

Empirische Sonderpädagogik, 2021, Nr. 1, S. 75-93
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Work-Life-Balance, berufsbezogenes Belastungserleben und Self-Compassion bei Lehrkräften im Förderschwerpunkt Hören

Karolin Schäfer¹, Kathrin Vogt¹ & Manfred Hintermair²

¹Universität zu Köln; ²Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird die Work-Life-Balance (WLB) von Lehrkräften an deutschsprachigen Fördereinrichtungen für hörgeschädigte Kinder untersucht. In die Analysen werden die subjektiv erlebten beruflichen Belastungen und das Konstrukt des Selbstmitgefühls (Self-Compassion) einbezogen, das für das berufliche und private Belastungserleben eine wichtige protektive Rolle spielen kann. Es werden die Ergebnisse einer Online-Befragung mit standardisierten und informellen Fragebögen vorgestellt, an der insgesamt n=470 Lehrkräfte aus dem Förderschwerpunkt Hören teilgenommen haben. Konkret wird untersucht, ob sich im Erleben der WLB Unterschiede zu Lehrkräften an allgemeinen Schulen zeigen und ob ausgewählte soziografische Merkmale und spezifische Tätigkeitsbereiche des Förderschwerpunkts von Bedeutung für die WLB sind. Des Weiteren werden mögliche Zusammenhänge zwischen beruflichem Belastungserleben, der Self-Compassion und der WLB untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die WLB der befragten Lehrkräfte nicht von der WLB von Lehrkräften an allgemeinen Schulen unterscheidet. Weibliche Lehrkräfte schätzen ihre WLB jedoch als geringer ein als männliche, ebenso wie Personen, die in bimodal-bilingualen Settings und in der Inklusion arbeiten. Bei den beruflichen Tätigkeiten selbst werden insbesondere Verwaltungs- und Vorbereitungsarbeiten als belastend erlebt. Lehrkräfte mit hohen Werten im Bereich der Self-Compassion zeigen geringere Belastungswerte und haben eine bessere WLB.

Schlüsselwörter: Work-Life-Balance, Selbstwirksamkeit, Self-Compassion, berufliche Belastungen, Förderschwerpunkt Hören

Work-life-balance, job-related stress experience and self-compassion among teachers for students who are deaf or hard-of hearing

Abstract

This study examines the work-life-balance (WLB) of teachers at German-speaking institutions for students who are deaf or hard-of-hearing (DHH). The analyses include occupational stress and self-compassion, which can play an important protective role in the experience of professional and private stress. The results of an online survey with standardized and informal questionnaires are presented, in which a total of $n=470$ teachers for DHH children participated. Specifically, it is investigated whether there are differences in the experience of WLB compared to teachers at general schools. In addition, it is determined whether selected sociographic characteristics and specific job activities are associated with WLB. Furthermore, correlations between the experience of occupational stress, self-compassion and WLB are investigated. The results indicate that the WLB of the teachers for DHH children does not differ from the WLB of teachers at general schools. Nevertheless, female teachers estimate their WLB lower than male teachers, as do those teachers working in bimodal-bilingual and inclusive settings. In terms of the professional activities, it is mainly administrative and preparatory work that is experienced as stressful. Teachers with high scores of self-compassion show lower stress scores and have a better WLB.

Keywords: Work-life balance, self-efficacy, self-compassion, occupational stress, deaf education

Berufliche und private Anforderungen in einer gesundheitsförderlichen Balance zu erhalten, findet auch im gesellschaftlichen Diskurs zunehmend Beachtung. Das erfahren derzeit Personen besonders deutlich, die aufgrund der Corona-Pandemie im Home-Office arbeiten, da sich die Grenzen zwischen privaten, beruflichen und freizeitbedingten Aufgaben zunehmend auflösen und die verschiedenen Lebensbereiche miteinander verschmelzen. Der Begriff Work-Life-Balance kann definiert werden als „Einstellung gegenüber der eigenen Lebenssituation [...], die sich auf das Vereinbaren verschiedener Lebensbereiche, Rollen und Ziele bezieht; Work-Life Balance bedeutet demnach, dass die subjektiv angestrebten Balancevorstellungen im Einklang mit der realisierten Gestaltung stehen“ (Syrek, Bauer-Emmel, Antoni & Klusemann, 2011, S. 135). Der Begriff der Balance beinhaltet demnach mehr als nur die Abwesenheit von Konflikten, vielmehr ist von einer potenziellen gegenseitigen positiven

Bereicherung der beiden Lebensbereiche auszugehen, vergleichbar mit den gesundheitspolitischen Vorstellungen der Salutogenese, wonach Gesundheit mehr ist als die Abwesenheit von Krankheit (Antonovsky, 1997). Das genannte Verständnis von WLB ist handlungsleitend für die in dieser Studie durchgeführte Untersuchung.

Begriffe wie Anforderung, Belastung und Beanspruchung tauchen im Forschungskontext zur WLB häufig auf, werden in der Literatur allerdings uneinheitlich verwendet (Rothland & Klusmann, 2016). Während sich Anforderungen häufig aus spezifischen (beruflichen) Tätigkeiten und Aufgabenprofilen ergeben (Adams, Kurtz, Jakobs, Riechmann-Wolf, Beutel & Letzel, 2016), meint Belastung die zusätzlich von außen einwirkenden Faktoren wie z. B. Lärm oder Zeitdruck, wohingegen Beanspruchung als die individuelle Reaktion auf diese von außen einwirkenden Belastungen verstanden wird, die sich psychisch und physisch negativ auswirken können (Semmer & Udris, 2004).

Bei ausgeprägtem Belastungserleben in Beruf oder Privatleben sinkt das Wohlbefinden und führt zu einem Ungleichgewicht in der WLB (Genkova & Breuer, 2012). Insbesondere nimmt das individuelle Belastungserleben hier eine wichtige Rolle ein, da es zu einem „Spillover-Effekt“ kommen kann, d. h. einer Übertragung von Beanspruchung durch die Arbeit in das Privatleben und umgekehrt (Knesebeck, Joksimovic, Dragano & Siegrist, 2004).

Dass Lehrkräfte generell einer besonderen Gefährdung ausgesetzt sind, beruflich in einem erhöhten Maße belastet zu sein, Erschöpfungssymptome („Burn-out“) zu entwickeln und in der Folge auch häufiger psychisch und physisch zu erkranken, zeigen viele Studien und Übersichtsartikel (u. a. Abele & Candova, 2007; Benne- mann, 2019; Blossfeld, Bos, Daniel, Hannover, Lenzen, Prenzel, Roßbach, Tippelt, Wößmann & Kleiber, 2014; Döring-Seipel & Dauber, 2013; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Rothland, 2013; Schaarschmidt 2004; Zee & Komen, 2016). Jedoch existieren nur wenige Untersuchungen zur Situation von Lehrkräften aus sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Die wenigen vorhandenen Arbeiten legen nahe, dass sonderpädagogische Lehrkräfte spezifischen Gefährdungen oder Belastungen ausgesetzt sind, die ganz speziell die Aufgabengebiete ihres Förderschwerpunkts betreffen. So sind Lehrkräfte an den Förderschulen für körperlich-motorische und geistige Entwicklung häufiger von körperlichen Beschwerden und Rückenleiden betroffen (Claus et al., 2014; Wong et al., 2009) und einem höheren Risiko ausgesetzt, an Infektionen wie z. B. Cytomegalie zu erkranken (Remis et al., 1987; De Schryver, Glazemakers, De Bacquer, De Backer & Lust, 1999). Dies hängt mit vermehrtem körperlichem Einsatz der Lehrkräfte bei Lagerungs-, Mobilisierungs- und Pflgetätigkeiten sowie mit engerer körperlicher Nähe zu den Schülern/innen zusammen. Für die Förderschwerpunkte Lernen und Emotional-Sozia-

le Entwicklung liegen ebenfalls empirische Untersuchungen vor, die jedoch keine Hinweise darauf geben, dass das Belastungserleben der sonderpädagogischen Lehrkräfte stärker ausgeprägt sein könnte als das der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen (Hüffner, 2003; Lindmeier & Trümper, 2012; Male & May, 1997; Neugebauer & Wilbert, 2010). In internationalen Studien wird häufig nicht so trennscharf zwischen den Förderschwerpunkten unterschieden wie im deutschsprachigen Raum, und Lehrkräfte werden in den Artikeln als „special education teachers“ zusammengefasst (u. a. Eichinger, 2000; Zabel & Zabel, 2001). Dies erschwert die Übertragung auf spezifische Förderschwerpunkte oder Anforderungsprofile.

Für die Förderschwerpunkte Hören und Sehen, deren Klientel deutlich kleiner ist als die der anderen Förderschwerpunkte, liegen derzeit noch keine Untersuchungen zu WLB und spezifischen Belastungen, die sich für diese Lehrkräfte ergeben könnten, vor. Studien, die Bewältigungsstrategien oder Entlastungsmöglichkeiten im Kontext von WLB behandeln, fehlen hier ebenfalls. International findet man für den Förderschwerpunkt Hören lediglich vereinzelt Beiträge, die sich aber zumeist mit der Situation erwachsener gehörloser oder schwerhöriger Menschen und ihrer WLB befassen (Backenroth-Ohsako, Wennberg & Klintberg, 2003), nicht aber mit der WLB oder dem Belastungserleben der Fachkräfte, die mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Einzig eine Studie aus Indien beschreibt Ergebnisse einer Befragung an zehn Schulen für hörgeschädigte Kinder in einem indischen Bundesstaat (Gaikwad, 2017). Die Ergebnisse dokumentieren eine hohe Zufriedenheit der befragten Personen mit ihrer beruflichen Situation bei gleichzeitig hoher Unterstützung durch die Familie. In der Arbeit werden keine standardisierten Skalen, sondern nur Einzelitems verwendet, so dass das konzeptionelle Verständnis von WLB unklar bleibt.

Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, das Forschungsdesiderat für den Förderschwerpunkt Hören zu schließen, indem eine Befragung sonderpädagogischer Lehrkräfte vorgestellt wird.

Berufsbezogene Besonderheiten im Förderschwerpunkt Hören

Studien und Positionspapiere aus dem Förderschwerpunkt Hören zeigen auf, dass sich das Aufgabenspektrum und das Rollenverständnis von Lehrkräften in den letzten 20 Jahren deutlich verändert haben (u. a. DGH, 2015; Jacobsen, Schulz, Meyer-Büchling, Beecken & Schumacher, 2015) und dass die zu bewältigenden Aufgaben vielfältiger, komplexer, herausfordernder und vielfach auch anstrengender geworden sind (Hintermair, Schäfer & Vogt, 2021).

So ist z. B. die Schülerschaft an den Fördereinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören (FFSH) heterogener geworden: Gehörlose Kinder werden häufig zusammen mit schwerhörigen Kindern und Kindern mit einer auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) in einer Klasse unterrichtet. Dies bedeutet für die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören, dass sie teilweise in derselben Klasse je nach Bedarf der Kinder verschiedene Kommunikationsformen und -modalitäten einsetzen und beherrschen müssen: Lautsprache, Gebärdensprache, lautsprachunterstützende/-begleitende Gebärden sowie phonem- oder graphembestimmte Manualseysteme zur Visualisierung von Aspekten der Laut- und Schriftsprache. Aufgrund der Kommunikationsbarrieren sind auch die Peerbeziehungen zwischen den Schülern/innen erschwert und müssen teilweise stärker von den Lehrkräften unterstützt und koordiniert werden. Nicht zu vernachlässigen ist außerdem die Notwendigkeit eines umfassenden und stets aktuellen Wissens über die hörtechnischen Versorgungsmöglichkeiten und den Einsatz von Zusatztechnik (z. B. Übertragungsanlagen) im Unterricht. Hinzu kommt, dass bis zu 40% der hör-

geschädigten Kinder und Jugendlichen von Zusatzbeeinträchtigungen betroffen sind (DeRamus, 2015). Zunehmend mehr Kinder haben außerdem – genau wie in den allgemeinbildenden Schulen – einen Migrations-, Flüchtlings- oder Armutshintergrund (AveMarie & Hintermair, 2019).

Weiter hat sich das Bild von „Behinderung“ und von „Menschen mit Behinderung“ nicht zuletzt durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention und anderer nationaler sozialer Gesetzgebungen verändert (Burger & Meßmer, 2018). Die daraus hervorgegangenen Veränderungen in der Schullandschaft haben dazu geführt, dass die Lehrkräfte hörgeschädigte Schüler/innen in sehr unterschiedlichen Settings in ihren Lern- und Bildungsprozessen begleiten. Die Aufgaben für die in der Inklusion tätigen Lehrkräfte sind häufig mit vielen Fahrzeiten und einem über den Tag verteilten Arbeitspensum verbunden (Jacobsen, 2018). Dies ist darin begründet, dass hörgeschädigte Kinder, die eine Regelschule besuchen, regelmäßig vom Mobilien Sonderpädagogischen Dienst (auch: Mobiler Dienst, ambulante oder mobile Lehrkräfte, Integrationslehrkräfte) in ihrer Schule hörgeschädigtenspezifisch gefördert werden (Kaul, 2018). Zusätzlich berät die sonderpädagogische Lehrkraft die zuständigen Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule zu organisatorischen und didaktischen Themen sowie zur Unterrichtsgestaltung und Raumakustik (Leonhardt, 2007). Da etwas mehr als die Hälfte aller hörgeschädigten Kinder mit Förderbedarf eine allgemeinbildende Schule besucht (KMK, 2020), in den meisten Fällen in der Einzelinklusion, nimmt die mobile Arbeit einen großen Raum im Förderschwerpunkt Hören ein.

Work-Life-Balance und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften

Nach Ortlepp (2012) sind rund 60 % aller Lehrkräfte von beträchtlichen gesundheitlichen Einschränkungen betroffen, die nicht zuletzt auch durch Beanspruchung im Beruf entstehen. Neben soziodemografischen Merkmalen (Geschlecht, familiärer Status etc.) wird nicht allein für den Lehrberuf der Aspekt der familiären Verantwortlichkeit(en) im Privatleben diskutiert: Je mehr Aufgaben neben der beruflichen Tätigkeit zuhause noch anstehen und zu bewältigen sind, umso gefährdeter ist die WLB (Tippens, Ricketts, Morgan, Navarro & Flanders, 2013). Hierbei ist insbesondere zu berücksichtigen, ob in der Familie Kinder leben oder Personen gepflegt werden (z. B. die eigenen Eltern). Da in den Familien zunehmend beide Partner beruflich eingebunden sind, entsteht eine verschärfte Konkurrenz zwischen Familienarbeit und Erwerbsarbeit, die ein hohes Maß an Zeitmanagement erforderlich macht und die WLB beeinträchtigen kann (für alleinerziehende Mütter und Väter trifft dies in besonderem Maße zu). In diesem Zusammenhang ist zusätzlich auch ein möglicher Geschlechtereffekt zu diskutieren: Je nachdem, wie die Übernahme von Aufgaben und Verantwortlichkeiten im familiären/privaten Bereich verteilt ist, könnten Frauen hier vor größere Herausforderungen gestellt werden (Foster, 2001; Murray, Flowers, Croom & Wilson, 2011).

Hinsichtlich potenzieller Einflussfaktoren auf Belastung und WLB von Lehrkräften sowie möglicher Interventionen kennzeichnen Krause et al. (2013) in ihrer Übersichtsarbeit verschiedene in der Forschung verfolgte Argumentationsstränge. Darunter fallen auch individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Bewältigungsstrategien, die Einfluss auf das Belastungserleben nehmen können (z.B. Umgang mit Unsicherheit, Resilienz, Selbstwirksamkeit etc.). Das Gefühl der eigenen Selbstwirksamkeit spielt als Schutzfaktor bei der Bewältigung von schwierigen Lebensereignissen eine besondere Rolle (Abele

& Candova, 2007; Neugebauer & Wilbert, 2010). Blackburn, Bunch und Haynes (2017) konnten in einer Studie mit Lehrkräften einen signifikanten Zusammenhang zwischen erlebter Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und ihrer WLB feststellen.

In zahlreichen Studien zur Lehrer*innen-Gesundheit werden daher psychosoziale Ressourcen (Döring-Seipel & Dauber, 2013), Persönlichkeitsmerkmale (Cramer & Binder, 2015), Bewältigungsstile (Neugebauer & Wilbert, 2010) und Entlastungsmöglichkeiten (Adams et al., 2016) hervorgehoben.

Ein besonderes Persönlichkeitsmerkmal im Kontext individueller psychosozialer Ressourcen ist das Konstrukt Self-Compassion („Selbstmitgefühl“). Dieses kennzeichnet eine fürsorgliche und wohlwollend unterstützende Einstellung sich selbst gegenüber angesichts herausfordernder emotionaler Situationen (Neff, 2003). Belastende Lebensumstände und das Gefühl des persönlichen Versagens werden hier als gemeinsame menschliche Erfahrung interpretiert und können so leichter als Teil des eigenen Lebens betrachtet werden. Eine wohlwollend freundliche, nicht verurteilende Haltung sich selbst gegenüber, verbunden mit der Fähigkeit, die momentan belastende eigene Situation anzuerkennen, ohne sich von ihr vereinnahmen zu lassen, kann dazu beitragen, dass ein ausgewogener Umgang mit schwierigen Situationen und Erfahrungen besser gelingt (Jennings, 2015, Neff & Germer, 2017). Obwohl das Konstrukt Self-Compassion im psychotherapeutischen Kontext als Schutzfaktor im Zusammenhang mit psychischen Krisen und Störungsbildern inzwischen gut belegt ist (u.a. Zessin, Dickhäuser & Garbade, 2015), gibt es nur wenige Arbeiten im Kontext der Belastungsforschung im Lehrberuf (Hwang, Noh, Medvedev, Krägeloh, Hand, Noh & Singh, 2019; Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). Bezogen auf den Lehrberuf, berufliche Beanspruchungen und die Beurteilung der WLB erschien es daher von Interesse, das Merkmal der Self-Compassion ebenfalls zum Gegenstand der Untersuchung zu machen.

Fragestellungen

In der vorliegenden Studie wird die WLB von 470 Lehrkräften, die an deutschsprachigen Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören arbeiten, mittels standardisierter und informeller Fragebögen untersucht.

Fragestellung 1: Unterscheidet sich die WLB von Lehrkräften an Fördereinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören von der WLB von Lehrkräften an allgemeinen Schulen?

Fragestellung 2: Zeigen sich Unterschiede in der WLB, wenn man soziodemografische Merkmale der befragten Lehrkräfte berücksichtigt, insbesondere in Bezug auf das Geschlecht der befragten Personen sowie auf spezifische Tätigkeitsmerkmale (Begleitung inklusiv beschulter Kinder, bimodal-bilinguale Förderangebote am Förderzentrum)?

Fragestellung 3: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der WLB, den beruflichen Belastungsfaktoren und dem Persönlichkeitsmerkmal Self-Compassion?

Fragestellung 4: Welche Rolle spielt das Belastungsleben bei verschiedenen Tätigkeiten im beruflichen Alltag (Arbeit mit Kindern, Vorbereitungsarbeiten, Elternarbeit, Fahrzeiten usw.) für die WLB der befragten Lehrkräfte?

Methode

Datenerhebung

Die Befragung aller Bildungseinrichtungen für hörgeschädigte Kinder im deutschsprachigen Raum wurde über einen Online-Fragebogen mit der Internetplattform „SoSci-Survey“ gestaltet und im Zeitraum vom 2.3. bis 9.4.2020 durchgeführt. 63 der insgesamt 98 angeschriebenen Einrichtungen leiteten den Link an das Fachkollegium weiter. Von den dadurch potenziell erreichbaren 3396 pädagogischen Fachkräften füllten insgesamt 699 Personen den Fragebogen aus. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden ausschließlich vollständig ausgefüllte Fragebögen von Fachkräften mit einem Lehramtsabschluss aufgenommen (n = 470).

Stichprobe

Alle Informationen dieser Untersuchung basieren auf den Angaben der 470 befragten Lehrkräfte. 88.3 % (n = 414) von ihnen geben an, weiblich zu sein, 11.7 % (n = 55) männlich. Das Lebensalter der befragten Personen liegt zwischen 25 und 67 Jahren (M = 43.4; SD = 10.1), die vorhandene Berufserfahrung zwischen einem und 46 Jahren (M = 17.2; SD = 10.4).

77.7 % (n = 365) haben einen Lehramtsabschluss in der Fachrichtung mit dem Förderschwerpunkt Hören, 9.4 % (n = 44) einen Lehramtsabschluss in einer anderen sonderpädagogischen Fachrichtung und 13.0 % (n = 61) einen allgemeinen Lehramtsabschluss.

Was die Arbeitsbereiche angeht, in denen die Lehrkräfte eingesetzt werden, sind es (bei der Möglichkeit von Mehrfachantworten) die Unterrichtung in der Primarstufe (36.6 %; n = 172), in der Hauptschule/Sekundarstufe I (32.2 %; n = 175) sowie in der inklusiven Begleitung hörgeschädigter Schüler/innen an der allgemeinen Schule (31.3 %; n = 147), die am häufigsten genannt werden; andere Arbeitsbereiche (z. B. Realschule, Gymnasium, berufsbildender Bereich, vor- oder nachschulische Betreuung, Frühförderung etc.) finden deutlich weniger häufig Erwähnung (zwischen 3 % und 15 %).

Bei der Frage nach den kommunikativen Settings, in denen die befragten Personen arbeiten (lautsprachliches Setting, Setting unter Einbeziehung lautsprachunterstützender Gebärden (LUG), bimodal-bilinguales Setting unter Einbeziehung von Lautsprache und Deutscher Gebärdensprache (DGS)) geben 81.1 % (n = 381) der befragten Lehrkräfte an, in einem lautsprachlichen Setting und/oder einem Setting mit Verwendung von LUG zu arbeiten, während 18.9 % (n = 89) der Befragten angeben, in Settings zu arbeiten, in denen auch (nicht ausschließlich) bimodal-bilingual gearbeitet wird.

Bei der Frage, ob die Lehrkräfte eigene Kinder haben, geben 60.4 % (n = 284) an,

dass dies der Fall ist; entsprechend haben 39.6 % (n = 186) keine eigenen Kinder. Bei den Personen, die eigene Kinder haben, variiert die Anzahl der Kinder zwischen einem Kind und fünf Kindern (M = 2.01; SD = .78). In 76.1 % (n = 216) der Fälle leben eines oder mehrere dieser Kinder noch im elterlichen Haushalt.

Erhebungsinstrumente

Work-Life-Balance

Zur Erfassung der WLB wurde die Trierer Kurzskala zur Messung von Work-Life Balance (TKS-WLB) eingesetzt (Syrek et al., 2011). Mit dieser Skala ist es möglich, global und richtungsfrei eine reliable und valide Einschätzung der WLB vorzunehmen. Die Skala umfasst fünf Items, die auf einer Likert-Skala von 1 (= stimmt gar nicht) bis 6 (= stimmt genau) beantwortet werden (Items: „Ich bin zufrieden mit meiner Balance zwischen Arbeit und Privatleben“; „Es fällt mir schwer, Berufs- und Privatleben miteinander zu vereinbaren (rekodiert)“; „Ich kann die Anforderungen aus meinem Privatleben und die Anforderungen aus meinem Berufsleben gleichermaßen gut erfüllen“; „Es gelingt mir einen guten Ausgleich zwischen belastenden und erholsamen Tätigkeiten in meinem Leben zu erreichen“; „Ich bin damit zufrieden, wie meine Prioritäten in Bezug auf den Beruf und das Privatleben verteilt sind“). Die einfaktorielle Struktur der Skala, die in der Arbeit von Syrek et al. (2011) dokumentiert ist, konnte mit den Daten der vorliegenden Studie bestätigt werden (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation; Eigenwert: 3.74; erklärte Varianz: 74.9 %; Faktorladungen zwischen .77 und .90). Die Angabe zur internen Konsistenz zeigt in der Studie von Syrek et al. (2011) einen sehr zufriedenstellenden Kennwert (Cronbach's alpha = .95), der bei der Überprüfung mit den Daten der vorliegenden Studie bestätigt wird (Cronbach's alpha = .91). In die Analysen geht der gemittelte Summenwert der Skala ein.

Self-Compassion

Zur Erfassung des Persönlichkeitsmerkmals Self-Compassion wurde die Kurzform der Self-Compassion Scale eingesetzt (Hupfeld & Ruffieux, 2011). Sie ermöglicht eine ökonomische Erfassung der allgemeinen Self-Compassion mit den Kernmerkmalen „Freundlichkeit sich selbst gegenüber“, „verbindende Humanität“ und „Achtsamkeit in emotional herausfordernden Situationen“. Die Kurzform umfasst 12 Items, die auf einer Likert-Skala von 1 (= sehr selten) bis 5 (= sehr oft) zu beantworten sind (Beispiele: „Ich versuche verständnisvoll und geduldig gegenüber jenen Zügen meiner Persönlichkeit zu sein, die ich nicht mag“; „Ich versuche, meine Fehler als Teil der menschlichen Natur zu sehen“; Wenn mich etwas aufregt, versuche ich meine Gefühle im Gleichgewicht zu halten“). Die Überprüfung der internen Konsistenz ergibt einen zufriedenstellenden Kennwert (Cronbach's alpha = .81), der vergleichbar ist mit dem Wert aus der Validierungsstudie (Cronbach's alpha = .84). In die Analysen geht der gemittelte Summenwert der Skala ein.

Berufliches Belastungserleben

Um konkrete Belastungen in den alltäglich anfallenden beruflichen Tätigkeiten zu erfassen, wurde für insgesamt acht von den Autoren/innen als bedeutsam definierte Tätigkeitsbereiche erfasst, wie viel Prozent ihrer Arbeitszeit die befragten Personen in dem jeweiligen Bereich verbringen sowie vor allem, wie belastend sie die Tätigkeit dort erleben. Gefragt wurde nach Belastungen in der Arbeit mit den Kindern/Jugendlichen, bei den Vorbereitungsarbeiten, in der Zusammenarbeit mit Eltern, in der Zusammenarbeit mit Kollegen/innen, bei der konzeptionellen Arbeit, bei Verwaltungsarbeiten, anfallenden Fahrzeiten sowie bei sonstigen beruflichen Aktivitäten. Die acht Fragen hierzu werden auf einer Likert-Skala von 1 (= nicht belastend) bis 4 (= sehr belastend) beantwortet. Es wurde für jede Person aus den Einschätzungen zu den beantworteten Items ein gemittelter Gesamtbelastungswert ermittelt.

Ergänzende Einschätzungen

Es wurden ergänzend mit vier Einzelitems Informationen zu verschiedenen Aspekten eingeholt, die im Kontext der Arbeit an FFSH relevant sind. Erfragt wurde, ob und inwiefern sich aus Sicht der befragten Personen das Aufgabenspektrum im Laufe der Berufstätigkeit verändert hat, wie gut sich die Befragten durch ihre Ausbildung auf die Aufgaben in der Praxis vorbereitet fühlen und wie sehr sie sich auf neue Aufgaben/Herausforderungen freuen bzw. wie sehr sie sich durch zusätzliche Aufgaben überfordert fühlen. Diese Fragen werden ebenfalls auf einer Likert-Skala von 1 (= trifft gar nicht zu) bis 4 (= trifft voll zu) beantwortet.

Statistische Auswertung

Alle statistischen Analysen wurden mit dem Programm SPSS 25 durchgeführt. Der Vergleich der WLB der in dieser Studie befragten Lehrkräfte an FFSH mit der WLB von Lehrkräften an allgemeinen Schulen (Fragestellung 1) erfolgte unter Heranziehung der Validierungsdaten aus der Studie von Syrek et al. (2011) mittels t-Test für unabhängige Stichproben. Die Messinvarianz wurde vorab überprüft (konfigurale und metrische Invarianz nach Schwab & Helm, 2015, S. 178): Für beide Stichproben liegt eine Ein-Faktor-Struktur der WLB vor und die Faktorladungen sind vergleichbar. Die Überprüfung des Stellenwerts der erhobenen soziodemografischen Merkmale (siehe Stichprobenbeschreibung) für die WLB der befragten Personen (Fragestellung 2) erfolgte – abhängig von der Skalierung des jeweiligen Merkmals – entweder mittels univariater Varianzanalyse (verschiedene Lehramtsqualifikationen), t-Test für unabhängige Stichproben (Geschlecht, Arbeitsbereiche, kommunikatives Setting, Inklusion, eigene Kinder) oder bivariater Korrelationen nach Pearson (Lebensalter, Berufserfahrung, Anzahl eigener Kinder). Die Zusammenhänge zwischen der WLB und den Variablen „Berufliches Belastungserleben“, „Self-Compassion“ und

den ergänzenden Einschätzungen wurden zunächst mittels bivariater Korrelationen (Pearson) berechnet (Fragestellung 3). Zur vertiefenden Analyse der Rolle der erhobenen inhaltlichen und soziodemografischen Merkmale für die WLB wurde eine lineare multiple Regressionsanalyse gerechnet mit der WLB als abhängiger Variable und den Merkmalen Self-Compassion, berufliche Belastung sowie den signifikanten soziodemografischen Merkmalen und den ergänzenden Einschätzungen als unabhängige Variablen. Die differenzierende Analyse der Belastungen in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen (Fragestellung 4) erfolgte sowohl deskriptiv als auch mittels bivariater Korrelationen (Pearson) zwischen den Belastungsscores und dem Wert der WLB-Skala. Alle Analysen wurden unter zweiseitiger Prüfung auf Signifikanz durchgeführt.

Ergebnisse

Vergleich der Work-Life-Balance von Lehrkräften an FFSH und Lehrkräften an allgemeinen Schulen

Der Vergleich der WLB der in dieser Studie befragten 470 Lehrkräfte an FFSH mit den Daten der Stichprobe aus der Validierungsstudie (Syrek et al., 2011), in der 137 Lehrkräfte an Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien befragt wurden (Fragestellung 1), ergibt keinen signifikanten Unterschied (Lehrkräfte Förderschwerpunkt Hören: $M = 3.76$; $SD = 1.05$; Lehrkräfte an allgemeinen Schulen: $M = 3.68$; $SD = 1.38$; $T = .73$; $df = 605$; $p < .47$).

Eine ergänzende deskriptive Betrachtung zeigt, dass der Mittelwert der hier untersuchten Stichprobe ($M = 3.76$) etwas höher liegt als der mathematische Mittelwert der Skala ($M = 3.50$). Die mittleren Werte auf Itemebene bewegen sich eng um den Skalenmittelwert (Werte zwischen $M = 3.67$ und $M = 3.82$). 50.8 % ($n = 239$) der Personen haben einen geringeren Wert als das Mittel, 49.1 % ($n = 231$) liegen mit ihrem

Wert darüber. Unter Berücksichtigung der Streuung der Werte um den Mittelwert der Verteilung ($M = 3.76$, $SD = 1.05$) zeigt sich, dass sich 18.7 % ($n = 88$) der Befragten mit ihrem mittleren Skalenwert im Bereich der zweiten und dritten negativen Standardabweichung befinden. 17.7 % ($n = 83$) befinden sich mit ihren Werten im Bereich der zweiten und dritten positiven Standardabweichung.

Zum Stellenwert soziodemografischer Merkmale für die Work-Life-Balance

Bei der Überprüfung des Stellenwerts der erhobenen soziodemografischen Merkmale der befragten Lehrkräfte für die Ausprägung der WLB (Fragestellung 2) ergeben sich einige signifikante Zusammenhänge. Ein Unterschied zeigt sich in Bezug auf das Geschlecht der Befragten: Frauen erzielen geringere Werte in der Skala zur WLB (Frauen: $M = 3.71$, $SD = 1.03$; Männer: $M = 4.11$, $SD = 1.11$; $T = -2.64$; $df = 467$; $p < .008$; Cohen's $d = .38$). Des Weiteren weisen Lehrkräfte, die auch in bimodal-bilingualen Settings tätig sind, geringere Werte in der WLB-Skala auf als Lehrkräfte, die ausschließlich in lautsprachlichen und/oder durch Gebärden unterstützten Settings (LUG) arbeiten (Bimodal-bilinguale Settings: $M = 3.43$, $SD = .99$; Settings mit Lautsprache/LUG: $M = 3.83$, $SD = 1.06$; $T = 2.81$; $df = 468$; $p < .005$; Cohen's $d = .33$). In Bezug auf die Arbeitsbereiche, in denen die Lehrkräfte arbeiten, zeigt sich ein signifikanter Unterschied: Die WLB von Lehrkräften, die auch in der inklusiven Begleitung von hörgeschädigten Schülern/innen an allgemeinen Schulen eingesetzt werden, ist geringer als die der Lehrkräfte, die nicht in der Inklusion arbeiten (Inklusion: $M = 3.60$, $SD = 1.06$; Reststichprobe: $M = 3.84$, $SD = 1.04$; $T = 2.22$; $df = 468$; $p < .027$; Cohen's $d = .25$). In Bezug auf die anderen Arbeitsbereiche (Primarstufe, Hauptschulstufe, Realschule, Gymnasium usw.) zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zur WLB.

Keine Zusammenhänge zur WLB zeigen sich außerdem in Bezug auf das Lebensalter der Befragten ($r = .03$, $p < .55$), den Umfang ihrer Berufserfahrung ($r = .01$, $p < .80$) und die Art ihres Lehramtsabschlusses ($F = .94$, $df = 1,468$, $p < .33$). Ebenso ist es statistisch nicht von Bedeutung für die Ausprägung der WLB, ob die Befragten eigene Kinder haben ($T = -.89$, $df = 468$, $p < .37$) und wenn, wie viele Kinder sie haben ($r = .07$, $p < .26$) und wie viele von ihnen noch im Haushalt leben ($r = -.03$, $p < .58$).

Zusammenhänge zwischen Work-Life-Balance und assoziierten Faktoren

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Korrelationen zwischen dem Skalenwert in der TKS-WLB-Skala zur WLB und den Skalenwerten in den übrigen Untersuchungsvariablen (berufliche Belastungen, Self-Compassion, Nutzen der Ausbildung, Veränderung des Aufgabenspektrums über die Jahre, Offenheit für neue Aufgaben/Herausforderungen, Überforderung durch zusätzliche neue Aufgaben; Fragestellung 3).

Tabelle 1: Zusammenhang von Work-Life-Balance und berufsrelevanten Merkmalen (n = 470)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Work-Life-Balance	-						
(2) Self-Compassion	.31***	-					
(3) Berufliche Belastungen	-.42***	-.28***	-				
(4) Veränderung des Aufgabenspektrums	-.14**	-.03	.17***	-			
(5) Nutzen der Ausbildung	.25***	.21***	-.26***	-.10*	-		
(6) Freude auf neue Aufgaben/ Herausforderungen	.21***	.15***	-.31***	.01	.17***	-	
(7) Überforderung durch neue zusätzliche Aufgaben	-.38***	-.26***	.31***	.12**	-.22***	-.43***	-

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05; r = .10: geringe Effektstärke; r = .30: mittlere Effektstärke; r = .50: große Effektstärke (Cohen, 1988);

Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte ihre WLB positiver einschätzen, je weniger sie sich beruflich belastet erleben und je stärker ausgeprägt ihre Fähigkeiten zur Self-Compassion sind. Diese Zusammenhänge weisen eine mittlere Effektstärke auf. Die ergänzenden berufsfeldspezifischen Einschätzungen weisen ebenfalls signifikante Zusammenhänge zur WLB auf, wobei drei der Korrelationen eine geringe Effektstärke aufweisen. Ein signifikanter Zusammenhang weist eine mittlere Effektstärke auf: Lehrkräfte, die angeben, sich durch neue zusätzliche Aufgaben überfordert zu fühlen, haben geringere Werte in der WLB.

Zur vertiefenden Analyse relevanter Faktoren für die Erklärung der WLB wurde eine lineare multiple Regressionsanalyse mit dem Skalenwert der WLB als abhängige Variable gerechnet. Als unabhängige Variablen fanden die Skalenwerte zu den Merkmalen „Self-Compassion“, „Berufliche Belastungen“ sowie die ergänzenden berufsfeldspezifischen Einschätzungen (Tab. 1) Eingang in die Berechnung. Von den soziodemografischen Merkmalen wurden die Variablen Geschlecht (1 = männlich; 2 =

weiblich), kommunikative Settings (1 = lautsprachlich orientiert/ LUG; 2 = bimodal-bilingual orientiert) sowie der Arbeitsbereich Inklusion (0 = in diesem Bereich nicht tätig; 1 = in diesem Bereich tätig), in die Analyse mit einbezogen, da sich diese Merkmale bei der Überprüfung des Stellenwerts soziodemografischer Variablen als relevant erwiesen hatten (siehe Fragestellung 2).

Tabelle 2: Multiple Regressionsanalyse mit dem Summenwert der WLB-Kurzskala als abhängige Variable

Prädiktoren	Summenwert Work-Life-Balance (WLB)			
	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T-Wert
	B	Standardfehler	β	
	F (df 9,459) = 22.99***			
(Konstante)	5.00	.50		10.03***
Geschlecht	.40	.13	.12	3.13**
Kommunikatives Setting	-.27	.11	-.10	-2.52*
Tätigkeit Inklusion	-.19	.09	-.08	-2.17*
Self-Compassion	.27	.07	.15	3.61***
Berufliche Belastungen	-.65	.10	-.28	-6.34***
Veränderung des Aufgabenspektrums	-.05	.04	-.05	-1.20
Nutzen der Ausbildung	.09	.06	-.07	-1.68
Freude auf neue Aufgaben/ Herausforderungen	-.01	-.03	-.01	-.33
Überforderung durch neue zusätzliche Aufgaben	-.36	.07	-.24	-5.28***
	R = .56; R ² = .31; korr. R ² = .30			

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$;

Das Ergebnis der Regressionsanalyse zeigt, dass mit den einbezogenen Variablen 30 % der Varianz erklärt werden können (Tabelle 2). Lehrkräfte mit geringeren Werten in ihrer schulischen Gesamtbelastung und höheren Werten in der Skala „Self-Compassion“ weisen eine höhere WLB auf. Ebenso haben Personen, die sich durch neue zusätzliche Aufgaben weniger überfordert fühlen, eine höhere WLB. Die einbezogenen soziodemografischen Merkmale weisen ebenfalls einen Zusammenhang zur WLB auf: Weibliche Lehrkräfte, Lehrkräfte, die in bimodal-bilingualen kommunikativen Settings tätig sind, und Lehrkräfte in der Inklusion berichten über eine geringere WLB.

Belastungserleben in verschiedenen Tätigkeitsbereichen und Work-Life-Balance

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse zu der Frage, wie belastend verschiedene Tätigkeiten im beruflichen Alltag erlebt werden und welche Zusammenhänge zur WLB bestehen (Fragestellung 4).

Tabelle 3: Zusammenhang von Work-Life-Balance und Belastung bei beruflichen Tätigkeiten

Tätigkeitsbereiche	Umfang der Tätigkeit	Belastung durch die Tätigkeiten			Korrelation WLB/ Belastung der Tätigkeit
	%	M	SD	n	r
Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	38.20	1.91	.80	468	-.13**
Vorbereitungsarbeiten	19.56	2.15	.80	461	-.30***
Zusammenarbeit mit Eltern	7.40	2.26	.81	446	-.21***
Zusammenarbeit mit Kollegen/innen	10.75	1.80	.77	470	-.27***
Konzeptionelle Arbeiten	4.60	2.36	.93	378	-.27***
Verwaltungsarbeiten	12.14	2.87	.84	456	-.33***
Fahrzeiten	6.20	2.19	.96	362	-.17**
Sonstige berufliche Aufgaben	1.14	1.97	.96	127	-.14
Gesamtwerte	100.0	2.21	.45	470	-.42***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; WLB = Work-Life-Balance; n variiert für die einzelnen überprüften Bereiche, da nicht jede befragte Person auch in jedem der abgefragten Bereiche tätig ist.

Spalte 2 enthält die Angaben, in welchem Umfang die verschiedenen Tätigkeiten von den befragten Lehrkräften in ihrem beruflichen Alltag wahrgenommen werden (Angaben in Prozent). Es zeigt sich erwartungsgemäß, dass mit knapp 40 % die Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen im Zentrum der zu leistenden Aufgaben steht. An zweiter Stelle stehen mit 19.6 % die Vorbereitungsarbeiten, die für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen anfallen. An dritter Stelle stehen mit 12.1 % der Gesamtzeit allgemeine Verwaltungstätigkeiten, die zu leisten sind, gefolgt von der Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen, die mit 10.7 % zu Buche steht.

Die Spalten 3 bis 5 enthalten die deskriptiven Angaben, wie stark die Belastung in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen von den befragten Lehrkräften erlebt wird (Min. = 1.0; Max. = 4.0). Hier zeigt sich mit deutlichem Abstand zu den anderen Bereichen,

dass Verwaltungsarbeiten in besonderem Maße als belastend erlebt werden (M = 2.87; SD = .84). Aber auch konzeptionelle Arbeiten (M = 2.36; SD = .93) und die Zusammenarbeit mit den Eltern (M = 2.26; SD = .81) fallen ins Gewicht.

In Spalte 6 sind die Korrelationen (Pearson) zwischen den Belastungswerten in den einzelnen Tätigkeitsbereichen und der WLB der befragten Personen aufgeführt. Es zeigt sich für alle Bereiche (bis auf „Sonstige berufliche Aufgaben“) ein signifikanter negativer Zusammenhang (mit unterschiedlicher Effektstärke) zur WLB: Dieser Zusammenhang wird insbesondere sichtbar für die Bereiche „Verwaltungstätigkeiten“, „Vorbereitungsarbeiten“, „konzeptionelle Zusammenarbeit“ und „Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen“: Je belastender die Tätigkeit in diesen Bereichen erlebt wird, umso geringer wird auch die WLB eingeschätzt.

Diskussion

Die vorliegende Untersuchung verfolgte das Ziel, die WLB von Lehrkräften, die an FFSH arbeiten, zu analysieren und hierbei den Zusammenhang zu verschiedenen Faktoren genauer zu betrachten, die einen möglichen Erklärungsbeitrag für die WLB leisten.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die WLB der untersuchten Stichprobe nicht von der WLB der Lehrerstichprobe aus der Validierungsstichprobe von Syrek et al. (2011) unterscheidet und somit davon auszugehen ist, dass Lehrkräfte an FFSH in ihrer WLB nicht in höherem Maße beeinträchtigt sind (Fragestellung 1). Dennoch bleibt festzuhalten, dass unter Berücksichtigung der Standardabweichung für die Verteilung der Daten knapp ein Fünftel (18.7 %) der befragten Personen einen Mittelwert $M \leq 2.71$ erzielt, was bedeutet, dass die fünf Items der WLB-Skala von diesen Personen mehrheitlich problematisch eingeschätzt werden. Das ist ein Hinweis, dass für diesen Personenkreis eine Gefährdung ihrer WLB angenommen werden kann.

Von den in der vorliegenden Untersuchung überprüften soziodemografischen Merkmalen zur Erklärung der WLB (Fragestellung 2) hat sich zum einen das Geschlecht der Lehrkräfte als bedeutsam erwiesen. Frauen, die an FFSH arbeiten, haben eine geringere WLB als Männer. Obgleich sich in der Validierungsstudie von Syrek et al. (2011), in der das gleiche Befragungsinstrument verwendet wurde wie in dieser Studie, kein Geschlechtereffekt zeigte, liegen gleichwohl einige Studien vor, die diesen Gender Gap in Bezug auf WLB aufzeigen (Emslie & Hunt, 2009; Foster, 2001; Murray et al., 2011). Der Tenor der Befunde geht dahin, dass berufstätige Frauen nach wie vor im Vergleich zu Männern eine Vielfalt von Rollen und Aufgaben jonglieren müssen, wobei die Erziehung und Versorgung der eigenen Kinder nur einen Teil dieser Aufgaben abbildet. Andere Aufgaben betreffen die Fürsorge um kranke oder alte Eltern, den Haushalt

und die Versorgung der Familie usw. Mit den vorliegenden Daten kann Aspekten wie den genannten nicht nachgegangen werden, für weiterführende Studien wäre es relevant, diese inhaltlich zu vertiefen.

Als weiteres soziodemografisches Merkmal von Relevanz hat sich der Faktor „kommunikatives Setting“ erwiesen. Danach zeigen Lehrkräfte, die (auch) in bimodal-bilingualen Settings unter Einbeziehung von Lautsprache und Deutscher Gebärdensprache arbeiten, eine geringere WLB haben als Personen, die ausschließlich in rein lautsprachlichen Settings und/oder in Settings mit Einsatz von lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG) arbeiten. Überlegungen, dass möglicherweise die Arbeit in einem bimodal-bilingualen Setting besonders herausfordernd ist, können mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht abschließend geklärt werden. Mündlich auf Tagungen berichtete Erfahrungen von bimodal-bilingual arbeitenden Lehrkräften aus der Praxis deuten jedoch darauf hin, dass die Vorbereitungsarbeiten (Erstellen von Materialien etc.) sowie die Abstimmung der Teams im bimodal-bilingualen Unterricht außerhalb der offiziellen Schulzeit mehr Zeit und Aufwand kosten. Das hängt u. a. damit zusammen, dass entsprechende Materialien hier häufig noch nicht existieren und schulübergreifende Konzepte gerade erst geschaffen werden.

Ebenfalls geringer ist die WLB von Lehrkräften, die (auch) in der Begleitung inklusiv beschulter Kinder eingesetzt werden, was für immerhin knapp ein Drittel (31.3 %) der befragten Personen zutrifft. Hier gilt es in weiterführenden Studien zu diskutieren, inwieweit es spezifische Aspekte der Tätigkeit in inklusiven Settings sind (und wenn, welche), die möglicherweise zu einer geringeren WLB dieser Gruppe beitragen. Anzudenken ist, dass die Tätigkeit in der Inklusion für Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Hören in besonderem Maße zeitliche Beanspruchungen enthält, da diese häufig mobil arbeiten und verschiedene allgemeine Schulen in der Umgebung aufsuchen, in denen einzelintegrierte Kinder beschult

werden. Dies umfasst z. T. lange Fahrtzeiten, häufige Ortswechsel und ein breites Aufgabenspektrum an Beratungs- und Unterstützungsleistungen (Kaul, 2018).

Die Ergebnisse der durchgeführten Korrelations- und Regressionsanalyse (Fragestellung 3) haben gezeigt, dass insbesondere wahrgenommene Belastungen im beruflichen Alltag die WLB beeinträchtigen. Eine genauere Analyse der Belastungsfaktoren (Fragestellung 4) zeigte, dass es vor allem Verwaltungsarbeiten, aber auch Vorbereitungsarbeiten (für den Unterricht etc.) und die Zusammenarbeit mit den Eltern sind, die hier für die WLB eine besonders relevante Rolle spielen. Von den Lehrkräften wird Verwaltungsarbeit mit Abstand zu anderen anfallenden Aufgaben als besonders belastend erlebt und je höher diese erlebte Belastung ist, umso eingeschränkter erleben sie ihre WLB. Hierzu passt ein weiterer Befund der vorliegenden Studie, wonach Lehrkräfte mit höherem Belastungserleben nicht nur eine geringere WLB aufweisen, sondern diese Personen auch häufiger angeben, sich von neuen zusätzlichen Aufgaben eher überfordert zu fühlen. Dies könnte ein Hinweis sein, dass es sich hier um eine besonders vulnerable Gruppe handelt, die möglicherweise bereits „am Limit“ arbeitet und in ihrer psychischen Gesundheit gefährdet ist.

Neben den Faktoren im beruflichen Umfeld hat sich auch das in dieser Studie erfasste personale Merkmal der Self-Compassion als relevant für die Ausprägung der WLB erwiesen: Personen, die mit sich selbst freundlich, achtsam und wohlwollend umgehen und dabei eine gesunde Kultur im Umgang mit Fehlern und herausfordernden Situationen entwickelt haben, gelingt es leichter, eine gute WLB auszubilden als Personen, die sich selbst gegenüber eher kritisch und weniger nachgiebig sind. Studien zum Zusammenhang von Self-Compassion und psychosozialem Wohlbefinden bestätigen die stärkende Kraft dieses Persönlichkeitsmerkmals (Baer, Lykins & Peters, 2012; Neff, 2004; Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007). Andere vorliegende Arbeiten, die den Stel-

lenwert einer hohen beruflichen Selbstwirksamkeit für die WLB aufzeigen, unterstützen insgesamt den Stellenwert personaler Merkmale für die effektive Bewältigung beruflicher und privater Herausforderungen (Blackburn et al., 2017; Seong, 2016).

Was in weiterführenden Studien vertiefend zu untersuchen ist, ist der Befund der vorliegenden Studie, wonach eigene Kinder für das Erleben der WLB der Lehrkräfte, die an FFSH arbeiten, keine Rolle spielen. Die Einschätzung der WLB war unabhängig von der Angabe, ob die befragten Lehrkräfte eigene Kinder haben, wie viele Kinder sie haben und wie alt diese sind. In weitergehenden Untersuchungen sollten daher z. B. die Entwicklung der Kinder, das Belastungserleben der Eltern oder auch die Eltern-Kind-Beziehung in die Analysen mit einbezogen werden.

Limitationen

Neben den bereits genannten Aspekten, die in weiterführenden Studien zur WLB von Lehrkräften an FFSH zu berücksichtigen sind, unterliegen die mit dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse noch einer Reihe anderer Limitationen, die deren Aussagekraft einschränken. Zunächst ist festzuhalten, dass es den Personen, die den Link zugeschickt bekamen, freistand, den Fragebogen zu beantworten, wodurch Selektionseffekte nicht auszuschließen sind, die die Repräsentativität der gezogenen Stichprobe in Frage stellen. Generell spielen bei der Beurteilung des Rücklaufs von Online-Befragungen viele unterschiedliche Faktoren eine Rolle, die statistisch kaum erfasst werden können, wie z.B. Zugang der Befragten zum Internet, Eingang des Fragebogenlinks im Posteingang oder Spam-Ordner, mögliche Unsicherheit der Befragten über Datenweitergabe bei Online-Fragebögen etc. (Theobald, 2003).

Weiter ist kritisch anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit als assoziierte Faktoren zur WLB fast ausschließlich berufsrelevante Merkmale abgefragt wurden, während eine genauere Betrachtung von Faktoren, die aus

dem privaten Leben der Befragten in die Gestaltung der WLB mit hineinspielen, nicht vorgenommen wurde (bis auf die Frage nach eigenen Kindern). Dies ist möglicherweise auch eine Erklärung dafür, dass durch die Regressionsanalyse lediglich 30 % der WLB erklärt werden konnten. Hier sollten in weiterführenden Studien z. B. die Rolle der Familien- und Lebenszufriedenheit, Aspekte der Partnerschaft, Freizeitgestaltung und Gesundheit mit erhoben werden. Das könnte dazu beitragen, die WLB noch differenzierter zu betrachten und mehr Erklärungsvarianz zu erzielen.

Schließlich wurden die Belastungen, die die befragten Personen in ihren beruflichen Aktivitäten erleben, lediglich mit knappen einschätzenden Ratings erhoben. Da sich gezeigt hat, dass es insbesondere diese Belastungen sind, die mit der WLB in Zusammenhang stehen, wäre für weitergehende Studien vorzuschlagen, Belastungserfahrungen in den einzelnen Tätigkeitsbereichen entweder differenzierter (und nicht nur jeweils mit einem Item) abzufragen oder dies in Form qualitativer Interviews zu gestalten, indem die konkreten belastenden Erfahrungen und Herausforderungen durch Gespräche sichtbar und verstehbar gemacht werden können. Dadurch könnten mögliche Auswirkungen auf die WLB konkretisiert und Hinweise für präventive gesundheitsförderliche Maßnahmen formuliert werden.

Pädagogische Implikationen

Obwohl die Daten der vorliegenden Studie keine Hinweise auf eine besondere Gefährdung der WLB von Lehrkräften an FFSH enthalten, sollte das Thema angesichts der Tatsache, dass dennoch knapp ein Fünftel der Befragten ihre WLB als problematisch erleben, bereits in der Ausbildung an den Hochschulen und in der Referendariatsphase aufgegriffen werden. Auf diese Weise kann präventiv über Anforderungen des Berufs und relevante gefährdende Faktoren aufmerksam gemacht sowie Strategien vermittelt werden, wie eine zufriedenstellen-

de WLB erreicht werden kann (Wittmann, Hampel & Groen, 2019). Auch im späteren Verlauf des Berufslebens erscheinen persönlichkeitsstärkende Maßnahmen in Aus- und Weiterbildungskursen hilfreich zu sein, insbesondere in Arbeitsfeldern, die stetigen Veränderungen unterworfen sind, wie es in der Sonderpädagogik, der Inklusion und selbstverständlich auch in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen der allgemeinen Schulen der Fall ist.

Zu den hörgeschädigtenspezifischen Arbeitsfeldern der bimodal-bilingualen Settings und der häufig mobilen Arbeit in der Inklusion sollten weitere Forschungsarbeiten angeschlossen werden, da die in diesen Bereichen tätigen Lehrkräfte über eine geringere WLB berichten. Somit könnte weiterführend untersucht werden, ob und inwiefern diese Arbeitsbereiche tatsächlich beanspruchender sind als andere Tätigkeiten und wie hier Unterstützung geleistet werden könnte. Es könnte z.B. ermittelt werden, ob es in bimodal-bilingualen Settings an Materialien oder Ressourcen mangelt, die verstärkt entwickelt und bereitgestellt werden könnten. Bezogen auf die mobile Arbeit in der Inklusion könnte erprobt werden, ob bestimmte Beratungstätigkeiten auch durch Videokonferenzen, Blocktage in Einrichtungen o. Ä. ersetzt werden könnten, um lange und häufige Autofahrten zu reduzieren.

Auch die Corona-Krise hat zu zusätzlichen Anforderungen und Veränderungen in Bildungseinrichtungen geführt, die sicherlich noch weit über die Pandemie hinaus auf alle Beteiligten einwirken werden. Mithilfe von konkreten Belastungsanalysen am Arbeitsplatz könnte z.B. erörtert werden, welche Faktoren konkret auf den privaten Bereich wirken und diesen ggf. negativ beeinflussen („Spillover-Effekt“).

Dies könnte dabei helfen, Strategien zu vermitteln und Hilfen zu implementieren, um die WLB von Lehrkräften (nicht nur im Fachbereich Hören) langfristig positiv zu beeinflussen und zur Gesundheitsförderung der Berufsgruppe beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Abele, A.E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf – Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 107-118. doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107
- Adams, J., Kurtz, T., Jakobs, A.-K., Riechmann-Wolf, M., Beutel, T. & Letzel, S. (2016). Arbeitsplatz Förderschule: Belastungen, Beanspruchungen und Entlastungsmöglichkeiten – eine aktuelle Literaturübersicht. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11, 177-181. doi.org/10.1007/s11553-016-0543-4
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Avemarie, L. & Hintermair, M. (2019). Hörgeschädigte Kinder in Armutslagen – Erste Ergebnisse einer Erhebung an Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören. In: L. Avemarie & M. Hintermair (Hrsg.), *Kinderarmut und Hörschädigung – Soziale, psychologische und pädagogische Herausforderungen* (S. 95-117). Heidelberg: Median.
- Backenroth-Ohsako, G.A.M, Wennberg, P. & Klintberg, B.A. (2003). Personality and work life: A comparison between hearing-impaired persons and a normal hearing population. *Social Behaviour and Personality Journal*, 31, 191-204. doi.org/10.2224/sbp.2003.31.2.191
- Baer, R.A., Lykins, E.L.B. & Peters, J.R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and match non-meditators. *Journal of Positive Psychology*, 7, 230-238. doi.org/10.1080/17439760.2012.674548
- Bennemann, E. M. (2019). *Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften: Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen*. Münster: Waxmann.
- Blackburn, J.J., Bunch, J.C. & Haynes, J.C. (2017). Assessing the relationship of teacher self-efficacy, job satisfaction, and perception of work-life balance of Louisiana agriculture teachers. *Journal of Agriculture Education*, 58, 14-35. doi.org/10.5032/jae.2017.01014
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal – Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Burger T. & Meßmer, A. (2018). Das Selbstwertgefühl von Jugendlichen mit einer Hörschädigung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 481-493.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Claus, M., Kimbel, R., Spahn, D., Dudenhöfer, S., Rose, D. & Letzel, S. (2014). Prevalence and influencing factors of chronic back pain among staff at special schools with multiple and severely handicapped children in Germany: results of a cross-sectional study. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 15, 55 doi.org/10.1186/1471-2474-15-55
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 101-123. doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3
- DeRamus, M. (2015). When it's more than hearing loss – be attuned to signs of autism spectrum disorder in children with hearing loss. *ASHA Lead*, 20, 10-11. doi.org/10.1044/leader.FMP.20042015.10

- De Schryver, A., Glazemakers, J., De Bacquer, D., De Backer, G. & Lust, E. (1999). Risk of cytomegalovirus infection among educators and health care personnel serving mentally disabled children. *The Journal of Infection*, 38, 36-40. doi.org/10.1016/s0163-4453(99)90027-0
- DGH (Deutsche Gesellschaft der Hörbehinderten) (2010). „Inklusion in der Bildung“ – Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V. Online abrufbar unter <https://www.deutsche-gesellschaft.de/sites/default/files/70-dginklusionspapier.pdf> [23.01.21]
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält – Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGsv) (Hrsg.), *Kölner Reihe – Materialien zur Supervision und Beratung* (S. 7-25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 397-412. doi.org/10.1080/713671153
- Emslie, C. & Hunt, K. (2009). 'Live to work' or 'Work to live'? A qualitative study of gender and work-life balance among men and women in mid-life. *Gender, Work and Organization*, 16, 151-172. doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00434.x
- Foster, B.B. (2001). Choices: A dilemma of women agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 42, 1-10. doi.org/10.5032/jae.2001.03001
- Gaikwad, A.G. (2017). A study of work life balance of teachers working in school for deaf in Pune City. *International Journal of Current Engineering and Scientific Research*, 4, 67.
- Genkova, P. & Breuer, M. (2012). Work-Life-Balance macht uns glücklich? - Psychologische Aspekte von Work-Life-Balance, Gesundheit und Lebenszufriedenheit. In: M.T. Thielsch & T. Brandenburg (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie II. Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung* (S. 59-86). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hintermair, M., Schäfer, K. & Vogt, K. (2020). Work-Life-Balance von pädagogischen Leitungskräften an Fördereinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Hören. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 74, 222-231.
- Hüffner, G. (2003). Die Belastungsprofile einzelner Lehrergruppen. *Bayerische Schule*, 56, 12–15.
- Hupfeld, J. & Ruffieux, N. (2011). Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40, 115-123. doi.org/10.1026/1616-3443/a000088
- Hwang, YS., Noh, JE., Medvedev, O.N., Krägeloh, C., Hand, K., Noh, J.-E. & Singh, N. (2019). Effects of a mindfulness-based program for teachers on teacher wellbeing and person-centered teaching practices. *Mindfulness*, 19, 2385-2402. doi.org/10.1007/s12671-019-01236-1
- Jacobsen, A., Schulz, W., Meyer-Büchling, S., Beecken, I. & Schumacher M. (2015). Schulische Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf Hören und Kommunikation – Qualitätsstandards. Positionspapier Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (BDH). Online abrufbar unter https://www.b-d-h.de/images/pdf/BDH_Brosch_Inklusion_web.pdf [21.01.21]
- Jacobsen, A. (2018). Beratung und Unterstützung für Lehrkräfte an allgemeinen Schulen – Aufgezeigt am Beispiel des Sonderpädagogischen Dienstes am Bildungs- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte (BBZ) in Stegen/Freiburg. In: M. Hintermair & C. Tsigotis (Hrsg.), *Beratung und Kooperation in Handlungsfeldern der Hörgeschädigtenpädagogik* (S. 83-101). Heidelberg: Median.

- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732-743. doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4
- Kaul, T. (2018). Der Hörgeschädigtenpädagoge als Experte. In: A. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Hören* (S. 51-57). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173. doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161
- Knesebeck, O., Joksimovic, L., Dragano, N. & Siegrist, J. (2004). Belastungen am Arbeitsplatz und in der Familie: Die Auswirkungen von „Spillover“-Effekten auf depressive Symptome. In: M. Kastner (Hrsg.), *Die Zukunft der Work Life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander verbinden?* (S. 261-281). Kröning: Asanger Verlag.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009-2018*. Online abrufbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf (18.01.21)
- Leonhardt, A. (2007). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B. & Trümper, C. (2012). Belastungsbewältigung und Lehrerelbstwirksamkeit bei Lehrkräften an Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 512-522.
- Male, D.B. & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24, 133-140.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016
- Murray, K., Flowers, J., Croom, B. & Wilson, B. (2011). The agricultural teacher's struggle for balance between career and family. *Journal of Agricultural Education*, 52, 107-117. doi.org/10.5032/jae.1999.01038
- Neff, K.D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101. doi.org/10.1080/15298860390129863
- Neff, K.D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 27-37. doi.org/10.1037/e633942013-240
- Neff, K.D., Rude, S.S. & Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916. doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002
- Neff, K.D. & Germer, C. (2017). Self-compassion and psychological well-being. In J. Doty (Ed.) *Oxford handbook of compassion science* (pp. 27-37). New York, NY: Oxford University Press.
- Neugebauer, U. & Wilbert, J. (2010). Zum Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und Burnout-Symptomen bei Lehrkräften der Förderschule Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 69-82.

- Ortlepp, M. (2012). Burn-Out im Lehrerberuf. In: I. Mortag & I. Nowosad (Hrsg.), *Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten* (S. 287-304). Leipzig/Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Remis, R.S., Rossignol, M.A. & Kane, M. (1987). Hepatitis B infection in a day school for mentally retarded students: transmission from students to staff. *American Journal of Public Health*, 77, 1183-1186. doi.org/10.2105/ajph.77.9.1183
- Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 351-370). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, M. (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 175-193.
- Semmer, N. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 157-195). Bern: Hans-Huber.
- Seong, J.Y. (2016). Person-organization fit, family-supportive organization perceptions, and self-efficacy affect work-life balance. *Social Behavior and Personality*, 44, 911-921. doi.org/10.2224/sbp.2016.44.6.911
- Syrek, C., Bauer-Emmel, C., Antoni, C. & Klusemann, J. (2011). Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzskala zur Messung von Work-Life Balance (TKS-WLB). *Diagnostica*, 57, 134-145. doi.org/10.1026/0012-1924/a000044
- Theobald, A. (2003). Rücklaufquoten bei Online-Befragungen. In: A. Theobald, M. Dreyer & T. Starsetzki (Hrsg.), *Online-Marktforschung. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen* (S. 203-210). Heidelberg: Springer.
- Tippens, A., Ricketts, J.C., Morgan, A.C., Navarro, M. & Flanders, F.B. (2013). Factors related to teachers' intention to leave the classroom early. *Journal of Agricultural Education*, 54, 58-72. doi.org/10.5032/jae.2013.04058
- Wittmann, L., Hampel, P. & Groen, G. (2019). *Gesund bleiben im Beruf. Psychotherapeutische Interventionen bei Arbeitsbelastungen*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Wong, K.C., Lee, R.Y. & Yeung, S.S. (2009). The association between back pain and trunk posture of workers in a special school for the severe handicaps. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 10, 43. doi.org/10.1186/1471-2474-10-43
- Zabel, R.H. & Zabel, M.K. (1982). Factors in burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 49, 261-263.
- Zee, M. & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015. doi.org/10.3102/0034654315626801
- Zessin, U., Dickhäuser, O. & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7, 340-364. doi.org/10.1111/aphw.12051

Korrespondenzadresse:**Karolin Schäfer**

Universität zu Köln

Klosterstraße 79b

50931 Köln

Telefon: +49 (0)221/470-1968

Telefax: +49 (0)221/470-5579

karolin.schaefer@uni-koeln.de