die beiden Risikogruppen zu.

## 8.5 Selbstwirksamkeit und Konfliktbewältigung

Die Selbstwirksamkeit stellt erwartungsgemäß einen Faktor dar, der in einem engen Zusammenhang mit den AVEM-Typen steht, da das eigene Verhalten eher beeinflussbar ist als äußere Faktoren. Die größte Korrelation zur AVEM-Typenverteilung weist aus den Items zur Selbstwirksamkeit die folgende Frage auf:

*„Ich kann mich in meiner Arbeit verwirklichen.“<sup>80</sup>*

Die Verteilung der Antworten ist dabei wie folgt:

- trifft voll zu: n = 565 (31,3%)
- trifft eher zu: n = 1040 (57,6%)

<sup>80</sup> Fragebogen Kap IX.b.16

- trifft eher nicht zu: n = 138 (7,6%)
- trifft gar nicht zu: n = 13 (0,7%)

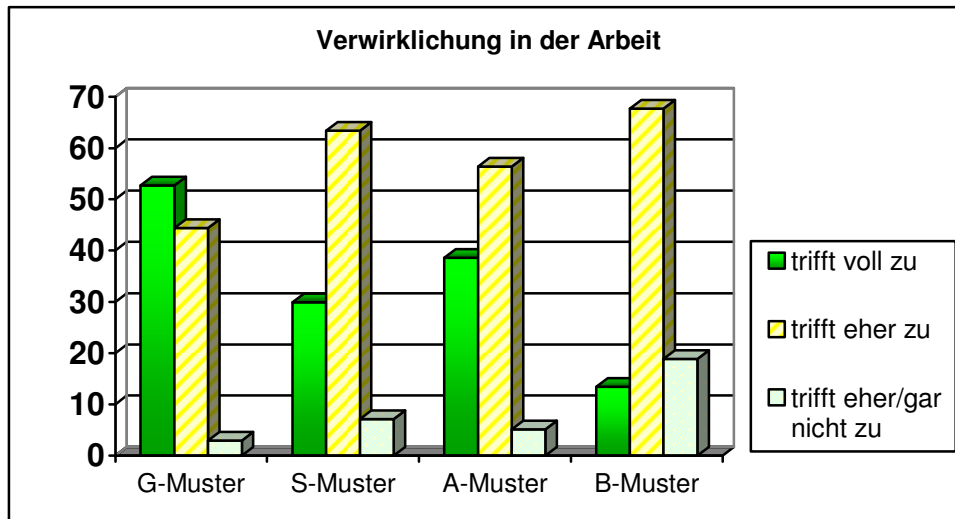


Abbildung 8.10: AVEM und Verwirklichung in der Arbeit

Demnach können sich rund 90% der befragten Waldorflehrer in ihrem Beruf verwirklichen, was eine ausgesprochen positive Bilanz darstellt. Bis auf die Unterschiede zwischen dem S- und dem A-Muster sind alle weiteren aus Abbildung 8.10 ersichtlichen Unterschiede zwischen den Mustern höchst signifikant. Über 50% der Waldorflehrer innerhalb des G-Musters geben an, sich voll in ihrer Arbeit verwirklichen zu können, nur für knapp 3% aus dieser Gruppe trifft dies eher nicht zu. Für dem B-Muster zugeordnete Lehrer ist die Bilanz jedoch ernüchternder: Knapp 20% können sich in Ihrer Arbeit eher nicht beziehungsweise gar nicht verwirklichen. Insgesamt gibt zwar einerseits die überwiegende Mehrzahl der Waldorflehrer an, in ihrer Arbeit Verwirklichung zu finden („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“), die Gruppe der Lehrer aus dem B-Muster weicht allerdings deutlich von diesem positiven Befund ab.

Der Merkmalsvergleich zwischen den beiden Gruppen, die mit „trifft voll zu“ und „trifft eher nicht zu“ geantwortet haben, zeigt signifikante Veränderungen bei 10 von 11 Merkmalen. Nur die Werte für die Distanzierungsfähigkeit weisen keine Abweichungen auf, was bei der Frage der Verwirklichung verständlich ist, denn diese zielt eher auf eine Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit. Dies bedeutet aber auch, dass die übrigen Merkmale auch implizit die Selbstwirksamkeit abbilden, obwohl sie nicht explizit als Merkmal aufgeführt ist.

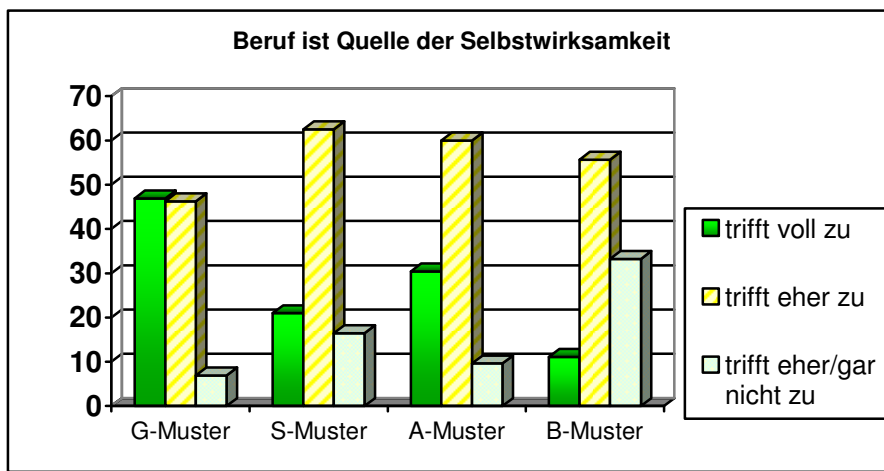
Der Fragebogen enthielt auch eine direkte Frage nach der Selbstwirksamkeit:  
„Der Lehrerberuf ist für mich eine Quelle der Selbstwirksamkeit“<sup>81</sup>

<sup>81</sup> Fragebogen Kap IX.b.15

Diese Frage wurde wie folgt beantwortet:

- trifft voll zu: n = 437 (24,2%)
- trifft eher zu: n = 1003 (55,5%)
- trifft eher nicht zu: n = 261 (14,4%)
- trifft gar nicht zu: n = 35 (1,9%)

Differenziert nach den vier AVEM-Typen, ergibt sich die in Abbildung 8.11 dargestellte Verteilung:



**Abbildung 8.11: AVEM und die Erfahrung des Berufs als Quelle der Selbstwirksamkeit**

Wie bei der vorangegangenen Frage stimmen auch in Abbildung 8.11 die Einschätzungen innerhalb der Muster S und A überein, die Verteilungen der beiden übrigen Muster weichen signifikant davon ab. Knapp die Hälfte der dem G-Muster zugeordneten Lehrer kann der Aussage voll zustimmen, innerhalb des B-Musters sind dies nur rund 10%. Mit 79,7% Zustimmung von Seiten der Waldorflehrer („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“) wird dem Beruf insgesamt ein sehr großes Potential zur Selbstwirksamkeit eingeräumt, es gibt jedoch eine Gruppe innerhalb der Lehrerschaft – die dem B-Muster zugehörigen Lehrer – für die dies nicht zutrifft. Auf der Merkmalebene ist wiederum allein die Distanzierungsfähigkeit nicht signifikant verändert.

Im Vergleich zu Lehrern an Regelschulen fielen die Einschätzungen der Waldorflehrer in Bezug auf die Frage nach der Lösung von Konflikten bei der Befragung von Randoll weniger positiv aus (Randoll 2013, Seite 100). Weniger als 60% der Waldorflehrer sind der Ansicht, dass Konflikte an der Schule gut gelöst werden, wie aus folgendem Item hervorgeht:

*„Spannungen und Konflikte werden an unserer Schule gut gelöst.“<sup>82</sup>*

<sup>82</sup> Fragebogen Kap. III.5

Dabei ergab sich die folgende Verteilung der Antworten:

- trifft voll zu: n = 172 (9,5%)
- trifft eher zu: n = 905 (50,1%)
- trifft eher nicht zu: n = 611 (33,8%)
- trifft gar nicht zu: n = 86 (4,8%)

Die Verteilung der Antworten innerhalb der AVEM-Typen ist in Abbildung 8.12 dargestellt:

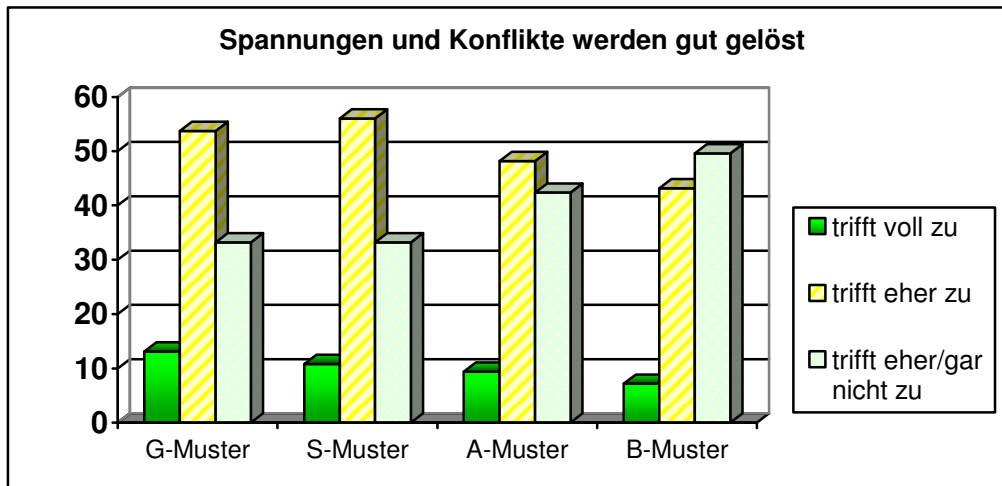


Abbildung 8.12: AVEM und Lösung von Konflikten

Wie Abbildung 8.12 zu entnehmen ist, zeigen die Risikomuster zwar eine tendenziell kritischere Beurteilung, aber insgesamt unterscheiden sich die Einschätzungen nicht wesentlich. Da sich diese Frage auf die Konflikte an der Schule allgemein bezieht und nicht auf die einzelne Lehrerpersönlichkeit ausgerichtet ist, bezieht sich die Aussage eher auf die Einschätzung eines Tatbestandes und weniger auf den persönlichen Umgang mit Konflikten. Bei Letzteren wären größere Unterschiede bei den einzelnen Mustern zu erwarten.

Ferner bestehen zwischen Teilnahmen an Fortbildungen zum Konfliktmanagement und der Einschätzung des Potentials zur Konfliktlösung kaum Zusammenhänge: Von den Teilnehmern dieser Fortbildungen geben 37,4% an, dass Konflikte eher nicht gut gelöst werden, aus der Gruppe, die nicht an einer solchen Veranstaltung teilgenommen haben, sind es nur 31,1%. Dies muss nicht unbedingt gegen die Qualität solcher Fortbildungsveranstaltungen sprechen, denn unter Umständen nehmen gerade solche Lehrer derartige Veranstaltungen wahr, die in ihrem Arbeitsfeld mit Konflikten konfrontiert sind.

Bei folgendem Item, das sich auf eine persönliche Kompetenz bezieht, sind jedoch signifikante Unterschiede in der Musterverteilung erkennbar, wie aus der zugehörigen Abbildung 8.13 hervorgeht:

„Ich kann gut mit Kritik umgehen“<sup>83</sup>

- trifft voll zu: n = 96 (5,3%)
- trifft eher zu: n = 1104 (61,1%)
- trifft eher nicht zu: n = 535 (29,6%)
- trifft gar nicht zu: n = 20 (1,1%)

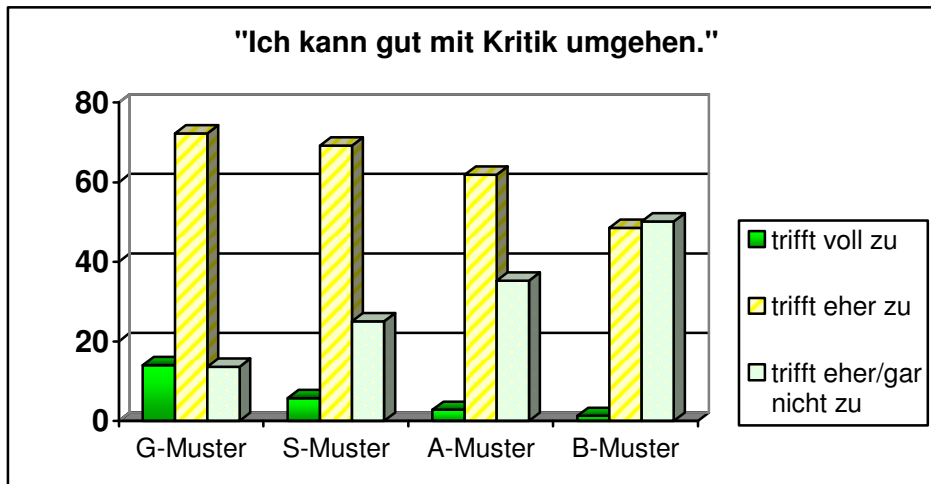


Abbildung 8.13: AVEM und persönlicher Umgang mit Kritik

Nur etwa 5% der Waldorfllehrer stimmen der Aussage voll zu, gut mit Kritik umgehen zu können. In Abbildung 8.13 ist vom G-Muster über das S- und A-Muster bis hin zum B-Muster ein zunehmender Trend zu einer kritischen Einschätzung zu erkennen. Etwa die Hälfte der dem B-Muster zugeordneten Lehrer geben an, „eher nicht“ oder „gar nicht“ gut mit Kritik umgehen zu können.

Beim Vergleich unter den Gruppen mit den Antworten „trifft voll zu“ und „trifft eher nicht zu“ liegen für alle Merkmale aus den Bereichen der Widerstandskraft und der Emotionen höchst signifikante Unterschiede vor. Das Engagement steht mit der persönlichen Fähigkeit mit Kritik umzugehen offenbar in keinem direkten Verhältnis.

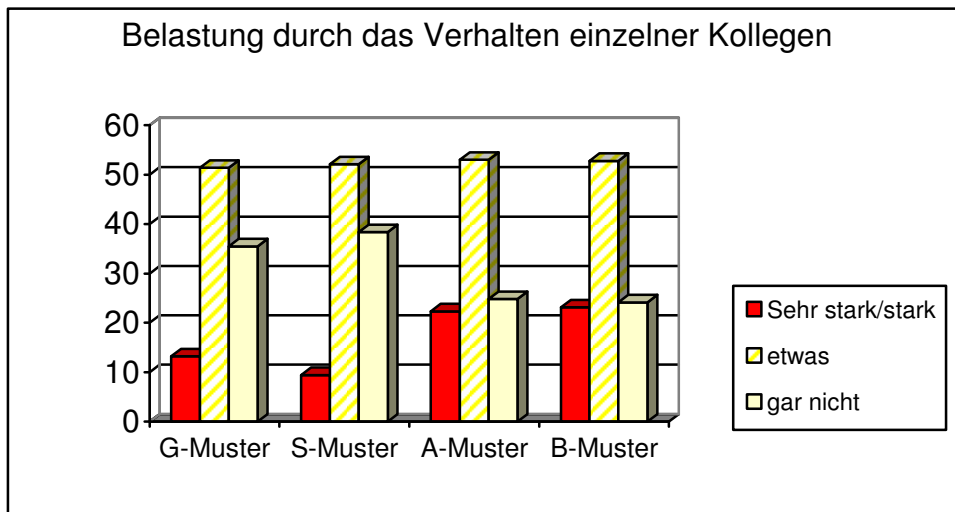
Das Verhalten der Kollegen stellt für die überwiegende Mehrzahl der Waldorfllehrer keine Belastung dar, wie aus den Antworten zu folgendem Item hervorgeht:

„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch das Verhalten einzelner Kollegen und Kolleginnen?“<sup>84</sup>

- sehr stark: n = 66 (3,7%)
- stark: n = 228 (12,6%)
- etwas: n = 935 (51,7%)
- gar nicht: n = 558 (30,9%)

<sup>83</sup> Fragebogen IX.b.10

<sup>84</sup> Fragebogen Kap IX.12



**Abbildung 8.14: AVEM und Belastung durch das Verhalten von Kollegen**

In Abbildung 8.14 ist ein Unterschied zwischen den Nicht-Risikomustern und Risikomustern zu erkennen. Bei Letzteren fühlen sich rund doppelt so viele Lehrer (22,3% bzw. 23,1%) durch Kollegenverhalten belastet. Dem liegen signifikante Veränderungen im Bereich der Distanzierungsfähigkeit, der Resignationstendenz und der Lebenszufriedenheit zu Grunde. Bemerkenswert ist, dass sich in Bezug auf dieses Item sowohl die beiden Risikomuster als auch die Muster G und S kaum unterscheiden.

Ein weiterer Faktor, der einen Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung aufweist,<sup>85</sup> besteht aus den Spannungen zwischen Beruf- und Privatleben. Dazu wird folgendes Item betrachtet:

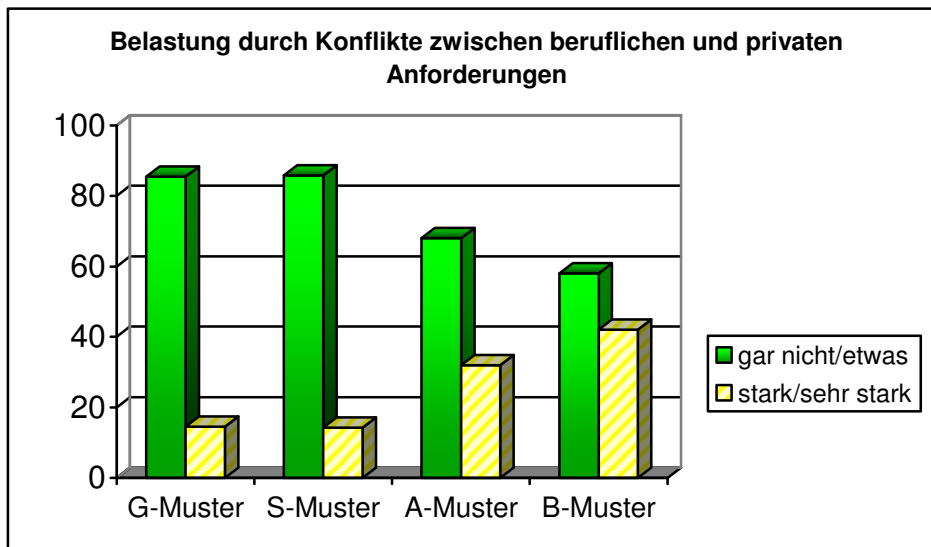
*„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforderungen?“<sup>86</sup>*

- sehr stark: n = 85 (4,7%)
- stark: n = 369 (20,4%)
- etwas: n = 811 (44,9%)
- gar nicht: n = 515 (28,5%)

<sup>85</sup> Eta = 0,49 (für die sichere Musterzuordnung)

<sup>86</sup> Fragebogen Kap. IX.43





**Abbildung 8.15: Belastung durch Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforderungen**

Aus Abbildung 8.15 wird ersichtlich, dass innerhalb des B-Musters über 40% der Lehrer eine beziehungsweise sehr starke Belastung durch Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforderungen erleben, wogegen dies innerhalb der Muster G und S weniger als 15% angeben. Ein Vergleich der „stark“ und „gar nicht“ Belasteten zeigt signifikante Unterschiede bei allen 11 AVEM-Merkmalen. Auch bei diesem Item sind zwischen den Mustern G und S kaum Unterschiede auszumachen.

Insgesamt zeigt die Betrachtung der Konfliktfelder, dass unabhängig von der Musterzugehörigkeit bei mehr als einem Drittel der Waldorflehrer die Einschätzung besteht, dass Konflikte innerhalb des Kollegiums eher nicht gut gelöst werden. Durch die Folgen fühlen sich aber die dem B-Muster zugeordneten Lehrer am stärksten belastet. Dies gilt auch für diejenigen Belastungen, die sich auf Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforderungen beziehen. Auch der Umgang mit Kritik fällt denjenigen Lehrern schwerer, die einem der Risikomuster zugeordnet sind.

## 8.6 Zielvereinbarungen und Evaluationen

Bei der Frage, welchen Einfluss Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen auf die AVEM-Verteilung haben, ergibt sich ein sehr unterschiedliches Bild. Bei den Fragen IV. 1 – 8, die zeitlich begrenzte Maßnahmen an der Schule betreffen wie Lehrgesundheit, Konfliktmanagement und Leitbildarbeit konnten zwischen den beiden Gruppen der Teilnehmenden und der Nicht-Teilnehmenden keine signifikanten Unterschiede ausgemacht werden.

Bei Fragen jedoch, welche die bereits vorhandene Schulkultur betreffen, wie die Verabredung von Zielvereinbarungen und deren Evaluation, lassen sich deutliche Unterschiede feststellen.

Betrachtet wird dazu das Item:

„Über besondere Entwicklungsschritte werden an unserer Schule Zielvereinbarungen getroffen.“<sup>87</sup>

- trifft voll zu: n = 256 (14,2%)
- trifft eher zu: n = 820 (45,4%)
- trifft eher nicht zu: n = 508 (28,1%)
- trifft gar nicht zu: n = 112 (6,2%)

Für die Verteilung der Antworten in den einzelnen AVEM-Typen ergibt sich dabei folgendes Bild:

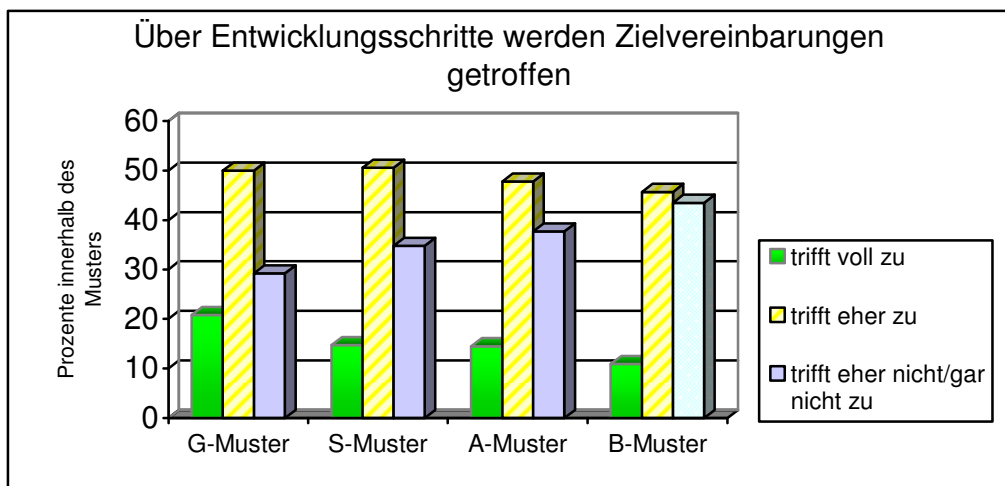


Abbildung 8.16: AVEM und Zielvereinbarungen über Entwicklungsschritte

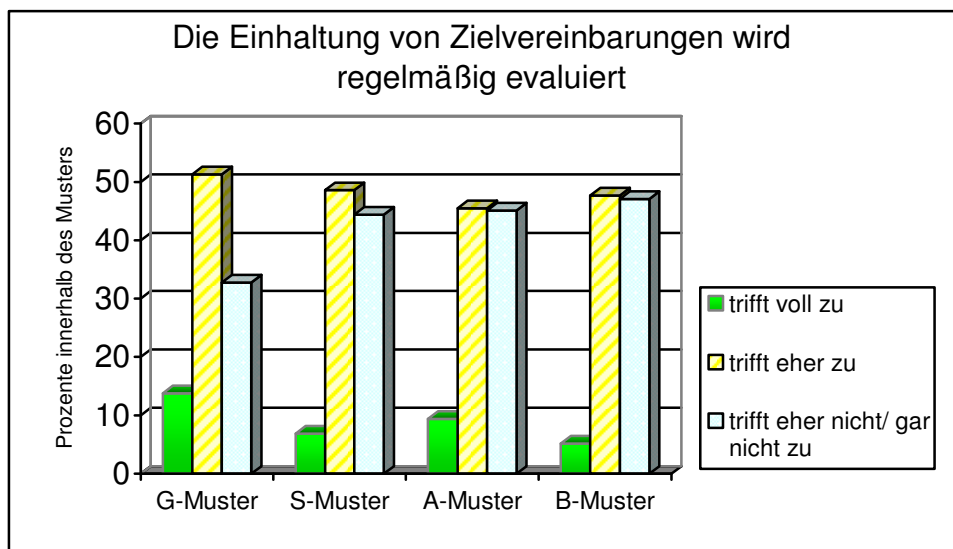
Rund ein Drittel der Waldorflehrer gibt an, dass Zielvereinbarungen eher nicht oder gar nicht getroffen werden. Die kontinuierliche Abnahme der vollen Zustimmung vom G-Muster bis zum B-Muster in Abbildung 8.16 zeigt, dass die Einschätzungen zu diesem Item ebenfalls musterabhängig sind. Bei dem Vergleich der Merkmale unter den Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher nicht zu“ treten signifikante Unterschiede bei den Merkmalen aus dem Bereich der Widerstandskraft und vor allem aus dem Bereich der Sozialen Unterstützung auf, was darauf hindeutet, dass Absprachen über Zielvereinbarungen eher mit interkollegialen Kommunikationsmustern im Zusammenhang stehen.

Bei der nächsten Frage nach der Evaluation dieser Zielvereinbarungen wurden nur diejenigen Fälle berücksichtigt, bei denen eine Zustimmung zum vorangehenden Item vorlag (n = 1076).

<sup>87</sup> Fragebogen Kap. IV. 10

Auf die Frage: „Die Einhaltung der Zielvereinbarung wird regelmäßig evaluiert.“<sup>88</sup> fielen die Antworten wie folgt aus:

- trifft voll zu: n = 89 (8,3%)
- trifft eher zu: n = 510 (47,4%)
- trifft eher nicht zu: n = 424 (38,5%)
- trifft gar nicht zu: n = 29 (2,7%)



**Abbildung 8.17: AVEM und Evaluation der Einhaltung von Zielvereinbarungen**

In rund 40% derjenigen Fälle, in denen Zielvereinbarungen vorgenommen wurden, werden diese nicht evaluiert. Dies ist ein relativ hoher Prozentsatz. Da nur in rund 60% aller Fälle überhaupt Zielvereinbarungen vorgenommen werden, bedeutet dies, dass insgesamt nur an jeder vierten Schule Evaluationen von Zielvereinbarungen vorgenommen werden. Abbildung 8.17 ist zu entnehmen, dass die dem G-Muster zugeordneten Lehrer dies tendenziell etwas positiver einschätzen. Insgesamt liegt aber ein relativ übereinstimmendes Urteil darüber vor, dass Evaluationen von Zielvereinbarungen keine ausgeprägte Verbreitung an Waldorfschulen finden. Da hier ein objektiver Tatbestand abgefragt wurde, ist es nicht überraschend, dass keine nennenswerten Unterschiede bei den Einschätzungen der verschiedenen Muster vorliegen.

Bei der Untersuchung von Fortbildungen zur Unterrichtsqualität und zur Lehrergesundheit konnten keine Zusammenhänge zur Musterverteilung festgestellt werden. Die Teilnahme an einmaligen Fortbildungsveranstaltungen weist allerdings auch keinerlei Korrelationen zur Berufsbelastung oder Berufszufriedenheit auf. Diesen Befunden ist zu entnehmen, dass vorübergehende Maßnahmen wie durchgeführte Schulungen zu einzelnen Themen kaum eine Relevanz für eine positive Musterbeeinflussung haben. Auf der anderen Seite stehen in der Schulkultur verankerte Verabredungen über Entwick-

<sup>88</sup> Fragebogen Kap. IV. 11

lungsschritte jedoch in einem nachweisbaren Zusammenhang mit dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben. Für eine genauere Untersuchung der Wirksamkeit von Evaluationen und Zielvereinbarungen wäre aber eine Betrachtung einzelner Schulen notwendig.

### **8.7 Faktoren ohne einen Zusammenhang mit den AVEM-Typen**

Die meisten Items, die sich auf Rahmenbedingungen in den Schulen beziehen, weisen keine Korrelationen mit der AVEM-Typenverteilung auf.<sup>89</sup> Dazu zählen auch einige Faktoren, für die dieses Ergebnis überraschend ist, wie zum Beispiel die Dauer und Art der Ausbildung und einige weitere. Diese Faktoren werden im Folgenden einzeln betrachtet.

#### **Lehrerausbildung**

In Bezug auf die Lehrerausbildung konnte kein Zusammenhang zwischen der AVEM-Zugehörigkeit und den verschiedenen Qualifikationswegen zum Beruf des Waldorflehrers festgestellt werden. Geprüft wurden dabei sowohl Universitätsstudiengänge im Vergleich zu waldorfspezifischen Seminaren, als auch eine Kombination von beiden. Auch die Differenzierung nach den einzelnen waldorfspezifischen Seminaren zeigte keinerlei nennenswerten Abweichungen bei der AVEM-Verteilung. Da es sich um individuelle Verhaltensmuster handelt, ist anzunehmen, dass deren Entwicklung im Wesentlichen nach der Individuationsphase der einzelnen Person abgeschlossen ist. Längsschnittstudien Schaarschmidts zeigen jedoch, dass auch beim Erwachsenen noch Musterwechsel erfolgen können (Schaarschmidt/ Kieschke 2007, S.142-145). Da es sich hierbei um *arbeitsbezogene* Verhaltensmuster handelt, legen die Befunde nahe, dass Haltungen und Erlebensmuster nur während der Arbeitspraxis erworben, beziehungsweise verändert werden können. Daraus wird dann auch erklärlich, warum durch die Art der Ausbildung innerhalb eines seminaristischen Kontexts keine nennenswerte Prägung in Bezug auf die AVEM-Typen erfolgt.

#### **Nord-Süd-Vergleich**

Um einen eventuellen Zusammenhang eines Nord-Süd-Gefälles mit der AVEM-Verteilung zu prüfen, wurde die vorliegende Stichprobe in einzelne Länderstichproben gegliedert. Für jede Lehrergruppe eines Bundeslandes konnte auf diese Weise die AVEM-Verteilung bestimmt werden. Dabei ergaben sich zwischen den Lehrergruppen der verschiedenen Bundesländer keine signifikanten Unterschiede. Die Gegenüberstellung von Bayern und Baden-Württemberg zu den restlichen Bundesländern ist in Tabelle 8.1 dargestellt:

---

<sup>89</sup> siehe Tabelle C8, Anhang C

AVEM-Typen	Bayern und Baden-Württemberg	Übrige Bundesländer
G	17,8 %	16,9 %
S	33,2 %	33,0 %
A	25,7 %	27,0 %
B	23,3 %	23,1 %

**Tabelle 8.1: AVEM-Typen im Nord-Süd-Vergleich**

In Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltensmuster lässt sich also an den Waldorfschulen kein signifikantes Nord-Süd-Gefälle feststellen. Die auftretenden Abweichungen bleiben innerhalb des Konfidenzintervalls von 1,8%. AVEM-Vergleichsdaten aus den Regelschulen liegen hierzu nicht vor. Die AVEM-Typenverteilung an den Waldorfschulen unterliegt damit also keinen bundeslandspezifischen Einflüssen. Die Refinanzierung und die Lehrgenehmigungsverfahren fallen zwar einerseits in den Hoheitsbereich der einzelnen Bundesländer, andererseits verbindet die Waldorfschulen ein gemeinsames Curriculum und eine gemeinsame Tradition. Ferner gibt es durch bundesweite Tagungen einen intensiven Austausch der Schulen untereinander, so dass in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltensmuster eine einheitliche Prägung vorliegt, ganz im Gegensatz zum Nord-Süd-Gefälle in Bezug auf die Lernbedingungen an Regelschulen.<sup>90</sup> Waldorfschulen in Deutschland stellen also in Bezug auf AVEM eher eine homogene Gruppe dar.

### Familiensituation

Auch für die Situation in der Familie sind in der vorliegenden Stichprobe keine Zusammenhänge mit der AVEM-Typeneinteilung nachweisbar. Dabei wurden sowohl der Familienstand, die Kinderzahl als auch das Gehalt berücksichtigt. Da vier Items aus dem AVEM-44 Fragebogen explizit mit der Unterstützung aus der Familie in Zusammenhang stehen und das Merkmal „Soziale Unterstützung“ bilden, wären hier ein Einfluss der Familiensituation durchaus zu erwarten gewesen. Abbildung 7.3 zeigt, dass das Erleben von sozialer Unterstützung für verschiedene Berufsgruppen gleich ausfällt. Dies trifft aber nicht für die vier AVEM-Typen in der Waldorflehrerstichprobe zu, denn deren Erleben von sozialer Unterstützung ist unterschiedlich, wie Abbildung 6.7 zu entnehmen ist. Dieses unterschiedliche Erleben hängt aber nicht von den oben genannten objektiven Parametern ab (Familienstand, Kinderzahl, Einkommen), sondern ist offensichtlich durch eine unterschiedliche Haltung bedingt. Die besondere Situation der alleinstehenden Lehrer wurde bereits oben diskutiert und stellt zur angeführten Argumentation insofern keinen Widerspruch dar, als die soziale Unterstützung auch von anderen nächstehenden Personen erfahren werden kann und daher nicht auf die Partner beschränkt ist.

<sup>90</sup> Siehe Bertelsmann Lernatlas 2011

### **Fortbildungen und Mandate**

Die Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen weist ebenfalls keinen Zusammenhang mit der AVEM-Verteilung auf, selbst wenn die Fortbildungen das Thema Lehrer-gesundheit zum Gegenstand haben. Dies kann als eine Bestätigung der These betrachtet werden, dass Einstellungen zum Beruf und arbeitsbezogene Verhaltensweisen nur innerhalb der Prozesse des Schulalltags selbst verändert werden können. Daher wäre vermutlich eine längerfristige Begleitung in diesem Zusammenhang sinnvoller als eine einmalige Schulung. In diese Richtung deuten zumindest die Befunde zu prozessbegleitenden Maßnahmen wie Coaching und Supervision, denn in Bezug auf diese Interventionen ist ein schwacher Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung erkennbar, der sich in einem verringerten Anteil der Risikomuster ausdrückt.

Da Mandate an Waldorfschulen in der Regel nicht mit einer ausreichenden Stundenentlastung verknüpft sind, ist anzunehmen, dass zusätzlich übernommene Mandate eine Zusatzbelastung darstellen und einen negativen Einfluss auf die AVEM-Typenverteilung haben könnten. Dies ist überraschenderweise aber nicht der Fall. Tatsächlich weisen diejenigen Lehrer, die ein zusätzliches Mandat übernommen haben, tendenziell sogar eine positivere Musterverteilung auf.<sup>91</sup> In diesem Zusammenhang sind offensichtlich noch andere Faktoren wie Initiative, Integration und Selbstwirksamkeit mit zu berücksichtigen, die in Kapitel 9 ausführlicher behandelt werden. Eine größere Initiative kann also nicht mit einer stärkeren Belastung gleichgesetzt werden. Eventuell übernehmen auch Lehrer aus den „gesunden“ Mustern mehr Aufgaben und zusätzliche Mandate, weil sie über größere Ressourcen verfügen.

### **8.8 Zusammenfassung**

Die meisten Bezüge zur AVEM-Typenverteilung lassen sich für den Bereich der persönlichen Arbeitsorganisation ausmachen. Hierbei tritt die Selbstwirksamkeit als entscheidender Faktor hervor: Lehrer, die sich nach eigenen Angaben in ihrem Beruf verwirklichen können, weisen in der Regel eine wesentlich günstigere Musterverteilung auf. Für die äußeren Rahmenbedingungen ergeben sich dagegen nur wenige Zusammenhänge mit dem arbeitsbezogenen Verhalten. Die Beziehungen zu Kollegen, Schülern und Eltern bilden gegenüber den beiden genannten Feldern einen mittleren Bereich.

Dieser Befund entkräftet auch den möglichen Einwand, dass die unterschiedlichen Befunde bei den Mustern nur auf subjektiven Einschätzungen beruhen könnten, denn in diesem Fall würden die Beurteilungen zu den Rahmenbedingungen nicht in dem Maße konvergieren. So werden zum Beispiel in der vorliegenden Stichprobe Fortbildungsmöglichkeiten in allen vier AVEM-Typen etwa gleich eingeschätzt. Bei Maßnah-

---

<sup>91</sup> Die Abweichungen sind allerdings nicht signifikant.

men zur Qualitätssicherung und zur psychischen Gesundheit lässt sich nur dann ein Zusammenhang erkennen, wenn die Qualitätsmaßnahme bereits zur Schulkultur gehört, was sich exemplarisch an den Zielvereinbarungen zeigt. Bei allen einmaligen Fortbildungen, die nicht zu einer bleibenden Veränderung der alltäglichen Schulpraxis führen, ließ sich kein Zusammenhang mit einer positiven Veränderung der psychischen Lehrergesundheit erkennen.

Die Wertschätzung, welche die Lehrer von Seiten ihrer Kollegen, der Schüler und der Eltern erhalten, ist ein sehr sensibler Indikator für die Widerstandskraft im Alltag. Abbildung 8.6 zeigt deutlich, dass Lehrern innerhalb des B-Musters nach eigener Einschätzung weniger Anerkennung und Respekt entgegengebracht werden. Anders herum betrachtet gehören in der Gruppe derjenigen Lehrer, die wenig Respekt und Anerkennung erfahren, 60% zum B-Muster. Auch hier sind die genauen kausalen Zusammenhänge nicht bestimmbar: Verliert der Lehrer den Respekt seiner Schüler, weil er ausgebrannt ist und das Interesse an seiner Arbeit verloren hat, oder führt die Arbeit in einem Klima ohne Respekt auch für psychisch gesunde Lehrer in den Burnout? In jedem Fall bleibt aber festzuhalten, dass die erfahrene Wertschätzung eine wesentliche Grundlage für die psychische Gesundheit von Lehrern darstellt.

Lehrer, die ihrer Schule effiziente und zielführende Entscheidungsprozesse attestieren, weisen ebenfalls eine deutlich positivere Musterverteilung auf. Hierbei kann allerdings ebenfalls nicht entschieden werden, inwieweit ein Kollegium mit einem hohen Anteil an G-Mustern einen positiven Einfluss auf die Gestaltung von Entscheidungsprozessen nimmt oder inwiefern eine effiziente Organisation die Entwicklung von gesunden Verhaltensmustern begünstigt. Diese Frage wird im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit der kollegialen Selbstverwaltung an Waldorfschulen noch genauer betrachtet.

## 9. AVEM-relevante waldorfspezifische Aspekte

In diesem Kapitel werden waldorfspezifische Aspekte der Pädagogik und der Schulorganisation auf einen möglichen Zusammenhang mit den arbeitsbezogenen Verhaltensmustern untersucht. Dazu zählen die Bedeutung der Anthroposophie, die aus der Waldorfpädagogik resultierenden Ansprüche an den Lehrer, die kollegiale Selbstverwaltung sowie die Schulführung und der besondere Fächerkanon. Zu jedem einzelnen Faktor wurden die thematisch passenden Items aus der Liste der Korrelationen ausgewählt (siehe Anhang C8). Zusätzlich wurden auf der Ebene der Merkmale wie im vorangehenden Kapitel signifikante Unterschiede berücksichtigt.

### 9.1 Bedeutung der Anthroposophie für den Beruf

Da der pädagogische Ansatz der Waldorfpädagogik in der Anthroposophie Rudolf Steiners begründet ist, ist die Frage naheliegend, ob die Haltung zur Anthroposophie einen Zusammenhang mit dem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben aufweist. Die direkte Frage zum Verhältnis zur Anthroposophie lautet:

„Welches Verhältnis haben Sie zur Anthroposophie?“<sup>92</sup>

praktizierend/engagiert :	n = 613 (33,9%)
positiv bejahend:	n = 725 (40,2%)
kritische Sympathie:	n = 388 (21,5%)
indifferent/neutral:	n = 28 (1,5%)
kritisch/skeptisch:	n = 20 (1,1%)
negativ/ablehnend:	n = 2 (0,1%)

Knapp drei Viertel der Waldorflehrer bezeichnen ihre Haltung zur Anthroposophie demnach als „praktizierend/engagiert“ beziehungsweise als „positiv bejahend“. Die AVEM-Typenverteilung für die ersten drei Kategorien ist in Abbildung 9.1 wiedergegeben. Die letzten drei Kategorien wurden vernachlässigt.

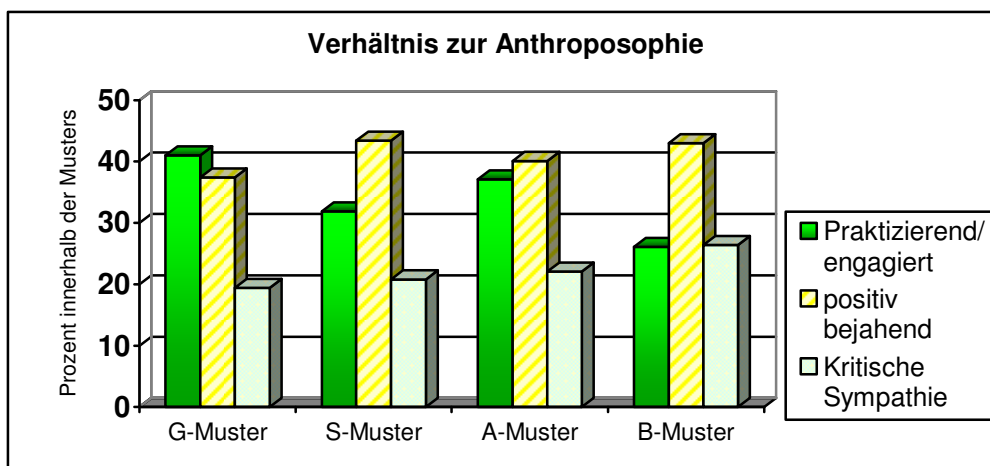


Abbildung 9.1: AVEM und das Verhältnis zur Anthroposophie

<sup>92</sup> Fragebogen Kap. XIII,18



In Abbildung 9.1 zeigen sich bis auf die Muster G und A signifikante Unterschiede in den Angaben der einzelnen Gruppen. Innerhalb des G-Musters geben rund 40% der Lehrer an, ein praktizierend-engagiertes Verhältnis zur Anthroposophie zu haben, dieser Anteil beträgt im B-Muster nur etwa ein Viertel. Auf Merkmalsebene sind im Vergleich zwischen der Gruppe der „Praktisch-Engagierten“ zur Gruppe der „kritischen Sympathisanten“ die Bedeutsamkeit der Arbeit sowie die Lebenszufriedenheit höchst signifikant erhöht.

Um dieser Frage nachzugehen, wird auch das Item betrachtet, das die Anthroposophie in einen Zusammenhang mit dem Beruf bringt:

„Welche Bedeutung hat die Anthroposophie für Sie in Ihrer Berufstätigkeit?“<sup>93</sup>

sehr hohe:  $n = 531$  (29,4%)  
 hohe:  $n = 953$  (52,7%)  
 weder noch:  $n = 195$  (10,8%)  
 geringe:  $n = 86$  (4,8%)  
 keine:  $n = 3$  (0,2%)

Die Verteilung der Antworten innerhalb der vier AVEM-Typen ist in Abbildung 9.2 dargestellt.

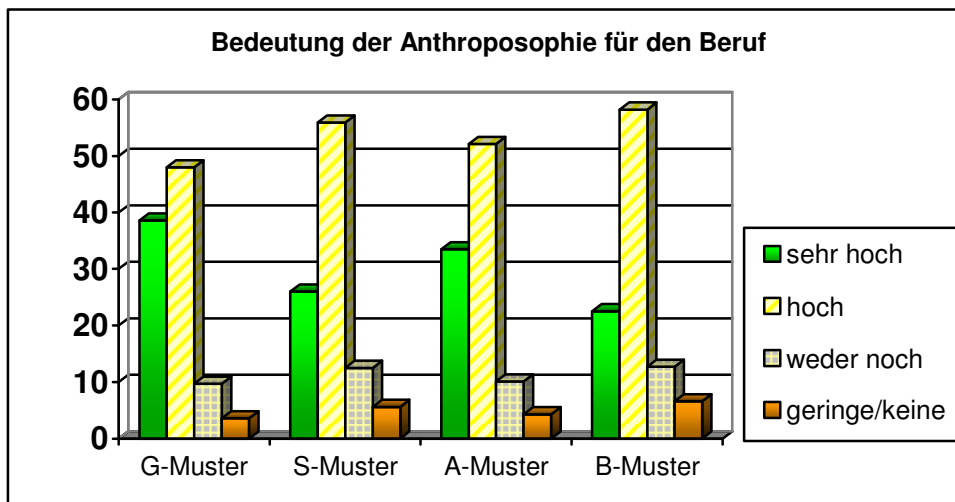


Abbildung 9.2 AVEM und die Bedeutung der Anthroposophie für den Beruf

Wiederum liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrer im G- und A-Muster vor, aber auch die Einschätzungen der Lehrer aus dem S- und B-Muster weisen keine signifikanten Abweichungen zueinander auf. Die beiden Gruppen G/A und S/B zeigen dagegen hoch signifikante Abweichungen in ihren Antworten.

Bei den Merkmalen zwischen den Gruppen praktisch/engagiert und kritischen/sympathisch ergeben sich für die Bedeutsamkeit der Arbeit und die offensive

<sup>93</sup> Fragebogen XIII.22

Problembewältigung höchst signifikante Unterschiede. Aber auch die Werte für das Erfolgserleben im Beruf, die Lebenszufriedenheit und die soziale Unterstützung zeigen noch hoch signifikante Abweichungen.

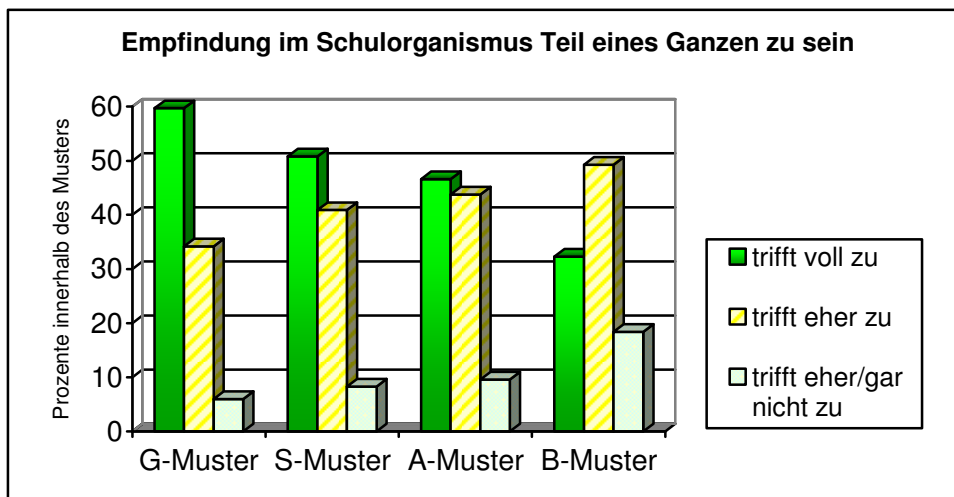
Sind diese Befunde dahingehend zu interpretieren, dass ein enges Verhältnis zur Anthroposophie die Zugehörigkeit zum G- oder A-Muster begünstigt? In diesem Fall scheidet die umgekehrte Kausalrichtung in der Beeinflussung weitgehend aus, denn sonst würde die Zugehörigkeit zum G-Muster eine Nähe zu einer bestimmten Weltanschauung implizieren, was dem offenen Konstrukt von AVEM widerspricht. Der größere Anteil des G-Musters bei einer höher empfundenen Bedeutsamkeit der Anthroposophie für die Arbeit könnte auch dadurch bedingt sein, dass in diesem Fall eine bessere Integration in das gesamte Gefüge der Waldorfschule vorliegt. Daher wird zum Vergleich auch das folgende Item betrachtet:

*„Ich empfinde mich in dem Schulorganismus als Teil eines großen Ganzen.“<sup>94</sup>*

Die Verteilung der Antworten zu diesem Item fällt wie folgt aus:

- trifft voll zu:  $n = 838$  (46,4%)
- trifft eher zu:  $n = 746$  (41,3%)
- trifft eher nicht zu:  $n = 174$  (9,6%)
- trifft gar nicht zu:  $n = 23$  (1,3%)

Die AVEM-Verteilung ergibt für die ersten drei Kategorien, die hinreichende Fallzahlen aufweisen, folgendes Bild:



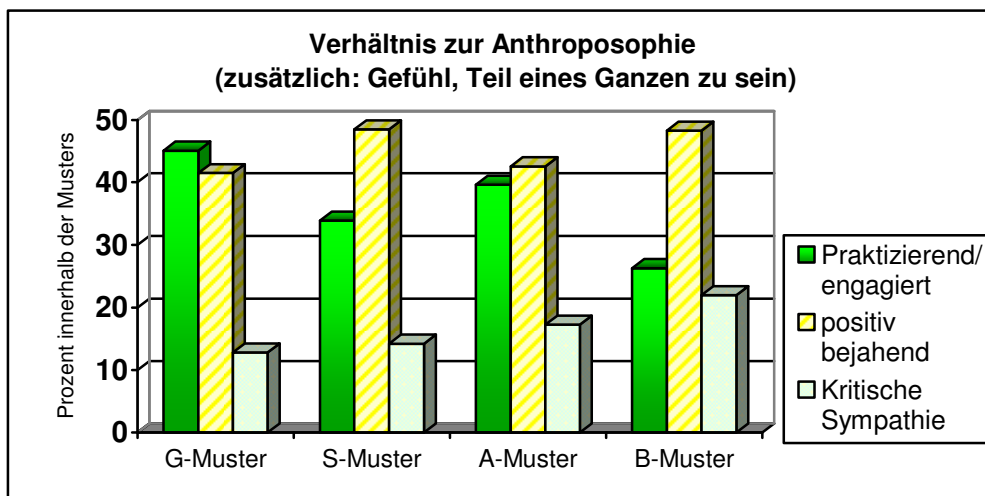
**Abbildung 9.3 AVEM und das Zugehörigkeitsempfinden zum Ganzen**

In Abbildung 9.3 weichen bis auf die Unterschiede beim S- und A-Muster alle weiteren Gruppen in ihren Einschätzungen signifikant voneinander ab. Innerhalb des G-Musters können rund 60% der Empfindung „Teil eines Ganzen zu sein“ voll zustimmen, bei den

<sup>94</sup> Fragebogen Kap. III.26

Vertretern des B-Musters trifft dies nur noch für ein knappes Drittel zu. Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule steht daher in einem engen Zusammenhang mit dem arbeitsbezogenen Verhalten.

Um zu entscheiden, ob der positive Einfluss der Bedeutung der Anthroposophie davon unabhängig existiert, wurden aus den gesamten Daten diejenigen Fälle ausgewählt, die bei dem letzten Item in Abbildung 9.3 mit „trifft voll zu“ geantwortet hatten. Die Fallzahlen (n=838) lassen eine erneute Differenzierung nach der Bedeutung der Anthroposophie für das Berufsleben zu, die in Abbildung 9.4 wiedergegeben ist:



**Abbildung 9.4 Bedeutung der Anthroposophie bei hohem Zugehörigkeitsgefühl**

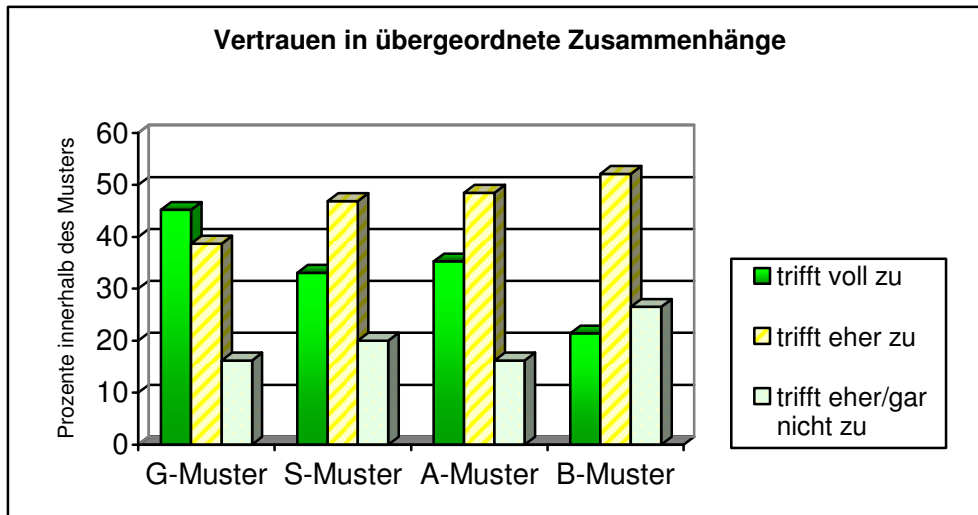
Auch innerhalb der Gruppe derjenigen Lehrer, die ein volles Zugehörigkeitsempfinden zur eigenen Schule aufweisen, lassen sich nach Abbildung 9.4 bei den Einschätzungen zu dem Verhältnis zur Anthroposophie noch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen. Die G- und A-Muster sowie die S- und G-Muster sind sich in ihren Einschätzungen dabei ähnlich.

Daher besteht zwischen der Bedeutung der Anthroposophie und der AVEM-Typenzugehörigkeit über das Zusammengehörigkeitsgefühl mit dem Ganzen hinaus ein Zusammenhang, der sich insbesondere auf die Bedeutsamkeit der Arbeit und die Lebenszufriedenheit bezieht. Letztlich ist jedoch anzuzweifeln, dass dies ein spezifischer Effekt der Anthroposophie ist, es ist eher zu vermuten, dass generell ein Vertrauen in geistige Zusammenhänge bereits mit diesem Effekt verbunden ist. Die Antworten zum entsprechenden Item fallen zumindest vergleichbar aus wie diejenigen in Bezug auf die Einstellung zur Anthroposophie:

*„Das Vertrauen in übergeordnete Zusammenhänge (z.B. Karma, geistige Welt) gibt mir in meinem Beruf Halt und Sicherheit.“<sup>95</sup>*

<sup>95</sup> Fragebogen IV.b.11

- trifft voll zu:  $n = 579$  (32,0%)
- trifft eher zu:  $n = 837$  (46,3%)
- trifft eher nicht zu:  $n = 291$  (16,1%)
- trifft gar nicht zu:  $n = 52$  (2,9%)



**Abbildung 9.5** Vertrauen in übergeordnete Zusammenhänge

Auch dieser Frage stimmen etwa drei Viertel der befragten Waldorflehrer zu. Die Verteilung der Antwortkategorien in den vier AVEM-Typen in Abbildung 9.5 stimmt im Wesentlichen mit derjenigen in Abbildung 9.1 überein, in der nach dem Verhältnis zur Anthroposophie gefragt wurde. Da zudem die Korrelation dieser beiden Items („Einstellung zur Anthroposophie“ und „Vertrauen in übergeordnete Zusammenhänge“) relativ groß ist,<sup>96</sup> lässt sich insgesamt eher darauf schließen, dass eine offene spirituell orientierte Haltung generell die Sinnggebung für die pädagogische Tätigkeit unterstützt, was in einer höheren Bedeutsamkeit der Arbeit und einer größeren Zufriedenheit im Beruf zum Ausdruck kommt.

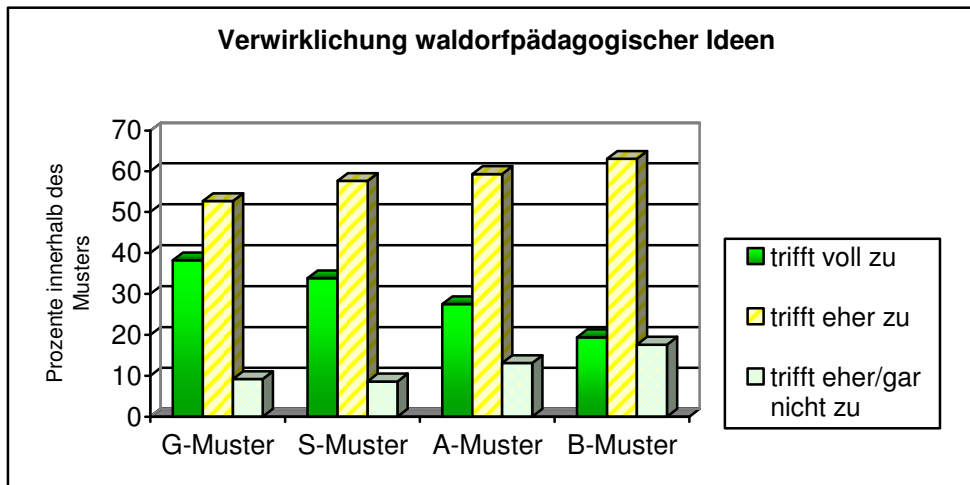
In einem engen Zusammenhang mit der Bedeutung der Anthroposophie und den daraus entstehenden Anforderungen, ist die Frage zu sehen, ob die Ziele, welche in der Waldorfpädagogik angestrebt werden, auch von den Lehrern in die Praxis umgesetzt werden können. Dazu werden die folgenden zwei Items betrachtet:

*„Ich bin zufrieden mit den Möglichkeiten, waldorfpädagogische Ideen/Inhalte an unserer Schule verwirklichen zu können.“<sup>97</sup>*

- trifft voll zu:  $n = 528$  (29,2%)
- trifft eher zu:  $n = 1051$  (58,2%)
- trifft eher nicht zu:  $n = 183$  (10,1%)
- trifft gar nicht zu:  $n = 23$  (1,3%)

<sup>96</sup> Pearsons  $r = 0,53$

<sup>97</sup> Fragebogen Kap VI.12



**Abbildung 9.6: Zufriedenheit mit der Möglichkeit, waldorfpädagogische Ideen zu verwirklichen**

Der überwiegende Teil der Waldorfllehrer (87,4%) ist mit den Möglichkeiten, waldorfpädagogische Ideen zu verwirklichen „voll“ oder „eher zufrieden“. Aus Abbildung 9.6 geht hervor, dass die Zufriedenheit mit diesem Aspekt vom G-Muster bis zum B-Muster hin abnimmt. Diejenige Lehrergruppe, die bei der Antwort „trifft voll zu“ gewählt hat, weist gegenüber der ablehnend antwortenden Gruppe positivere Werte für alle Merkmale aus dem Bereich „Widerstandskraft“ auf. Überraschend ist dabei, dass die Verwirklichung von Ideen nicht mit den Merkmalen aus dem Bereich „Engagement“ zusammenhängt. Dies kann als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Umsetzung der Ideen eher an den Widerständen scheitert und dass diejenigen erfolgreich sind, die sich diesen Widerständen gegenüber durchsetzen können.

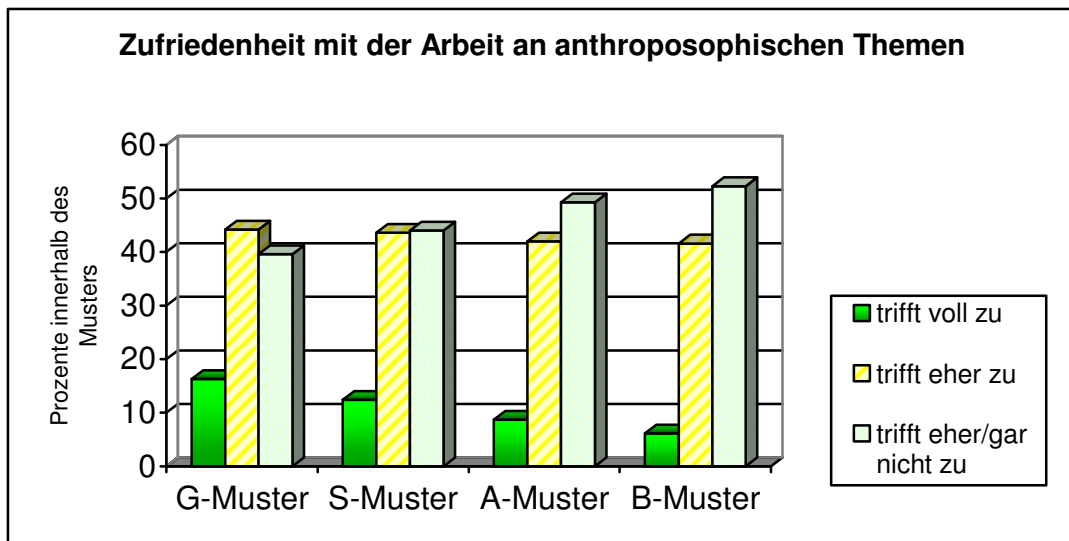
Für dieses Item liegt keine Korrelation zu dem Verhältnis zur Anthroposophie beziehungsweise zur Bedeutsamkeit der Anthroposophie für den Beruf vor. Die Verwirklichung der eigenen Ideen in Bezug auf waldorfpädagogische Ziele hängt also nicht direkt mit der Haltung zur Anthroposophie zusammen.

Das zweite Item betrifft die inner/intrakollegiale Arbeit zu diesem Thema:

*„Ich bin zufrieden mit der Arbeit an anthroposophischen Themen im Kollegenkreis.“<sup>98</sup>*

- trifft voll zu: n = 192 (10,6%)
- trifft eher zu: n = 754 (41,7%)
- trifft eher nicht zu: n = 671 (37,1%)
- trifft gar nicht zu: n = 163 (9,0%)

<sup>98</sup> Fragebogen Kap. VI.13



**Abbildung 9.7 Zufriedenheit mit der Arbeit an anthroposophischen Themen**

In Abbildung 9.7 ist eine ähnliche Tendenz wie im vorangegangenen Item zu beobachten: Zum B-Muster hin sinkt die Zufriedenheit ab. Auffällig ist weiterhin, dass im Gegensatz zum vorangegangenen Item nur rund die Hälfte der Waldorflehrer angibt, mit der inner/intrakollegialen Arbeit an diesem Thema zufrieden zu sein. Bei dem Vergleich der Gruppen, die bei diesem Item mit „trifft voll zu“ und „trifft eher nicht zu“ votiert haben, weichen ebenfalls alle Merkmale aus den Bereichen „Widerstandskraft“ und „Emotionen“ signifikant ab. Die Zustimmung hängt, wie schon beim letzten Item, nicht vom Engagement des Einzelnen ab.

Nun kann eine Unzufriedenheit mit der Arbeit an anthroposophischen Themen sowohl ein „Zuviel“ als auch ein „Zuwenig“ zur Ursache haben. Dies kann letztlich nicht geklärt werden. Es gibt aber zumindest zwei Hinweise auf eine Interpretationsrichtung. Zum einen korrelieren die letzten beiden Items mit  $r = +0,44$ . Das heißt, das Item „Zufriedenheit mit der Arbeit im Kollegenkreis an anthroposophischen Themen“ ist proportional in Richtung des Items „Verwirklichung waldorfpädagogischer Ideen“ zu interpretieren. Der Wert des Korrelationskoeffizienten ist dabei unabhängig vom AVEM-Typen.<sup>99</sup> Auf der anderen Seite ist die Korrelation des Items „Zufriedenheit mit der Arbeit an anthroposophischen Themen“ mit dem „Verhältnis zur Anthroposophie“ negativ. Das bedeutet, dass die Zufriedenheit umso geringer ausfällt, je enger das Verhältnis zur Anthroposophie ist. Die Unzufriedenheit mit der Arbeit an anthroposophischen Themen ist also eher dahingehend zu interpretieren, dass diese nicht in ausreichender Intensität erfolgt. Die Abweichungen bei den Merkmalen deuten dann eher auf Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit hin und die unterschiedlichen Einschätzungen in den Mustern, die in Abbildung 9.7 erkennbar sind, wären demnach weitgehend durch die verschiedene Kooperationsbereitschaft bedingt.

<sup>99</sup> Innerhalb des B-Musters beträgt die Korrelation der beiden Items ebenfalls  $r = 0,44$

## 9.2 Intrinsische Ansprüche und Erwartungen

Neben den Ansprüchen und Erwartungen der Kollegen und Eltern sind auch diejenigen Ansprüche zu berücksichtigen, die Lehrer an sich selbst stellen oder aus Anforderungen erfolgen, welche aus der Pädagogik Rudolf Steiners stammen. Das folgende Item zu Ansprüchen, die der Lehrer an seine eigene Arbeit als Pädagoge stellt, weist von allen Items aus dem Fragebogen die größte Korrelation zur Musterverteilung auf:<sup>100</sup>

„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch Ihre eigenen Ansprüche als Pädagoge?“<sup>101</sup>

- sehr stark:  $n = 96$  (5,3%)
- stark:  $n = 515$  (28,5%)
- etwas:  $n = 875$  (48,4%)
- gar nicht:  $n = 292$  (16,2%)

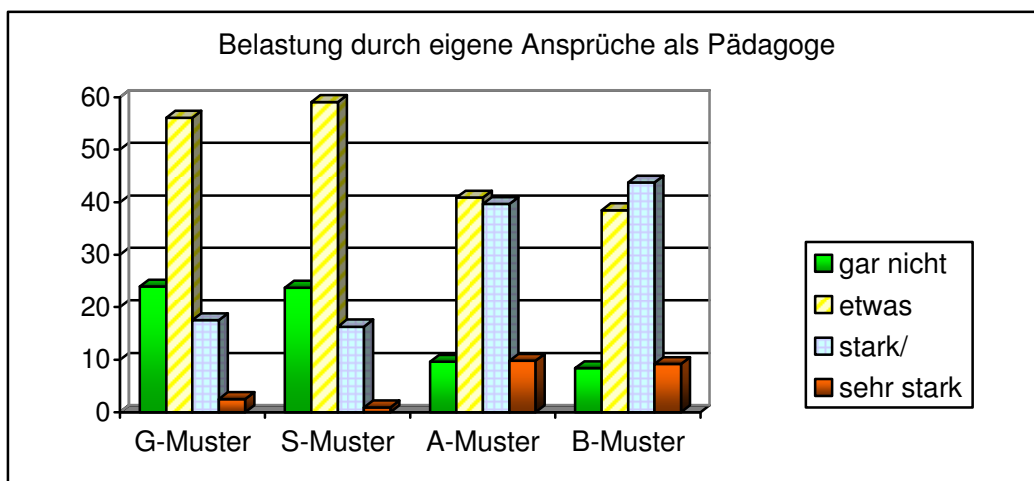


Abbildung 9.8 Belastung durch die eigenen Ansprüche als Pädagoge

Rund ein Drittel der Waldorfllehrer fühlen sich durch die eigenen Ansprüche stark beziehungsweise sehr stark belastet – ein direkter Zusammenhang mit dem Verhältnis zur Anthroposophie liegt hierbei jedoch nicht vor.<sup>102</sup>

Abbildung 9.8 zeigt ähnliche Einschätzungen innerhalb der Risikomuster und der „gesunden“ Muster und zugleich die großen Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppierungen. Die Belastung durch die eigenen Ansprüche trifft also besonders die Risikomuster: jeder zweite Lehrer dieser Gruppe fühlt sich „stark“ beziehungsweise „sehr stark“ belastet. Bei einem Vergleich der Merkmale zwischen den Gruppen, die mit „stark“ und „gar nicht“ votierten, sind bis auf die „offensive Problembewältigung“ alle Merkmale signifikant verändert. Die Unterschiede beim Erleben von Belastung durch die eigenen Ansprüche hängen also mit fast allen AVEM-Merkmalen zusammen.

<sup>100</sup> Eta = 0,59 (bei der sicheren Musterzuordnung), siehe auch Abb. 8.1.

<sup>101</sup> Fragebogen Kap. IX.23

<sup>102</sup> Der Chi<sup>2</sup>-Test mit dem Item aus Abb. 8.1 ist nicht signifikant

Welche Ansprüche dabei auf die Ideale aus der Pädagogik Rudolf Steiners zurückzuführen sind, geht aus folgendem Item hervor:

„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen/ Ideale an die Person des Lehrers (Selbsterziehung)?“<sup>103</sup>

- sehr stark: n = 51 (2,8%)
- stark: n = 230 (12,7%)
- etwas: n = 819 (45,3%)
- gar nicht: n = 677 (37,5%)

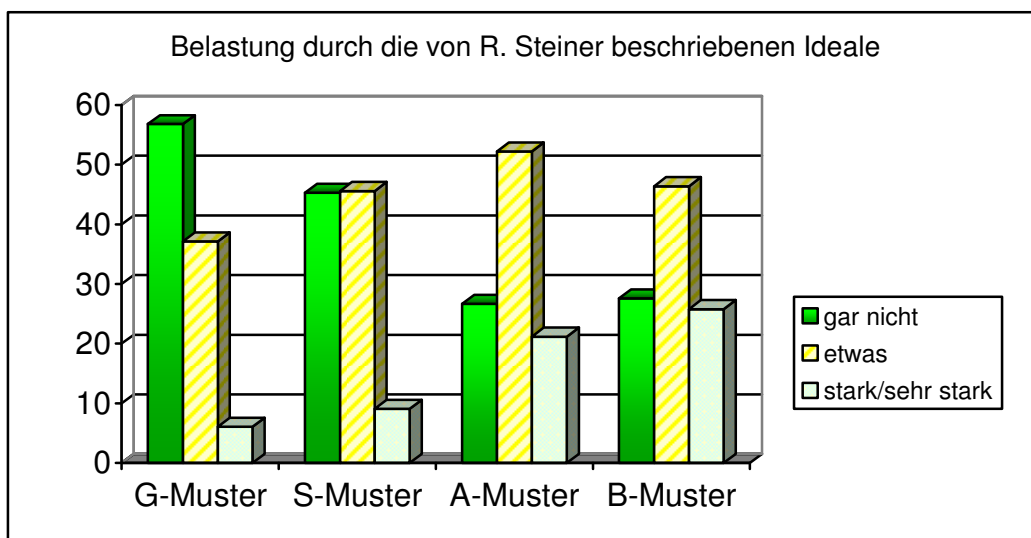


Abbildung 9.9 Belastung durch die Anforderungen aus der Pädagogik Rudolf Steiners

Zu diesem Item besteht ebenfalls ein Zusammenhang mit dem Verhältnis zur Anthroposophie. Ein engeres Verhältnis zur Anthroposophie geht dabei jedoch mit einer geringeren Belastung durch die Ansprüche aus den Idealen der Waldorfpädagogik einher, was darauf hindeutet, dass die aus den Idealen der Waldorfpädagogik stammenden Belastungsfaktoren diejenigen Lehrer stärker belasten, die sich nicht vollständig mit diesen Idealen identifizieren können.

Aus Abbildung 9.9 geht hervor, dass wie beim vorangehenden Item vor allem die Lehrer aus den Risikomustern stärker durch die Ansprüche aus der Pädagogik Rudolf Steiners belastet sind. Innerhalb des B-Muster gibt jeder Vierte an, „stark“ beziehungsweise „sehr stark“ belastet zu sein. Bei dem Vergleich der „stark“ und „gar nicht“ belasteten Lehrergruppen sind alle Merkmale hoch signifikant verändert – bis auf die „Bedeutbarkeit der Arbeit“ und den „beruflichen Ehrgeiz“. Die Belastungen durch die Ansprüche

<sup>103</sup> Fragebogen Kap. IX. 26



che sind also nicht durch eine erhöhte „Bedeutsamkeit der Arbeit“ bedingt. Außerhalb der Risikomuster fühlen sich nur rund 8% der Waldorflehrer davon beeinträchtigt.

In Bezug auf die Belastungen durch eigene und fremde Anforderungen ist als Fazit festzuhalten, dass die Lehrer aus den beiden Risikomustern sich in dieser Beziehung wesentlich stärker belastet fühlen. Auf Grund der Befunde auf der Merkmalsebene ist auszuschließen, dass die Bedeutsamkeit des Berufs oder der Ehrgeiz als Ursachen dafür in Frage kommen. Die Gründe sind vielmehr im Bereich der Widerstandskraft und der Emotionalität zu suchen und lassen sich nicht auf einen einzigen Faktor zurückführen. Aus der positiven Perspektive betrachtet, stellt die Distanzierung beziehungsweise die Unabhängigkeit von externen Anforderungen einen großen Entlastungsfaktor dar.

### 9.3 Selbstverwaltung und Führungsaufgaben

Waldorfschulen sind kollegial selbstverwaltet und haben in der Regel keinen Schulleiter. Alle Entscheidungen, welche die Schulorganisation und die Schulführung betreffen, liegen also in der Verantwortung des Kollegiums. Dies bedeutet einerseits mehr Freiheiten zur Initiative für den einzelnen Lehrer aber auch zahlreiche intrakollegiale Absprachen und Delegationen. Ist eine Führung ohne Hierarchie überhaupt möglich? Wie sich Waldorflehrer zu diesen Themen äußern und welche Zusammenhänge zwischen der Selbstverwaltung und dem arbeitsbezogenen Verhalten bestehen, wird in den nächsten Abschnitten untersucht. Dabei werden auch die Freiheiten des einzelnen Lehrers berücksichtigt.

#### 9.3.1 AVEM-Befunde zur Selbstverwaltung

Zur allgemeinen Akzeptanz der Selbstverwaltung wurde folgendes Item auf einen Zusammenhang mit der AVEM-Verteilung untersucht:

*„Ich bin zufrieden mit der kollegialen Selbstverwaltung.“<sup>104</sup>*

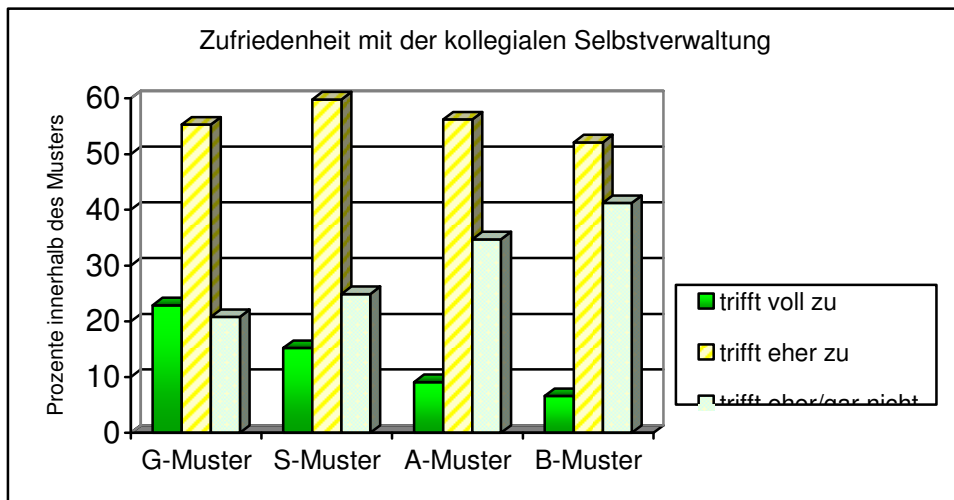
Die Antworten ergaben die Häufigkeitsverteilung:

- trifft voll zu:  $n = 228$  (12,6%)
- trifft eher zu:  $n = 1012$  (56,0%)
- trifft eher nicht zu:  $n = 470$  (26,0%)
- trifft gar nicht zu:  $n = 79$  (4,7%)

Abbildung 9.10 stellt diese Antworten im Zusammenhang mit der AVEM-Typenzuordnung dar.

---

<sup>104</sup> Fragebogen VI.14



**Abbildung 9.10: AVEM und Zufriedenheit mit der kollegialen Selbstverwaltung**

Aus Abbildung 9.10 wird ersichtlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Selbstverwaltung und den AVEM-Typen vorliegt. Die Gruppe der voll Zustimmungen nimmt von über 22,9% im G-Muster bis zu 6,6% beim B-Muster kontinuierlich ab. Eine volle Zufriedenheit mit der kollegialen Selbstverwaltung liegt insgesamt nur bei 12,6% der Waldorfllehrer vor, demgegenüber sind mehr als 30% „eher nicht“ oder „gar nicht“ mit der kollegialen Selbstverwaltung zufrieden. Die Tatsache, dass insgesamt nur jeder achte Waldorfllehrer mit der Selbstverwaltung voll zufrieden ist, kann als Indiz für funktionale Missstände gewertet werden, die für die betroffenen Lehrer – besonders diejenigen aus den Risikomustern - eine Zusatzbelastung darstellen.

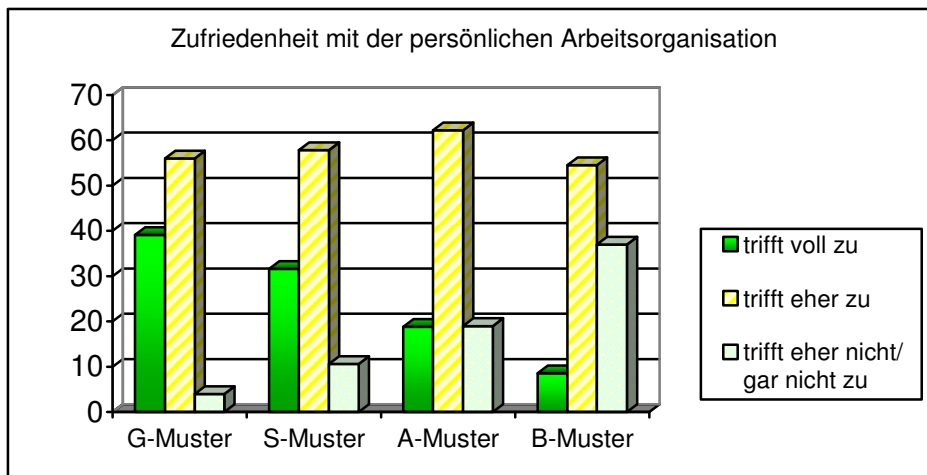
Wie verhalten sich Im Vergleich dazu die Einschätzungen der eigenen Arbeitsorganisation und der Möglichkeit der Mitgestaltung? Nach den Ergebnissen aus der Korrelationsstabelle am Anfang von Kapitel 9 ist für diese Bereiche ein stärkerer Bezug zur Musterverteilung zu erwarten. Aber wie beurteilen Waldorfllehrer ihre eigene Arbeitsorganisation im Vergleich zur Selbstverwaltung?

Die Antworten zum folgenden Item belegen, dass die Arbeitsorganisation des Einzelnen positiver eingeschätzt wird als die kollegiale Selbstverwaltung. Die Frage lautete:

*„Ich bin zufrieden mit meiner persönlichen Arbeitsorganisation.“<sup>105</sup>*

- trifft voll zu: n = 434 (24,0%)
- trifft eher zu: n = 1030 (57,0%)
- trifft eher nicht zu: n = 315 (17,4%)
- trifft gar nicht zu: n = 13 (0,7%)

<sup>105</sup> Fragebogen Kap. XI..2



**Abbildung 9.11 Zufriedenheit mit der persönlichen Arbeitsorganisation**

In Bezug auf diese Frage gibt es nur 18,1% Unzufriedene, damit wird die persönliche Arbeitsorganisation insgesamt positiver beurteilt als die kollegiale Verwaltung an den Schulen. Die Musterabhängigkeit ist bei diesem Item wie erwartet stärker ausgeprägt, wie aus Abbildung 9.11 ersichtlich ist: 37% der dem B-Muster zugeordneten Lehrer geben an, mit ihrer eigenen Arbeitsorganisation eher unzufrieden zu sein. Auf der Merkmalsebene sind bis auf das Perfektionsstreben alle Merkmale signifikant verändert, wenn die voll zufriedene Gruppe mit den „eher nicht“-Zufriedenen verglichen wird.

Die Bilanz für die aktive Mitgestaltung des Einzelnen fällt ebenfalls sehr positiv aus. Für das Item:<sup>106</sup>

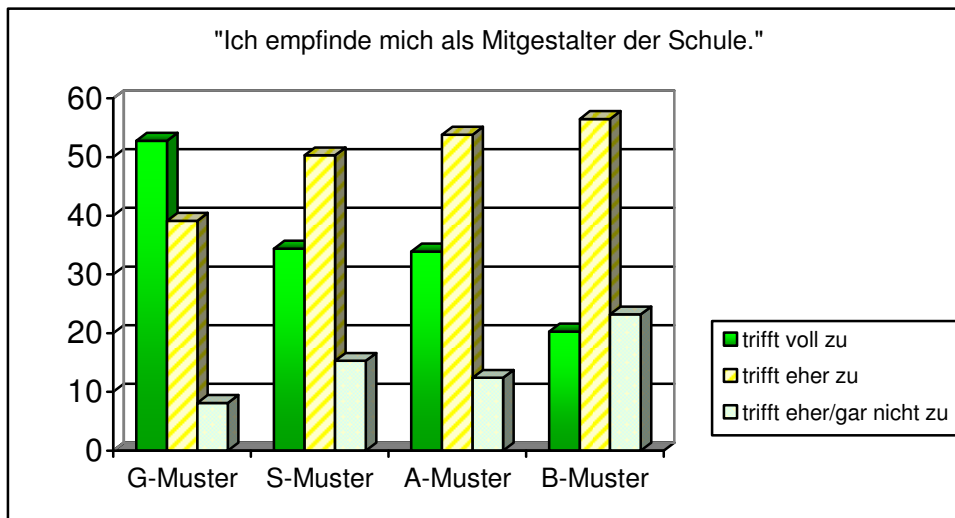
*„Ich empfinde mich als Mitgestalter der Schule.“*

votierten mit:

- trifft voll zu:  $n = 562$  (33,9%)
- trifft eher zu:  $n = 833$  (50,2%)
- trifft eher nicht zu:  $n = 227$  (13,7%)
- trifft gar nicht zu:  $n = 21$  (1,3%)

Die Verteilung der Antworten innerhalb der AVEM-Typen zeigt Abbildung 9.12.

<sup>106</sup> Fragebogen: III.38



**Abbildung 9.12: AVEM und Mitgestaltung der Schule**

Aus Abbildung 9.12 geht hervor, dass die Einschätzungen innerhalb des G-Musters und des B-Musters stark voneinander abweichen. Über die Hälfte der dem G-Muster zugeordneten Lehrer empfinden sich als Mitgestalter der Schule und wählen die Kategorie „trifft voll zu“. Im S- und A-Muster kann dem jeweils noch ein Drittel voll zustimmen und innerhalb des B-Musters ist es nur noch jeder fünfte. Es gibt aber insgesamt nur wenige Waldorflehrer (15%), die dem eher nicht oder gar nicht zustimmen können. Damit ist zwar die allgemeine Zustimmung für dieses Item wesentlich höher als bei der Zufriedenheit mit der kollegialen Selbstverwaltung, die dem B-Muster zugeordneten Lehrer weichen in ihrer Einschätzung aber sehr stark ab. Der Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung ist hierbei ebenfalls ausgeprägter als bei der Frage nach der Selbstverwaltung. Die Empfindung, Mitgestalter zu sein, scheint demnach ein Indikator für ein günstiges AVEM-Typen zu sein.

Für die Einflussgröße „Geschlecht“ zeigt sich zwar ebenfalls ein nachweislicher Einfluss auf dieses Item, denn die Einschätzungen der weiblichen Lehrkräfte fallen zu dieser Frage etwas kritischer aus. Das wirkt sich aber quantitativ nur bei den Risikomustern geringfügig aus.

Insgesamt steht die kollegiale Selbstverwaltung damit in einem erkennbaren Zusammenhang mit den Verhaltensmustern auch wenn dieser nicht so ausgeprägt ist wie bei den Items zur persönlichen Arbeitssituation des einzelnen Lehrers. Die Möglichkeit der Mitgestaltung, die über 80% der Waldorflehrer als für sich zutreffend einstufen, steht zudem in einem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit. Dieser Aspekt der Selbstverwaltung wird von den Waldorflehrern also sehr positiv beurteilt.

Was führt aber zu der kritischeren Einschätzung der Waldorflehrer zur Selbstverwaltung? Ein möglicher Grund könnte in dem zusätzlichen Aufwand liegen, der mit der Selbstverwaltung verbunden ist. Dazu wird das folgende Item betrachtet:

„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch organisatorische Tätigkeiten neben der pädagogischen Arbeit?“<sup>107</sup>

- *sehr stark*:  $n = 103$  (5,7%)
- *stark*:  $n = 490$  (27,1%)
- *etwas*:  $n = 924$  (51,1%)
- *gar nicht*:  $n = 263$  (14,6%)

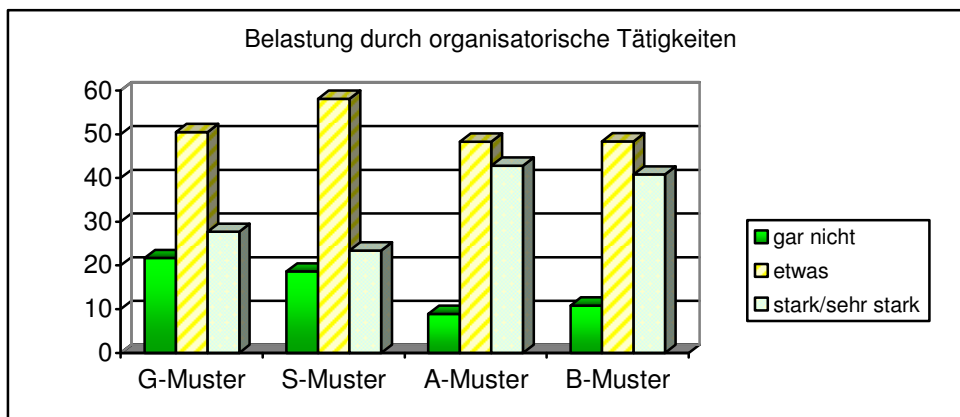


Abbildung 9.13: AVEM und Belastung durch organisatorische Tätigkeiten

Die Einschätzungen innerhalb der Risikomuster unterscheiden sich in Abbildung 9.13 signifikant von denjenigen der Muster G und S. Ein knappes Drittel aller Waldorflehrer fühlt sich durch die organisatorischen Tätigkeiten stark belastet. Dies sind aber nicht dieselben Personen, welche die Selbstverwaltung kritischer beurteilen, wie eine Kreuztabelle der beiden entsprechenden Items zeigt. Die Belastung durch organisatorische Tätigkeiten kann also nicht der hauptsächliche Grund für eine negativere Einschätzung der kollegialen Selbstverwaltung sein.

Wenn der zusätzlich Verwaltungsaufwand für den einzelnen Lehrer also nicht der Grund für eine kritischere Beurteilung der Selbstverwaltung ist, stellt sich die Frage nach der Effizienz der Selbstverwaltung. Dazu wird folgendes Item im Zusammenhang mit den AVEM-Typen betrachtet:

„Entscheidungsprozesse realisieren wir effizient und zielführend.“<sup>108</sup>

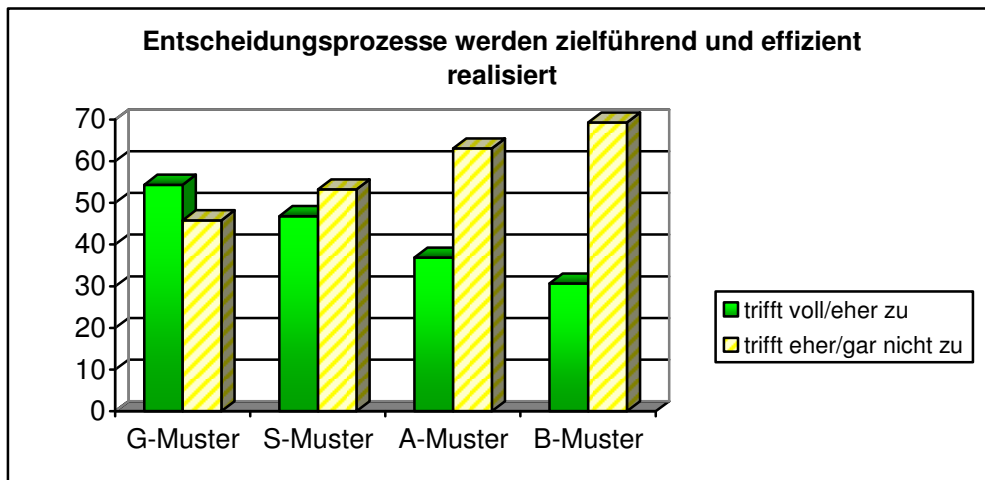
Mit der Verteilung der Antworten:

- *trifft voll zu*:  $n = 48$  (2,7%)
- *trifft eher zu*:  $n = 682$  (37,7%)
- *trifft eher nicht zu*:  $n = 875$  (48,4%)
- *trifft gar nicht zu*:  $n = 158$  (8,7%)

<sup>107</sup> Fragebogen IX.31

<sup>108</sup> Fragebogen: III.35

ergibt sich die in Abbildung 9.14 dargestellte Verteilung innerhalb der AVEM-Typen:



**Abbildung 9.14: AVEM und effiziente Entscheidungsprozesse**

Der Zusammenhang zwischen der Musterverteilung und dem vorliegenden Item ist höchst signifikant, alle vier Gruppen unterschieden sich signifikant in ihren Einschätzungen. Während nach Abbildung 9.14 innerhalb des G-Musters noch gut die Hälfte die Entscheidungsprozesse als zielführend und effizient einstufen, befinden bereits 70% der dem B-Muster zugeordneten Lehrer, dass dies eher nicht oder gar nicht zutrifft. Insgesamt wird diese Frage von Waldorflehrern kritischer beurteilt als die Einschätzung zur Selbstverwaltung allgemein: nur rund 40% schätzen die Entscheidungsprozesse als effizient und zielführend ein. Da langwierige Entscheidungsprozesse auch eine zusätzliche Belastung für die Mehrzahl Mitarbeiter darstellen können, deutet dieser Befund auf einen Handlungsbedarf in Bezug auf die Prozesse zur Entscheidungsfindung an Waldorfschulen hin.

Damit ist die Frage nach der Schulführung angesprochen. Um die Tendenz, dass Führungsaspekte von Waldorflehrern schlechter beurteilt werden als Verwaltungsaspekte, weiter zu untersuchen, werden weitere Items zur Führungsthematik betrachtet, die auch in der Liste der mit den AVEM-Typen korrelierenden Fragen enthalten waren. Dies sind Fragen nach der Qualität der Entscheidungsprozesse sowie nach der allgemeinen Zufriedenheit und der Akzeptanz der Führung.

Dabei ergibt sich zunächst der folgende überraschende Befund: Obwohl nur rund 40% der Waldorflehrer die Schulführung als effizient einschätzen, ergibt sich aus den Antworten zu der folgenden Frage dennoch eine recht hohe Akzeptanz der Schulführung:

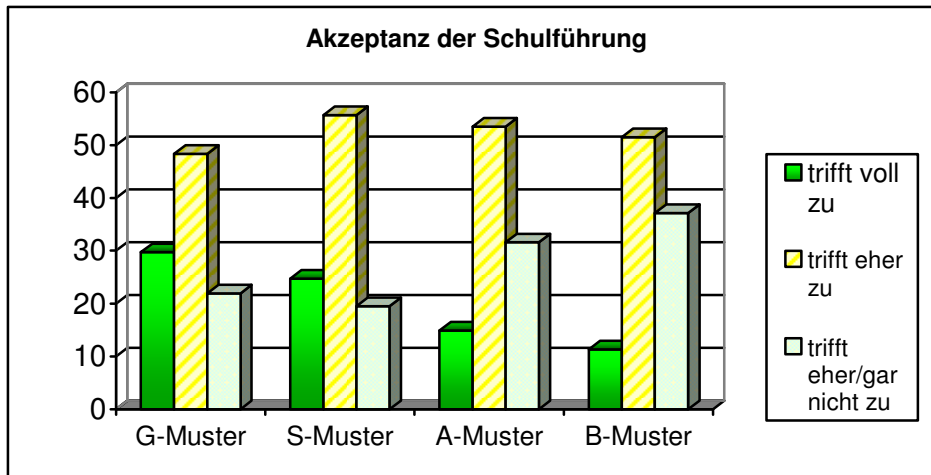
„So wie bei uns die Schule geführt wird, ist es für mich in Ordnung.“<sup>109</sup>

- trifft voll zu:  $n = 348$  (19,3%)
- trifft eher zu:  $n = 953$  (52,7%)

<sup>109</sup> Fragebogen: III.31

- trifft eher nicht zu:  $n = 390$  (21,6%)
- trifft gar nicht zu:  $n = 90$  5,0%)

Abbildung 9.15 zeigt den Zusammenhang mit den AVEM-Typen:



**Abbildung 9.15: AVEM und „wie bei uns die Schule geführt wird, ist es für mich in Ordnung.“**

Die Zufriedenheit mit der Schulführung wird von Lehrern aus den beiden Risikomustern signifikant schlechter eingeschätzt. Von diesen zusammengenommen ist es etwa für ein Drittel nicht mehr „in Ordnung“ wie die Schule geführt wird. Von allen Waldorflehrern trifft das etwa auf ein Viertel zu. Das Geschlecht hat einen kleinen, aber doch signifikanten Einfluss auf die Beurteilungen zu diesem Item: Die Lehrerinnen sind etwas zurückhaltender bei der Wahl der Kategorie „trifft voll zu“, was in Abbildung 9.15 das Gefälle bei den Balken zur Kategorie „trifft voll zu“ etwas abschwächt.

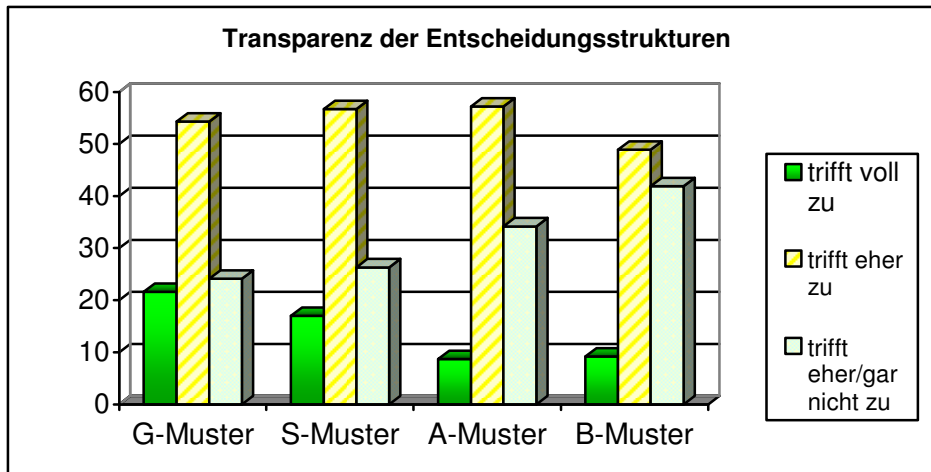
Der Gesamtbefund aus den beiden zuletzt betrachteten Items besagt, dass einerseits nur rund 40% der Waldorflehrer die Entscheidungsprozesse als effizient und zielführend ansehen, zugleich geben aber 72% aller Waldorflehrer an, dass die Schulführung für sie „in Ordnung“ wäre. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass die Waldorflehrer die Möglichkeit der persönlichen Mitgestaltung sehr schätzen und die durch die basisdemokratischen Strukturen bedingte Ineffizienz in Kauf nehmen. Denn es ist naheliegend, dass die Führungsprozesse gerade durch die Mitsprache von zu vielen Beteiligten ihre Zielführung einbüßen.

Eine mögliche Undurchschaubarkeit der Führungsstrukturen kann als weiterer möglicher Störfaktor für die Entscheidungsprozesse ausgeschlossen werden, denn dazu wird das folgende Item zu positiv beantwortet:

*„Die Entscheidungsstrukturen an unserer Schule sind transparent.“<sup>110</sup>*

<sup>110</sup> Fragebogen Kap. III.33

- trifft voll zu:  $n = 246$  (13,6%)
- trifft eher zu:  $n = 964$  (53,3%)
- trifft eher nicht zu:  $n = 494$  (27,3%)
- trifft gar nicht zu:  $n = 75$  (4,2%)



**Abbildung 9.16: AVEM und Transparenz der Entscheidungsstrukturen**

Etwa zwei Drittel der Waldorfllehrer geben an, die Entscheidungsstrukturen eher als transparent zu erleben – hierbei ergeben sich jedoch signifikante Unterschiede bei den verschiedenen AVEM-Typen. Innerhalb des G-Musters können dem rund drei Viertel der Lehrer zustimmen, wogegen dies innerhalb des B-Mustern nur 58% angeben.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die kollegiale Selbstverwaltung und die Schulführung zeigen signifikante Zusammenhänge mit den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. Lehrer, die dem Risikomuster zugeordnet werden, haben es offensichtlich schwerer, mit den vorhandenen Strukturen umzugehen. Insgesamt ist immerhin ein Drittel der Waldorfllehrer nicht mit der kollegialen Selbstverwaltung zufrieden, was grundsätzliche Fragen an die Praxis der Selbstverwaltung aufwirft. Zwar akzeptieren gut 70% die bestehenden Führungsstrukturen, aber nur 40% finden diese effizient. Die Effizienz wird demnach der Mitbestimmung untergeordnet: Die Möglichkeit zur persönlichen Einflussnahme bei Entscheidungen ist demnach für Waldorfllehrer wichtiger als die Funktionalität der Führungsprozesse.

Insgesamt bestehen damit sehr unterschiedliche Einschätzungen für die Bereiche der persönlichen Arbeitsorganisation den Verwaltungs- und Führungsfragen. Aus diesem Grund wird die Verknüpfung dieser beiden Arbeitsbereiche im nächsten Kapitel durch eine Faktorenanalyse näher untersucht.

### 9.3.2 Flankierende Faktorenanalyse zur Selbstverwaltung

Das vorangegangene Kapitel hat nachweisbare Zusammenhänge zwischen der Selbstverwaltungspraxis an Waldorfschulen und der AVEM-Typenverteilung ergeben.



Da die Waldorfschulen keine hierarchischen Strukturen aufweisen, sind die Arbeitsfelder der kollegialen Zusammenarbeit, der Gestaltungsfreiheit des Einzelnen und der Schulführung nicht klar voneinander getrennt. Wie aus den Antworten zu den offenen Fragen hervorging, legen Waldorflehrer einen großen Wert auf die Gestaltungsfreiheit im eigenen Unterricht und in ihrer Arbeitsorganisation, gleichzeitig wird aber auch das kollegiale Miteinander betont, das in der Selbstverwaltung ein breites Betätigungsfeld erhält (Randoll, 2012, S. 88). Das dritte Feld ist die Schulführung, die von den Waldorflehrern generell etwas kritischer beurteilt wird. Es sind also drei unterschiedliche Ebenen in den Abläufen der Arbeitsorganisation innerhalb der Schule zu differenzieren:<sup>111</sup>

- Persönliche Arbeitsorganisation
- Kollegiales Miteinander
- Führungspraxis

Um den Zusammenhang dieser drei Ebenen mit der AVEM-Typenverteilung zu ermitteln, wurden aus dem Fragebogen alle Fragen ausgewählt, die einer der drei Ebenen zugeordnet werden konnten. Aus diesen drei Itemgruppen wurden durch Faktorenanalysen einzelne Faktoren extrahiert<sup>112</sup>, welche die Grundlage für die folgenden Vergleiche bilden.

### **Faktoren zur persönlichen Arbeitsorganisation**

Die erste Gruppe von Faktoren bezieht sich auf den freien Handlungsspielraum des einzelnen Lehrers, und zwar sowohl im Unterricht als auch in der individuellen Arbeitsorganisation. Aus insgesamt 26 Items wurden folgende 6 Faktoren extrahiert:

- Vertrauen und Respekt von Seiten der Schüler
- Offenheit für die Fragen der Schüler
- Vertrauen und Respekt von Seiten der Eltern
- Erleben der Eltern als Partner
- Individuelle Arbeitsorganisation und Unterricht
- Leistungsanforderungen im Unterricht

Eine Aufschlüsselung der Faktoren in einzelne Items findet sich in Anhang D1. Abbildung 9.17 zeigt den Zusammenhang dieser Faktoren mit der AVEM-Typenverteilung:

---

<sup>111</sup> Der Hinweis auf diese Betrachtungsweise stammt von Michael Harslem

<sup>112</sup> Dazu wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit SPSS durchgeführt.

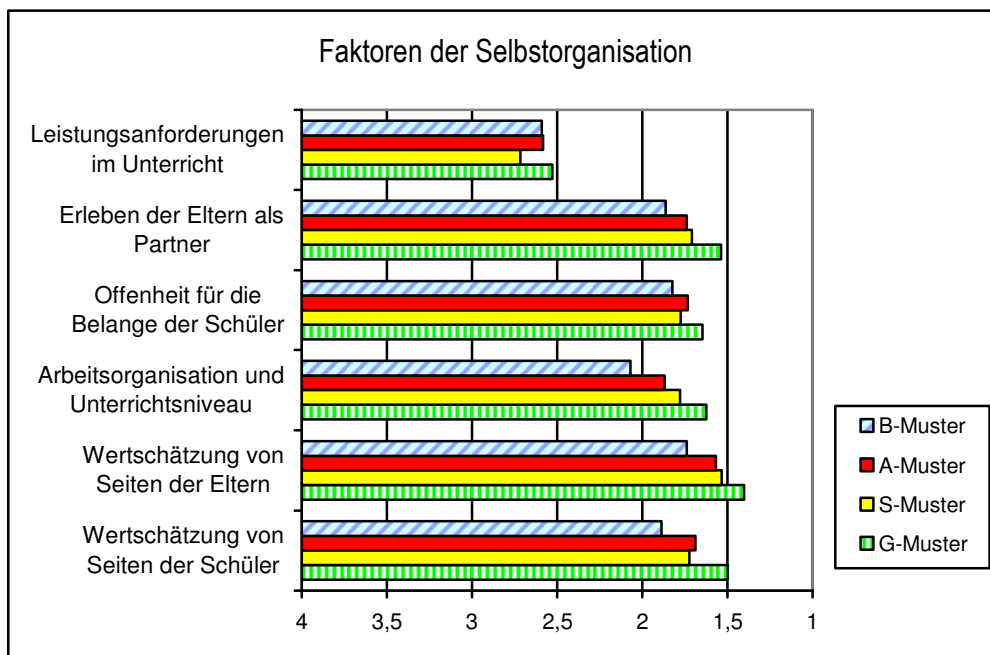


Abbildung 9.17: Faktoren der Selbstorganisation und AVEM-Typenverteilung

Die Einschätzungen zu den Leistungsanforderungen im Unterricht fallen nicht so systematisch aus wie die übrigen Bewertungen. Dieser Faktor setzt sich aus Fragen zusammen, die einerseits auf die Zufriedenheit mit den eigenen Leistungsanforderungen abzielen wie auch aus solchen, die den Leistungsdruck für Schüler zum Gegenstand haben. Dieser zweite Bereich des Leistungsdrucks ist im Wesentlichen auch für die niedrigere Gesamtbewertung verantwortlich (der Skalenwert von 2,5 entspricht einer neutralen Einschätzung). Für diesen Bereich liegt keine Musterabhängigkeit vor.

Bei allen anderen Faktoren korreliert die jeweilige Einschätzung mit der AVEM-Typenzuordnung.<sup>113</sup> Dabei zeigt sich ein nahezu linearer Zusammenhang mit den AVEM Mustern: Die Einschätzungen nehmen vom G-Muster über das S- und A-Muster bis hin zum B-Muster stufenweise ab. Nur bei den beiden Faktoren, welche die Arbeit mit Schülern betreffen, sind die Positionen des A- und S-Musters vertauscht.

Insgesamt wird ein Zusammenhang zwischen den AVEM-Typen und der persönlichen Arbeitsorganisation erkennbar, dies bezieht sich sowohl auf Faktoren, die mit Wertschätzungen zu Eltern und Schülern zu tun haben, als auch auf sachbezogene Faktoren wie die Arbeitsorganisation und das Unterrichtsniveau. Es wird ebenfalls deutlich, dass sich für die Waldorflehrer das Unterrichtsniveau nicht allein durch Leistungsge-sichtspunkte erklären lässt, worauf die unterschiedliche Einschätzung bei diesen beiden Faktoren hinweist.

<sup>113</sup> Hier wurden die Zuordnungen der gesamten Stichprobe zugrunde gelegt: G-Muster: n= 286, S-Muster: n=548, A-Muster: n=441, B-Muster: n=384

### Faktoren der kollegialen Zusammenarbeit

Für die zweite Gruppe von Faktoren wurden alle Items berücksichtigt, die sich auf die kollegiale Zusammenarbeit bezogen insofern diese auf Augenhöhe stattfindet, also ohne Weisungsbefugnis durch ein Mandat bleibt. Aus insgesamt 39 Items aus dem Fragebogen konnten die folgenden zehn Faktoren extrahiert werden:

- kollegiales Klima
- Konfliktmanagement
- Unterstützung bei Schwierigkeiten
- Feedback
- Qualität der Verwaltung
- Kooperation und Innovation
- Fachlicher Austausch
- Zufriedenheit mit der anthroposophisch-künstlerischen Arbeit
- Homogenität des Kollegiums
- offene Thematisierung von Kompetenzen

In Anhang D2 ist die Aufgliederung in einzelne Items einzusehen. Die Einschätzungen von Seiten der vier AVEM-Typen sind in Abbildung 9.18 dargestellt:

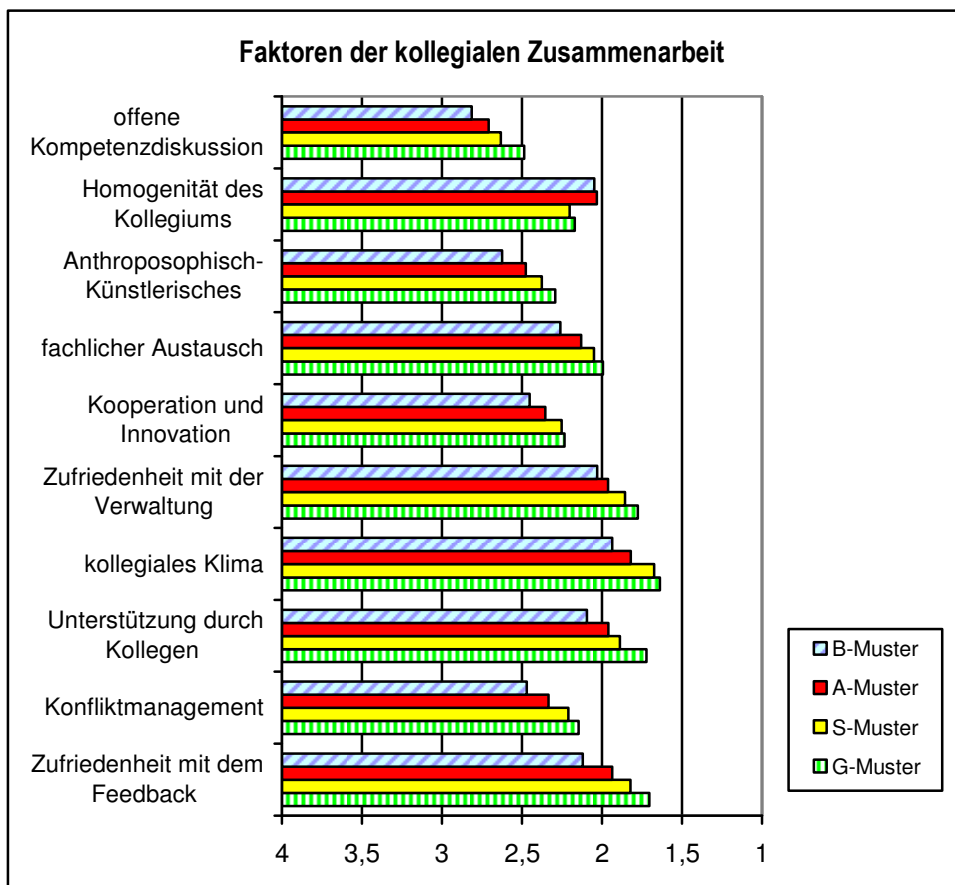


Abbildung 9.18: Faktoren der kollegialen Zusammenarbeit und AVEM-Typenverteilung

Der Vergleich der Abbildungen 9.17 und 9.18 zeigt, dass die Durchschnittswerte der Faktoren zur kollegialen Zusammenarbeit insgesamt niedriger sind als bei den Faktoren zur persönlichen Arbeitsorganisation. Die Werte für die kollegiale Zusammenarbeit liegen im Mittel bei 2,15<sup>114</sup>, während der Mittelwert für die Arbeitsorganisation des einzelnen Lehrers mit 1,72<sup>115</sup> deutlich positiver ausfällt.

Durchaus vergleichbar mit der vorangehenden Faktorengruppe, ist auch in Abbildung 9.18 bei den meisten Faktoren ein linear abgestufter Zusammenhang in der Abfolge der AVEM-Typen zu erkennen. Die einzige Ausnahme bildet die Einschätzung zur Homogenität des Kollegiums, denn die hierzu vorliegenden Einschätzungen sind tendenziell eher umgekehrt. Ansonsten ist die Abfolge der AVEM-Typen in Bezug auf den Grad der Zustimmung immer gleich.

Insgesamt ist ersichtlich, dass die offene Kompetenzdiskussion im Kollegium (Wem wird welche Aufgabe zugetraut?), die Kooperation bei Innovationen sowie das Konfliktmanagement von Waldorflehrern kritischer beurteilt werden, als das kollegiale Klima sowie die Zufriedenheit mit der Verwaltung und der Unterstützung von Kollegen. Überraschenderweise gehört auch die Zufriedenheit mit der anthroposophisch-künstlerischen Arbeit zur ersten Gruppe. In Kapitel 9.1 wurde bereits ermittelt, dass die Unzufriedenheit mit der anthroposophischen Arbeit im Kollegium nicht auf Ablehnung der Anthroposophie als Arbeitsthema beruht, so dass hier vermutlich auch eher eine zu geringe Intensität der künstlerischen Arbeit für Unzufriedenheit sorgt.

### **Faktoren der Schulführung**

In der letzten Gruppe von Items befinden sich diejenigen Fragen, bei denen ein Bezug zu Führungsfragen an Waldorfschulen vorliegt. Aus den 13 thematisch zugehörigen Items innerhalb des Fragebogens konnten folgende Faktoren isoliert werden:

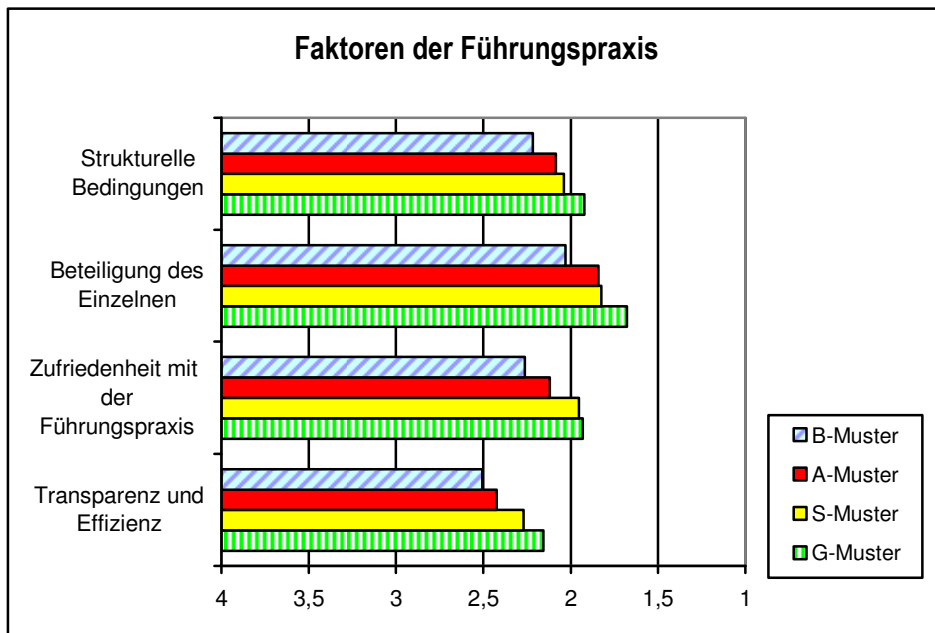
- Transparenz und Effizienz von Entscheidungsprozessen
- Zufriedenheit mit der Führungspraxis
- Beteiligung des Einzelnen an Führungsaufgaben
- Strukturellen Bedingungen von Führungsaufgaben

Die Aufschlüsselung der Faktoren nach Items ist in Anhang D3 nachzulesen. Abbildung 9.19 gibt die Einschätzungen differenziert nach der Typenzugehörigkeit wieder:

---

<sup>114</sup> Der Faktor Homogenität wurde mit  $M=2,11$  nicht berücksichtigt, da er keinen Zufriedenheitswert ausdrückt.

<sup>115</sup> Hierbei wurde der Faktor Leistungsanforderungen wegen der teilweisen negativen Kodierung vernachlässigt.



**Abbildung 9.19: Führungsfaktoren und AVEM-Typenverteilung**

Der Mittelwert aller Faktoren zur Schulführung liegt bei 2,09 und fällt damit etwa ähnlich aus wie der Wert für die kollegiale Selbstverwaltung (2,15), aber signifikant schlechter als der mittlere Faktorenwert für die eigene Arbeitsorganisation mit 1,72, was zum Ausdruck bringt, dass die individuelle Arbeitsorganisation an Waldorfschulen offenbar besser gelingt als kollegiale Organisationsaufgaben.

Innerhalb der vier Führungsfaktoren wird die Beteiligung des Einzelnen an der Schulführung von den Waldorflehrern am positivsten bewertet, wobei sich hier die Einschätzung der Vertreter des G-Musters deutlicher von den anderen abhebt. Lehrer mit Initiative erfahren also größere Handlungsspielräume. Transparenz und Effizienz werden hingegen im Vergleich zu den anderen Faktoren kritischer eingeschätzt, was mit den Ergebnissen aus Kapitel 9.2 übereinstimmt. Für die Zufriedenheit mit der Führung liegen mittlere Bewertungen vor.

Auch bei den Faktoren zur Schulführung ist in allen Fällen eine stufenweise zunehmende Einschätzung in Bezug auf die AVEM-Typen zu beobachten.

### 9.3.3 Resümee: AVEM versus Faktorenanalyse zur Selbstverwaltung

Wie sind diese Befunde nun im Zusammenhang zu interpretieren? Und was bedeutet die gleichförmige Abstufung bei den Einschätzungen der AVEM Muster bei fast allen Faktoren?

Kritisch betrachtet könnten die AVEM-Typen eventuell nur Einschätzungstypen darstellen, die bei den 44 Fragen des AVEM-Kurztests auf die gleiche Weise wirksam werden

wie bei den hier betrachteten Faktoren. In diesem Fall wären die AVEM-Typen nur verschiedene Brillen, die jeweils eine unterschiedliche Sicht auf die Arbeitsbedingungen und zugleich auf die eigenen Haltungen bieten würden. Dagegen sprechen allerdings zwei Gründe: Erstens korrelieren zahlreiche Items nicht mit der AVEM-Typenverteilung – wie zum Beispiel die Durchführung von Schulungen zur Lehrergesundheit, die Form der Schulstruktur und die verschiedenen Ausbildungsgänge. Dies widerspricht einer generellen unterschiedlichen Einschätzungstendenz innerhalb der Muster. Zum anderen besitzen die AVEM-Typen einen empirisch nachgewiesenen Bezug zur Gesundheit, der auch für die vorliegende Stichprobe gültig ist. Diese Gesundheitsrelevanz kann ebenfalls nicht auf einer positiveren Einschätzungstendenz beruhen.

Die gleichförmige Korrelation der AVEM-Typenverteilung mit den hier betrachteten Faktoren aus den drei Ebenen der Selbstverwaltung ist daher anders zu interpretieren. Auch mit einer ineffizienten Führungspraxis können Lehrkräfte sich besser (G-Muster) oder schlechter (B-Muster) arrangieren – insofern liegt ein Mustereinfluss vor, der in den abgestuften Einschätzungen der vier AVEM-Typen zum Ausdruck kommt.

Offensichtlich wird von Waldorflehrern die individuelle Arbeitsorganisation positiver eingeschätzt als die kollegiale Selbstverwaltung, was aus den Mittelwerten der Faktoren ebenfalls hervorgeht. Dieser allgemeine Trend ist unabhängig von der Musterverteilung und wird von dieser nur überlagert. Die grundlegende Problematik der nicht ganz zufriedenstellenden kollegialen Selbstverwaltung besteht auch unabhängig von der Musterverteilung. Bei der Gesamtbetrachtung aller Faktoren ergibt sich dieselbe Tendenz wie bei der Untersuchung von einzelnen Items im Kapitel 9.3.1: Die relativ große Akzeptanz der Führungspraxis bei gleichzeitiger Inkaufnahme von ineffizienten Führungsprozessen deutet auf eine bewusste Abwägung hin. Die Beteiligung des einzelnen Lehrers wird neben dem kollegialen Klima innerhalb der Faktoren zur Selbstverwaltung und Führung am positivsten bewertet, was darauf hindeutet, dass die Möglichkeit der individuellen Mitsprache höher bewertet wird als die Effizienz der Führungsprozesse. Ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Faktoren besteht insofern, als ein größeres Mitspracherecht aller einzelnen Lehrer an Führungsfragen die Effizienz von Entscheidungsprozessen erschwert. Damit wäre der vorhandene Befund der teilweisen Unzufriedenheit mit der kollegialen Selbstverwaltung nicht als eine mangelhafte Führungskompetenz zu interpretieren, sondern als Ausdruck einer bewussten Entscheidung der Lehrer selbst, indem sie dem individuellen Spielraum den Vorrang geben.

## 9.4 Waldorfspezifische Unterrichtsfächer im Kontext

Der Fächerkanon an Waldorfschulen weist gegenüber den Regelschulen einige Besonderheiten auf. In erster Linie ist dabei die 8-jährige Klassenlehrerzeit mit dem täglichen Hauptunterricht von 8 Uhr bis 9:45 zu nennen, den der Klassenlehrer für fast alle Fächer<sup>116</sup> in seiner Klasse erteilt. Weiterhin gibt es das Fach Eurythmie nur an Waldorfschulen. Aber auch für die anderen Fächer liegen teilweise Abweichungen von den Unterrichtsbedingungen an Regelschulen vor: Die in dieser Untersuchung unter der Bezeichnung „Oberstufenlehrer“ zusammengefassten Lehrer unterrichten ihr Fach in drei- bis vierwöchigen Epochen, die ebenfalls im Rahmen des Hauptunterrichts stattfinden. Eine Ausnahme bilden die Fremdsprachen, die in Fachstunden von 45 Minuten erteilt werden. Fremdsprachenlehrer und Oberstufenlehrer sind somit zwei Lehrergruppen in dieser Stichprobe, die einerseits einen vergleichbaren Ausbildungsgang vorweisen und zum größten Teil auch die gleichen Schüler unterrichten, andererseits aber unterschiedliche Rahmenbedingungen in Hinblick auf die zeitliche Organisation des Unterrichts haben. Dies macht auch einen Vergleich dieser beiden Gruppen interessant.

Ähnliche Unterschiede bestehen zwischen den Musiklehrern, die vorwiegend in Einzelstunden unterrichten und den Lehrern für Handwerk und Kunst, die ihr Fach in der Regel in Doppelstunden erteilen, welche zwei- bis dreimal in der Woche über einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen angelegt sind.

Als siebte Gruppe werden die Sportlehrer betrachtet, für die keine waldorfspezifischen Rahmenbedingungen vorliegen soweit dies die zeitliche Organisation des Unterrichts betrifft.

### 9.4.1 AVEM-Befunde zu einzelnen Fächern

Für die oben genannten sieben Gruppen von Lehrern wurden die AVEM-Typen bestimmt. Tabelle 9.1 gibt die Musterverteilung bei den einzelnen Fächern in gültigen Prozenten an:

---

<sup>116</sup> Ausgenommen sind die Sprachen, Eurythmie, Werk- und Handarbeitsunterricht, die in Fächern stattfinden. Neben dem Hauptunterricht erteilt der Klassenlehrer in der Regel noch ein Fach in der Klasse, die er führt.

Fach	G Muster	S-Muster	A-Muster	B-Muster	weiblich	Alter (MW)
„Klassenlehrer“ (n=533)	17,9%	31,1%	27,8%	23,1%	61,1%	48,5
„Oberstufe“ (n=312)	19,0%	34,2%	23,7%	23,1%	36,7%	50,2
Eurythmie (n=113)	13,7%	35,3%	29,4%	21,6%	81,3%	46,8
Fremdsprachen (n=281)	18,6%	23,6%	25,8%	29,3%	78,6%	49,0
Musik (n=94)	13,1%	33,3%	26,2%	27,4%	53,2%	48,9
Handwerk/Kunst (n=156)	18,1%	34,0%	27,8%	20,1%	51,0%	50,9
Sport (n=84)	13,9%	51,9%	20,3%	13,9%	60,7%	46,2
Sonstige (n=188)	15,4%	37,9%	25,4%	21,3%	78,7%	51,2

**Tabelle 9.1: AVEM-Typen, Geschlecht und Alter nach Fächern differenziert**

Zusätzlich sind das Durchschnittsalter und die Geschlechterverteilung aufgeführt, die wegen möglicher Verzerrungen zu berücksichtigen sind. Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe liegt bei 49,2 Jahren, davon weichen bei den hier untersuchten sieben Fächern die Lehrer für Handwerk und Kunst um 1,7 Jahre nach oben und die Eurythmie- und Sportlehrer um 2,4 beziehungsweise um 3 Jahre nach unten ab. Die Gruppe der Sonstigen, zu denen vor allem Lehrer für die Fächer Religion und Gartenbau zu finden sind, und die hier weiter nicht berücksichtigt werden, liegt 2 Jahre über dem Altersdurchschnitt der Gesamtstichprobe. Die Altersunterschiede bei den unterschiedlichen Fächern sind also gering und stellen keinen möglichen Verzerrungsfaktor dar.

Anders verhält es sich mit der Geschlechterverteilung: Der Anteil der weiblichen Lehrerinnen schwankt dabei von 36,7% bei den Oberstufenlehrern bis zu 81,3% bei dem Fach Eurythmie. Der Faktor Geschlecht muss also bei der weiteren Analyse berücksichtigt werden.



Abbildung 9.20 zeigt die Ergebnisse für alle Lehrer – männlich und weiblich – sowie für die fünf Fächer und die zwei Arbeitsbereiche des Klassen- und Oberstufenlehrers. Dabei sind die einzelnen Fächer nach dem Gesamtanteil der beiden Risikomuster A und B geordnet:

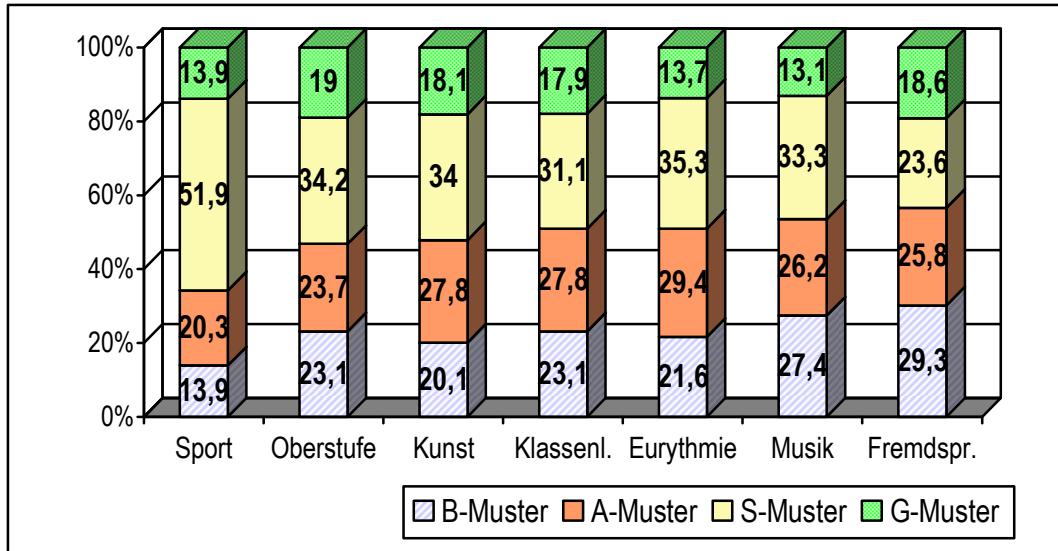


Abbildung 9.20: Musterverteilung nach Fächern – männlich und weiblich

Auch wenn bei Abbildung 9.20 die Verzerrungen durch die verschiedenen Anteile der Geschlechter noch nicht berücksichtigt sind, ist bereits erkennbar, dass die auftretenden Unterschiede sich nicht allein durch den unterschiedlichen Anteil von Lehrerinnen erklären lassen. Die Summe der Risikomuster variiert von etwa einem Drittel bei den Sportlehrern bis zu rund 55% bei den Fremdsprachenlehrern. Um den Einfluss des Geschlechts hierbei zu eliminieren, werden die Musterverteilungen für beide Geschlechter getrennt betrachtet.

Abbildung 9.21 zeigt die AVEM-Typen bei Waldorflehrerinnen:

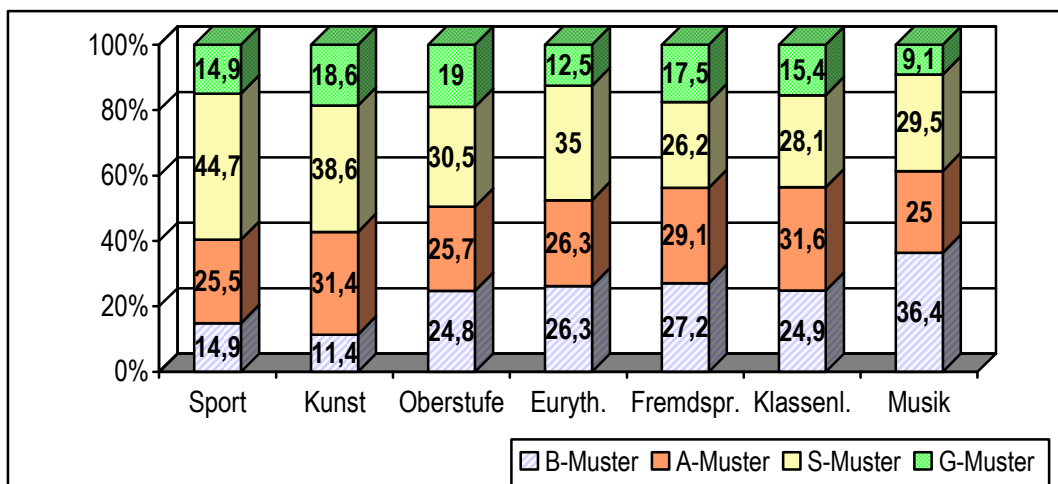
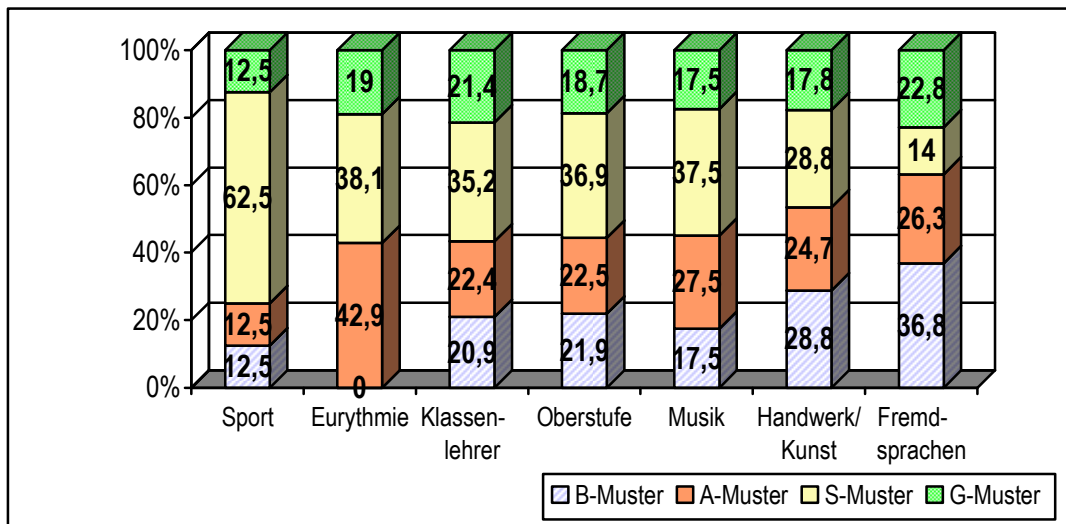


Abbildung 9.21: AVEM-Verteilung bei Waldorflehrerinnen nach Fächern differenziert

In Abbildung 9.21 ergeben sich auf der rechten Seite der Grafik einige Verschiebungen gegenüber der letzten Darstellung, bei denen beide Geschlechter berücksichtigt wurden. Der Anteil der Risikomuster liegt für die weiblichen Lehrkräfte in der Oberstufe und für die Eurythmie nah am Mittelwert. Deutlich höher belastet sind die Lehrerinnen für Musik, bei denen der Anteil der Risikomuster 61,4% beträgt, sowie die Klassenlehrerinnen und weiblichen Lehrkräfte für Fremdsprachen. Auf der anderen Seite weisen die Sportlehrerinnen nur einen Anteil von 40,4% an den Risikomustern auf und zählen damit zusammen mit den Lehrerinnen für Handwerk und Kunst zu den weniger belasteten Gruppen.

Die Ergebnisse für die männlichen Lehrer sind in Abbildung 9.22 dargestellt. Auf Grund der geringen Fallzahlen für die Lehrer der Fächer Sport (n = 32) und Eurythmie (n = 21) können die diesen Fächern zugeordneten Verteilungen auf der linken Seite nur als grobe Annäherungen gewertet werden.



**Abbildung 9.22: AVEM- Verteilung bei Waldorfllehrern nach Fächern differenziert**

Wie aus Abbildung 9.22 ersichtlich ist, lassen sich hier ebenfalls drei unterschiedlich belastete Gruppen identifizieren, wenn der Anteil der Risikomuster als Hauptkriterium gewählt wird: Neben einer Gruppe mit einem mittleren Anteil an den Risikomustern, zu denen annähernd gleichverteilt neben den Klassen- und Oberstufenlehrer auch die Fächer Musik und Eurythmie gehören, sind bei den männlichen Lehrkräften für Kunst und Fremdsprachen die Risikoanteile mit 53,5% respektive 63,1% signifikant erhöht. Auf der weniger belasteten Seite befinden sich die Sportlehrer.

Für zwei Fächer zeigen sich im Vergleich zu den weiblichen Lehrkräften abweichende Einschätzungen, dies betrifft die Klassenlehrer und die Fächer Handwerk und Kunst. Bei den männlichen Klassenlehrern beträgt der Anteil der Risikomuster 43,3%, bei den weiblichen Kollegen ist dieser Anteil mit 56,5% deutlich größer. Hier macht sich der Geschlechtsunterschied also besonders deutlich bemerkbar. Für die Fächer Handwerk und Kunst scheint insofern eine Besonderheit vorzuliegen, als sich in dieser Fächer-

kombination eine stärkere Belastung der männlichen Lehrkräfte zeigt: Diese weisen einen Risikomusteranteil von 53,5% auf, wogegen der entsprechende Wert für Lehrerinnen nur bei 42,8% liegt. Dieser scheinbare Widerspruch gegenüber dem Trend, dass weibliche Lehrkräfte in der Regel stärker belastet sind, löst sich allerdings auf, wenn man berücksichtigt, dass unter der Bezeichnung Handwerk und Kunst mehrere Fächer zusammengefasst sind, in denen die Geschlechter ungleich vertreten sind. Insbesondere überwiegen bei den Werklehrern die männlichen und bei dem Fach Handarbeit die weiblichen Lehrkräfte. Daher ist es nicht auszuschließen, dass sich in den für das Fach Handwerk und Kunst festgestellten Unterschieden bei den Einschätzungen der beiden Geschlechter nur die Unterschiede zwischen den Teilbereichen Handarbeit und Werken ausdrücken.

Für das Fach Musik lassen sich wiederum Unterschiede in der erwarteten Richtung feststellen: Während das Fach Musik bei den Lehrerinnen mit 61,4% den größten Anteil an den Risikomustern aufweist, gehören die männlichen Musiklehrer nach der Anordnung in Abbildung 9.20 zu der mittleren Gruppe (45,0% Anteil an den Risikomustern). Dass Musik zu den Fächern mit höheren Risikoanteilen bei den AVEM-Typen gehört, kann auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass zu den Aufgaben der Musiklehrer unter anderem in der Regel auch die Leitung des Chores gehört. Dies bedeutet, dass Musiklehrer einen Teil ihrer Unterrichtstätigkeit mit sehr großen Schülergruppen durchführen müssen.<sup>117</sup>

Insgesamt lassen sich für die Fächerdifferenzierung in Bezug auf die AVEM-Typen folgende Ergebnisse festhalten:

1. Für das Fach Sport ist der Anteil an den Risikomustern am kleinsten und das S-Muster ist stark ausgeprägt.
2. Die Fächer Musik und Fremdsprachen weisen bei den weiblichen Lehrkräften die höchsten Anteile an den Risikomustern auf; bei den männlichen Waldorflehrern liegt ein eher durchschnittlicher Anteil an Risikomustern vor.
3. Bei den Fächern Handwerk und Kunst sind Lehrerinnen signifikant geringer belastet als ihre männlichen Kollegen, was aber vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass hierbei unter anderem weibliche Lehrkräfte für Handarbeit mit männlichen Lehrkräften für den Werkunterricht verglichen wurden.
4. Bei den Klassenlehrern ist die Belastung für die männlichen Lehrkräfte nach AVEM wesentlich geringer als für Lehrerinnen, wogegen es in der Selbsteinschätzung zur Belastung keine signifikanten Unterschiede gibt.

---

<sup>117</sup> Die Zuständigkeit für den Schülerchor wurde im vorliegenden Fragebogen nicht abgefragt.

5. Bei denjenigen Lehrern, die in Epochen unterrichten,<sup>118</sup> fällt der Anteil am G-Muster mit 18,3% größer aus als bei den Lehrern, die ausschließlich Fachstunden erteilen.

Von denjenigen Lehrkräften, die überwiegend in Fachstunden unterrichten, können nur 15,9% dem G-Muster zugeordnet werden. Der Anteil der Risikomuster ist bei den Fachstundenlehrern mit 50,5% gegenüber dem Wert von 49,4% bei den Epochenlehrern ebenfalls leicht erhöht. Daraus ergibt sich insgesamt eine leichte positive Tendenz zugunsten des Epochenunterrichts gegenüber dem Fachunterricht, wenn die AVEM-Typenverteilung zugrunde gelegt wird.

### 9.4.2 Fächervergleich in Bezug auf AVEM-Merkmale

Der Vergleich der 11 AVEM-Merkmale für Lehrer verschiedener Fächer ist in Abbildung 9.23 in einer Gesamtübersicht dargestellt. Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass im Bereich der Emotionen (dieser umfasst die Merkmale „Erfolgs erleben“, „Lebenszufriedenheit“ und „soziale Unterstützung“) keine wesentlichen Abweichungen bei den verschiedenen Lehrergruppen vorliegen.

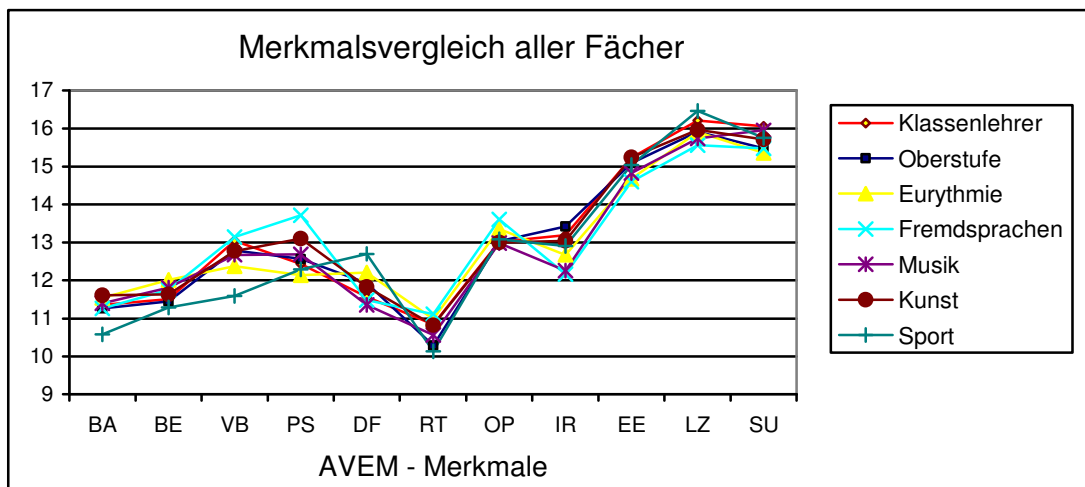


Abb. 9.23: Rohmittelwerte aller Fächer an Waldorfschulen (Mittelwert der Skala = 12)

**Engagement:**

BA: Bedeutung der Arbeit  
BE: Beruflicher Ehrgeiz  
VB: Verausgabungsbereitschaft  
PS: Perfektionsstreben

**Widerstandskraft:**

DF: Distanzierungsfähigkeit  
RT: Resignationstendenz  
OP: Offensive Problembewältigung  
IR: Innere Ruhe/Ausgeglichenheit

**Emotionen:**

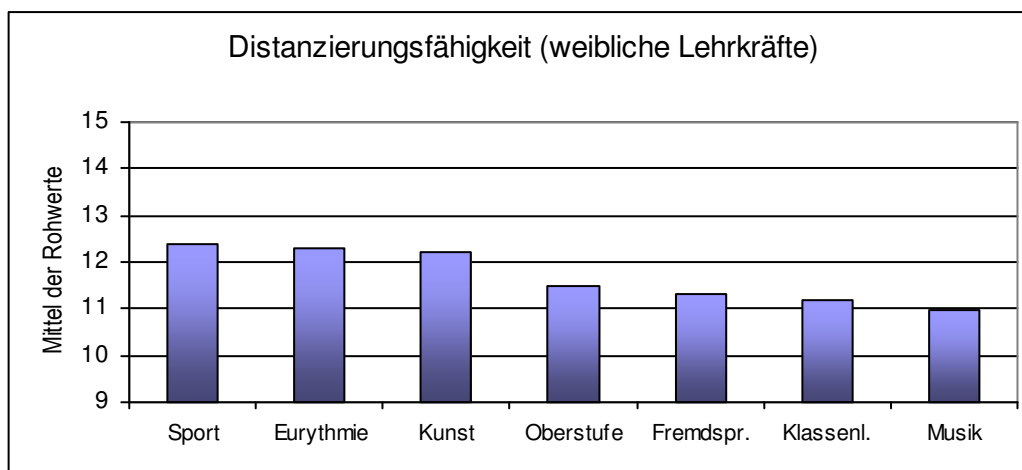
EE: Erfolgs erleben  
LZ: Lebenszufriedenheit  
SU: Soziale Unterstützung

<sup>118</sup> Zu den Epochenlehrern zählen die Klassen- und Oberstufenlehrer, alle übrigen unterrichten in Fachstunden - mit Ausnahme der Lehrer für Handwerk und Kunst, die bei dieser Unterscheidung nicht berücksichtigt wurden, da für diese in der Regel Mischformen vorliegen.

Signifikante Abweichungen zeigen die folgenden vier Merkmale: die „Verausgabungsbereitschaft“ und das „Perfektionsstreben“ aus dem Bereich des Engagements sowie die „Distanzierungsfähigkeit“ und die „innere Ruhe“, die zum Bereich der Widerstandskraft gehören.

Soweit dies aus der Übersichtsabbildung 9.23 erkennbar ist, weichen besonders die Merkmalsmittelwerte der Sport- und Fremdsprachenlehrer signifikant von den übrigen Verläufen ab, und zwar vor allem bei den vier oben genannten Merkmalen. Da bei allen vier Merkmalen hoch signifikante Unterschiede für männliche und weibliche Lehrkräfte vorliegen, erfolgt die weitere Analyse nach Geschlechtern getrennt.

Abbildung 9.24 zeigt die Ausprägung der „Distanzierungsfähigkeit“ für die weiblichen Lehrkräfte. Die Fächer sind dabei nach der Größe der Mittelwerte angeordnet.



**Abbildung 9.24: Distanzierungsfähigkeit bei Waldorflehrerinnen**

In Abbildung 9.24 stimmt die Reihenfolge der Fächer im Wesentlichen mit der Anordnung in Abbildung 9.21 überein, bei der die Abfolge nach dem Anteil an Risikomustern vorgenommen wurde. Die einzige Ausnahme bei der Anordnung in den Abbildungen 9.21 und 9.24 bildet die Position der Eurythmielehrer. Deren erhöhte Distanzierungsfähigkeit könnte eventuell auch auf eine Besonderheit der Bewegungsfächer Sport und Eurythmie zurückzuführen sein. Generell ist jedoch die Distanzierungsfähigkeit als ein guter Indikator für die Zugehörigkeit zu einem Risikomuster zu bewerten. Damit könnte der Distanzierungsfähigkeit auch eine besondere Bedeutung für die psychische Gesundheit zukommen. Die bereits in Kapitel 7 beschriebene höhere Distanzierungsfähigkeit der Waldorflehrer gegenüber den Regelschullehrern würde dann auch als ein Faktor für den um rund 10% geringeren Anteil der Waldorflehrer bei den Risikogruppen mitverantwortlich sein (vgl. Abb. 7.1).

Auch für die Verausgabungsbereitschaft ergibt sich eine vergleichbare Anordnung, die in Abbildung 9.25 dargestellt ist:

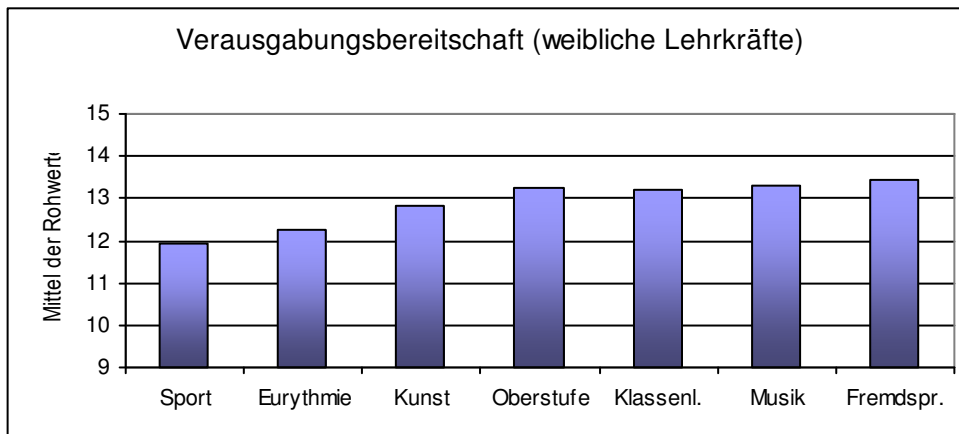


Abbildung 9.25: Ausprägung der Verausgabungsbereitschaft bei Waldorflehrerinnen

Abbildung 9.25 zeigt, dass sich für die „Verausgabungsbereitschaft“ eine ähnliche Anordnung wie für die „Distanzierungsfähigkeit“ ergibt, mit Ausnahme der Position der Fremdsprachenlehrer. Für Letztere ergeben sich bei dem „Perfektionsstreben“ die größten und bei der „Inneren Ruhe“ die kleinsten Mittelwerte. Insgesamt sind damit aus Sicht der AVEM-Typologie die Klassenlehrerinnen sowie die weiblichen Lehrkräfte für Musik und Fremdsprachen zu den stärker belasteten Lehrern zu zählen. Die Fächer Sport, Eurythmie und Kunst weisen dagegen Mittelwerte auf, die auf eine geringere Belastung deuten. Besonders entscheidend sind dabei die Merkmale der „Distanzierungsfähigkeit“ und der „Verausgabungsbereitschaft“.

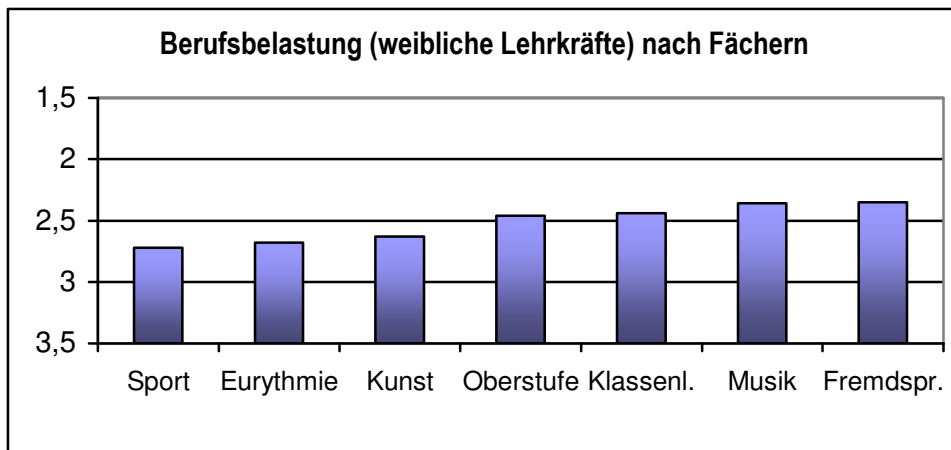
Bei den männlichen Lehrkräften ergeben sich in Bezug auf die Fächer Sport, Oberstufe und Fremdsprachen vergleichbare Ergebnisse.<sup>119</sup> Unterschiedliche Einschätzungen liegen für die Fächer Musik und Kunst vor: Bei diesen Fächer zeigen auch die Selbsteinschätzungen der männlichen Lehrkräfte gegenläufige Tendenzen: Das Fach Musik weist überraschenderweise die geringsten Belastungswerte auf - im deutlichen Gegensatz zu den weiblichen Lehrkräften. Dagegen werden die Fächer Handwerk und Kunst von den männlichen Waldorflehrern als belastender eingestuft. Mögliche Ursachen für diese unterschiedlichen Einschätzungen lassen sich aus den vorliegenden Daten nicht erschließen.

Wie korrelieren diese Einschätzungen unter dem Aspekt der arbeitsbezogenen Verhaltensmuster mit den Selbsteinschätzungen der Lehrer zu ihrer Berufsbelastung und ihrer Berufszufriedenheit?

Bei den Selbsteinschätzungen der Waldorflehrer zu Belastungen und Zufriedenheit ist kein signifikanter Einfluss des Geschlechts feststellbar. Die Angaben der weiblichen Lehrkräfte zur Belastung durch den Beruf<sup>120</sup> sind in Abbildung 9.26 wiedergegeben.

<sup>119</sup> Die dazugehörigen Abbildungen befinden sich im Anhang E13 – E15

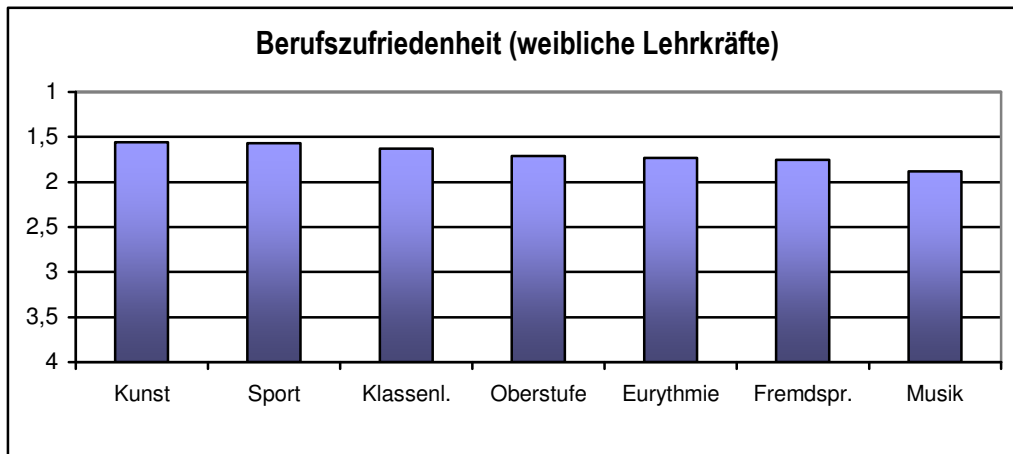
<sup>120</sup> Fragebogen Kap- IX.2



**Abbildung 9.26: Belastung durch den Beruf bei weiblichen Lehrkräften**

Die Anordnung der Fächer in Abbildung 9.26 entspricht genau der vorangehenden Abbildung 9.25, welche die Mittelwerte zur Verausgabungsbereitschaft darstellt. Gegenüber der Anordnung in Bezug auf die Distanzierungsfähigkeit in Abbildung 9.24 hat sich nur die Position der Fremdsprachenlehrer verändert, dies allerdings nur innerhalb der Gruppe der drei am stärksten belasteten Gruppen von Fachlehrern. Die Selbsteinschätzung der Waldorflehrerinnen stimmt also recht genau mit dem AVEM-Befund überein, wonach Klassenlehrer, Musik- und Fremdsprachenlehrer zu den besonders belasteten Gruppen zählen.

Der Vergleich zur Frage nach der Berufszufriedenheit<sup>121</sup> ist in Abbildung 9.27 wiedergegeben:



**Abbildung 9.27: Berufszufriedenheit bei weiblichen Lehrkräften**

In Bezug auf die Berufszufriedenheit gibt es gegenüber der Einschätzung der Belastung zwei Unterschiede: Zum einen gehören die Klassenlehrerinnen zur Gruppe der Zufriedenen, obwohl sie gleichzeitig auch zu den eher belasteten Lehrkräften zählen.

<sup>121</sup> Fragebogen Kap VI. 1

Kunst- und Sportlehrerinnen erreichen die höchsten Mittelwerte in Bezug auf die Zufriedenheit. Zum anderen ist Abbildung 9.27 zu entnehmen, dass die Lehrerinnen für Eurythmie trotz einer geringeren selbstgeschätzten Belastung in Bezug auf die Zufriedenheit eine kritischere Einschätzung abgeben als die Klassen- und Oberstufenlehrerinnen. Die Gründe dafür sind vermutlich einerseits in der Akzeptanz des Fachs Eurythmie zu suchen, das sich gegenüber den anderen etablierten Fächern des Fächerkanons behaupten muss, andererseits wurde oben schon festgestellt, dass gerade die Klassenlehrer durch die enge Zusammenarbeit mit einer festen Schüler- und Elterngruppe über acht Jahre eine besondere soziale Unterstützung und Anerkennung erfahren.

Für die männlichen Lehrkräfte ergeben sich in Bezug auf die Berufszufriedenheit ähnliche Einschätzungen mit Ausnahme für das Fach Eurythmie.<sup>122</sup> Die männlichen Lehrkräfte im Fach Eurythmie zählen demnach eher zu den zufriedeneren Lehrern. Allerdings sind die Fallzahlen für diese Gruppe sehr gering, so dass hieraus keine allgemeinen Schlüsse zu ziehen sind.

### 9.4.3 Besonderheiten waldorfspezifischer Fächer

Die Lehrkräfte für Fremdsprachen an Waldorfschulen gehören zu den überdurchschnittlich belasteten Lehrern. Dies trifft sowohl in Bezug auf die größeren Anteile bei den Risikomustern zu, als auch in Bezug auf die Selbsteinschätzung beider Geschlechter zur Belastung. Bei den AVEM-Merkmalen ergeben sich bei 6 von 11 Fällen signifikante Abweichungen, Fremdsprachenlehrer zeigen dabei:<sup>123</sup>

- ein erhöhtes Perfektionsstreben (höchst signifikant)
- eine erhöhte Resignationstendenz
- eine größere offensive Problembewältigung (sehr signifikant)
- eine geringere innere Ruhe (höchst signifikant)
- ein geringeres Erfolgserleben
- eine geringere Lebenszufriedenheit (sehr signifikant)

Bis auf die höheren Werte für die offensive Problembewältigung sind die übrigen Unterschiede negativ zu werten. Insgesamt weisen die Ausprägungen der 11 AVEM-Merkmale bei den Fremdsprachenlehrern eine größere Ähnlichkeit mit den Mittelwerten für die Lehrer an Regelschulen auf als mit den übrigen Fächern an der Waldorfschule. Dieser Merkmalsvergleich ist in Abbildung 9.28 dargestellt.

<sup>122</sup> Einzelheiten sind Abbildung E16 im Anhang zu entnehmen

<sup>123</sup> Die Ausprägungen aller Merkmale sind in Abbildung E9 im Anhang dargestellt



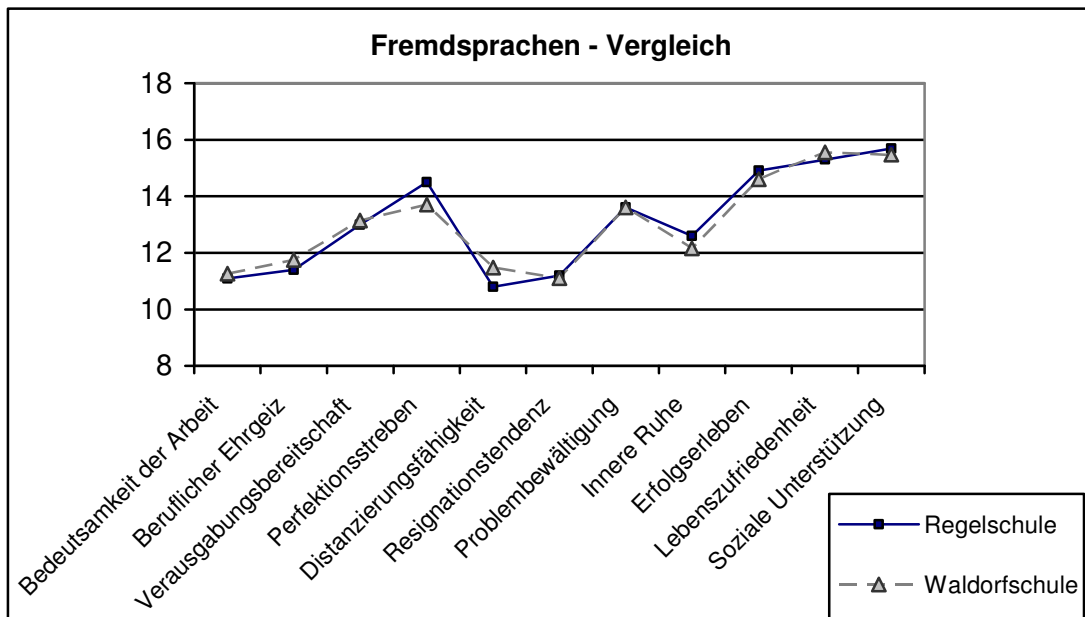


Abbildung 9.28: Fremdsprachenlehrer im Vergleich zu Regelschullehrern<sup>124</sup>

Die Vergleichbarkeit der beiden Kurvenverläufe in Abbildung 9.28 zeigt sich auch rechnerisch an der sehr hohen Korrelation ( $r = 0,97$ ), die höher liegt als die Korrelationen<sup>125</sup> der Werte für die Fremdsprachenlehrer an Waldorfschulen zu den Werten der übrigen Lehrergruppen an Waldorfschulen. Die AVEM-Typenverteilung der Fremdsprachenlehrer kommt daher auch der Musterverteilung bei den Regelschullehrern sehr nahe (siehe Abbildung 7.1). Die in Abbildung 10.9 erkennbaren Unterschiede bei der „Distanzierungsfähigkeit“ und dem „Perfektionsstreben“ sind nicht so ausgeprägt wie bei den Gesamtwerten der Waldorflehrer (siehe Abbildung 7.4). Fremdsprachen an Waldorfschulen zählen zu den Fächern, die in der Regel nicht in Epochen unterrichtet werden. Dies trifft zwar auch auf andere Fächer wie Sport, Kunst und Musik zu, letztere werden aber meist als Doppelstunden erteilt. Fremdsprachenlehrer unterrichten an Waldorfschulen daher als einzige Lehrergruppe überwiegend in einem 45-Minuten-Takt, was einen möglichen Grund für die Vergleichbarkeit der AVEM-Typen bei Regelschullehrern darstellen könnte. Die Häufigkeit eines Hochschulabschlusses ist bei Fremdsprachenlehrern mit denen von Oberstufenlehrern vergleichbar (siehe Anhang E33) und scheidet daher als mögliche Ursache aus.

Die Klassenlehrer zählen neben den Fremdsprachenlehrern nach der Selbsteinschätzung ebenfalls zu den stärker belasteten Lehrergruppen. Es ist dabei aber zu beachten, dass sie zugleich zur Gruppe der eher zufriedenen Lehrer gehören. Diese Selbsteinschätzungen treffen für beide Geschlechter zu. Bei den AVEM-Merkmalen lassen

<sup>124</sup> In dieser Darstellung wurde auf die Rohwerte zurückgegriffen, da für die Regelschullehrer nur diese zur Verfügung standen.

<sup>125</sup> Der Korrelationskoeffizient wurde zum Vergleich herangezogen, weil für die Regelschullehrer nur die Mittelwerte vorlagen, und daher kein t-Test möglich war.

sich bei Klassenlehrern vier signifikante Merkmalsunterschiede gegenüber den übrigen Waldorflehrern ausmachen:

- ein geringeres Perfektionsstreben
- eine erhöhte Ruhe
- ein erhöhtes Erfolgserleben im Beruf
- eine größere soziale Unterstützung

Die erhöhte innere Ruhe tritt dabei verstärkt bei den männlichen Klassenlehrern auf, die zudem eine erhöhte „Distanzierungsfähigkeit“<sup>126</sup> aufweisen. Da diese Eigenschaft bereits als ein Schlüsselmerkmal für einen positiven Umgang mit Belastungen identifiziert wurde, ist die stärkere Ausprägung dieses Merkmals bei den männlichen Lehrkräften auch als Ursache für den geringeren Anteil an Risikomustern zu betrachten.

Für beide Geschlechter gilt insgesamt: Das geringere Perfektionsstreben lässt sich durch die Vielzahl der Fächer erklären, die der Klassenlehrer zu erteilen hat, denn in 10 Fächern lässt sich keine vergleichbare Perfektion anstreben wie dies in zwei Fächern möglich ist. Die übrigen Abweichungen können als positive Folge der Tatsache interpretiert werden, dass der Klassenlehrer einen begrenzten Schülerkreis über acht Jahre unterrichtet. Daraus ergeben sich nicht nur intensive Kontakte zu den Eltern, die für den Unterricht sehr unterstützend sein können, sondern es ist für Klassenlehrer auch die Möglichkeit vorhanden, die Entwicklung der Schüler über einen längeren Zeitraum zu begleiten. Gegenüber der Vielzahl der Aufgaben für Klassenlehrer stellen die genannten Faktoren sicher ein Gegengewicht dar, was auch in der relativ hohen Berufszufriedenheit zum Ausdruck kommt.

Für die künstlerischen Fächer ergeben sich unterschiedliche Einschätzungen bei Lehrern und Lehrerinnen. Das Fach Kunst wird von Lehrerinnen weniger belastend empfunden. Dies wird ebenfalls durch die Selbsteinschätzung der Berufsbelastung bestätigt: Das Fach Kunst ist das einzige Fach, bei dem männliche Lehrkräfte die Berufsbelastung signifikant höher einschätzen als ihre Kolleginnen.<sup>127</sup> Auf der Merkmalsebene des AVEM treten höhere Mittelwerte bei der „Bedeutsamkeit der Arbeit“, der „Distanzierungsfähigkeit“ und beim „Erfolgserleben im Beruf“ auf. Die Kombination einer erhöhten Bedeutsamkeit der Arbeit und gleichzeitig verstärkter Distanzierungsfähigkeit ist außergewöhnlich, da diese Merkmale sich eher gegenläufig verhalten. Für das Fach Handwerk/Kunst liegt offenbar eine besondere geschlechtsspezifische Situation vor. Eine Identifikation der Ursachen würde weitere Untersuchungen erfordern.

Bei den Musiklehrern gehören beide Geschlechter eher zu den weniger zufriedenen Lehrern. Was die Belastungen betrifft, schätzen sich die männlichen Lehrkräfte selbst geringer belastet ein. Dies korreliert auch mit der etwas günstigeren Musterverteilung

---

<sup>126</sup> Diese Abweichung ist höchst signifikant

<sup>127</sup> Betrachtet wurde dazu das Item Kap. IX.2: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch den Beruf allgemein?“

bei den männlichen Lehrkräften, die einen mittleren Anteil an Risikomustern aufweisen, wogegen dieser bei der Gruppe der Musiklehrerinnen die 60%-Marke überschreitet. Bei den AVEM-Merkmalen ergeben sich insgesamt zwei Abweichungen:

- eine geringere innere Ruhe (signifikant)
- eine geringere Distanzierungsfähigkeit (Tendenz)

Die geringere Distanzierungsfähigkeit ist aus fachspezifischen Gründen insofern plausibel, als das musikalische Element eher eine Identifikation als Distanzierung fordert. Das Merkmal „innere Ruhe“ kann im Fach Musik in einen direkten Zusammenhang mit der äußeren Ruhe gebracht werden, denn Musiklehrer fühlen sich im Vergleich zu den anderen Lehrergruppen signifikant stärker durch den Lärmpegel in den Klassen und durch unmotivierter Schüler belastet.<sup>128</sup> Dabei ist wiederum zu berücksichtigen, dass zu den Aufgaben der Musiklehrer auch die Leitung eines Chors mit sehr vielen Schülern zählt. Hinzu kommt, dass weibliche Lehrkräfte sich gerade durch Disziplinprobleme und den Lärmpegel in den Klassen höchst signifikant stärker belastet fühlen als ihre männlichen Kollegen, was die unterschiedliche Einschätzung der Geschlechter in diesem Fach erklärt.

Die Eurythmielehrer beider Geschlechter sind nach dem Anteil der AVEM-Risikomuster der mittleren Belastungsgruppe zuzuordnen, was die männlichen Kollegen auch in der Selbsteinschätzung angeben. Die weiblichen Lehrkräfte sehen sich selbst eher stärker belastet. Für dieses Fach muss bei dem Vergleich mit anderen Fächern die geringere Stundenzahl berücksichtigt werden, die in der Regel 18 Stunden beträgt.

Für die Eurythmielehrer ergibt sich nur ein AVEM-Merkmal, das signifikant von den Ausprägungen bei den anderen Fächern abweicht: ein geringeres „Perfektionsstreben“. Für den „Beruflichen Ehrgeiz“ ergibt sich noch eine Tendenz<sup>129</sup>. Das geringere Perfektionsstreben lässt sich durch eine „Überforderungssituation“ erklären: Die Eurythmielehrer fühlen sich durch die Vielzahl der Klassen und durch die Größe der Schülergruppen signifikant stärker belastet als die Lehrer der übrigen Fächer.<sup>130</sup> Dies gilt auch für Disziplinprobleme, die sie ähnlich wie die Musiklehrer als besonders belastend empfinden. Angesichts großer Schülergruppen, die teilweise auch keine hohe Motivation aufweisen, ist ein geringeres Perfektionsstreben verständlich. Der eigentliche Angelpunkt liegt daher im Fach Eurythmie vermutlich eher in der Unterrichtsorganisation, denn auch was die Belastung durch Stundenpläne betrifft, liegen die Werte für die Eurythmielehrer höchst signifikant über den Durchschnittswerten der sonstigen Waldorflehrer.

Die Oberstufenlehrer beider Geschlechter liegen mit der Selbsteinschätzung ihrer Berufsbelastung im Mittelfeld, was auch durch die mittleren Risikoanteile bei den AVEM-

---

<sup>128</sup> Siehe Anhang E17

<sup>129</sup>  $P < 0,08$

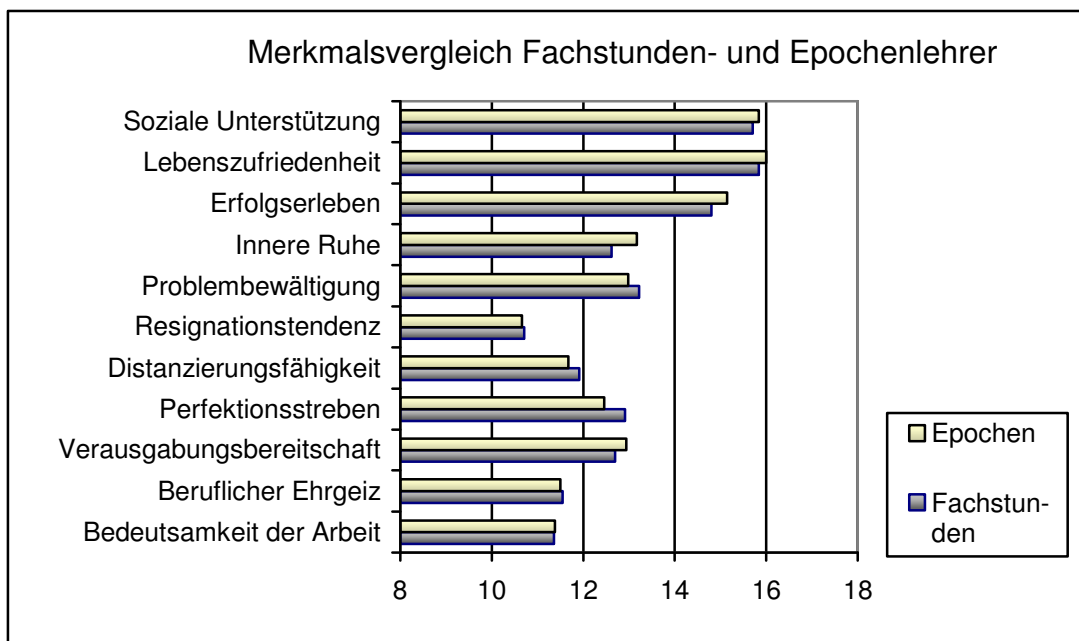
<sup>130</sup> Siehe Anhang E17

Typenbestätigt wird. Gegenüber den anderen Lehrergruppen lassen sich zwei Unterschiede bei den AVEM-Merkmalen feststellen:

- eine geringere Resignationstendenz (signifikant)
- eine größere innere Ruhe (sehr signifikant)

Wie bei den Klassenlehrern sind auch bei den Oberstufenlehrern die Mittelwerte für die „innere Ruhe“ erhöht, was auch als ein Indiz für eine stabilisierende Wirkung des Epochenunterrichts gewertet werden kann, da es sich bei Oberstufenlehrern um Lehrer der verschiedensten Fächer handelt, die nur durch das gemeinsame Strukturmerkmal des Hauptunterrichts zusammengefasst sind.

Dies legt nahe, den Unterschied zwischen Epochenlehrern und Fachstundenlehrern einmal genauer zu betrachten. In Abbildung 9.29 ist der Vergleich der AVEM-Merkmale von Epochen- und Fachstundenlehrern dargestellt. Zu den Epochenlehrern zählen die Klassen- und Oberstufenlehrer, alle übrigen Fächer werden weitgehend in Fachstunden unterrichtet. Ausgenommen wurden hier die Fächer Handwerk und Kunst, weil in diesen Fächern häufig Mischformen auftreten.



**Abbildung 9.29: AVEM-Merkmalvergleich von Fachstunden- und Epochenlehrern**

Die Unterschiede in Abbildung 9.29 sind nicht besonders auffällig. Dennoch ergeben sich im Vergleich der Epochen- und Fachlehrer drei signifikante Abweichungen. Für die Epochenlehrer lassen sich somit folgenden Abweichungen feststellen:

- ein geringeres Perfektionsstreben (sehr signifikant)
- eine größere innere Ruhe (höchst signifikant)

- ein erhöhtes Erfolgserleben im Beruf (signifikant)

Bei der Musterverteilung schneiden die Epochenlehrer nur minimal besser ab, die Summe der Risikomuster ist um 1,1% verringert. Da dieser Wert noch innerhalb des Konfidenzintervalls (1,8%) liegt, ist daraus keine Folgerung abzuleiten. Was die Selbsteinschätzung der Belastung durch den Beruf betrifft, ergeben sich für Epochenlehrer sogar etwas höhere Belastungswerte. Damit fällt dieser Vergleich insgesamt nicht sehr ergiebig aus.

Auch für das Fach Sport stimmen die Selbsteinschätzungen zur Belastung und die AVEM-Ergebnisse beider Geschlechter überein: Männliche und weibliche Lehrkräfte für Sport schätzen ihre Berufsbelastung eher gering ein und zählen auch zu den zufriedenen Lehrergruppen an Waldorfschulen. Bei beiden Geschlechtern liegen die geringsten Anteile an Risikomustern innerhalb der AVEM-Typologie vor. Bei den einzelnen Merkmalen sind bei Sportlehrern die folgenden Unterschiede feststellbar:

- ein geringere Bedeutsamkeit der Arbeit (signifikant)
- eine geringere Verausgabungsbereitschaft (sehr signifikant)
- eine erhöhte Distanzierungsfähigkeit (signifikant)

Da die Bedeutsamkeit der Arbeit im Zusammenhang mit den eigenen Ansprüchen an die pädagogische Arbeit steht und diese sich in Kapitel 9 als einer der Hauptbelastungsfaktoren für Waldorflehrer herausgestellt hat, ist daraus zu schließen, dass geringere Selbstansprüche den Hauptgrund für die geringer empfundene Belastung der Sportlehrer bilden. Ein direkter Vergleich der Belastung durch die eigenen Ansprüche ergibt für die Sportlehrer tatsächlich auch die geringsten Belastungswerte.

Dies ist insofern ein wichtiges Ergebnis, als sich damit zeigt, dass die geringere Belastung der Sportlehrer nicht etwa auf angenehmere Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist, sondern auf die inneren Haltungen. Dies wirft umgekehrt die Frage auf, welchen Einfluss die Selbstansprüche bei allen Fächern insgesamt auf die Belastungssituation haben.

Bei den Ansprüchen sind sowohl die eigenen Ansprüche, als auch diejenigen aus der pädagogischen Orientierung stammenden Ansprüche und die von den Eltern herrührenden Anforderungen zu berücksichtigen. Diese drei Aspekte wurden zu einem Faktor „Ansprüche“ zusammengefasst, der aus den Mittelwerten der folgenden drei Items gebildet wurde:

„Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch...“

- 9.22: ...Ihre eigenen Ansprüche als Pädagoge?
- 9.26 ...die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen/Ideale?
- 9.28: ...die Anforderungen/Erwartungen von Eltern?

Der Vergleich mit den Werten für die Berufsbelastung ist in Abbildung 9.30 dargestellt:

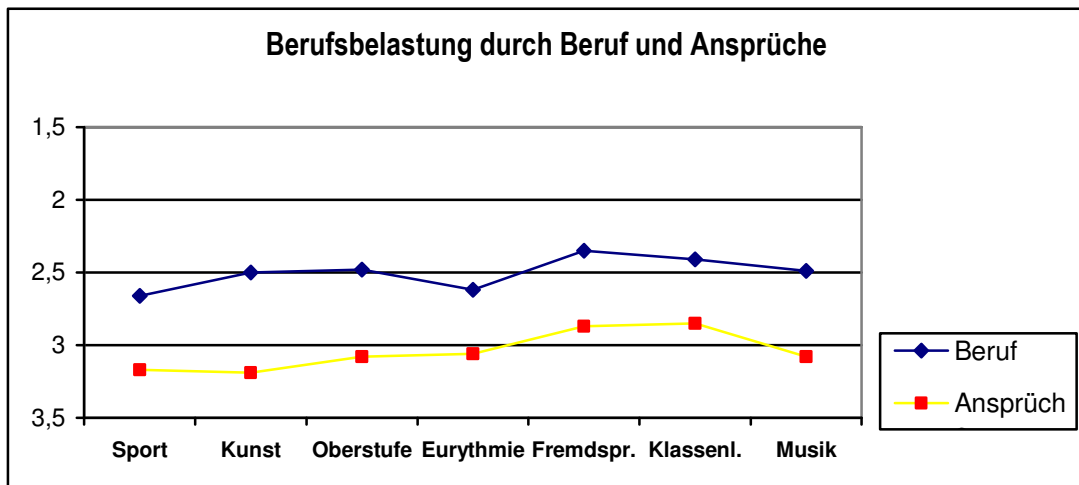


Abbildung 9.30 : Belastung der Anforderungen und Berufsbelastung allgemein

Die Parallelität der beiden Kurvenverläufe in Abbildung 9.30 entspricht dem hohen Korrelationskoeffizienten von  $r = 0,73$  zwischen der Berufsbelastung und dem Faktor „Ansprüche“. Die subjektiv erfahrenen Ansprüche stellen damit für Waldorflehrer einen signifikanten Teilfaktor für die berufliche Gesamtbelastung dar.

Die Klassenlehrer und Fremdsprachenlehrer fühlen sich insgesamt stärker als die Vertreter anderer Fächer durch die an sie gestellten Anforderungen belastet. Bei den Klassenlehrern ist dies vermutlich dadurch zu erklären, dass sie ihre Schüler über acht Jahre begleiten und ihren Einfluss auf die Kinder in dieser entscheidenden Entwicklungsphase zwischen sechs und vierzehn Jahren als große Verantwortung erleben. Warum die Sprachlehrer sich aber stärker durch Ansprüche belastet fühlen als zum Beispiel die Epochen gebenden Oberstufenkollegen, ist überraschend und aus den vorliegenden Daten nicht erklärbar.

Werden die Korrelationen der Gesamtbelastung zu den einzelnen Belastungsfaktoren betrachtet, insoweit diese im Abschnitt IX des Fragebogens erfasst wurden, dann ergeben sich für einzelne Fächer folgenden weitere Zusammenhänge:<sup>131</sup>

- Für Klassenlehrer kommt die Stofffülle als ein besonders belastender Faktor hinzu, was sich aus der Vielzahl der zu unterrichtenden Fächer erklären lässt.
- Für Eurythmielehrer sind organisatorische Aufgaben neben der Arbeit besonders belastend. Dies kann mit der Bühnenpräsenz bei Aufführungen in einen Zusammenhang gebracht werden.
- Für die Lehrer für Handwerk und Kunst stellt die Organisation des Unterrichts einen besonderen Belastungsfaktor dar. Dies erklärt sich aus dem er-

<sup>131</sup> Eine Gesamtdarstellung ist Tabelle E1 im Anhang E zu entnehmen.

- höhten Aufwand der Unterrichtsvorbereitungen, zum Beispiel durch die Beschaffung und Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien.
- Fremdsprachenlehrer sind besonders durch die Anzahl der Wochenstunden belastet. Dies trifft aber auch generell in abgeschwächter Form für alle Fächer zu. Die Besonderheit der Situation der Fremdsprachenlehrer liegt aber darin, dass einerseits die ersten zwei Unterrichtsstunden durch den Hauptunterricht belegt sind und andererseits der Nachmittagsunterricht vorwiegend für die handwerklich-künstlerischen Fächer sowie Sport reserviert ist. Daraus ergeben sich für die Fremdsprachenlehrer kompakte Stundenpläne mit wenigen Pausen.
  - Für Musiklehrer stellen die Erwartungen der Eltern und die eigenen Ansprüche besondere Belastungsfaktoren dar, was sicher auch darauf zurückzuführen ist, dass Musiklehrer durch öffentliche Choraufführungen bei Schulveranstaltungen ihre Arbeit vor den Eltern präsentieren.

Die dargestellten Unterschiede lassen sich eher nicht auf unterschiedliche Haltungen bei den Lehrern der verschiedenen Fächer zurückführen, sondern sie sind – wie im Einzelnen erläutert – auf strukturelle Besonderheiten der Fächer im Rahmen von Waldorfschulen zurückzuführen.

#### 9.4.4 Flankierende Faktorenanalyse zum Unterricht

Die bisherigen Untersuchungen zur Fächerdifferenzierung stützten sich im Wesentlichen auf das AVEM-Instrument. Die Items zum Unterricht und zum Schulklima wurden daraufhin untersucht, ob die sich daraus ergebenden Befunde mit den bisherigen Ergebnissen konsistent sind. Um eine multifaktorielle Betrachtung der Unterrichtssituation bei verschiedenen Fächern vorzunehmen, wurden aus den ersten drei Abschnitten des Fragebogens unterrichtsrelevante Items ausgewählt. Dabei wurden aus den Abschnitten I (Motive, Ziele, Unterricht) und II (Schulklima) alle Fragen berücksichtigt und aus Abschnitt III (Kommunikationsverhalten und kollegiale Zusammenarbeit) nur diejenigen Fragen hinzugenommen, die einen direkten Unterrichtsbezug aufweisen.

Zu dieser Gruppe von Items wurde eine Faktorenanalyse mit SPSS durchgeführt, bei der 4 Faktoren extrahiert werden konnten.<sup>132</sup> Dabei ließ sich der erste Faktor nach inhaltlichen Gesichtspunkten in 4 Teilfaktoren differenzieren, so dass sich insgesamt 7 schülerbezogene Faktoren ergaben.<sup>133</sup>

Die weitere Aufteilung des ersten Faktors aus der SPSS-gestützten Analyse schien aus zwei Gründen sinnvoll: Zum einen, um bei allen Faktoren eine einigermaßen ausgeglichene Anzahl von Items zu erhalten, damit eine annähernd gleichmäßige Gewichtung gegeben ist und zum anderen, weil die Antworten zu den Teilfaktoren in den Fä-

---

<sup>132</sup> Hauptkomponentenanalyse mit SPSS

<sup>133</sup> Items, die bei der Faktorenanalyse keine Ladungen über 0,4 erreichten, wurden ganz aus der Betrachtung herausgenommen.

chern unterschiedlich ausfallen, was bei einer Beibehaltung der automatisch ermittelten Faktorenbildung zur Nivellierung der Unterschiede geführt hätte. Die sieben schülerbezogenen Faktoren setzen sich aus folgenden Items zusammen:

### **Faktor 1: Disziplinprobleme**

*Es kommt vor...*

- *dass Schülerinnen und Schüler gezielt im Unterricht stören.*
- *einzelne Unterrichtsstunden schwänzen.*
- *den Unterricht vorzeitig verlassen.*

### **Faktor 2: Offene Kommunikation mit Schülern**

- *Wenn den Schülern an meinem Unterricht etwas nicht gefällt, können sie mit mir offen darüber reden.*
- *Ich gebe jedem Schüler im Unterricht die Gelegenheit, seine Meinung zu dem behandelten Thema zu äußern.*
- *Ich bemühe mich, im Unterricht auf die Wünsche der Schüler einzugehen.*

### **Faktor 3: Vertrauensvolles Verhältnis zu Schülern**

- *Ich habe ein vertrauensvolles Verhältnis zu meinen Schülern.*
- *Ich erfahre Respekt und Anerkennung von meinen Schülern.*
- *Schüler wenden sich auch mit persönlichen Problemen an mich.*

### **Faktor 4: Selbstständige Arbeit von Schülern**

- *In meinem Unterricht lernen die Schüler, mit Mitschülern etwas gemeinsam zu erarbeiten*
- *In meinem Unterricht lernen die Schüler, sich selbständig etwas zu erarbeiten*

### **Faktor 5: Unterrichtsqualität**

- *Ich mache mir **kaum** Gedanken darüber, ob die Schüler meinen Unterricht langweilig finden könnten (diese Variable wurde umkodiert).*
- *Das in meinem Unterricht Erlernte erleben die Schüler als sinnvoll.*



### Faktor 6: Leistungsanforderungen

- Die zunehmende Akademisierung/ wissenschaftliche Ausrichtung in der Waldorflehrerausbildung finde ich wichtig.
- Ich informiere jeden Schüler regelmäßig über seinen individuellen Leistungsstand.
- Arbeiten/ Tests zur Lernstandskontrolle sind für mich ein selbstverständlicher Bestandteil meines Unterrichts.

### Faktor 7: Leistungsdruck und Konkurrenz

- Schüler nehmen Leistungsdruck in meinem Unterricht wahr.
- Schüler nehmen Leistungskonkurrenz in meinem Unterricht wahr.

Die Mittelwerte der einzelnen Faktoren<sup>134</sup> sind in Abbildung 9.31 in einer Übersicht dargestellt.

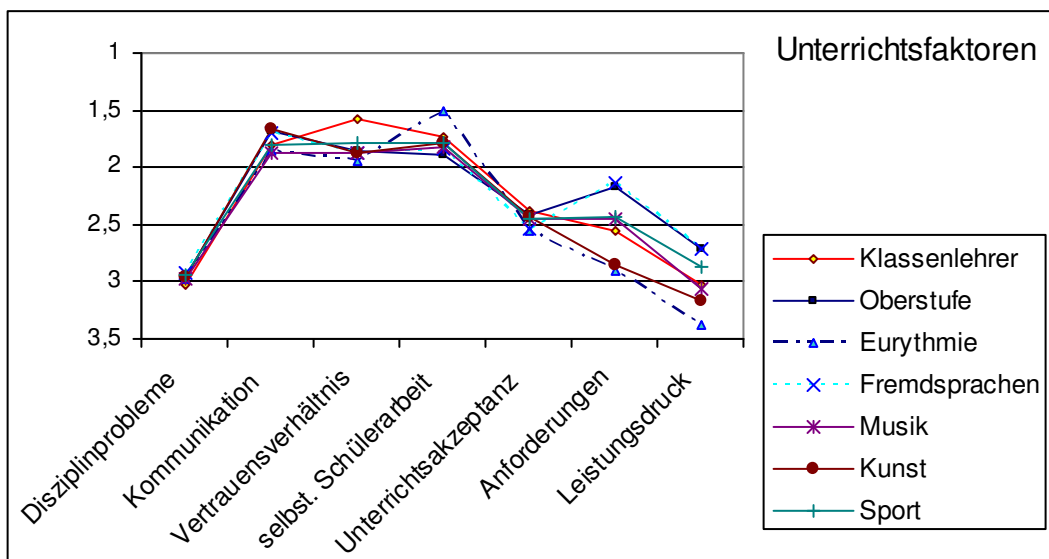


Abbildung 9.31: Unterrichtsbezogene Faktoren (1 = „trifft voll zu“, 3 = „trifft eher nicht zu“)

Aus Abbildung 9.31 geht hervor, dass Lehrer an Waldorfschulen „Leistungsdruck“ und „Disziplinprobleme“ als eher gering einschätzen (Wert 3 entspricht: „trifft eher nicht zu“). Bei den schülerbezogenen Faktoren wurde neben der „offenen Kommunikation“

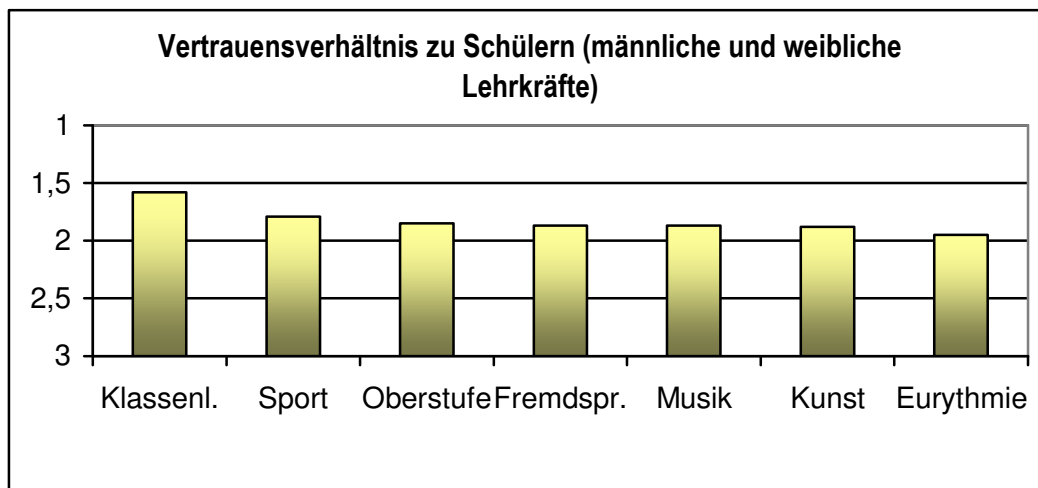
<sup>134</sup> Alle Mittelwerte im Überblick zeigt Tabelle B1 im Anhang.

zwischen Lehrern und Schülern und dem „Vertrauensverhältnis“ zu den Schülern auch die „Selbständigkeit der Schülerarbeit“ im Mittel positiv gewertet.

Im Folgenden werden nur diejenigen Faktoren weiter betrachtet, bei denen Abweichungen auftreten: Dies sind die Faktoren „Vertrauensverhältnis“, „selbständige Schülerarbeit“, sowie „Anforderungen“ und „Leistungsdruck“. Die unterschiedlichen Einschätzungen zu den Faktoren „Anforderungen“ und Leistungsdruck“ sind in Hinblick auf die Abschlussrelevanz der Fächer nicht überraschend: Bei Oberstufen- und Fremdsprachenlehrern liegen die Mittelwerte signifikant über dem Durchschnitt, wogegen bei den Fächer Eurythmie und Kunst die Werte deutlich niedriger ausfallen.

Die Einschätzungen zu Disziplinproblemen – denen insgesamt eine sehr geringe Bedeutung zugemessen wird – und zur Kommunikation mit den Schülern sowie zur Akzeptanz des Unterrichts fallen für die hier betrachteten Fächer praktisch identisch aus. Anzumerken ist jedoch, dass die von den Lehrern geschätzte Akzeptanz des Unterrichts von Seiten der Schüler bei allen Fächern deutlich niedriger bewertet wird als die Faktoren „Kommunikation“ und „Vertrauensverhältnis“. Die Gründe für diese geringere Akzeptanz des Unterrichts wären also weniger im Bereich der Schüler-Lehrer-Beziehung zu suchen.

Die verbleibenden Faktoren zum Vertrauensverhältnis und zur selbständigen Schülerarbeit weisen einzelne signifikante Unterschiede bei den verschiedenen Fächern auf. In Abbildung 9.32 sind die Mittelwerte des Faktors zum Vertrauensverhältnis „Lehrer-Schüler“ für die einzelnen Fächer dargestellt:

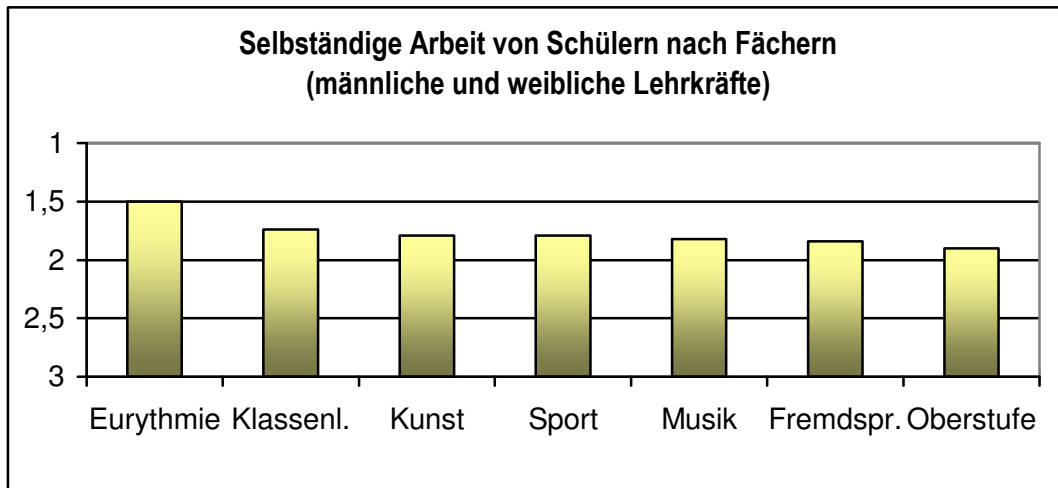


**Abbildung 9.32: Mittelwerte zum Faktor „Lehrer-Schüler-Vertrauensverhältnis“**

Die einzige signifikante Abweichung in Abbildung 9.32 liegt bei den Klassenlehrern vor, die ihr Vertrauensverhältnis zu den Schülern höher einschätzen als die Lehrer aller übrigen Fächer, was im Wesentlichen wohl auf die kontinuierliche achtjährige Klassenlehrerzeit zurückzuführen ist. Zumindest in Bezug auf diesen Faktor stellt dies eine Bestätigung für die 8-jährige Klassenlehrerzeit dar, wobei berücksichtigt werden muss,

dass für den Einzelfall die Lehrer-Schüler-Passung ein weiterer entscheidender Faktor für das Gelingen dieser langjährigen Beziehung ist.

Die Beurteilungen der Lehrer zur Selbständigkeit der Schülerarbeit sind in Abbildung 9.33 dargestellt.



**Abbildung 9.33: selbständige Schülerarbeit im Unterricht (Lehrereinschätzung)**

Wie Abbildung 9.33 zu entnehmen ist, schätzen die Lehrer für Eurythmie die Selbständigkeit der Schüler in ihrem Unterricht am höchsten ein<sup>135</sup>, wogegen die Beurteilungen der Oberstufenlehrer am anderen Ende der Bandbreite liegen. Ob und inwiefern das Fach Eurythmie eventuell einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der Selbständigkeit der Schüler leistet, ist aus den vorliegenden Daten nicht zu erschließen. Eine nähere Untersuchung könnte aber nach dem aus Abbildung 9.33 ersichtlichen Befund interessant sein.

Insgesamt lassen sich für die einzelnen Fächer einige signifikante Abweichungen<sup>136</sup> zur Gesamtstichprobe feststellen. Der Vergleich für die Klassenlehrer zeigt neben dem oben schon erwähnten positiveren Lehrer-Schüler-Verhältnis keine weiteren Unterschiede. Oberstufenlehrer schätzen die Leitungserwartungen an die Schüler und den Leistungsdruck auf Seiten der Schüler signifikant höher ein als die übrigen Lehrer – mit Ausnahme der Fremdsprachlehrer, die in Bezug auf diese beiden Punkte ähnliche Bewertungen wie die Oberstufenlehrer abgeben. Obwohl die Oberstufenlehrer ihrer Selbsteinschätzung nach die Kommunikation mit den Schülern positiver sehen, rangieren sie bei dem Vertrauensverhältnis etwas unter dem Durchschnitt. Im Vergleich zu den Klassenlehrern besitzen sie eher ein distanzierteres Verhältnis zu den Schülern.

<sup>135</sup> Diese Abweichung ist signifikant

<sup>136</sup> Da sämtliche Verteilungen der einzelnen Faktoren sowohl bei dem Kolmogorov-Smirnov-Test als auch bei dem Shapiro-Wilk-Test höchst signifikant von der Normalverteilung abweichen, wurde in diesem Zusammenhang zur Bestimmung des Signifikanzgrades der Mann-Whitney-Test verwendet.

Überraschend ist die Beurteilung der selbständigen Arbeitsleistung der Schüler von Seiten der Oberstufenlehrer, die gegenüber den Einschätzungen der Klassenlehrer und den Lehrern für Kunst und Eurythmie viel kritischer ausfällt. Ob dies an einem höheren Anspruch der Oberstufenlehrer liegt oder ob die Vorbereitungen der Abschlussprüfungen dies negativ beeinflussen, lässt sich auf Grund der vorliegenden Daten nicht entscheiden.

Neben einer geringeren Leistungsanforderung (von Seiten der Lehrer) beziehungsweise Leistungsdrucks (auf Seiten der Schüler) fällt bei der Gruppe der Eurythmielehrer vor allem der hohe Wert für die selbständige Schülerarbeit auf, der höchst signifikant von allen anderen Werten der übrigen Fächer abweicht. Es wäre sicher lohnenswert, der Frage nachzugehen, ob das gemeinsame Erarbeiten von Eurythmieformen im Raum durch die Schulung der Raumorientierung und der Koordination einen Beitrag zur Selbständigkeit leistet. Ebenso auffällig sind auf der anderen Seite die geringen Werte für die Schülerakzeptanz des Unterrichts aus Sicht der Eurythmielehrer. Dies trifft ebenso auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern zu. Dazu liegen signifikante Abweichungen zu den Klassen- und Oberstufenlehrern und zum Teil auch zu den Kunstlehrern vor. Was den Rückhalt im Kollegium und die innerkollegiale Kommunikation betrifft, liegen die Eurythmielehrer mit ihren Einschätzungen ebenfalls unter dem Mittelwert. Signifikante Unterschiede ergeben sich hier vor allem zu den Oberstufenlehrern. Das könnte darauf hindeuten, dass die Eurythmielehrer für ihr Fach nicht so einen deutlichen Rückhalt im Kollegium erleben wie die anderen Lehrer.

Die Fremdsprachenlehrer zeigen als Gruppe eine ähnliche Verteilung der AVEM-Typen wie die Oberstufenlehrer: Die Einschätzungen zu Leistungsanforderungen und Leistungsdruck sind auch hier gegenüber allen anderen Gruppen signifikant erhöht. Weiterhin fallen ebenso wie bei den Oberstufenlehrern die Mittelwerte für das Vertrauensverhältnis zu den Schülern und zur selbständigen Schülerarbeit etwas niedriger aus.

Die Gruppe der Musiklehrer zeigt keine besonderen Auffälligkeiten in Bezug auf die unterrichtsbezogenen Faktoren, außer dass die Kommunikation mit den Schülern signifikant schlechter eingeschätzt wird, was vermutlich auf die größeren Schülergruppen zurückzuführen ist.<sup>137</sup> Zudem treten die Unterschiede insbesondere im Vergleich zu den Epochenlehrern auf, was aber zum Teil auch auf die besondere Stellung des Epochenunterrichts zurückzuführen ist.

Bei den Lehrern für Kunst und Handwerk treten bei den Leistungsanforderungen und dem Leistungsdruck für Schüler erwartungsgemäß niedrigere Mittelwerte auf – was jedoch bei den Musiklehrern nicht der Fall ist. Die Werte der Kunstlehrer für eine offene Kommunikation mit den Schülern liegen oberhalb und für das Vertrauensverhältnis zu den Schülern unterhalb des Durchschnitts. Da der Großteil dieses Unterrichts in der Oberstufe stattfindet, ist es naheliegend, diesen Effekt auch mit dem allgemein eher

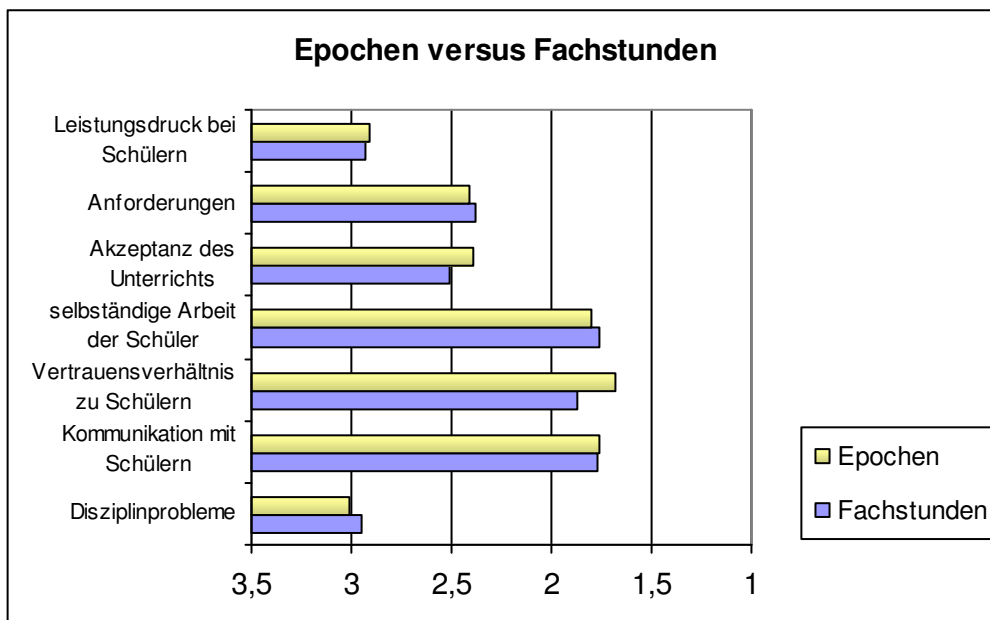
---

<sup>137</sup> Es liegen keine Angaben zum Anteil von Unterrichtsstunden mit einem klassenübergreifenden Chor vor.

distanzierter werdenden Verhältnis zu den Schülern dieser Altersstufe in Zusammenhang zu bringen.

Schließlich treten bei den Sportlehrern keine signifikanten Abweichungen bei den unterrichtsbezogenen Faktoren auf mit Ausnahme von leicht erhöhten Mittelwerten bei den Leistungsanforderungen und dem Leistungsdruck für die Schüler.

Da beim Vergleich der Unterrichtsfaktoren Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Lehrern auftraten, die in Epochen beziehungsweise in Fachstunden unterrichten, werden die Einschätzungen dieser beiden Gruppen in Abbildung 9.34 gegenübergestellt, zumal sich im vorangegangenen Kapitel auch schon Unterschiede in den AVEM-Typen dieser beiden Gruppen ergaben. Die Kunst- und Handwerkslehrer sind hierbei nicht berücksichtigt, da diese Fächer an vielen Schulen in Mischformen zwischen Epochen- und Fachunterricht erteilt werden.



**Abbildung 9.34: Faktorenvergleich Epochenlehrer zu Fachstundenlehrern**

In Abbildung 9.34 treten bei den Epochenlehrern ( $n=833$ ) zwei höchst signifikante Unterschiede im Vergleich zu den Fachstundenlehrern ( $n=563$ ) auf, nämlich die deutlich höhere Einschätzung bei dem Vertrauensverhältnis zu den Schülern und die positiver beurteilte Akzeptanz des Unterrichts von Seiten der Schüler. Für den etwas positiveren Wert bei den Epochenlehrern in Bezug auf Disziplinprobleme ergibt sich noch eine Tendenz.<sup>138</sup> Diese Abweichungen in Bezug auf diese drei Faktoren lassen sich inhaltlich aufeinander beziehen: Ein Fach, das jeden Morgen für drei bis vier Wochen unterrichtet wird, erleichtert dem Schüler eine kontinuierliche Mitarbeit, was sich auch günstig auf die Akzeptanz des Unterricht auswirken kann. Eine höhere Akzeptanz des Un-

<sup>138</sup>  $p=0,06$

terrichts und ein besseres Vertrauensverhältnis zur Lehrperson sollten ebenfalls positiven Einfluss auf Disziplinprobleme haben. Dies ist umso bemerkenswerter, als die Klassen im Epochenunterricht ungeteilt sind. Die Fachstunden werden dagegen, zumindest in der Oberstufe, meist in geteilten Gruppen unterrichtet. Damit wird der Epochenunterricht von Seiten der Waldorflehrer in Bezug auf die Akzeptanz und das Schüler-Lehrer-Verhältnis besser beurteilt als der Unterricht in einzelnen Fachstunden.

Es wäre lohnenswert, diesen Aspekt weiter zu untersuchen, denn eventuell könnte der Epochenunterricht auch für andere Schulformen von Vorteil sein. Bisher ist diese Besonderheit an Waldorfschulen aber noch nicht systematisch von anderen Schulformen aufgegriffen worden.

#### **9.4.5 Resümee: AVEM versus Faktorenanalyse zum Unterricht**

Insgesamt sind sich Waldorflehrer verschiedener Fächer in Bezug auf die Einschätzung von Disziplinproblemen und der Kommunikation mit Schülern weitgehend einig. Signifikante Unterschiede treten vorwiegend bei folgenden Merkmalen auf:

- Lehrkräfte der künstlerischen Fächer schätzen Leistungsanforderungen und Leistungsdruck für die Schüler erwartungsgemäß eher geringer ein, bewerten die selbständige Arbeit der Schüler auf der anderen Seite jedoch viel positiver. Es wäre daher lohnenswert, die Fragestellung weiter zu verfolgen, welchen Anteil die künstlerische Arbeit an der Entwicklung der Selbständigkeit der Schüler allgemein hat.
- Lehrer, die vorwiegend in Epochen unterrichten (Klassen- und Oberstufenlehrer) beurteilen ihr Vertrauensverhältnis zu den Schülern positiver, ebenso ist ihrer Meinung nach die Unterrichtsakzeptanz der Schüler größer. Die tendenziell geringeren Disziplinprobleme der Epochenlehrer können als Folge dieser beiden Effekte gedeutet werden.
- Klassenlehrer zeichnen sich durch eine ausgesprochen positive Einschätzung ihres Vertrauensverhältnisses zu den Schülern aus, was zumindest zum Teil auch durch den Rahmen des Hauptunterrichts begünstigt zu sein scheint, weil alle Epochenlehrer eine positivere Einschätzung dieses Merkmals aufweisen.
- Oberstufenlehrer und Fremdsprachenlehrer sehen größere Leistungsanforderungen und stärkeren Leistungsdruck für Schüler. Überraschenderweise fällt für beide Gruppen die Bewertung der offenen Kommunikation mit den Schülern überdurchschnittlich positiv aus, wogegen das Vertrauensverhältnis zugleich geringer eingestuft wird. Da beide Lehrergruppen vorwiegend mit Schülern der Altersstufe von 15 bis 18 Jahren arbeiten, könnte dieser Effekt auch auf die Verselbständigungstendenz in dieser Jugendphase zurückzuführen sein.

- Bei Eurythmielehrern liegt eine positivere Einschätzung zur Selbständigkeit der Schülerarbeit vor. Die Beurteilungen der Eurythmielehrer unterscheiden sich dabei höchst signifikant von denen aller anderen Lehrergruppen. Zur geschätzten Schülerakzeptanz des Unterrichts und zum Vertrauensverhältnis zu Schülern geben die Eurythmielehrer kritischere Einschätzungen ab. Insgesamt erhalten damit Lehrkräfte für Eurythmie weniger positive Rückmeldungen für ihre Arbeit von Seiten der Schüler als die übrigen Lehrer.
- Für Musik- und Sportlehrer lassen sich in Bezug auf die unterrichtsbezogenen Faktoren keine spezifischen Unterschiede zur Gesamtheit der Waldorflehrer ausmachen.

#### 9.4.6 Zusammenfassung zur Fächerdifferenzierung

Die vergleichende Betrachtung einzelner Fächer wurde einerseits mit Hilfe des AVEM-Instruments vorgenommen, zum anderen wurden Ergebnisse der unterrichtsbezogenen Items aus dem Fragebogen hinzugezogen. In Bezug auf die Berufsbelastungen stimmen die AVEM-Befunde mit den Selbsteinschätzungen zu Beanspruchungen im Beruf überein: Klassenlehrer, Lehrer für Musik und Fremdsprachen zählen demnach zu den stärker belasteten Lehrergruppen. Für das Fach Sport ist der Anteil an den Risikomustern am kleinsten.

Werden die elf Merkmale des AVEM im Einzelnen betrachtet, fällt eine relativ hohe Homogenität für die unterschiedlichen Fächer auf, wenn man von einigen Abweichungen bei den Lehrkräften für Sport und Fremdsprachen absieht. Für letztere ergibt sich die Besonderheit, dass das Profil der Fremdsprachenlehrer mehr Ähnlichkeiten zu den Profilen von Regelschullehrern aufweist als zu denjenigen der übrigen Waldorflehrer (siehe Abb. 9.28). Inwiefern dies durch den 45-Minuten Takt der Fachstunden mit bedingt ist, der an Waldorfschulen vorwiegend im Fremdsprachenunterricht auftritt, bleibt dabei offen. Verschiedenheiten bei den Merkmalen treten hauptsächlich bei dem „Perfektionsstreben“, der „Verausgabebereitschaft“ und der „Distanzierungsfähigkeit“ auf. Dabei zeigt sich insbesondere, dass die Distanzierungsfähigkeit in einem engen Zusammenhang mit dem Belastungsgrad steht. In der stärkeren Ausprägung der Distanzierungsfähigkeit bei Waldorflehrern liegt auch der Hauptunterschied zu den Regelschullehrern.

Ferner ist für Waldorflehrer unterschiedlicher Fächer eine Beziehung zwischen dem Anforderungs- und dem Belastungsprofil erkennbar (Abb. 9.30). Die Anforderungen von Eltern und diejenigen, welche die Pädagogen selbst an sich stellen, sind demnach unabhängig vom Fach für einen erheblichen Teil der unterschiedlichen Beanspruchungen verantwortlich.

In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Beruf allgemein erweisen sich die Klassenlehrer als eine recht zufriedene Lehrergruppe, trotz der höheren Belastung. Die größte Zufriedenheit ist bei den Fachlehrern für Kunst und Sport zu finden. Dabei nimmt die Musik eine kontrastierende Position ein: Lehrkräfte dieses Fachs zählen zu den weniger Zufriedenen. Dies sollte bei der besonderen Stellung der Kunst an Waldorfschulen zu denken geben: Warum stellen Musiklehrer die unzufriedenste Gruppe dar, während die Zufriedenheit in den künstlerisch-handwerklichen Fächern sehr groß ist? Hier stellt sich die Frage, ob dies allein auf die größeren Schülergruppen während der Chorveranstaltungen zurückzuführen ist.

Zur Schülerakzeptanz des Unterrichts und zum Vertrauensverhältnis geben die Eurythmielehrer kritischere Einschätzungen ab als die übrigen Lehrer. Die Förderung der selbständigen Arbeit der Schüler wird allerdings von den Lehrkräften der künstlerischen Fächer viel positiver bewertet. Die Beurteilungen der Eurythmielehrer unterscheiden sich dabei höchst signifikant von denen aller anderen Lehrergruppen. Die Bedeutung des Kunstunterrichts für die Entwicklung der Selbständigkeit von Waldorfschülern könnte daher ein interessanter Aspekt für weitergehende Forschungen darstellen.

Unter den AVEM-Ergebnissen ergeben sich zum Teil auch genderspezifische Befunde. Bei Klassenlehrern ist die Belastung für die männlichen Lehrkräfte gemäß AVEM wesentlich geringer als für Lehrerinnen. Die Selbsteinschätzungen zur Belastung zeigen dagegen keine signifikanten Unterschiede. Diese Diskrepanz lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht erklären. Die Unterschiede in den Fächern Handwerk und Kunst zwischen den Geschlechtern sind darauf zurückzuführen, dass die männlichen Lehrkräfte in den handwerklichen Fächern stärker vertreten sind, wogegen in den Fächern Kunst und Handarbeit der Anteil der Lehrerinnen überwiegt. Diese Differenzen stellen somit keine genderspezifische Aussage dar, sondern lassen sich dadurch erklären, dass unter der Bezeichnung „Handwerk und Kunst“ verschiedene Fächer zusammengefasst wurden, in denen die Geschlechter unterschiedlich verteilt sind.

Die Befunde der Faktorenanalyse zeigen ebenso wie die AVEM-Ergebnisse eine weitgehende Homogenität innerhalb der Waldorflehrerschaft. Im Wesentlichen divergieren nur die Leistungsanforderungen. Oberstufenlehrer und Fremdsprachenlehrer schätzen die Leistungsanforderungen beziehungsweise den Leistungsdruck für die Schüler stärker ein als die Lehrer der übrigen Fächer. Überraschenderweise fällt für diese beiden Gruppen die Bewertung der offenen Kommunikation mit den Schülern überdurchschnittlich positiv aus, wogegen das Vertrauensverhältnis zugleich geringer eingestuft wird. Demgegenüber zeichnen sich die Klassenlehrer durch eine ausgesprochen positive Einschätzung ihres Vertrauensverhältnisses zu den Schülern aus.

Beim Vergleich von Epochenlehrern mit Lehrern, die ihren Unterricht in Fachstunden erteilen, fällt der Anteil der Ersteren am G-Muster mit 18,3% größer aus als bei den Fachstunden-Lehrern (15,9%). Aus den Unterrichtsfaktoren ergibt sich weiterhin, dass Lehrer, die ihre Fächer vorwiegend in Epochen unterrichten, ihr Vertrauensverhältnis



zu den Schülern positiver beurteilen. Ebenso ist ihrer Meinung nach die Unterrichtsakzeptanz der Schüler größer. Der Unterricht in Epochen wird von Waldorflehrern demnach in Bezug auf einzelne Elemente der Unterrichtsqualität besser bewertet als der in 45-Minuten-Einheiten erteilte Fachunterricht. Auch die AVEM-Typenverteilung fällt dabei geringfügig positiver zugunsten des Epochenunterrichts aus. Angesichts dieser positiven Befunde ist es ein wenig verwunderlich, dass bei der bisherigen Diskussion der waldorfpädagogischen Besonderheiten in der Öffentlichkeit der Epochenunterricht nicht stärker in den Mittelpunkt gerückt ist.

### **9.5 Waldorfspezifische Faktoren ohne AVEM-Bezug**

Genau wie bei den allgemeinen schulischen Faktoren in Kapitel 8 gibt es auch bei den waldorfspezifischen Besonderheiten einzelne Größen, die keinen Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung aufweisen. Dabei wäre bei den folgenden beiden Aspekten ein Zusammenhang durchaus zu erwarten gewesen.

#### **Ehemalige Waldorschüler und anthroposophische Gesellschaft**

Von den Lehrern aus der vorliegenden Stichprobe haben 19,4% früher selbst eine Waldorfschule besucht. Für diese ehemaligen Waldorschüler unter den heutigen Waldorflehrern lässt sich kein wesentlicher Unterschied in Bezug auf die AVEM-Typenverteilung zu den übrigen Waldorflehrern feststellen. Für die Merkmale „Verausgabungsbereitschaft“ und „Berufliches Erfolgserleben“ zeigen die ehemaligen Waldorschüler zwar tendenziell höhere Werte, aber eine signifikante Veränderung in Bezug auf die Belastungssituation und die Zufriedenheit ist damit nicht verbunden.

Ähnlich verhält es sich mit der Zugehörigkeit zur anthroposophischen Gesellschaft: Auch diesbezüglich sind keine differierenden AVEM-Typenverteilungen festzustellen. Die Haltung des einzelnen Lehrers der Anthroposophie gegenüber zeigt allerdings einen schwachen Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung, insbesondere wenn sie direkt auf den Beruf bezogen wird. Darauf wurde in Kapitel 9.1 bereits ausführlicher eingegangen.

#### **Praktizierte Führungsmodelle**

An Waldorfschulen existieren unterschiedliche Führungskonzepte: Bei dem „klassischen Führungsmodell“ wird die Schule von einer Lehrerkonferenz geleitet, der in der Regel alle Lehrer angehören, die seit längerem an der Schule tätig sind. Diese Schulleitungs-Konferenz führt das operative Geschäft, trifft Personalentscheidungen und gestaltet Schulverträge. Sie ist weiterhin auch für Strategien zur Schul- und Qualitätsentwicklung zuständig. In den letzten ein bis zwei Dekaden wurde an einigen Waldorfschulen ein „Mandatsmodell“ entwickelt, bei dem in der Regel ein drei- bis fünfköpfiges, auf Zeit gewähltes Lehrerteam sowohl Führungs- als auch Leitungsaufgaben über-

nimmt. Bei einem seltener realisierten „direktionalen“ Modell liegt diese Aufgabe in den Händen einer auf Zeit gewählten einzelnen Person.<sup>139</sup>

Sowohl in Bezug auf die praktizierten als auch auf die von den Waldorflehrern favorisierten Modelle ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der AVEM-Typenverteilung. Dieser Befund erscheint zwar überraschend, gibt aber auf der anderen Seite nur die Tatsache wieder, dass die Struktur eines Führungsmodells nicht allein die Qualität der Führungsprozesse bestimmt. Auch zusätzliche Faktoren wie die kollegiale Zusammenarbeit, das gegenseitige Vertrauen, die Kritik- und Fehlerkultur an der jeweiligen Schule /müssen dabei berücksichtigt werden. Zu diesen Faktoren sind auch Zusammenhänge mit den arbeitsbezogenen Verhaltensmustern nachweisbar, was in Kapitel 9 bereits im Einzelnen ausgeführt wurde. Dies macht auch verständlich, warum es für beide Führungsmodelle sowohl gelungene, als auch weniger gelungene Beispiele gibt. Die Strukturen allein bestimmen nicht die Funktionalität innerhalb der Organisation. Diese Funktionalität hängt zwar einerseits auch von klaren Strukturen, aber auch wesentlich von der Kommunikationskultur ab und diese steht in einem direkten Verhältnis zu den persönlichen Beziehungen unter den Kollegen.

## 9.6 Zusammenfassung zu Kapitel 9

Die Differenzierung der Fächer zeigt, dass Klassenlehrer und die Lehrer für Fremdsprachen und Musik, nach dem Anteil der Risikomuster zu urteilen, zu den stärker belasteten Gruppen gehören. Bedingt sind auch die Lehrkräfte für Eurythmie dazu zu zählen. Zu ergänzen ist dabei allerdings, dass Klassenlehrer auch zugleich zufriedener mit ihrem Beruf sind als die meisten ihrer Kollegen. Nur Kunst- und Sportlehrer erreichen einen höheren Grad an Berufszufriedenheit. Unabhängig vom Fach kann die Belastung durch eigene Ansprüche an die pädagogische Arbeit als durchgängiger Belastungsfaktor identifiziert werden.

Der Unterricht in Epochen schneidet in der Beurteilung der Lehrer insgesamt etwas besser ab als der Fachunterricht im 45-Minuten Takt. Dies ist möglicherweise auch einer der Gründe, warum die Lehrkräfte für Fremdsprachen bei der AVEM-Diagnostik schlechter abschneiden als Lehrer, die in Epochen unterrichten.

Lehrkräfte der künstlerischen Fächer, insbesondere im Fach Eurythmie schätzen die Anforderungen für die Schüler an die selbständige Arbeit höher ein. Dies könnte auf ein bisher noch nicht gewürdigtes - beziehungsweise erforschtes - Potential dieser Fächer für die Entwicklung selbständigen Arbeitens deuten. Zum anderen liegen auch Befunde dafür vor, dass die Lehrkräfte dieser Fächer – insbesondere Eurythmie und Kunst – sich vom Kollegium nicht in der Weise gewürdigt fühlen wie die Lehrkräfte andere Fächer, was gerade an Waldorfschulen als Schulen mit einem künstlerischen Anspruch zu denken geben sollte.

---

<sup>139</sup> Innerhalb der vorliegenden Stichprobe trat das directionale Modell nur an einer Schule auf

Ein Zusammenhang der AVEM-Typenverteilung ist sowohl mit der kollegialen Selbstverwaltung als auch mit der erfahrenen Wertschätzung von Seiten der Kollegen und Eltern vorhanden. Das an der Schule vorliegende Klima in Bezug auf die organisatorischen Abläufe und die zwischenmenschlichen Beziehungen zu Kollegen, Schülern und Eltern ist demnach in einem Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit der Lehrer zu sehen.

Insbesondere trifft dies auf die Möglichkeit zur Mitgestaltung zu. Lehrer, welche die Möglichkeit der Mitgestaltung positiver einschätzen, weisen nicht nur im Bereich des Engagements höhere Skalenwerte auf, sondern schneiden besonders bei den Merkmalen „Lebenszufriedenheit“ und „Erfolgserleben“ besser ab, was die Wichtigkeit der Mitgestaltung der Lehrer in Hinblick auf die Berufszufriedenheit deutlich macht.

Im vorangegangenen Kapitel 9.5 wurde bereits dargestellt, dass sowohl in Bezug auf die praktizierten als auch auf die favorisierten Führungsmodelle keine signifikanten Zusammenhänge mit der AVEM-Typenverteilung nachzuweisen sind. Die Struktur eines Führungsmodells entscheidet demnach nicht allein über die Funktionalität. Die in Kapitel 9.5 betrachteten Items, bei denen deutliche Unterschiede in der AVEM-Verteilung auftraten, beziehen sich dagegen auf die Abläufe innerhalb der Organisation. Es scheint also insgesamt mehr eine Frage des *Wie* als eine Frage des *Was* zu sein. Entscheidend ist also nicht das Modell an sich, sondern die Qualität der Prozesse in den alltäglichen Interaktionen.

Es bleibt noch zu ergänzen, dass die Zufriedenheit der Waldorflehrer mit der kollegialen Selbstverwaltung wesentlich größer ist als die Zufriedenheit mit der Führungsqualität. Die Autonomie des Einzelnen in seiner pädagogischen Tätigkeit und die vielfach an Waldorfschulen noch geforderte Einmütigkeit bei der Beschlussfassung sind als gegensätzliche Kräfte aufzufassen. Die sich daraus ergebende Hypothese ist, dass die Autonomie des Einzelnen höher bewertet wird als die Effizienz von Entscheidungsprozessen, da die Möglichkeit zur Mitgestaltung unmittelbar mit der Selbstwirksamkeit verknüpft ist und damit dem einzelnen Lehrer im Berufsalltag unmittelbar zugutekommt.

## 10. Exkurs zur offenen Frage:

### „Was ist Ihnen in Ihrem Beruf als Waldorflehrer besonders wichtig?“

Um zu untersuchen, welche Aspekte der Berufsarbeit für Waldorflehrer von besonderer Relevanz sind, wurde die offene Frage: „Was ist Ihnen in Ihrem Beruf als Waldorflehrer besonders wichtig?“<sup>140</sup> in die Untersuchung mit einbezogen. Diese Frage eignet sich als eine Ergänzung zu den bisherigen Analysen, da sie sich auf den gegenwärtigen Zustand bezieht und damit mit dem Erhebungszeitpunkt in einen Zusammenhang steht. Das Ziel ist dabei, eventuelle Unterschiede bei Lehrern verschiedener Fächer sowie verschiedener AVEM-Typen zu ermitteln

### 10.1 Inhaltsanalytische Auswertung der offenen Frage

Die Kategorisierung zu dieser Frage wurde in Bezug auf die gesamte Stichprobe bereits von Randoll dargestellt (Randoll, 2012 S.88, Abb. 11). Dabei verteilen sich die Nennungen wie folgt:

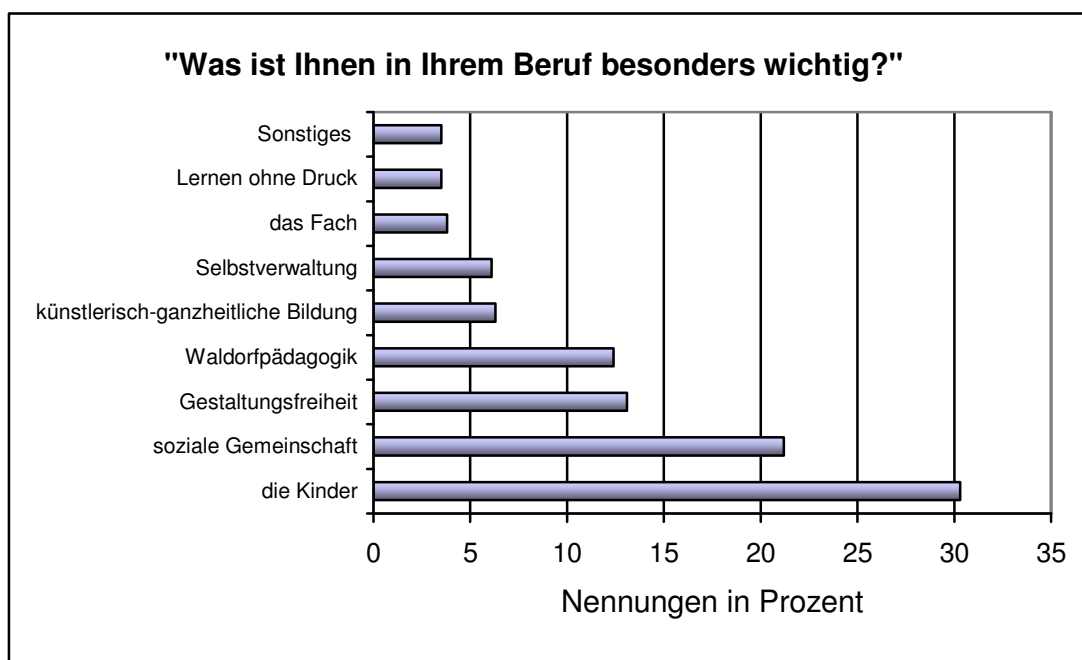


Abbildung 10.1: Offenen Frage: „Was ist Ihnen in Ihrem Beruf besonders wichtig?“

Neben der Arbeit mit den Kindern, werden vor allem die „soziale Gemeinschaft“, die Gestaltungsfreiheit“ und die „Waldorfpädagogik“ genannt. Zur Waldorfpädagogik zählt neben pädagogischen Zielen in Bezug auf die Kinder auch die persönliche Weiterentwicklung des einzelnen Lehrers. Hierbei wurden nur diejenigen Nennungen berücksichtigt, in denen der Begriff „Waldorfpädagogik“ explizit vorkam.

<sup>140</sup> Fragebogen: Frage I.2, Seite 3

Es fällt auf, dass neben der Arbeit mit den Kindern besonders die soziale Gemeinschaft einen großen Stellenwert einnimmt. Mit 21,3% fallen die Nennungen hierfür deutlich höher aus als für die waldorfpädagogischen Besonderheiten, die 12,4% aller Nennungen ausmachen. Die Gestaltungsfreiheit bildet mit 13,1% die drittgrößte Kategorie. Neben dem pädagogischen Kernprozess besitzen daher für die Waldorflehrer die soziale Gemeinschaft und die Gestaltungsfreiheit offensichtlich einen sehr hohen Stellenwert. Werden die Nennungen zur „künstlerischen und ganzheitlichen Bildung“ zur Waldorfpädagogik hinzu gezählt, dann ergeben sich für diese beiden Bereiche zusammen 18,7%. Bei einer Zusammenfassung aller pädagogischen Motive – 30,3% für die Arbeit mit Kindern und 3,5% für ein Lernen ohne Druck – entfallen damit insgesamt 52,5% aller Nennungen auf die direkte pädagogische Arbeit.

Einen relativ geringen Stellenwert erhält dabei das Fach. Offenbar stehen für Waldorflehrer erzieherische Gesichtspunkte im Vordergrund. Aber auch die Nennungen für die Kategorie „Lernen ohne Druck“ bleiben deutlich unter der 10-Prozent-Marke, was zeigt, dass dies kein primäres Motiv an Waldorfschulen ist. Zumindest bleibt es den entwicklungsbezogenen Gesichtspunkten untergeordnet.

## 10.2 Differenzierung der Antworten nach Fächern

Bei der Betrachtung der Fächer wird die Differenzierung aus Kapitel 8 zugrunde gelegt. Die einzelnen Fächer werden hierbei jeweils der Gesamtverteilung gegenübergestellt, der Vergleich für Klassenlehrer ist in Abb. 11.2 wiedergegeben:

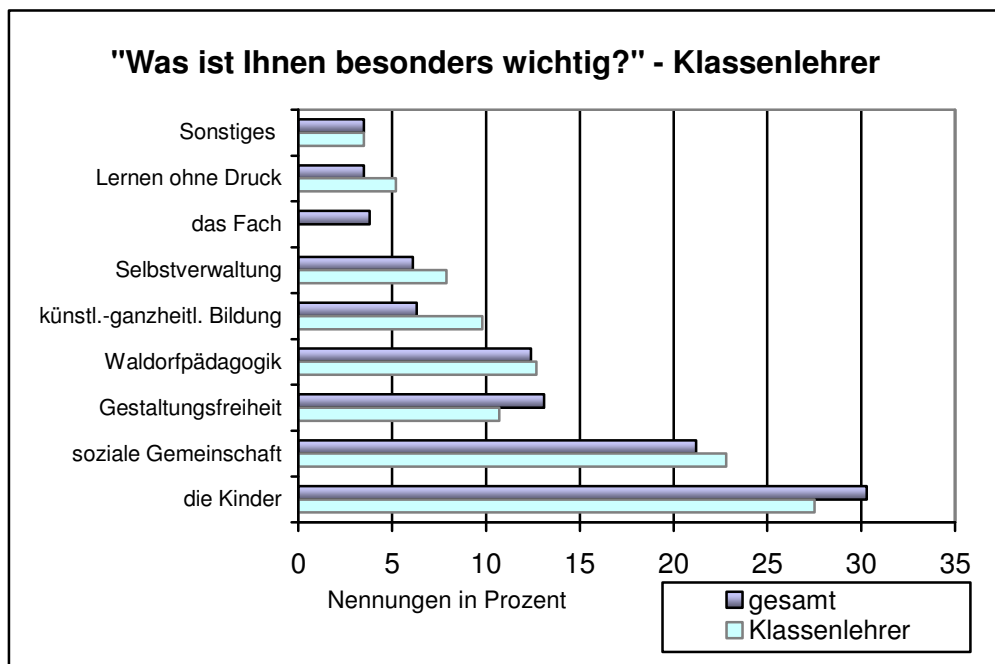
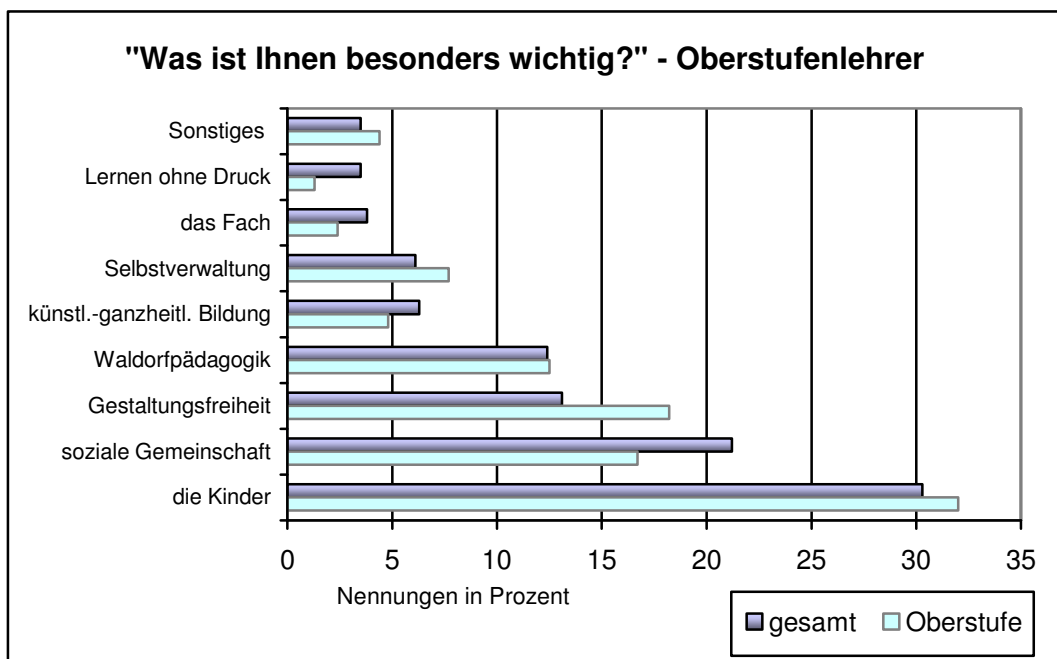


Abbildung 10.2: Antworten der Klassenlehrer zur offenen Frage

Die fehlenden Nennungen für das Fach sind bei Klassenlehrern insofern nachvollziehbar, da sie nicht ein einzelnes Fach vertreten, sondern in der Regel 10 bis 12 Fächer in Epochen und zusätzlich noch ein weiteres Fach in den Fachstunden. Den etwas weniger häufigen Nennungen bei der Kategorie „Kinder“ steht auf der anderen Seite ein größerer Anteil bei der „künstlerisch-ganzheitlichen Bildung“ entgegen, so dass hierin keine Auffälligkeit gesehen werden kann. Bei den Kategorien „Selbstverwaltung“, „Gemeinschaft“ und „Lernen ohne Druck“ ist eine geringfügig stärkere Ausprägung festzustellen. Überraschend ist jedoch die geringere Zahl an Nennungen bei der Gestaltungsfreiheit. Ein möglicher Faktor könnte in der Vielfalt der Fächer liegen, welche von den Klassenlehrern ohne spezielle Fachausbildung unterrichtet werden. Ein begrenztes Fachwissen in den einzelnen Fächern wird sich dabei eher begrenzend auf die Auswahlmöglichkeiten auswirken und in Hinblick auf die Gestaltungsfreiheit eher eine Einschränkung darstellen.

Für die Oberstufenlehrer zeigt sich dagegen eine umgekehrte Tendenz: Hier ist die Wichtigkeit der Gestaltungsfreiheit besonders ausgeprägt, wie aus der Abbildung 10.3 zu entnehmen ist. Als Ursachen dafür kommen fundierte Fachkenntnisse und weniger festgelegte Epocheninhalte in Frage.



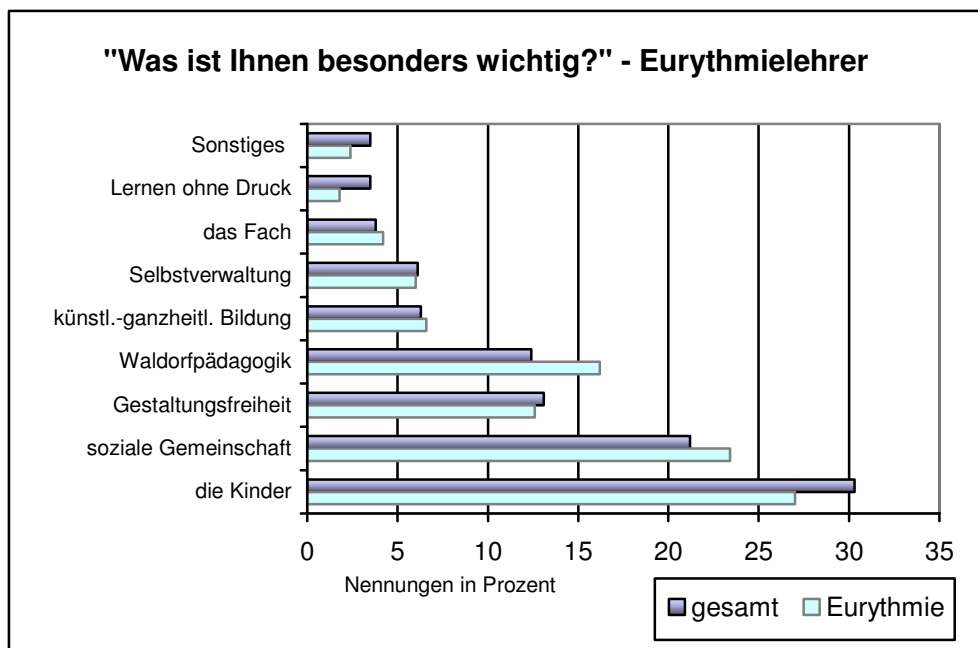
**Abbildung 10.3: Offene Frage: Oberstufenlehrer**

Deutlich geringer ausgeprägt ist im Vergleich zu den Klassenlehrern die Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Gemeinschaft. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Oberstufenlehrer im Schulalltag stärker im Team arbeiten als die Klassenlehrer, die in ihren Klassen die einzigen Unterrichtenden in Epochen sind und von daher viel stärker auf den Dialog mit Kollegen angewiesen sind als die Oberstufenkollegen.

Wie bei den Klassenlehrern wird auch in der Oberstufe die Wichtigkeit der Selbstverwaltung etwas stärker betont. Dies kann dadurch bedingt sein, dass diese beiden Lehrergruppen auch in erster Linie für Klassenführungen und Klassenbetreuungen verantwortlich sind. Dadurch ist in ihrer Arbeit eine stärkere Verzahnung von pädagogischer Tätigkeit und Verwaltungstätigkeit gegeben.

Die künstlerisch-ganzheitliche Bildung wird von Oberstufenlehrern weniger betont, ebenso verhält es sich mit der Kategorie „Lernen ohne Druck“. Die Ursache für beide Effekte könnte in einer verstärkten Orientierung zum Vermitteln des Faches liegen, überraschenderweise sind die Nennungen zum „Fach“ aber auch bei Oberstufenlehrern unterrepräsentiert. Damit legen alle in Epochen unterrichtenden Waldorflehrer weniger Wert auf das Fach. Dies legt die Vermutung nahe, dass durch den Epochenunterricht der erzieherische Aspekt mehr in den Vordergrund tritt, was bei den Oberstufenlehrern auch in der etwas höheren Bewertung der Rubrik „Kinder“ zum Ausdruck kommt.

Abbildung 10.4 gibt die Ergebnisse für die Eurythmielehrer wieder:



**Abbildung 10.4: Offene Frage: Eurythmielehrer**

Abbildung 10.4 ist zu entnehmen, dass Eurythmielehrer die „Waldorfpädagogik“ und die „soziale Gemeinschaft“ höher einstufen als die übrigen Lehrer. Die Wichtigkeit der Gestaltungsfreiheit ist eher etwas geringer ausgeprägt. Das ist für ein künstlerisches Fach überraschend und aus den vorliegenden Daten auch nicht erklärbar. Dass die Bedeutung der Arbeit mit den Kindern nicht so ausgeprägt ist wie bei den anderen Fächern, erklärt sich vermutlich dadurch, dass Eurythmielehrer insgesamt sehr viele Schüler bei gleichzeitig geringem Stundenkontakt unterrichten, was die pädagogische Begleitung einzelner Schüler erschwert.

Was die „Waldorfpädagogik“ und „Gestaltungsfreiheit“ betrifft, fallen die Einschätzungen von Fremdsprachenlehrern gemäß Abbildung 10.5 in der Tendenz entgegengesetzt zu denjenigen der Eurythmielehrer aus:

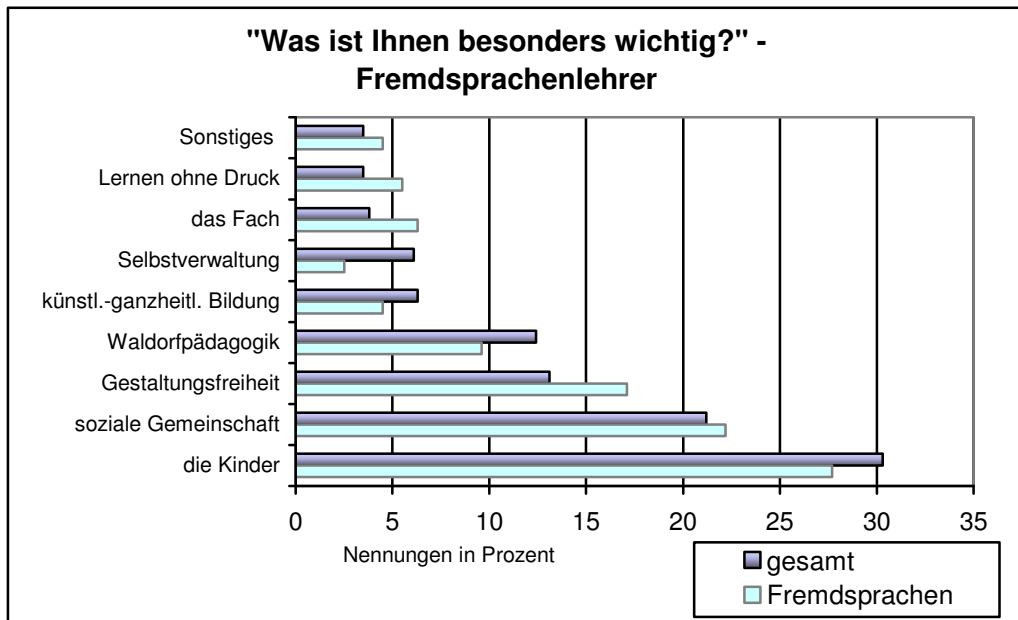


Abbildung 10.5: Offene Frage: Fremdsprachenlehrer

Die Lehrer für Fremdsprachen teilen die höhere Einschätzung der Gestaltungsfreiheit mit den Oberstufenlehrern. Die Gestaltungsfreiheit scheint also gerade für die kognitiven Fächer in der Oberstufe von besonderer Bedeutung zu sein. Hier ist ein Zusammenhang mit dem waldorfspezifischen Lehrplan zu vermuten, der den Oberstufenlehrern an Waldorfschulen mehr Spielraum lässt. Bezüglich dieser Frage wäre es von Interesse, speziell die Auffassungen der Waldorflehrer in den Abiturvorbereitungskursen zu ermitteln, weil dieser Spielraum dann nicht mehr vorliegt.

Die Selbstverwaltung, die künstlerisch-ganzheitliche Bildung sowie die Waldorfpädagogik sind in ihrer Bedeutung weniger ausgeprägt. Auf der anderen Seite ist die Bedeutung des Faches etwas betonter, zugleich aber auch das Lernen ohne Druck – wobei zu berücksichtigen ist, dass beide Nennungen nicht die 10% Marke erreichen und damit eher eine marginale Rolle spielen.

Die Ergebnisse für die Lehrer der Fächer Handwerk und Kunst sind in Abbildung 10.6 dargestellt.



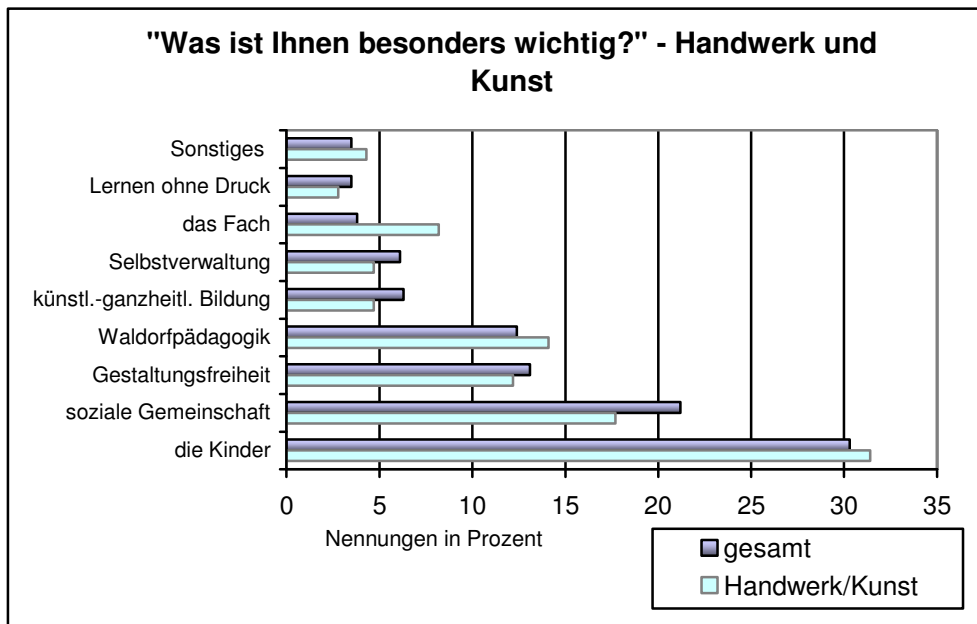


Abbildung 10.6: Offene Frage: Lehrer für Handwerk und Kunst

Den Lehrern für Handwerk und Kunst ist das Fach überproportional wichtig, es bleibt aber immer noch unter der 10-Prozent-Marke. Auch die Bedeutung der Waldorfpädagogik wird etwas höher eingeschätzt, weniger wichtig ist für diese Lehrergruppe dagegen die soziale Gemeinschaft.

Musiklehrer zeigen von allen Waldorflehrern die deutlichste Wertschätzung für ihr eigenes Fach, wie Abbildung 10.7 zu entnehmen ist.

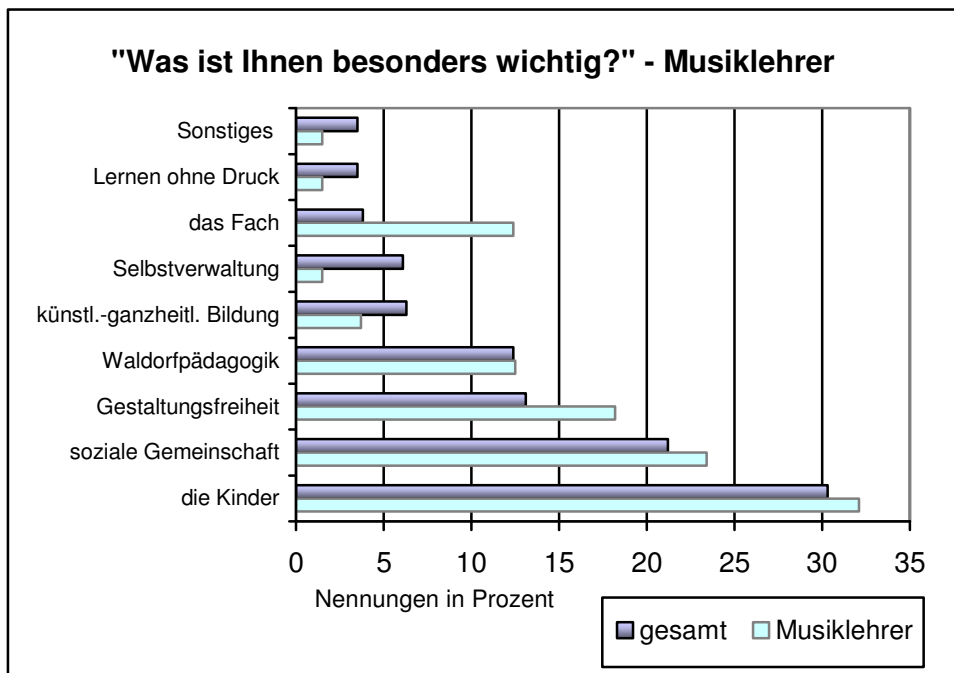
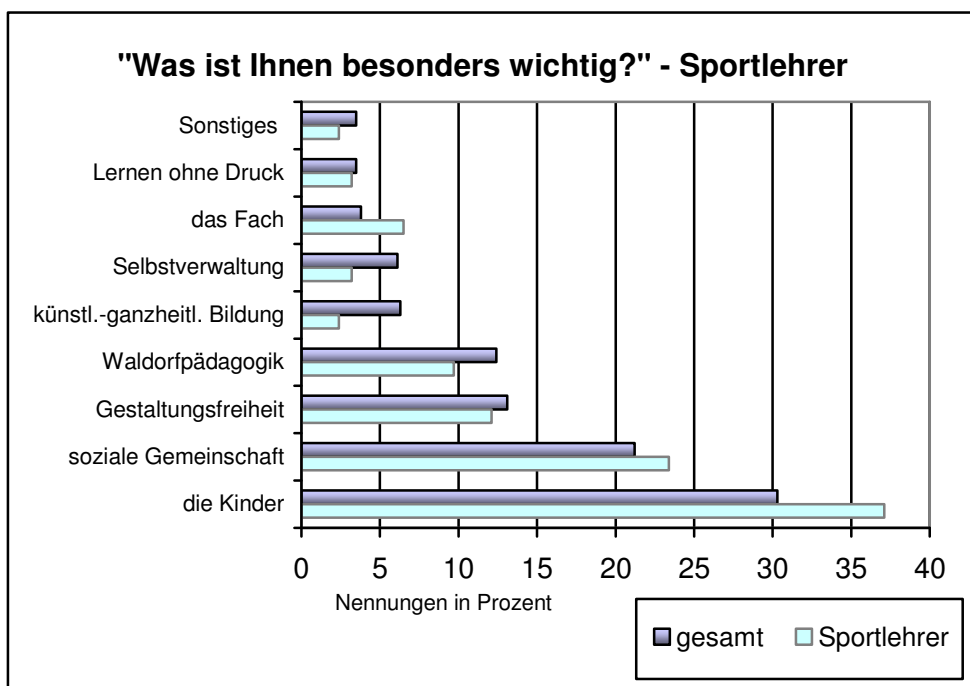


Abbildung 10.7: Offene Frage: Musiklehrer

Auch die Gestaltungsfreiheit ist für Musiklehrer überdurchschnittlich wichtig. Dies trifft eingeschränkt auch für die Kategorien „soziale Gemeinschaft“ und „Kinder“ zu. Auffallend ist der geringe Stellenwert der Selbstverwaltung. Da die Musiklehrer sich in Bezug auf die AVEM-Typen als die am stärksten belastete Lehrergruppe erwiesen haben, stellt sich die Frage, ob dies mit den hier auftretenden Besonderheiten in einem Zusammenhang steht. Es konnten aber aus den vorliegenden Daten keine Korrelationen zwischen der Ausprägung der hier betrachteten Kategorien und der Berufsbelastung festgestellt werden.

Auch Sportlehrer räumen ihrem Fach eine etwas höhere Bedeutung ein, wie aus Abbildung 10.8 hervorgeht:



**Abbildung 10.8: Offene Frage: Sportlehrer**

Abbildung 10.8 weist für Sportlehrer geringere Werte für die Selbstverwaltung und die „künstlerisch-ganzheitliche Bildung“ auf. Überraschend ist, dass bei den Sportlehrern die Wichtigkeit der Kinder die Einschätzungen aller anderen Gruppen von Waldorflehrern übertrifft. Auch die soziale Gemeinschaft wird als wichtiger empfunden.

Der Vergleich der Einschätzungen von Lehrern aus verschiedenen Fächern zu dem, was ihnen im Beruf wichtig erscheint, ist insgesamt nicht besonders ergiebig. Die Gesamtergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Insgesamt weisen die Lehrer verschiedener Fächer relativ ähnliche Einschätzungen darüber auf, was ihnen im Beruf besonders wichtig erscheint. Waldorflehrer treten also unter diesem Aspekt als eine relativ homogene Gruppe auf.

- Insgesamt wird dem Fach keine besonders hohe Wichtigkeit eingeräumt, der Fokus ist vielmehr auf die Entwicklung der Kinder gerichtet. Dabei geben Musiklehrer von allen Lehrergruppen dem eigenen Fach die mit Abstand höchste Bedeutung. Auch für die Lehrer der Fächer Handwerk und Kunst ist das Fach von größerer Wichtigkeit. Für die Klassenlehrer hat das Fach nur eine geringe Bedeutung.
- Oberstufenlehrern und Lehrkräften für Fremdsprachen ist die Gestaltungsfreiheit wichtiger als anderen Lehrern. Von Klassenlehrern wird dagegen besonders die „künstlerisch-ganzheitlichen Bildung“ hervorgehoben.
- Die Lehrkräfte für das Fach Eurythmie schätzen die Bedeutung von „Waldorfpädagogik“ und die „soziale Gemeinschaft“ höher ein, als die übrigen Lehrer. Die Gestaltungsfreiheit wird dagegen nicht als besonders wichtig hervorgehoben – dies trifft unter Umständen auch deshalb zu, weil hier kaum Eingrenzungen vorliegen und die Gestaltungsfreiheit daher kein Thema darstellt.

### 10.3 Differenzierung der Antworten nach AVEM-Typen

Zur Frage nach besonders wichtigen Aspekten für den Beruf wurde auch eine Differenzierung nach den AVEM-Typenvorgenommen, um gegebenenfalls Unterschiede bei den vier AVEM-Typen zu identifizieren. Abbildung 10.9 zeigt die Ergebnisse in der Übersicht.

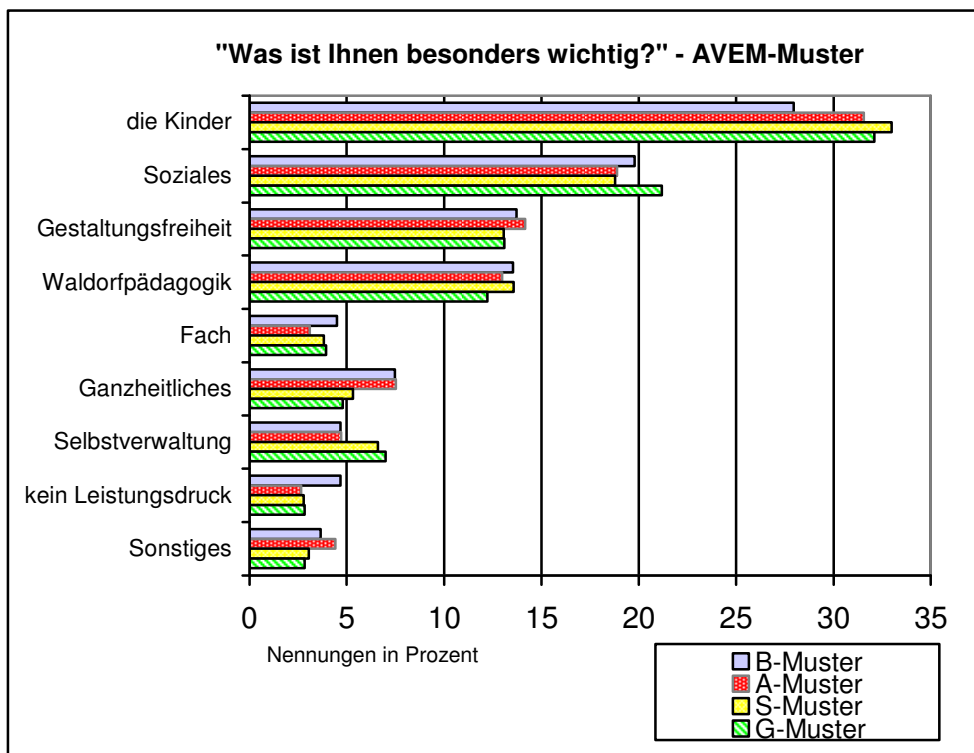


Abbildung 10.9: Offene Frage differenziert nach AVEM-Typen

Insgesamt fallen die Unterschiede zwischen den AVEM-Typen sehr gering aus. Für das B-Muster lässt sich eine etwas geringere Nennung bei der Kategorie „Kinder“ erkennen, und die Wichtigkeit des „Lernens ohne Druck“ ist stärker betont. Ferner tritt bei den Risikomustern A und B die Ganzheitlichkeit etwas mehr in den Vordergrund. Bei den Mustern G und S wird dafür die Bedeutsamkeit der Selbstverwaltung etwas höher eingeschätzt. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Lehrer aus den Mustern G und S bei ihrer geringeren Gesamtbelastung im Beruf sich über ihre Unterrichtsaufgaben noch stärker an Selbstverwaltungsaufgaben beteiligen.

Insgesamt weisen die Vertreter der vier AVEM-Typen damit keine wesentlichen Unterschiede in Bezug auf die Frage auf, was für sie in ihrem Beruf besonders wichtig ist.

## Kapitel 11 Gesamtergebnisse und Diskussion

### ***Möglichkeiten und Grenzen des AVEM***

Ein wichtiges Gesamtergebnis besteht darin, dass sich die Relevanz der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) für die Berufsbelastung und die psychische und körperliche Gesundheit auch in der vorliegenden Stichprobe der Waldorflehrer zeigt: Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Risikogruppen ist ein signifikantes Indiz für eine höhere Gesundheitsgefährdung. Insbesondere kommen bei denjenigen Lehrern, welche dem B-Muster zugeordnet werden, Symptome für Depressionen und Burnout wesentlich häufiger vor als bei allen übrigen Gruppen und werden auch von den Betroffenen mit dem Berufsalltag in einen Zusammenhang gebracht.

Die Einteilung in Verhaltensmuster stößt dann an ihre Grenzen, wenn nach den kausalen Zusammenhängen gefragt wird. Ursächliche Zusammenhänge sind aus den vorliegenden Daten nicht erschließbar. Damit kann auch die Frage, in welchem Grad die Verhaltensmuster von den Rahmenbedingungen und Strukturen der jeweiligen Schule beeinflusst werden und inwieweit die Verhaltensmuster selbst strukturverändernd wirken, nicht beantwortet werden. Es besteht jedoch die Möglichkeit, differenzierte Lehrergruppen in Hinblick auf ihre Verhaltensmuster zu untersuchen und dies auf einzelne Aspekte des Schulalltags zu beziehen. Insbesondere sind hier die waldorfspezifischen Aspekte von Interesse.

Die Frage nach der Veränderungsmöglichkeit der AVEM-Typen – und damit die Frage nach einer Interventionsmöglichkeit – kann dahingehend beantwortet werden, dass die AVEM-Typologie zum Teil auf eher unveränderlichen Persönlichkeitsanteilen beruht, die durch die Individuationsphase festgelegt sind- dies sind die „Erlebensanteile“. Andererseits sind die „Verhaltensanteile“ in den Mustern als veränderbar zu betrachten, was auch aus der Längsschnittstudie zu Musterwechseln erkennbar ist (vergl. Schaar-schmidt 2005). Daher bietet die AVEM-Typendiagnose mit Einschränkungen auch eine Interventionsmöglichkeit.

### ***Vergleich der Waldorfschulen mit Regelschulen***

Für Waldorflehrer zeigt sich im Vergleich zu den Regelschullehrern eine etwas positivere Gesamtbilanz bei der Musterverteilung: Der Anteil der beiden Risikomuster A und B ist bei den Waldorflehrern um 9% geringer.<sup>141</sup> Dies ist ein vergleichsweise positiver Befund, der im Wesentlichen auf eine größere Distanzierungsfähigkeit und zum Teil auch auf ein geringeres Perfektionsstreben zurückzuführen ist. Dennoch ist der Anteil der beiden Risikomuster mit fast 50% auch bei Waldorflehrern immer noch sehr hoch und weist auf eine problematische Gesamtsituation in Bezug auf die Gesundheit hin. Die Ursachen für die größere Distanzierungsfähigkeit bei Waldorflehrern lassen sich im

---

<sup>141</sup> Verglichen werden hierbei auf Seiten der Regelschulen alle Schultypen und nicht speziell Gesamtschulen.

Rahmen dieser Arbeit nicht bestimmen, aber es können aus den einzelnen Befunden zumindest Hypothesen gebildet und zum Teil auch geprüft werden, die mit der spezifischen Prägung der Waldorfschule zusammenhängen.

In Bezug auf die Distanzierungsfähigkeit wäre zunächst die Hypothese zu prüfen, ob der Hintergrund einer spirituellen Weltsicht wie in der Waldorfpädagogik – was sich zum Beispiel in einem Vertrauen in die geistige Welt oder einer Einbettung in einen größeren Zusammenhang zeigt – es erleichtert, Schwierigkeiten des Alltags aus einer übergeordneten Perspektive zu betrachten. Aus den vorliegenden Daten lässt sich diese Hypothese nicht bestätigen, zumindest ist kein direkter Zusammenhang zwischen der Distanzierungsfähigkeit und der Nähe zur Anthroposophie erkennbar. Dies muss nicht bedeuten, dass ein solcher Zusammenhang – wie er auch schon von Büssing (vergl. 2011) beschrieben wurde – nicht vorliegt. Der einzige feststellbare Zusammenhang mit der Distanzierungsfähigkeit besteht dagegen zur Empfindung ein „Teil eines Ganzen zu sein“. Dieser scheinbar paradoxe Zusammenhang zwischen Distanz und Identifikation charakterisiert im Wesentlichen die abweichende Haltung der Waldorflehrer zur Vergleichsgruppe der Regelschullehrer.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der mit einer größeren Distanzierungsfähigkeit in einem Zusammenhang stehen könnte, ist die relativ geringe Bedeutung des Faches bei Waldorflehrern. Aus den Antworten zur offenen Frage ergab sich, dass die Entwicklung der Kinder für Waldorflehrer im Mittelpunkt steht, das Fach war demgegenüber nur von nachgeordneter Wichtigkeit. Damit im Zusammenhang ist auch der geringere Leistungsdruck zu sehen, der nicht nur für die Schüler von Bedeutung ist, sondern auch den Lehrkräften mehr Spielraum in Hinblick auf das Erreichen von Leistungszielen gibt. Dies könnte ebenfalls Änderungen bei der Distanzierungsfähigkeit und dem Perfektionsstreben zur Folge haben.

Es könnte auch der Standpunkt vertreten werden, dass die Unterschiede zwischen Waldorf- und Regelschullehrern in der Musterverteilung auf die strukturellen Veränderungen in den Unterrichtsbedingungen – zum Beispiel den Epochenunterricht – zurückzuführen sind. Dafür spricht, dass die Musterverteilung der Fremdsprachenlehrer, die nicht in Epochen unterrichten, eher der Verteilung der Regelschullehrer ähnelt als derjenigen der übrigen Waldorflehrer (siehe Abbildung 9.18). Der positive Einfluss des Epochenunterrichts ist auch aus anderen Befunden ersichtlich (z. die höhere Schülerakzeptanz), so dass ein Einfluss dieser strukturellen Besonderheit auf die Verhaltensmuster nicht ganz von der Hand zu weisen ist. Dagegen könnte eingewendet werden, dass Fremdsprachenlehrer innerhalb der Waldorflehrerschaft eine besondere Gruppe darstellen, denn von den Lehrkräften für Fremdsprachen geben nur 19,8% an, eine Vollzeit-Waldorflererausbildung durchlaufen zu haben, wogegen bei den übrigen Oberstufenlehrern dieser Prozentsatz mit 36,4% beinahe doppelt so hoch ist. Da die Ausbildungssituation aber insgesamt nicht mit der Musterverteilung in einem Zusammenhang steht, kommt sie auch nicht als mögliche Erklärung für die auffällige Abweichung der Fremdsprachenlehrer in Bezug auf die AVEM-Typen in Frage. Ob die Unterschiede in den arbeitsbezogenen Verhaltensmustern von Waldorflehrern im Vergleich

zu den Lehrern an Regelschulen eher mit den weltanschaulichen Hintergründen der Waldorfpädagogik oder mit den veränderten Unterrichtsstrukturen wie dem Epochenunterricht in einen Zusammenhang zu bringen sind, bleibt letztlich offen.

Die besondere Schülerklientel an Waldorfschulen ist in Bezug auf diese Frage ebenfalls zu berücksichtigen, denn sowohl das Arbeitsverhalten einzelner Schüler als auch der Lärmpegel und Disziplinprobleme in den Klassen weisen bei Waldorflehrern einen Zusammenhang mit der Musterverteilung auf. Da aus den Untersuchungen von Randoll und Barz (vergl. 2007 und 2012) hervorgeht, dass an Waldorfschulen eine vergleichsweise ausgewählte Schülerklientel vorliegt, die weniger auffällige Schüler vermuten lässt, ist anzunehmen, dass auch diese Bedingung für die Musterverteilung von Bedeutung ist.

### ***AVEM-Bereiche im Überblick***

Bei der Untersuchung der Zusammenhänge der AVEM-Typologie mit einzelnen Schulfaktoren lassen sich an Waldorfschulen drei Bereiche deutlich voneinander abgrenzen. Zum Ersten ist das persönliche Arbeitsfeld des einzelnen Lehrers zu nennen, für das der größte Zusammenhang mit den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern feststellbar ist. Dazu gehören die eigene Unterrichtsgestaltung und die individuelle Arbeitsorganisation. Dies ist auch vollkommen nachvollziehbar, da diese Abläufe vorwiegend in der Hand des einzelnen Lehrers liegen. Der zweite Bereich umfasst die kollegiale Selbstverwaltung und die Führungsprozesse der Schule. Auch die Beziehungen zu Kollegen, Schülern und Eltern sind diesem Bereich zuzuordnen. Hier liegt ein mittlerer Zusammenhang mit den AVEM-Typen vor. Auf die Organisationsprozesse kann der einzelne Lehrer auch nur noch bedingt Einfluss nehmen. Zum dritten Bereich zählen die Strukturen der Schule. Dazu zählen unter anderem auch die verschiedenen Führungsmodelle an Waldorfschulen. Für diesen dritten Bereich lassen sich kaum Zusammenhänge mit der AVEM-Typenverteilung nachweisen, die Abläufe sind für die Verhaltensmuster insgesamt relevanter als die Strukturen.

Von dieser Aussage über die Rahmenbedingungen sind jedoch die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden und Unterrichtsformen wie Epochen- und Fachunterricht auszunehmen. Für diese unterrichtsbezogenen Rahmenbedingungen liegt ein erkennbarer Zusammenhang mit der Musterverteilung vor. Die positive Beurteilung des Epochenunterrichts gegenüber dem in Fachstunden erteilten Unterricht könnte auch für andere Schulformen von Bedeutung sein und legt zumindest weitere Untersuchungen zum Unterricht in Epochenform nahe.

### ***Waldorfspezifische Besonderheiten***

Diejenige Lehrergruppe, die der Anthroposophie eine höhere Bedeutung für den Beruf einräumt, weist auch eine günstigere Musterverteilung auf. Zu einem Teil lässt sich dieser Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl zum Schulorganismus als ein

Ganzes erklären, er bleibt aber auch nach Abzug dieses Nebeneffekts signifikant. Es muss dabei jedoch berücksichtigt werden, dass dies für jeden übergeordneten spirituellen Zusammenhang Gültigkeit haben kann und kein spezieller Einfluss der Anthroposophie sein muss (vergl. Büssing 2011).

Aus einem übergeordneten Weltbild können sich andererseits auch zusätzlich Ansprüche ergeben, bei Waldorflehrern ist dies zumindest der Fall: Die eigenen Anforderungen als Pädagoge zählen neben der Anzahl der Arbeitsstunden zu den größten Belastungsfaktoren. Dazu zählen ebenfalls die Anforderungen an den Lehrer aus den Idealen der Waldorfpädagogik. Besonders erwähnenswert ist, dass die den Risikomustern zugeordneten Waldorflehrer sich weitaus stärker durch eigene und externe Ansprüche belastet fühlen, als dies für die Lehrer aus den „gesunden“ Mustern zutrifft.

Positiv zu erwähnen ist auf Seiten der Waldorflehrer die ausgeprägte Selbstwirksamkeit, die mit der relativen Autonomie der Waldorfschulen in einem Zusammenhang zu sehen ist und die sich nicht nur günstig auf die Belastungssituation auswirkt, sondern vor allem auch auf die Arbeitszufriedenheit. Die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation wird von Waldorflehrern im Vergleich zu den bisherigen Befunden an Regelschulen deutlich positiver bewertet. Dies ist hauptsächlich auf die Möglichkeit der Mitgestaltung und dem damit verbundenen Gefühl, sich „als Teil des Ganzen“ fühlen zu können, was in einem engen Zusammenhang mit der AVEM-Typenverteilung steht, zurückzuführen. Knapp 90% der Waldorflehrer können sich in ihrem Beruf mehr oder weniger verwirklichen (siehe Abb. 8.13).

Auch das bessere Lehrer-Schüler-Verhältnis ist für die hohe Berufszufriedenheit sicher relevant. Dieser Faktor steht ebenfalls in einem signifikanten Zusammenhang mit den Verhaltensmustern (siehe Abb. 8.6). Die direkte Korrelation zwischen den Faktoren zum Lehrer-Schülerverhältnis und der Zufriedenheit im Beruf ist zwar sehr schwach, was aber dadurch erklärt werden kann, dass das Lehrer-Schülerverhältnis von Waldorflehrern fast durchgehend positiv eingeschätzt wird, und dass dadurch keine lineare Korrelation zustande kommen kann.<sup>142</sup> Die besondere Schülerklientel an Waldorfschulen kann daher als eine begünstigende Rahmenbedingung für die Arbeitszufriedenheit gewertet werden.

### **Selbstverwaltung und Führung**

Zunächst ist positiv zu vermerken, dass trotz der kaum vorhandenen Hierarchie in den Organisationsstrukturen von Waldorfschulen keine Entgrenzung eintritt. Trotz einiger Kritik an der Effizienz der Entscheidungsstrukturen werden die Verwaltungsprozesse von Waldorflehrern insgesamt positiv bewertet. Das heißt, dass eine Schulorganisation auch ohne hierarchische Strukturen zufriedenstellend realisiert werden kann.

---

<sup>142</sup> Nur 7,1% der Waldorflehrer sind eher nicht bzw. gar nicht mit der Wertschätzung durch die Schüler zufrieden



Die Zufriedenheit mit der kollegialen Selbstverwaltung steht mit der Wertschätzung von Seiten der Kollegen im Zusammenhang. Daher hat auch das kollegiale Klima einen Einfluss auf die Selbstverwaltung. Die Möglichkeit der Mitgestaltung an den Schulstrukturen ist ebenfalls mit einer positiveren Musterverteilung gekoppelt. Bemerkenswert dabei ist, dass Lehrer, welche die Möglichkeit zur Mitgestaltung positiver einschätzen, nicht nur im Bereich des Engagements höhere Skalenwerte erreichen, sondern besonders bei den Merkmalen „Lebenszufriedenheit“ und „Erfolgserleben“ besser abschneiden.

In Bezug auf die Führungsqualität der Schule sind die Aussagen etwas kritischer als zum Thema Selbstverwaltung. 57,1% der Waldorflehrer geben an, dass die Entscheidungsprozesse nicht, beziehungsweise eher nicht effizient und zielführend realisiert werden. Es besteht dabei ebenfalls ein Bezug zur AVEM-Typenverteilung: Bei denjenigen Lehrerguppen, die ihrer Schule effiziente und zielführende Entscheidungsprozesse attestieren, fällt die Musterverteilung deutlich positiver aus als bei denjenigen, welche die Entscheidungsprozesse eher negativer bewerten.

Die Wertschätzung, die Lehrer von Seiten ihrer Kollegen, der Schüler und der Eltern erhalten, stellt einen Indikator für die Widerstandskraft im Alltag dar. Lehrer, die diese Wertschätzung nicht erfahren, gehören mit einer Wahrscheinlichkeit von 60% zum Burnout-gefährdeten B-Muster. Auch hier sind kausale Zusammenhänge nicht erschließbar. Dennoch ist anzunehmen, dass die erfahrene Wertschätzung als Indikator für eine günstige Prognose in Bezug auf die psychische Gesundheit betrachtet werden kann. Da die Wertschätzung von Seiten der Schüler bei Waldorflehrern sehr positiv bewertet wird, kann angenommen werden, dass das günstige Lehrer-Schüler-Verhältnis an Waldorfschulen für die Lehrer eine Ressource darstellt.

In Bezug auf die Nachhaltigkeit von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und der psychischen Gesundheit lässt sich nur dann ein Zusammenhang erkennen, wenn die Qualitätsmaßnahmen bereits zur Schulkultur gehören, was sich exemplarisch an den Zielvereinbarungen zeigt. Bei allen einmaligen Fortbildungen, die nicht zu einer bleibenden Veränderung der alltäglichen Schulpraxis führen, ließ sich keine Beziehung zu einer positiven Veränderung der psychischen Lehrergesundheit feststellen. Es kommt hier also auf den Grad der Integration von Qualitätsmaßnahmen in die Alltagspraxis an.

### ***AVEM-Typen und Fächer***

Insgesamt erscheinen Waldorflehrer verschiedener Fächer als eine relativ homogene Gruppe. Bei näherer Betrachtung einzelner Fächer lassen sich aber dennoch einige wesentliche Unterschiede erkennen. Auf der einen Seite gibt es zu denken, dass Lehrkräfte für Kunst und Eurythmie im Kollegium nicht den gleichen Rückhalt zu haben scheinen wie die Lehrkräfte andere Fächer. Auf der anderen Seite zählen Sportlehrer zu den zufriedensten Lehrkräften an Waldorfschulen und weisen auch in Bezug auf die Verhaltensmuster die günstigste Verteilung auf.

Für die Klassenlehrer ist festzuhalten, dass diese zwar mit zu den stärker belasteten Lehrergruppen gehören, aber auf der anderen Seite neben den Sport- und Kunstlehrern auch zu den Lehrkräften mit der größten Arbeitszufriedenheit zählen. Als relativ belastete Gruppen stellen sich ebenfalls die Lehrkräfte für Musik und Fremdsprachen heraus, wobei hier keine „Kompensation“ durch eine höhere Berufszufriedenheit vorliegt.

### ***Rahmenbedingungen und AVEM-Typen***

Für den Bereich der objektiven Rahmenbedingungen ergibt sich das zunächst überraschende Ergebnis, dass die unterschiedlichen Führungsmodelle keinen Zusammenhang mit der Musterverteilung des AVEM aufweisen. Die Befunde zeigen aber gleichfalls, dass die Abläufe von Entscheidungsprozessen einen vergleichsweise hohen Einfluss auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben haben. Ob eine Schulorganisation die psychische Gesundheit der Lehrer und Lehrerinnen unterstützt, scheint demnach mehr von den Abläufen als von den Strukturen abzuhängen. Ob dies allgemein gültig ist, oder noch von anderen Bedingungen abhängt, kann hier nicht geklärt werden. Eine Untersuchung einzelner Schulprofile mit zusätzlichen Fallstudien könnte darüber weitere Aufschlüsse liefern.

Zwischen der Lehrerausbildung und der AVEM-Typenverteilung lässt sich kein Zusammenhang feststellen. Das betrifft sowohl die Differenzierung nach einem staatlichen Hochschulabschluss und einer waldorfspezifischen Ausbildung als auch den internen Vergleich der einzelnen Studienangebote für die Waldorfpädagogik. Dies bedeutet aber unter Umständen nichts anderes, als dass arbeitsbezogenes Verhalten offensichtlich nicht in einem mehr theoretisch orientierten Studium erlernt wird, sondern sich erst während der Praxisphasen der Arbeit entwickelt, beziehungsweise ausprägt.

Weiterhin bestätigt sich der bereits von Schaarschmidt festgestellte Trend, dass Lehrerinnen sich stärker belastet fühlen als ihre männlichen Kollegen. Ob dafür allein das festgestellte höhere Engagement der weiblichen Lehrkräfte verantwortlich ist oder ob außerberufliche Einflüsse dafür eine entscheidende Rolle spielen, kann hier nicht beantwortet werden.

Von den in Kapitel 4.4 zusammengestellten Faktoren zur Belastung und Zufriedenheit wurde bisher die Besoldung noch nicht betrachtet. Hierfür lassen sich weder Zusammenhänge mit der Zufriedenheit noch mit der Belastung feststellen. Auch ein Bezug zur AVEM-Typenverteilung lässt sich nicht nachweisen. Die Besoldung scheint damit für den einzelnen Lehrer auf den ersten Blick kein besonders problematisches Thema darzustellen. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, dass die finanzielle Situation in einer Schule nicht in die Belastungssituation der einzelnen Lehrer hineinwirkt. Bei einer knappen Refinanzierung und einer dünnen Personaldecke könnten durch krankheitsbedingte Ausfälle Mehrarbeiten in Form von Vertretungen auf die Lehrer zukommen. Diese Aspekte wurden in der vorliegenden Arbeit nicht erfasst, dazu wären Fallstudien an einzelnen Schulen notwendig.

### ***Bedeutung der Ergebnisse für die Waldorfschulen***

Insgesamt wird für Waldorfschulen ein Aufgabenfeld in seiner besonderen Wichtigkeit deutlich: Dies ist die kollegiale Selbstverwaltung. Einerseits erhält sie von der überwiegenden Mehrheit der Kollegen nicht die Zustimmung und Akzeptanz, die für einen reibungslosen Ablauf nötig wäre, was insbesondere für die Führungsaufgaben an der Waldorfschule gilt. Auf der anderen Seite erweisen sich eine gut funktionierende kollegiale Zusammenarbeit und eine effiziente Führung als deutliche Indikatoren für die psychische Gesundheit von Waldorflehrern. Da die Selbstwirksamkeit zu den größten Ressourcen der Waldorflehrer zählt und mit der Autonomie des einzelnen Lehrers in einen Zusammenhang gebracht werden kann, sollte bei einer eventuellen „Verschlankung“ von Entscheidungsprozessen darauf geachtet werden, dass die Mitgestaltung des einzelnen Lehrers dabei nicht zu sehr beschnitten wird.

Kollegiale und individuelle Gestaltungskräfte wirken in den Organisationsprozessen von Waldorfschulen in einer besonderen Weise zusammen. Aus diesem Grund könnte eine Berücksichtigung der AVEM-Typologie bei der Evaluation und Analyse des Zusammenwirkens von individuellen und kollegialen Aufgaben an Waldorfschulen von Bedeutung sein. Die AVEM-Typenzuordnung kann schließlich auch zur Frühdiagnostik eingesetzt werden, um die Prävalenz von Burnout-Erkrankungen zu ermitteln. Dies ist nicht nur für den einzelnen Lehrer relevant, sondern es bietet sich angesichts des drohenden Lehrermangels an Waldorfschulen als eine sinnvolle flankierende Maßnahme zur Erhaltung der Lehrergesundheit an.

### ***Ausblick und offene Fragen***

Um den Zusammenhang zwischen Verhaltensmustern und kollegialer Selbstverwaltung genauer zu untersuchen, wären Betrachtungen einzelner Schulen nötig. In der vorliegenden Arbeit wurden Waldorflehrer insgesamt untersucht. Um nähere Erkenntnisse darüber zu erlangen, welche Vor- und Nachteile an mandatsgeführten und kollegial geführten Schulen zum Tragen kommen, wären weitere Fallstudien nötig.

Des Weiteren wäre eine Verlaufsstudie in Bezug auf die Entwicklung der AVEM-Typen höchst interessant: Verändern sich die Muster im Laufe der Dienstjahre? Gibt es an Waldorfschulen spezifische Verläufe, die mit berufsbiographischen Entwicklungen in einen Zusammenhang gebracht werden können? Unter Umständen gäben weitere Forschungen in dieser Richtung auch Aufschlüsse über den höheren Anteil an S-Mustern unter den Waldorflehrern und über die besondere Ausprägung dieses Musters.

### Literaturverzeichnis

Antonovsky, Aaron/ Franke, Alexa (1997) *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Tübingen.

Antonovsky, Aaron (1993) *Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung*, In: Franke, A./Broda, M. (Hrsg): *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese Konzept*, S. 3-14, Tübingen: dgvt.

Aronson, E./ Pines, A.M./ Kafry, D. (1983) *Ausgebrannt, vom Überdruß zur Selbstentfaltung*, Stuttgart, Klett Cotta.

Bandura, Albert (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, pp. 604.

Bengel, Jürgen/ Strittmatter, Regine/ Willmann, Hildegard (2001) *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese; Diskussionsstand und Stellenwert*. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung, Köln.  
URL: <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/entwicklung/Antonowski.pdf> (10.1.2013).

Barz, Heiner/ Randoll, Dirk (2007a) *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*, Peter Lang Verlag Frankfurt a.M,

Barz, Heiner/ Randoll, Dirk (2007b) *Absolventen von Waldorfschulen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bauer, Horst Philipp (2006) *Zur Ethik selbstverwalteter Organisationen – Anspruch und Realität von Schulen und Einrichtungen in freier Trägerschaft*. In: Bauer, H. /Schneider, P. (Hrsg) *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt a.M., S. 247-270.

Bauer, Joachim (2007) *Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell*, Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin der Technischen Universität Dresden, Selbstverlag der Technischen Universität Dresden,  
URL: [http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer\\_Bauer\\_Manual](http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer_Bauer_Manual) (7.2.13).

Bauer, Joachim (2008) *Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Heyne Verlag.

Bauer, Karl Oswald (2002) *Kompetenzprofil*, In: Otto, Hans Uwe u.a. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. S. 49-63.

Böhle, Petra/ Peters, Jürgen (2010) *Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum*. In: RoSE, Research on Steiner Education, Online Journal Vol 1, No 2 (2010), [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com).

Böhle, Petra/ Peters, Jürgen (2011) *Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum*, Teil 2. in: RoSE, Research on Steiner Education, Online Journal Vol 2, No 1 (2011), [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com).

Brägger, Gerold/ Posse, Norbert (2007) *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können*. Band 1. Schritte zur guten Schule. 1. Aufl. Bern, h.e.p.-Verlag.

Büssing, Arnd (2011) *Spiritualität/Religiosität als Ressource im Umgang mit chronischer Krankheit*, In: Büssing, A./Kohls, N. (Hrsg.), *Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang mit Gesundheit und Krankheit*, Springer, Berlin, Heidelberg, S. 107-124.

Chomsky, Noam/ Anshen, Ruth (1994) *Language and Thought*, Verlag: Moyer Bell Ltd.

Christ, O. (2004) *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat*, Online Dissertation, Fachbereich Psychologie, Phillips Universität Marburg URL: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/pdf/doc.pdf> (7.2.2013).

Dahlin, Bo (2007) *The Waldorf School - Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad University Studies.

Dauber, H./ Vollstädt, W. (2004). *Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer*. In: Die Deutsche Schule 3, 359-369.

Dauber, H./ Döing-Seipel, E. (2010) *Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen*. URL [http://www.humanistische-paedagogik.de/mediapool/92/927547/data/Doering-Seipel\\_Dauber\\_SALUTOa.pdf](http://www.humanistische-paedagogik.de/mediapool/92/927547/data/Doering-Seipel_Dauber_SALUTOa.pdf) (10.1.2013).

Dietz, Karl-Martin/ Kracht, Thomas (2002) *Dialogische Führung, Grundlagen - Praxis, Fallbeispiel: dm - drogerie markt*, Campus Verlag, Frankfurt.

Domnowski, Manfred (2005) *Burnout und Stress in Pflegeberufe, 2.*, aktualisierte Auflage, Brigitte Kunz Verlag, Hannover.

Dronkers, J./ Baumert, J./ Schwippert, K. (2001) *Erzielen deutsche weiterführende Privatschulen bessere kognitive und nicht-kognitive Resultate?* In: Deben L./ Ven J. van der (Hrsg) *Globalisierung und Segregation*. Amsterdam: Het Spinhuis, S.29-45.

Fabel-Lamla, Melanie (2006) *Biographische Professionsforschung im Kontext der Schule*. In: Cloos, P./ Thole, W. (Hrsg): *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatinnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden, S. 49-64.  
Fend, H. (1998) *Qualität im Bildungswesen*, Weinheim.

Fiedler, Helmut (2012) *Biographische Profile ostdeutscher Lehrkräfte – das Beispiel der Freien Waldorfschulen*, Springer VS, Wiesbaden.

Gerecht, M./ Steinert, B./ Klieme, E./ Döbrich, P. (2007) *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Materialien zur Bildungsforschung Band 17, 2. überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main.

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

Gehrmann, A. (2007) *Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragungsforschung*, in: Martin Rothland (Hrsg), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, VS Verlag, S. 185-203.

Graßhoff, G./ Höblich, D./ Stelmaszyk, B./ Ullrich, H. (2004): *Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Rekonstruktionen zum Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer-Schüler-Interaktionen im Unterricht und individueller Schulkultur*, Zwischenbericht an die DFG, Mainz/Halle 2004.

Graudenz, Ines (2012) *Lehrersein an einer Waldorfschule aus Sicht von Lehrkräften. Eine Analyse ausgewählter Fragen*. In: Randoll, Dirk: „Ich bin Waldorflehrer“, *Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*, VS Verlag, Wiesbaden, im Druck, S. 149-180.

Graudenz, Ines (2012b) *Herausforderungen an die Waldorfschule in der Zukunft*. In: Randoll, Dirk: „Ich bin Waldorflehrer“, *Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*, VS Verlag, Wiesbaden, im Druck, S. 217-223.

Gruber, H. (2004). *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung*, Forschungsbericht Nr. 13, Regensburg, in: Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (Hrsg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hackman, J.R./ Oldham, G.R. (1980) *Work redesign*. Reading: Addison Wesley.

Hansen, Troels (2003) *Where did they go? Analysis of former students who graduated from class 12 at Rudolf Steiner Schools in Gentofte, Herlev, Odense and Arhus, Denmark.* URL: [www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/WEDanishGrad.pdf](http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/WEDanishGrad.pdf) (7.2.2013).

Harslem, Michael (2003) *Kommt der Waldorf-Direktor? Oder: Ist die Selbstverwaltungs-ideologie am Ende?* In: *Erziehungskunst*, 67, 1, S. 12-17.

Harslem, Michael (2000) *Personalentwicklung in Freien Waldorfschulen. Eine Untersuchung über das Fortbildungsverhalten und ihre Konsequenzen.* In: *Erziehungskunst* 5/2000, S. 520-527.

Helsper, Werner. (2006) *Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft.* In: Ecarius, J./ Wigger, L. (Hrsg): *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit.* Opladen, Barbara Budrich, S. 162-187.

Helsper, Werner/ Ullrich, Heiner/ Stelmaszyk, Bernhard/ Hüblich, Davina (2007) *Autorität und Schule: Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler Beziehungen an Waldorfschulen,* VS Verlag.

Helsper, Werner (2002) *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur,* in: Kraul M./ Marotzki, W./ Schweppe, C. (2002) *Biographie und Profession,* Bad Heilbrunn, S. 64-102.

Helsper, Werner (2000) *Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktionen – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung.* In: Cloer, E./ Klika, D./ Kunert, H. (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung.* Weinheim/München: Juventa, S. 142-177.

Hermannstorfer, Udo (2002) *Achtung, Erstickungsgefahr! Wie man sie durch Delegation und kollegiale Führung abwendet.* In: *Erziehungskunst*, 66, 7-8, S. 807-826.

Hillert, Andreas (2007) *Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrern.* In: Rothland, Martin: *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen,* VS Verlag, S. 140-159.

Hillert, A./ Maaschke, B./ Kretschmer, A./ Erich, C./ Schmits, E./ Fichter, M. (1999) *Psychosomatische Erkrankungen bei LehrerInnen,* in: *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 49, S. 375-380.

Holderegger, Franz (2001) *Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf-Steiner-Schulen in der Schweiz*, Arbeitsgemeinschaft der Rudolf-Steiner-Schulen der Schweiz, Carmenstr. 49, Zürich.

House, Richard (2001) *Stress and the Waldorf Teacher Towards Pre-emption through Understanding*, Steiner Education, Vol. 35, No. 2, pp36-41, 2001.

Hurrelmann, Klaus/ Settertobulte, Wolfgang (2007) *Gesundheitliche Ressourcen und Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen*, in: Brägger, Gerold/Posse, Norbert/ Israel, Georg (Red.): *Bildung von Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule*, Bern.

Idel, Till-Sebastian (2007) *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. 1. Aufl. Wiesbaden

Idel, Till – Sebastian (2004) *Schulbiografische Ambivalenz. Eine Fallstudie zur lebensgeschichtlichen Relevanz der Waldorfschule* In: Ullrich, Heiner, Till –Sebastian Idel, Katharina Kunze (Hrsg.): *Das andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. VS – Verlag, S. 235-248.

Jauernig, Christoph (2007) *Branchenbericht der GLS-Gemeinschaftsbank über Freie und alternative Schulen*, zu beziehen über die GLS Gemeinschaftsbank eG, Filiale Bochum, Marketingabteilung, Postfach 10 08 29, 44708 Bochum.

Jehle, Peter/Schmitz, Edgar (2007) *Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrpersonen*. In: Martin Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, VS Verlag, S. 160-184.

Käufer, Katrin/Versteegen, Ursula (2008) *Selbstwirksamkeit und Burnout in Waldorfschulen: Ein Werkstattbericht*.

URL: <http://www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-Out.pdf>  
(15.1.2013).

Keller, Ulrike Luise (2008) *Quereinsteiger. Wechsel von der staatlichen Regelgrundschule in die Waldorfschule*. VS Verlag.

Kieschke, Ulf (2005) *Beanspruchung in der Veränderung*. In: Schaarschmidt, Uwe: *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungswürdigen Zustands*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 88-103.

Koolmann, Steffen (2003) *Organisation, Führung und Verantwortung in NfPO-Unternehmen am Beispiel der Waldorfschulen*, unveröffentlichte Auftragsstudie, Fachbereich Wirtschaft an der Alanus Hochschule.



- Koolmann, Steffen/ Ramin, J. (2008) *Lehrer- Schüler- und Studierendenbewegung 2008/2009*. Zu beziehen über: Freie Hochschule Mannheim, Institut für Bildungsökonomie.
- Kosubek, Tanja/ Barz, Heiner (2012) *Gruppendiskussionen*, in: Randoll, Dirk: „Ich bin Waldorflehrer“, *Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*, VS Verlag, Wiesbaden, im Druck, S. 15-67.
- Krause, Andreas/Dorsemagin, Cosima (2007) *Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung – Orientierung im Forschungsdschungel*, In: Martin Rothland (Hrsg.) 2007, *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Modelle, Befunde, Interventionen*, VS Verlag, S. 52-80.
- Krause, Andreas (2002) *Psychische Belastungen im Unterricht – ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation an der Universität Flensburg.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Kyriacou, C. (1998) *Teacher Stress: Past and Present*. In: Dunham, J./ Varma, V. (Hrsg.) *Stress in teachers: Past, present and future. (S. 1-13)* London, Whurr Publishers.
- Kyriacou, C./ Sutcliffe, J. (1978). *A Model of Teacher stress*. In. *Educational Studies* 4, S. 1-6.
- Lazarus, R.S. (1995) Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S 198-229.
- Liebenwein, Sylva/Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2012) *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*, VS Verlag.
- Lipowsky, F. (2003) *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Maslach, C./Jackson, S. E./Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burn-out Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Merz, J. (1979) *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mitchell, David/ Baldwin, Faith/Gerwin, Douglas (2005) *Research on Waldorf Graduates in North America, Phase I*, Research Institute for Waldorf Education.

Oevermann, U. (1997): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierter Handelns*, in: A. Combe / W. Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 70-182.

Ofenbach, Brigitte (2006) *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*, Würzburg, Königshausen und Neumann.

Ogletree, Earl J. (1998) *International Survey of the Status of Waldorf Schools*, (198 pages) (source: ERIC {Educational Resources Information Center}, University of Illinois, US).

Peters, Jürgen (2012) *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster*, in: Randoll, Dirk, „*Ich bin Waldorflehrer*“, *Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 185-222.

Peters, Jürgen (2013) *Beanspruchungen und Zufriedenheit von Waldorflehrern. Eine explorative Untersuchung*. In: RoSE, Research on Steiner Education, Online Journal Vol 3, No 2, 2013, S. 118-125, [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com).

Petzold, Hilarion/ Heintz, Hildegund (1985) *Psychotherapie und Arbeitswelt*, Junfermann-Verlag, Paderborn.

Polanyi, Michael (1985) *Implizites Wissen*. Suhrkamp-Verlag, Berlin.

Rauin, Udo (2008) *Studierverhalten und Eignung für den Lehrberuf. Kann man riskante Karrieren prognostizieren?* In: Schulverwaltung. Baden-Württemberg, 17 (2008) 4, S. 86-89.

Randoll, Dirk (2013) „*Ich bin Waldorflehrer*“, *Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie* Springer VS Verlag, Wiesbaden.

Randoll, Dirk (2010) *Empirische Forschung und Waldorfpädagogik*. In: Paschen, Harm (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. VS Verlag, Wiesbaden, S. 127-156.

Randoll, Dirk (2008) *Unterrichtsqualität an Waldorfschulen aus der Perspektive von Absolventen*, In: Schieren, Jost: *Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* Kopaed: München.

Randoll, Dirk (2006) *Lehrer im Urteil ihrer Schüler. Eine vergleichende Untersuchung an traditionellen Gymnasien und an Freien Waldorfschulen*. In: Bauer/Schneider: *Wal-*

dorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges. Frankfurt/Main, S.271-295.

Randoll, Dirk (1999) *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand – Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien.* VWB Verlag Berlin für Wissenschaft und Bildung.

Richards, Ross (2005) *How leadership is manifested in Steiner schools.* University of Melbourne, Vic, Australia.

Robert, Anette (1999) *Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa: Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen,* Frankfurt am Main: P. Lang.

Rose, U. (2005) *Von der Bedarfsanalyse zur Evaluationsforschung. Über den Gebrauch empirisch gestützter Entscheidungshilfen zur Förderung der Lehrergesundheit.* In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.) Tagungsbericht TB 141, Bremerhaven, Wirtschaftsverlag NM, S. 7-22.

Roth, Michael (2008) *Professionelle pädagogische Handlungskompetenz – ein holistisches Modell.* In: Schieren, Jost (Hrsg.) *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* Kopaed, München S. 57-84.

Rothland, Martin/ Terhart, Ewald (2007) *Beruf Lehrer – Arbeitsplatz Schule, Charakteristika der Arbeitsfähigkeit und Bedingungen der Berufssituation,* In: Martin Rothland (Hrsg), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen,* VS Verlag, S. 11-3.

Scharmer, C. Otto (2007) *Theory U: Leading from the Future as it Emerges.* SoL Publication, Cambridge, MA.

Schaarschmidt, Uwe (1999) *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf.* AW Fischer – Psychologie und Unterricht.

Schaarschmidt, U./ Fischer, A.W. (2003) *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebnismuster.* Frankfurt a.M.: Swets & Zeitlinger, Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Schuhfried GmbH, Mödling.

Schaarschmidt, Uwe (2005) *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungswürdigen Zustands.* Weinheim: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, Uwe/ Kieschke, Ulf (Hrsg.) (2007): *Gerüstet für den Schulalltag.* Beltz, Weinheim.

Schaarschmidt, Uwe/ Kieschke, Ulf (Hrsg.) (2007a): *Beanspruchungsmuster in Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie*. In: Martin Rothland (Hrsg), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, VS Verlag, S. 81-98.

Schaarschmidt, U./ Fischer, A.W. (2008a) *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebnismuster* (3. Auflage). Frankfurt a.M.: Pearson. Computerform: Schuhfried GmbH, Mödling.

Schaarschmidt, Uwe (2008b) *Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer erhalten und stärken*, Vortrag.URL:  
[www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfofr/schaarschmitt\\_1.pdf](http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfofr/schaarschmitt_1.pdf) (15.1.2013).

Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (2008c) *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebnismuster*, AVEM Standardform, AVEM Kurzform, Manual (3. Auflage). Frankfurt a.M.: Pearson.

Schmitz, Gerdamarie S. (2007) *"Burnout? Nicht mit mir?!" Wie Selbstwirksamkeit schützen kann*. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, S. 40-43.

Schütze, Fritz (2000) *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialisationsforschung, ZBBS* 1, S. 49-96.

Schwarzer, Ralf (1998) *Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern CTRD: Stressverarbeitung; Lehrerausbildung; Selbstwirksamkeit*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 26 (1998) 2, S. 158-172.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002) *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Beltz: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft.* 44, S. 28-53.

Schwarzer, Ralf/Warner, Lisa M. (2009) *Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften*. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Dettlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina: *Lehrprofessionalität*. Weinheim u.a.: Beltz S. 629-640.

Selye, H. (1953) *Einführung in die Lehre vom Adaptationssyndrom*. Stuttgart: Thieme.

Sosnowsky, Nadja, (2007) *Burn-out – kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens* In: Martin Rothland (Hrsg), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, VS Verlag, S. 119-139.

Steiner, Rudolf (1979) *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Erziehungskunst I*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz.

Steiner, Rudolf (1996) *Die Kernpunkte der sozialen Frage*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz.

Stiller, Edwin (2005) *Lehrer werden – Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie*, in: Kostrzewa, Frank. *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Tagungsband, Eitorf: Gata S. 91-104.

Strauss, Anselm L. (1998) *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*, Fink: UTB.

Strittmatter, S. (2006) *Zufriedenheiten genießen und Unzufriedenheiten in Tarife umwandeln*, Referat auf der Fachtagung „Balancieren im Lehrerberuf“, Bern.

Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (2012) *Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen - Profile - Kontroversen* (Schule und Gesellschaft), VS-Verlag, Wiesbaden.

Ullrich, Heiner /Strunck, Susanne (2009), *Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im Deutschen Privatschulwesen*, Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 55, Heft 2, März/April 2009, S. 228-243.

Ullrich, Heiner /Strunck, Susanne (2008), *Begabtenförderung an Gymnasien: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (Schule und Gesellschaft), VS Verlag, Wiesbaden.

Ullrich, Heiner/Idel, Till-Sebastian/Kunze, Katharina (2004) *Das Andere Erforschen, Empirische Impulse aus Reform und Alternativschulen*, VS-Verlag.

Vandenberghe R./Huberman A.M. (1999) *Understanding and preventing teacher Burn-out. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, University Press.

Van Dick, Rolf/ Stegmann, Sebastian (2007) *Belastungen, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorien und Modelle*, In: Rothland, Martin: *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, VS Verlag, S. 34-51.

Van Dick, Rolf (2006) *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum.

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.

Virnich, Katharina (2006) *Untersuchungen zur Arbeitsbelastung und psychischen Gesundheit bei Lehrern – drei katholische und sieben staatliche Schulen im Vergleich*, Dissertation der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.

Wallner-Paschon, Christina (2009) *Kompetenzen und individuelle Merkmale der Waldorfschüler/innen im Vergleich*. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula: *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Leykam Buchverlagsgesellschaft.

Weber, A. (2004) *Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften*, In: Hillert A./Schmitz E.: *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*, Stuttgart, Schattauer, S. 23-38.

Weber, A. (1998) *Sozialmedizinische Evaluation gesundheitsbedingter Frühpensionierungen von Beamten des Freistaats Bayern*. Gentner, Stuttgart.

Wegner, R./Berger, P./Krause, A./Baur, X. (2004). *Zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern mit stationär behandelten psychischen Erkrankungen im Vergleich mit berufstätigen Lehrkräften*. Ergo Med, 1, 17-23.

Weiß, M./ Preuschoff, C. (2004): *Schülerleistungen in staatlichen und Privaten Schulen im Vergleich*, In: Schümer, G./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M.: *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der Pisa-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, VS-Verlag, S. 39-71.

Wienert, Martin (2003) *Kollektive können keine Verantwortung übernehmen*. In: *Erziehungskunst*, 67, 1, S. 38-42.

Woods, Philip/ Ashley, Martin/ Woods, Glenys (2005) *Steiner Schools in England*, University of West of England, Bristol, 205 S.

## Danksagung

Ich möchte vor allem sehr herzlich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Dirk Randoll für seine unterstützende Begleitung sowie für die Bereitstellung der Daten aus der Waldorflehrerstudie danken. Durch seine konstruktiv-kritischen Hinweise hat die vorliegende Arbeit wichtige strukturelle und konzeptionelle Impulse erhalten. Ferner möchte ich Herrn Prof. Dr. Horst Philipp Bauer und Frau Dipl.-Hdl. Inga Enderle meinen Dank aussprechen, die im Rahmen des Doktorandenkolloquiums zahlreiche Aspekte kritisch beleuchtet und ergänzt und damit kontinuierlich zu einem Klärungsprozess beigetragen haben. Frau Dipl.-Hdl. Inga Enderle gilt ein besonderer Dank für die inhaltliche und textliche Lektorierung des theoretischen Rahmens. Auch im Doktorandenkolloquium des Fachbereichs Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule habe ich durch die Möglichkeit der Präsentation und den anschließenden Diskussionen wichtige grundsätzliche Anregungen erhalten. Ich danke ferner Herrn Prof. Dr. Bernhard Schmalenbach (Alanus Hochschule) und Herrn Prof. Dr. Heiner Barz (Heinrich Heine Universität Düsseldorf) für die Gespräche, die ich mit ihnen über mein Thema führen konnte und die mir bei der Gesamtkonzeption weitergeholfen haben. Sehr hilfreich waren auch die Hinweise von Herrn Dr. Marco Lalli (sociotrend) zur Varianzanalyse sowie die Unterstützung von Herrn Ingo Bald (sociotrend) bei der Diskriminanzanalyse zur Berechnung der AVEM-Typenzuordnung, die dankenswerterweise mit den von Prof. Dr. Andreas Fischer bereitgestellten Algorithmen durchgeführt werden konnte. Schließlich möchte ich Herrn Dr. Volker Frielingsdorf für Gestaltungshinweise zum Theorie-Teil und Frau Lea Katharina Böttger für die aufwändige Arbeit des Korrekturlesens danken.

Bonn, März 2013,  
Jürgen Peters

## **Selbstständigkeitserklärung**

Ich versichere, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbstständig und ohne unzulässige Hilfe angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen, Noten und Abbildungen –, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnungen kenntlich gemacht habe; dass diese Dissertation noch keiner anderen Hochschule zur Prüfung vorgelegen hat; dass sie bis auf den vom Promotionsausschuss genehmigten Ergebnisbericht im Rahmen der Veröffentlichung von Prof. Dr. Dirk Randoll noch nicht veröffentlicht worden ist, sowie dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde. Die Promotionsordnung der Alanus Hochschule Alfter ist mir bekannt.

Jürgen Peters



**TABELLENTEIL**

**ANHANG A Tabellen und Abbildungen zu Kapitel 6  
(Waldorflehrerstichprobe)**

**Tabelle A1: Varianzanalyse zur Gesundheitsbelastung**

**Varianzanalyse zur Gesundheitsbelastung**

Abhängige Variable: 9.a Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch Ihren derzeitigen gesundheitlichen Zustand

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	192,247 <sup>a</sup>	5	38,449	72,968	,000	,184
Konstanter Term	334,131	1	334,131	634,098	,000	,281
Lebensereignisse (IX.3)	35,849	1	35,849	68,032	,000	,040
Berufsbelastung (IX.2)	39,430	1	39,430	74,828	,000	,044
typ_tek	34,040	3	11,347	21,533	<b>,000</b>	<b>,038</b>
Fehler	855,220	1623	,527			
Gesamt	16740,000	1629				
Korrigierte Gesamtvariation	1047,467	1628				

a. R-Quadrat = ,184 (korrigiertes R-Quadrat = ,181) **Levene-test p = 0,02 signifikant!**

Effekt = sqrt ( 0,038/(1-0,038)) = 0,20 (ist eher als gering einzustufen)

**Tabelle A2: Antworten zur offenen Frage nach Symptomen  
(im Zusammenhang mit dem Beruf)**

Antworten zur offenen Frage XI.4 Genanntes Symptom	G- Muster	S - Muster	A - Muster	B - Muster	Summe n
Erschöpfung/ Erschöpfungszustände allg.	7	11	28	27	73
Anfälligkeit/ schwaches Immunsystem/ häufig krank allg.	2	2	3	4	11
Bewegungsmangel/ Venenschwäche	1	2	2	1	6
Gehör/ Schwerhörigkeit/ Lärmempfindlichkeit	3	7	10	13	33
Gelenkprobleme/ Arthrose/ Sehnencheidenentzündung	1	2	3	5	11
Hautirritationen/ Neurodermitis	1	0	1	4	6
Heiserkeit/ Belastung der Stimmbänder/ Stimme weg	3	3	11	7	24
Knieprobleme/ entzündetes Kniegelenk	4	1	2	1	8
Müdigkeit/ Schlappeit/ Übermüdung	2	9	3	15	29

<b>Antworten zur offenen Frage XI.4 Genanntes Symptom</b>	<b>G- Mus- ter</b>	<b>S - Muster</b>	<b>A - Muster</b>	<b>B - Muster</b>	<b>Summe n</b>
Nackenprobleme/ Nackenverspannung	2	0	3	3	8
Rückenbeschwerden/ Rückenleiden/ HWS Probleme	7	16	27	17	67
Schlaflosigkeit/ Schlagmangel/ Durch- schlafprobleme	13	14	38	28	93
Überforderung/ Überlastung allg.	0	2	7	15	24
Übergewicht	0	2	3	3	8
Unzufriedenheit/ Unlust	0	0	3	2	5
Vergesslichkeit	0	1	1	2	4
Augenprobleme/ Verschlechterung der Sehkraft	1	0	0	2	3
Verspannungen allg.	5	3	11	9	28
Verstopfung/ Darmprobleme	0	2	6	6	14
Schulterprobleme/ Schulterverspannungen	2	0	3	1	6
Atembeschwerden/ Atemprobleme/ Asth- ma	4	3	1	1	9
Bandscheibenvorfall	0	0	2	1	3
Bluthochdruck	3	7	14	6	30
(Häufige) Erkältungen/ Bronchitis/ Lun- genentzündung	3	6	2	5	16
Halsschmerzen	0	1	1	1	3
Herz-Kreislauf-Probleme/ Schwindel	1	3	7	2	13
Herzrhythmusstörungen/ Herzrasen/ Herz- schmerzen/ Vorhofflimmern	0	4	4	8	16
Kopfschmerzen	5	7	13	11	36
Magenprobleme/ Magenschleimhautent- zündung/ Sodbrennen	2	2	7	10	21
Migräne/ Migräneanfälligkeit	1	4	7	9	21
Schilddrüsenerkrankung	1	0	1	0	2
Starke Blutzuckerschwankungen/ Diabetes	0	0	1	1	2
Summen im Ohr/ Tinnitus/ Hörsturz	4	6	8	5	23
Nierenprobleme/ Gallensteine	1	0	1	3	5
Stresssymptome/ psychische Erschöpfung allg.	5	8	15	18	46
Ängste/ Druck/ seelische Belastung	2	1	8	3	14
Burn-out-Syndrom	2	3	5	12	22
Depressionen/ depressive Stimmung/ Niedergeschlagenheit	1	4	4	17	26
Konzentrationsschwäche	0	1	2	2	5
Mangelnde Nervenstärke/ Gereiztheit/ nervliche Belastung	1	4	9	6	20
Ständiges Geheztsein/ Unruhe/ Nervosität	3	1	7	15	26
Eigene Alltagsprobleme allg.	2	1	3	6	12
Schulprobleme allg.	2	1	4	4	11
Sonstiges allg.	0	2	2	4	8
Nicht spezifiziert	3	15	20	22	60
Keine Antwort	0	1	1	0	2
<b>GESAMT</b>	<b>100</b>	<b>162</b>	<b>314</b>	<b>337</b>	<b>913</b>

**ANHANG B Tabellen und Abbildungen zu Kapitel 7  
(Berufsgruppenvergleich)**

**Tabelle B1:** Mittelwerte der Rohwerte zu Berufsgruppen

AVEM-44	Mittelwerte der Rohwerte zu den 11 Merkmalen				
	Erhebung Barz/Randoll	Erhebung Schaarschmidt (Eichstichproben A25 <sup>143</sup> )			
Merkmal	Waldorf	Lehrer	Schulleiter	Existenzgründer	Sozialamt
BA	11,4	11,1	11,4	12,3	11,2
BE	11,5	11,4	12,2	15,6	11,6
VB	12,6	13,0	13,3	14,1	12,6
PS	12,7	14,5	14,2	15,4	15,1
DF	11,8	10,8	11,7	10,8	12,3
RT	10,7	11,2	10,0	10,2	11,4
OP	13,1	13,6	14,2	15,5	14
IR	12,9	12,6	13,8	13,8	12,9
EE	15,0	14,9	16,6	15,6	14,2
LZ	15,9	15,3	16,7	16,3	15,3
SU	15,8	15,7	16,2	16,0	14,8

<sup>143</sup> Die Angaben für nicht-Waldorflehrer wurden übernommen aus: AVEM Manual, 3. Auflage 2010, Schaarschmidt und Fischer

**ANHANG C Tabellen und Abbildungen zu Kapitel 8  
(Allgemeine schulische Faktoren)**

**Tabelle C1: Faktoren der Zufriedenheit (Kap. VI)**

<b>Faktoren</b>	<b>Items</b>	<i>Ich bin zufrieden mit...</i>
kollegiale Selbstverwaltung:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Organisation unseres Schulbetriebs</li> <li>• Der schulischen Selbstverwaltung</li> <li>• Der Wertschätzung meiner Arbeit im Kollegium</li> <li>• Der Arbeitsverteilung im Kollegium</li> <li>• Der Art, wie gegenseitige Vertretungen an der Schule organisiert sind</li> <li>• Der Möglichkeit, die Organisationsstrukturen in der Schule mitzugestalten</li> </ul>	
pädagogische Qualität der ganzen Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung</li> <li>• Der personellen Ausstattung an der Schule</li> <li>• Der pädagogischen Qualität an der Schule</li> <li>• Der Rückmeldung, die ich über meine Arbeit erhalte</li> </ul>	
Schulführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Art, wie die Idee der Schulführung an unserer Schule praktiziert wird</li> <li>• Der Führungskompetenz an unserer Schule</li> <li>• Der Arbeit des Vorstandes</li> </ul>	
anthroposophisch-künstlerische Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Möglichkeiten, waldorfpädagogische Ideen/Inhalte an unserer Schule verwirklichen zu können</li> <li>• Der Arbeit an anthroposophischen Themen im Kollegenkreis</li> <li>• Den Möglichkeiten, im Kollegium gemeinsam etwas Künstlerisches zu erarbeiten</li> </ul>	
eigene Unterrichtspraxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meiner persönlichen Arbeitsorganisation</li> <li>• Meinen Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler</li> <li>• Dem fachlich-inhaltlichen Niveau meines Unterrichts</li> <li>• Meinem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern</li> <li>• Meinem Verhältnis zu den Eltern</li> <li>• Der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Schüler</li> <li>• Der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern</li> </ul>	
Ausstattung der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der sächlichen Ausstattung der Schule (Lehr- und Lernmittel)</li> <li>• Den räumlichen Gegebenheiten in der Schule</li> <li>• Dem baulichen Zustand des Schulgebäudes</li> <li>• Der Raumplanung/ Raumverteilung in der Schule</li> </ul>	
Geschäftsführung und Sekretariat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Arbeit der Geschäftsführung</li> <li>• Der Arbeit des Sekretariats/ der Verwaltung</li> </ul>	
Lage der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Lage und dem Standort der Schule</li> <li>• Der Länge/ Zeit meines Anfahrtsweges zur Schule</li> </ul>	

**Tabelle C2: Belastungsfaktoren (Kap. IX)**

<b>Faktoren</b>	<b>Items:</b> <i>Ich fühle mich belastet durch...</i>
Arbeitsvielfalt:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden</li> <li>• die Vielzahl an Konferenzen</li> <li>• das Halten von Vertretungsstunden</li> <li>• die Arbeitsvielfalt im Allgemeinen</li> <li>• die Schülerfluktuation</li> <li>• die Häufigkeit der pädagogischen Konferenzen</li> <li>• die Vorbereitung und/oder Durchführung von Schulveranstaltungen</li> <li>• die Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen etc.</li> </ul>
Belastung durch die Unterrichtsorganisation:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Vielzahl der Klassen</li> <li>• die Größe der Schülergruppe</li> <li>• Stundenpläne</li> </ul>
Aufwand von Vor- und Nachbereitungen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den Lehrplan/die Stofffülle</li> <li>• Vor- und Nachbereitungen von Prüfungen</li> <li>• Vor- und Nachbereitung des Unterrichts</li> <li>• Zeugnisschreiben</li> </ul>
Eigene und fremde Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihre eigenen Ansprüche als Pädagoge</li> <li>• die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen/Ideale an die Person des Lehrers</li> <li>• die Anforderungen/Erwartungen von Eltern</li> <li>• Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforderungen</li> </ul>
Organisationsstrukturen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Organisationsstrukturen in der Schule</li> <li>• organisatorische Tätigkeiten neben der pädagogischen Arbeit</li> <li>• Verwaltungstätigkeiten in der Schule</li> <li>• Tätigkeiten zur Evaluation der Schule</li> <li>• Arbeiten in Gremien des Schulträgers (z.B. Schulverein)</li> <li>• Teilnahme an Schulführungskonferenzen</li> </ul>
pädagogische Tätigkeit:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Arbeitsverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler</li> <li>• unmotivierte Schüler/innen</li> <li>• persönliche Probleme und Sorgen einzelner Schüler/innen</li> <li>• Disziplinprobleme einzelner Schüler/innen</li> <li>• den Lärmpegel in den Klassen</li> <li>• das ständige Sprechen müssen</li> </ul>
finanzieller Rahmen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ihre Besoldungssituation</li> <li>• den engen finanziellen Rahmen der Schule</li> </ul>
Schulpolitik und Öffentlichkeit:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformen/Erlasse</li> <li>• Ihren beruflichen Status als Waldorflehrer</li> <li>• schulpolitische Entscheidungen,</li> <li>• Kritik der Waldorfpädagogik in den Medien</li> </ul>
Beziehung zu Eltern u. Kollegen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Verhalten einzelner Kolleginnen und Kollegen</li> <li>• die Arbeit mit Eltern</li> </ul>

**Tabelle C3: Faktorierung der Ressourcen (Kap. X.d)**

<b>Faktoren</b>	<b>Items</b>
Kulturelle Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesen (keine unterrichtsbezogene Literatur!)</li> <li>- Musik hören oder selber musizieren</li> <li>- Künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten</li> <li>- Den Besuch kultureller Veranstaltungen (Theater, Oper, Museum, Kino)</li> </ul>
Aktive Freizeit (Natur, Sport und Geselligkeit)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturerlebnisse (z.B. Spaziergänge, Gartenarbeit)</li> <li>- Zusammensein mit Freunden/ Bekannten</li> <li>- Sport treiben (z.B. Radfahren, Joggen)</li> <li>- Den Besuch geselliger Veranstaltungen (z.B. Tanz, Feste)</li> </ul>
spirituelle Ressourcen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meditieren</li> <li>- Das Studieren von Schriften R. Steiners</li> </ul>
innerschulische Ressourcen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den Besuch von Schulveranstaltungen (z.B. Monatsfeier, Klassenspiel, Orchester)</li> <li>- Ich hole mir die nötige Kraft aus meiner täglichen Arbeit in der Schule</li> <li>- In der Regel kann ich mich nach einer Schulwoche ausreichend regenerieren</li> </ul>
passive (Un-)Tätigkeiten:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fernsehen</li> <li>- Sich hinlegen und vor sich hindösen</li> </ul>

**Tabelle C4: Selbstwirksamkeitsfaktoren (Kap. IX.b)**

<b>Faktoren</b>	<b>Items</b>
Intuition und Kreativität:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ..., dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann</li> <li>- Ich kann Schüler für neue Projekte begeistern</li> <li>- Bei der Gestaltung meines Unterrichts entwickle ich immer neue Ideen</li> <li>- Im Unterricht kann ich mich auf meine intuitiven Fähigkeiten verlassen</li> <li>- Der Lehrerberuf ist für mich eine Quelle erlebter Selbstwirksamkeit</li> </ul>
Selbstverwirklichung und Durchsetzungsvermögen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen</li> <li>- Das Vertrauen in übergeordnete Zusammenhänge gibt mir in meinem Beruf Halt und Sicherheit</li> <li>- Der Lehrerberuf stärkt mich in meinem Selbstwertgefühl</li> <li>- Ich kann mich in meiner Arbeit verwirklichen</li> <li>- Ich habe Einfluss auf die Menge an Arbeit, die ich zu erledigen habe</li> </ul>
Vertrauen, Schwierigkeiten zu meistern:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es gelingt mir, auch schwierige Schüler am Unterricht zu beteiligen</li> <li>- Selbst wenn es mir einmal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf Schüler eingehen</li> <li>- Selbst wenn mein Unterricht durch Schüler gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können</li> </ul>
Fach- und Medienkompetenz:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich bin den fachlichen Anforderungen im Unterricht gewachsen</li> <li>- Im Umgang mit neuen Medien (z.B. Computer, Internet, Handy) fühle ich mich kompetent</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei meiner Arbeit kann ich meine Kenntnisse/Fähigkeiten einbringen</li> </ul>
Kritikfähigkeit:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann gut mit Kritik umgehen</li> <li>- Ich weiß, dass ich zu Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen</li> </ul>

**Tabelle C5: Faktoren der kollegialen Zusammenarbeit (Kapitel III)**

Faktoren	Items
Rückhalt im Kollegium:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• im Kollegium unterstützen wir uns gegenseitig bei auftretenden Schwierigkeiten</li> <li>• Für das Fach/ die Fächer, das/ die ich unterrichte, erfahre ich im Kollegium das für mich notwendige Verständnis</li> <li>• Ich fühle mich von meinen Kolleginnen und Kollegen mit meinen Anliegen ernst genommen</li> </ul>
Offenheit im Kollegium:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Kollegium</li> <li>• Wenn ich Schwierigkeiten in der Arbeit habe, kann ich im Kollegium offen darüber sprechen</li> <li>• In Konferenzen kann ich offen meine Meinung sagen</li> <li>• Konflikte können wir untereinander offen ansprechen</li> </ul>
Integration:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht</li> <li>• Ich empfinde mich in dem Schulorganismus als Teil eines großen Ganzen</li> </ul>
Fachlicher Austausch:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Über Leistungsanforderungen herrscht im Kollegium ein Grundkonsens</li> <li>• Unterrichtsmaterialien werden gegenseitig ausgetauscht</li> <li>• Wir informieren uns gegenseitig über Inhalte von Fortbildungen</li> </ul>
Innovationspotential:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Waldorfschulen sind gegenüber Neuerungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung aufgeschlossen</li> <li>• Die Kolleginnen/ Kollegen sind für Veränderungen aufgeschlossen</li> </ul>
Identifikation mit der Schule:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit meinem Verhältnis zu meinen Kollegen/innen bin ich zufrieden</li> <li>• Ich fühle mich im Kollegium häufig isoliert (umkodiert)</li> <li>• Ich empfinde die Atmosphäre im Kollegium als vertrauensvoll</li> <li>• Für das Fach/die Fächer, das/die ich unterrichte, erfahre ich im Kollegium das für mich notwendige Verständnis</li> <li>• Ich empfinde mich in dem Schulorganismus als Teil eines großen Ganzen</li> <li>• Ich empfinde mich als Mitgestalter der Schule</li> </ul>

**Tabelle C6: Unterrichtsfaktoren**

Faktoren	Items
Disziplinprobleme:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelne Unterrichtsstunden schwänzen</li> <li>• dass Schülerinnen und Schüler... Gezielt im Unterricht stören</li> <li>• Den Unterricht vorzeitig verlassen</li> </ul>
offene Kommunikation mit Schülern:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenn den Schülern an meinem Unterricht etwas nicht gefällt, können sie mit mir offen darüber reden</li> <li>• Ich gebe jedem Schüler im Unterricht die Gelegenheit, seine Meinung zu dem behandelten Thema zu äußern</li> <li>• Ich bemühe mich, im Unterricht auf die Wünsche der Schüler einzugehen</li> </ul>
vertrauensvolles Verhältnis zu Schülern:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe ein vertrauensvolles Verhältnis zu meinen Schülern</li> <li>• Ich erfahre Respekt und Anerkennung von meinen Schülern</li> <li>• Schüler wenden sich auch mit persönlichen Problemen an mich</li> </ul>
selbstständige Arbeit von Schülern:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In meinem Unterricht lernen die Schüler, mit Mitschülern etwas gemeinsam zu erarbeiten</li> <li>• In meinem Unterricht lernen die Schüler, sich selbständig etwas zu erarbeiten</li> </ul>
Akzeptanz des Unterrichts:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich mache mir oft Gedanken darüber, ob die Schüler meinen Unterricht langweilig finden könnten (<b>umkodiert</b>)</li> <li>• Das in meinem Unterricht Erlernte erleben die Schüler als sinnvoll</li> </ul>
Leistungsanforderungen der Lehrer:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die zunehmende Akademisierung/ wissenschaftliche Ausrichtung in der Waldorflehrerausbildung finde ich wichtig</li> <li>• Ich informiere jeden Schüler regelmäßig über seinen individuellen Leistungsstand</li> <li>• Arbeiten/ Tests zur Lernstandskontrolle sind für mich ein selbstverständlicher Bestandteil meines Unterrichts</li> </ul>
Empfundener Leistungsdruck von Seiten der Schüler:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler nehmen Leistungsdruck in meinem Unterricht wahr</li> <li>• Schüler nehmen Leistungskonkurrenz in meinem Unterricht wahr "</li> </ul>

**Tabelle C7: Faktoren ohne Zusammenhang mit dem AVEM (chi<sup>2</sup>-Test nicht signifikant)**

Objektive Bedingungen	Einschätzungen
Zahl der eigenen Kinder	Zufriedenheit mit dem baulichen Zustand der Schule
Familienstand	Belastung durch schulpolitische Entscheidungen
Ehemalige Waldorfschüler	
Gehalt: bei Vollzeit	
anthroposophische Gesellschaft: nein	
praktiziertes Führungsmodell	
Art/ Dauer der Ausbildung	
Bundesland (Nord-Süd Vergleich)	
Zusätzliches Mandat	
Anzahl der Klassen/ Anzahl der Schüler	
Fortbildungen zu: Unterrichtsqualität, Organisationsentwicklung, Lehrergesundheit, Leitbildarbeit, gegenseitige Unterrichtshospitationen	



**Tabelle C8: Faktoren, die mit AVEM (sichere Zuordnung) in einem Zusammenhang stehen,  $\chi^2$  signifikant,  $\eta^2 > 0,30$  (in Klammern: tendenzielle Zuordnung)**

<b>Objektive Bedingungen</b>		
<b>personenbezogen:</b>	<b>Unterrichtsbezogen:</b>	<b>Qualitätsentwicklung</b>
<b>Alter</b> <b><math>\eta^2 = 0,45 (0,09)</math></b>	<i>Anzahl der Unterrichtsstunden</i> <i><math>\eta^2 = 0,15 (0,27)</math></i>	
<i>Geschlecht:</i> <i>Cramer's <math>V=0,16 (0,08)</math></i>		<i>Evaluation von Zielvereinbarungen</i> $\eta^2 = 0,23 (0,12)$
<b>Einschätzungen (<math>\eta^2 &gt; 0,20</math>)</b>		
<b>waldorfspezifische Merkmale</b>	<b>Organisation</b>	<b>Kommunikation und Zusammenarbeit</b>
<b>Belastung durch die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen: <math>\eta^2 = 0,41 (0,23)</math></b>	Akzeptanz der Führungspraxis: $\eta^2 = 0,40 (0,16)$	<b>Gefühl im Kollegium isoliert zu sein: <math>\eta^2 = 0,41 (0,22)</math></b>
Vertrauen in höhere Zusammenhänge: $\eta^2 = 0,30 (0,16)$	Belastung durch Organisationsstrukturen $\eta^2 = 0,36 (0,20)$	Wertschätzung der Arbeit durch Kollegen: $\eta^2 = 0,40 (0,25)$
<i>Bedeutung der Anthroposophie für den Beruf: <math>\eta^2 = 0,22 (0,12)</math></i>	Zufriedenheit mit der Führungskompetenz $\eta^2 = 0,35 (0,15)$	Empfindung Mitgestalter zu sein: $\eta^2 = 0,36 (0,22)$
<b>Unterricht</b>	Zufriedenheit mit der Selbstverwaltung $\eta^2 = 0,34 (0,20)$	Von Kollegen ernst genommen $\eta^2 = 0,38 (0,22)$
<b>Wertschätzung der Arbeit durch Schüler: <math>\eta^2 = 0,48 (0,30)</math></b>	Belastung durch organisatorischen Tätigkeiten: $\eta^2 = 0,33 (0,21)$	Empfindung Teil eines Ganzen zu sein: $\eta^2 = 0,37 (0,20)$
<b>Unmotivierte Schüler</b> <b><math>\eta^2 = 0,48 (0,25)</math></b>	Effiziente/ zielführende Entscheidungsprozesse $\eta^2 = 0,30 (0,18)$	Belastung durch Verhalten einzelner Kollegen $\eta^2 = 0,36 (0,19)$
<b>Respekt und Anerkennung von Seiten der Schüler: <math>\eta^2 = 0,44 (0,23)</math></b>	<b>Selbstmanagement</b>	Feststellung, dass mir nicht zugehört wird: $\eta^2 = 0,35 (0,24)$
<b>Disziplinprobleme</b> <b><math>\eta^2 = 0,41 (0,25)</math></b>	<b>Eigene Ansprüche als Pädagoge <math>\eta^2 = 0,59 (0,36)</math></b>	Verständnis für mein Fach $\eta^2 = 0,35 (0,21)$
<b>Verhalten einzelner Schüler; <math>\eta^2 = 0,41 (0,26)</math></b>	<b>Zufriedenheit mit Beruf allgemein: <math>\eta^2 = 0,55 (0,30)</math></b>	Kann offen die Meinung sagen $\eta^2 = 0,31 (0,23)$
mit Leistungsanforderungen (an die Schüler) zufrieden $\eta^2 = 0,39 (0,22)$	<b>Belastung durch Beruf allgemein <math>\eta^2 = 0,53 (0,35)</math></b>	<b>Selbstwirksamkeit</b>
Belastung durch Anzahl der Arbeitsstunden $\eta^2 = 0,38 (0,27)$	<b>Eigene Leistungsfähigkeit <math>\eta^2 = 0,52 (0,38)</math></b>	<b>Verwirklichung in der Arbeit <math>\eta^2 = 0,52 (0,31)</math></b>
Zufrieden mit dem Verhältnis zu Schülern: $\eta^2 = 0,38 (0,20)$	<b>Zufriedenheit mit eigener Arbeitsorganisation <math>\eta^2 = 0,43 (0,35)</math></b>	<b>Gelassenheit im Unterricht <math>\eta^2 = 0,47 (0,30)</math></b>
Ständiges Sprechen müssen $\eta^2 = 0,35 (0,23)$	<b>Sonstige Rahmenbedingungen</b>	<b>Lehrberuf ist Quelle der Selbstwirksamkeit: <math>\eta^2 = 0,47 (0,32)</math></b>
Stofffülle $\eta^2 = 0,33 (0,23)$	<b>Konflikte Beruf-Privatleben <math>\eta^2 = 0,49 (0,32)</math></b>	<b>Lehrberuf stärkt das Selbstwirksamkeitsgefühl <math>\eta^2 = 0,43 (0,28)</math></b>
Lärmpegel $\eta^2 = 0,33 (0,23)$	<b>Belastung durch Erwartungen der Eltern <math>\eta^2 = 0,46 (0,26)</math></b>	<b>Intuitive Fähigkeiten im Unterricht <math>\eta^2 = 0,42 (0,24)</math></b>
Vor- und Nachbereitungen ( $\eta^2 = 0,31 (0,25)$ )	Wertschätzung durch Eltern $\eta^2 = 0,40 (0,21)$	<b>Fähigkeit, gut mit Kritik umzugehen: <math>\eta^2 = 0,41 (0,30)</math></b>
den fachlichen Anforderungen gewachsen: $\eta^2 = 0,31 (0,26)$	Belastung durch Arbeit mit Eltern $\eta^2 = 0,37 (0,22)$	Einfluss auf die Arbeitsmenge $\eta^2 = 0,40 (0,27)$
	Belastung durch Lebensereignisse im Umfeld: $\eta^2 = 0,35 (0,22)$	Kenntnisse einbringen: $\eta^2 = 0,30 (0,26)$
<b>Gesundheitliche Folgen</b>		

(Selbsteinschätzung)		
<b>Gesundheitszustand: Eta = 0,44 (0,31)</b>	<b>Belastet durch gesundheitlichen Zustand: Eta = 0,42 (0,31)</b>	<b>Körperliche/ Psychische Probleme: Cramer's V= 0,50 (0,31)</b>

**Tabelle C9: Varianzanalyse zur Berufszufriedenheit**

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: 6. Zufriedenheit mit den folgenden Aspekten: Ich bin zufrieden mit... Meiner beruflichen Situation allgemein

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	66,409 <sup>a</sup>	7	9,487	38,771	,000	,516
Konstanter Term	,400	1	,400	1,634	,202	,006
Eigene Arbeitsorganisation	3,503	1	3,503	14,316	,000	,053
Schulorganisation	4,029	1	4,029	16,465	,000	,061
Wertschätzung v. Kollegen	2,804	1	2,804	11,460	,001	,043
Selbstverwirklichung	3,853	1	3,853	15,748	,000	,058
AVEM (sichere Zuordnung)	4,395	3	1,465	5,987	,001	,066
Fehler	62,397	255	,245			
Gesamt	875,000	263				
Korrigierte Gesamtvariation	128,806	262				

a. R-Quadrat = ,516 (korrigiertes R-Quadrat = ,502)

**Tabelle C10: Varianzanalyse zur Berufsbelastung**

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Abhängige Variable: 9.a Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch... ? Den Beruf

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	90,354 <sup>a</sup>	6	15,059	49,914	,000	,539
Konstanter Term	4,667	1	4,667	15,470	,000	,057
Anzahl. Arbeitsstunden	28,319	1	28,319	93,866	,000	,268
Eigene Ansprüche	2,869	1	2,869	9,511	,002	,036
Organisatorische Tätigkeiten	1,056	1	1,056	3,499	,063	,013
AVEM (sichere Zuordnung)	10,472	3	3,491	11,570	,000	,119
Fehler	77,235	256	,302			
Gesamt	1779,000	263				
Korrigierte Gesamtvariation	167,589	262				

a. R-Quadrat = ,539 (korrigiertes R-Quadrat = ,528)

**Tabelle C 11: Korrelationen zur Belastung**

Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch...“	Korrelationskoeffizient r (Pearson) in Bezug auf das Item: „belastet durch den Beruf“	Korrelation mit AVEM (Eta: Nominal bzgl. Intervall)
die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden?	0,61	0,27
organisatorische Tätigkeiten neben der pädagogischen Arbeit?	0,42	0,21
Ihre eigenen Ansprüche als Pädagoge?	0,39	0,36
Die Arbeitsvielfalt im Allgemeinen	0,36	0,23
Wöchentliche Arbeitszeit ist zu bewältigen	0,36	0,31
Die Anforderungen/ Erwartungen von Eltern	0,35	0,26
Die Vielzahl an Konferenzen	0,32	0,16
Die Arbeit mit Eltern	0,32	0,22
Den gesundheitlichen Zustand	0,32	0,31
Verwaltungstätigkeiten in der Schule	0,31	0,13

**Tabelle C 12: Korrelationen zur Berufszufriedenheit**

Korrelationen Zufriedenheit:

Item: „Zufriedenheit mit der beruflichen Situation allgemein“	Korrelationskoeffizient r (Pearson) in Bezug auf das Item: „Zufriedenheit mit der beruflichen Situation allgemein“	Korrelation AVEM Eta
Zufrieden mit der Organisation unseres Schulbetriebs	0,43	0,19
Zufrieden mit Wertschätzung im Kollegium	0,42	0,25
Ich kann mich in meiner Arbeit verwirklichen	0,39	0,31

Zufrieden mit der eigenen Arbeitsorganisation	0,38	0,35
Zufrieden mit dem Verhältnis zu den Kollegen	0,38	0,17
Zufrieden mit Betriebsklima	0,38	0,15
Wie Schule geführt wird, ist für mich in Ordnung	0,37	0,16
Verständnis für mein Fach von Seiten der Kollegen	0,37	0,21
Fühle mich von Kollegen ernst genommen	0,36	0,22
Zufrieden mit der schulischen Selbstverwaltung	0,36	0,20
Zufrieden mit der Möglichkeit, Organisationsstrukturen mitzugestalten	0,36	0,19
Fühle mich als Teil des Ganzen	0,35	0,20
Zufrieden mit der Führungskompetenz	0,34	0,15
Zufrieden wie die Idee der Schulführung praktiziert wird	0,34	0,16
Zufrieden mit Kommunikation im Kollegium	0,34	0,16
Empfinde mich als Mitgestalter	0,34	0,22
Zufrieden mit Wertschätzung durch Eltern	0,31	0,21
Zufrieden mit Wertschätzung durch Schüler	0,31	0,30
Konflikte werden gut gelöst	0,30	0,13
Zufrieden mit der pädagogischen Qualität der Schule	0,30	0,16

## **ANHANG D Tabellen und Abbildungen zu Kapitel 9 (Waldorfspezifische Faktoren – ohne Fächer)**

### **Anhang D1 Faktoren des Selbstmanagements**

#### Faktor 1: Vertrauen und Respekt von Seiten der Schüler

- Ich habe ein vertrauensvolles Verhältnis zu meinen Schülern 1.5 – 8
- Ich erfahre Respekt und Anerkennung von meinen Schülern 1.5 – 12
- Schüler wenden sich auch mit persönlichen Problemen an mich 1.5 – 13
- Ich bin zufrieden mit... Meinem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern 6 – 7
- Ich bin zufrieden mit... Der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Schüler 6 – 20

#### Faktor 2: Vertrauen und Respekt von Seiten der Eltern

- Eltern bringen mir Respekt und Wertschätzung entgegen 5b – 2
- Eltern sind mit den Ergebnissen meines Unterrichts zufrieden 5b – 4
- Ich bin zufrieden mit... Meinem Verhältnis zu den Eltern 6 – 8
- Ich bin zufrieden mit... Der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern 6 - 25

#### Faktor 3: Arbeitsorganisation und Unterricht

- Ich bin zufrieden mit... Meiner persönlichen Arbeitsorganisation 6 – 2
- Ich bin zufrieden mit... Meinen Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler 6 – 4
- Ich bin zufrieden mit... Dem fachlich-inhaltlichen Niveau meines Unterrichts 6 – 5

#### Faktor 4: Offenheit für Schüler

- Wenn den Schülern an meinem Unterricht etwas nicht gefällt, können sie mit mir offen darüber reden 1.5 – 2
- Ich gebe jedem Schüler im Unterricht die Gelegenheit, seine Meinung zu dem jeweils behandelten Thema zu äußern 1.5 – 3
- Ich bemühe mich, im Unterricht auf die Wünsche der Schüler einzugehen 1.5 - 11

#### Faktor 5: Eltern als Partner

- Elternarbeit macht mir Spaß 5a – 1
- Ich betrachte Eltern als Partner bei der Bildung/ Erziehung ihrer Kinder 5a – 2
- Ich informiere die Eltern regelmäßig über das Geschehen an der Schule 5a – 3
- Ich gehe Beschwerden/ Anliegen von Eltern nach 5a – 4

#### Faktor 6: Leistungsanforderungen

- Arbeiten/ Tests zur Lernstandskontrolle sind für mich ein selbstverständlicher Bestandteil meines Unterrichts 1.5 – 14
- Schüler nehmen Leistungsdruck in meinem Unterricht wahr 1.5 - 18

## **Anhang D2: Faktoren der kollegialen Zusammenarbeit**

### **Faktor 1: kollegiales Klima**

#### **1.a Feedback III: 14, 17, 29 - VI: 18, 34**

- 3. Für das Fach/ die Fächer, das/ die ich unterrichte, erfahre ich im Kollegium das für mich notwendige Verständnis
- 3. Ich fühle mich von meinen Kolleginnen und Kollegen mit meinen Anliegen ernst genommen
- 3. Wenn ich besondere Leistungen erbringe, wird dies im Kollegium wertgeschätzt
- 6: Ich bin zufrieden mit... Der Wertschätzung meiner Arbeit im Kollegium
- 6. Ich bin zufrieden mit... Der Rückmeldung, die ich über meine Arbeit erhalte

#### **1.b Konfliktmanagement III: 5, 16**

- 3. Spannungen bzw. Konflikte unter den Kollegen/innen werden gut gelöst
- 3. Konflikte können wir untereinander offen ansprechen

#### **1.c Unterstützung bei Schwierigkeiten III: 12, 13**

- 3. Wenn ich Schwierigkeiten in der Arbeit habe, kann ich im Kollegium offen darüber sprechen.
- 3. Im Kollegium unterstützen wir uns gegenseitig bei auftretenden Schwierigkeiten

#### **1.d Kollegiales Klima III: 1, 2, 3, 4, -9, 10, 15, 26, -27, -34**

- 3. Mit dem Betriebsklima an meiner Schule bin ich zufrieden
- 3. Mit meinem Verhältnis zu meinen Kollegen/innen bin ich zufrieden
- 3. Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Kollegium
- 3. Der Umgangston unter den Kolleginnen und Kollegen ist freundlich
- 3, Ich fühle mich im Kollegium häufig isoliert
- 3. Ich empfinde die Atmosphäre im Kollegium als vertrauensvoll
- 3. In Konferenzen kann ich offen meine Meinung sagen
- 3. Ich empfinde mich in dem Schulorganismus als Teil eines großen Ganzen
- 3. Ich habe das Gefühl, dass es vermieden wird, mit mir zusammen zu arbeiten
- 3. Die Arbeit im Kollegium ist durch Konkurrenzdenken geprägt

### **Faktor 2: Qualität der Verwaltung III: 24, 32 – VI: 14, 24, 26**

- 3. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Geschäftsführung funktioniert gut
- 3. Die Qualität der Arbeit in der Schulverwaltung ist gut
- 6. Ich bin zufrieden mit... Der schulischen Selbstverwaltung
- 6. Ich bin zufrieden mit... Der Arbeit der Geschäftsführung
- 6. Ich bin zufrieden mit... Der Arbeit des Sekretariats/ der Verwaltung

### **Faktor 3: Kooperation und Innovation III: 21, 22, 23, 45 – VI: 19**

- 3. Die Kolleginnen/ Kollegen sind für Veränderungen aufgeschlossen
- 3. Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht
- 3. Zwischen Klassenlehrern und Oberstufenlehrern findet ein regelmäßiger fachlicher Austausch statt
- 3. Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich zu bestimmten Veranstaltungen nicht eingeladen werde
- 6. Ich bin zufrieden mit... Der Arbeitsverteilung im Kollegium

**Faktor 4: Fachlicher Austausch: III 19, 20**

- 3. Unterrichtsmaterialien werden gegenseitig ausgetauscht
- 3. Wir informieren uns gegenseitig über Inhalte von Fortbildungen

**Faktor 5: Zufriedenheit mit der anthroposophisch-künstlerischen Arbeit VI: 13, 23**

- 3. ...der Arbeit an anthroposophischen Themen im Kollegenkreis
- 3. ...den Möglichkeiten, im Kollegium gemeinsam etwas Künstlerisches zu erarbeiten

**Faktor 6: Homogenität III: 6, 8**

- 3. Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben
- 3. Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer

**Faktor 7: offene Thematisierung von Kompetenzen III: 11, 36**

- 3. Im Kollegium wird offen darüber gesprochen, ob mir eine Aufgabe zugetraut wird oder nicht
- 3. Wir sagen offen, wenn wir einem Kollegen eine Arbeit nicht zutrauen

**Anhang D3: Führungsfaktoren**

**Faktor 1: Transparenz und Effizienz von Entscheidungsprozessen**

- Die Verfahren zur Delegation von Entscheidungsprozessen sind transparent 3.30
- Die Entscheidungsstrukturen an unserer Schule sind transparent 3.33
- Entscheidungsprozesse realisieren wir an unserer Schule effizient und zielführend 3.35

**Faktor 2: Zufriedenheit mit der Führungspraxis**

- So, wie bei uns die Schule geführt wird, ist es für mich in Ordnung 3.31
- Ich bin zufrieden mit... Der Art, wie die Idee der Schulführung an unserer Schule praktiziert wird 6.11
- Ich bin zufrieden mit... Der Führungskompetenz an unserer Schule 6.17
- Ich bin zufrieden mit... Der Möglichkeit, die Organisationsstrukturen in der Schule mitzugestalten 6.27

**Faktor 3: Beteiligung des einzelnen an der Führung**

- Ich empfinde mich als Mitgestalter der Schule 3.38
- Ich habe persönliche Entscheidungskompetenzen 3.40
- Die meisten Lehrer sind an der Schulleitungskonferenz zugelassen 3.25

**Faktor 4: Strukturelle Bedingungen**

- Die einzelnen Schulführungsgremien haben eine Geschäftsordnung 3.39
- Unsere Schule hat für die Gestaltung des schulischen Geschehens den notwendigen Spielraum 4.9
- Über besondere Entwicklungsschritte werden an unserer Schule Zielvereinbarungen getroffen 4.10

**ANHANG E Tabellen und Abbildungen zu Kapitel 9  
(Fächerdifferenzierung)****Tabelle E1:** Mittelwerte zum Belastungserleben für die einzelnen Fächer<sup>144</sup>

Korrelationen zum Item: „Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch den Be- ruf?“	Klassen- lehrer	Ober- stufen- lehrer	Lehrer für Eurythmie	Fremd- sprachen- lehrer	Musik- lehrer	Lehrer für Hand- werk/ Kunst	Sportlehrer	gesamt
Ihren derzeitigen gesundheitlichen Zustand	,345**	<b>,255**</b>	,306**	,335**	,317**	,373**	,344**	,321**
Die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden	,588**	,606**	,604**	<b>,668**</b>	,588**	,554**	,584**	,605**
Die Stofffülle/ den Lehrplan	<b>,438**</b>	,240**	<b>,202*</b>	,414**	,359**	,337**	,338**	,360**
Die Vielzahl an Konferenzen	,310**	,293**	,375**	,374**	<b>,272**</b>	<b>,461**</b>	,418**	,329**
Die Arbeitsvielfalt im Allgemeinen	,388**	,334**	<b>,484**</b>	,403**	,395**	,320**	,367**	,370**
Die Arbeit mit El- tern	<b>,379**</b>	,261**	<b>,217*</b>	,324**	,279**	,203*	<b>,180</b>	,325**
Ihre eigenen An- sprüche als Pädä- goge	,425**	,381**	,349**	,417**	<b>,439**</b>	,318**	<b>,438**</b>	,403**
Die Anforderungen/ Erwartungen von Eltern	,396**	,253**	,382**	,357**	<b>,422**</b>	,306**	,377**	,359**
Organisatorische Tätigkeiten neben der pädagogischen Arbeit	,429**	,410**	<b>,486**</b>	,441**	,349**	<b>,490**</b>	,392**	,423**
Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforde- rungen	<b>,436**</b>	,360**	,344**	,344**	<b>,223*</b>	,328**	<b>,445**</b>	,370**

<sup>144</sup> Fettgedruckte Item haben hoch signifikante Unterschiede



**Tabelle E2:** Mittelwerte der Rohwerte (AVEM 44) bei Waldorflehrern nach Fächern

AVEM-44: Mittelwerte der Rohwerte zu den 11 Merkmalen, Erhebung Barz/Randoll 2011								
Merkmal	alle	Klassenl.	Eurythmie	Oberstufe	Sport	Musik	Fremdspr.	Handwerk/Kunst
BA	11,4	11,5	11,6	11,4	10,8	11,6	11,3	11,6
BE	11,5	11,5	12	11,5	11,6	11,8	11,7	11,5
VB	12,6	13	12,5	12,8	11,9	12,8	13,1	12,8
PS	12,7	12,4	12,3	12,6	12,2	12,4	13,5	13
DF	11,8	11,5	12	11,8	12,7	11,4	11,6	11,8
RT	10,7	10,8	11	10,4	10,3	10,7	11,1	10,8
OP	13,1	13	13,4	13	13	12,9	13,5	13
IR	12,9	13,1	12,5	13,2	13	12,3	12,3	13,1
EE	15,0	15,2	14,6	15	15,2	14,9	14,7	15,3
LZ	15,9	16,1	15,5	15,8	16,5	15,7	15,6	15,9
SU	15,8	16,1	15,4	15,5	15,6	15,9	15,6	15,6

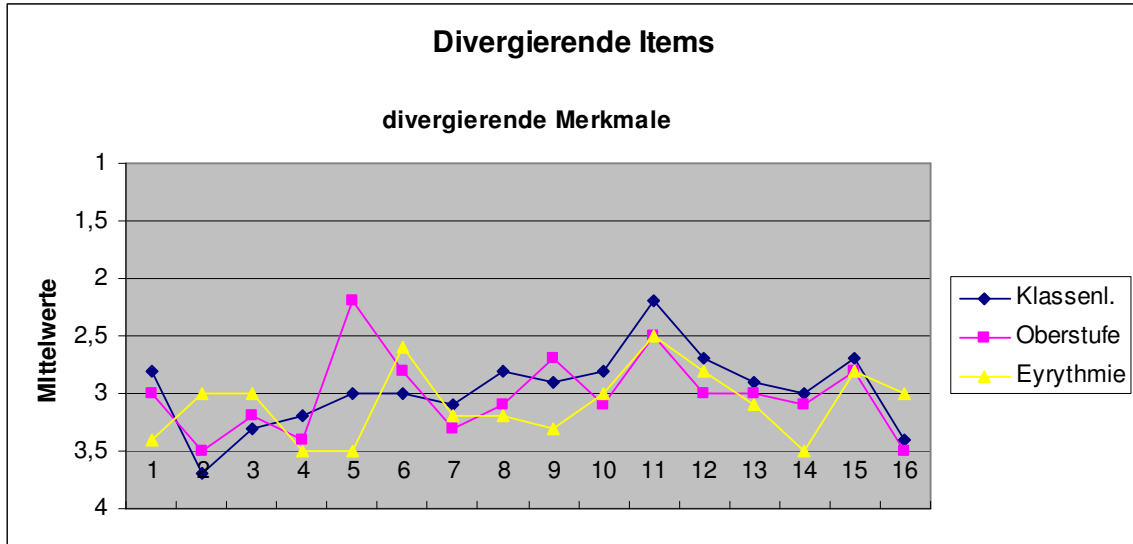
**Tabelle E3:** Mittelwerte zum Belastungserleben mit hoch signifikanten Abweichungen für ausgewählte Fächer (Oberstufe, Klassenlehrer, Eurythmie)

Skalenmittelwerte zum Belastungserleben (Items mit hoch sig. Abweichungen)				
Frage	Klassenl.	Oberstufe	Eurythmie	Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch:
9.a 5	2,8	3	3,4	Die Stofffülle/ den Lehrplan
9.a 8	3,7	3,5	3	Die Vielzahl der zu unterrichtenden Klassen
9.a 20	3,3	3,2	3	Stundenpläne, die Ihrer persönlichen Situation nicht entsprechen
9.a 22	3,2	3,4	3,5	Die Arbeit mit Eltern
9.a 24	3	2,2	3,5	Vor- und Nachbereitungen von Arbeiten/ Prüfungen
9.a 25	3	2,8	2,6	Unmotivierte Schüler/innen
9.a 26	3,1	3,3	3,2	Die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen/ Ideale an die Person des Lehrers
9.a 28	2,8	3,1	3,2	Die Anforderungen/ Erwartungen von Eltern
9.a 30	2,9	2,7	3,3	Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts
9.a 32	2,8	3,1	3	Persönliche Probleme und Sorgen einzelner Schüler/innen
9.a 33	2,2	2,5	2,5	Das Schreiben von Zeugnissen
9.a 34	2,7	3	2,8	Die Vorbereitung und/ oder Durchführung von Schulveranstaltungen
9.a 35	2,9	3	3,1	Disziplinprobleme einzelner Schüler/innen
9.a 36	3	3,1	3,5	Die Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen etc.
9.a 41	2,7	2,8	2,8	Den Lärmpegel in den Klassen
9.a 42	3,4	3,5	3	Das ständige Sprechen müssen

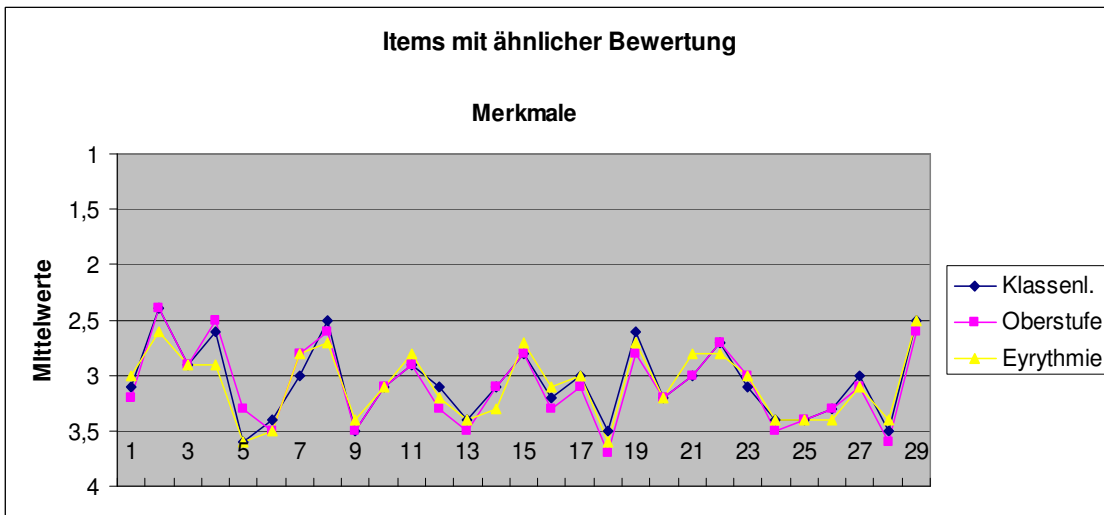
**Korrelationskoeffizienten nach Pearson zur obigen Tabelle:**

Eurythmie-Klassenlehrer:	0,3294187
Eurythmie-Oberstufe	0,11636878
Klassenlehrer-Oberstufe:	0,65183573

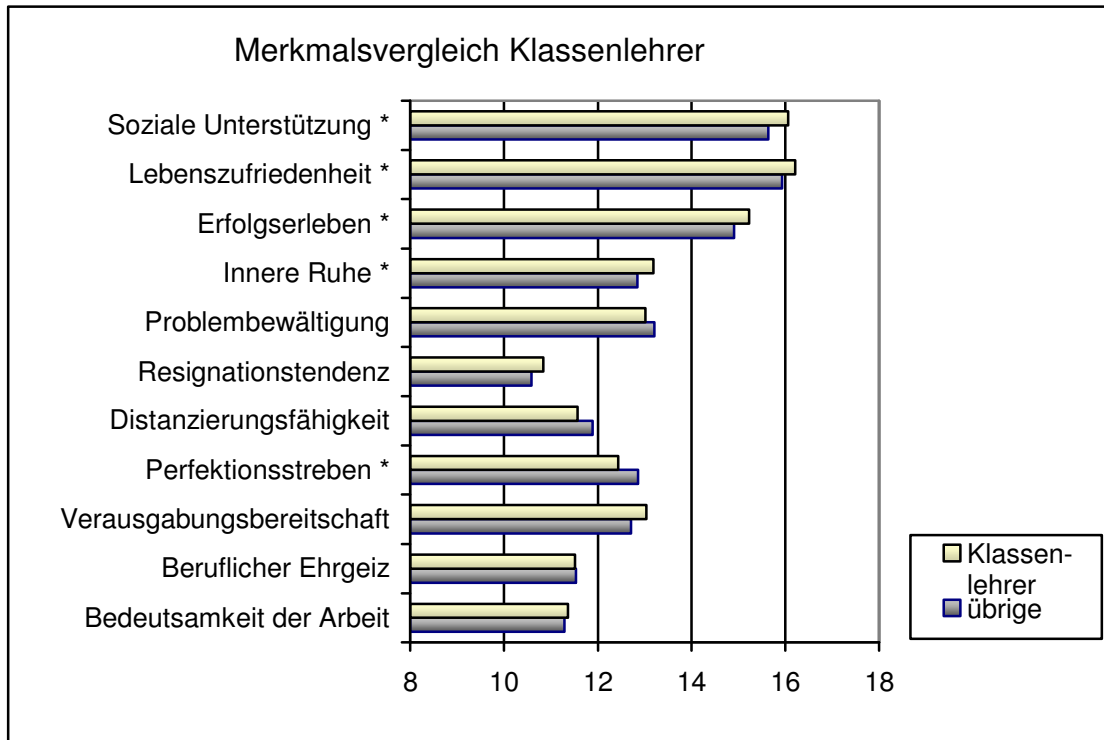
**Abbildung E4:** Skalenmittelwerte zum Belastungserleben mit hoch sig. Unterschieden in grafischer Darstellung (zu Tabelle E3)



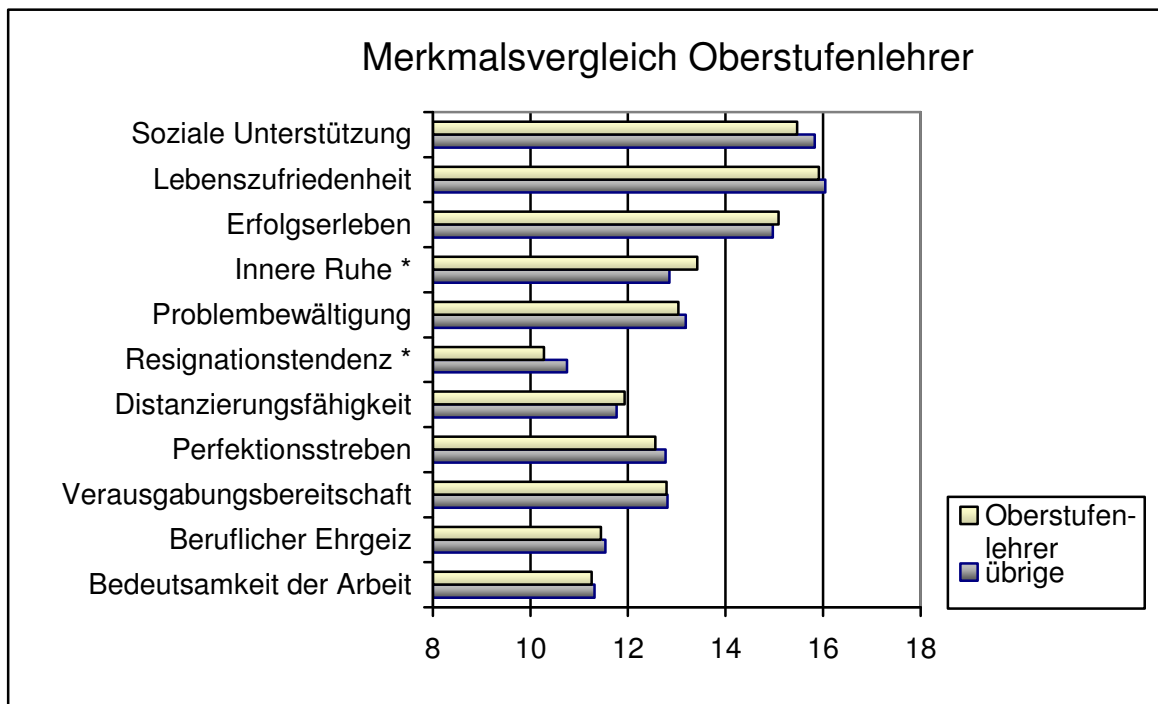
**Abbildung E5:** Skalenmittelwerte zum Belastungserleben ohne sig. Unterschiede in grafischer Darstellung



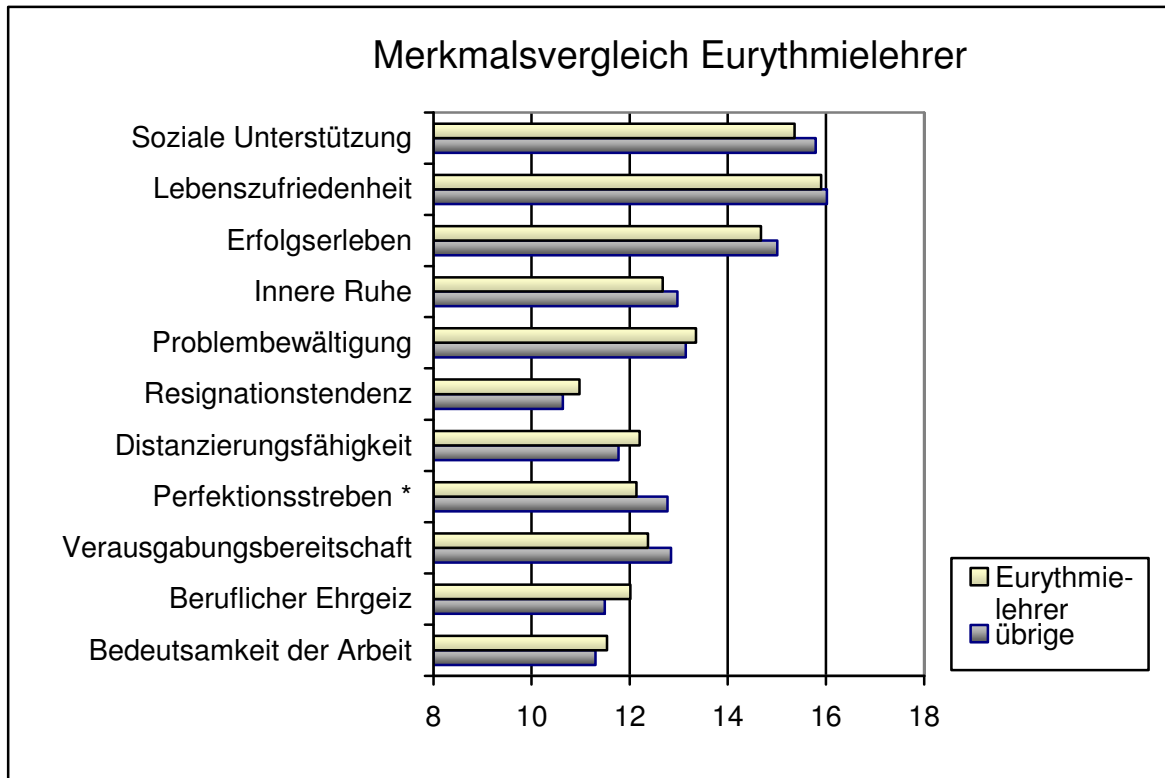
**Abbildung E6:** AVEM-Merkmale der Klassenlehrer im Vergleich



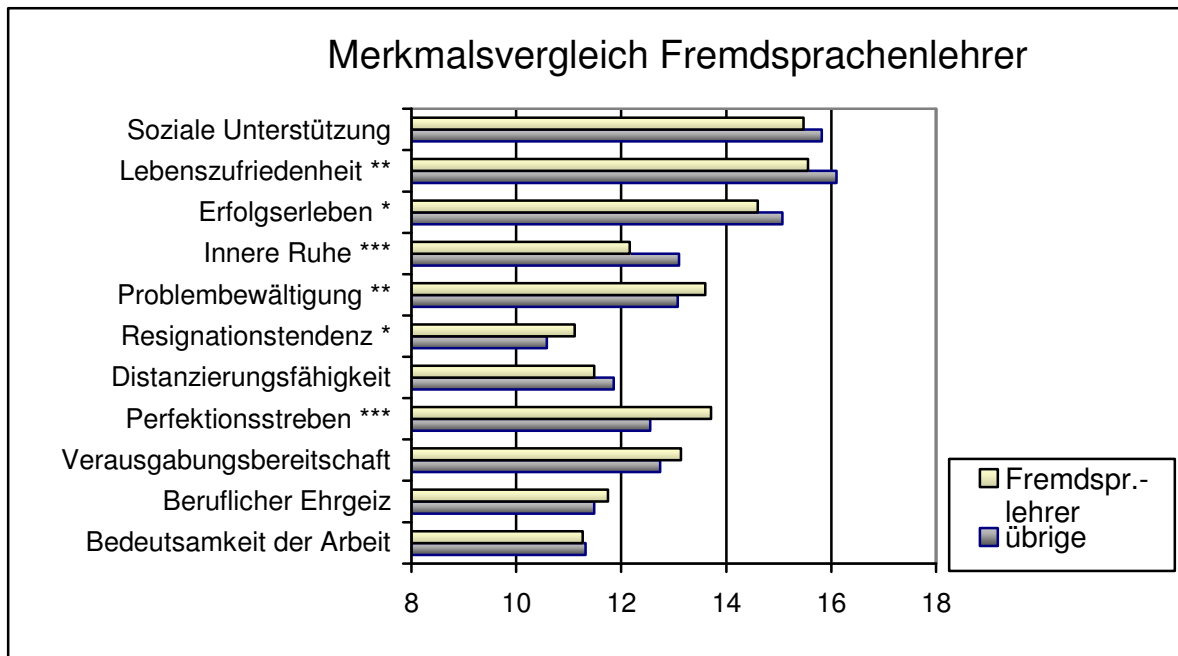
**Abbildung E7: AVEM-Merkmale der Oberstufenlehrer im Vergleich**



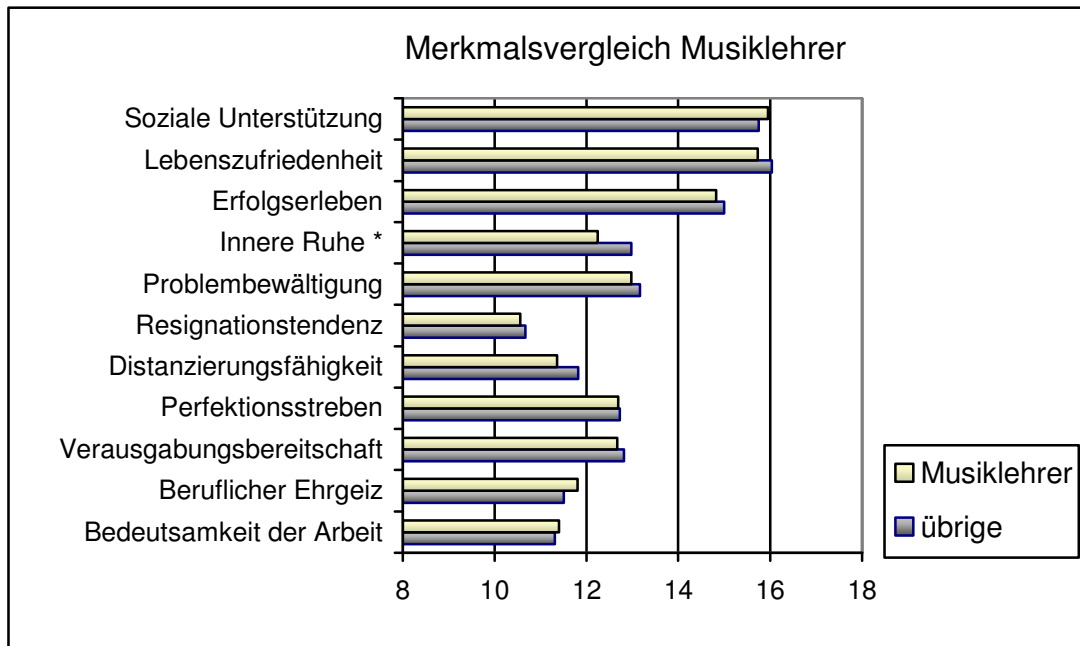
**Abbildung E8: AVEM-Merkmale der Eurythmielehrer im Vergleich**



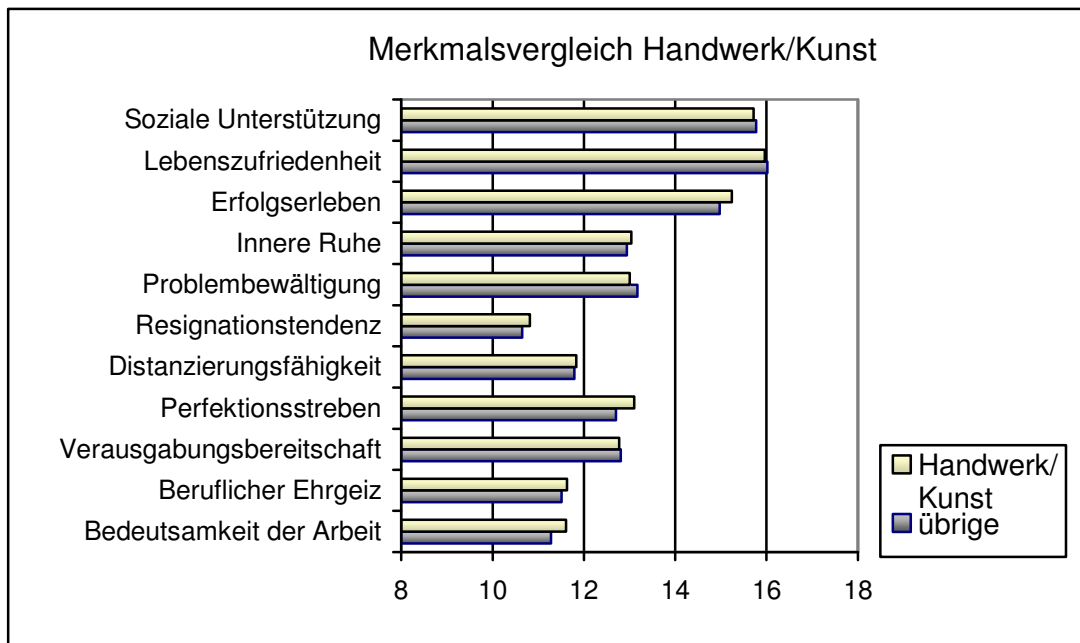
**Abbildung E9: AVEM-Merkmalsvergleich Fremdsprachenlehrer - Übrige**



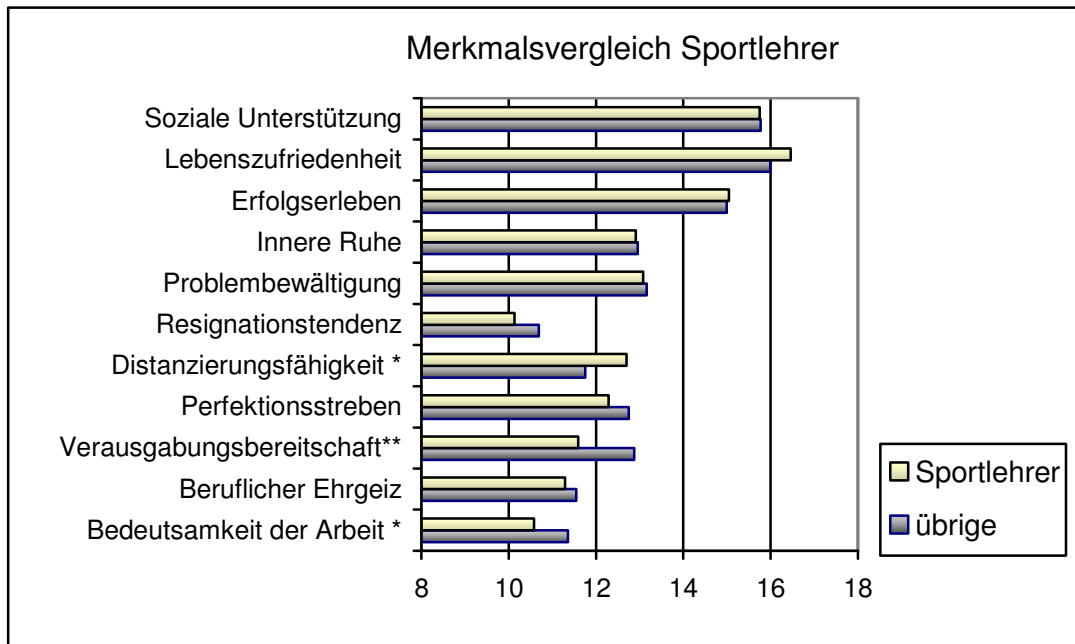
**Abbildung E10: AVEM-Merkmale der Musiklehrer im Vergleich**



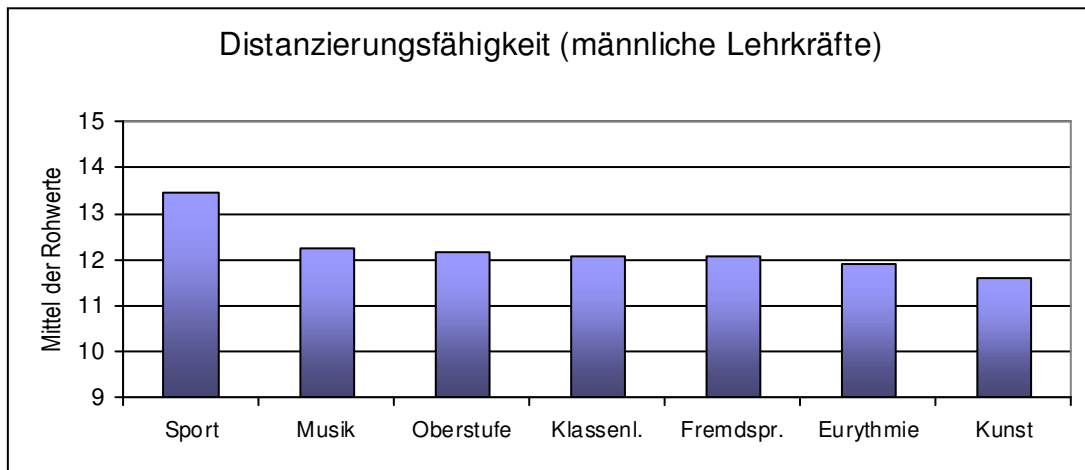
**Abbildung E11: AVEM-Merkmalsvergleich der Lehrer für Handwerk und Kunst**



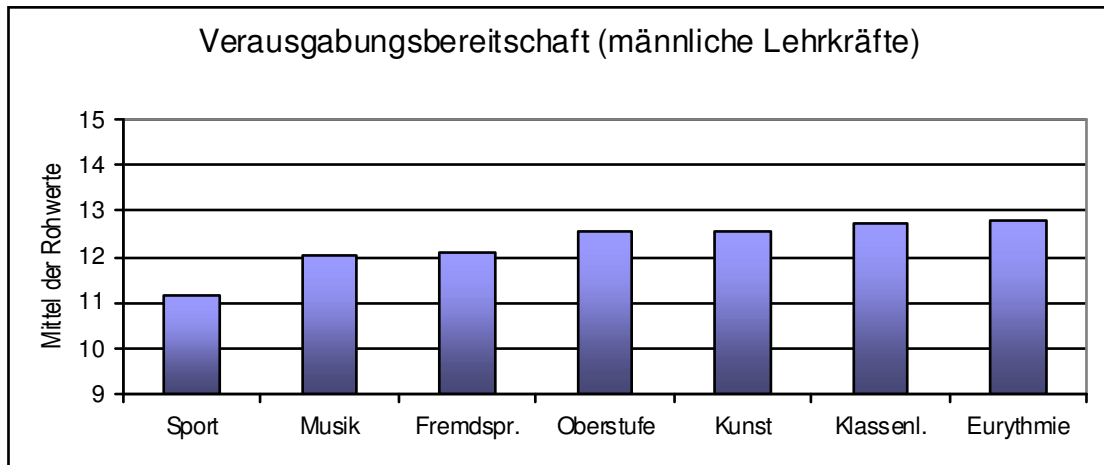
**Abbildung E12: AVEM-Merkmalvergleich der Sportlehrer**



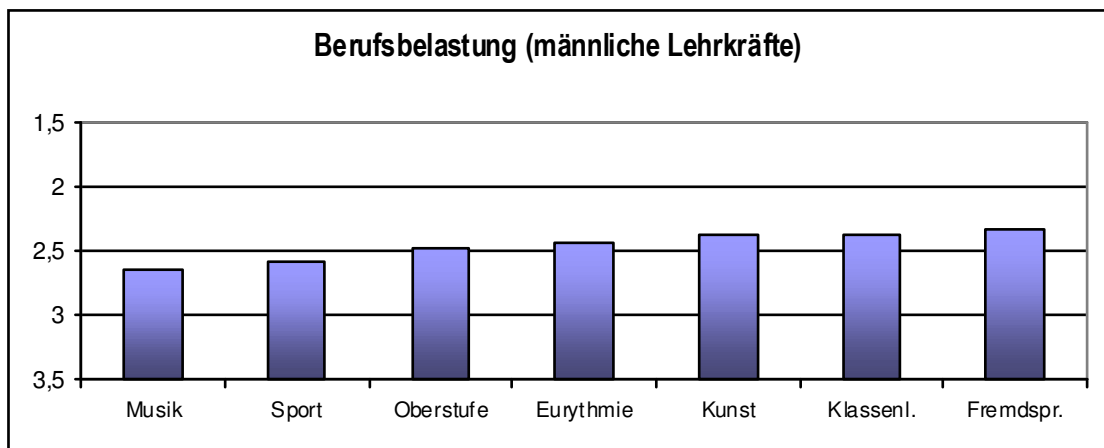
**Abbildung E13: Distanzierungsfähigkeit nach Fächern (männlich)**



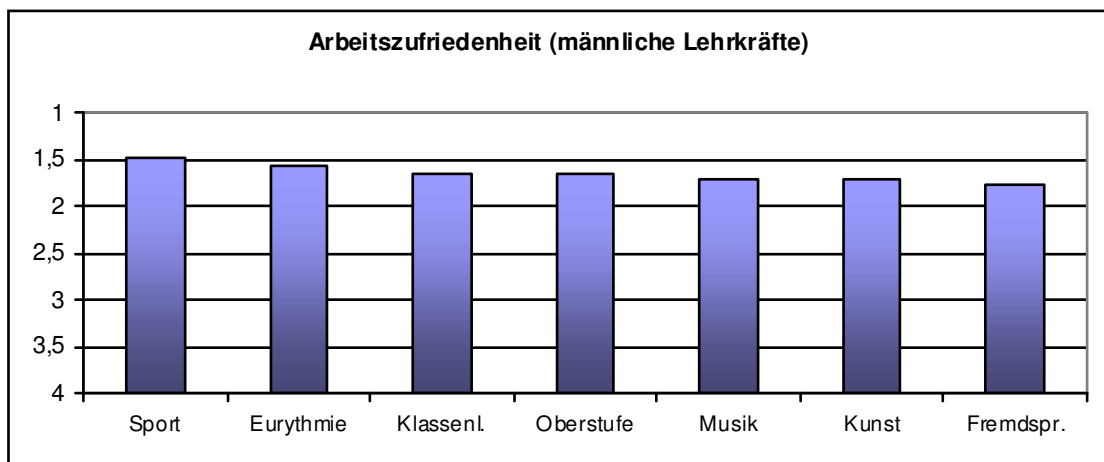
**Abbildung E14: Verausgabungsbereitschaft nach Fächern (männlich)**



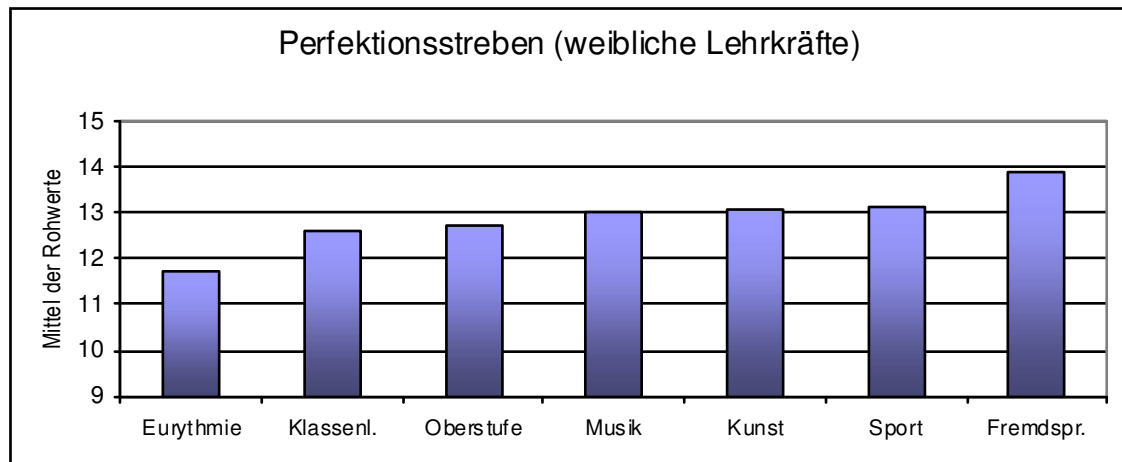
**Abbildung E15: Berufsbelastung nach Fächern (männlich)**



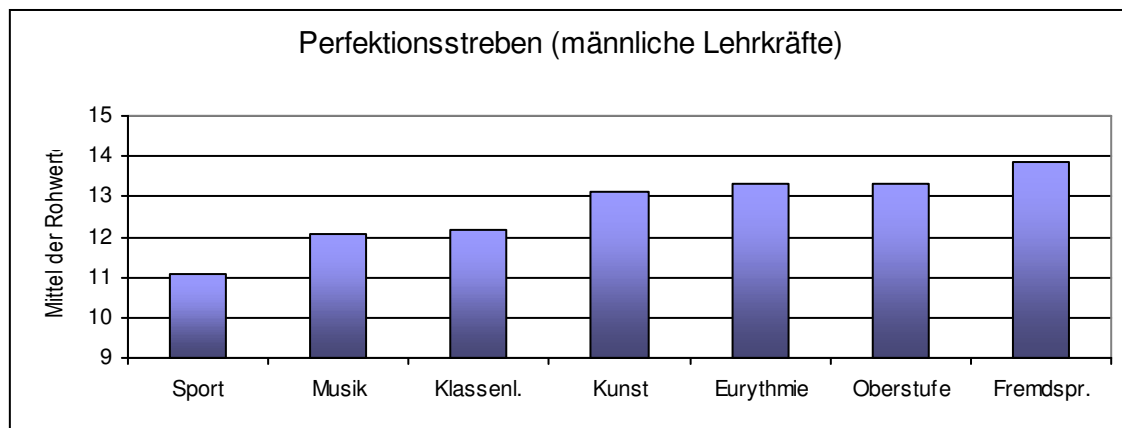
**Abbildung E16: Arbeitszufriedenheit nach Fächern (männlich)**



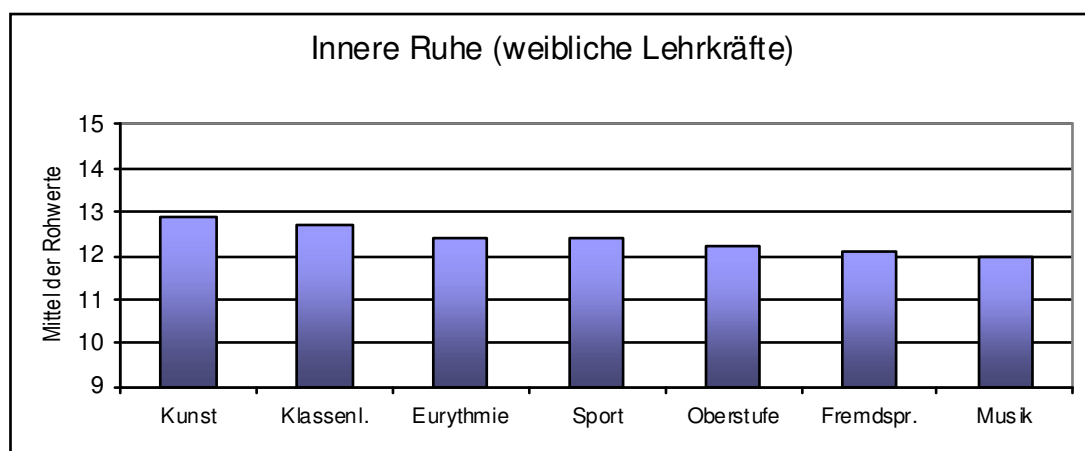
**Abbildung E17: Perfektionsstreben nach Fächern (weiblich)**



**Abbildung E18: Perfektionsstreben nach Fächern (weiblich)**

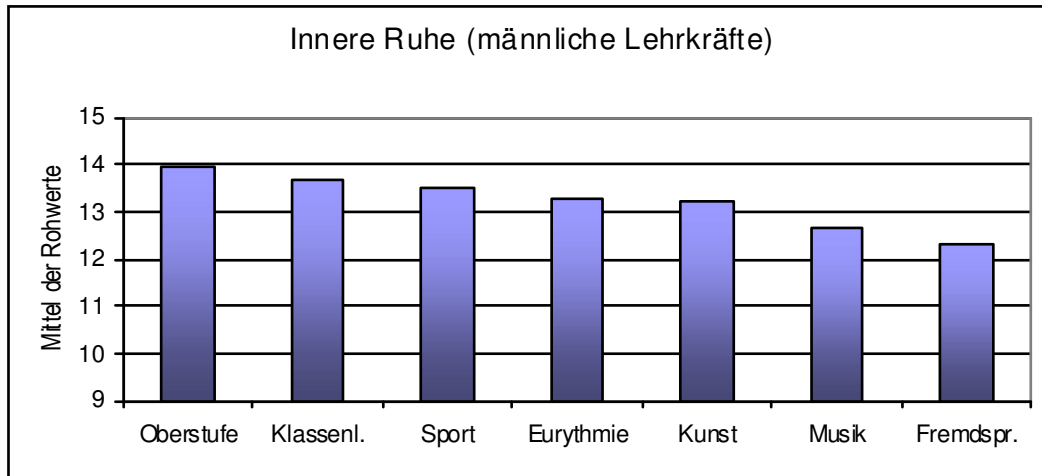


**Abbildung E19: Innere Ruhe nach Fächern (weiblich)**





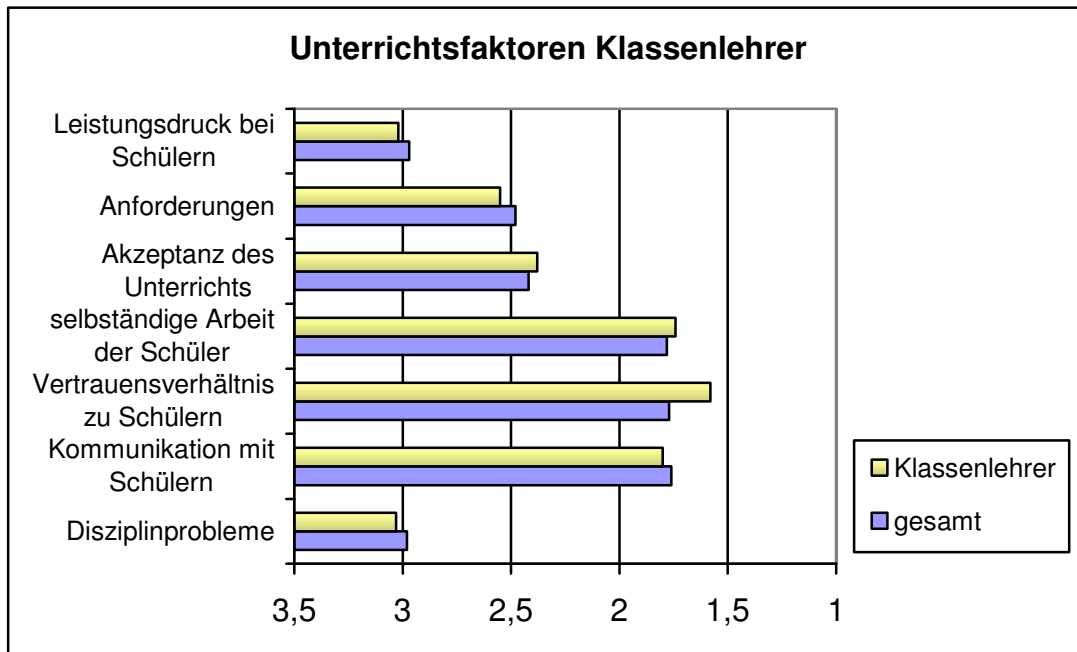
**Abbildung E20: Perfektionsstreben nach Fächern (weiblich)**



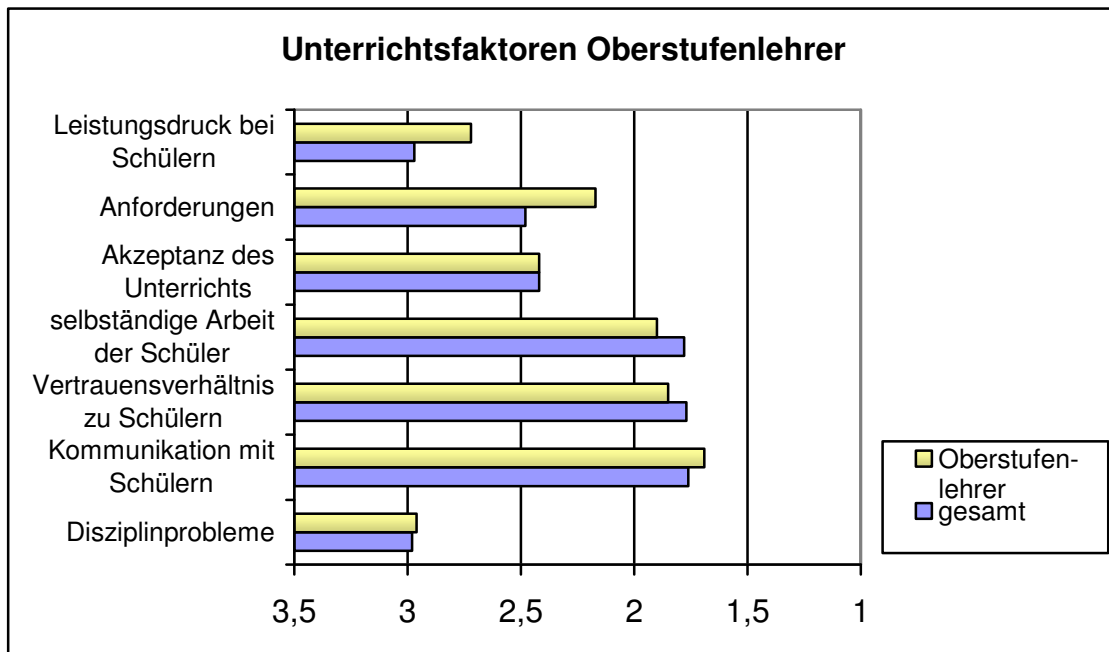
**Tabelle E21: Mittelwerte der Unterrichtsfaktoren nach Fächern differenziert**

	Mittel	Klassen- lehrer	Ober- stufe	Euryth- mie	Fremd- sprache	Musik	Hand- werk/ Kunst	Sport
Innovationsberei- tschaft des Kolle- giums	2,28	2,26	2,29	2,21	2,26	2,31	2,38	2,16
Rückhalt im Kollegium	1,84	1,82	1,78	1,91	1,83	1,89	1,93	1,79
Kollegiale Kom- munikation	2,02	2,03	1,94	2,11	2,01	2,06	2,06	1,99
Integration im Kollegium	2,01	2,00	1,98	2,00	2,06	2,00	2,02	1,94
Austausch über den Unterricht	2,26	2,27	2,22	2,24	2,24	2,33	2,33	2,2
Disziplinprobleme in der Klasse	2,98	3,03	2,96	2,98	2,93	2,97	2,96	2,94
Kommunikation mit Schülern	1,76	1,80	1,69	1,85	1,70	1,87	1,66	1,81
Vertrauensverhält- nis zu Schülern	1,77	1,58	1,85	1,95	1,87	1,87	1,88	1,79
Selbständige Schülerarbeit	1,78	1,74	1,90	1,5	1,84	1,82	1,79	1,79
Akzeptanz des Unterrichts	2,42	2,38	2,42	2,56	2,53	2,45	2,43	2,45
Leistungs- anforderungen	2,48	2,55	2,17	2,91	2,13	2,45	2,86	2,43
Leistungsdruck für die Schüler	2,97	3,02	2,72	3,38	2,72	3,07	3,16	2,87

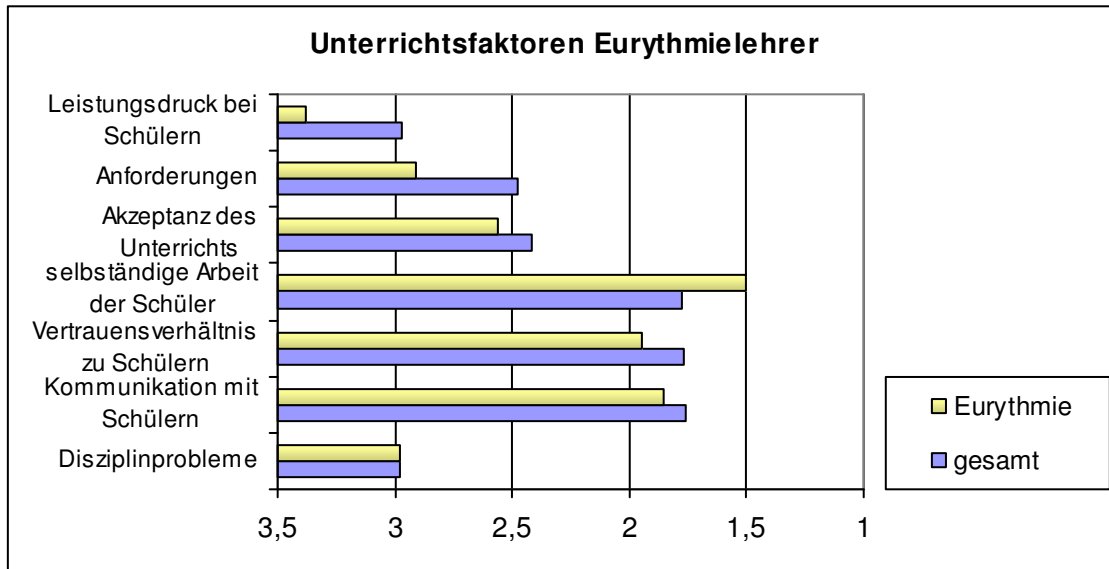
**Abbildung E22: Faktorenmittelwerte Klassenlehrer und Gesamtwerte**



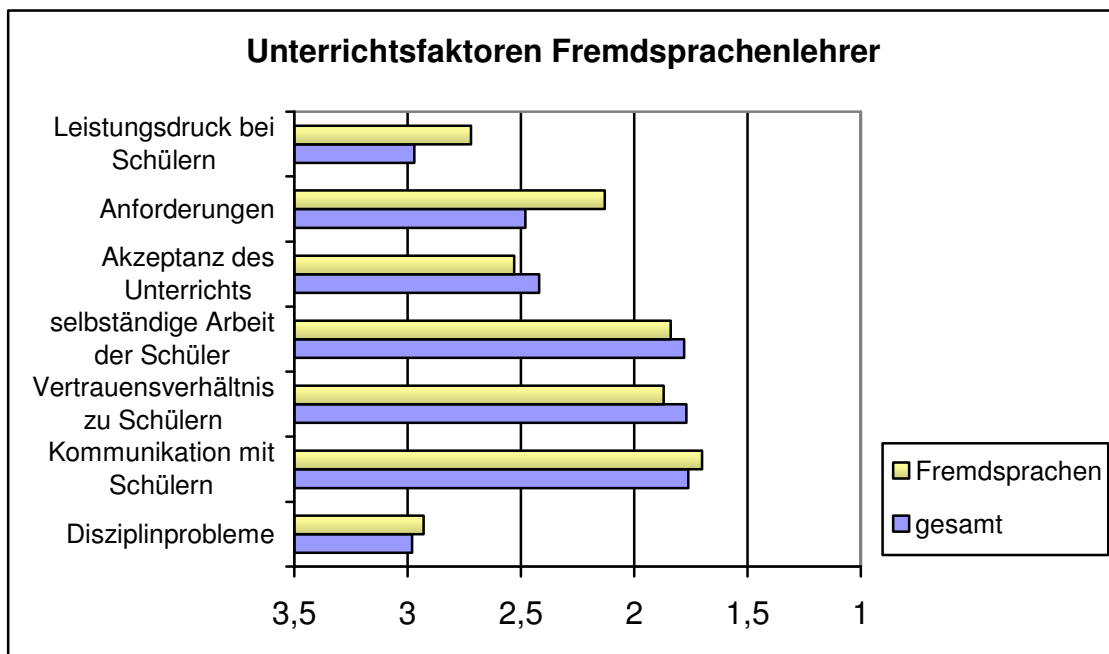
**Abbildung E23: Faktorenmittelwerte Oberstufenlehrer und Gesamtwerte**



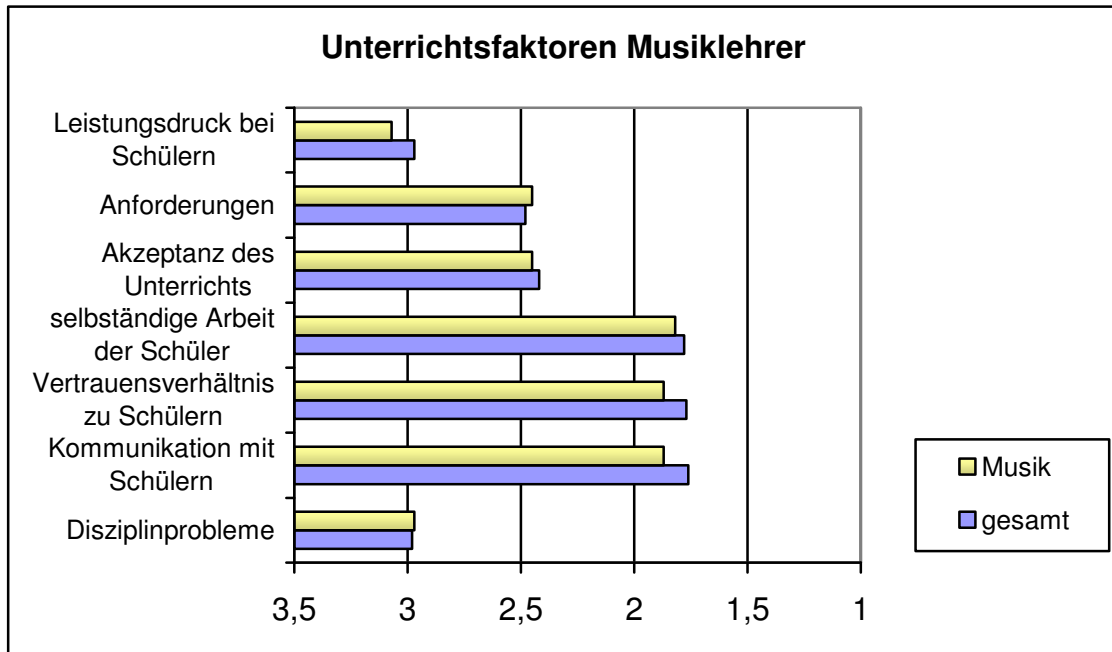
**Abbildung E24: Faktorenmittelwerte der Eurythmielehrer im Vergleich**



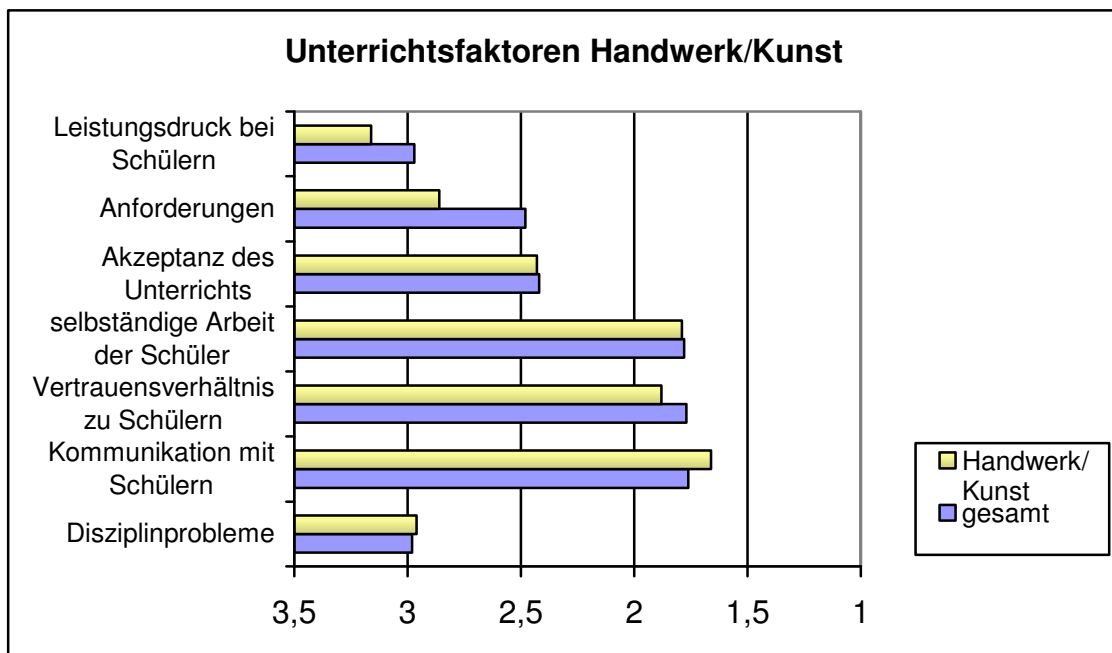
**Abbildung E25: Faktorenmittelwerte der Fremdsprachenlehrer im Vergleich**



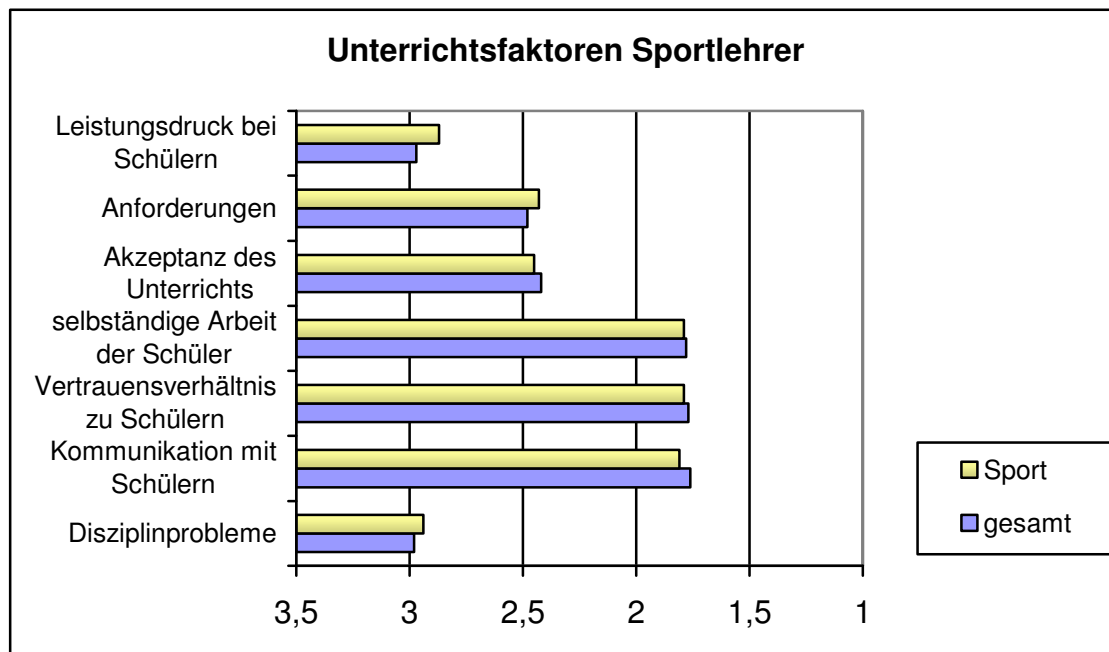
**Abbildung E26: Faktorenmittelwerte der Musiklehrer im Vergleich**



**Abbildung E27: Faktorenmittelwerte der Kunstlehrer im Vergleich**



**Abbildung E28: Faktorenmittelwerte der Sportlehrer im Vergleich**



**Tabelle E29: FAKTOREN ZUFRIEDENHEIT**

Faktor 1: die kollegiale Zusammenarbeit wurde in 4 Gruppen zerlegt:

**Faktor 1.a: kollegiale Selbstverwaltung: *Ich bin zufrieden mit...***

- Der Organisation unseres Schulbetriebs
- Der schulischen Selbstverwaltung
- Der Wertschätzung meiner Arbeit im Kollegium
- Der Arbeitsverteilung im Kollegium
- Der Art, wie gegenseitige Vertretungen an der Schule organisiert sind
- Der Möglichkeit, die Organisationsstrukturen in der Schule mitzugestalten

**Faktor 1.b: pädagogische Qualität der ganzen Schule: *Ich bin zufrieden mit...***

- Den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung
- Der personellen Ausstattung an der Schule
- Der pädagogischen Qualität an der Schule
- Der Rückmeldung, die ich über meine Arbeit erhalte

**Faktor 1.c: Schulführung: *Ich bin zufrieden mit...***

- Der Art, wie die Idee der Schulführung an unserer Schule praktiziert wird
- Der Führungskompetenz an unserer Schule
- Der Arbeit des Vorstandes

**Faktor 1.d: anthroposophische u. künstlerische Arbeit: *Ich bin zufrieden mit...***

- Den Möglichkeiten, waldorfpädagogische Ideen/Inhalte an unserer Schule verwirklichen zu können
- Der Arbeit an anthroposophischen Themen im Kollegenkreis
- Den Möglichkeiten, im Kollegium gemeinsam etwas Künstlerisches zu erarbeiten

**Faktor 2: eigene Unterrichtspraxis: *Ich bin zufrieden mit...***

- Meiner persönlichen Arbeitsorganisation
- Meinen Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler
- Dem fachlich-inhaltlichen Niveau meines Unterrichts
- Meinem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern
- Meinem Verhältnis zu den Eltern
- Der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Schüler
- Der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern

**Faktor 3: Ausstattung der Schule: *Ich bin zufrieden mit...***

- Der sächlichen Ausstattung der Schule (Lehr- und Lernmittel)
- Den räumlichen Gegebenheiten in der Schule
- Dem baulichen Zustand des Schulgebäudes
- Der Raumplanung/ Raumverteilung in der Schule

**Faktor 4: Geschäftsführung und Sekretariat: *Ich bin zufrieden mit...***

- Der Arbeit der Geschäftsführung
- Der Arbeit des Sekretariats/ der Verwaltung

**Faktor 5: Lage der Schule: *Ich bin zufrieden mit...***

- Der Lage und dem Standort der Schule
- Der Länge/ Zeit meines Anfahrtsweges zur Schule

**Tabelle E30: BELASTUNGSFAKTOREN**

**Faktor 1: Arbeitsvielfalt:**

Kap. 9, Items : 4,5, 8, 9, 14, 16, 19, 20, 21,24. 27, 30, 33 34, 36

- die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden
- die Vielzahl an Konferenzen
- das Halten von Vertretungsstunden
- die Arbeitsvielfalt im Allgemeinen
- die Schülerfluktuation
- die Häufigkeit der pädagogischen Konferenzen
- die Vorbereitung und/oder Durchführung von Schulveranstaltungen
- die Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen etc.

*Davon extrahiert und zum Kapitel Unterricht hinzugefügt:*

**Faktor 8: Unterrichtsorganisation: Kap 9, Items 8, 16, 20**

- 9.8 ...die Vielzahl der Klassen?
- 9.16 ...die Größe der Schülergruppe?
- 9.20: ...Stundenpläne?

**Faktor 9: Vor- und Nachbereitung: Kap 9 Items: 5, 24, 30, 33**

- 9.5: ...den Lehrplan/die Stofffülle?
- 9.24: ...Vor- und Nachbereitungen von Prüfungen?
- 9.30: ...Vor- und Nachbereitung des Unterrichts?
- 9.33: ...Zeugnisschreiben

**Faktor 2: Anforderungen (eigene und fremde):**

Kap 9, Items: 23, 26, 28, 43

- Ihre eigenen Ansprüche als Pädagoge
- die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen/Ideale an die Person des Lehrers
- die Anforderungen/Erwartungen von Eltern
- Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforderungen

**Faktor 3: Organisationsstrukturen:**

Kap. 9, Items: 29, 31,37,38, 39, 44

- die Organisationsstrukturen in der Schule
- organisatorische Tätigkeiten neben der pädagogischen Arbeit
- Verwaltungstätigkeiten in der Schule
- Tätigkeiten zur Evaluation der Schule
- Arbeiten in Gremien des Schulträgers (z.B. Schulverein)
- Teilnahme an Schulführungskonferenzen

**Faktor 4: pädagogische Tätigkeit:**

Kap. 9, Items: 13, 25, 32, 35, 41, 42

- das Arbeitsverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler
- unmotivierte Schüler/innen
- persönliche Probleme und Sorgen einzelner Schüler/innen
- Disziplinprobleme einzelner Schüler/innen
- den Lärmpegel in den Klassen
- das ständige Sprechen müssen

### **Faktor 5: finanzieller Rahmen:**

Kap. 9, Items: 10, 45

- Ihre Besoldungssituation
- den engen finanziellen Rahmen der Schule

### **Faktor 6: Schulpolitik, Öffentlichkeit:**

Kap. 9, Items: 6, 11, 17, 18

- Reformen/Erlasse
- Ihren beruflichen Status als Waldorflehrer
- schulpolitische Entscheidungen,
- Kritik der Waldorfpädagogik in den Medien

### **Faktor 7: Beziehung zu Eltern u. Kollegen:**

Kap. 9, Items: 12, 22

- das Verhalten einzelner Kolleginnen und Kollegen
- die Arbeit mit Eltern

## **Tabelle E31. Faktoren der RESSOURCEN**

### **Faktor 1a Freizeit Kultur: Items 2, 4, 5, 7**

- Lesen (keine unterrichtsbezogene Literatur!)
- Musik hören oder selber musizieren
- Künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten
- Den Besuch kultureller Veranstaltungen (Theater, Oper, Museum, Kino)

### **Faktor 1b Aktive Freizeit (Natur, Sport und Geselligkeit) Items: 1, 2, 9, 11**

- Naturerlebnisse (z.B. Spaziergänge, Gartenarbeit)
- Zusammensein mit Freunden/ Bekannten
- Sport treiben (z.B. Radfahren, Joggen)
- Den Besuch geselliger Veranstaltungen (z.B. Tanz, Feste)

### **Faktor 2 spirituelle Ressourcen: Items 8, 12**

- Meditieren
- Das Studieren von Schriften R. Steiners

### **Faktor 3 innerschulische Ressourcen, Items 13, 15, 16**

- .Den Besuch von Schulveranstaltungen (z.B. Monatsfeier, Klassenspiel, Orchester)
- Ich hole mir die nötige Kraft aus meiner täglichen Arbeit in der Schule
- In der Regel kann ich mich nach einer Schulwoche ausreichend regenerieren

### **Faktor 4 passive „Tätigkeiten“, Items 6, 10**

- Fernsehen
- Vor sich hindösen



## **Tabelle E32. Faktoren der SELBSTWIRKSAMKEIT**

*(Alle Items zur Selbstwirksamkeit stammen aus Kapitel IX B:)*

### **Faktor 1 Intuition und Kreativität: 3, 4, 6, 9, 15**

- Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann
- Ich kann Schüler für neue Projekte begeistern
- Bei der Gestaltung meines Unterrichts entwickle ich immer neue Ideen
- Im Unterricht kann ich mich auf meine intuitiven Fähigkeiten verlassen
- Der Lehrerberuf ist für mich eine Quelle erlebter Selbstwirksamkeit

### **Faktor 2 Selbstverwirklichung und Durchsetzungsvermögen: 8, 11, 14, 16, 17**

- Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen
- Das Vertrauen in übergeordnete Zusammenhänge gibt mir in meinem Beruf Halt und Sicherheit
- Der Lehrerberuf stärkt mich in meinem Selbstwertgefühl
- Ich kann mich in meiner Arbeit verwirklichen
- Ich habe Einfluss auf die Menge an Arbeit, die ich zu erledigen habe

### **Faktor 3: Vertrauen, Schwierigkeiten zu meistern: 1, 5, 7**

- Es gelingt mir, auch schwierige Schüler am Unterricht zu beteiligen
- Selbst wenn es mir einmal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf Schüler eingehen
- Selbst wenn mein Unterricht durch Schüler gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können

### **Faktor 4: Fach- und Medienkompetenz: 12, 13, 18**

- Ich bin den fachlichen Anforderungen im Unterricht gewachsen
- Im Umgang mit neuen Medien (z.B. Computer, Internet, Handy) fühle ich mich kompetent
- Bei meiner Arbeit kann ich meine Kenntnisse/Fähigkeiten einbringen

### **Faktor 5: Kritikfähigkeit: 10, 2**

- Ich kann gut mit Kritik umgehen
- Ich weiß, dass ich zu Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen

**Tabelle E33: Hochschulabschlüsse und Fächer**

	<b>Universität</b>	<b>päd. Hochschule</b>	<b>Summe</b>
<b>Klassenlehrer</b>	41,0%	17,2%	<b>58,2%</b>
<b>Obertufenlehrer</b>	73,5%	5,0%	<b>78,5%</b>
<b>Eurythmie</b>	9,8%	9,8%	<b>19,6%</b>
<b>Fremdsprachen</b>	64,2%	7,6%	<b>71,7%</b>
<b>Musik</b>	60,2%	7,5%	<b>67,7%</b>
<b>Handwerk/kunst</b>	27,5%	7,8%	<b>35,3%</b>
<b>Sport</b>	47,6%	10,7%	<b>58,3%</b>
<b>sonstige</b>	26,7%	10,7%	<b>37,4%</b>

## **Anhang F Lehrerfragebogen**

Liebe Lehrerinnen und Lehrer!

Wir bitten Sie, sich ca. 45 Minuten Zeit für das Ausfüllen dieses Fragebogens zu nehmen. Er dient dazu, Informationen über Ihre gegenwärtige Arbeitssituation zu erhalten. Dabei geht es zunächst um allgemeine Aussagen über Waldorfschulen und Ihre persönlichen Motive, dort als Lehrerin/Lehrer tätig zu sein, sowie um die organisatorische und die klimatische Situation an Ihrer Schule. Mit weiteren Fragen soll ermittelt werden, wie es um Ihre Berufs-zufriedenheit und Ihre berufliche Belastung steht. Einige Fragen wurden aus bereits bestehenden Fragebögen zur Arbeitssituation von Lehrern an staatlichen Regelschulen übernommen, um Vergleiche zu ermöglichen. Deshalb ist es unvermeidlich, dass sich Fragen wiederholen oder sie für Ihre Arbeitssituation nicht ganz passend sind. Wir bitten Sie jedoch, auch diese Fragen zu beantworten. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bisweilen auf die Nennung der weiblichen Form verzichtet, so dass mit „Lehrern“ bzw. „Schülern“ auch immer „Lehrerinnen“ bzw. „Schülerinnen“ gemeint sind. Wir bitten hierfür um Verständnis.

Aus den gewonnenen Ergebnissen sollen Anhaltspunkte über die berufliche Situation von Waldorfschullehrern herausgearbeitet werden, welche für die inhaltliche Gestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Bedeutung sein können. Zudem werden Ihrer Schule die zusammengefassten Ergebnisse auf Wunsch zur Verfügung gestellt, um jedem teilnehmenden Kollegium damit die Möglichkeit zur Selbstreflexion zu geben. Dabei wird ein Rückschluss auf Ihre Person durch die Darstellung der Ergebnisse ausgeschlossen sein. Alle Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt!

Bitte beantworten Sie alle Fragen und füllen Sie den Fragebogen möglichst zügig aus. Wenn Sie sich bei einer Antwort nicht gleich entscheiden können, wählen Sie bitte die Antwort, die am ehesten auf Sie zutrifft.

Wir danken Ihnen für Ihre Kooperation

Prof. Dr. Dirk Randoll, Alanus Hochschule, Prof. Dr. Heiner Barz, Universität Düsseldorf

## Inhaltsverzeichnis

		<b>Seite</b>
I.	Motive, Ziele, Unterricht	3
II.	Schulklima	5
III.	Kommunikationsverhalten und kollegiale Zusammenarbeit	6
IV.	Evaluation und Qualitätssicherung	8
V.	Fragen zur Eltern(mit)arbeit und Lehrer-Eltern-Kommunikation	8
VI.	Berufszufriedenheit	9
VII.	Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben	11
VIII.	Persönliche Arbeitszeitgestaltung	13
IX.	Belastungserleben	14
X.	Bewältigungserleben	17
XI.	Fragen zum Gesundheitszustand	18
XII.	Fragen zur Gehaltsordnung und Altersversorgung	19
XIII.	Fragen zur beruflichen Situation und zur Person	19

**I. Motive, Ziele, Unterricht**

1. Was war/ist für Sie das Hauptmotiv, als Lehrer/Lehrerin an einer Waldorfschule tätig zu sein?

---



---



---



---

2. Was ist Ihnen in Ihrer Arbeit an der Waldorfschule besonders wichtig?

---



---



---



---

3. Haben Sie selber eine Waldorfschule besucht?

Ja {1}	Nein {2}
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen können.

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. Waldorfschulen fordern von Lehrern ein zu hohes Maß an Engagement und Mitverantwortung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. An Waldorfschulen sollte mehr Wert auf Leistung und auf Leistungsüberprüfungen gelegt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich wünsche mir in unserem Kollegium mehr Diskussionen über den Sinn und Zweck qualitätsüberprüfender Maßnahmen an Waldorfschulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Durch das Zentralabitur hat die Waldorfschule an Profil gewonnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Das an den meisten Waldorfschulen praktizierte 8-jährige Klassenlehrerprinzip finde ich gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Waldorfschulen sind gegenüber Neuerungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung aufgeschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die zunehmende Akademisierung/wissenschaftliche Ausrichtung in der Waldorflehrerausbildung finde ich wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich befürchte, dass langfristig gesehen eine noch stärkere Anpassung der Waldorfschule an die Lehrplaninhalte der staatlichen Regelschule erfolgen wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit die folgenden Aussagen **für Sie persönlich** zutreffend sind.

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. Ich lege Wert darauf, dass es im Unterricht absolut ruhig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn den Schülern an meinem Unterricht etwas nicht gefällt, können sie mit mir offen darüber reden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich gebe jedem Schüler im Unterricht die Gelegenheit, seine Meinung zu dem jeweils behandelten Thema zu äußern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich erkläre in meinem Unterricht etwas so lange, bis jeder Schüler es verstanden hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich habe häufig die Befürchtung, meine Schüler ungerecht zu behandeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn Schüler meinen Unterricht kritisieren, verletzt mich das	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich mache mir oft Gedanken darüber, ob die Schüler meinen Unterricht langweilig finden könnten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich informiere jeden Schüler regelmäßig über seinen individuellen Leistungsstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. In meinem Unterricht lernen die Schüler, mit Mitschülern etwas gemeinsam zu erarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Das in meinem Unterricht Erlernte erleben die Schüler als sinnvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mir fehlt häufig die Zeit, meinen Schülern wirklich zuzuhören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich habe ein vertrauensvolles Verhältnis zu meinen Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Im Unterricht orientiere ich mich vor allem an dem Waldorflehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gespräche/Diskussionen, die von meiner Unterrichtsplanung abweichen, empfinde ich als störend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. In meinem Unterricht lernen die Schüler, sich selbständig etwas zu erarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich bemühe mich, im Unterricht auf die Wünsche der Schüler einzugehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Wenn Schüler mein Vertrauen missbrauchen, haben sie bei mir verspielt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich erfahre Respekt und Anerkennung von meinen Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Schüler wenden sich auch mit persönlichen Problemen an mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Arbeiten/Tests zur Lernstandskontrolle sind für mich ein selbstverständlicher Bestandteil meines Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Schüler nehmen Leistungsdruck in meinem Unterricht wahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wenn Schüler, die ich unterrichte, die Schule wechseln oder vorzeitig verlassen, erlebe ich dies als persönliche Niederlage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Auch gute Schüler werden von mir besonders gefördert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Schüler nehmen Leistungskonkurrenz in meinem Unterricht wahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
25. Ich bespreche mit meinen Schülern allgemeine oder aktuelle Themen, auch wenn der eigentliche Unterricht darunter leidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## II. Schulklima

A. Kreuzen Sie bitte an, inwieweit folgende Aussagen auf **Ihre Schule** zutreffen.

An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ...	sehr oft {1}	oft {2}	selten {3}	gar nicht {4}
1. Wände voll schmieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ihren Müll verstreut in der Schule liegen lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. mutwillig etwas kaputt machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. einzelne Unterrichtsstunden schwänzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. andere Schülerinnen/Schüler schlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. andere Schülerinnen/Schüler erpressen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. die Schultische voll schmieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Schule schwänzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. gezielt im Unterricht stören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. den Unterricht vorzeitig verlassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. jüngere Schülerinnen/Schüler bedrohen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Schulveranstaltungen, Ausflüge oder Projektstage schwänzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. zu wenig Rücksicht auf jüngere Schülerinnen/Schüler nehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. zu spät zum Unterricht kommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Mitschüler mobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrkräfte  
Inwieweit treffen folgende Aussagen auf die Lehrer an Ihrer Schule zu?

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. Das Verhalten der meisten Mitglieder des Kollegiums gegenüber den Schüler/innen erscheint mir fürsorglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn an dieser Schule Schüler/innen mit einem Problem zu einem Lehrer oder einer Lehrerin kommen, werden sie in den meisten Fällen Hilfe finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn die Schüler/innen ein Problem haben, das die ganze Schule betrifft, dann nimmt sich das Lehrerkollegium dieser Sache an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
4. Die Lehrer/innen an dieser Schule berücksichtigen die Bedürfnisse der Schüler/innen in ihrer Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn Schüler/innen mit der Schule Schwierigkeiten haben, erhalten sie von Lehrer/innen Unterstützung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern das Kollegium nimmt sich Zeit, um Anliegen der Schülerschaft zu besprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Zwischen den Schülern und Lehrern besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### III. Fragen zum Kommunikationsverhalten und zur kollegialen Zusammenarbeit

Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen in Ihrer Schule zutreffen.

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. Mit dem Betriebsklima an meiner Schule bin ich zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mit meinem Verhältnis zu meinen Kollegen/innen bin ich zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Der Umgangston unter den Kolleginnen und Kollegen ist freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Spannungen bzw. Konflikte unter den Kollegen/innen werden gut gelöst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. In pädagogischen Konferenzen beteiligen sich die meisten aktiv an den Diskussionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich fühle mich im Kollegium häufig isoliert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich empfinde die Atmosphäre im Kollegium als vertrauensvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Im Kollegium wird offen darüber gesprochen, ob mir eine Aufgabe zuge- traut wird oder nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wenn ich Schwierigkeiten in der Arbeit habe, kann ich im Kollegium offen darüber sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Im Kollegium unterstützen wir uns gegenseitig bei auftretenden Schwie- rigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Für das Fach/die Fächer, das/die ich unterrichte, erfahre ich im Kollegi- um das für mich notwendige Verständnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. In Konferenzen kann ich offen meine Meinung sagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Konflikte können wir untereinander offen ansprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich fühle mich von meinen Kolleginnen und Kollegen mit meinen Anlie- gen ernst genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Über Leistungsanforderungen herrscht im Kollegium ein Grundkonsens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	trifft völl zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
19. Unterrichtsmaterialien werden gegenseitig ausgetauscht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Wir informieren uns gegenseitig über Inhalte von Fortbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Die Kolleginnen/Kollegen sind für Veränderungen aufgeschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wir gehen gemeinsam neue Wege im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Zwischen Klassenlehrern und Oberstufenlehrern findet ein regelmäßiger fachlicher Austausch statt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Geschäftsführung funktioniert gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Die meisten Lehrer sind an der Schulleitungskonferenz zugelassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich empfinde mich in dem Schulorganismus als Teil eines großen Ganzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich habe das Gefühl, dass es vermieden wird, mit mir zusammen zu arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. An unserer Schule gibt es klare Informationsstrukturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Wenn ich besondere Leistungen erbringe, wird dies im Kollegium wertgeschätzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Die Verfahren zur Delegation von Entscheidungsprozessen sind transparent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. So, wie bei uns die Schule geführt wird, ist es für mich in Ordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Die Qualität der Arbeit in der Schulverwaltung ist gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Die Entscheidungsstrukturen an unserer Schule sind transparent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Die Arbeit im Kollegium ist durch Konkurrenzdenken geprägt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Entscheidungsprozesse realisieren wir an unserer Schule effizient und zielführend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Wir sagen offen, wenn wir einem Kollegen eine Arbeit nicht zutrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Initiativen werden im Kollegium häufig blockiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ich glaube nicht, dass ich es mir einbilde, dass ich durch Blicke und Gesten im Kollegium Abwertung erfahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Ich empfinde mich als Mitgestalter der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Die einzelnen Schulführungsgremien haben eine Geschäftsordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ich habe persönliche Entscheidungskompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Zunehmend stelle ich fest, dass ich im Kollegium nicht zu Wort komme – dass mir einfach nicht zugehört wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. An unserer Schule gibt es ausreichende Formen der Konfliktbearbeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Die Aufgaben und Kompetenzen bei Personalfragen sind an unserer Schule klar geregelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Die Mitarbeiterbetreuung an unserer Schule funktioniert gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Manchmal wünsche ich mir, mehr Verantwortung an einen Vorgesetzten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
(Rektor) abgeben zu können				
47. Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich zu bestimmten Veranstaltungen nicht eingeladen werde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### IV. Evaluation und Qualitätssicherung

Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zum Thema „Evaluation und Qualitätssicherung“. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie diesen zustimmen oder nicht.

	Ja {1}	Nein {2}	Weiß nicht {3}	
An unserer Schule wurde innerhalb der letzten 10 Jahre mindesten eine qualitätsentwickelnde/–überprüfende Maßnahme zu folgendem Thema durchgeführt:				
1. Verbesserung der Unterrichtsqualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Organisationsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Konfliktmanagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. LehrerGESundheit (z.B. Umgang mit Stress)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. An unserer Schule hat eine Leitbildarbeit stattgefunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. An unserer Schule gibt es gegenseitige Unterrichtshospitationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. An unserer Schule gibt es Supervision oder Coaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
9. Unsere Schule hat für die Gestaltung des schulischen Geschehens den notwendigen Spielraum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Über besondere Entwicklungsschritte werden an unserer Schule Zielvereinbarungen getroffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Wenn 10. zutreffend:</b>				
11. Die Einhaltung der Zielvereinbarungen wird regelmäßig evaluiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### V. Fragen zur Eltern(mit)arbeit und Lehrer-Eltern-Kommunikation

A. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. Elternarbeit macht mir Spaß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich betrachte Eltern als Partner bei der Bildung/Erziehung ihrer Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
3. Ich informiere die Eltern regelmäßig über das Geschehen an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich gehe Beschwerden/Anliegen von Eltern nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich informiere Eltern regelmäßig über die Lernfortschritte ihrer Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder nach Absprache in der Schule ansprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eltern kennen Ansprechpartner bei Konflikten, die sie mit <i>mir</i> haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eltern können mich bei Schulproblemen ihrer Kinder auch außerhalb der Schulzeit ansprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. In der Schule habe ich feste Elternsprechzeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Selbstverwaltung (Gremien, Vorstand etc.) funktioniert gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Bei grundsätzlichen Fragen der Schulstruktur sind Eltern eingebunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Schulpädagogische Fragen sollten nur von Lehrern entschieden werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mit einigen Eltern kommt es immer wieder zu Konflikten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Elternräte sind meiner Ansicht nach überflüssig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich mache den Eltern gegenüber meine eigenen Ziele und Wege deutlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Einmischungen von Eltern in meine pädagogische Arbeit weise ich strikt zurück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B.** Bitte kreuzen Sie an, auf wie viele Eltern die folgenden Aussagen zutreffen.

	Die meisten {1}	Viele {2}	Einige {3}	Wenige {4}
1. Eltern haben Verständnis für die Intentionen der Waldorfpädagogik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eltern erwarten zu viel von mir und meiner Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eltern mischen sich zu viel in meine Angelegenheiten als Lehrer ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eltern bringen mir Respekt und Wertschätzung entgegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eltern sind mit den Leistungsanforderungen, die ich an ihre Kinder stelle, zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Eltern sind mit den Ergebnissen meines Unterrichts zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eltern tragen meine Entscheidungen als Lehrer mit (z.B. bei der Ahndung von Disziplinproblemen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eltern fühlen sich für die Belange der Schule mitverantwortlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Eltern übernehmen ihren Anteil an Verantwortung für das Gelingen des Bildungs- und Erziehungsprozesses (z.B. ausreichend Schlaf für das Kind; gesundes Frühstück; moderater Medienkonsum)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Die meisten {1}	Viele {2}	Einige {3}	Wenige {4}
10. Eltern respektieren meine Privatsphäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## VI. Berufszufriedenheit

A. Im Folgenden finden Sie Aussagen, die unterschiedliche Aspekte der Berufszufriedenheit betreffen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen oder nicht.

Ich bin zufrieden mit ...	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. meiner beruflichen Situation allgemein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. meiner persönlichen Arbeitsorganisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. der Organisation unseres Schulbetriebs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. meinen Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. dem fachlich-inhaltlichen Niveau meines Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. den Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. meinem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. meinem Verhältnis zu den Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. der sächlichen Ausstattung der Schule (Lehr- und Lernmittel)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. dem Ruf meiner Schule in der Öffentlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. der Art, wie die Idee der Schulführung an unserer Schule praktiziert wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. den Möglichkeiten, waldorfpädagogische Ideen/Inhalte an unserer Schule verwirklichen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. der Arbeit an anthroposophischen Themen im Kollegienkreis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. der schulischen Selbstverwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. den räumlichen Gegebenheiten in der Schule (z.B. Beleuchtung, Hygiene, Raumtemperatur, Sanitäranlagen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. dem baulichen Zustand des Schulgebäudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. der Führungskompetenz an unserer Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. der Wertschätzung meiner Arbeit im Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. der Arbeitsverteilung im Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. der Art, wie gegenseitige Vertretungen an der Schule organisiert sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. der Arbeit des Vorstandes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. den Möglichkeiten, im Kollegium gemeinsam etwas Künstlerisches zu erarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich bin zufrieden mit ...	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
24. der Arbeit der Geschäftsführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. der Wertschätzung meiner Arbeit durch die Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. der Arbeit des Sekretariats/der Verwaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. der Möglichkeit, die Organisationsstrukturen in der Schule mitzugestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. der Wertschätzung meines Berufes in der Öffentlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. der personellen Ausstattung an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. der Lage und dem Standort der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. der Raumplanung/-verteilung in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. der Länge/Zeit meines Anfahrtsweges zur Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. der pädagogischen Qualität an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. der Rückmeldung, die ich über meine Arbeit erhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## VII. Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben

Bitte lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft völlig zu {1}	trifft überwiegend zu {2}	teils/teils {3}	trifft überwiegend nicht zu {4}	trifft überhaupt nicht zu {5}
1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mein Partner/meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Die Arbeit ist mein Ein und Alles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft völlig zu {1}	trifft über- wiegend zu {2}	teils/teils {3}	trifft über- wiegend nicht zu {4}	trifft über- haupt nicht zu {5}
meisten anderen					
14. Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Misserfolge kann ich nur schwer verkraften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich umso mehr an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich arbeite wohl mehr als ich sollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Was immer ich tue, es muss perfekt sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Von meinem Partner/meiner Partnerin wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft völlig zu {1}	trifft über- wiegend zu {2}	teils/teils {3}	trifft über- wiegend nicht zu {4}	trifft über- haupt nicht zu {5}
rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin					
38. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Falls mir etwas nicht gelingen will, sage ich mir: „Jetzt erst recht!“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Meine Arbeit erfüllt mich mit Stolz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ich mache in der Schule oft „Dienst nach Vorschrift“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Im Laufe der Zeit habe ich insgesamt das Interesse an Auseinandersetzungen verloren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Als Waldorflehrer muss ich sehr viel Kraft aus mir selber schöpfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Der Lehrerberuf bietet mir nicht mehr sehr viel Neues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Wenn ich krank bin, überwinde ich mich lieber und gehe trotzdem in die Schule, als dass ich einem Kollegen/einer Kollegin die Vertretung aufbürde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Das Verhältnis zwischen pädagogischer Arbeit und (Selbst-) Verwaltungsarbeit empfinde ich als ausgewogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### VIII. Fragen zu Aspekten der persönlichen Arbeitszeitgestaltung

**A.** Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zu **Ihrer persönlichen** Arbeitsorganisation.

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. Ich versuche, meine beruflichen Aufgaben so weit wie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

möglich in der Schule zu erledigen				
2. Ich würde gern mehr in der Schule arbeiten, wenn ich einen geeigneten Arbeitsplatz hätte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In den Freistunden fehlt mir ein geeigneter Arbeitsplatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe einen geregelten Zeitplan für meine Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich würde gerne Privates und Berufliches mehr voneinander trennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Überstunden sind ein selbstverständlicher Teil meiner Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich arbeite für die Schule ...	Bitte nur eine Nennung:			
... fast nie am Wochenende	<input type="checkbox"/> <sub>{1}</sub>			
... nur an einem der beiden Wochenendtage	<input type="checkbox"/> <sub>{2}</sub>			
... öfter an beiden Wochenendtagen	<input type="checkbox"/> <sub>{3}</sub>			
8. Ich schätze, dass ich neben meinem Unterricht und seiner Vor- und Nachbereitung noch _____ Stunden pro Woche für den Beruf tätig bin.				

Ich benötige <b>in der Woche</b> ca. ...	keine	1-3 Std.	4-6 Std.	7-9 Std.	> 10 Std.
... Vorbereitungszeit für meinen Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für die Durchsicht von Hausaufgaben/Klassenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für Verwaltungsarbeiten in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für Konferenzen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für Arbeiten im Rahmen der Selbstverwaltung unserer Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für Delegationen/Konferenzen auf Landes-/Bundesebene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... für _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## IX. Fragen zum Belastungserleben

### A.

Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch ...	sehr stark {1}	stark {2}	etwas {3}	gar nicht {4}
1. Ihren derzeitigen gesundheitlichen Zustand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. den Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. bestimmte Lebensereignisse im privaten Umfeld (z.B. Familie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch ...	sehr stark (1)	stark (2)	etwas (3)	gar nicht (4)
4. die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. die Stofffülle/den Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Reformen/Erlasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. zu wenig Unterrichtsraum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. die Vielzahl der zu unterrichtenden Klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. die Vielzahl an Konferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ihre Besoldungssituation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ihren beruflichen Status als Waldorflehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. das Verhalten einzelner Kolleginnen und Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. das Arbeitsverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. das Halten von Vertretungsstunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. das Image der Freien Waldorfschule in der Öffentlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. die Größe der Schülergruppen/Klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. schulpolitische Entscheidungen, die die Realisierung waldorfpädagogischer Intentionen/Ziele erschweren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Kritik der Waldorfpädagogik in den Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. die Arbeitsvielfalt im Allgemeinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Stundenpläne, die Ihrer persönlichen Situation nicht entsprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. die Schülerfluktuation (Wer kommt? Wer geht?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. die Arbeit mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ihre eigenen Ansprüche als Pädagoge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Vor- und Nachbereitungen von Arbeiten/Prüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. unmotivierte Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. die von R. Steiner beschriebenen Anforderungen/Ideale an die Person des Lehrers (Selbsterziehung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. die Häufigkeit der pädagogischen Konferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. die Anforderungen/Erwartungen von Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. die Organisationsstrukturen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. organisatorische Tätigkeiten neben der pädagogischen Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. persönliche Probleme und Sorgen einzelner Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. das Schreiben von Zeugnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. die Vorbereitung und/oder Durchführung von Schulveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Disziplinprobleme einzelner Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr fühlen Sie sich belastet durch ...	sehr stark {1}	stark {2}	etwas {3}	gar nicht {4}
37. die Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Verwaltungstätigkeiten in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Tätigkeiten zur Evaluation der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Arbeiten in Gremien des Schulträgers (z.B. Schulverein)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Aufsichthalten während der Pausen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. den Lärmpegel in den Klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. das ständige Sprechen müssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Konflikte zwischen beruflichen und privaten Anforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Teilnahme an Schulführungskonferenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. den engen finanziellen Rahmen der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Sonstiges _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ja {1}	Nein {2}
48. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meinen Beruf wechseln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn zutreffend, in welchen Beruf? _____		

	Ja {1}	Nein {2}
49. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich die Schule wechseln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Wenn ja:</b>		
Auf eine andere Waldorfschule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf eine andere reformpädagogische Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf eine staatliche Regelschule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Wenn ich kündigen könnte, würde ich kündigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## B. Selbstwirksamkeitserwartung

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
1. Es gelingt mir, auch schwierige Schüler am Unterricht zu beteiligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich weiß, dass ich zu Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann Schüler für neue Projekte begeistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Selbst wenn es mir einmal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf Schüler eingehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}
6. Bei der Gestaltung meines Unterrichts entwickle ich immer neue Ideen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Selbst wenn mein Unterricht durch Schüler gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Im Unterricht kann ich mich auf meine intuitiven Fähigkeiten verlassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich kann gut mit Kritik umgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Das Vertrauen in übergeordnete Zusammenhänge (z.B. Karma, geistige Welt) gibt mir in meinem Beruf Halt und Sicherheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich bin den fachlichen Anforderungen im Unterricht gewachsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Im Umgang mit neuen Medien (z.B. Computer, Internet, Handy) fühle ich mich kompetent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Der Lehrerberuf stärkt mich in meinem Selbstwertgefühl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Der Lehrerberuf ist für mich eine Quelle erlebter Selbstwirksamkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich kann mich in meiner Arbeit verwirklichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich habe Einfluss auf die Menge an Arbeit, die ich zu erledigen habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Bei meiner Arbeit kann ich meine Kenntnisse/Fähigkeiten einbringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## X. Fragen zum Bewältigungserleben

A. Meine berufliche Leistungsfähigkeit ist

nicht so gut (1)	könnte besser sein (2)	zufrieden stellend (3)	gut (4)
---------------------	---------------------------	---------------------------	------------

B. Meine wöchentliche Arbeit für die Schule ist bei vollem Deputat pro Woche zu bewältigen. *(Bei Teilzeitarbeit bitte entsprechend beantworten)*

nie {1}	selten {2}	häufig {3}	sehr oft {4}
---------	------------	------------	--------------

C. Im Folgenden finden Sie Aussagen über unterschiedliche Möglichkeiten, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen.

Wenn ich berufliche Probleme habe dann ...	sehr oft {1}	oft {2}	selten {3}	gar nicht {4}
1. spreche ich mit Kolleginnen/Kollegen darüber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. hole ich mir Rat und Beistand bei guten Freunden oder Bekannten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. versuche ich mit anderen zusammen, die Bedingungen in der Schule zu verän-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ich berufliche Probleme habe dann ...	sehr oft {1}	oft {2}	selten {3}	gar nicht {4}
dem				
4. suche ich mir Literatur, die mir weiterhelfen könnte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. besuche ich Fortbildungsveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. suche ich Antworten in den Schriften R. Steiners	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. versuche ich, darüber in Ruhe nachzudenken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. gehe ich zu einem Experten (z.B. Coach, Psychologen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. hilft mir mein eigener Schulungsweg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. wende ich mich an die pädagogische Konferenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. wende ich mich an den Vorstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. wende ich mich an die Geschäftsführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sonstiges _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**D.** Wenn Sie für Ihren Beruf neue Kraft schöpfen möchten: Welche Aktivitäten sind für Sie persönlich dabei am hilfreichsten und wie häufig kommen Sie während der Schulzeit dazu, diese auch zu verwirklichen?

Neue Kraft schöpfe ich v. a. durch ...	Während der Schulzeit realisiere ich das ...							
	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}	fast täglich {1}	1 x Woche {2}	1 x Monat {3}	1 x Jahr {4}
1. Naturerlebnisse (z.B. Spaziergänge, Gartenarbeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen (keine unterrichtsbezogene Literatur!)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammensein mit Freunden/Bekanntem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hören oder selber musizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Besuch kultureller Veranstaltungen (Theater, Oper, Museum, Kino)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meditieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport treiben (z.B. Radfahren, Joggen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hinlegen und „vor mich hindösen“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Besuch geselliger Veranstaltungen (z.B. Tanz, Feste)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Studieren von Schriften R. Steiners	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Besuch von Schulveranstaltungen (z.B. Monatsfeier, Klassenspiel, Orchester)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

					Während der Schulzeit realisiere ich das ...			
	trifft voll zu {1}	trifft eher zu {2}	trifft eher nicht zu {3}	trifft gar nicht zu {4}	fast täglich {1}	1 x Woche {2}	1 x Monat {3}	1 x Jahr {4}
Neue Kraft schöpfe ich v. a. durch ...								
Sonstiges _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hole mir die nötige Kraft aus meiner täglichen Arbeit in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
In der Regel kann ich mich nach einer Schulwoche ausreichend regenerieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

**XI. Fragen zum Gesundheitszustand**

	nicht so gut {1}	könnte besser sein {2}	zufriedenstellend {3}	gut {4}
1. Mein Gesundheitszustand ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			ja {1}	nein {2}
2. Fühlten Sie sich in den letzten 2-3 Jahren häufiger krank als in den Jahren davor?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ist Ihr Gesundheitszustand für Sie ein Grund, an vorzeitige Pensionierung zu denken?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Gibt es körperliche oder psychische Probleme, die Sie in direkten Zusammenhang mit ihrem Schulalltag bringen?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ja, welche? _____				

5. Wenn Sie an das Ende Ihres Berufslebens denken:

Welche Möglichkeiten können Sie sich am ehesten vorstellen?	Bitte nur eine Nennung:	
vorzeitig in Ruhestand gehen	<input type="checkbox"/>	{1}
im „normalen“ Rentenalter in den Ruhestand gehen	<input type="checkbox"/>	{2}
über das normale Rentenalter hinaus arbeiten	<input type="checkbox"/>	{3}
noch keine Vorstellung vorhanden	<input type="checkbox"/>	{4}
Altersteilzeit nutzen	<input type="checkbox"/>	{5}
Arbeiten, bis es wirklich nicht mehr geht	<input type="checkbox"/>	{6}
6. Gehen Sie neben Ihren Aufgaben in der Schule noch einer anderen erwerbsmäßigen Tätigkeit nach?	ja {1}	nein {2}
Wenn ja, welcher? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**XII. Fragen zur Gehaltsordnung und Altersversorgung**

Wie hoch ist ihr monatliches Nettogehalt (nach Abzug aller Sozialleistungen)? \_\_\_\_\_ €

	Ja {1}	Nein {2}
1. Ich bin mit meiner Einkommenssituation zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bin wirtschaftlich von meinem Einkommen als Waldorflehrer abhängig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Für Personalkosten steht an unserer Schule zu wenig Geld zur Verfügung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Zur gesetzlichen Altersversicherung gibt es eine schuleigene Zusatzversicherung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. An unserer Schule gibt es eine schuleigene Gehaltsordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Wenn ja:</b>		
6. Über die Prinzipien der Gehaltsordnung bin ich gut informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Gehaltsordnung wird regelmäßig (mind. alle 3 Jahre) neu verhandelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Gehaltsordnung an unserer Schule ist ausgewogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### XIII. Fragen zur beruflichen Situation und zur Person

1. Ich bin  vollzeitbeschäftigt {1}  teilzeitbeschäftigt {2}
2. An meiner gegenwärtigen Schule arbeite ich seit ... Jahren
- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 – 5 {1}                | 6 – 10 {2}               | 11 – 15 {3}              | 16 – 20 {4}              | 21 u. mehr {5}           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
3. Ich unterrichte z. Zt. an ... Schule(n)
- |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 {1}                    | 2 {2}                    | 3 u. mehr {3}            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
4. Ich unterrichte z. Zt. an ... Schulstandort(en)
- |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 {1}                    | 2 {2}                    | 3 u. mehr {3}            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
5. Ich unterrichte z. Zt. in ... Klassen / Kursen ...
- |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 – 2 {1}                | 3 – 6 {2}                | 7 – 9 {3}                | 10 u. mehr {4}           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
6. Ich unterrichte z. Zt. in ... Jahrgangsstufen
- |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 – 2 {1}                | 3 – 6 {2}                | 7 – 9 {3}                | 10 u. mehr {4}           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
7. Ich unterrichte z. Zt. insgesamt ... Schülerinnen und Schüler ...
- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| bis 66 {1}               | bis 100 {2}              | bis 150 {3}              | bis 199 {4}              | 200 u. mehr {5}          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
8. Ich unterrichte hauptsächlich in der Schulform/-stufe, für die ich ausgebildet wurde
- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ja {1}                   | Nein {2}                 |
9. Ich unterrichte teilweise fachfremd  Ja  Nein
10. Ich habe noch ein Mandat (Funktionsstelle)  Ja  Nein
- Wenn ja, welches? \_\_\_\_\_
11. Die Zahl meiner Unterrichtsstunden pro Woche beträgt:
- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 - 5<br>{1}             | 6 - 13<br>{2}            | 14 - 19<br>{3}           | 20 - 26<br>{4}           | 27 u. mehr<br>{5}        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Stunden

12. Welches Geschlecht haben Sie?

weiblich {1}	männlich {2}
-----------------	-----------------

13. Wie alt sind Sie? \_\_\_\_\_ Jahre

14. Sind Sie ...

ledig alleine lebend {1}	mit Partner zusammen lebend {2}	verheiratet {3}	verwitwet {4}
-----------------------------------	--	--------------------	------------------

15. Wie viele Kinder haben Sie?

Keine {1}	Eins {2}	Zwei {3}	Drei {4}	Vier oder mehr {5}
--------------	-------------	-------------	-------------	--------------------------

16. Wenn Sie Kinder haben: Haben diese eine Waldorfschule besucht, besuchen sie derzeit eine bzw. möchten Sie sie dort einschulen? Besuch einer Waldorfschule:	Ja {1}	Nein {2}
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Wenn Nein, weshalb nicht?</b> (Mehrfachantworten möglich)		
Keine Waldorfschule in der Nähe, zu langer Anfahrtsweg	<input type="checkbox"/>	
Habe keinen Platz für mein Kind bekommen	<input type="checkbox"/>	
Bedenken im sozialen Umfeld (Ehefrau, Großeltern, Bekannte)	<input type="checkbox"/>	
Auch andere Schulen bieten heute eine gute pädagogische Arbeit an	<input type="checkbox"/>	
Zu teuer; kann/konnte ich mir nicht leisten	<input type="checkbox"/>	
Vorbehalte gegenüber der Qualität der dort geleisteten Arbeit	<input type="checkbox"/>	
Keine Waldorfschule in der Nähe, meine Kinder sollen/sollten mit den Nachbarkindern in die Schule gehen	<input type="checkbox"/>	
Der gewünschte Schulabschluss wird/wurde dort nicht angeboten	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges _____	<input type="checkbox"/>	
	Ja {1}	Nein {2}
17. Gehören Sie einer Religions- oder Glaubensgemeinschaft an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ja, welcher? _____		
Wenn nein, orientieren Sie sich dennoch an einer solchen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ja an welcher? _____		

18. Welches Verhältnis haben Sie zur Anthroposophie (bitte nur eine Nennung)?

Mein Verhältnis zur Anthroposophie würde ich wie folgt bezeichnen:

praktizierend/engagiert

positiv bejahend

indifferent/neutral

- kritisch/skeptisch
- negativ/ablehnend

Ja {1}	Nein {2}
-----------	-------------

19. Sind Sie Mitglied in der anthroposophischen Gesellschaft?
20. Sind Sie Mitglied der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft?

sehr hohe {1}	hohe {2}	weder noch {3}	geringe {4}	keine {5}
---------------------	-------------	----------------------	----------------	--------------

21. Welche Bedeutung hat die Anthroposophie für Sie in Ihrem täglichen Leben?

sehr hohe {1}	hohe {2}	weder noch {3}	geringe {4}	keine {5}
---------------------	-------------	----------------------	----------------	--------------

22. Welche Bedeutung hat die Anthroposophie für Sie in Ihrer Berufstätigkeit?

23. Ich unterrichte mit mehr als der Hälfte meiner aktuellen Stunden ... <b>(bitte nur eine Nennung)!</b>					
in den <u>Klassen 1 - 4</u> als		in den <u>Klassen 5 – 10</u> als		in den <u>Klassen 11 – 13</u> als	
Klassenlehrer	<input type="checkbox"/>	Klassenlehrer	<input type="checkbox"/>		
Fachlehrer für Naturwiss.	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Naturwiss.	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Naturwiss.	<input type="checkbox"/>
Fachlehrer für Mathematik	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Mathematik	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Mathematik	<input type="checkbox"/>
Fachlehrer für Deutsch	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Deutsch	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Deutsch	<input type="checkbox"/>
Fachlehrer für Politik/Sozialkunde	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Politik/Sozialkunde	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Politik/Sozialkunde	<input type="checkbox"/>
Fachlehrer für Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>	Fachlehrer für Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>
Lehrer für Handarbeit	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Handarbeit	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Lehrer für Ethik/ Religion	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Ethik/ Religion	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Ethik/ Religion	<input type="checkbox"/>
Lehrer für Musik	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Musik	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Musik	<input type="checkbox"/>
Lehrer für Gartenbau	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Gartenbau	<input type="checkbox"/>		
Lehrer für Kunst und Handwerk	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Kunst und Handwerk	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Kunst und Handwerk	<input type="checkbox"/>
Sportlehrer	<input type="checkbox"/>	Sportlehrer	<input type="checkbox"/>	Sportlehrer	<input type="checkbox"/>



23. Ich unterrichte mit mehr als der Hälfte meiner aktuellen Stunden ... <b>(bitte nur eine Nennung)!</b>					
in den <u>Klassen 1 - 4</u> als		in den <u>Klassen 5 – 10</u> als		in den <u>Klassen 11 – 13</u> als	
Lehrer für praktische Fächer wie Schreinerei	<input type="checkbox"/>	Lehrer für praktische Fächer wie Schreinerei	<input type="checkbox"/>	Lehrer für praktische Fächer wie Schreinerei	<input type="checkbox"/>
Lehrer für Eurythmie	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Eurythmie	<input type="checkbox"/>	Lehrer für Eurythmie	<input type="checkbox"/>
Lehrer für besondere pädagogische Aufgaben	<input type="checkbox"/>	Lehrer für besondere pädagogische Aufgaben	<input type="checkbox"/>	Lehrer für besondere pädagogische Aufgaben	<input type="checkbox"/>

24. Welchen Schulabschluss haben Sie erworben?

- Volks- und Hauptschulabschluss
- Qualifizierender Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife
- Fachhochschulreife
- Fachgebundene Hochschulreife
- Abitur/Allgemeine Hochschulreife
- Keinen Schulabschluss
- Anderen \_\_\_\_\_

25. Welchen Beruf bzw. welche Berufe haben Sie erlernt? \_\_\_\_\_

26. Wo bzw. wie haben Sie sich für die Tätigkeit als Waldorflehrer qualifiziert (Mehrfachantworten möglich)?

			Dauer (in Jahren)
Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>		_____
Pädagogische Hochschule	<input type="checkbox"/>	Abschluss: _____	_____
Hochschule/Universität	<input type="checkbox"/>	Abschluss: _____	_____
+ Waldorfzusatzausbildung Vollzeit	<input type="checkbox"/>		_____
+ Waldorfzusatzausbildung berufsbegleitend	<input type="checkbox"/>		_____
+ Waldorfzusatzausbildung autodidaktisch	<input type="checkbox"/>		_____
Freie Hochschule Mannheim	<input type="checkbox"/>		_____
Freie Hochschule Stuttgart	<input type="checkbox"/>		_____
Witten/Annen Institut für Waldorfpädagogik	<input type="checkbox"/>		_____
Alanus Hochschule Alfter	<input type="checkbox"/>		_____
Eurythmiestudium	<input type="checkbox"/>		_____

+ pädagogische Qualifikation	<input type="checkbox"/>	_____
Sonstiges	<input type="checkbox"/>	_____

Ja	Nein
{1}	{2}

27. Fühlten Sie sich durch Ihre Ausbildung hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet?

28. Welches sind Ihrer Meinung nach die drei größten Herausforderungen für die Waldorfschule in der Zukunft?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

**ISBN 978-3-00-042705-3**  
**Alanus Hochschule**