

# Psychische Belastung im Lehrerberuf

Uwe Schaarschmidt

*Die Darstellung stützt sich auf Texte des Verfassers und seiner Arbeitsgruppe, die bereits in anderer Form publiziert wurden (s. Literaturangaben). Die zugrunde liegenden Arbeiten wurden im Auftrage und mit Unterstützung des Deutschen Beamtenbundes durchgeführt.*

## Einführung

Der Lehrerberuf gehört von jeher zu den Berufen, die in besonderem Maße mit psychischen Belastungen verbunden sind (Näheres dazu vgl. Rudow, 1994; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Gegenwärtig zeichnet sich allerdings eine deutliche Zuspitzung der Belastungssituation ab. Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen eine stetige Zunahme ihrer Aufgaben bei gleichzeitiger Verschlechterung der Bedingungen, wobei Verhaltensprobleme der Schüler und nachlassende Unterstützung durch die Eltern eine besondere Rolle spielen. Es scheint dringend geboten, der psychischen Gesundheit in diesem Beruf stärkere Aufmerksamkeit zu schenken. In mehrfacher Hinsicht ist diese Frage von Relevanz: Zum einen geht es um die Lebensqualität hunderttausender von Menschen, machen die Lehrer doch die größte akademische Berufsgruppe aus. Zum zweiten berührt sie sehr direkt das Niveau der schulischen Arbeit: Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens kann auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d. h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen. Zum dritten schließlich erhält diese Aufgabe auch vor dem Hintergrund des sich mehr und mehr abzeichnenden Lehrermangels ein großes Gewicht. Die Attraktivität des Lehrerberufes wird man für junge Menschen schwerlich steigern können, wenn ihm der Ruf eines "Horrorjobs" anhaftet.

Die heutigen Untersuchungen zur Lehrgesundheit müssen nicht bei Null beginnen. Es liegen schon zahlreiche Erkenntnisse aus empirischen Studien der letzten Jahrzehnte vor. Gewöhnlich waren diese Arbeiten darauf ausgerichtet, Belastungseffekte in Form von psychischen und körperlich-funktionellen Beeinträchtigungen zu erfassen, sie mit schulischen Arbeitsbedingungen in Zusammenhang zu bringen und von daher auf die Beanspruchungssituation der Lehrer und die dafür verantwortlichen Faktoren zu schließen. Was die Art der betrachteten Belastungseffekte betrifft, so wurden in den Publikationen zunächst "Lehrerstreß" und "Lehrerangst" thematisiert. Dabei wiesen das Verständnis und somit auch die Operationalisierung beider Konzepte jeweils große Unterschiede auf, was eine Vergleichbarkeit und theoretische Verallgemeinerung dieser Befunde z. T. erschwerte.

In den achtziger Jahren mehrten sich insbesondere im angloamerikanischen Raum die Arbeiten zum "Burnout-Syndrom". Die Berufsgruppe der Lehrer wurde dabei als Prototyp der helfenden (einseitig gebenden) Berufe und damit - dem vor allem von Freudenberg (1975) eingebrachten Grundgedanken zufolge - als besonders burnoutgefährdet betrachtet. (Einen Überblick der einschlägigen Literatur geben Enzmann & Kleiber (1989). Für den deutschsprachigen Raum sei die Arbeit von Barth (1992) zum Lehrer-Burnout erwähnt.)

Bei aller Unterschiedlichkeit in der Herangehensweise zeichneten die meisten dieser bisherigen Arbeiten ein wenig erfreuliches Bild. Sie kamen überwiegend zu dem Schluß, daß die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer unter dem Gesichtspunkt der psychischen Gesundheit als eine Risikopopulation zu betrachten ist. In hoher Übereinstimmung weisen die Befunde ein stärkeres Auftreten von psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen und Beschwerden aus. In dieser Hinsicht liegt für die Lehrerpapulation auch im Vergleich mit anderen belasteten Berufsgruppen ein offensichtlich höheres Maß an Gesundheitsgefährdung vor. Dafür sprechen auch statistische Angaben. So ist festzuhalten, daß Lehrerinnen und Lehrer häufiger als Vertreter anderer Berufsgruppen Patienten psychosomatischer Praxen und Kliniken sind (Hillert u. a., 1999). Soweit vergleichbare Daten vorliegen, ist der Anteil der vorzeitigen Pensionierungen höher als bei anderen Beamten, und von den vorzeitig pensionierten

Lehrerinnen und Lehrern sind es ca. 30% (in örtlichen Statistiken bis 60%), die wegen psychischer oder psychiatrischer Erkrankungen in den Ruhestand gehen (Jehle, 1997).

Aber trotz des vorherrschend problematischen Bildes sollte man sich vor Schlußfolgerungen der Art hüten, daß der Lehrerberuf geradezu zwangsläufig mit Gesundheitsgefährdung verbunden sei. (Gegen solch pauschalisierende Aussagen hat sich u. a. Scheuch (1995) mit seinen aus arbeitsmedizinischer Sicht durchgeführten Untersuchungen zur Lehrgesundheit gewandt.) Es darf nicht übersehen werden, daß sich auch in dieser Berufsgruppe deutliche Differenzierungen in den erlebten und geschilderten Belastungen auffinden lassen. Im Sinne der prinzipiellen Fragestellung der "Salutogenese" (Antonovsky, 1979, 1987; Becker, 1986; Ducki & Greiner, 1992; Udris, 1990; Udris et al., 1994) ist es von Interesse, was eigentlich diese Differenzen ausmacht, worin sich die gesunden von den beeinträchtigten Lehrern abheben, welche Bedingungen eine günstige, den negativen Trends entgegenlaufende Entwicklung erklären können. Es tritt dann die Frage nach den individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund. Damit werden die betroffenen Menschen nicht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen, sondern es wird ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse zugesprochen. Auf dieser Ebene dürfte insbesondere ein besserer Zugang zur Früherkennung möglicher Gefährdungen und damit zur Prävention gegeben sein, denn es läßt sich wirksamer in die Stärkung persönlicher Ressourcen als in die Korrektur bereits vorliegender und manifester Störungen und Beschwerden eingreifen.

In diese Bestrebungen, den Ressourcen verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken, ordnen sich mehrere jüngere Arbeiten zur Lehrerbelastung ein. Stellvertretend seien die bei Lehrern durchgeführten Untersuchungen zur Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem, 1990; Schwarzer, 1997, 1998; Schmitz, 1998), zu Kontrollüberzeugungen und sozialer Unterstützung (van Dick, Wagner & Petzelt, 1999) und zu protektiven Faktoren des Burnout (Schmitz und Leidl, 1999; Buschmann und Gamsjäger, 1999) erwähnt.

Auch unsere eigenen Arbeiten sind diesem Konzept verpflichtet. Dabei versuchen wir, die persönlichen Ressourcen der Belastungsbewältigung in einem noch breiteren Spektrum zu erfassen, indem wir Merkmale des Arbeitsengagements, der Widerstandsfähigkeit und der arbeitsbezogenen Emotionen berücksichtigen (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Als diagnostisches Instrument dient uns dabei das Verfahren AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt & Fischer, 1996, 1997, 2001), auf das im folgenden kurz eingegangen werden soll.

### **Erfassung der Bewältigungsmuster mittels AVEM**

Das Verfahren AVEM ermöglicht es, auf der Grundlage von 11 als relevant ausgewiesenen Dimensionen vier Muster beruflichen Bewältigungsverhaltens zu unterscheiden (über die statistische Methode der Clusteranalyse). Aus Abbildung 1 ist die Musterdifferenzierung über die 11 einbezogenen Dimensionen zu ersehen:

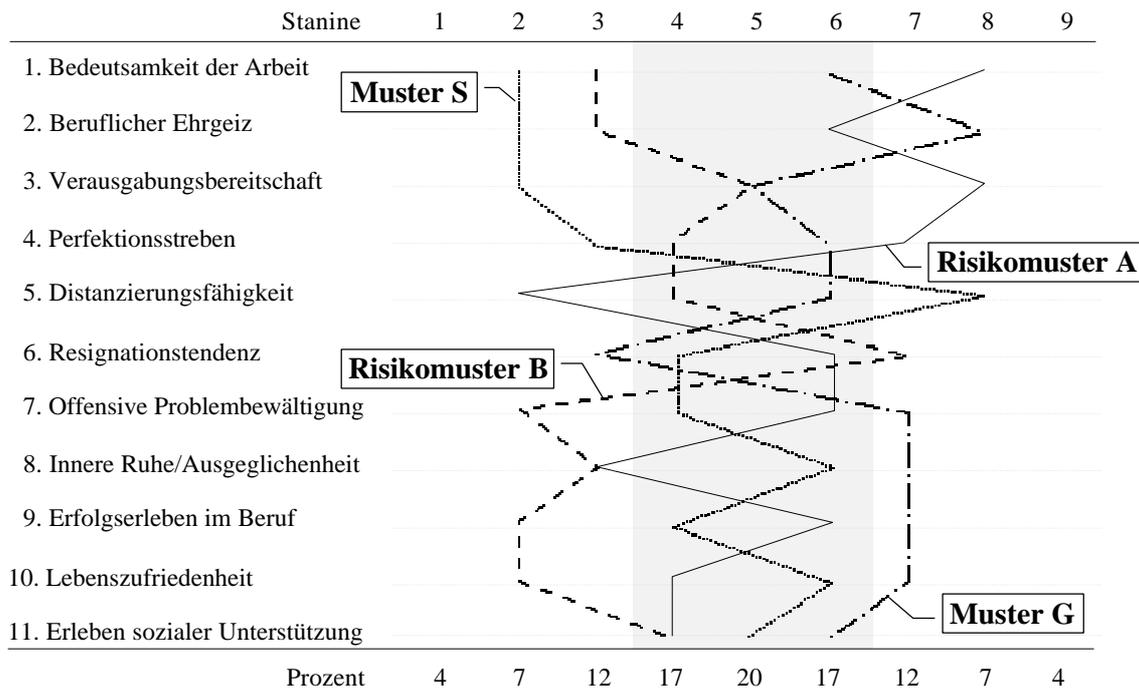


Abbildung 1. Unterscheidung nach 4 Bewältigungsmustern

(Muster G: Strich-Punkt-Linie, Muster S: gepunktete Linie, Muster A: dünne durchgezogene Linie, Muster B: gestrichelte Linie)

Die Darstellung bezieht sich auf die Stanine-Skala, die von 1–9 reicht und deren Mittelwert 5 beträgt. Aus der unteren Zeile ist zu entnehmen, mit welcher prozentualen Häufigkeit die jeweiligen Skalenwerte vorkommen.

Die 4 Muster lassen sich wie folgt beschreiben:

**Muster G:** Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Wir finden deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Dimensionen, die das berufliche Engagement anzeigen (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben). Hervorzuheben sind im weiteren die trotz stärkeren Engagements erhaltene Distanzierungsfähigkeit und die günstigen Ausprägungen in all den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben (geringe Werte in der Resignationstendenz gegenüber Mißerfolgen, hohe in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit). Das Bild vervollständigt sich schließlich durch die ausnahmslos höchsten Werte in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen (berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung).

**Muster S:** Bei diesem Muster charakterisiert die Schonung das Verhältnis gegenüber der Arbeit. Es finden sich die geringsten Ausprägungen in den Engagementsdimensionen und die höchste in der Distanzierungsfähigkeit. Die niedrige Resignationstendenz weist darauf hin, daß das verringerte Engagement nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung gewertet werden darf. Die weiteren Werte, insbesondere die relativ hohen Ausprägungen in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung, zeigen ein insgesamt positives Lebensgefühl an. Zur Schonung kommt somit noch (relative) Zufriedenheit als ein Kennzeichen dieses Musters.

Mit Sicht auf die Prävention verdienen die beiden im folgenden beschriebenen Risikomuster besondere Aufmerksamkeit:

*Risikomuster A:* Dieses Muster ist durch überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Bemerkenswert ist vor allem der eindeutig niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit. Hervorzuheben ist weiterhin, daß das außerordentlich starke Engagement mit verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen einhergeht (geringe Ausprägung in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, relativ hohe in der Resignationstendenz). Darüber hinaus ist es von eher negativen Emotionen begleitet. Insgesamt ist das Bild also dadurch charakterisiert, daß hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet. Es geht hier im Grunde um den Widerspruch, den Siegrist (1991) als "Gratifikationskrise" bezeichnet. Sein Kennzeichen ist die Kombination von großem Arbeitseinsatz und ausbleibendem Erleben von Anerkennung, wovon stärkere pathogene Wirkungen, u. a. ein Herz-Kreislauf-Risiko, auszugehen scheinen. Wir sehen hier einen Bezug zu dem viel diskutierten Typ-A-Verhaltenskonzept (Friedman & Rosenman, 1974).

*Risikomuster B:* Zum Bild des Risikomusters B gehören zunächst geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. In dieser Hinsicht bestehen Gemeinsamkeiten mit dem Muster S. Im Unterschied zu S geht das verminderte Engagement jedoch nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. Auch alle weiteren Merkmale zeigen im Vergleich mit dem Muster S überwiegend gegensätzliche Ausprägungen. In den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Situationen anzeigen, finden wir ausnahmslos kritische Werte vor. Als ebenso problematisch sind die durchweg niedrigsten Ausprägungen in all den Dimensionen zu sehen, die das Ausmaß von Zufriedenheit und Wohlbefinden wiedergeben. Generell ist dieses Bild durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen gekennzeichnet. Solche Erscheinungen sind i. S. von Freudenberger (1974) und Maslach (1982) zum Kern des Burnout-Syndroms zu zählen.

Es ist nun möglich, für jede einzelne Person die Wahrscheinlichkeit ihrer Musterzugehörigkeit (in bezug auf G, S, A und B) zu bestimmen (auf der Grundlage der über die Diskriminanzanalyse gewonnenen Diskriminanzfunktionen). Sie ist als ein konzentrierter Ausdruck der vorhandenen Ressourcen zu verstehen.

Die im folgenden mitgeteilten Ergebnisse stützen sich auf die Zuordnung jeder Person zu einem der Muster. Dabei wird ein relativ grobes Raster gewählt, indem wir uns an dem jeweils vorherrschenden Muster orientieren. Es ist zu bedenken, daß in der Mehrzahl der Fälle „Mischmuster“ vorliegen. Die auftretenden Musterkombinationen sind G-A, G-S, S-B und A-B. Je nach Überwiegen des einen oder anderen Anteils erfolgt die Zuordnung zu einem der 4 Grundmuster. Von einer "reinen" Musterzugehörigkeit kann nur dann gesprochen werden, wenn eine Zuordnungswahrscheinlichkeit von  $p \geq .95$  besteht.

Gestützt auf Untersuchungen an über 4000 Lehrerinnen und Lehrern aus unterschiedlichen Regionen stellen wir im folgenden einige Befunde zu den vorgefundenen Musterausprägungen dar (Näheres vgl. Schaarschmidt & Fischer, 1998; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001):

### **Die Gesundheitsrelevanz der Muster im Lehrerberuf**

Zunächst sei in aller Kürze aufgezeigt, daß es eindeutige Zusammenhänge zwischen den Mustern und gesundheitlichen Merkmalen der untersuchten Lehrer und Lehrerinnen gibt, die jeweilige Musterzugehörigkeit also in der Tat von hoher Gesundheitsrelevanz ist.

Aus Abbildung 2 läßt sich die Verteilung psychischer und körperlicher Beschwerden in Abhängigkeit von den vorgefundenen Mustern ersehen. Es zeigt sich, daß sehr enge

Beziehungen bestehen. Für beide Risikomuster, insbesondere aber für B, liegen die jeweils höchsten Grade des Beschwerdeerlebens vor.

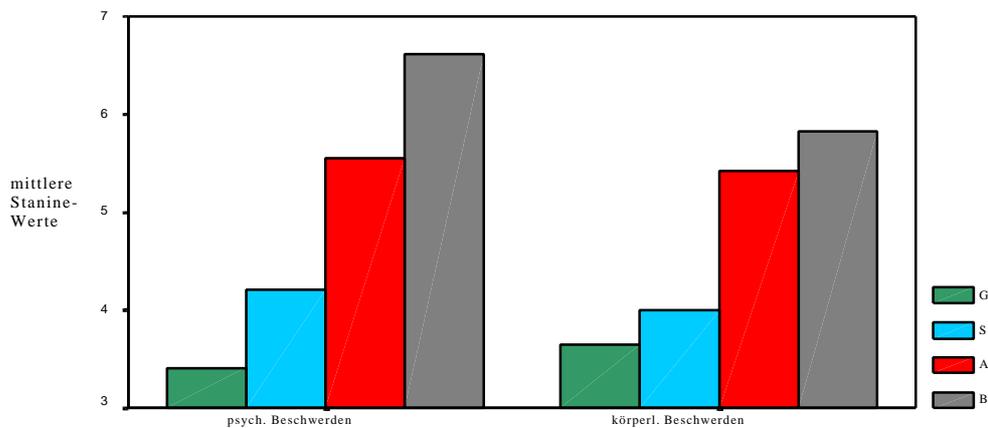


Abbildung 2. Mittelwerte der 4 AVEM-Muster in den Skalen *Beeinträchtigung des psychischen Befindens* sowie *Körperlich-funktionelle Beschwerden*

Abbildung 3 gibt (am Beispiel der Erhebung in Brandenburg) die mittlere Anzahl der Krankentage während der Unterrichtszeit des Jahres 1997 in bezug auf das jeweilige AVEM-Muster wieder. Es stimmt mit der Charakterisierung der beiden Risikomuster überein, daß auf B die meisten und auf A die wenigsten Krankentage entfallen. Auch die Einordnung von S geht mit der Musterbeschreibung konform. Dieser Befund ist ebenfalls für alle untersuchten Regionen verallgemeinerbar.

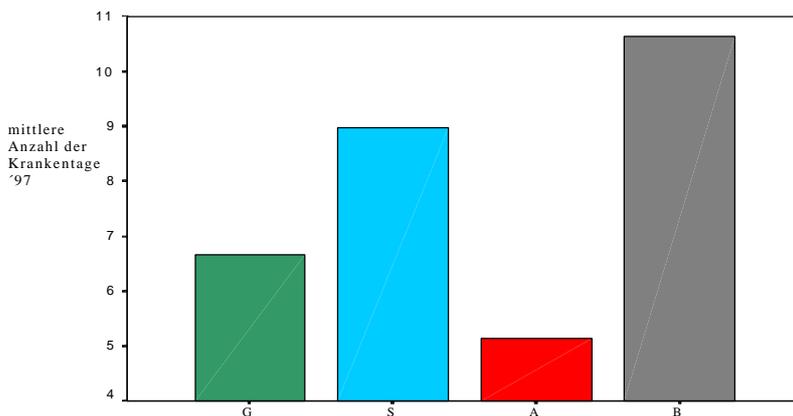


Abbildung 3. Verteilung der Krankentage während der Unterrichtszeit im Jahre 1997 in Zusammenhang mit den AVEM-Mustern

Ein wichtiger Gesundheitsindikator ist für uns, inwieweit Erholungsressourcen individuell verfügbar sind und genutzt werden. Auch in dieser Hinsicht stellen wir einen engen Zusammenhang mit der jeweiligen Musterzugehörigkeit fest.

Aus Abbildung 4 gehen deutliche musterabhängige Unterschiede bezüglich der erlebten Entspannungsfähigkeit, aber auch hinsichtlich des Erholungsverhaltens und der Gesundheitsvorsorge hervor. Es läßt sich entnehmen, daß die Personen, die es am nötigsten hätten, für ihre Erholung und Gesundheit zu sorgen (eben die Vertreter der Risikomuster), dies am wenigsten tun.

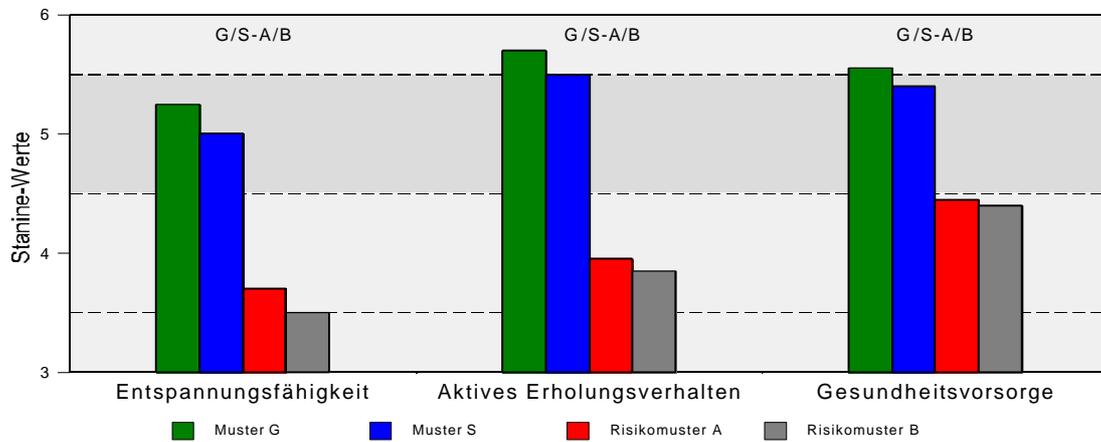


Abbildung 4. Mittelwerte der Muster in Einschätzungen zur *Entspannungsfähigkeit*, zum *aktiven Erholungsverhalten* und zur *Gesundheitsvorsorge*

In Abbildung 5 sind die drei Bedingungen aufgeführt, die als am stärksten entlastend eingeschätzt wurden: Aussprachemöglichkeiten mit anderen Menschen, Entspannung in der Freizeit und (gutes) soziales Klima an der Schule. Auch hier sind wieder klare Differenzierungen zwischen den Mustervertretern festzuhalten. Deutlich wird, daß die Lehrerinnen und Lehrer mit den Risikomustern von diesen Möglichkeiten am wenigsten Gebrauch machen (können). Und auch das in Abbildung 6 dargestellte Ergebnis geht in die gleiche Richtung. Es läßt sich erkennen, daß das Ausmaß der in den Unterrichtspausen erlebten Entspannung eng mit der Musterzugehörigkeit korrespondiert. Gerade die letztgenannten Ergebnisse machen auch deutlich, daß Bemühungen um die Verbesserung der Beanspruchungssituation auf zwei Ebenen zugleich ansetzen müssen: der bedingungs- und der personenbezogenen.

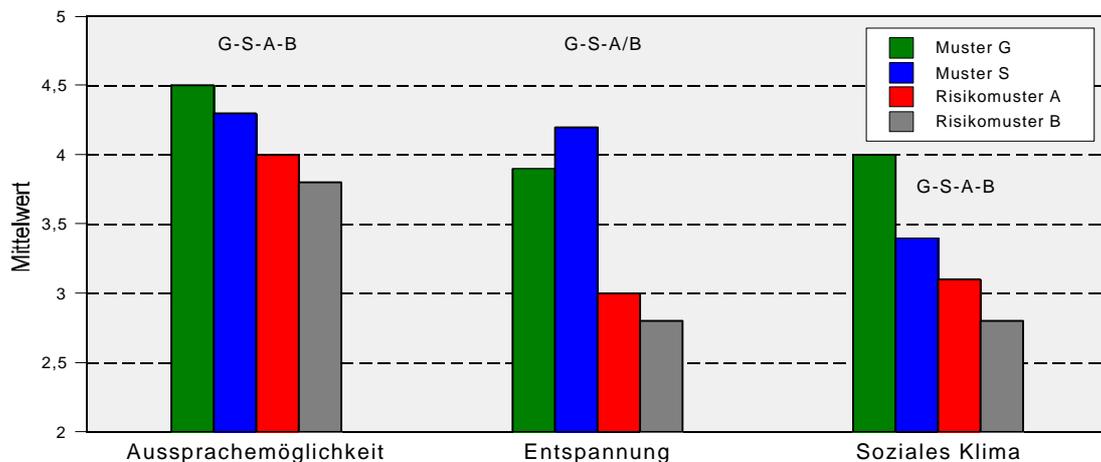


Abbildung 5. Die drei als am stärksten entlastend eingeschätzten Bedingungen *Aussprachemöglichkeit mit einem nahestehenden Menschen*, *Entspannung in der Freizeit* und *Soziales Klima*

privater Ausgleich sowie (gutes) soziales Klima an der Schule bei Berücksichtigung der Musterzugehörigkeit (Mittelwerte über alle Regionen)

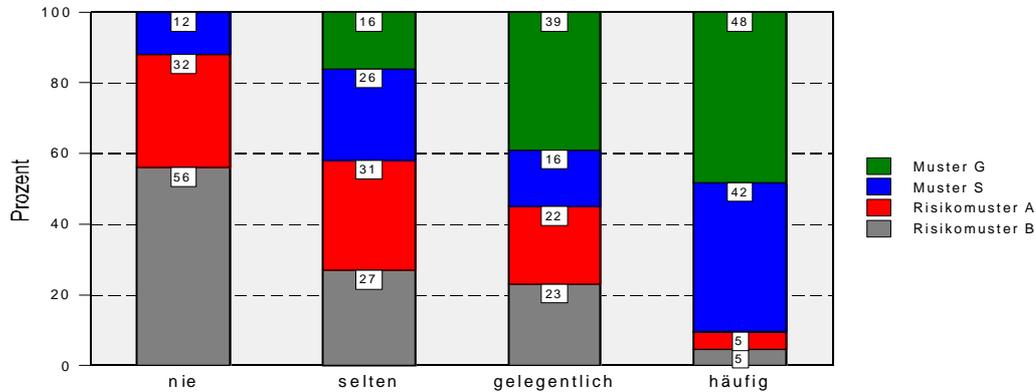


Abbildung 6. Ausmaß der erlebten Entspannung in den Unterrichtspausen in Abhängigkeit vom Bewältigungsmuster

### Die Musterausprägungen im Regionenvergleich

Wir stellen nun die Frage, in welchen Relationen die Musterausprägungen in der Lehrerpopulation auftreten. Zu diesem Zweck vergleichen wir in Abbildung 7 die in unterschiedlichen Regionen gefundenen Verteilungen. Aus der Abbildung läßt sich eine generell problematische Konstellation ersehen. Es wird deutlich, daß für alle Stichproben wenige G und viele B-Muster festzustellen sind. In bezug auf diese beiden Muster bestehen keine signifikanten Differenzen zwischen den Regionen. Es muß also davon ausgegangen werden, daß es sich bei dem niedrigen G- und hohen B-Anteil um ein allgemeines Charakteristikum der Berufspopulation handelt. Unterschiede bestehen dagegen bezüglich des Auftretens von S und A. Sie lassen eine Ost-West-Spezifität erkennen. In der brandenburgischen Stichprobe liegt im Vergleich mit den Stichproben aus Bremen, Niedersachsen sowie (noch deutlicher) Bayern und Österreich ein signifikant höherer A- und geringerer S-Anteil vor. (Bezogen auf Bayern und Österreich ist wohl zugleich von einem Nord-Süd-Unterschied zu sprechen.) Die Berliner Stichprobe ordnet sich dazwischen ein. Wird sie jedoch nach dem (etwa gleich großen) Anteil von Ost- und Westberlinern getrennt betrachtet, zeigen sich die gleichen (dann auch statistisch zu sichernden) Unterschiede, d. h. ein höherer Anteil des Musters A im Osten und des Musters S im Westen Berlins.

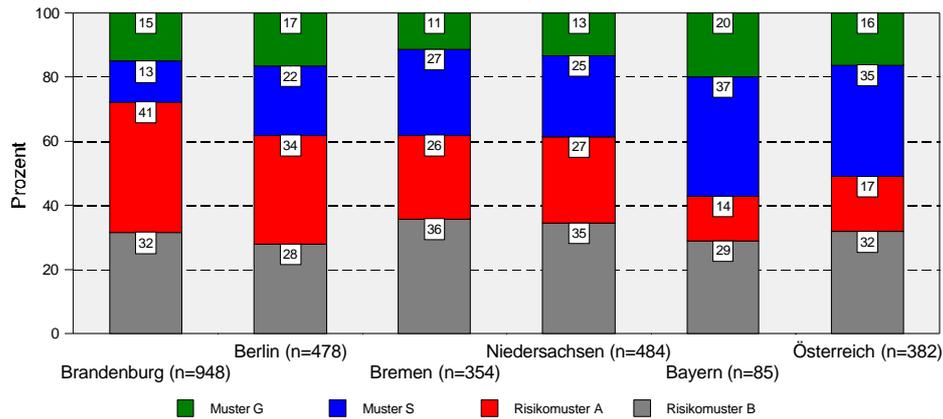
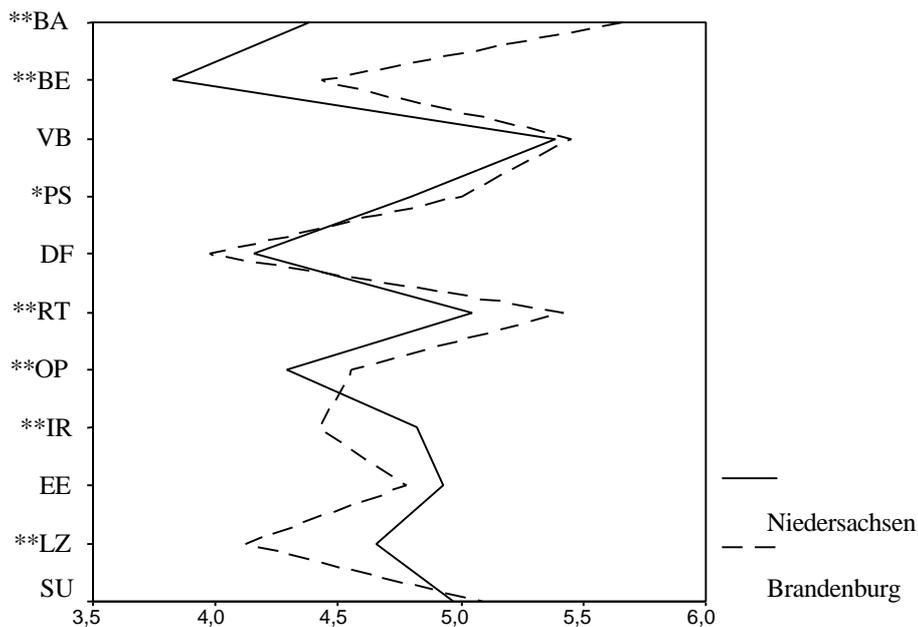


Abbildung 7. Musterverteilung bei Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Regionen

Die Ost-West-Unterschiede gilt es im weiteren noch zu verdeutlichen. Zu diesem Zweck stellen wir in Abbildung 8 die Profile der brandenburgischen und der niedersächsischen Stichprobe gegenüber. Der Profilvergleich Brandenburg-Niedersachsen läßt in mehreren der 11 Dimensionen statistisch bedeutsame Unterschiede erkennen. Danach erleben sich die Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer im Mittel als engagierter und aktiver (höhere Ausprägungen in den Skalen Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Perfektionsstreben und Offensive Problembewältigung), zugleich aber als weniger widerstandsfähig (höhere Resignationstendenz, geringere innere Ruhe und Ausgeglichenheit) und weniger zufrieden (geringere Lebenszufriedenheit). Diese gleiche Tendenz findet sich bei Gegenüberstellung der Ost- und Westberliner Lehrer. Generell kann gesagt werden, daß sich die Profile aus Bremen, Niedersachsen und Westberlin nicht unterscheiden, andererseits die Profile aus Brandenburg und Ostberlin nicht. Zu beachten ist, daß die Untersuchungen in Brandenburg und Berlin in den Jahren 1995/96 erfolgten. Inzwischen liegen die Ergebnisse der nach 3 Jahren (1998/99) durchgeführten Wiederholungsuntersuchung an der brandenburgischen Stichprobe vor. Sie machen die Annäherung an das Profil der (nördlichen) Altbundesländer deutlich. Es scheint so, daß sich der Ost-West-Unterschied mit Fortschreiten der deutschen Einheit auflöst, während eine Nord-Süd-Differenz bestehenbleibt. (Näheres dazu vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001.)



### Abbildung 8. Vergleich der AVEM-Profile für die Stichproben aus Niedersachsen und Brandenburg

Erläuterung der Abkürzungen: BA: Bedeutsamkeit der Arbeit, BE: Beruflicher Ehrgeiz, VB: Verausgabungsbereitschaft, PS: Perfektionsstreben, DF: Distanzierungsfähigkeit, RT: Resignationstendenz (bei Mißerfolg), OP: Offensive Problembewältigung, IR: Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, EE: Erfolgserleben im Beruf, LZ: Lebenszufriedenheit, SU: Erleben sozialer Unterstützung

Zu dem Ergebnis in Abbildung 8 sei noch folgendes angemerkt: Bei allen Differenzen finden wir aber auch - und das gilt für alle Regionen - Gemeinsamkeiten in den Profilverläufen. So ist z. B. die folgende im Engagementsbereich vorliegende (bisher nur für die Lehrer gefundene) Konfiguration bemerkenswert: einer niedrigen Ausprägung im beruflichen Ehrgeiz steht eine stark ausgeprägte Verausgabungsbereitschaft gegenüber. In der Ehrgeiz-Dimension schlägt sich vor allem nieder, inwieweit die berufliche Tätigkeit mit persönlichen Zielen verknüpft ist. Sich hoch zu verausgaben ohne damit persönliche Zielsetzungen verbinden zu können, ist nach unseren bisherigen Erkenntnissen eine gesundheitspsychologisch problematische Konstellation. Uns kommt es nun auf eine genauere Ursachenanalyse dieses spezifischen Befundes an. Welchen Anteil haben daran die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer heute arbeiten? In welchem Maße sind es aber auch konkrete Bedingungen vor Ort, wie z. B. das Arbeitsklima und die Führungstätigkeit in der Schule, die eine solche Konstellation erklären? Was muß also auf welcher Ebene im Interesse einer gesundheits- und leistungsförderlichen Motivationsentwicklung verändert werden?

Zusammenfassend beurteilen wir die vorgefundenen Musterkonstellationen wie folgt: Wenn wir auch sicher nicht pauschal von **der** Risikogruppe der Lehrerinnen und Lehrer sprechen können, so weisen die Ergebnisse für alle einbezogenen Regionen aber doch auf einen hohen Prozentsatz von gesundheitsgefährdeten Personen hin. Mit Ausnahme der bayerischen und österreichischen Stichprobe beträgt der Anteil der Risikomuster jeweils über 60 %. Dabei ist vor allem bedenklich, daß für eine so große Anzahl von Personen das B-Muster vorliegt. (Dabei sei nochmals darauf hingewiesen, daß es sich in der Mehrzahl der Fälle von A und B um (noch) nicht voll ausgeprägte, "reine" Muster, sondern um vorherrschende Tendenzen im Sinne dieser Risiken handelt. Aber gerade der Aussage über die tendenzielle Zuordnung kommt große Bedeutung zu, denn hier eröffnet sich der Weg zur Früherkennung und damit zur rechtzeitigen und gezielten Prävention.)

### Die Musterausprägungen im Berufsvergleich

Daß für die Lehrerpopulation in der Tat eine besondere Problematik besteht, machte auch der Vergleich mit anderen Berufsgruppen deutlich. In keiner weiteren der von uns noch untersuchten Berufsgruppen (u. a. Pflegepersonal aus Krankenhäusern, Ärzte, Führungskräfte der öffentlichen Verwaltung, Feuerwehrleute, Existenzgründer) fanden wir einen derart hohen Anteil der Risikomuster und speziell des problematischsten Musters B vor. Aus Abbildung 9 geht der Vergleich mit Pflegekräften hervor, die ja ohne Frage auch zu den stärker belasteten Berufsgruppen zu zählen sind. Um eine Vermengung von Berufs- und Regionenspezifität zu vermeiden, wurde der Vergleich nach 3 Regionen (Berlin, Brandenburg und Österreich) gesondert vorgenommen. Die Ergebnisse machen deutlich, daß für die Stichproben der Lehrer die wesentlich ungünstigeren Musterkonstellationen vorliegen. Die G-Anteile sind durchweg geringer und die B-Anteile generell größer als bei den Pflegekräften aus der jeweils gleichen Region (alles signifikant). In bezug auf A und S finden sich (auch zuungunsten der Lehrer) signifikante Unterschiede für die deutschen, nicht aber die österreichischen Stichproben.

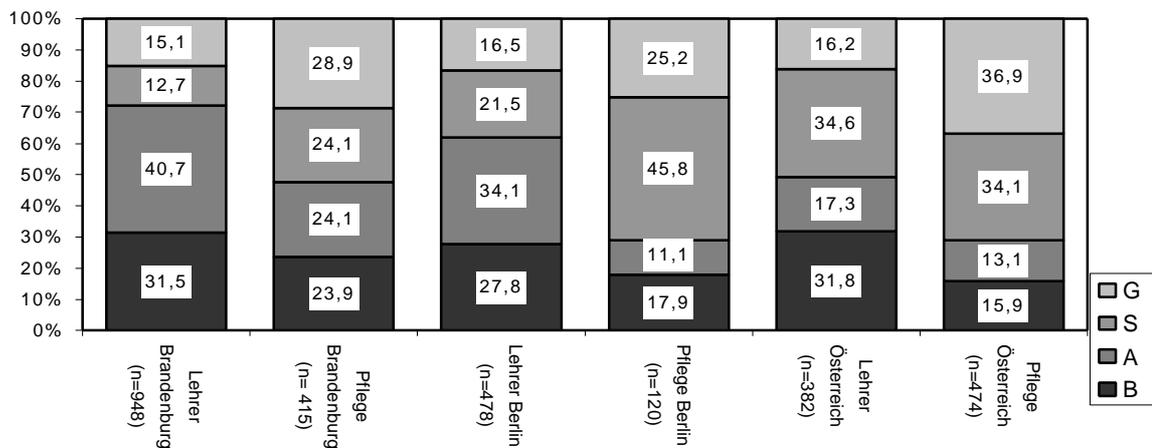


Abbildung 9. Musterverteilung im Vergleich Lehrer – Pflegekräfte (Brandenburg, Berlin, Österreich)

### Die Musterausprägungen im Zusammenhang mit schulischen Bedingungen

Unter mehreren Aspekten wurde der Zusammenhang von AVEM-Mustern und schulischen Bedingungen geprüft. Zunächst interessierte uns die Abhängigkeit vom Schultyp. Bezüglich dieser Bedingung zeigten sich mehrere Unterschiede in der Musterverteilung. Eine für alle Regionen sich abzeichnende Tendenz ist der stärkere Anteil des Risikomusters A in der Grundschule und im Gymnasium sowie des Risikomusters B in der Hauptschule bzw. der Gesamtschule, wenn keine Hauptschule existiert (Brandenburg). Darüber hinaus ergaben sich aber auch Spezifika, die darauf hinweisen, daß der Zusammenhang von Beanspruchungserleben und Schultyp in hohem Maße durch die jeweiligen regionalen Rahmenbedingungen vermittelt sein dürfte (z.B. deutlich höherer Anteil des B-Musters in den Berufsschulen Brandenburgs als in denen der westdeutschen Länder). Da also in dieser Hinsicht die regionalen Abhängigkeiten stärker durchschlagen, kann hier auch keine Ergebnisdarstellung mit dem Anspruch auf allgemeinere Gültigkeit erfolgen.

Uneingeschränkt verallgemeinerbar ist dagegen der Zusammenhang des Beanspruchungserlebens mit konkreten Arbeitsbedingungen. Auf die Frage nach den belastendsten schulischen Arbeitsbedingungen nehmen regionenübergreifend drei Faktoren die Spitzenpositionen ein (vgl. Abb. 10):

An erster Stelle wird das Verhalten schwieriger, d. h. undisziplinierter und störender Schüler genannt, wobei wir hier wiederum eine deutliche Musterabstufung sehen. An zweiter Stelle folgt die Klassenstärke, die natürlich nicht unabhängig vom erstgenannten Faktor ist. Je größer die Klasse, desto größer auch die Konzentration derartiger Schüler und desto höher der Wirkungsgrad störender Schülerverhaltens. Es ist bemerkenswert, daß selbst die Vertreter des G-Musters, also die psychisch Gesundesten, hinsichtlich dieser beiden Bedingungen hohe Belastungswerte angeben. (Es liegt eine 5stufige Skala zugrunde.) Als der drittstärkste Belastungsfaktor wird die Stundenanzahl genannt. Aber auch diese Bedingung wirkt nicht isoliert für sich. So wird z. B. eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl vor allem dann zum spürbaren Belastungsfaktor, wenn damit die Wirkung besonders problematischer Arbeitsbedingungen (wie zu große Klassen, demotivierte und undisziplinierte Schüler) noch verlängert wird. Es kommt also vor allem darauf an, was in den Stunden geschieht, mit welcher Erlebensqualität sie verbunden sind. So ist es auch folgerichtig, daß die Vertreter der beiden Risikomuster für die Stundenanzahl noch deutlich höhere Belastungswerte veranschlagen als die Lehrerinnen und Lehrer aus den Nicht-Risikogruppen.

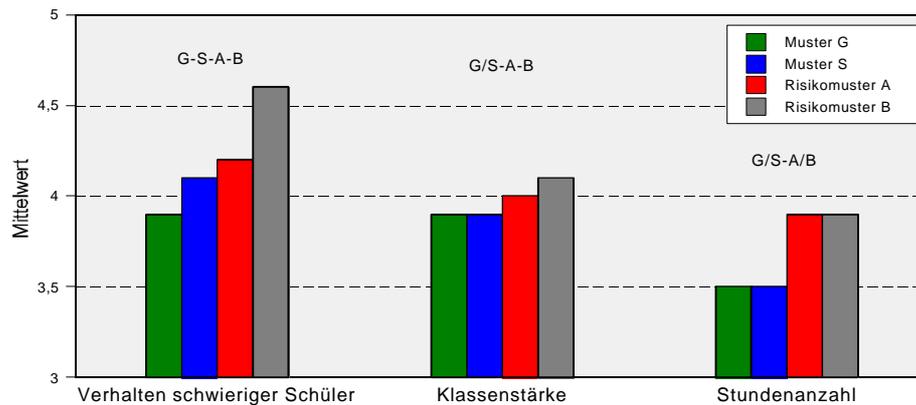


Abbildung 10. Die drei als besonders belastend eingeschätzten Bedingungen *Verhalten schwieriger Schüler*, *Klassenstärke* und *Stundenanzahl* bei Berücksichtigung der Musterzugehörigkeit (Mittelwerte über alle Regionen)

Die Einschätzungen beziehen sich auf eine 5stufige Skala (5 = sehr starke, 3 = mittlere, 1 = geringe Belastung).

### **Die Musterausprägungen im Zusammenhang mit den persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf**

Schließlich interessierten uns noch die Zusammenhänge zwischen den AVEM-Mustern und den Selbsteinschätzungen in bezug auf die berufsspezifischen Kompetenzen und Motive.

Aus Abbildung 11 geht der Zusammenhang mit den Angaben zur erlebten Kompetenz und zu den Motiven hervor. Zunächst sind - immer bezogen auf eine 5stufige Skala - die globalen Einschätzungen zur fachlichen und erzieherischen Kompetenz festgehalten. Im weiteren finden sich untersetzende Urteile, inwieweit die Ausbildung und die Fortbildung zur Kompetenzentwicklung im fachlichen bzw. erzieherischen Bereich beigetragen haben. Als durchgängige Tendenz zeigt sich, daß die Personen des Musters G die günstigsten und die Personen des Musters B die ungünstigsten Selbsteinschätzungen vornehmen. Letztere bescheinigen sich also in deutlichem Maße Kompetenzdefizite. Das betrifft den fachlichen und den erzieherischen Bereich gleichermaßen. Für das Risikomuster A trifft ein solches Defiziterleben nicht zu. Die Einschätzungen dieser Personen weisen keine signifikanten Unterschiede gegenüber denen des G-Musters auf.

Ganz ähnlich stellen sich die Verhältnisse bezüglich der motivationalen Selbsteinschätzungen dar. Es wurden dazu folgende Angaben eingeholt: Zufriedenheit mit der Berufswahl, Gefallen an der Arbeit mit jungen Menschen, Berufsausübung als Selbstbestätigung, Freude am Unterrichten.

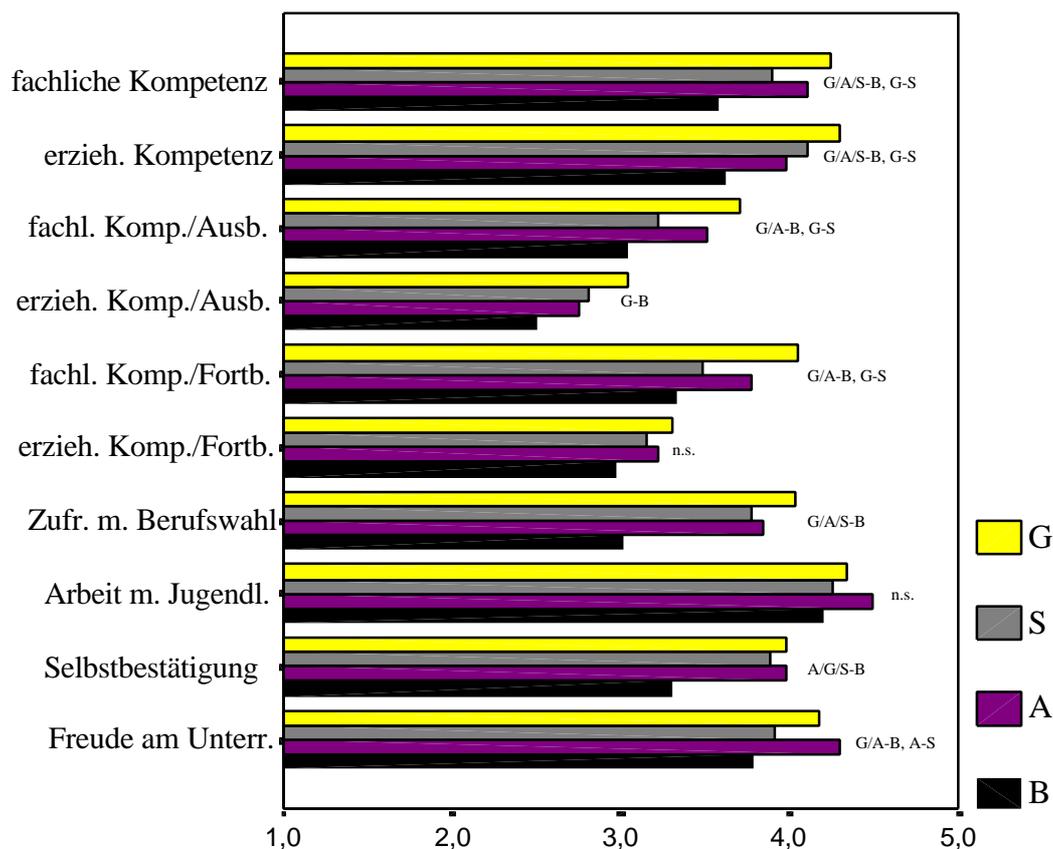


Abbildung 11. Selbsteinschätzungen zu den berufsspezifischen Kompetenzen und Motiven im Zusammenhang mit den AVEM-Mustern

Der Einschätzung berufsbezogener Kompetenzen galt auch der Einsatz des Fragebogens IPS (Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen, Schaarschmidt & Fischer, 1999).

Das IPS erlaubt u. a. Aussagen zu verschiedenen Aspekten des sozial-kommunikativen Verhaltens, die in diesem Zusammenhang besonders interessiert sind. Es handelt sich hierbei um die folgenden Skalen:

- Aktivität in vertrauter kommunikativer Situation
- Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis
- Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation
- Durchsetzung in einer Führungsrolle
- Rücksichtnahme bei sozialer Verantwortung
- Empfindlichkeit bei sozialer Frustration

Abbildung 12 läßt (am verallgemeinerbaren Beispiel der niedersächsischen Stichprobe) die Unterschiede in der Selbsteinschätzung des sozial-kommunikativen Verhaltens deutlich werden. Es zeigt sich, daß die Personen des Musters G die höchsten Ausprägungen in den Skalen Aktivität, Selbstbehauptung, Durchsetzung sowie Rücksichtnahme und die niedrigsten in Konfrontationstendenz und Empfindlichkeit angeben. Umgekehrt lassen speziell die Personen des Risikomusters B in allen Skalen ungünstige Werte erkennen. In der Summe bescheinigen sie sich das geringste Maß an sozial-kommunikativer Kompetenz. Besonders deutlich fallen die Selbsteinschätzungen in den Skalen ab, die Aspekte der Expansivität des sozialen Verhaltens erfassen (Aktivität, Selbstbehauptung, Durchsetzung). Unter dem Gesichtspunkt der spezifischen Anforderungen des Lehrerberufs wird damit ein besonders gravierendes Defizit angezeigt.

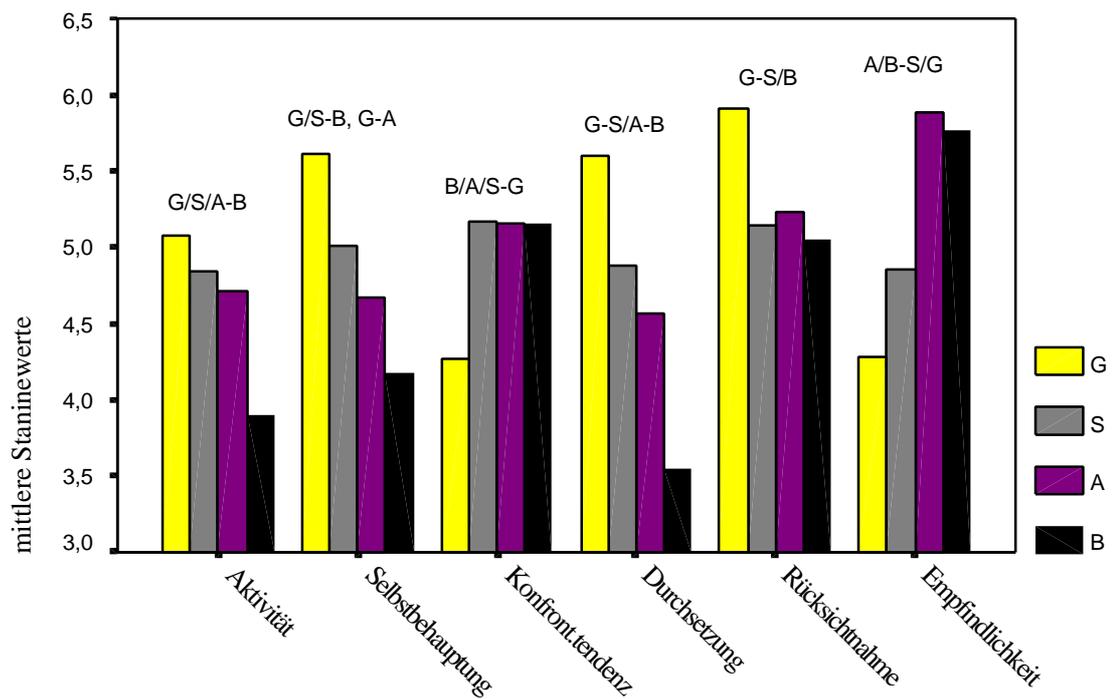


Abbildung 12. Zusammenhang zwischen den AVEM-Mustern und den IPS-Skalen des sozial-kommunikativen Verhaltensbereichs

### Musterverteilung in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter

Es wurde auch geprüft, inwieweit die vorgefundenen Unterschiede Abhängigkeiten vom Geschlecht und vom Alter erkennen lassen. Die folgende Abbildung 13 gibt am Beispiel der Bremer Lehrerschaft die geschlechtsspezifische Verteilung wieder. Das Ergebnis deckt sich weitgehend mit den in den anderen Regionen vorgefundenen Tendenzen. Allgemein gilt, daß die Unterschiede zum Nachteil der Frauen ausfallen. Dabei sind in der ostdeutschen Lehrerschaft die Frauen auch noch durch einen höheren A- und geringeren S-Anteil gekennzeichnet (vgl. Schaarschmidt & Fischer 1998).

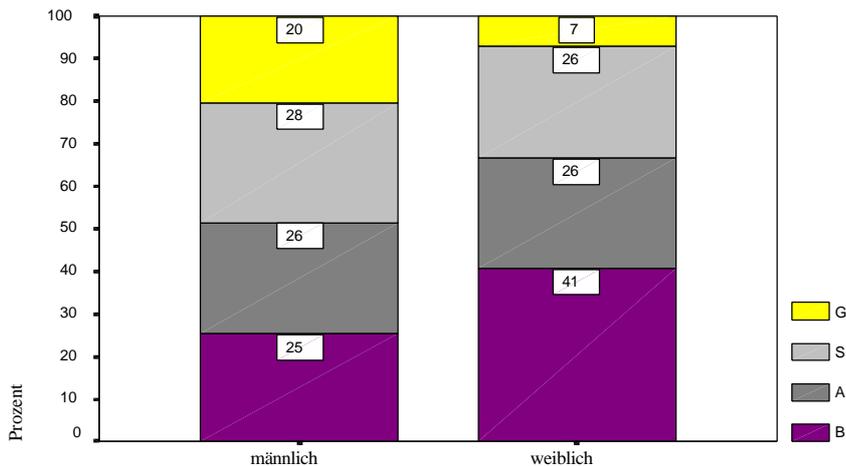
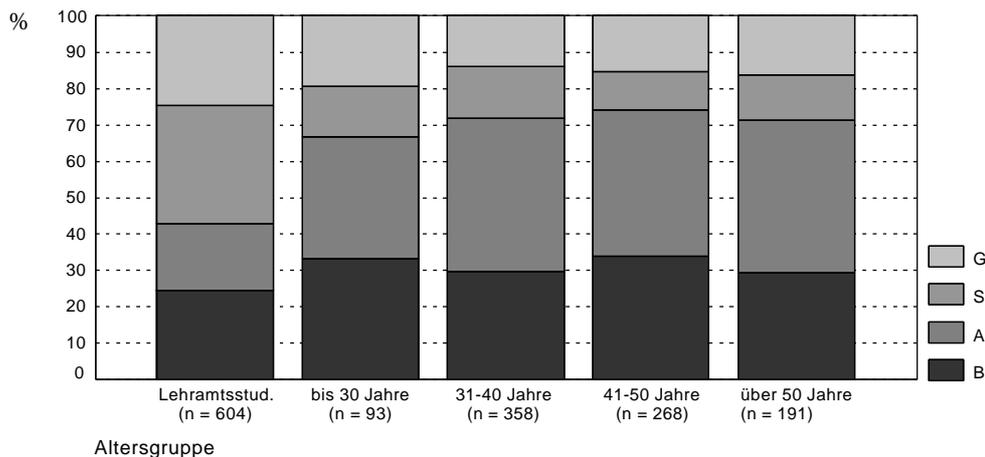


Abbildung 13. Musterverteilung in Abhängigkeit vom Geschlecht  
Signifikante Unterschiede bestehen im G- und im B-Anteil.

In Abbildung 14 ist, gestützt auf die Befunde aus Brandenburg, die Verteilung im Zusammenhang mit dem Lebensalter dargestellt. Es wurde in diese Betrachtung auch eine Stichprobe von Studierenden des Lehramtes der Universität Potsdam einbezogen (n=604). Bemerkenswert ist, und das gilt auch weitgehend für die Stichproben der anderen Regionen, daß sich für die im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer keine Altersabhängigkeiten in der Musterverteilung ausweisen lassen. Über alle Altersgruppen hinweg sind annähernd gleiche (und gleich hohe) Risikoanteile aufzufinden. Dagegen weisen die Studierenden (übereinstimmend mit der Potsdamer Stichprobe auch Studierende aus Oldenburg und Linz) eine deutlich andere Verteilung auf. Der markanteste Unterschied betrifft die Anteile von A und S, die im Vergleich zu den Lehrer-Mustern ein entgegengesetztes Verhältnis erkennen lassen. Es scheint sich diesem Ergebnis zufolge schon in den ersten Berufsjahren eine deutliche Veränderung einzustellen, die dann zu relativ konstanten, durch höhere Risikoanteile gekennzeichneten Mustern führt. Allerdings läßt die bisherige Beschränkung auf die Querschnittsanalyse nicht mehr als eine Vermutung zu. Es bedarf im weiteren der (inzwischen in Angriff genommenen) längsschnittlichen Untersuchung, um einerseits den zeitlichen Verlauf und die Bedingungen des Übergangs Studium-Berufstätigkeit genauer zu prüfen und andererseits die Entwicklung in den höheren Altersgruppen differenzierter zu betrachten. Was letzteres betrifft, so ist zu vermuten, daß in stärkerem Maße ein musterabhängiger 'Drop out' bei vorzeitigem Ausscheiden aus dem Lehrerberuf stattfindet.



**Abbildung 14.** Verteilung der 4 AVEM-Muster im Zusammenhang mit dem Lebensalter  
 Es bestehen bezüglich aller 4 Muster signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden und den Berufsausübenden. Für letztere lassen sich über die Altersgruppen hinweg keine Unterschiede sichern.

### Schlußfolgerungen unter dem Interventionsaspekt

Es steht außer Frage, daß gezielte Anstrengungen erforderlich sind, um auf die Veränderung der Belastungsverhältnisse und die Gesundheitsförderung im Lehrerberuf Einfluß zu nehmen. Was die Möglichkeiten der Intervention betrifft, so ist generell zwischen bedingungs- und personenbezogenen Maßnahmen zu unterscheiden. Beiden dürfte gleichermaßen große Bedeutung zukommen, und beide sollten sich prinzipiell ergänzen.

Die erstgenannten Maßnahmen müssen überall dort im Vordergrund stehen, wo sich eindeutige Zusammenhänge zwischen erhöhtem Belastungserleben und den Bedingungen der Berufsausübung aufzeigen lassen. Aus dem Befund, daß regionen- und schulformübergreifend ungünstige Musterkonstellationen vorliegen, ergibt sich zunächst die Forderung, an den Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit anzusetzen. Die Verhältnisse, unter denen Lehrerinnen und Lehrer heute ihrem Beruf nachgehen, gehören wohl generell auf den Prüfstand.

Die Frage nach den bedingungsbezogenen Maßnahmen muß natürlich auch die Wechselwirkung relevanter Berufsfaktoren berücksichtigen. So wird die große Klasse eben besonders dann zum Belastungsfaktor, wenn sich damit auch der Wirkungsgrad störenden Schülerverhaltens erhöht. Und wenn auf diese Weise jede einzelne Unterrichtsstunde einen enormen Kraftakt bedeutet, fällt auch die Stundenanzahl als Belastungsgröße besonders ins Gewicht. So gesehen kann es z. B. nicht ausreichen, die Diskussion zur Lehrbelastung als Auseinandersetzung über die Zahl der zu leistenden Unterrichtsstunden zu führen. Sie muß generell auf die Beseitigung defizitärer Arbeitsbedingungen ausgerichtet sein. Und dabei kommt der Schaffung zumutbarer Klassengrößen sicher besonderes Gewicht zu.

Was die personenbezogene Ebene betrifft, so ist auch hier an ein breites Spektrum von Maßnahmen zu denken. Wichtige Schlußfolgerungen leiten sich allein schon aus dem Umstand ab, daß offenbar enge Zusammenhänge zwischen den Bewältigungsmustern und den persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf bestehen. So ließen die Selbsteinschätzungen der einst in den Beruf eingebrachten Kompetenzen und Motive erkennen, daß die Personen des Musters G die jeweils günstigsten, die des Musters B die jeweils ungünstigsten Urteile abgaben. Deutlich tritt hierbei auch ein Unterschied zwischen A und B hervor. Die Personen des Musters A sind offensichtlich mit höherer Motivation und weitaus größerer Zuversicht in ihre Fähigkeiten - zumindest in fachlicher Hinsicht - in den Beruf eingestiegen.

Bezogen auf den Zusammenhang von Mustern und berufsbezogenen Kompetenzen sind nochmals die o. g. Ergebnisse zum Bereich des sozial-kommunikativen Verhaltens, dem vielleicht wichtigsten Anforderungsbereich überhaupt, hervorzuheben. Wir konnten klare Unterschiede im Erleben der sozial-kommunikativen Kompetenz ausmachen, die vor allem zugunsten von G und zuungunsten von B ausfallen. Den Personen des Musters G scheint es in der Tat zu gelingen, alle im Lehrerberuf wünschenswerten sozialen Stärken, nämlich Expansivität, Frustrationstoleranz, Rücksichtnahme und Sensibilität, auf sich zu vereinen. Für B liegen dagegen die jeweils konträren Ausprägungen vor.

Alles hier Gesagte muß zu Überlegungen veranlassen, die schon das Vorfeld der Berufstätigkeit betreffen, d. h. das Studium und die Studienorientierung. Es liegt auf der Hand, daß berufliche Eignung und Musterzugehörigkeit eng korrespondieren. Es ist deshalb nicht nur unter dem Gesichtspunkt der späteren Leistungsfähigkeit, sondern auch unter dem der Gesundheitsvorsorge dringend zu fordern, daß bei der Vorbereitung auf den Lehrerberuf (vor und während des Studiums) die Entsprechung von Eignungs- und Anforderungsprofil stärkere Berücksichtigung findet. (Nähere Ausführungen dazu vgl. auch Mayr, 1994 sowie Sieland, 1998.)

Unter vier Aspekten seien die aus unserer Sicht wichtigsten Schlußfolgerungen zusammengefaßt:

1. Einflußnahme auf die Rahmenbedingungen des Lehrerberufs
  - Erziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begreifen
  - Verjüngung der Lehrerschaft
  - Abbau von Bürokratisierung und "Verrechtlichung"
  - weniger Kampagnen, mehr Ruhe und Kontinuität
  - kleinere Klassen
  - Möglichkeiten zum beruflichen Umstieg
2. Gestaltung der Arbeitsbedingungen "vor Ort"
  - Klima der Offenheit und gegenseitigen Unterstützung
  - Gemeinsamkeit in den Normen und Zielen der schulischen Arbeit
  - Psychohygiene im Schulalltag
3. Personenbezogene Maßnahmen
  - Kompetenzentwicklung
  - effektive Arbeitsorganisation
  - Entspannen und Kompensieren
  - realistische Ansprüche und Erwartungen
  - emotionale Stabilisierung
4. Qualifizierung der Nachwuchsentwicklung
  - Realismus in der Berufsorientierung
  - Beachtung der persönlichen Voraussetzungen
  - Förderung von Handlungskompetenzen in der Ausbildung

## **Literatur**

- Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping. San Francisco, CA: Jossey-Bass.  
Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Barth, A. R. (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P. (1986). Theoretischer Rahmen. In P. Becker & B. Minsel (Hrsg.), *Psychologie der seelischen Gesundheit* (Bd. 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten.) Göttingen: Hogrefe.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281-292.
- Ducki, A. & Greiner, B. (1992). Gesundheit als Entwicklung von Handlungsfähigkeit - Ein „arbeitspsychologischer Baustein“ zu einem allgemeinen Gesundheitsmodell. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 194, 355 - 364.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden*. Heidelberg: Asanger.
- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Hillert, A.; Maasche, B.; Kretschmer, A.; Ehrig, C.; Schmitz, E. & Fichter, M. (1999). Psychosomatische Erkrankungen bei LehrerInnen. *Psychother. Psychosom. Med. Psychol.* 49, 375-380.
- Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Befunde und Desiderate der Forschung. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-P. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1* (S. 247-275). Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Ed.), *Job, Stress and Burnout*. Beverly Hills: Sage.
- Mayr, J. (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried Ges.m.b.H.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18, Heft 3, 151 – 163.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1998). Diagnostik interindividueller Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern zum Zwecke einer differentiellen Gesundheitsförderung. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1999). *Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS)*. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 1999, S.244 - 268.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheuch, K., Vogel, H. & Haufe, E. (1995). *Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland. Ausgewählte Ergebnisse der Dresdner Lehrerstudien 1985-1994*. Dresden: Technische Universität.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 302-310.
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 26 (2), 140-157.
- Schwarzer, R. (1997). Ressourcen aufbauen und Prozesse steuern: Gesundheitsförderung aus psychologischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. Themenheft Gesundheitsförderung*, 25 (2), 99-112.

- Schwarzer, R. (1998). Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 26 (2), 158-172.
- Siegrist, J. (1991). Contributions of sociology to the prediction of heart disease and their implications for public health. European Journal of Public Health, 1, 10-21.
- Sieland, B. (1998). Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer an Grund- und Hauptschulen werden? Orientierungshilfe für Abiturientinnen und Abiturienten. Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg.
- Udris, I. (1990). Organisationale und personale Ressourcen der Salutogenese - Gesund bleiben trotz oder wegen Belastung? Zeitschrift für die gesamte Hygiene, 36, 453-455.
- Udris, I., Rimann, M. & Thalmann, K. (1994). Gesundheit erhalten, Gesundheit herstellen. In B. Bergmann & P. Richter (Hrsg.), Die Handlungsregulationstheorie - von der Praxis einer Theorie, S. 198 - 215. Göttingen: Hogrefe.
- van Dick, R.; Wagner, U. & Petzelt, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 46, 269-280.

Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt, Universität Potsdam, Institut für Psychologie, Abt. Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie, Postfach 601553, D-14415 Potsdam, E-Mail: [schaar@rz.uni-potsdam.de](mailto:schaar@rz.uni-potsdam.de)