

LAURA ARNDT
(Universität Magdeburg)

**Haben es Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen leichter?
Ergebnisse einer schulformübergreifenden Befragung zur
subjektiv erlebten Belastung von Lehrkräften**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe47/ardt_bwpat47.pdf

seit 13.03.2025

in

bwp@ Ausgabe Nr. 47 | Dezember 2024

Attraktivität des Lehrer:innenberufs in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Nicole Naeve-Stoß, Silke Lange & Matthias Söll**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Haben es Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen leichter? Ergebnisse einer schulformübergreifenden Befragung zur subjektiv erlebten Belastung von Lehrkräften

Abstract

Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften vor und während der Covid-19-Pandemie sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. Der vorliegende Beitrag hingegen gibt Auskunft zum Status Quo des Belastungserlebens von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen und untersucht, welche Persönlichkeitsmerkmale zur Vorhersage herangezogen werden können. Im Ergebnis konnten die Merkmale Geschlecht, Selbstwirksamkeit und Berufszufriedenheit als signifikante Prädiktoren für die subjektiv empfundene Belastung identifiziert werden. Tendenziell zeigen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ein geringeres Beanspruchungserleben, das u. a. durch ein sich von anderen Schulformen unterscheidendes Schüler:innenverhalten erklärt werden kann. Schulformübergreifend wird der hohe Umfang von Organisations- und Verwaltungsaufgaben beklagt. Die Studie diskutiert abschließend Entlastungspotenziale und präventive Maßnahmen für die Lehrkräfteausbildung in der „neuen Normalität“ von Lehrkräften nach der Covid-19-Pandemie.

Is teaching at vocational schools less challenging? Results of a cross-school survey on the stress levels of teachers

The stress and strain experienced by teachers before and during the Covid-19 pandemic have been the subject of numerous studies. This article, on the other hand, provides information on the status quo of the stress experienced by teachers in different types of schools and examines which personality traits can be used for prediction. As a result, gender, self-efficacy and job satisfaction were identified as significant predictors of subjectively perceived stress. Teachers at vocational schools tend to experience less stress, which can be explained, among other things, by student behavior that differs from other types of schools. The high volume of organizational and administrative tasks is complained about across all school types. The study concludes by discussing potential relief and preventative measures for teacher training in the “new normal” for teachers after the Covid-19 pandemic.

Schlüsselwörter: *Beanspruchung, Belastung, Berufszufriedenheit, Lehrkräfte, Schulformvergleich*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Ausgangslage

Lehrkräften wurde bedingt durch die Covid-19-Pandemie seit dem Frühjahr 2020 ein Mehr an Organisationsaufgaben und eine flexible Umstellung auf hybride Lehr- bzw. Lernkonzepte abverlangt. Mit Blick auf die Forschungslandschaft gibt es Hinweise darauf, dass sich Lehrkräfte während der Pandemie stärker belastet fühlten (u. a. Klapproth et al., 2020). Da ein hohes Stresserleben schwere personale, berufliche und damit gesellschaftliche Folgen (u. a. Cramer et al., 2018) verursachen kann, ist danach zu fragen, wie die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften nach dieser Zeit, in der „neuen Normalität“, erlebt werden. Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften zu analysieren, ist insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Anzahl nicht-altersbedingter Austritte und dem ohnehin akuten Personalmangel an deutschen Schulen bedeutsam (Dohmer, 2025; Klemm, 2018). Die vorliegende Studie untersucht, wie sich diese äußeren Umstände auf die subjektiv empfundene Belastung der Lehrkräfte auswirken, um auch aus der Perspektive der Lehrkräftebildung darauf reagieren zu können. Während zahlreiche Studien existieren, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten der Forschung im Bereich der Lehrkräftebeanspruchung widmen, z. B. zur Beanspruchung von Referendar:innen oder *während* der Covid-19-Pandemie, so ist bislang ungeklärt, welches Beanspruchungserleben sich bei Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen nach dieser besonderen Zeit zeigt. Ziel der Untersuchung ist daher, zunächst schulformübergreifende Aussagen zum Belastungserleben von Lehrkräften, zum „Status Quo“, treffen zu können und gleichzeitig die Frage danach zu beantworten, welche Faktoren ein hohes Belastungserleben begünstigen. Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse gilt es anschließend zu diskutieren, welche Arbeitsbedingungen veränderungswürdig erscheinen, um die Arbeit der Lehrkräfte einerseits zu honorieren, andererseits an die ggf. veränderten Rahmenbedingungen anzupassen. Inhalt der Studie ist damit auch, Arbeitsbedingungen zu analysieren, Entlastungspotentiale aufzuzeigen sowie Chancen und Grenzen der Veränderung der Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen zu diskutieren. Zu diesem Zweck wird zunächst die begriffliche Trennung zwischen Belastung und Beanspruchung vorgenommen und in den Forschungsstand eingeführt. Anschließend werden die Forschungsfragen abgeleitet und das Untersuchungsdesign der Studie beschrieben, bevor die Darstellung der Ergebnisse folgt. Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert und Limitationen herausgearbeitet. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen für weitere Forschungsarbeiten.

2 Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften

2.1 Theoretische Modellierung von Belastung und Beanspruchung

Wenn in alltäglichen Situationen Beanspruchungen ausgedrückt werden sollen, ist im Volksmund meist von „Stress“ die Rede. Auch die Auseinanderhaltung der Begriffe Belastung und Beanspruchung ist nicht trivial, das zeigt die breite Diskussion um verschiedene Definitionsversuche von Wissenschaftler:innen (u. a. Rohmert und Rutenfranz, 1975; Scheuch & Schröder (1990); Zapf & Semmer, 2004; Ulich & Wülser, 2009; van Dick & Stegmann, 2013). Dem vorliegenden Beitrag wird das Begriffsverständnis von van Dick & Stegmann (2013) zugrunde gelegt. Empfundener Stress kann also vielfältige Formen von Anforderungen aus der Umwelt beschreiben, sodass man in der Wissenschaft von Stressoren oder Belastungen sprechen würde (van Dick &

Stegmann, 2013). Soll zum Ausdruck kommen, dass man sich „unter den Anforderungen der Umwelt, also den Stressoren, tatsächlich belastet fühlt, weil diese die eigenen Ressourcen übersteigen“ (van Dick & Stegmann, 2013, S. 44), so spricht man wissenschaftlich von Beanspruchung.

Zu Belastung und Beanspruchung lassen sich zahlreiche Modellierungsversuche finden (u. a. Rudow, 1994; van Dick (1999); Böhm-Kasper, 2004; Oesterreich, 2008; Stiller, 2014; Cramer et al., 2018). Diesen Modellen gemein ist, dass sie multikausale Faktoren und deren Beziehung zueinander zur Entstehung von Beanspruchungen speziell für den Lehrberuf abzubilden versuchen. Im Modell von Cramer et al. (2018) beispielsweise werden Belastungen sowie Ressourcen auf personaler und beruflicher Ebene unterschieden (vgl. Abb. 1). Während personale (z. B. körperliche Beeinträchtigungen) und berufliche Belastungen (z. B. hohe Arbeitsfülle), einzeln oder kumuliert, zu Beanspruchung führen können, besteht in personalen oder beruflichen Ressourcen die Chance, negative Gesundheitsfolgen abzuschwächen. So wäre dem Modell zu Folge bspw. denkbar, dass ein hohes Professionswissen oder eine hohe Berufszufriedenheit dazu beitragen, das Risiko für Beanspruchungsfolgen zu reduzieren.

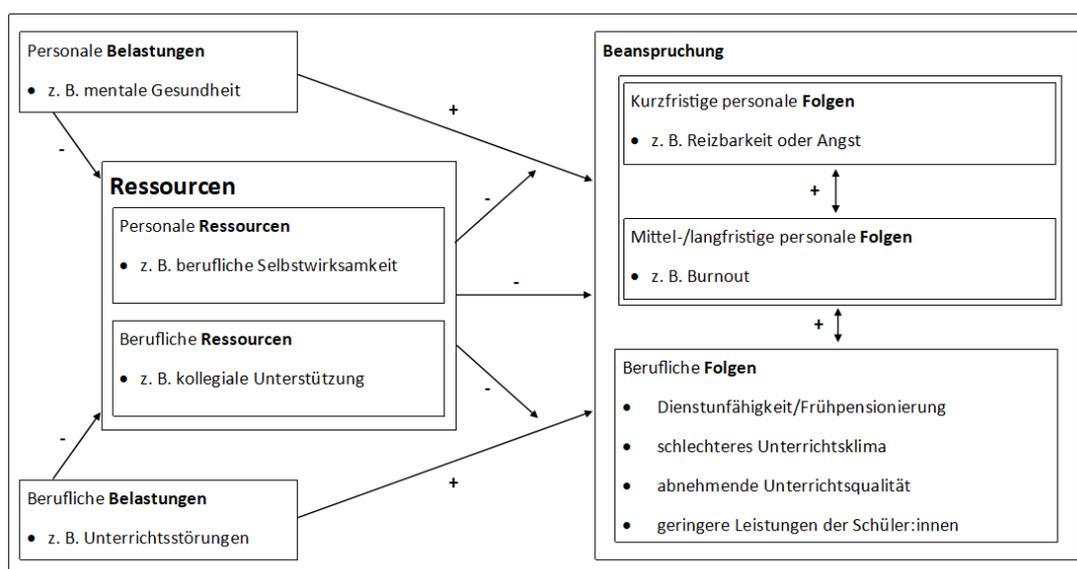


Abbildung 1: Integratives Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrer:innenbeanspruchung (in Anlehnung an Cramer et al., 2018, S. 14)

Dem Modell von Cramer et al. (2018) lässt sich jedoch auch entnehmen, welche dramatischen Folgen sich ergeben, wenn personale und berufliche Ressourcen erschöpft sind. Diese können auf verschiedenen Ebenen verortet werden: Auf individueller Ebene schadet eine hohe Beanspruchung den Lehrkräften in der Weise, dass z. B. ihr Privatleben durch eine höhere Krankheitsrate eingeschränkt werden könnte. Auf institutionell-organisatorischer Ebene wäre damit zu rechnen, dass beispielsweise die Unterrichtsqualität leidet. Auf gesellschaftlicher Ebene wiederum, betrachtet man Lehrkräfte nüchtern als wertvolle Humanressourcen, können hohe Beanspruchungen den Ausstieg aus dem Lehrberuf bedeuten, was es nicht zuletzt aufgrund des vorherrschenden Personalmanagements an Schulen unbedingt zu vermeiden gilt. Die Relevanz der Diskussion über die Attraktivität des Lehrberufs und des Belastungserlebens von Lehrkräften

lässt sich freilich nicht nur durch theoretische Modelle begründen. Ebenso wird die Notwendigkeit, Arbeitsbedingungen neu zu denken, durch aktuelle Zahlen unterstrichen. Diese belegen, dass sich die Zahl der nicht-altersbedingten Berufsaustritte von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen seit 2015 mehr als verdoppelt hat, wobei insbesondere Ostdeutschland von diesem Trend in besonderem Maße betroffen ist (Dohmen, 2025). Auch für Lehrkräfte berufsbildender Schulen wird eine nicht zu vernachlässigende Anzahl von vorzeitigen Austritten verzeichnet und zukünftig erwartet (Klemm, 2018). Die Forschung jedoch belegt, das wird das folgende Kapitel zeigen, dass Lehrkräfte trotz der bekannten negativen Folgen mitunter herausfordernden Arbeitsbedingungen ausgesetzt zu sein scheinen.

2.2 Anforderungen an Lehrkräfte und Prädiktoren des Beanspruchungslebens

Die Anforderungen an Lehrkräfte sind vielfältig und verändern sich nicht nur durch Reformen, Megatrends wie der Digitalisierung oder auch unvorhersehbaren Ereignissen, wie die Covid-19-Pandemie zuletzt eindrücklich zeigte, stetig. Abseits der sich aus diesen Phänomenen ergebenden Arbeitsaufgaben, unterscheidet die Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) folgende Handlungsfelder von Lehrkräften im schulischen Alltag (vgl. Tab. 1):

Tabelle 1: Handlungsfelder von Lehrkräften nach der KMK (2019)

Handlungsfeld	Beispielkompetenz
<i>Unterrichten</i>	„Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“ (S. 6)
<i>Erziehen</i>	„Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (S. 10)
<i>Beurteilen</i>	„Lehrkräfte erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“ (S. 12)
<i>Innovieren</i>	„Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und beziehen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln ein. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.“ (S. 13)

Für die pädagogischen Kernaufgaben von Lehrkräften steht jedoch immer weniger Zeit zur Verfügung (Mußmann et al., 2022, S. 13–14). Hingegen nehmen außerunterrichtliche Tätigkeiten (z. B. Verwaltungsaufwand) viel Raum in Anspruch (Mußmann et al., 2022, S. 19) – mit Auswirkungen auf die Arbeitszeit von Lehrkräften. So kommen Mußmann et al. (2022, S. 14)

zu dem Befund, dass die „auf Schulzeit verdichtete Arbeitszeit ... aufgrund von Mehrarbeit, Spitzenbelastungen und fehlenden Erholungszeiten erhebliche Gesundheitsgefährdungen [birgt].“ Entsprechend des Rahmenmodells von Cramer et al. (2018) ergeben sich Beanspruchungsfolgen damit aus der Aufgabenfülle, dem daraus resultierenden Zeitdruck und fehlender Entgrenzung aufseiten der Lehrkräfte (Mußmann et al., 2022), die wiederum dazu führen, dass Lehrkräfte möglicherweise eine Beeinträchtigung ihre Work-Life-Balance empfinden. Mußmann et al. (2022) verweisen außerdem auf Studien aus weiteren Bundesländern im Zeitraum von 2012 bis 2021, wie z. B. von Nübling et al. (2018), die für Lehrkräfte (leicht) erhöhte Burn-out-Werte belegen. Dass ein erheblicher Teil der Lehrer:innenschaft Gesundheitsrisiken ausgesetzt ist, scheint damit auch seit der Potsdamer Lehrerstudie, die selbiges belegt (u. a. Schaar-schmidt & Kieschke, 2013), kaum verändert. An diesem Befund knüpfen auch die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers an (Robert Bosch Stiftung, 2022). Dort berichten 62 Prozent der Lehrkräfte (sehr) häufig unter körperlicher Erschöpfung zu leiden und die eigene Arbeitsbelastung wird sogar von 83 Prozent der Lehrkräfte, die Arbeitsbelastung des Kollegiums insgesamt von 92 Prozent als eher bis sehr hoch eingeschätzt (Robert Bosch Stiftung, S. 17 ff.). Die Autoren um Baumann (2024, S. 475) hingegen zeigen für Grundschullehrkräfte positive Befunde. So weisen die Befragten günstige soziale Ressourcen auf und scheinen im Durchschnitt nach der Pandemie nicht negativ beansprucht zu sein.

Hinsichtlich der Gründe für die Beanspruchung von Lehrkräften lassen sich in der Studienlandschaft verschiedene Prädiktoren identifizieren:

- *Geschlecht*: Wenngleich Cramer et al. (2018) das Geschlecht als potenziellen personalen Belastungsfaktor u. a. mit Bezug auf Klusmann et al. (2006) benennen, liegen hierzu uneinheitliche Forschungsbefunde vor. Für Referendar:innen hat Gawlitza (2014) hinsichtlich kognitiver wie körperlicher Beanspruchungen geschlechtsspezifische Unterschiede zulasten angehender Lehrerinnen nachweisen können, wenn diese bereits selbst unterrichteten. Ein ähnliches Bild zeichnen die Ergebnisse von Weigelt et al. (2014) und Čandová (2005). Im Widerspruch dazu stehen Studien, die keine statistisch signifikanten Unterschiede bei Lehrkräften (Abele & Čandová, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Schult et al., 2014) bzw. bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (Darius et al., 2021; Horstmeyer, 2018) unterschiedlichen Geschlechts nachweisen können.
- *Selbstwirksamkeit*: Selbstwirksamkeit kann nach Bandura als „people’s judgements of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“ (Bandura, 1986, S. 391) verstanden werden und kann damit ausschlaggebend dafür sein, wie Lehrkräfte bspw. pädagogische oder didaktische Situationen erleben oder bewältigen. Für Selbstwirksamkeit als Ressource für den Umgang mit Belastungen stellt sich die Befundlage recht einheitlich dar. Selbstwirksamkeit steht damit in negativem Zusammenhang mit dem Belastungserleben von Lehrkräften, sodass eine ausgeprägtere Selbstwirksamkeit mit geringeren Beanspruchungen einhergeht (u. a. Schwerdtfeger et al., 2008; Fussangel & Dizinger, 2014; Wacker & Groß, 2014; Lohse-Bossenz et al., 2019; Wettstein & Scherzinger, 2019). Nach Urton (2017) können u. a. eigene Erfolgserfahrungen oder auch stellver-

retende Erfahrungen die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften fördern. Beispielsweise können das konstruktive Rückmeldungen zum Unterricht sein, der von Kolleg:innen hospitiert wurde.

- *Lehrer:innenkooperation*: Nach Spieß (2004, S. 199) ist Kooperation „gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ Dabei kann man je nach Intensität zwischen verschiedenen Formen der Kooperation unterscheiden. Lehrkräfte arbeiten gemeinsam durch Austausch (z. B. von Unterrichtsmaterialien), Arbeitsteilung (z. B. durch gemeinsame Abstimmung fachbezogener Inhalte) oder Kokonstruktion (z. B. bei gemeinsamer Planung fächerübergreifenden Unterrichts) (Gräsel et al., 2006). In der Forschung wird Kooperation sowohl in positivem als auch negativem Zusammenhang mit vorhandenen Ressourcen diskutiert. Während Rothland (2013, S. 246) kollegiale Zusammenarbeit positiv „als Quelle sozialer Unterstützung mit direkter und indirekter Wirkung auf das Wohlbefinden der Lehrer:innen“ konnotiert und Fussangel (2008) ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen Kooperation von Lehrkräften und dem Erleben sozialer Unterstützung hinweist, wird Kooperation andererseits auch als Anforderung verstanden, die als belastend erlebt werden kann (Ihme et al., 2012). In Abhängigkeit der Kooperationsform zeigt die Studie von Dreer (2016), dass Kooperation einfacher Art Entlastung im außerunterrichtlichen Bereich schaffen kann. Auch wurde bereits mehrfach empirisch nachgewiesen, dass erlebte soziale Unterstützung durchaus eine gesundheitserhaltende Ressource darstellen kann (u. a. Döring-Seipel & Dauber, 2013; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Erlebte Belastung im Unterricht hingegen wird erst durch höhere Kooperationsformen erreicht. Die Ergebnisse von Hollick et al. (2024) bestätigen die ambivalente Wahrnehmung von Kooperation durch Lehrkräfte. Auch wenn sich zeigt, dass kollegiale Zusammenarbeit vermehrt als Entlastung erlebt wird, gibt es dennoch Lehrkräfte, die dies eher als belastend wahrnehmen. Insbesondere institutionelle Rahmenbedingungen (wie unterstützendes Schulleiter:innenverhalten) scheinen einen Einfluss darauf zu haben, wie Kooperationsaktivitäten für Lehrkräfte gefärbt sind (Hollick et al., 2024). Im Kontext der Zusammenarbeit von Lehrkräften sind strukturelle Gegebenheiten für mangelnde Kommunikation und Kooperation demnach nicht unerheblich. So arbeiten bspw. Jahn und Goller (2015) die Vorteile „individueller, exklusiver Arbeitsplätze in kleinen separaten Mehrpersonen-Büros“ heraus, um „räumlich-zeitlich[e] Kooperationshindernisse“ zu überwinden (Jahn & Goller, 2015, S. 191).
- *Berufszufriedenheit*: Neben den bereits genannten Prädiktoren gibt es Hinweise darauf, dass die Berufszufriedenheit ebenfalls mit dem Belastungserleben von Lehrkräften in Verbindung gebracht werden kann. So wird z. B. in der Studie von Hansen et al. (2022) eine verringerte Berufszufriedenheit mit häufiger wahrgenommenen Erschöpfungssymptomen bei Lehrkräften während der Covid-19-Pandemie beobachtet. Ähnliche Ergebnisse zeigt auch die Studie von Delgrande Jordan et al. (2005).

- *Zugang zum Lehrberuf*: Für den Vergleich des Beanspruchungserlebens von Quer- und Seiteneinsteigenden auf der einen und traditionell ausgebildeten Lehrkräften auf der anderen Seite zeigt eine Studie aus der Schweiz, dass sich, in Abhängigkeit vom Weg in den Lehrer:innenberuf, keine Unterschiede bei Berufseinsteigenden in der Bewältigung beruflicher Anforderungen beobachten lassen (Keller-Schneider et al., 2016). Die Studie von Schweinberger et al. (2017) zeigte sogar, dass Quereinsteigende bestimmte Situationen in einigen Bereichen besser bearbeiten konnten als traditionell ausgebildete Kolleg:innen (Schweinberger et al., 2017). Auch die Studie von Lucksnat et al. (2020) zeigt zwar punktuell Unterschiede zwischen beiden Gruppen auf, z. B. hinsichtlich selbstregulativer Fähigkeiten oder in geringem Umfang auch in Bezug auf das pädagogisch-psychologische Wissen, allerdings nicht im Professionswissen, den Überzeugungen, den Berufswahlmotiven, der Selbstwirksamkeit oder Motivation.
- *Lehrerfahrung*: In gleicher Weise ist danach zu fragen, welche Befunde zum Zusammenhang zwischen der Beanspruchung und Berufserfahrung von Lehrkräften existieren. Zumindest für angehende Lehrkräfte zeigt sich, dass pädagogische Vorerfahrungen durchaus mit emotionaler Erschöpfung in Zusammenhang stehen können (Klusmann et al., 2012). Nach dem Phasenmodell (Fuller, 1969; Huberman, 1989) sind es aber besonders Berufsanfänger:innen, die in der *survival phase* mit der Komplexität von Unterricht überfordert sind, sodass jedwede Vorerfahrungen womöglich helfen, diese Phase mit weniger Schwierigkeiten zu überstehen. Dieser Umstand könnte zur Erklärung beitragen, weshalb die Studie von Schult et al. (2014) für dieses Merkmal bei bereits ausgebildeten Lehrkräften keinen statistisch signifikanten Zusammenhang erkennen lässt.

3 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungslandschaft ist von Interesse, welche subjektiv erlebten Belastungen Lehrkräfte berufsbildender Schulen in Abgrenzung zu Lehrkräften anderer Schulformen berichten und wie die Handlungsfelder mit Blick auf die erlebte Belastung assoziiert sind. Gleichzeitig wird Gegenstand der Untersuchung sein, zu analysieren, welche Prädiktoren die erlebte Belastung von Lehrkräften beeinflussen. Im Beitrag werden daher vier Fragestellungen adressiert:

(FF1) Wie hoch ist die subjektiv erlebte Belastung von Lehrkräften berufsbildender Schulen in Abgrenzung zu Lehrkräften anderer Schulformen?

(FF2) Wodurch lassen sich Unterschiede im subjektiven Erleben erklären?

(FF3) Welche Faktoren begünstigen eine hohe subjektiv empfundene Belastung?

(FF4) Von welchen Handlungsfelder (KMK, 2019) sind Lehrkräfte am meisten beansprucht?

4 Methodik

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die quantitative Online-Befragung wurde in Sachsen-Anhalt vom 08.07.2022 bis 30.09.2022 durchgeführt. Abschließend nahmen 599 Lehrkräfte an der Befragung teil (vgl. Tab. 2). Die Ansprache potentieller Studienteilnehmer:innen erfolgte über die Schulleitungen, die den Link zur Befragung mit der Bitte um Weiterleitung per E-Mail erhielten. Die Grundgesamtheit bilden alle im Schuljahr 2022/23 in Sachsen-Anhalt tätigen Lehrkräfte (insgesamt ca. 53.253), die sich nach offiziellen Angaben wie folgt auf die Schulformen verteilen: Grundschulen: 4.322, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen: 4.196, Gymnasien: 3.604, Gesamt- und Sportschulen: 486, Förderschulen: 2.045, Berufsbildende Schulen: 38.600 (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (MfB ST), 2023, S. 26, 82).

Tabelle 2: Strukturdaten der Befragten

Schulform	142 Grundschullehrkräfte (23,7 %) 126 Lehrkräfte berufsbildender Schulen (21,0 %) 114 Sekundarschullehrkräfte (19,0 %) 110 Gymnasiallehrkräfte (18,4 %) 69 Förderschullehrkräfte (11,5 %) 38 Gemeinschaftsschullehrkräfte (6,3 %)
Alter	49,4 Jahre (SD = 10,1)
Geschlecht	454 weiblich (76,3 %) 139 männlich (23,4 %) 2 divers (0,3 %)
Zugang zum Lehrberuf	497 Abgeschlossenes Lehramtsstudium 97 Quer- oder Seiteneinsteigende 4 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
Lehrerfahrung	21,6 Jahre (SD = 13,7)

Ein Vergleich der Stichprobe mit dem demografischen Profil der Grundgesamtheit zeigt, dass der Überhang weiblicher Lehrkräfte der Grundgesamtheit entspricht (MfB ST, 2023, S.28/83). Allerdings zeigt sich für die Verteilung der Lehrkräfte auf die Schulformen, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen stark unterrepräsentiert sind (21,0 % vs. 72,5 %), während Lehrkräfte anderer Schulformen überrepräsentiert sind (Grundschule: 23,7 % vs. 8,1 %; Sekundar- und Gemeinschaftsschulen: 25,4 % vs. 7,9 %; Gymnasium: 18,4 % vs. 6,8 %; Förderschule: 11,5 % vs. 3,8 %) (MfB ST, 2023, S. 26).

4.2 Instrument

Neben soziodemografischen Fragen zur Person wie Alter, Geschlecht oder Lehrerfahrung basiert die empirische Untersuchung auf folgenden Konstrukten: „allgemeines Belastungserleben“, „berufliche Belastung“, „individuelle Selbstwirksamkeit“, „Lehrer:innenkooperation“ und „Berufszufriedenheit“ (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Zusammensetzung des Fragebogens

Konstrukt (Quelle)	# Items	Beispielitem	Skala	α
Allgemeines Belastungserleben (Dann et al., 1997)	7	„ <i>Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.</i> “	1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“	.86
Berufliche Belastung (Ditton & Merz, 2013)	15	„ <i>Was belastet Sie bei der Arbeit an Ihrer Schule? Der Umfang an Organisations- und Verwaltungsaufgaben</i> “	1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“	/
Lehrer:innenkooperation (Böhm et al., 2013)	6	„ <i>Wie intensiv ist Ihre Kommunikation hinsichtlich des Unterrichts in Bezug auf die inhaltliche Abstimmung mit Ihren Fachkolleg:innen?</i> “	1 = „nicht intensiv“ bis 4 = „sehr intensiv“	.84
Individuelle Selbstwirksamkeit (Maag-Merki et al., 2015)	6	„ <i>Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler:innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.</i> “	1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“	.70
Berufszufriedenheit (Ditton & Merz, 2013)	6	„ <i>Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer:in werden.</i> “	1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme voll zu“	.83

Um zu untersuchen, welche Handlungsfelder von den Lehrkräften mit einem höheren oder geringerem Belastungserleben verbunden sind, wurden sie gebeten, die vier Felder nach Rängen zu sortieren, wobei mit dem ersten Rangplatz die höchste und mit dem vierten Rangplatz die geringste Belastung verbunden ist. Es war ihnen auch möglich, auf eine Zuordnung einzelner Handlungsfelder zu verzichten.

5 Ergebnisse

Die Daten sind annähernd normalverteilt, wie man beispielhaft am Histogramm für die erlebte Belastung von Lehrkräften sieht (vgl. Abb. 2; 4-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“).

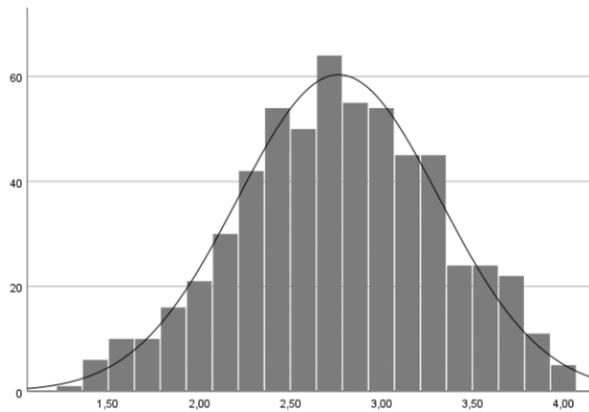


Abbildung 2: Histogramm „Erlebte Belastung“

(FF1) Wie hoch ist die subjektiv erlebte Belastung von Lehrkräften berufsbildender Schulen in Abgrenzung zu Lehrkräften anderer Schulformen?

Die Ergebnisse einer einfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass sich lediglich Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (MW = 2,62, SD = 0,55, n = 122) von Lehrkräften an Grundschulen (MW = 2,85, SD = 0,54, n = 139) signifikant unterscheiden ($F(5,583) = 2.780, p = .017, \eta^2 = .023$), sodass sich mögliche weitere Unterschiede, die sich im Boxplot z. B. für Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen zeigen, nicht zufallskritisch abgesichert werden können (vgl. Abb. 3). Demnach geben Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im Mittel eine geringere subjektiv erlebte Belastung an als Lehrkräfte an Grundschulen.

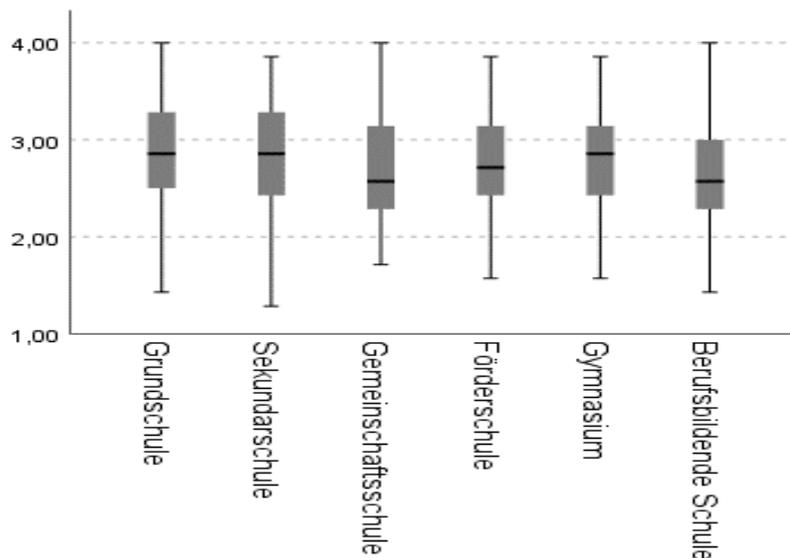


Abbildung 3: Boxplots für „Erlebte Belastung“ nach Schulformen

(FF2) Wodurch lassen sich Unterschiede im subjektiven Erleben erklären?

Die deskriptive Auswertung der berufsspezifischen Belastungsfaktoren zeigt zunächst in der Gesamtbetrachtung, dass es vor allem der Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben ist, den die Lehrkräfte beklagen (vgl. Abb. 4).



Abbildung 4: Balkendiagramm zu den berufsspezifischen Belastungen (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“)

Die Analyse der Gruppenunterschiede im Antwortverhalten der Proband:innen erfolgte mittels einer einfaktoriellen ANOVA, wodurch systematische Unterschiede zwischen den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und denen anderer Schulformen identifiziert werden konnten (vgl. Tab. 4). Es zeigt sich, dass insbesondere das Schüler:innenprofil Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen weniger herauszufordernd scheint (vgl. Tab. 4). So geben sie im Vergleich zu Lehrkräften anderer Schulformen in geringerem Maße an, dass es die unterschiedlichen Lernfähigkeiten, Sucht- oder Gewaltphänomene, die Vielfalt persönlicher oder sozialer Probleme einzelner Schüler:innen sowie problematische Verhaltensweisen (Desinteresse oder fehlende Disziplin) im Unterricht sind, die sie belasten. Gleichzeitig berichten sie weniger wahrgenommene Belastung durch Unterrichtsvertretungen, fachfremden Lehrer:inneneinsatz, eine fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit sowie durch Veränderungen bzw. Reformen (vgl. Tab. 4).

Lediglich hinsichtlich der Items zur Konkurrenz im Kollegium, der Materialausstattung an der Schule und zum durch Stofffülle bedingten Zeitdruck im Unterricht berichten Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen eine höhere wahrgenommene Belastung als z. B. Kolleg:innen an Grund- oder Förderschulen. Wenngleich sich signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften berufsbildender Schulen und Lehrkräften anderer Schulformen identifizieren lassen, weisen lediglich die Items „Sucht- oder Gewaltphänomene an der Schule“ und „durch Stofffülle bedingter Zeitdruck“ mittlere bzw. „die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner

Schüler:innen“ große Effektstärken auf. Die übrigen Items zeigen niedrige Effektstärken und könnten damit auf eine eingeschränkte praktische Relevanz hindeuten.

Tabelle 4: Signifikante Unterschiede in den berufsspezifischen Belastungen zwischen Lehrkräften berufsbildender Schulen (BbS) und Lehrkräften anderer Schulformen (GS = Grundschule, FS = Förderschule, GM = Gemeinschaftsschule, Sek = Sekundarschule; 4-stufige Likert-Skala von (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“))

Mich belasten ...	Schulform	N	MW	SD	F	p	η_p^2																																																																																																																																																								
Konkurrenz unter den Kolleg:innen	BbS	124	1,87	.81	3.498	.047	.029																																																																																																																																																								
	GS	140	1,57	.68				Sucht- oder Gewaltphänomene an der Schule	BbS	125	1,9	.73	12.353	<.001	.095	GS	141	2,27	.99	FS	68	2,51	1.03	GM	38	3,21	.88	Sek	112	2,54	.88	fachfremder Lehrer:inneneinsatz	BbS	126	2,27	1.00	5.566	.019	.045	FS	67	2,75	1.02	eine schlechte Materialausstattung der Schule	BbS	126	2,73	.87	4.894	.002	.040	GS	140	2,30	.87	Unterrichtsvertretungen	BbS	125	2,57	.86	2.605	.021	.022	Sek	111	2,94	.83	die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schüler:innen (SuS)	BbS	125	2,44	.86	16.531	<.001	.123	GS	141	3,11	.77	FS	68	3,12	.82	GM	38	3,03	.72	Sek	112	3,16	.83	desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der SuS im Unterricht	BbS	125	2,73	.83	8.480	<.001	.067	Sek	112	3,24	.81	eine fehlende berufliche Anerkennung in der Öffentlichkeit	BbS	125	2,69	.93	3.756	.018	.031	GS	141	3,05	.89	GM	38	3,24	.75	die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der SuS	BbS	124	2,75	.84	7.259	<.001	.059	GS	141	3,28	.79	Sek	112	3,17	.83	GM	38	3,21	.88	ein durch Stofffülle bedingter Zeitdruck im Unterricht	BbS	125	2,84	.81	10.218	<.001	.080	FS	67	2,28	.92	die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule	BbS	126	2,97	.85	4.403	.001	.036
Sucht- oder Gewaltphänomene an der Schule	BbS	125	1,9	.73	12.353	<.001	.095																																																																																																																																																								
	GS	141	2,27	.99																																																																																																																																																											
	FS	68	2,51	1.03																																																																																																																																																											
	GM	38	3,21	.88																																																																																																																																																											
	Sek	112	2,54	.88																																																																																																																																																											
fachfremder Lehrer:inneneinsatz	BbS	126	2,27	1.00	5.566	.019	.045																																																																																																																																																								
	FS	67	2,75	1.02				eine schlechte Materialausstattung der Schule	BbS	126	2,73	.87	4.894	.002	.040	GS	140	2,30	.87	Unterrichtsvertretungen	BbS	125	2,57	.86	2.605	.021	.022	Sek	111	2,94	.83	die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schüler:innen (SuS)	BbS	125	2,44	.86	16.531	<.001	.123	GS	141	3,11	.77	FS	68	3,12	.82	GM	38	3,03	.72	Sek	112	3,16	.83	desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der SuS im Unterricht	BbS	125	2,73	.83	8.480	<.001	.067	Sek	112	3,24	.81	eine fehlende berufliche Anerkennung in der Öffentlichkeit	BbS	125	2,69	.93	3.756	.018	.031	GS	141	3,05	.89	GM	38	3,24	.75	die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der SuS	BbS	124	2,75	.84	7.259	<.001	.059	GS	141	3,28	.79	Sek	112	3,17	.83	GM	38	3,21	.88	ein durch Stofffülle bedingter Zeitdruck im Unterricht	BbS	125	2,84	.81	10.218	<.001	.080	FS	67	2,28	.92	die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule	BbS	126	2,97	.85	4.403	.001	.036	GS	141	3,40	.70																																
eine schlechte Materialausstattung der Schule	BbS	126	2,73	.87	4.894	.002	.040																																																																																																																																																								
	GS	140	2,30	.87				Unterrichtsvertretungen	BbS	125	2,57	.86	2.605	.021	.022	Sek	111	2,94	.83	die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schüler:innen (SuS)	BbS	125	2,44	.86	16.531	<.001	.123	GS	141	3,11	.77		FS	68	3,12	.82				GM	38	3,03	.72	Sek	112	3,16	.83	desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der SuS im Unterricht	BbS	125	2,73	.83	8.480	<.001	.067	Sek	112	3,24	.81	eine fehlende berufliche Anerkennung in der Öffentlichkeit	BbS	125	2,69	.93	3.756	.018	.031		GS	141	3,05	.89				GM	38	3,24	.75	die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der SuS	BbS	124	2,75		.84	7.259	<.001	.059				GS	141	3,28	.79	Sek	112	3,17	.83	GM	38	3,21	.88	ein durch Stofffülle bedingter Zeitdruck im Unterricht	BbS	125	2,84	.81	10.218	<.001	.080	FS	67	2,28	.92	die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule	BbS	126	2,97	.85	4.403	.001	.036	GS	141	3,40	.70																																
Unterrichtsvertretungen	BbS	125	2,57	.86	2.605	.021	.022																																																																																																																																																								
	Sek	111	2,94	.83				die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schüler:innen (SuS)	BbS	125	2,44	.86	16.531	<.001	.123	GS	141	3,11	.77		FS	68	3,12	.82				GM	38	3,03	.72		Sek	112	3,16	.83				desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der SuS im Unterricht	BbS	125	2,73	.83	8.480	<.001	.067	Sek	112	3,24	.81	eine fehlende berufliche Anerkennung in der Öffentlichkeit	BbS	125	2,69	.93	3.756	.018	.031		GS	141	3,05	.89				GM	38	3,24	.75	die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der SuS	BbS	124	2,75	.84	7.259	<.001	.059		GS	141	3,28	.79	Sek				112	3,17	.83	GM	38	3,21	.88	ein durch Stofffülle bedingter Zeitdruck im Unterricht	BbS	125	2,84	.81	10.218	<.001	.080	FS	67	2,28	.92	die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule	BbS	126	2,97	.85	4.403	.001	.036	GS	141	3,40	.70																																								
die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schüler:innen (SuS)	BbS	125	2,44	.86	16.531	<.001	.123																																																																																																																																																								
	GS	141	3,11	.77																																																																																																																																																											
	FS	68	3,12	.82																																																																																																																																																											
	GM	38	3,03	.72																																																																																																																																																											
	Sek	112	3,16	.83																																																																																																																																																											
desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der SuS im Unterricht	BbS	125	2,73	.83	8.480	<.001	.067																																																																																																																																																								
	Sek	112	3,24	.81				eine fehlende berufliche Anerkennung in der Öffentlichkeit	BbS	125	2,69	.93	3.756	.018	.031	GS	141	3,05	.89	GM	38	3,24	.75	die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der SuS	BbS	124	2,75	.84	7.259	<.001	.059	GS	141	3,28	.79	Sek	112	3,17	.83	GM	38	3,21	.88	ein durch Stofffülle bedingter Zeitdruck im Unterricht	BbS	125	2,84	.81	10.218	<.001	.080	FS	67	2,28	.92	die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule	BbS	126	2,97	.85	4.403	.001	.036	GS	141	3,40	.70																																																																																												
eine fehlende berufliche Anerkennung in der Öffentlichkeit	BbS	125	2,69	.93	3.756	.018	.031																																																																																																																																																								
	GS	141	3,05	.89																																																																																																																																																											
	GM	38	3,24	.75																																																																																																																																																											
die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der SuS	BbS	124	2,75	.84	7.259	<.001	.059																																																																																																																																																								
	GS	141	3,28	.79																																																																																																																																																											
	Sek	112	3,17	.83																																																																																																																																																											
	GM	38	3,21	.88																																																																																																																																																											
ein durch Stofffülle bedingter Zeitdruck im Unterricht	BbS	125	2,84	.81	10.218	<.001	.080																																																																																																																																																								
	FS	67	2,28	.92				die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule	BbS	126	2,97	.85	4.403	.001	.036	GS	141	3,40	.70																																																																																																																																												
die vielen Veränderungen und Reformen an der Schule	BbS	126	2,97	.85	4.403	.001	.036																																																																																																																																																								
	GS	141	3,40	.70																																																																																																																																																											

(FF3) Welche Faktoren begünstigen eine hohe subjektiv empfundene Belastung?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 wurde eine multiple Regressionsanalyse („Top Down“-Ansatz) durchgeführt. Demnach wurden im ersten Schritt alle Variablen, d. h. Geschlecht, Berufszufriedenheit, Selbstwirksamkeit, Lehrerfahrung, Kooperation im Kolle-

gium sowie der Zugang zum Lehrberuf in der Regression berücksichtigt. Nicht signifikante Variablen wurden im zweiten Schritt entfernt. Im Ergebnis scheinen das Geschlecht, die Berufszufriedenheit und die Selbstwirksamkeit das Belastungserleben von Lehrkräften zu erklären (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Regressionsanalyse (Korrigiertes $R^2 = .160$, $F(3,534) = 35.094$; $p < .001$)

Prädiktoren	Regressionskoeff. B	Standardfehler	p
(Konstante)	4.211	.161	<.001
Geschlecht	-.129	.051	.011
Berufszufriedenheit	-.280	.037	<.001
Selbstwirksamkeit	-.174	.054	.001

Die Variablen wirken in die Richtung, dass ein höheres Maß an Berufszufriedenheit und Selbstwirksamkeit sowie das männliche Geschlecht für die untersuchte Stichprobe mit einer niedrigeren wahrgenommenen Belastung einhergehen. Es ist jedoch anzumerken, dass die erklärte Varianz des Modells vergleichsweise gering ist. Das bedeutet, dass das Modell lediglich 16 Prozent der Varianz im Belastungserleben durch die berücksichtigten Variablen erklärt.

Obwohl mittels t-Test signifikante Unterschiede nach dem Zugang zum Lehrberuf nachgewiesen werden können (traditionell ausgebildete Lehrkräfte: $MW = 2.79$, $SD = .54$, $n = 489$; Queroder Seiteneinsteigende: $MW = 2.65$, $SD = .60$, $n = 95$), scheint dieses Merkmal unter Kontrolle der anderen Variablen keinen signifikanten Erklärungswert zu haben.

(FF4) Von welchen Handlungsfelder (KMK, 2019) sind Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen am meisten beansprucht?

Die Lehrkräfte wurden darum gebeten, die Handlungsfelder in Bezug auf die damit verbundene Belastung zu ranken, wobei der Rang 1 die höchste und der Rang 4 die niedrigste empfundene Belastung widerspiegelt. Die paarweisen Vergleiche zwischen den Handlungsfeldern, die mithilfe des Chi-Quadrat-Tests durchgeführt wurden, ergaben in allen Fällen statistisch signifikante Unterschiede ($p < .001$). Sowohl Lehrkräfte berufsbildender Schulen als auch Lehrkräfte anderer Schulformen berichten, dass das Handlungsfeld „Erziehen“ die größte wahrgenommene Belastung mit sich bringe. Das Handlungsfeld „Innovieren“ wurde von Lehrkräften berufsbildender Schulen am zweithäufigsten dem ersten Rang zugewiesen, gefolgt vom Handlungsfeld „Unterrichten“ und dem Handlungsfeld „Beurteilen“, das am seltensten als besonders belastend eingestuft wurde. Betrachtet man die Zuordnung invertiert, zeigt sich, dass das Handlungsfeld „Unterrichten“, als „Kernaufgabe“ der Lehrtätigkeit, am seltensten dem vierten Rang zugewiesen wurde (vgl. Abb. 5).

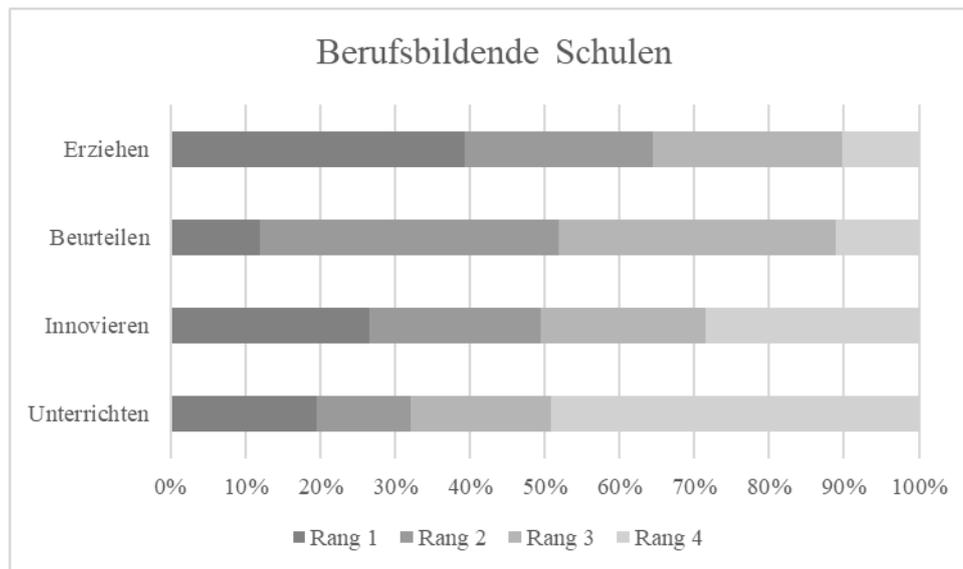


Abbildung 5: Belastungserleben von Lehrkräften nach Handlungsfeldern

6 Diskussion und Ausblick

Die Studie hat zum Ziel, den Status Quo des Arbeitsalltags von Lehrkräften in der Post-Covid-Zeit bzw. in der „neuen Normalität“ zu analysieren. Zusammenfassend zeigt sich, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen tendenziell weniger Belastung berichten als Lehrkräfte anderer Schulformen. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass dieser Umstand womöglich damit begründet werden kann, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Schüler:innen ihrer Schulform weniger herausfordernd wahrzunehmen scheinen. Obendrein berichten sie im Gegensatz zu anderen Lehrkräften weniger Belastungserleben durch Unterrichtsvertretungen, fachfremden Lehrer:inneneinsatz, eine fehlende Anerkennung in der Öffentlichkeit oder auch durch Veränderungen bzw. Reformen an der Schule. Mit Blick auf die Handlungsfelder scheint „Erziehen“, im Übrigen über alle Schularten hinweg, mit dem größten Belastungserleben verbunden zu sein. Schulformübergreifend beklagt wird außerdem der hohe Umfang der Organisations- und Verwaltungsaufgaben. Das entspricht den Befunden von Mußmann et al. (2022), die zeigen, dass außerunterrichtliche Tätigkeiten viel Raum einnehmen und damit nicht nur weniger Zeit für das Unterrichten zur Verfügung bleibt, was zu einem Qualitätsverlust führen kann, sondern auch die Arbeitszeit der Lehrkräfte zunimmt. Erwartungskonform konnten Selbstwirksamkeit und Berufszufriedenheit von Lehrkräften als Prädiktoren bestätigt werden. Für die vorliegende Stichprobe scheint darüber hinaus auch das Geschlecht einen Einfluss auf die erlebte Belastung zu haben, sodass insbesondere Frauen hier benachteiligt scheinen. Für ein besseres Verständnis der Wirkungsweisen der identifizierten Prädiktoren sind allerdings weitere Untersuchungen notwendig. In Bezug auf das Geschlecht wäre denkbar, dass konfundierende Variablen bedeutsam sind, die in dieser Erhebung unberücksichtigt blieben. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte darin bestehen, dass Frauen in der Regel einen höheren Anteil an Care-Arbeit tragen (Statistisches Bundesamt, 2024), der ursächlich dafür sein kann, dass Lehrerinnen gegenüber Lehrern über weniger personale Ressourcen verfügen, die berufliche Beanspruchungen mindern. Der Zugang zum Lehrberuf hingegen trägt in dieser Untersuchung im

Gegensatz zum Geschlecht nicht zur Erklärung von Unterschieden bei. Einen Erklärungsansatz liefern die Befunde von Lucksnat et al. (2020), da sowohl Berufswahlmotive der Lehrkräfte unterschiedlichen Zugangsweges annähernd vergleichbar sind als auch hinsichtlich des Professionswissens bzw. der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sich kaum statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften nachweisen lassen.

Zur Diskussion um die Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs kann auf Grundlage dieser Befunde damit in verschiedener Weise angeknüpft werden. Zum einen sollte der Umfang außerunterrichtlicher Tätigkeiten erfasst, gegebenenfalls reduziert oder das Stundendeputat von Lehrkräften angepasst werden. Der bestätigte Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Belastungserleben sollte ferner als Impuls dienen, über Flexibilisierungspotentiale zu sprechen. Insbesondere für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen deuten sich aufgrund des Schüler:innenprofils höhere Gelingenschancen für die Flexibilisierung von Unterricht an. Auch sind es Lehrkräfte berufsbildender Schulen die vor allem die Materialausstattung beklagen. Damit Lehrkräfte in der Ausübung ihrer pädagogischen Tätigkeit nicht durch fehlende Ressourcen eingeschränkt werden, sollte auch dieser Befund zum Anlass genommen werden, die Ausstattung von Lehrkräften genauer in den Blick zu nehmen. Das umfasst im ersten Schritt, in Erfahrung zu bringen, welche Materialien den Lehrkräften im Schulalltag fehlen. Um außerdem mehr pädagogische Freiheiten zu erlauben und damit möglicherweise auch der Erhöhung der Berufszufriedenheit Rechnung zu tragen, sollten schulform- und fächerübergreifend Diskussionen über die jeweilige Stofffülle angeregt werden. So wichtig innovative Ideen zur Neugestaltung des Lehrberufs wären, sind es zunächst vor allem fehlende Ressourcen, die die Attraktivität des Lehrberufs zu beeinträchtigen scheinen und daher dringend (weiter) diskutiert werden sollten. Das betrifft strukturelle Rahmenbedingungen auch dahingehend, zu überlegen, Mehrpersonen-Büros zu etablieren. Zwar erweist sich die Kooperation von Lehrkräften in dieser Studie nicht als signifikanter Faktor, jedoch wäre denkbar – selbst unter der Annahme, dass dieser Befund generalisierbar ist – dass solche räumlichen Veränderungen in zweierlei Hinsicht trotzdem wirksam werden: Einerseits wäre vorstellbar, dass entsprechende Arbeitsplätze, wie bei Jahn und Goller (2015) ausführlich beschrieben, beim Abbau von Kooperations- und Kommunikationshemmnissen helfen und sich dadurch womöglich ein positiver Effekt auf die Berufszufriedenheit zeigen könnten. Andererseits besitzen sie das Potential, der Entgrenzung von Arbeit und Freizeit entgegenzuwirken. Abseits der Diskussion um die räumliche Ausstattung, deuten die Freitextantworten der Lehrkräfte berufsbildender Schulen, deren vollständige Auswertung an dieser Stelle zu weit führen würde, an, dass institutionelle Vorgaben sie in enge Rahmenbedingungen zwingen – so wird beispielsweise der Leistungsbewertungserlass für allgemeinbildende Fächer beklagt. Zur Steigerung der Berufszufriedenheit scheinen demnach Überlegungen sinnvoll, die die Erhöhung der Autonomie von Lehrkräften zur Folge hätten. Hinsichtlich der Verwaltungsaufgaben wird die zeitaufwändige Dokumentation verschiedenster Prozesse (bspw. Klassenkonferenzen) beklagt, um diese justitiabel zu machen. Wie oben bereits, auch mit Verweis auf Mußmann et al. (2022), beschrieben, braucht es hier Ideen zur Reduktion des Arbeitsaufwands, sodass wieder mehr Zeit für die eigentlichen Kernaufgaben zur Verfügung steht. Vielversprechend scheint in diesem Zusammenhang die Anwendung Künstlicher Intelligenz (KI). Ebenso könnte die KI in Bezug auf das Handlungsfeld „Beurteilen“ helfen, Aufgaben hinsichtlich Bewertung und Feedback zu übernehmen. Der Einsatz ist jedoch kontrovers

zu diskutieren: Zum einen besteht die Chance, durch den gelungenen Einsatz die Qualität z. B. pädagogischer Prozesse zu steigern. Zum anderen setzt ein *gelungener* Einsatz voraus, die Systeme mit ausreichend Daten zu füttern sowie im Umgang mit der Technologie handlungssichere Lehrkräfte – das wiederum verursacht Aufwand.

Hochschuldidaktische Konsequenzen ergeben sich in der Weise, dass angehende Lehrkräfte in der Erhöhung der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit unterstützt werden sollten. Eine hohe Selbstwirksamkeit stärkt das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur Bewältigung von beruflichen Herausforderungen und kann entsprechend dem integrativen Rahmenmodell von Cramer et al. (2018) als personelle Ressource dazu beitragen, Beanspruchungen zu reduzieren. Zu diesem Zweck sollten Studierende während universitärer Praxisphasen in schulische Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden, um das Autonomie- und damit auch das Selbstwirksamkeitserleben zu stärken. Um einen gegenteiligen Effekt zu vermeiden, ist das selbstredend professionell zu begleiten – sowohl pädagogisch-praktisch als auch wissenschaftlich. Nicht zuletzt bedarf es hier einer positiven Feedbackkultur und ausreichenden Reflexionsangeboten. Letztere könnten verbunden sein mit Mentoring- oder Peer-Support-Programmen, deren Aufbau und Umsetzung einerseits natürlich wertvolle Ressourcen binden, andererseits jedoch für die Erhöhung der Selbstwirksamkeit zukünftiger Lehrkräfte hilfreich erscheinen. Auch die Vermittlung von Strategien zur Sicherung der Berufszufriedenheit, die nach Cramer et al. (2018) in gleicher Weise wie Selbstwirksamkeit als beanspruchungsmindernde Ressource verstanden werden kann, sollte Bestandteil der Ausbildung sein. Das kann zum einen umfassen, zu thematisieren, welche Folgen sich aus der Wahl des Lehrberufs als Verlegenheitslösung ergeben können oder zum anderen, bspw. Reflexionsprozesse bezüglich der Passung des Berufsbildes und eigenen Stärken sowie Vorstellungen anzuregen. Darüber hinaus ist standortspezifisch zu überlegen, ob der pädagogischen Grundform *Erziehen* in der Lehramtsausbildung eine größere Beachtung zukommen zu lassen ist.

Beachtet werden muss bei der Interpretation jedoch, dass die Ergebnisse der Studie verschiedenen Limitationen unterliegen. Einerseits beschränkt sich die Stichprobe auf Lehrkräfte aus Sachsen-Anhalt, andererseits kann auch für dieses Bundesland nicht von einer repräsentativen Stichprobe ausgegangen werden, was die Generealisierbarkeit der Aussagen einschränkt. Dieser Umstand legitimiert eine Replikationsstudie, die hinsichtlich der Schularten und ihrer Verteilung die tatsächlichen Verhältnisse in der Grundgesamtheit berücksichtigt. Neben der Ausweitung der Stichprobe sollte für Lehrkräfte berufsbildender Schulen erwogen werden, unterschiedliche Fachrichtungen zu berücksichtigen, ebenso wie in der Analyse die hierarchische Struktur der Daten. Gleichzeitig ist die Vergleichbarkeit bisheriger Forschungsergebnisse insgesamt nur eingeschränkt möglich, da sich nicht zuletzt die Erhebungsinstrumente voneinander unterscheiden. Es ist ferner nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse durch einen Selbstselektionseffekt verzerrt sein könnten. Es wäre denkbar, dass vorwiegend Lehrkräfte teilgenommen haben, die auch die nötigen zeitlichen Ressourcen aufbringen konnten oder aber Lehrkräfte, die sich von der Thematik in besonderem Maße angesprochen fühlten. Ein Hinweis darauf, dass Selbstselektionseffekte in dieser Untersuchung eine Rolle spielen könnten, lässt sich daraus ableiten, dass die Schulformen in der Stichprobe nicht im gleichen Verhältnis wie in der Grundgesamtheit vertreten sind.

Zwar ist die Erklärungskraft des Regressionsmodells für erziehungswissenschaftliche Forschung nicht untypisch, jedoch bedarf es weiterer Erhebungen, um zu untersuchen, welche zusätzlichen Variablen diese steigern. Zu diesem Zweck erscheint zunächst die qualitative Auswertung der Freitextantworten der Lehrkräfte sinnvoll. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse sollte dann die Replikation der Studie unter Einbezug möglicher Erklärungsvariablen einen weiteren wichtigen Beitrag zur Belastungs- und Beanspruchungsforschung von Lehrkräften leisten. Eine Wiederholung der Studie könnte auch von Nutzen sein, um die identifizierten Unterschiede hinsichtlich der Effektstärken zu kontrollieren. Auch wenn selbst kleine Effektstärken, wie sie etwa für die Konkurrenz unter Kolleg:innen festgestellt wurden, für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen relevante Hinweise liefern können, ist zu klären, inwieweit sie durch die methodischen Limitationen der Studie potenziell beeinträchtigt wurden. Gleichzeitig sollte es Aufgabe von Wissenschaft und Bildungspraxis sein, verschiedene Maßnahmen zur Gestaltung eines attraktiveren Arbeitsumfeldes von Lehrkräften zu entwickeln, deren Wirksamkeit durch begleitende Interventionsstudien untersucht werden sollte.

Literatur

Abele, A. E. & Čandová, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Baumann, R., Oetjen, B., Martschinke, S., Frey, A. & Rank, A. (2024). Burnout und soziale Ressourcen von Grundschullehrkräften im Anschluss an die Covid-19-Pandemie – ein Vergleich zwischen den Bundesländern Bayern und Vorarlberg. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(3), 463–480. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00437-6>

Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung*. Waxmann.

Böhm-Kasper, O., Bos, W., Jaeckel, S. & Weishaupt, H. (2013). Lehrerkooperation – Lehrkräfte. In *Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium –Fragebogenerhebung [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 1998-1999*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/38:40:1>

Čandová, A. (2005). Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie. Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg. <https://dnb.info/975238590/34>

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, (1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>

Dann, H., Humpert, W., Krause, F., von Kügelgen, T., Rimele, W. & Tennstädt, K. (1997). Subjektive Aspekte des Lehrerberufs. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis14>

Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E. N. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz – Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(1), 123–139. <https://doi.org/10.25656/01:3685>

Ditton, H. & Merz, D. (2013). Berufszufriedenheit – Lehrkräfte. In *QualitätsSicherung in Schule und Unterricht – Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 2 (QuaSSU) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2001-2002*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/18:31:1>

Dohmen, D. (2025). *Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst*. FiBS-Policy Paper Nr. 6, 2. Aufl.

Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält: Empirische Ergebnisse zur Bedeutung von psychosozialen Ressourcen im Lehrerberuf*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Dreer, B. (2016). Gemeinsam ist man weniger balstet? Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Kooperation und Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. *Der pädagogische Blick*, 2, 103–115.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.

Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Universität Wuppertal.

Fussangel, K. & Dizinger, V. (2014). The challenge of change? The development of all-day schools and its implications for teacher stress. *Journal for Educational Research*, 6(3), 115–133. <https://doi.org/10.25656/01:9690>

Gawlitza, G. (2014). *Analyse der Voraussetzungen, der beruflichen Belastung und der Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehramtsanwärtern der Fächer Mathematik, Biologie und Deutsch*. Dissertation. Universität des Saarlandes.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219.

Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2022). Emotionale Erschöpfung und Berufszufriedenheit von Lehrpersonal während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 65(7), 776–783.

Hollick, D., Grill, S., Neißl, M., Weber, C., Zwicker, T. & Helm, C. (2024). *Lehrer/innenkooperation – Eine Be- oder Entlastung? Untersuchung von Kooperation im Lehrer/innenberuf an Allgemeinbildenden Pflichtschulen und berufsbildenden Schulen in Oberösterreich*. JKU Bildungsbarometer #4.

Horstmeyer, J. (2018). *Personen- und Organisationsmerkmale als Gelingensbedingungen im pädagogischen Vorbereitungsdienst. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) in Hessen*. Dissertation. Universität Frankfurt am Main.

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91, 31–57.

Ihme, T. A., Schwartz, K. & Möller, J. (2012). Kooperatives Lehren: Theoretische Annahmen und empirische Befunde. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 125–140). Waxmann.

Jahn, R.W. & Goller, M. (2015). „Ich muss mal um Rat/Bestätigung/kollektives Aufregen bitten“ – Kommunikations(t)räume für Lehrkräfte. In W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume* (S. 184–203). Springer.

Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer: Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Bertelsmann Stiftung.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2006). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>

KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S. 72–86). Beltz.

Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (2019). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung Reflexionsbezogener Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*, 33(2), 164–179.

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>

Maag-Merki, K., Klieme, E., Holmeier, M., Jäger, D. J., Oerke, B. & Appius, S. (2015). Individuelle Selbstwirksamkeit – Lehrkräfte. In *Längsschnittstudie Zentralabitur – Fragebogenerhebung Vorerhebung [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2008*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/49:57:1>

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2023). *Der Lehrkräftebedarf an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt bis 2035 und die Konsequenzen für die Lehramtsausbildung*. Fortschreibung des Berichts der Expertengruppe zur Bestimmung des längerfristigen Lehrkräftebedarfs (Drs. 7/2437) durch das Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt mit dem Datenstand des Schuljahres 2021/22.

https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/MBLSAURL-Dokumente/Sj2021_Expertenbericht.pdf

Mußmann, F., Hardwig, T. & Riethmüller, M. (2023). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Schulen in Sachsen 2022*. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften, Göttingen.

Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nolle, I., Lindner, A. & Lincke, H.-J. (2018). *Erhebung psychosozialer Belastungen bei Lehrkräften im Rahmen von Gefährdungsbeurteilungen mit dem COPSOQ: Gesamtergebnis NRW*. Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaft GmbH.

Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 49–74). Gabler.

Robert Bosch Stiftung (2022). Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH.

https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.

Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 231–250). Springer.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Huber.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–98). Springer.

Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J. R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden?: Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(2), 61–67. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000114>

Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358–368. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Organisationspsychologie- Gruppe und Organisation* (Band 4, S. 193–250). Hogrefe.

Statistisches Bundesamt (2024). *Gender Care Gap 2022*. Pressemitteilung Nr. 073 vom 28. März 2024.

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/02/PD24_073_63991.html

Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Klinkhardt.

Urton, A. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 3, 1–12.

van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Tectum.

Wacker, A. & Groß, D. (2014). Wie belastend empfinden Lehrerinnen und Lehrer outputorientierte Bildungsreformen? Eine Längsschnittuntersuchung am Beispiel von Realschullehrkräften aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(3), 462–473. <https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0029>

Weigelt, M., Lohbreier, M., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2014). „An die Schule, fertig, los!“. Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn? *Sportunterricht*, 63, 239–244.

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Kohlhammer GmbH.

Zitieren des Beitrags (13.03.2025)

Arndt, L. (2025). Haben es Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen leichter? Ergebnisse einer schulformübergreifenden Befragung zur subjektiv erlebten Belastung von Lehrkräften. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 47, 1–21. https://www.bwpat.de/ausgabe47/arndt_bwpat47.pdf

Die Autorin



M. Ed. LAURA ARNDT

Otto-von-Guericke-Universität, Professur für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

laura.arndt@ovgu.de

<https://www.wirtschaftsdidaktik.ovgu.de/>