

Lehrer Angst und Stress Test

LAST

Eva Brunner
Martina Völkl
Thomas Maar
Ruth Filzmaier
Maria Poepperl
Irmgard Schütz
Valerie François
Jelena Zdravkovic
Bernadette Burges

1. Einleitung	3
1.1 Zusammenfassung	3
1.2 Der Begriff „Angst“	4
1.3 Tabuisierungsprobleme bei der Erhebung von Ängsten	4
1.4 Das Thema „Lehrerangst“ als blinder Fleck der Schulforschung	5
1.5 Geschichte der LehrerInnenangst-Forschung und der empfohlenen Interventionen im deutschen Sprachbereich	6
1.6 Relevanz der Diagnostik von LehrerInnenangst: Auswirkungen auf Schüler-Innen und deren Eltern	11
1.7 Auswirkungen von LehrerInnenangst auf LehrerInnen	12
1.8 Der aktuelle offizielle Umgang mit LehrerInnenangst	13
2. Fragestellung und Hypothesen	15
2.1. Hypothesen	15
3. Methode	18
3.1 Untersuchungsablauf	18
3.2 Stichprobe	18
3.3 Untersuchungsmethode	19
3.4 Datenanalyse	20
4. Ergebnisse	25
4.1 Testanalyse	25
4.2 Hypothesentests	26
5. Diskussion	30
5.1. Testanalyse	30
5. 2. Hypothesen	31
5.3 Allgemeine Diskussion	32
6. Literaturverzeichnis	34

1. Einleitung

1.1 Zusammenfassung

In der vorliegenden Untersuchung wird der LAS-Test, ein Fragebogen zur Erfassung von Lehrerangst und Stress, hinsichtlich seiner Güte überprüft. Von den Probanden werden für den Lehrberuf typische Situationen hinsichtlich der für sie wahrscheinlichsten Reaktionen und eine Reihe von Aussagen zu Gefühlen und Gedanken zum schulischen Alltag bewertet. Es werden Angstauslöser identifiziert sowie Angstreaktion, -stabilisierung und -bewältigung erfasst. Des Weiteren wird der Einfluss von Leistungsstärke, Praktikumserfahrung, Geschlecht, Alter, der Betrachtung der Lehrtätigkeit als Traumberuf sowie der Tatsache, dass mindestens ein Elternteil Lehrer ist, diesbezüglich untersucht. Die Stichprobe umfasst 122 Lehramtsstudenten, davon 94 weiblich und 28 männlich.

Die Testanalyse zeigt, dass die Skalen insgesamt reliabel sind, mit Cronbach's Alphas zwischen 0,50 und 0,88 bei den Subskalen und Werten zwischen 0,85 und 0,92 bei den übergeordneten Skalen. Die Trennschärfe der einzelnen Items lag mit Ausnahme von 17 einzelnen Items aus unterschiedlichen Skalen im Bereich zwischen 0,20 und 0,80. Für die übergeordneten Skalen konnten positive Korrelationen zwischen Angst und Aggression, Kompetenz und positiven Bewältigungsstrategien sowie Aggression, Angst und negativen Bewältigungsstrategien gefunden werden. Negative Korrelationen ergaben sich zwischen Angst und Kompetenz sowie Aggression und Kompetenz.

Bezüglich der Leistungsstärke der Probanden konnte lediglich die Hypothese bestätigt werden, dass leistungsstärkere Probanden bessere Bewältigungsstrategien verwenden. Einflüsse bezüglich der Einschätzung des Lehrberufs als Traumberuf konnten nicht gefunden werden. Des Weiteren zeigte sich, dass das Ausmaß an Praktikumserfahrung keine Schlüsse auf Kompetenz und Angst zulässt. Ebenso wenig konnte ein signifikanter Einfluss des Alters auf das Ausmaß der Angst und die Art der Bewältigungsstrategien gefunden werden. Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede konnten die Hypothesen bestätigt werden, dass Männer aggressiver reagieren als Frauen und mehr interne Stabilisierung nutzen. Die positive Bewältigungsstrategie soziale Unterstützung wird von Frauen häufiger genutzt. Ein Unterschied im Ausmaß der Angst bei Männern und Frauen konnte nicht gefunden werden.

1.2 Der Begriff „Angst“

Krohne (1976, S. 8) beschreibt Angst als einen „hochgradig unangenehm erlebten Erregungsanstieg angesichts der Wahrnehmung bestimmter Gefahrenmomente“.

Levitt (1973) versteht unter Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal (trait anxiety) die situationsübergreifende Bereitschaft zu Angstreaktionen; unter Angst im Sinne eines vorübergehenden Zustandes (state anxiety) wird die situationsbezogene Reaktion auf einen aversiven Reiz, dem ein Lebewesen entkommen oder den es vermeiden möchte, verstanden (Birbaumer, 1973).

Seligman (1979) versucht, zwischen Furcht und Angst als qualitativ unterschiedliche Zustände zu trennen; Furcht soll demnach in aversiven Situationen auftreten, die vorhersehbar und eher zu bewältigen sind, Angst bei unvorhersehbaren und nicht bewältigbaren Situationen (da hier jedoch ein kontinuierlicher Übergang besteht, setzte sich diese Sichtweise nicht allgemein durch).

Eine überschießende Angstreaktion, die zur geringen Gefährlichkeit ihres Auslösers in keinem adäquaten Verhältnis steht, bezeichnet Levitt (1973) als Phobie.

Katschnig (2004) definiert Lehrerangst als „die Angst, die bei Lehrer/inne/n auftritt, wenn sie sich durch die Schule belastet fühlen, sei es auf Grund des Schulklimas (wofür verschiedene Personengruppen verantwortlich gemacht werden ...), auf Grund des schlechten Images/Ansehens des Lehrberufs in der Öffentlichkeit, auf Grund verschiedener Anforderungen oder auf Grund ihrer persönlichen Lebensumstände (emotionale Stabilität) bzw. fehlender Bewältigungsstrategien.“

1.3 Tabuisierungsprobleme bei der Erhebung von Ängsten

Bei der Messung der Häufigkeit oder Intensität von Angst muss immer das Problem der Tabuisierung bedacht werden (Lukesch, 1998); das gilt natürlich nicht nur für LehrerInnenangst: So fällt es z. B. Schülern schwerer als Schülerinnen, ihre Angst einzugehen; für jüngere SchülerInnen ist es, unabhängig vom Geschlecht, schwieriger als für ältere. Dass auch bei LehrerInnen die Bereitschaft Angst zuzugeben vom Geschlecht, Dienstalter und weiteren Faktoren abhängen könnte, ist anzunehmen. Weil bei LehrerInnen eher eine Machtfülle wahrgenommen wird, die nicht zur Angst zu passen scheint, ignorieren sie laut Raether (1982) ihre von den

jeweiligen Persönlichkeitsmerkmalen abhängige Angstempfindlichkeit und beklagen daher stattdessen eher körperliche Stressfolgen und Burnout.

Im umso wirksameren „heimlichen Lehrplan“, den unausgesprochenen gegenseitigen Erwartungen zwischen der Institution Schule und den in ihr lebenden Individuen, die den inoffiziellen Mechanismen im schulischen Bereich zu Grunde liegen (Zinnecker, 1975), ist Angst bei LehrerInnen nicht vorgesehen und muss daher verleugnet werden.

Weidenmann (1978) warf angesichts der hohen Täuschungsanfälligkeit von Selbstinstufungsfragebögen als Instrument der Angstforschung die Frage auf, ob ein hoher Angstscore nicht vielmehr die Bereitschaft wiedergibt, über sich selbst sozial unerwünschte Aussagen zu machen bzw. sich weniger um social desirability zu kümmern.

Jehle und Krause (1994) zogen die bis dahin vorliegenden Befunde hinsichtlich der scheinbar geringen Häufigkeit und Schwere der Ängste in Zweifel, da das Ausmaß der Tabuisierung von Angstproblemen bei LehrerInnen noch nicht genauer untersucht worden war. Sie vermuteten, dass in Folge von Verdrängung und Verleugnung die tatsächlich erlebte Angst häufiger und stärker auftritt als bei Selbsteinschätzung berichtet, zumal gerade bei und gegenüber LehrerInnen ein besonders hoher Anspruch auf professionelle Angstfreiheit besteht.

1.4 Das Thema „Lehrerangst“ als blinder Fleck der Schulforschung

Schon 1934, bei einer Untersuchung an 600 Lehrern, beschäftigte sich Hicks mit Stressreaktionen: Er fand bei einem Drittel dieser Lehrer außergewöhnliche Nervosität, bei 11 % Nervenzusammenbrüche. Doch während in der Folge in Amerika etliche empirische Untersuchungen zur LehrerInnenangst durchgeführt wurden, fand diese Thematik im deutschsprachigen Raum nicht die Beachtung, die ihrer Bedeutsamkeit entspricht. Stress, Belastung und Burnout, unter denen viele LehrerInnen leiden, wurden zwar häufig thematisiert, die Erwähnung von Angst jedoch meist vermieden. Im schulischen Kontext untersuchte man Angst stattdessen vor allem bei SchülerInnen. „Das Forschungsinteresse folgt darin genau der sozialen Asymmetrie der pädagogischen Situation“ (Jahnke, 1975, S. 130).

1978 betrachtete Weidenmann als Ursache für diese Vernachlässigung empirischer Forschung zu Lehrerängsten, dass Angst nicht in das Lehrer-Stereotyp passt.

Brück (1978) bezeichnete die „Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ als „blinden Fleck“.

1.5 Geschichte der LehrerInnenangst-Forschung und der empfohlenen Interventionen im deutschen Sprachbereich

Weidenmann (1978) beschrieb auf Grund von Interviews mit LehrerInnen bzw. LehramtsstudentInnen bestimmte Aufgabenfelder (Qualifikation, Integration, Selektion, Kontakt), ihnen zugeordnete Tätigkeitsbereiche und Situationen, die jeweiligen Mechanismen der Angstentstehung und bestimmte Angststrukturen. Da Lehrer wenig Möglichkeiten haben, ohne nachteilige Folgen über ihre Ängste sprechen zu können, forderte er Maßnahmen der Psychohygiene, sah dabei jedoch auch eine gewisse Gefahr, dass bei Selbsthilfegruppen, verhaltenstherapeutischen und psychoanalytischen Verfahren, Relaxationstrainings etc. zu sehr der einzelne Lehrer im Vordergrund steht und dabei die Auswirkungen der objektiven Tätigkeitsbedingungen übersehen werden.

Brück (1978) forderte LehrerInnen auf, ihre Lebensgeschichte und ihre persönlichen Probleme mit Hilfe psychoanalytischer Therapiemethoden aufzuarbeiten.

Keavney und Sinclair (1978) wendeten das Konzept der primären und sekundären Bewertung (Lazarus, 1966) auf LehrerInnenangst an und beschrieben potentiell angstauslösende Unterrichtsvariablen und aktiv-bewältigende oder passiv-vermeidende Bewältigungsstrategien. Sie untersuchten die Auswirkungen von LehrerInnenangst, Bewältigungsmechanismen und -kompetenz auf die SchülerInnen.

Nach Raether (1982) sollten sich LehrerInnen ihre Ängste, die oft weder eingestanden noch reflektiert werden, bewusst machen, um Wege zur Bewältigung zu suchen, denn zufriedene Lehrer sind auch bessere Lehrer. Raether beschrieb die negativen Folgen von LehrerInnenängsten und forderte die Bereitschaft der LehrerInnen zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lebensproblematik, um mit den SchülerInnen besser zurecht zu kommen. LehrerInnenängste (vor Änderungen, Konflikten, Konkurrenz durch Kollegen, Vorgesetzten, Eltern, Schülern) sollte durch Desensibilisierungstraining, Nachahmungslernen und dem Erarbeiten einer realistischen Selbsteinschätzung entgegengewirkt werden, z. B. durch den Austausch in Selbsterfahrungsgruppen.

Peez (1983) untersuchte die Verbreitung von Lehrerangst mit einem Fragebogen, jedoch ohne Testgütekriterien mitzuteilen, sodass die Ergebnisse schwer einzuordnen sind. Neun Angstformen wurden Operationalisierungen zugeordnet, die auf den Arbeiten von Grossmann und Winkel (1977) sowie Winkel (1980) beruhen (Versagens-, Konflikt-, Herrschafts-, unbewusste, Existenz-, Trennungs-, Personen-, Straf- und neurotische Angst). Peez ermittelte eine Korrelation von $r = .84$ zwischen Häufigkeit und Intensität der Angst. Lehrerinnen litten öfter unter Versagensangst, Lehrer unter neurotischer Angst; hinsichtlich der anderen Angstarten trat kein Unterschied zwischen den Geschlechtern auf. Die verschiedenen Angstarten änderten sich mit dem Dienstalter auf unterschiedliche Weise; besonders hoch waren die Werte bei Lehramtsanwärtern.

Nuding (1984) verwendete einen Fragebogen mit je sechs Items zur Besorgtheits- und Aufgeregtheitskomponente der Angst bei LehrerInnen.

Eignungsgespräche und Tests zur Selektion von Lehramtsstudenten wurden gefordert (Urban, 1984).

Jehle und Nord-Rüdiger (1991) entwickelten das Programm FLASH (Frankfurter Lehrer-Angst-Selbst-Hilfe) für Selbsthilfegruppen zur Bearbeitung sozial-emotionaler Belastungen von LehrerInnen im Unterricht.

Jehle und Krause (1994) stellten fest, dass „es kaum empirische Beiträge zur berufsbezogenen Angst von Lehrerinnen und Lehrern gibt“ und sich die wenigen vorhandenen Ergebnisse auf Grund unterschiedlicher Erhebungsinstrumente teilweise nicht vergleichen lassen. Jehle und Krause ergänzten den Fragebogen von Peez mit Fragebögen zur körperlichen Befindlichkeit, zur externen oder internen Kontrollüberzeugung, zur Einschätzung von Schuldgefühlen, zur Berufszufriedenheit und Berufsmotivation und mit 12 von ihnen neu entwickelten Items zur Einschätzung der Tabuisierung. Sie überprüften ihn an schon mehrere Jahre im Schuldienst stehenden LehrerInnen verschiedener Schularten, wobei die Geschlechtszusammensetzung nicht ausreichend repräsentativ war. 162 beantwortete Fragebögen wurden ausgewertet. Wie bei Peez liegt die Korrelation zwischen Angsthäufigkeit und -intensität bei $r = .84$. Die Versagensangst lag mit 60 % an der Spitze, gefolgt von Konflikt-, Herrschafts-, unbewusster, Personen-, neurotischer, Straf-, Trennungs- und Existenzangst. Nur eine kleinere Gruppe der befragten LehrerInnen teilte eine größere Häufigkeit und Intensität von Ängsten mit. Die Tendenz zum Tabuisieren erschien niedrig. Bei den Lehrerinnen traten – allerdings statistisch nicht abgesichert – über alle

Angstformen etwas höhere Angstwerte auf. Laut Jehle und Krause könnte der Grund darin liegen, dass Frauen auf Grund ihrer häufigen Doppelbelastung mit erhöhtem Stress auch tatsächlich mehr Leistungsangst haben oder aber dass sie bereiter sind, sich über Gefühle zu äußern. Für Letzteres spricht die im Vergleich zu Männern etwas geringere Tabuisierung, die bei Frauen auftrat. Für das Alter ergaben sich keine deutlichen Effekte. Niedrige Korrelationen bestanden zwischen den Angstwerten und der Zahl der Klassen pro Schule, deutliche Korrelationen zwischen Angstwerten und Berufszufriedenheit bzw. einem Wunsch nach Berufswechsel ($r = .14$ bis $.47$) und zwischen Angstwerten und körperlichen Beschwerden, wie z. B. Erschöpfung ($.36$ bis $.51$).

Katschnig (1998) führte mit Hilfe qualitativer Interviews mit LehrerInnen in Wien eine Studie zum Thema „Angst“ durch. Dabei verglich sie die Ängste von HauptschullehrerInnen gegenüber SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und Vorgesetzten sowie im System-Bereich mit den Ängsten von AHS-LehrerInnen. Während in anderen Studien SchülerInnen als Hauptbelastungsquelle dargestellt werden, riefen hier in erster Linie die eigenen KollegInnen durch Konkurrenz, Isolation und Verachtung Angst hervor; an der AHS noch stärker als an der Hauptschule, wo es aber auch zu Konflikten kommt. SchülerInnen stellten besonders für AHS-LehrerInnen eine Angstquelle dar, vor allem als „Person des (schwierigen und verhaltensauffälligen) Schülers“, jedoch auch durch „Angst vor der eigenen fachlichen Unfähigkeit“. Wenn HauptschullehrerInnen, die sich eher als „Ansprechpartner und Hilfspersonen für die Schüler“ sahen, vor SchülerInnen Angst empfanden, dann eher vor von diesen ausgehender Gewalt. Im Gegensatz zu früheren Studien spielte Angst vor Vorgesetzten in dieser Untersuchung kaum noch eine Rolle, mit zunehmendem Dienstalter überhaupt nicht mehr (Hanisch & Katschnig, 1999, S. 85). Ergänzend ist zu dieser Vergleichsstudie zu bemerken, dass sich die österreichische Hauptschule wesentlich von der deutschen unterscheidet: In Österreich gibt es keine Entsprechung zur deutschen Realschule, sondern die Hauptschule bietet gewisse leistungsmäßige Differenzierungsmöglichkeiten, sodass sie nicht nur das Auffangbecken für die schlechtesten SchülerInnen darstellt.

Schaarschmidt (2001) rät angehenden LehrerInnen, zum Erwerb der nötigen Kompetenzen u. a. auch Entspannungs- und Konflikttrainings zu absolvieren.

Bauer (2004) hält Hilfestellungen zur Verbesserung der innerschulischen Beziehungsgestaltung für dringend notwendig. In der Ausbildung sollte der psychologi-

schen Qualifikation und persönlichen Eignung zukünftiger LehrerInnen ein höherer Stellenwert zuerkannt werden.

Eine umfangreiche quantitativ-empirische Untersuchung zu „Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern“ lieferte Katschnig (2004). 4 299 VolksschullehrerInnen in ganz Österreich, davon 10.6 % männlich, sandten den als Testinstrument zur Messung von Angst bei LehrerInnen erstellten Fragebogen ausgefüllt zurück, was einer relativ geringen Rücklaufquote von 39 % entsprach (Katschnig vermutet, dass die Länge des Fragebogens von vier (!) DIN A4-Seiten abschreckend wirkte). Mit dem Ziel, ein geeignetes Testinstrument zu entwickeln und es mit Hilfe einer großen und repräsentativen Stichprobe zu standardisieren, hatte Katschnig Items aus bereits existierenden Testinstrumenten anderer Autoren (IAF, HAMA, SAS, STAI, AFS, ABI, MBI, GBB etc.)¹ zusammengestellt. Mit diesen Items werden auf einer vierstufigen Skala kognitive und emotionale Aspekte von Angst erfragt. Mittels Itemanalyse nach dem Rasch-Modell (Fisseni, 2004) wurde nach einer Erprobungsphase entschieden, welche Items in der Endform des Fragebogens beibehalten wurden. Um Antworttendenzen sozialer Erwünschtheit zu erfassen, baute Katschnig vier Lügenitems ein: „Ich habe jedes Kind gleich gerne.“, „Ich bevorzuge oder benachteilige keine/n Schüler/in.“, „Ich würde gerne mehr verdienen.“ und „Ich bin gut gelaunt.“. 49 Personen, die alle vier Lügenitems in der sozial erwünschten Richtung – d.h. unehrlich – beantwortet hatten, wurden von den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Die Ergebnisse ließen Geschlechtsunterschiede beim Burnout, durch den sich männliche Lehrkräfte stärker belastet fühlten, und beim Schulklima, unter dem ebenfalls mehr Männer als Frauen litten, erkennen; auch die emotionale Stabilität war bei Männern geringer. Im Bereich der Angst und der Belastung durch das Image ergaben sich keine Geschlechtsunterschiede. Bezuglich des Dienstalters zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den vier betrachteten Altersgruppen: Je höher das Dienstalter, desto stärker fühlte sich die Altersgruppe überfordert und durch Burnout und mangelnde emotionale Stabilität belastet. Durch das Schulklima fühlte sich die zweitälteste der Gruppen am stärksten belastet, gefolgt von der ältesten. Bezuglich Angst fanden sich diese Unter-

¹ Interaktions-Angst-Fragebogen (IAF) von Becker (1997), Hamilton anxiety scale (HAMA) von Hamilton (1959), Self rating anxiety scale (SAS) von Zung (1971), Stait-trait anxiety inventory (STAI) von Spielberger (1983), Angstfragebogen für Schüler (AFS) von Wieczorkowski et al. (1982), Angstbewältigungsinventar (ABI) von Krohne und Egloff (2002), Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach (1966), Gießener Beschwerdefragebogen (GBB) von Brähler & Scheer (1983).

schiede jedoch nicht. LehrerInnen, die mehr zusätzliche Arbeitszeit aufwendeten, fühlten sich dadurch nicht stärker belastet (die Berufszufriedenheit im Lehrberuf stieg sogar mit zusätzlicher Arbeitszeit), sie litten jedoch stärker unter dem schlechten Image des Lehrberufs in der Öffentlichkeit. 57,2 % aller LehrerInnen fühlten sich nicht überfordert; Überforderung, Burnout und Angst stiegen mit der Größe des Schulstandortes (Einwohnerzahl) signifikant an.

Die LehrerInnen konnten nach ihren entweder gesundheitsfördernden (52,8 %), gesundheitsschädigenden (11,9 %) oder als nicht notwendig erachteten (ca. ein Drittel) Bewältigungsstrategien in drei Gruppen eingeteilt werden, wobei Katschnig unter gesundheitsfördernden Bewältigungsstrategien Alternativmedizin, Sport, Lesen, Entspannungstechniken und Hobbys versteht, unter gesundheitsschädigenden Bewältigungsstrategien den Konsum von Zigaretten, Kaffee, Alkohol und Medikamenten. Eine Frage bezog sich auf das Suchen von Gesprächen als Bewältigungsstrategie; hier zeigte sich, dass die „gesundheitsfördernde Bewältigungsgruppe“ bei Problemen im Schulalltag am häufigsten mit KollegInnen, oft aber auch mit Ehepartnern und FreundInnen oder Vorgesetzten sprach, während die „gesundheitsschädigende Bewältigungsgruppe“ in erster Linie mit FreundInnen oder der Personalvertretung sprach, was Rückschlüsse auf unterschiedliche Beziehungsqualitäten zulässt. Bei Überforderung wählt die „gesundheitsfördernde Bewältigungsgruppe“ eher positive, aktive Strategien (wie Überlegungen, Beruf oder Schule zu wechseln, psychotherapeutische Hilfe zu suchen, Weiterbildung etc.), während die „gesundheitsschädigende Bewältigungsgruppe“ hingegen dazu tendiert, sich in Pension oder Krankenstand zurückzuziehen. In einer offenen Frage gaben LehrerInnen weitere von ihnen genutzte Bewältigungsstrategien an wie z. B. Musik, Familie, Ruhe und Schlaf, Natur etc.; nur drei LehrerInnen erwähnten hier Psychotherapie.

Als Konsequenzen aus den Ergebnissen ihrer Studie forderte Katschnig u. a. verpflichtend vorgeschriebene Fortbildungen für LehrerInnen und SchulleiterInnen, um die Kompetenzen zum Umgang mit Anforderungen zu erhöhen, Coping-Strategien zu fördern und Anti-Mobbing-Programme verstärkt einsetzen zu können. Im Ausbildungsbereich empfahl Katschnig, Selektionskriterien vor dem Lehramtsstudium einzuführen und notwendige therapeutische Maßnahmen oder Berufswechsel anzubauen.

Katschnig beschäftigte sich in dieser Studie – dem Titel gemäß – natürlich nicht ausschließlich mit LehrerInnenangst und legte einen Schwerpunkt auf den Einsatz

von Humor im Unterricht. Daher verzichtete sie darauf, verschiedene Formen von LehrerInnenangst und unterschiedliche Reaktionsmechanismen so differenziert zu analysieren, dass ihre Ergebnisse eine ausreichende Basis für die detaillierte Konzeption von LehrerInnenfortbildungen, wie sie auch von ihr selbst gefordert werden, oder als Diagnoseinstrument für die Planung von Supervision und Therapie zur Angstbewältigung für einzelne LehrerInnen bilden könnten. Wegen der gravierenden negativen Auswirkungen, die LehrerInnenangst auf alle am Unterrichtsprozess unmittelbar oder indirekt Beteiligten hat, besteht jedoch dringender Bedarf für Entwicklung und Einsatz derartiger Testinstrumente.

1.6 Relevanz der Diagnostik von LehrerInnenangst: Auswirkungen auf SchülerInnen und deren Eltern

Angst kann bei LehrerInnen zu wahrnehmungsverfälschenden Erwartungen gegenüber ihren SchülerInnen führen, sodass sogar harmlose Verhaltensweisen als aggressiv und feindlich interpretiert und von LehrerInnen mit Ärger und Aggressionen gegenüber SchülerInnen beantwortet werden (Volkamer, 1980).

Raether (1982) machte ebenfalls auf die negativen Auswirkungen der LehrerInnenangst auf SchülerInnen aufmerksam. Er beschrieb, dass Lehrer oft mit autoritärem Verhalten auf angstauslösende Reize reagieren, um dadurch Verhaltensweisen von SchülerInnen (unangenehme Fragen, Kritik etc.), die ihnen weiter Angst machen, zu reduzieren. Manche LehrerInnen versuchen, sich durch distanziertes oder aggressives Verhalten zu schützen. Raether sah die Gefahr, dass LehrerInnen aus ihrer Machtposition heraus SchülerInnen das Leben schwer machen.

Auch mehrere neuere Untersuchungen über Machtmissbrauch von LehrerInnen und tabuisierte Lehrergewalt belegen, dass zahlreiche SchülerInnen unter Kränkungen und Mobbing durch Lehrkräfte leiden; an ihren Kindern interessierte Eltern sind mit beeinträchtigt (Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997; Krumm & Weiß, 2000; Krumm & Weiß, 2001a; Krumm & Weiß, 2001b; Krumm & Weiß, 2002; Krumm & Eckstein, 2003).

Raether (1982) wies auf die verhängnisvollen Folgen von Wechselwirkungen in Unterrichtsbeziehungen hin: Da sich die SchülerInnen durch destruktives Lehrerverhalten missverstanden fühlen, reagieren auch sie mit negativen Verhaltensweisen oder Leistungsverweigerung. Dieser Teufelskreis spielt eine wichtige Rolle, denn

75 % aller Schwierigkeiten der LehrerInnen im Schulalltag hingen mit bestimmten Verhaltensweisen der SchülerInnen zusammen: Da LehrerInnenangst das Verhalten der SchülerInnen beeinflusst, wirkt dieses wiederum auf die psychische Befindlichkeit von LehrerInnen – ihre Ängste weiter steigernd – zurück.

1.7 Auswirkungen von LehrerInnenangst auf LehrerInnen

Schaarschmidt, Kieschke und Fischer (1999) fanden bei 29 Prozent der LehrerInnen Burnout-Symptome (die Wurzeln dafür werden in der schwachen Motivation vieler Lehramtskandidaten gesehen, einer schlechten Basis für das Bewältigen späterer beruflicher Anforderungen).

In der Freiburger Schulstudie von Bauer (2004) werden 400 LehrerInnen untersucht. Man fand bei 35 % eine durch hohe Verausgabung, Erschöpfung und Resignation gekennzeichnete Situation, d. h. eine Burnout-Konstellation. Stressbedingte, medizinisch relevante Belastungssymptome zeigten sich bei 20 %.

Psychische Erkrankungen verursachen immer öfter Krankschreibungen und Frühberentungen. LehrerInnen sind die am häufigsten betroffene Berufsgruppe: Bei ihnen beruht mittlerweile fast die Hälfte aller Frühpensionierungen auf psychischen bzw. psychosomatischen Störungen, wie der Landesverband Bayerischer Schulpsychologen mitteilt

(http://www.lbsp.de/Beratung/System_Schule/Lehrer/Lehrer.html Stand: 03.01.2007])

LehrerInnen werden häufiger als Vertreter anderer Berufe in psychosomatischen Praxen und Kliniken behandelt (Hillert et al., 1999). Die Psychosomatische Klinik Roseneck entwickelte sogar ein berufsbezogenes Gruppentherapieprogramm „AGIL“ speziell für LehrerInnen (Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf) (http://www.schoenkliniken.de/Kliniken/Med. Psychosomatische Klinik Roseneck/PDFs_allgemein/Jahresbericht%20KLlinik%20Roseneck%2005.pdf [Stand: 14.12.2006]).

Die Erstdiagnosen von Lehrkräften in psychosomatischen Kliniken sind zu 65 % Depressionen, 18 % Tinnitus, 12 % somatoforme Symptome (z. B. Schmerzen), 9 % Angst und 7 % Essstörungen (http://www.lbsp.de/Beratung/System_Schule/Lehrer/Lehrer.html [Stand: 03.01.2007]). Auch hier scheint der Anteil von Angst unterschätzt zu werden; Angst kann bei Entstehung und Verlauf der anderen hier aufgeführten psychischen Störungen ebenfalls eine Rolle spielen.

Die weiter oben geschilderten angstbedingten Wechselwirkungsmechanismen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen greifen in ähnlicher Weise auch beim Umgang von LehrerInnen mit KollegInnen oder Vorgesetzten, wobei auch hier der „heimliche Lehrplan“ (Zinnecker, 1975) seine destruktive Rolle spielt. Wer sich dieser inoffiziellen Organisationskultur nicht anpasst, riskiert Konflikte, Repressionen, Mobbing und Karrierehemmnisse, sodass Angst lieber verdrängt oder verschwiegen wird: Magister magistro lupus, magistra magistrae ...? Darauf weisen auch die Ergebnisse von Katschnig (1998) hin.

1.8 Der aktuelle offizielle Umgang mit LehrerInnenangst

Die Problematik von LehrerInnenangst wird immer noch unzureichend beachtet und daher auch nicht adäquat bearbeitet; ein typisches Beispiel stellt die Broschüre "Stress – lass nach!" des Landesverbandes deutscher Schulpsychologen dar, die zwölf Tipps zur Stresslinderung und Burnout-Vorbeugung für LehrerInnen gibt (Engelbrecht & Hirschmann, 2005; <http://www.br-online.de/wissenbildung/thema/zukunftjugend/gegenburnout.xml> [Stand: 03.01.2007]):

Gestehen Sie sich Schwierigkeiten ein!
Suchen Sie Kontakte!
Ändern Sie Ihre Lebensumstände!
Reduzieren Sie Ihr Überengagement!
Bauen Sie überfürsorgliches Verhalten ab!
Lernen Sie „Nein“ zu sagen!
Nehmen Sie innerlich Abstand zu Ihrer Arbeit, treten Sie kürzer!
Geben Sie sich neue Ziele und Werte!
Finden Sie Ihren persönlichen Rhythmus heraus!
Kümmern Sie sich um Ihren Körper!
Ängstigen und sorgen Sie sich so wenig wie möglich!
Behalten Sie Ihren Sinn für Humor!

Diese plakativen Pauschalratschläge, teilweise Opferhaltungen suggerierend, nützen in ihrer Undifferenziertheit niemandem. Statt zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Ursachen und Bewältigungs wegen anzuregen, fördert die hilflose Empfehlung, sich möglichst wenig zu ängstigen, die Verdrängung und Verleugnung von LehrerInnenangst. Dass einer der beiden Herausgeber dieser Broschüre als Vorsitzender des Landesverbandes Bayerischer Schulpsychologen e.V., Koordinator des Modellprojekts Lehrergesundheit in der Oberpfalz und Beauftragter des StMUK für Fragen der Lehrergesundheit fungiert, legt die Vermutung nahe, dass Angehörige des Systems Schule nicht die notwendige professionelle Distanz aufbringen können, um ihren LehrerkollegInnen wirksam zu helfen, und man mit dieser Aufgabe besser außenste-

hende, unabhängige Psychologen betrauen sollte, zumal Deutschland beim Zahlenverhältnis SchülerInnen zu SchulpsychologInnen – die schon mit der Erfüllung ihrer Aufgaben gegenüber den SchülerInnen mehr als ausgelastet sein müssten – ohnehin das europäische Schlusslicht bildet (<http://www.bdp-schulpsychologie.de> [Stand: 03.01.2007]), sodass hier keine ausreichenden Kapazitäten für unterstützendes Angstmanagement bei LehrerInnen bestehen.

Der wachsenden Häufigkeit psychischer Störungen bei Lehrern konnten die in den letzten Jahrzehnten sinkenden Klassenschülerzahlen und Stundendeputate nicht entgegenwirken. Obwohl schon viel über Stress, Überlastung und Burnout geredet und geschrieben wurde, ließ sich dadurch eine kontinuierliche Verschlimmerung der Leiden, über die geklagt wird, nicht verhindern. Deshalb ist es dringend notwendig, dass sich LehrerInnen mit ihren auch heute oft noch gerne ignorierten Ängsten als den eigentlichen Auslösern vieler Stress- und Burnout-Symptome auseinandersetzen.

Die Bearbeitung der Angstproblematik bei LehrerInnen hat gesellschaftliche Bedeutung: Da destruktives berufliches Verhalten einer einzigen Lehrkraft Tausende von Menschen – vor allem SchülerInnen und ihre Angehörigen, aber auch KollegInnen – schädigen kann, sind psychische Probleme von LehrerInnen keine Privatsache. Ihre angemessene Aufarbeitung mit ausreichender, fachlich fundierter Unterstützung – erforderlichenfalls Psychotherapie – sollte verpflichtend sein. Voraussetzung dafür ist allerdings ein effektives Diagnoseinstrument zur Erfassung von LehrerInnenangst, um bestehenden Handlungsbedarf sichtbar zu machen.

2. Fragestellung und Hypothesen

Der vorliegende Fragebogen soll bezüglich seiner Güte überprüft werden. Hierzu sollen Item- und Skalenkennwerte, sowie Korrelationen zwischen den Skalen berechnet werden. Im Hinblick auf die inhaltliche Validität wurde bei der Wahl der Fragen darauf geachtet, dass die in den Fragen beschriebenen Situationen „typisch“ für den Schulalltag sind - bezüglich der Variablen „Angst“, z. B., dass die dargestellte Situation nach theoretischen Modellen typischerweise Angst auslöst.

2.1. Hypothesen

Bisher noch nicht empirisch untersucht wurde die Frage, ob sich leistungsstarke Probanden von weniger leistungsstarken bezüglich ihres Angsterlebens und ihrer Reaktionen auf angstauslösende Situationen unterscheiden. Hierzu wurde die „Leistungsstärke“ operationalisiert durch die Abiturnote. Die Hypothesen lauten im Einzelnen:

Hypothese

- 1a: Leistungsstärkere Probanden (Abiturnote über 2,2) haben weniger Angst.
- 1b: Leistungsstärkere Probanden zeigen weniger emotionale Reaktionen.
- 1c: Leistungsstärkere Probanden zeigen mehr kognitive Reaktionen.
- 1d: Leistungsstärkere Probanden haben bessere Bewältigungsstrategien.

Ferner lassen sich keine Befunde finden hinsichtlich der Frage, ob Unterschiede zu finden sind zwischen Probanden, für die der Lehrerberuf ihr Traumberuf ist und solchen, die dies nicht von sich behaupten.

Hypothese

- 2a: Probanden, deren Traumberuf Lehrer ist, sind weniger aggressiv.
- 2b: Probanden, deren Traumberuf Lehrer ist, haben weniger Angst.
- 2c: Probanden, deren Traumberuf Lehrer ist, sind kompetenter.
- 2d: Probanden, deren Traumberuf Lehrer ist, haben bessere Bewältigungsstrategien.

Die Untersuchung von Katschnig (2004) zeigte einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter eines Lehrers und seiner psychischen Verfassung: Je höher das Dienstalter, desto größer die gefühlte Überforderung und Belastung bzw. desto geringer die

emotionale Stabilität. Zwischen Angst und Dienstalter fand sich jedoch keine Korrelation. In diesem Zusammenhang wurde in vorliegender Untersuchung der Frage nachgegangen, ob die Praktikumserfahrung mit der Angst bzw. der Kompetenz korreliert:

Hypothese

- 3a: Probanden mit mehr als sieben Wochen Praktikum haben weniger Angst.
- 3b: Probanden mit mehr als sieben Wochen Praktikum sind kompetenter.

Überdies soll untersucht werden, ob das Alter korreliert mit der Angst bzw. den Bewältigungsstrategien:

Hypothese

- 4a: Ältere Probanden (über 22 Jahre) haben weniger Angst.
- 4b: Ältere Probanden haben bessere Bewältigungsstrategien.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern fand Katschnig (2004) bezüglich der Belastung durch Burnout bzw. das Schulklima und bezüglich der emotionalen Stabilität. Allerdings zeigten sich keine Unterschiede bezüglich der Angst. Zu Geschlechtsunterschieden hinsichtlich Angstreaktionen oder Bewältigungsstrategien liegen bisher noch keine empirischen Untersuchungen vor. Diesen Fragen soll hier nachgegangen werden.

Hypothese

- 5a: Frauen haben mehr Angst als Männer.
- 5b: Männer reagieren aggressiver als Frauen.
- 5c: Männer nutzen mehr interne Stabilisierung als Frauen.
- 5d: Frauen nutzen mehr externe Stabilisierung als Männer.
- 5e: Frauen zeigen mehr emotionale Reaktionen.
- 5f: Männer zeigen mehr kognitive Reaktionen.
- 5g: Frauen nutzen mehr positive Bewältigungsstrategien.
- 5h: Männer nutzen mehr negative Bewältigungsstrategien.

Ferner liegen auch keine Befunde vor hinsichtlich eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Angst des Lehrers bzw. der Art der Bewältigungsstrategie und der Tatsache, dass mindestens ein Elternteil Lehrer ist.

Hypothese

- 6a: Probanden, bei denen mindestens ein Elternteil Lehrer ist, nutzen bessere Bewältigungsstrategien.
- 6b: Probanden, bei denen mindestens ein Elternteil Lehrer ist, haben weniger Angst.

3. Methode

3.1 Untersuchungsablauf

Im Rahmen der Vorlesung „Pädagogische Psychologie“ im WS 06/07 wurden alle teilnehmenden Lehramtsstudenten als Vpn ad hoc rekrutiert. Diese sollten einen Fragebogen zur Lehrerangst beantworten und innerhalb einer $\frac{3}{4}$ Std. vollständig ausgefüllt abgeben. Mit dem Fragebogen werden zunächst einige demographische Variablen erhoben, sprich Geschlecht, Alter, Abiturnote, Schularbeit, Semesterzahl, Praktikum in Wochen, ob Vater und/oder Mutter Lehrer sind und die Frage, ob „Lehrer“ der Traumberuf sei.

Teil 1 des Fragebogens enthält eine Reihe von Situationen aus dem schulischen Alltag. „Dabei werden mögliche Reaktionen geschildert, die Lehrer und Lehrerinnen zeigen können, wenn sie sich wegen einer Sache oder durch eine Person bedrängt oder bedroht fühlen“ (siehe Anhang, LAS-Test). Zu jeder schulischen Situation sind drei Reaktionen vorgegeben. Die Vp wird aufgefordert zu entscheiden, in welchem Ausmaß die vorgegebenen Reaktionen ihrer Art zu reagieren entsprechen. Daraufhin soll sie bei jeder Aussage mittels einer Likert-Skala ankreuzen, was auf sie zutrifft. Es ist wichtig, keine Feststellung auszulassen und die Fragen den wahren Gefühle und Gedanken gemäß zu beantworten. Zur Beantwortung stehen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, von 1 (stimmt völlig bzw. sehr häufig) bis 5 (stimmt gar nicht bzw. nie).

Teil 2 enthält eine Reihe von Aussagen zu Gedanken und Gefühlen, die mit dem schulischen Alltag verbunden sind. Es werden dabei zuerst angststabilisierende Reaktionen und danach Angstbewältigungstaktiken der Vpn erfasst. Jede Feststellung soll wie zuvor auf einer 5-Stufen Skala bewertet werden (siehe Anhang).

Alle Vpn mussten den Fragebogen in derselben Reihenfolge ausfüllen, welcher zuerst mit dem LAS-Test 1 begann und mit dem LAS-Test 2 endete. In der nächsten Vorlesungsstunde wurden die Teilnehmer über den Hintergrund dieser Untersuchung informiert.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste 94 Frauen und 28 Männer. Das Durchschnittsalter der Frauen betrug 21,67 Jahre ($s = 2,11$), das der Männer 23,28 Jahre ($s = 2,11$). Alle Probanden waren Lehramtsstudenten in unterschiedlich fortgeschrittenem Studien-

verlauf. Davon waren 35 Lehramtstudenten für Hauptschule, 39 für Realschule und 23 Studenten für Gymnasiallehramt, 25 Studenten studierten Lehramt für sonstige Schularten. Die Semesterzahl variierte zwischen einem und zehn Semestern. Ähnlich verhielt es sich mit der Dauer praktischer Erfahrungen in Wochen. Hier konnten die Vpn bereits 0-20 Wochen Praktikum aufweisen. 25 Vpn haben einen oder beide Elternteile, die den Lehrerberuf ausüben. 83 der Probanden geben an, dass „Lehrer“ ihr Traumberuf sei, davon 70 Frauen und 13 Männer.

3.3 Untersuchungsmethode

Als Verfahren diente der Lehrer-Angst- und Stress-Test (LAS-Test). Dieser Test wurde von Herrn Prof. Lukesch der Regensburger Universität entwickelt und soll in dieser Unternehmung auf seine Validität hin geprüft werden. Vorlagen waren u. a. Modelle und Arbeiten von Weidenmann (1978), Winkel (1979) und Peez (1983) sowie das „Angst-Stress-Modell“ von Lazarus (1981).

Der LAS-Test besteht aus zwei Teilen. Der LAS-Test 1 beinhaltet einen einzelnen Fragebogenteil mit 50 zu beantwortenden Items zur Identifikation von Angstauslösern. Es werden drei verschiedene Reaktionsweisen vorgegeben, woraufhin der Proband die wählt, die am besten auf ihn zutrifft. Der LAS-Test 2 setzt sich aus drei Fragebogenteilen zusammen. Mit ihm sollen die Angstreaktion, die Angststabilisierung und die Angstbewältigung erhoben werden. Die unabhängigen Variablen des Tests sind Alter, Geschlecht, Abiturnote, Semesterzahl, Schulart und Praktikumserfahrung der Vpn, ob Elternteile oder beide Eltern Lehrer sind und ob Lehrer Traumberuf sei. Die abhängigen Variablen werden mit der Bewertung der Angstauslösersituationen, Angstreaktionen und Angststabilisierungs-/ Angstbewältigungsreaktionen durch die Vpn erhoben.

3.3.1 Angstauslösung (LAS-Test 1)

Teil 1 des Fragebogens soll die Angstauslösung erheben. Dabei werden 50 Bedrohungssituationen dargeboten, um die Angstreaktionen der Vpn zu erheben. Die Vpn sollen drei Reaktionsmöglichkeiten pro Bedrohungssituation auf einer Likert-Skala von 1 (stimmt völlig bzw. sehr häufig) bis 5 (stimmt gar nicht bzw. nie) bewerten. Die drei vorgegebenen Antworten sind im Sinne einer (a) aggressiven, (b) sozial-integrativen (kompetenzbezogenen) oder (c) ängstlichen Situationsinterpretation durch den Probanden formuliert. Die Bedrohungen oder angstauslösenden Elemente

stammen aus den Bereichen: (a) Schüler, (b) Lehrer (-kollegen), (c) Vorgesetzte, (d) Eltern, (e) Pädagogische Kompetenz, d. h. Unterrichtsstoff, Umgang mit Schülern und pädagogische Zielsetzungen.

3.3.2 Angstreaktion (LAS-Test 2)

Der erste Teil des LAS-Test 2 beinhaltet 40 Items mit kognitiven oder affektiven Reaktionen. Die Vpn sollen auch hier die Reaktionsweisen nach eigenem Ermessen auf einer Skala von 1 (sehr häufig) bis 5 (nie) bewerten.

3.3.3 Angststabilisierung (LAS-Test 2)

Der dritte Fragebogenteil dient der Überprüfung der Angststabilisierung. Repräsentiert wird sie durch 16 Items, die die Art der Verstärkung dieser Ängste beschreiben. Es ist möglich, die Angst entweder internal oder external zu verstärken. Es werden abwechselnd Reaktionsmöglichkeiten, die für interne oder durch externe Stabilisierung typisch sind, dargeboten. Die interne Stabilisierung der Angst erfolgt durch eigene Verstärkung. Die externe Stabilisierung wird durch die Unterstützung anderer Personen in solchen Angstsituationen erreicht. Bewertet wird wieder mit einer Likert-Skala von 1 bis 5 (1 = stimmt völlig, 5 = stimmt gar nicht).

3.3.4 Angstbewältigung (LAS-Test 2)

Der vierte Fragebogenteil beinhaltet 28 Items zur Angstbewältigung. Die Vpn müssen die Reaktionen auf Stresssituationen nach eigenem Ermessen auf einer fünfstufigen Skala bewerten (1 = sehr häufig, 5 = nie). Man spricht von positiven und negativen Angstbewältigungsversuchen. Als positive Copingreaktionen gelten Problemanalyse und soziale Unterstützung, unter negativen Copingreaktionen werden hier Selbstmitleid und sozialer Rückzug verstanden.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Korrelationen

Vor Beginn der Auswertung wurden für die Beschreibung der Stichprobe wesentliche Merkmale miteinander korreliert. Dabei kamen einige signifikante ($\alpha = 0,05$) Zusammenhänge zum Vorschein. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Traumberuf Lehramt und der Tatsache, dass die Eltern oder ein Elternteil der Vpn

auch Lehrer sind/ist ($t(4) = 11,00$; $SD = 0,245$; $p < 0,001$) (vgl. Tab. 3.1). Des weiteren besteht ein Zusammenhang zwischen der zukünftig unterrichteten Schulart und der Anzahl der absolvierten Praktikumswochen ($t(48) = 3,68$; $SD = 0,079$; $p < 0,001$). Außerdem besteht ein Zusammenhang zwischen zukünftig unterrichteter Schulart und dem Fachsemester ($t(18) = 2,90$; $SD = 0,081$; $p < 0,001$), wobei die Studenten des Hauptschullehramtes und sonstiger Schulen sich im ersten Fachsemester befanden und die Studenten des Realschullehramtes und Gymnasiallehramtes überwiegend im fünften und siebten Semester (vgl. Tab. 3.2).

Eine weitere signifikante Korrelation konnte zwischen Abiturnote und Schulart festgestellt werden ($t(78) = 0,68$; $SD = 0,010$; $p < 0,005$). Dabei sind die Abiturnoten der Gymnasiallehramtstudenten und der Lehramtstudenten sonstiger Fächer im Durchschnitt besser als die der Hauptschullehramt- und Realschullehramtstudenten (vgl. Tab. 3.3).

Weiterhin sind die Variablen „Lehrer als Traumberuf“ ($t(4) = 0,14$; $SD = 0,005$; $p < 0,027$) und Abiturnote ($t(52) = 0,16$; $SD = 0,005$; $p < 0,006$) signifikant vom Geschlecht abhängig. Die meisten weiblichen Studenten haben ihr Studienfach an ihren Berufswunsch angepasst, was bei den männlichen Studenten nicht der Fall war (vgl. Tab. 3.4). Die durchschnittliche Abiturnote der weiblichen Studenten ist schlechter ($MW = 3,42$; $SD = 10,034$), als die der männlichen Studenten ($MW = 2,56$; $SD = 0,606$). Die Praktikumswochenzahl ($t(176) = 4,71$; $SD = 0,067$; $p < 0,003$) und das Fachsemester ($t(66) = 8,09$; $SD = 0,060$; $p < 0,001$) sind, wie zu erwarten war, vom Alter der Vpn abhängig, weshalb dieser Aspekt nicht als Diskussionspunkt aufgenommen werden muss.

Tabelle 3.1: Zusammenhang zwischen Variablen „Lehrer ist Traumberuf“ und „mindestens ein Elternteil übt den Lehrerberuf aus“

		Lehrer ist Traumberuf			
		nein	ja	fehlende Daten	Gesamt
Eltern sind Lehrer	nein	28	68	0	96
	ja	9	15	1	25
	fehlende Daten	0	0	1	1
Gesamt		37	83	2	122

Tabelle 3.2: Zusammenhang zwischen dem Fachsemester der Vpn und der Schulart in der die Vpn später unterrichten werden

		Fachsemester					
		1.-2. Semester	3.-4. Semester	5.-6. Semester	7.-8. Semester	9.-10. Semester	Gesamt
Schulart							
Hauptschule	28	4	2	1	0	35	
Realschule	8	7	21	2	1	39	
Gymnasium	4	0	3	16	0	23	
sonstige	10	9	5	1	0	25	
Gesamt	50	20	31	20	1	122	

Tabelle 3.3: Zusammenhang zwischen Abiturnote und der Schulart in der die Vpn später unterrichten werden

		Schulart				
		Hauptschule	Realschule	Gymnasium	sonstige	Gesamt
Abiturnote						
1,0-1,5		0	0	4	3	7
1,6-2,0		3	6	9	10	28
2,1-2,5		5	14	6	10	34
2,6-3,0		17	13	2	2	34
3,1-3,7		11	5	2	0	18
fehlende Daten		0	1	0	0	1
Gesamt		35	39	23	25	122

Tabelle 3.4: Zusammenhang zwischen den Variablen „Lehrer ist Traumberuf“ und Geschlecht

		Ist Lehrer ihr Traumberuf?			
		nein	ja	fehlende Daten	Gesamt
Geschlecht					
männlich		15	12	1	28
weiblich		22	70	1	93
fehlende Daten		0	1	0	1
Gesamt		37	83	2	122

3.4.2 Stichprobenhomogenität

Die Homogenität der Stichprobe wurde mittels Chi-Quadrat Test ermittelt. Aufgrund signifikanter Ergebnisse kann man davon ausgehen, dass die Stichprobe hinsichtlich dem Geschlecht ($\chi^2(2) = 109,984$, $p = 0,000$) nicht homogen verteilt ist, was darauf zurückzuführen ist, dass wesentlich mehr Frauen als Männer an der Befragung teilgenommen haben. Bezuglich der Variable Alter ist die Stichprobe ebenfalls nicht

gleichverteilt ($\chi^2(11) = 108,164$, $p = 0,000$) (vgl. Abb. 3.1). Die Stichprobe ist, was Abiturnote ($\chi^2(26) = 50,623$, $p = 0,003$) und Fachsemester ($\chi^2(6) = 116,230$, $p = 0,000$) betrifft, ebenfalls nicht homogen verteilt (vgl. Abb. 3.2 und 3.3). Die meisten Studenten hatten eine Abiturnote zwischen 2,1 und 3,0. Auch die Dauer des absolvierten Praktikums in Wochen ($\chi^2(16) = 121,295$, $p = 0,000$) ist nicht homogen verteilt. Die meisten Studenten absolvierten bereits 3 ($N = 26$), 4 ($N = 12$), 6 ($N = 15$) oder 9 ($N = 19$) Wochen Praktikum. Auch die Variablen „Lehrer ist Traumberuf“ ($\chi^2(2) = 81,164$, $p = 0,000$) und „Eltern üben den Lehrberuf aus“ ($\chi^2(2) = 120,016$, $p = 0,000$) sind in der Stichprobe nicht gleichverteilt. Nur wenige Studenten ($N = 25$) haben mindestens ein Elternteil, das den Lehrberuf ausübt. Die meisten Vpn ($N = 83$) studieren Lehramt aus Überzeugung, damit ihren Traumberuf ausüben zu können. Eine homogene Verteilung in der Stichprobe liegt nur für die Variable „Schulart“ vor ($\chi^2(3) = 5,869$, $p = 0,118$), was bedeutet, dass für jede Schulart gleich viele Studenten befragt wurden.

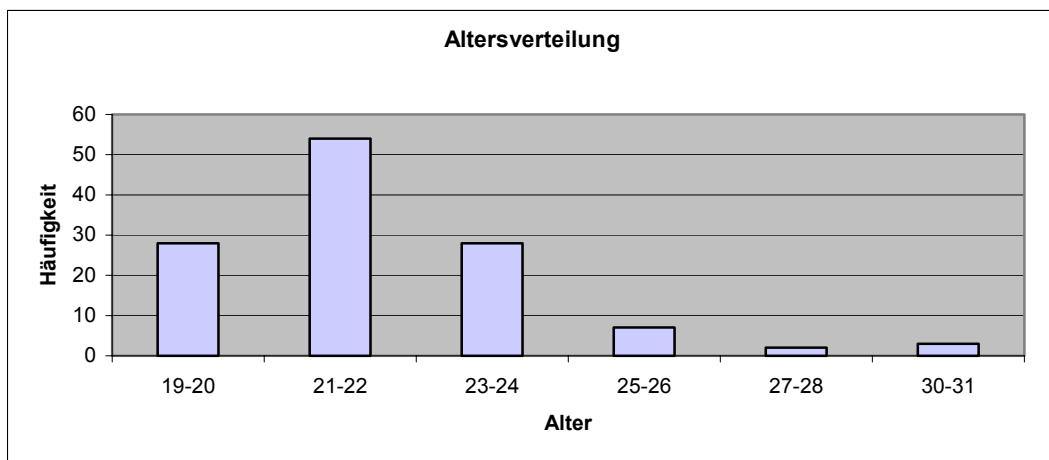


Abbildung 3.1: Altersverteilung der Stichprobe

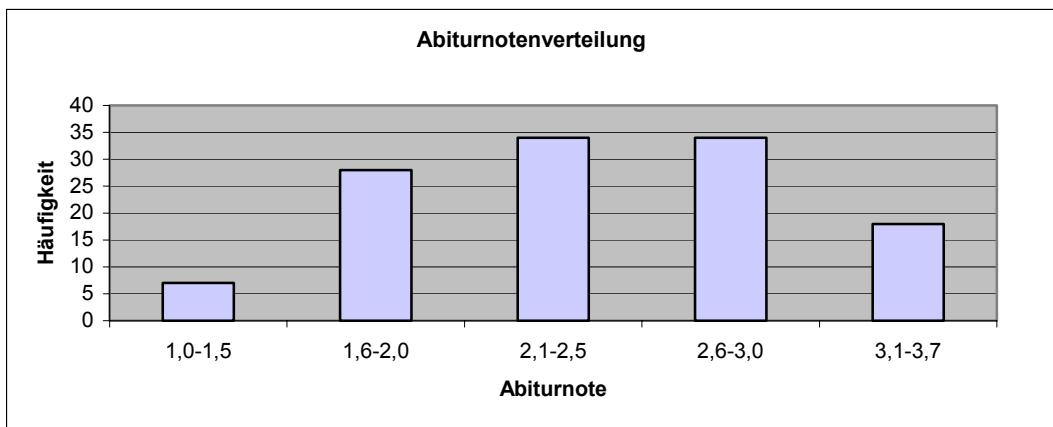


Abbildung 3.2: Abiturnotenverteilung der Stichprobe

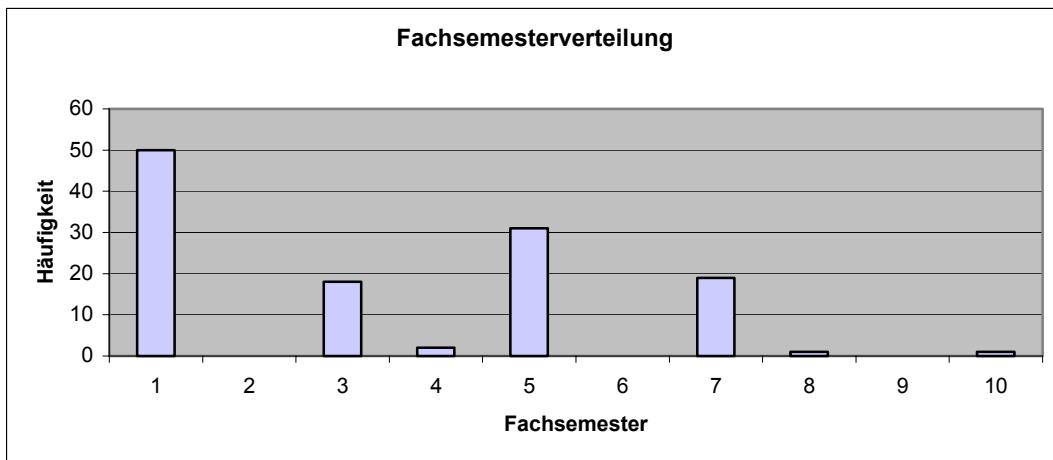


Abbildung 3.3: Fachsemesterverteilung in der Stichprobe

3.4.3 Überprüfung des LAS-Test nach den Kriterien der klassischen Testtheorie

Um die Güte des Fragebogens zu überprüfen, werden sowohl Itemkennwerte als auch Skalenkennwerte berechnet. Bei den Itemkennwerten wurden für jedes Item Mittelwert, Standardabweichung und Trennschärfe erhoben. Bei den Skalenkennwerten wurde für jede der 23 Subskalen und die fünf übergeordneten Skalen die Itemanzahl, der Itemsummenmittelwert mit Standardabweichung, Schiefe und Exzess sowie die Reliabilität (Cronbach's Alpha) berechnet.

Die Berechnungen wurden mittels des statistischen Programmpakets SPSS durchgeführt.

4. Ergebnisse

4.1 Testanalyse

Um die Güte des LAS-Test zu bestimmen, wurden Skalen- und Itemkennwerte berechnet. Die Reliabilität der einzelnen Skalen liegt zwischen 0,50 bei der Skala „Vorgesetzte Kompetenz“ und 0,88 bei der Skala „Bewältigung Selbstmitleid“, jeweils ausgedrückt durch Cronbach's Alpha. Die einzelnen Skalen beinhalten zwischen fünf und 21 Items (detailliertere Angaben bzgl. der Skalenkennwerte siehe Tabelle 7.1). Für die übergeordneten Skalen ist die Reliabilität höher. Hier liegen die Cronbach's Alpha Werte zwischen 0,85 für „positive Bewältigung“ und 0,92 für „Angst“ und „Aggression“. Die einzelnen übergeordneten Skalen enthalten 14 bzw. 50 Items. Nähere Angaben zu den Gesamtskalenwerten können Tabelle 7.2 entnommen werden.

Bei der Itemanalyse wurde für jedes Item Mittelwert, Standardabweichung und Trennschärfe bestimmt. Es wurden Trennschärfen von bis zu 0,80 (bei Item „Bewältigung 9“) erreicht. Nur ein Item („30b-Kompetenz“) der Skala „pädagogische Kompetenz_Kompetenz“ (siehe Tabelle 7.17) besitzt eine negative Trennschärfe. Für genauere Informationen zu den Itemanalysen siehe Tabellen 7.3 bis 7.25. Items mit ungenügender Trennschärfe sind dort grau hinterlegt.

Für die übergeordneten Skalen wurden Korrelationen nach Spearman berechnet. Zwischen „Angst“ und „Kompetenz“ besteht ein signifikanter, negativer Zusammenhang ($r = -,35$), d. h. je mehr Angst eine Person hat, desto weniger kompetent ist sie und umgekehrt. Zwischen „Angst“ und „Aggression“ besteht ein signifikanter, positiver Zusammenhang ($r = ,45$), d. h. ängstliche Personen sind auch aggressiver. Zwischen „Aggression“ und „Kompetenz“ wurde eine signifikante, negative Korrelation ($r = -,40$) gefunden, d. h., eine Person ist umso kompetenter, je weniger aggressiv sie ist. Kompetentere Personen verfügen auch eher über positivere Bewältigungsstrategien. Dies wird durch die positive Korrelation ($r = ,41$) zwischen den Skalen „Kompetenz“ und „positive Bewältigung“ ersichtlich. Durch weitere Korrelationsanalysen konnte gezeigt werden, dass negative Bewältigungsstrategie eher von aggressiven und ängstlichen Personen gewählt werden ($r = ,39$; $r = ,60$). Nähere Abgaben zu den Korrelationen siehe Tabelle 7.26.

Die übergeordneten Skalen „Aggression“, „Angst“ und „Kompetenz“ lassen sich jeweils in fünf untergeordnete Skalen aufteilen: „Stoffkompetenz“, „Eltern“, „Vorgesetzte“, „Kollegen“ und „pädagogische Kompetenz“. Die zu einer übergeordneten Skala gehörenden Unterskalen korrelieren jeweils signifikant miteinander (Werte siehe Tabelle 7.27).

4.2 Hypothesentests

Die oben genannten Hypothesen wurden mittels Varianzanalyse bzw. Korrelationen überprüft. Die genauen Werte zu den Hypothesentests können den Tabellen 7.28 und 7.29 entnommen werden. Dort sind auch die Ergebnisse für die Hypothesentests der einzelnen Subskalen aufgeführt.

4.2.1 Hypothesenkomplex 1

Die Stichprobe wurde bzgl. der Variable „Abiturnote“ in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei Versuchspersonen (Vpn) mit einer Abiturnote unter 2,2 in die Gruppe „gute Abiturnote“ und Vpn mit einer Abiturnote über 2,2 in die Gruppe „schlechte Abiturnote“ eingeteilt wurde. Die zwei Gruppen unterscheiden sich nur signifikant in ihrer Angstbewältigung (siehe Hypothese 1d). Hierbei zeigen Leute mit schlechterem Abitur mehr negative Bewältigung, und zwar sowohl auf der Subskala „Selbstmitleid“ als auch auf der Subskala „sozialer Rückzug“. Die Hypothesen 1a, 1b und 1c konnten nicht bestätigt werden. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse siehe Abbildung 4.1.

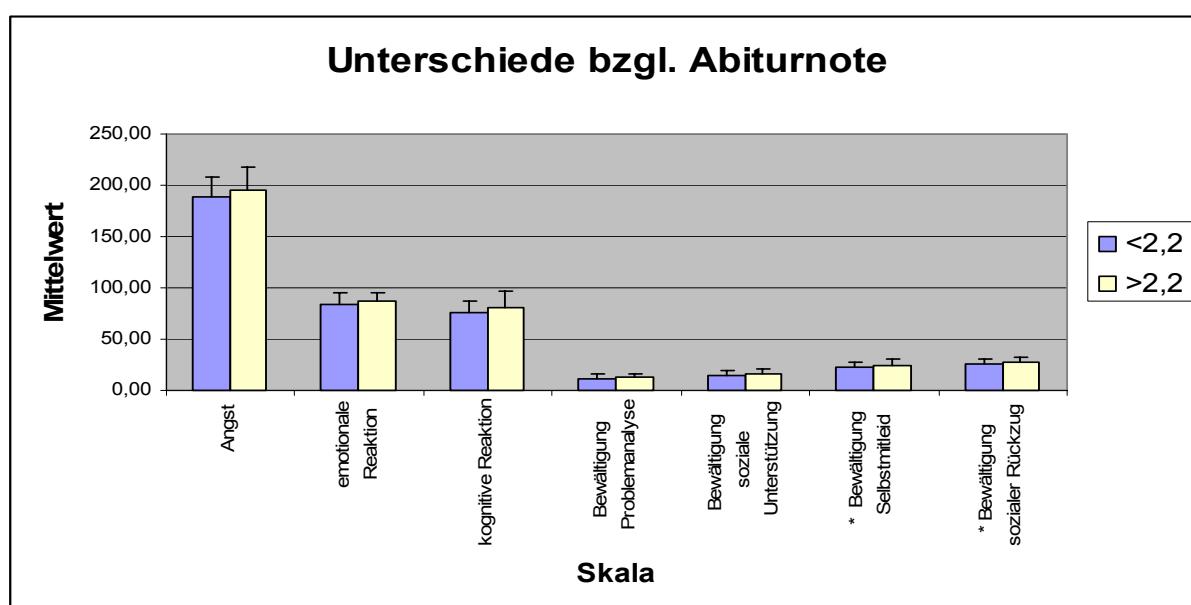


Abbildung 4.1: Unterschiede bzgl. der Abiturnote, wobei die Vpn in zwei Gruppen eingeteilt wurden mit Trennwert bei 2,2 (signifikante Unterschiede sind mit einem Stern markiert, niedrige Werte bedeuten eine Beantwortung des Items in der angegebenen Richtung)

4.2.2 Hypothesenkomplex 2

Bei der Überprüfung der Hypothesen konnte festgestellt werden, dass sich die Vpn, deren Traumberuf Lehrer ist, von den Vpn, die Lehrer nicht als ihren Traumberuf angeben, unterscheiden. Die Hypothesen 2a und 2c konnten bestätigt werden. Die Hypothese 2b konnte hingegen nicht bestätigt werden. Die Hypothese 2d konnte nur teilweise gestützt werden, da sich die beiden oben genannten Gruppen zwar bei der übergeordneten Skala „negative Bewältigung“ und bei der Subskala „Selbstmitleid“ signifikant unterschieden, allerdings nicht bei der Subskala „sozialer Rückzug“ und bei der übergeordneten Skala „positive Bewältigung“. Bei der Skala „negative Bewältigung“ zeigte es sich, dass Personen, deren Traumberuf Lehrer ist, weniger negative Bewältigungsstrategien einsetzen. Die Ergebnisse der Testung zum Hypothesenkomplex 2 sind in Abbildung 4.2 veranschaulicht.

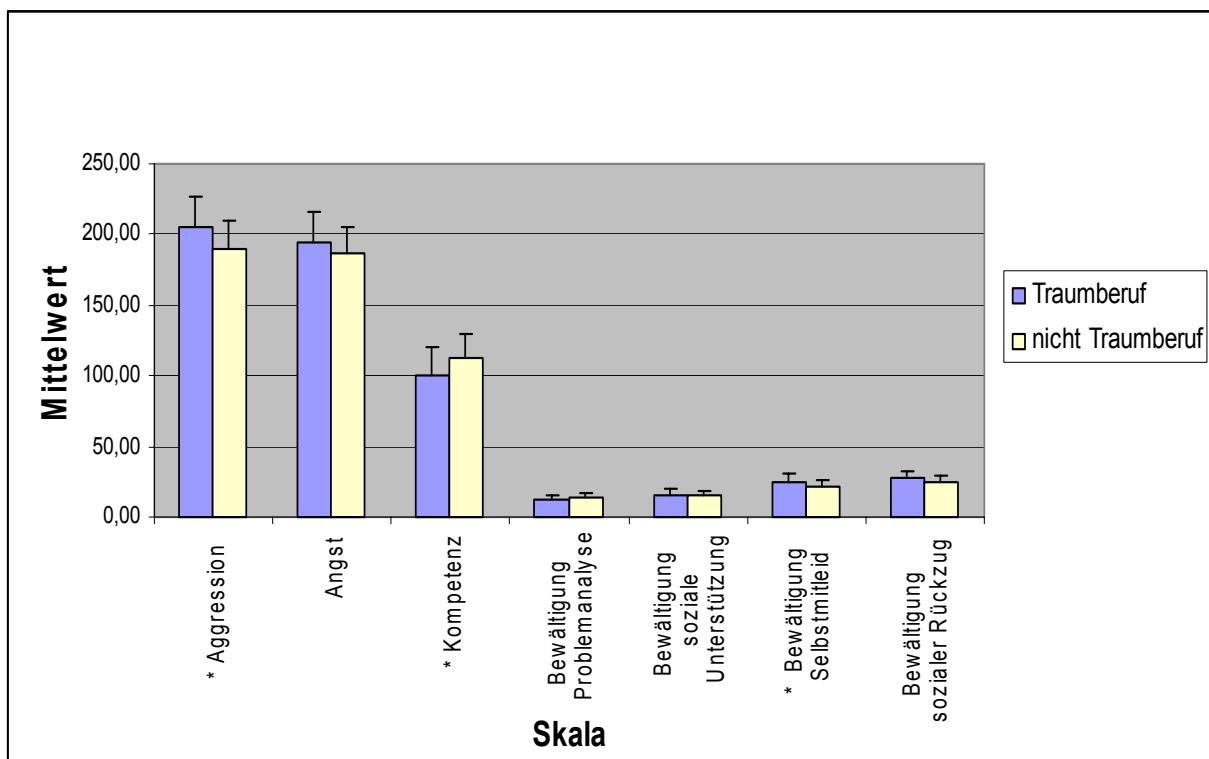


Abbildung 4.2: Unterschiede bzgl. des Traumberufs (signifikante Unterschiede sind mit einem Stern markiert, niedrige Werte bedeuten eine Beantwortung des Items in der angegebenen Richtung)

4.2.3 Hypothesenkomplex 3

Die Hypothesen 3a und 3b konnten nicht bestätigt werden, d. h. es wurde kein signifikanter Unterschied bzgl. der Ängstlichkeit oder der Kompetenz von Personen gefunden, die erst wenige Wochen Praktikum gemacht haben im Unterschied zu den Personen, die schon mehr als sieben Wochen Praktikum absolviert haben.

4.2.4 Hypothesenkomplex 4

Der Hypothesenkomplex 4 konnte ebenfalls nicht bestätigt werden, d. h. ein signifikanter Einfluss des Alters auf das Ausmaß der Angst oder auf die Art der Bewältigungsstrategie konnte nicht gefunden werden.

4.2.5 Hypothesenkomplex 5

Das Geschlecht spielt beim Thema Lehrerangst offensichtlich eine Rolle. Es konnte zwar Hypothese 5a nicht bestätigt werden, d. h. es gibt keinen geschlechtsspezifischen Unterschied bei dem Ausmaß der empfundenen Angst, aber entsprechend der Hypothese 5b wurde ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern gefunden.

Es zeigt sich hier, dass Männer in höherem Ausmaß aggressiv reagieren als Frauen. Dies gilt auch für die einzelnen Subskalen der Aggression mit Ausnahme der Aggression gegenüber Vorgesetzten. Hier konnte kein signifikanter Unterschied gefunden werden.

Auch die Hypothese 5c, dass Männer mehr interne Stabilisierung zeigen als Frauen, konnte bestätigt werden.

In Bezug auf externe Stabilisierung (Hypothese 5d) konnte hingegen kein Unterschied festgestellt werden.

Es bestehen auch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Art, innerlich auf bedrohliche Situationen zu reagieren. Dies zeigt sich daran, dass die Hypothesen 5e und 5f nicht bestätigt werden konnten.

Die Hypothese 5g, dass Frauen mehr positive Bewältigungsstrategien einsetzen, konnte für die Übergeordnete Skala „positive Bewältigung“ ebenso wie für die Subskala „soziale Unterstützung“ bestätigt werden.

Für die Subskala „Problemanalyse“ konnte allerdings ebenso wie für die Skala „negative Bewältigung“ (Hypothese 5h) kein geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt werden.

Die Ergebnisse zum Hypothesenkomplex 5 werden in Abbildung 4.3 veranschaulicht.

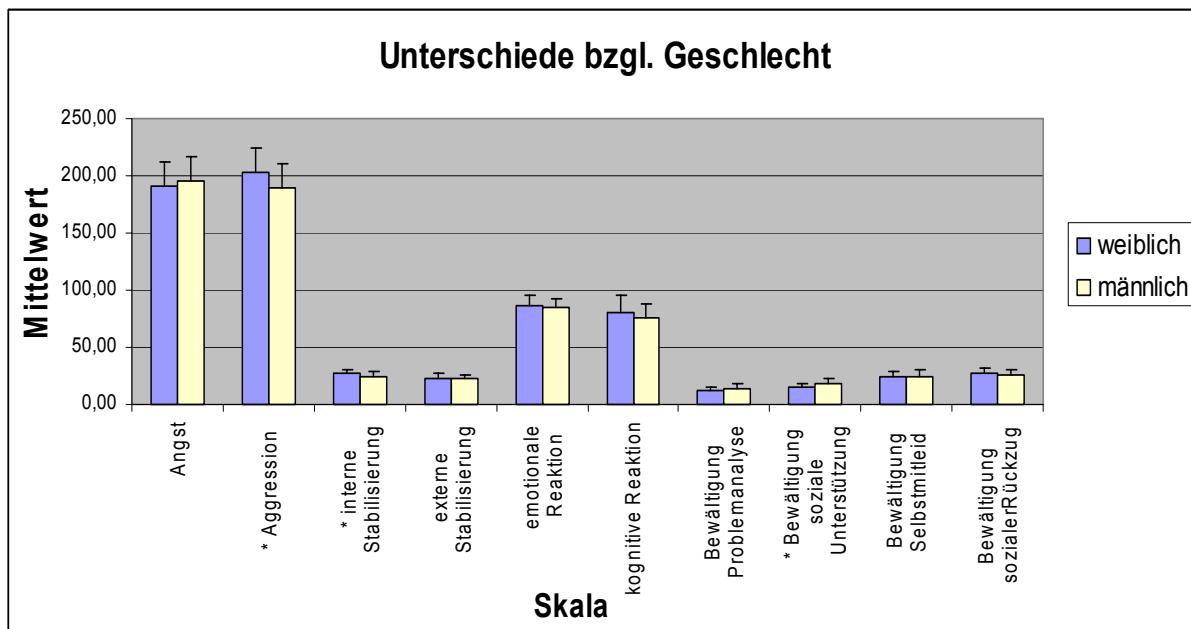


Abbildung 4.3: Unterschiede bzgl. des Geschlechts (Signifikante Unterschiede sind mit einem Stern markiert, niedrige Werte bedeuten Beantwortung des Items in der angegebenen Richtung)

4.2.6 Hypothesenkomplex 6

Ob die Eltern einer Person auch Lehrer sind, hat bezüglich der hier untersuchten Gesichtspunkte des Themas Lehrerangst keine Auswirkungen. Sowohl bei den positiven als auch bei den negativen Bewältigungsstrategien fanden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe, deren Eltern auch Lehrer sind und der Gruppe, deren Eltern nicht Lehrer sind. Auch die Hypothese 6b konnte nicht bestätigt werden.

5. Diskussion

5.1. Testanalyse

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Überprüfung eines Lehrer-Angst- und Stressfragebogens. Der Fragebogen sollte hinsichtlich seiner Güte geprüft werden. Des Weiteren sollte mit dem Fragebogen auf wissenschaftliche Art und Weise Lehrerangst und Stress erfasst werden.

Durch die umfassende Testanalyse hat sich gezeigt, dass die Skalen insgesamt reliabel sind. Die übergeordneten Skalen weisen eine noch bessere Reliabilität als die Subskalen auf. Die Trennschärfe der einzelnen Items ist insgesamt positiv ausgefallen, bis auf 17 einzelne Items die sich auf 13 verschiedene Skalen verteilen. Die Trennschärfe dieser Items ist nicht ausreichend. Da sich die Items auf verschiedene Skalen verteilen, können sie entweder gestrichen oder durch Items, die trennschärfner, sind ersetzt werden.

Für die übergeordneten Skalen ergaben sich verschiedene signifikante Korrelationen. Eine signifikante positive Korrelation ergab sich zwischen Angst und Aggression, d. h. ängstliche Personen sind aggressiver. Dieser Zusammenhang könnte evolutionär begründet werden, da in der Frühgeschichte des Menschen beängstigende Situationen, z. B. Angriff eines Tieres mit aggressivem Verhalten, z. B. Angreifen des Tieres gut bewältigt werden konnten.

Eine weitere signifikante positive Korrelation konnte zwischen Kompetenz und positiver Bewältigungsstrategie gefunden werden. Das bedeutet, dass kompetente Personen häufiger positive Bewältigungsstrategien anwenden. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass kompetente Personen aktiv nach Lösungswegen suchen.

Es ergab sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Aggression, Angst und negativer Bewältigungsstrategie. Ängstliche und aggressive Personen reagieren häufiger mit negativen Bewältigungsstrategien auf Stresssituationen. Rückzug statt Konfrontation steht hier im Vordergrund.

Negative signifikante Korrelationen ergaben sich zwischen Angst und Kompetenz. Je ängstlicher eine Person ist, desto weniger kompetent ist sie. Hier könnte die geringe Kompetenz zu Angst führen.

Zwischen Aggression und Kompetenz ergab sich ebenfalls ein signifikanter negativer Zusammenhang. Dies könnte dadurch begründet werden, dass kompetente Personen weniger Angst haben und sich daher weniger aggressiv verhalten müssen.

Die Unterskalen einer jeden übergeordneten Skala korrelieren jeweils signifikant miteinander. Das weist darauf hin, dass die Skalen in sich stimmig sind.

5. 2. Hypothesen

Die Hypothesen 1a (Leistungsstärkere Probanden (Abiturnote über 2,2) haben weniger Angst), 1 b (Leistungsstärkere Probanden zeigen weniger emotionale Reaktionen) und 1 c (Leistungsstärkere Probanden zeigen mehr kognitive Reaktionen) konnten nicht bestätigt werden. Das könnte daran liegen, dass die Abiturnote kein valides Maß für Leistung darstellt. Um diese Hypothese besser zu untersuchen könnte man die Leistung mit einem validen Test messen und diesen mit der Angst korrelieren.

Die Hypothese 1d, dass leistungsstärkere Probanden bessere Bewältigungsstrategien haben, wurde bestätigt. Hier kann sowohl die Leistungsstärke von der Bewältigungsstrategie abhängen, als auch umgekehrt.

Der Hypothesenblock 2, in dem es um den Zusammenhang Traumberuf, Aggression, Angst, Kompetenz und Bewältigungsstrategien ging, konnte bei keinem der Unterpunkte ein Zusammenhang festgestellt werden. Es hat also keinen Einfluss auf Aggression, Angst, Kompetenz und Bewältigungsstrategie, ob der Beruf Lehrer Traumberuf ist oder nicht.

Die Hypothese 3a (Probanden mit mehr als sieben Wochen Praktikum haben mehr Angst) und die Hypothese 3b (Probanden mit mehr als sieben Wochen Praktikum sind kompetenter) konnten nicht bestätigt werden. In früheren Untersuchungen Katschnik (1998) wurde ein negativer Zusammenhang zwischen Dienstalter und psychischer Verfassung gefunden. Die Praktikumserfahrungen lassen keinen Schluss auf Kompetenz und Angst zu, da die Praktikumssituation sich in deutlicher Weise von der Berufssituation eines Lehrers unterscheidet. Ein Praktikant ist nicht lange genug der realen Lehrersituation ausgesetzt. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, sollte dieser Fragebogen mit Lehrern unterschiedlichen Dienstalters durchgeführt werden.

Die Hypothese 4a (ältere Probanden (über 22 Jahre) haben weniger Angst) und Hypothese 4b (ältere Probanden haben bessere Bewältigungsstrategien) konnten nicht bestätigt werden. Es konnte also kein signifikanter Einfluss des Alters auf das Ausmaß der Angst und auf die Art der Bewältigungsstrategie gefunden werden. Da nur Lehramtsstudenten untersucht wurden streut das Alter nicht genug um valide Aussagen bezüglich des Einflusses von Alter zu machen.

Die Hypothese 5a (Frauen haben mehr Angst als Männer) konnte nicht bestätigt werden. Dies deutet darauf hin, dass sich die Geschlechter im Ausmaß ihrer Angst nicht unterscheiden.

Die Hypothese 5b (Männer reagieren aggressiver als Frauen) konnte bestätigt werden. Nur in der Subskala Aggressivität gegenüber Vorgesetzten reagierten Männer nicht aggressiver als Frauen. Dies könnte evolutionspsychologisch begründet sein, Männer regieren eher mit Aggression, Frauen eher mit Flucht.

Hypothese 5c (Männer nutzen mehr interne Stabilisierung als Frauen) wurde bestätigt. Das könnte daran liegen, dass Männer weniger kommunikativ auf Probleme reagieren als Frauen.

Hypothese 5d (Frauen nutzen mehr externe Stabilisierung als Männer) konnte nicht bestätigt werden. Dies ließe sich mit der Tatsache begründen, dass die Probanden den Situationen nur fiktiv ausgesetzt waren.

Die Hypothese 5e (Frauen zeigen mehr emotionale Reaktionen) und die Hypothese 5f (Männer zeigen mehr kognitive Reaktionen) konnten nicht bestätigt werden. Es liegt hier offenbar keine Unterschied zwischen den Geschlechtern vor.

Hypothese 5g (Frauen nutzen mehr positive Bewältigungsstrategien) hat sich bei der Unterkategorie soziale Unterstützung bestätigt, jedoch nicht in der Unterkategorie Problemanalyse.

Hypothese 5h (Männer nutzen mehr negative Bewältigungsstrategien) konnte nicht bestätigt werden. Insgesamt wurden mehr Frauen als Männer untersucht. Es wäre daher sinnvoll, das Geschlecht bei einer weiteren Untersuchung besser auszubalancieren. Bisher liegen noch keine empirischen Untersuchungen zu diesen Fragestellungen vor.

Hypothese 6a (Probanden, bei denen mindestens ein Elternteil Lehrer ist, nutzen bessere Bewältigungsstrategien) und Hypothese 6b (Probanden bei denen mindestens ein Elternteil Lehrer ist, haben weniger Angst) konnten beide nicht bestätigt werden. Die Angst der Eltern könnte am Modell gelernt sein, wenn die Eltern in ihrem Beruf als Lehrer Angst haben, könnte dies daher auch bei ihren Kindern die Lehramt studieren der Fall sein.

5.3 Allgemeine Diskussion

Einige Probanden haben den Fragebogen nicht bis zum Ende ausgefüllt oder bei den letzten Seiten nur noch mutwillig etwas angekreuzt. Der Fragebogen dauert ca. 30-

45 Minuten, dies ist etwas zu lang. Auch Katschnik (2004) hat vermutet, dass ein zu langer Fragebogen abschreckend wirken könnte. Daher wäre es sinnvoll den Fragebogen zu kürzen, damit die Probanden in Zukunft alles motiviert ausfüllen.

Die Items des Fragebogens waren oft sehr durchschaubar, d. h. den Probanden war es z. T. vielleicht klar, welche Antworten sozial erwünscht waren und welche nicht. Um valide Ergebnisse zu erhalten wäre sinnvoll, die Antwortmöglichkeiten mehr zu verschleiern. Es könnten auch Lügenitems, wie bei Katschnik (2004), eingefügt werden, um zu erkennen, ob die Probanden ehrlich antworten.

Ebenso könnte die Überschrift des Fragebogens, vor allem das Wort Angst, bei den Lehrern Unaufrichtigkeit provozieren. Es wäre daher sinnvoll, den Fragebogen in Lehrerbelastungstest umzubenennen, da man eine Belastung eher zugibt als unter Angst zu leiden. Dadurch könnte die Compliance deutlich erhöht werden.

Um valide Ergebnisse in Bezug auf den Lehrberuf zu erhalten, wäre es angebracht, den Fragebogen mit im Beruf stehenden Lehrern durchzuführen.

Insgesamt zeigt sich, dass der Test die wichtigsten Zusammenhänge gut verdeutlicht. Es wäre daher gut, wenn er in einer verbesserten Form bei aktiven Lehrern regelmäßig durchgeführt wird, um sinnvolle weiterbildende Maßnahmen für einzelne Lehrer einführen zu können und somit die Schulsituation für alle Beteiligten zu verbessern.

6. Literaturverzeichnis

- Bauer, J. (2004). Die Freiburger Schulstudie. *SchulVerwaltung BW*; 12: 259-264. Download unter:
[http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/medio/praxis/lehrgesund/
Freiburg.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/medio/praxis/lehrgesund/Freiburg.pdf) [Stand: 27.11.2006].
- Birbaumer, N. (Hrsg.). (1973). *Neuropsychologie der Angst*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Engelbrecht, A. & Hirschmann, N., (Hrsg.) (2005). *Stress – lass nach! Forum Schulpsychologie*, Bd. 11, Landesverband deutscher Schulpsychologen.
- Fissen, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. E. & Winkel, R. (1977). *Angst und Lernen*. München: Kindler.
- Hanisch, G. & Katschnig, T. (1999). Schule ohne Angst – eine Utopie? In R. Olechowski & K. Garnitschnig (Hrsg.), *Humane Schule*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hicks, F. R. (1934). *Mental health of teachers. Contributions to education*. Nashville: Peabody College for teachers.
- Hillert, A., Maasche, B., Kretschmer, A. Ehrig, C., Schmitz, E., & Fichter, M. (1999). Psychosomatische Erkrankungen bei LehrerInnen. *Psychother. Psychosom. Med. Psychol.* 49, 375-380.
- Jahnke, J. (1975). *Interpersonale Wahrnehmung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jehle, P. & Krause, P. (1994). *Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Pilotstudie*. Frankfurt a. Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Jehle, P. & Nord-Rüdiger, D. (1991). *FLASH: Frankfurter Lehrer-Angst-Selbst-Hilfe. Programm zur Bearbeitung sozial-emotionaler Belastungen von Lehrern im Unterricht – Wege zur Selbsthilfe in der Gruppe*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Katschnig, T. (1998). *Lehrerangst. Gespräche mit Lehrern in Wien*. Dissertation an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
- Katschnig, Tamara (2004). *Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie an Volkschullehrerinnen und -lehrern in Österreich*. Frankfurt a. Main: Peter Lang. Download (abstract) unter:
http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/aepf/Abstracts_PDF/A_Katschnig.pdf [Stand: 14.11.2006].

- Keavney, G. & Sinclair, K. E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48 (2), 273-290.
- Krohne, H. W. (1976). *Theorien zur Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2003) „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. In E. J. Brunner, P. Noack, G. Scholz, & I. Scholl (Hrsg.), *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*. Münster: Waxmann.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 2, 257-275.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *psychosozial*, 23 (1), 57-73.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001a). Was Lehrer Schülern antun – Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. *Pädagogisches Handeln*, 3 (4), 121-130.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001b). „Du wirst das Abitur nie bestehen“. Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. *Lernchancen*, 3 (20), 14-18.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2002). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw - Hill.
- Levitt, E. E. (1973). *Psychologie der Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lukesch, H. (1998). *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Regensburg: S. Roderer.
- Nuding, A. (1984). Lehrerangst im Schulalltag. Informelle Erhebung mit Berücksichtigung der kognitiven und emotionalen Dimension. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 292-297.
- Peez, H. (1983). Angst als Begleiter im Lehrerleben. Berufsbezogene Ängste in der Selbstwahrnehmung und im Urteil der Schüler. *Bayerische Schule*, 2, 15-18.
- Raether, W. (1982). *Das unbekannte Phänomen Lehrerangst*. Freiburg: Herder.
- Schaarschmidt, U. (2001). Lehrerbelastung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 379–381). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 4, 244-268.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.

Urban, W. (1984). *Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Volkamer, M. (1980). Die Angst des Lehrers. *Sportunterricht*, 29, 377-380.

Weidenmann, B. (1978). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Ehrenwirth.

Winkel, R. (1980). *Angst in der Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.

Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.

Internetquellen

<http://www.bdp-schulpsychologie.de> [Stand: 03.01.2007].

<http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/zukunftjugend/gegenburnout.xml> [Stand: 03.01.2007].

http://www.lbsp.de/Beratung/System_Schule/Lehrer/Lehrer.html [Stand: 03.01.2007].

http://www.schoenkliniken.de/Kliniken/Med. Psychosomatische Klinik Roseneck/PDFs_allgemein/Jahresbericht%20KLlinik%20Roseneck%202005.pdf [Stand: 14.12.2006].

7. Anhang

Tabelle 7.1: Skalenkennwerte für die Subskalen

Skalenkennwerte					
Skala	Itemanzahl	Skalenmittelwert (Standardabweichung)	Schiefe	Exzess	Reliabilität (Cronbach's α)
Stoffkompetenz_Aggression	7	27,89 (3,99)	-0,33	-0,80	0,63
Stoffkompetenz_Angst	7	29,07 (3,17)	-0,39	-0,12	0,57
Stoffkompetenz_Kompetenz	7	13,32 (3,12)	0,40	-0,03	0,53
Eltern_Aggression	5	17,79 (3,12)	-0,15	-0,86	0,65
Eltern_Angst	5	19,23 (3,16)	-0,51	0,34	0,59
Eltern_Kompetenz	5	10,23 (2,96)	0,83	1,30	0,58
Vorgesetzte_Aggression	5	21,61 (2,91)	-0,86	0,28	0,63
Vorgesetzte_Angst	5	15,26 (3,83)	0,21	-0,37	0,72
Vorgesetzte_Kompetenz	5	12,08 (2,97)	0,10	-0,67	0,50
Kollegen_Aggression	12	48,38 (6,01)	-0,65	0,24	0,75
Kollegen_Angst	12	43,30 (6,83)	-0,31	0,11	0,80
Kollegen_Kompetenz	12	27,41 (6,37)	0,55	0,22	0,77
Pädagogische Kompetenz_Aggression	21	84,34 (9,51)	-0,11	-0,49	0,81
Pädagogische Kompetenz_Angst	21	85,67 (8,11)	-0,60	1,23	0,78
Pädagogische Kompetenz_Kompetenz	21	40,24 (8,42)	0,54	1,04	0,80
Kognitive_Reaktion	20	79,22 (14,22)	2,56	18,60	0,58
Emotionale_Reaktion	20	86,21 (8,89)	-1,08	2,42	0,86
Stabilisierung_extern	8	23,02 (4,06)	0,16	-0,21	0,64
Stabilisierung_intern	8	26,57 (3,97)	0,03	-0,02	0,61
Bewältigung_Problemanalyse	7	12,34 (3,92)	0,71	0,52	0,85
Bewältigung_soziale Unterstützung	7	15,30 (4,72)	1,18	2,26	0,78
Bewältigung_Selbstmitleid	7	23,97 (5,66)	-0,20	-0,74	0,88
Bewältigung_sozialer Rückzug	7	26,47 (4,86)	-0,36	-0,58	0,79

Tabelle 7.2: Skalenkennwerte für die übergeordneten Skalen

Gesamtskalenkennwerte					
Skala	Itemanzahl	Skalenmittelwert (Standardabweichung)	Schiefe	Exzess	Reliabilität (Cronbach's α)
Aggression	50	200,01	-0,23	-0,53	0,92
Angst	50	192,53	-0,24	0,66	0,92
Kompetenz	50	103,28	0,32	0,03	0,91
positive Bewältigung	14	27,65	1,26	3,42	0,85
negative Bewältigung	14	50,43	-0,16	-0,68	0,90

Tabelle 7.3: Itemkennwerte der Skala Stoffkompetenz-Aggression

Stoffkompetenz_Aggression			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
7b-Aggression	3,44	1,35	0,38
11b-Aggression	4,70	0,70	0,14
22c-Aggression	4,22	1,04	0,42
32c-Aggression	3,52	1,22	0,40
36a-Aggression	3,76	0,96	0,24
38b-Aggression	4,51	0,81	0,39
45b-Aggression	3,75	0,96	0,40

Tabelle 7.4: Itemkennwerte der Skala Stoffkompetenz-Angst

Stoffkompetenz_Angst			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
7c-Angst	4,57	0,68	0,20
11a-Angst	4,66	0,66	0,23
22b-Angst	4,35	0,75	0,32
32b-Angst	3,95	0,87	0,35
36b-Angst	3,46	1,07	0,27
38c-Angst	3,69	1,11	0,37
45c-Angst	4,38	0,75	0,29

Tabelle 7.5: Itemkennwerte der Skala Stoffkompetenz-Kompetenz

Stoffkompetenz_Kompetenz			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
7a-Kompetenz	1,86	0,85	0,27
11c-Kompetenz	1,68	0,77	0,20
22a-Kompetenz	1,74	0,78	0,30
32a-Kompetenz	1,54	0,69	0,34
36c-Kompetenz	1,99	0,87	0,37
38a-Kompetenz	1,71	0,81	0,27
45a-Kompetenz	2,80	1,23	0,17

Tabelle 7.6: Itemkennwerte der Skala Eltern-Aggression

Eltern_Aggression			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
12a-Aggression	3,68	1,09	0,37
42c-Aggression	3,43	1,14	0,61
44c-Aggression	4,51	0,82	0,31
46a-Aggression	3,18	1,14	0,29
50b-Aggression	2,98	1,17	0,45

Tabelle 7.7: Itemkennwerte der Skala Eltern-Angst

Eltern_Angst			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
12b-Angst	3,80	1,13	0,32
42a-Angst	4,19	0,91	0,44
44a-Angst	4,24	0,95	0,46
46b-Angst	3,25	1,16	0,39
50a-Angst	3,75	0,97	0,16

Tabelle 7.8: Itemkennwerte der Skala Eltern-Kompetenz

Eltern_Kompetenz			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
12c-Kompetenz	1,80	0,90	0,32
42b-Kompetenz	2,07	0,94	0,33
44b-Kompetenz	1,51	0,78	0,48
46c-Kompetenz	1,84	0,88	0,32
50c-Kompetenz	3,01	1,28	0,30

Tabelle 7.9: Itemkennwerte der Skala Vorgesetzte_Aggression

Vorgesetzte_Aggression			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
3c-Aggression	4,57	0,87	0,28
9b-Aggression	4,33	0,89	0,27
17c-Aggression	4,08	1,02	0,59
37b-Aggression	4,12	1,03	0,40
43b-Aggression	4,51	0,71	0,43

Tabelle 7.10: Itemkennwerte der Skala Vorgesetzte-Angst

Vorgesetzte_Angst			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
3a-Angst	3,32	1,08	0,33
9c-Angst	2,94	1,15	0,59
17a-Angst	2,92	1,08	0,49
37a-Angst	3,08	1,15	0,39
43c-Angst	3,00	1,14	0,57

Tabelle 7.11: Itemkennwerte der Skala Vorgesetzte-Kompetenz

Vorgesetzte_Kompetenz			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
3b-Kompetenz	2,80	0,86	0,27
9a-Kompetenz	2,73	1,14	0,38
17b-Kompetenz	1,70	0,78	0,21
37c-Kompetenz	2,05	1,11	0,15
43a-Kompetenz	2,80	1,17	0,39

Tabelle 7.12: Itemkennwerte der Skala Kollegen-Aggression

Kollegen_Aggression			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
2a-Aggression	3,49	0,96	0,40
5b-Aggression	4,52	0,86	0,43
8c-Aggression	4,16	0,83	0,37
10c-Aggression	4,57	0,79	0,50
14a-Aggression	3,12	1,13	0,41
18a-Aggression	3,89	1,15	0,50
19a-Aggression	3,35	1,28	0,30
21c-Aggression	4,70	0,75	0,49
25b-Aggression	4,11	1,00	0,43
34c-Aggression	3,19	1,17	0,30
47c-Aggression	4,42	0,94	0,42
48a-Aggression	4,85	0,52	0,10

Tabelle 4.13: Itemkennwerte der Skala Kollegen-Angst

Kollegen_Angst			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
2b-Angst	3,35	1,08	0,33
5c-Angst	3,22	1,04	0,49
8a-Angst	4,20	0,84	0,37
10a-Angst	3,50	1,00	0,33
14c-Angst	3,33	1,04	0,60
18b-Angst	3,66	1,16	0,58
19c-Angst	2,52	1,17	0,58
21a-Angst	3,89	0,99	0,54
25c-Angst	3,20	1,09	0,49
34b-Angst	3,52	1,08	0,47
47a-Angst	4,41	0,84	0,19
48b-Angst	4,49	0,83	0,27

Tabelle 7.14: Itemkennwerte der Skala Kollegen-Kompetenz

Kollegen_Kompetenz			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
2c-Kompetenz	2,37	0,87	0,37
5a-Kompetenz	1,62	0,93	0,37
8b-Kompetenz	1,58	0,67	0,44
10b-Kompetenz	2,51	0,83	0,52
14b-Kompetenz	2,09	0,86	0,36
18c-Kompetenz	2,47	1,01	0,57
19b-Kompetenz	2,25	1,07	0,27
21b-Kompetenz	1,58	0,80	0,53
25a-Kompetenz	2,92	1,10	0,33
34a-Kompetenz	2,81	1,15	0,42
47b-Kompetenz	2,87	1,06	0,46
48c-Kompetenz	2,34	1,41	0,39

Tabelle 7.15: Itemkennwerte der Skala Kompetenz-Aggression

Pädagogische Kompetenz_Aggression			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
1b-Aggression	3,56	1,12	0,36
4b-Aggression	3,43	1,21	0,23
6a-Aggression	3,59	1,26	0,48
13c-Aggression	4,37	0,86	0,32
15b-Aggression	3,84	1,04	0,30
16a-Aggression	3,88	1,03	0,54
20b-Aggression	3,56	1,16	0,61
23b-Aggression	2,66	1,23	0,24
24a-Aggression	3,39	1,20	0,36
26a-Aggression	4,33	1,04	0,45
27b-Aggression	3,41	1,12	0,43
28c-Aggression	4,52	0,83	0,46
29b-Aggression	4,66	0,65	0,36
30c-Aggression	4,74	0,54	0,22
31a-Aggression	4,34	0,93	0,47
33b-Aggression	4,72	0,65	0,41
35c-Aggression	3,75	1,16	0,48
39a-Aggression	4,69	0,64	0,26
40c-Aggression	4,30	0,95	0,23
41a-Aggression	4,14	1,08	0,33
49c-Aggression	4,48	0,77	0,18

Tabelle 7.16: Itemkennwerte der Skala Kompetenz-Angst

Pädagogische Kompetenz_Angst			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
1a-Angst	4,02	0,87	0,22
4a-Angst	3,62	0,94	0,25
6b-Angst	4,66	0,70	0,22
13a-Angst	4,62	0,71	0,06
15a-Angst	4,32	0,83	0,45
16c-Angst	3,33	1,06	0,41
20c-Angst	4,25	0,92	0,31
23a-Angst	4,36	0,91	0,51
24b-Angst	3,75	1,05	0,40
26c-Angst	3,73	1,00	0,27
27a-Angst	4,46	0,67	0,54
28a-Angst	3,61	0,93	0,53
29c-Angst	4,58	0,74	0,40
30a-Angst	4,52	0,83	0,18
31b-Angst	4,67	0,54	0,35
33c-Angst	4,78	0,57	0,21
35a-Angst	4,04	0,95	0,45
39c-Angst	2,67	1,22	0,45
40b-Angst	4,11	0,86	0,42
41c-Angst	4,09	1,11	0,27
49b-Angst	3,46	1,11	0,20

Tabelle 7.17: Itemkennwerte der Skala pädagogische Kompetenz-Kompetenz

Pädagogische Kompetenz_Kompetenz			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
1c-Kompetenz	1,89	0,83	0,24
4c-Kompetenz	1,86	0,77	0,23
6c-Kompetenz	1,36	0,68	0,25
13b-Kompetenz	1,91	0,86	0,33
15c-Kompetenz	1,48	0,69	0,39
16b-Kompetenz	1,48	0,67	0,54
23c-Kompetenz	1,41	0,68	0,46
24c-Kompetenz	3,09	1,25	0,17
26b-Kompetenz	1,62	0,79	0,40
27c-Kompetenz	1,48	0,68	0,56
28b-Kompetenz	1,87	0,91	0,54
29a-Kompetenz	1,82	0,83	0,48
30b-Kompetenz	3,34	1,33	-0,02
31c-Kompetenz	1,72	0,75	0,49
33a-Kompetenz	1,19	0,47	0,28
35b-Kompetenz	2,02	0,92	0,58
39b-Kompetenz	1,61	0,80	0,52
40a-Kompetenz	1,92	1,01	0,42
41b-Kompetenz	2,72	1,27	0,48
49a-Kompetenz	3,02	1,22	0,35
20a-Kompetenz	1,40	0,63	0,51

Tabelle 7.18: Itemkennwerte der Skala kognitive Reaktion

Kognitive_Reaktion			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Gefühle2	3,57	0,99	0,50
Gefühle4	3,70	0,99	0,40
Gefühle6	3,30	1,16	0,29
Gefühle8	3,85	1,01	0,52
Gefühle10	3,25	0,92	0,38
Gefühle12	4,11	0,78	0,48
Gefühle14	4,03	0,72	0,41
Gefühle16	4,39	0,83	0,37
Gefühle18	3,69	0,95	0,55
Gefühle20	4,31	0,87	0,46
Gefühle22	3,72	0,91	0,47
Gefühle24	3,73	1,03	0,32
Gefühle26	3,74	0,96	0,45
Gefühle28	5,06	8,66	0,11
Gefühle30	4,39	0,77	0,45
Gefühle32	3,36	1,12	0,45
Gefühle34	4,17	0,90	0,28
Gefühle36	4,60	0,68	0,45
Gefühle38	3,81	0,99	0,48
Gefühle40	4,45	0,71	0,43

Tabelle 7.19: Itemkennwerte der Skala emotionale Reaktion

Emotionale Reaktion			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Gefühle1	3,95	0,84	0,53
Gefühle3	3,78	0,93	0,38
Gefühle5	4,76	0,6	0,49
Gefühle7	3,99	1,00	0,53
Gefühle9	3,71	0,97	0,47
Gefühle11	3,86	1,11	0,30
Gefühle13	4,30	0,77	0,46
Gefühle15	4,70	0,54	0,50
Gefühle17	4,11	0,82	0,59
Gefühle19	4,25	0,91	0,36
Gefühle21	4,01	1,27	0,49
Gefühle23	4,47	0,75	0,64
Gefühle25	4,40	0,86	0,38
Gefühle27	4,64	0,62	0,73
Gefühle29	4,29	1,02	0,49
Gefühle31	4,80	0,57	0,40
Gefühle33	4,98	0,13	0,16
Gefühle35	4,25	0,83	0,43
Gefühle37	4,30	0,93	0,53
Gefühle39	4,65	0,64	0,56

Tabelle 7.20: Itemkennwerte der Skala Stabilisierung extern

Stabilisierung extern			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Reaktion1	3,92	0,93	0,31
Reaktion3	2,33	1,06	0,15
Reaktion5	3,49	0,92	0,34
Reaktion7	3,26	0,85	0,57
Reaktion9	3,28	1,08	0,38
Reaktion10	2,14	0,97	0,39
Reaktion12	1,84	0,89	0,14
Reaktion13	2,75	0,89	0,44

Tabelle 7.21: Itemkennwerte der Skala Stabilisierung intern

Stabilisierung intern			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Reaktion2	4,44	0,79	0,37
Reaktion4	3,70	0,95	0,32
Reaktion6	1,84	0,89	0,12
Reaktion8	3,25	1,01	0,49
Reaktion11	2,32	0,96	0,26
Reaktion14	3,47	0,98	0,16
Reaktion15	3,98	1,03	0,43
Reaktion16	3,57	1,04	0,32

Tabelle 7.22: Itemkennwerte der Skala Bewältigung Problemanalyse

Bewältigung_Problemanalyse			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Bewältigung3	1,74	0,71	0,58
Bewältigung6	1,60	0,79	0,39
Bewältigung9	1,60	0,68	0,80
Bewältigung13	1,91	0,82	0,59
Bewältigung19	1,74	0,78	0,68
Bewältigung23	2,10	0,94	0,56
Bewältigung26	1,66	0,68	0,71

Tabelle 7.23: Itemkennwerte der Skala Bewältigung_soziale Unterstützung

Bewältigung_soziale Unterstützung			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Bewältigung1	2,19	0,96	0,44
Bewältigung5	1,59	0,95	0,61
Bewältigung10	2,75	1,09	0,45
Bewältigung14	1,75	0,85	0,51
Bewältigung18	2,70	1,12	0,47
Bewältigung21	2,52	1,19	0,55
Bewältigung25	1,80	1,03	0,50

Tabelle 7.24: Itemkennwerte der Skala Bewältigung_Selbstmitleid

Bewältigung_Selbstmitleid			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Bewältigung4	2,92	1,06	0,55
Bewältigung8	3,25	1,00	0,57
Bewältigung11	3,24	1,12	0,71
Bewältigung15	3,70	1,12	0,72
Bewältigung17	3,37	1,11	0,66
Bewältigung22	3,60	1,00	0,62
Bewältigung27	3,89	1,04	0,78

Tabelle 7.25: Itemkennwerte der Skala Bewältigung-sozialer Rückzug

Bewältigung_sozialer Rückzug			
Item	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
Bewältigung2	3,50	1,01	0,49
Bewältigung7	3,36	1,09	0,56
Bewältigung12	3,73	1,21	0,35
Bewältigung16	4,16	0,88	0,64
Bewältigung20	4,21	0,94	0,63
Bewältigung24	3,47	1,01	0,50
Bewältigung28	4,04	1,12	0,54

Tabelle 7.26: Korrelation der Gesamtskalen

Skalen	r	Signifikanz
Angst - Kompetenz	-0,35	p < .01
Angst - Aggression	0,45	p < .01
Aggression - Kompetenz	-0,40	p < .01
Kompetenz - negative Bewältigung	-0,37	p < .01
Aggression - negative Bewältigung	0,39	p < .01
Angst - negative Bewältigung	0,60	p < .01
Kompetenz - positive Bewältigung	0,41	p < .01
Aggression - positive Bewältigung	-0,05	nicht signifikant
Angst - positive Bewältigung	0,11	nicht signifikant

Tabelle 7.27: Korrelationen der Subskalen

Übergeordnete Skalen	Subskala	r _{tt}
Aggression	Stoffkompetenz-Eltern	0,61
	Stoffkompetenz-Vorgesetzte	0,66
	Stoffkompetenz-Kollegen	0,72
	Stoffkompetenz-pädagogische Kompetenz	0,64
	Eltern-Vorgesetzte	0,53
	Eltern-Kollegen	0,63
	Eltern-pädagogische Kompetenz	0,73
	Vorgesetzte-Kollegen	0,64
	Vorgesetzte-pädagogische Kompetenz	0,47
	Kollegen-pädagogische Kompetenz	0,69
Angst	Stoffkompetenz-Eltern	0,56
	Stoffkompetenz-Vorgesetzte	0,53
	Stoffkompetenz-Kollegen	0,59
	Stoffkompetenz-pädagogische Kompetenz	0,71
	Eltern-Vorgesetzte	0,47
	Eltern-Kollegen	0,53
	Eltern-pädagogische Kompetenz	0,67
	Vorgesetzte-Kollegen	0,71
	Vorgesetzte-pädagogische Kompetenz	0,58
	Kollegen-pädagogische Kompetenz	0,69
Kompetenz	Stoffkompetenz-Eltern	0,56
	Stoffkompetenz-Vorgesetzte	0,60
	Stoffkompetenz-Kollegen	0,68
	Stoffkompetenz-pädagogische Kompetenz	0,71
	Eltern-Vorgesetzte	0,55
	Eltern-Kollegen	0,60
	Eltern-pädagogische Kompetenz	0,66
	Vorgesetzte-Kollegen	0,69
	Vorgesetzte-pädagogische Kompetenz	0,63
	Kollegen-pädagogische Kompetenz	0,70

Die Korrelationen sind jeweils mit p<,01 signifikant.

Tabelle 7.28: Ergebnisse der Hypothesentests für die Hypothesenkomplexe 1,2,5,6

Hypothese	df	F-Wert	signifikant
1a	26	0,95	nicht sign.
1b	26	1,66	0,04
1c	26	0,78	nicht sign.
1d			
positive Bewältigung	26	0,64	nicht sign.
negative Bewältigung	26	1,72	0,03
Selbstmitleid	26	1,79	0,02
sozialer Rückzug	26	1,32	nicht sign.
2a	2	10,09	>,01
Stoffkompetenz	2	8,06	>,01
Eltern	2	6,87	>,01
Vorgesetzte	2	10,08	>,01
Kollegen	2	7,08	>,01
Pädagogische Kompezenz	2	6,87	>,01
2b	2	2,70	nicht sign.
2c	2	5,41	0,01
Stoffkompetenz	2	4,14	0,02
Eltern	2	6,20	>,01
Vorgesetzte	2	5,24	0,01
Kollegen	2	2,42	nicht sign.
Pädagogische Kompezenz	2	4,48	0,01
2d			
positive Bewältigung	2	0,18	nicht sign.
negative Bewältigung	2	4,03	0,02
Selbstmitleid	2	4,76	0,01
sozialer Rückzug	2	2,24	nicht sign.
5a	2	1,22	nicht sign.
5b	2	5,84	>,01
Stoffkompetenz	2	3,13	0,05
Eltern	2	5,26	0,01
Vorgesetzte	2	2,65	nicht sign.
Kollegen	2	3,95	0,02
Pädagogische Kompezenz	2	5,03	0,01
5c	2	3,82	0,02
5d	2	1,47	nicht sign.
5e	2	1,08	nicht sign.
5f	2	1,17	nicht sign.
5g			
positive Bewältigung	2	6,36	>,01
Problemanalyse	2	2,93	nicht sign.
soziale Unterstützung	2	6,54	>,01
5h	2	1,25	nicht sign.
6a			
positive Bewältigung	2	2,41	nicht sign.
negative Bewältigung	2	2,74	nicht sign.
6b	2	2,30	nicht sign.

Tabelle 7.29: Ergebnisse der Hypothesentests für die Hypothesenkomplexe 3 und 4

Hypothesen	r _{tt}	Signifikanz
3a	-0,02	nicht signifikant
3b	0,04	nicht signifikant
4a	0,00	nicht signifikant
4b		
positive Bewältigung	0,16	nicht signifikant
Bewältigung_Problemanalyse	0,14	nicht signifikant
Bewältigung_soziale Unterstützung	0,14	nicht signifikant
negative Bewältigung	-0,03	nicht signifikant
Bewältigung_Selbstmitleid	-0,02	nicht signifikant
Bewältigung_sozialer Rückzug	-0,03	nicht signifikant