

Der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schuli-
schen Belastungen – eine quantitative Analyse an Berufsschulen

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Fachbereich Erziehungswissenschaften

von Herrn König S.

geb. am 11.11. 1965 in Meiningen

Gutachterinnen:

Frau Prof. Claudia Dalbert

Frau Prof. Ursula Rabe-Kleberg

Tag der Verteidigung:

15.04.2003

urn:nbn:de:gbv:3-000005144

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A3-000005144>]

Inhaltsverzeichnis	
Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VII
Danksagung	VIII
Zusammenfassung	2
Abstract	3
1 Theoretischer und empirischer Hintergrund	9
1.1 Ungewissheitstoleranz	9
1.1.1 Theoriegeschichtliche Rekonstruktion der Entwicklung des Konstruktes	10
1.1.2 Intraindividuelle Entwicklung von Ungewissheitstoleranz	12
1.1.3 Theoretische Einordnung und Differenzierung des Konstruktes	13
1.1.4 Erfassung der Ungewissheitstoleranz	15
1.1.5 Bisherige Befunde der Ungewissheitstoleranzforschung	16
1.1.5.1 Aufsuchen und Meiden ungewisser Situationen	17
1.1.5.2 Informationsverarbeitung und Ungewissheitstoleranz	19
1.1.5.3 Ungewissheitstoleranz und Bewältigung	20
1.1.5.4 Ungewissheitstoleranz und Selbstkonzept	21
1.1.5.5 Ungewissheitstoleranz und subjektives Befinden	22
1.1.6 Zusammenfassung	22
1.2 Konzeptionen von Belastung, Beanspruchung und Stress	24
1.2.1 Hintergrund der Begriffsvielfalt	24
1.2.2 Transaktionales Stresskonzept	25
1.2.3 Handlungsregulationstheorie	27
1.2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	29
1.3 Objektive Belastungen und Indikatoren für Beanspruchung	32
1.3.1 Objektive Belastungen	32
1.3.2 Indikatoren auf der Ebene der Befindensmerkmale	33
1.3.2.1 Subjektives Wohlbefinden	33
1.3.2.2 Arbeitszufriedenheit	35
1.3.2.3 Burnout	36
1.3.3 Indikatoren der Ebene der Tätigkeitsvollzugs- und Leistungsmerkmale	38
1.3.3.1 Allgemeine Bemerkungen	38
1.3.3.2 Umsetzung des Lernfeldkonzeptes	39
1.3.3.3 Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen	40
1.3.3.4 Durchführung offener Unterrichtskonzepte	41
1.3.3.5 Angemessene Realisierung von Fortbildung	43
1.3.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	44
2 Ableitung der Fragestellung	44
2.1 Veränderte Bedingungen und Ungewissheit im Lehrerberuf	45
2.2 Wirkungsweisen von Ungewissheitstoleranz	48
2.2.1 Formale Modelle	48
2.2.2 Schlussfolgerungen	51
2.3 Konkurrenten von Ungewissheitstoleranz im Belastungsprozess	52
2.3.1 Selbstwert	52
2.3.2 Angst	53
2.3.3 Gerechte-Welt-Glaube	53
2.3.4 Selbstwirksamkeitserwartungen	54
2.3.5 Rollenambiguität	55
2.3.6 Soziale Unterstützung	56

2.4 Objektive Belastungen und der Effekt von Ungewissheitstoleranz	57
2.4.1 Arbeitsverhalten und Ungewissheitstoleranz	57
2.4.1.1 Teilnahme an Fortbildung und Ungewissheitstoleranz.	57
2.4.1.2 Umsetzung des Lernfeldkonzepts und Ungewissheitstoleranz.	58
2.4.1.3 Ermöglichung einer positiven Unterrichts Atmosphäre.	60
2.4.1.4 Kooperation und Ungewissheitstoleranz.	60
2.4.2 Objektive Belastungen und Ungewissheitstoleranz	61
2.4.2.1 Ungewissheitstoleranz und Rollenambiguität.	61
2.4.2.2 Ungewissheitstoleranz und fachfremder Einsatz.	62
2.4.2.3 Instrumentelle Unterrichtsbesichtigung.	63
2.4.2.4 Ungewissheitstoleranz und offener Unterricht.	64
2.5 Formulierung der Forschungshypothesen	66
3 Methode	68
3.1 Untersuchungsdurchführung und Stichprobenbeschreibung	68
3.1.1 Ethische und rechtliche Probleme	68
3.1.2 Beschreibung von Untersuchungsplan und -durchführung	69
3.1.3 Beschreibung der Stichproben	73
3.2 Erhebungsinstrumente	76
3.2.1 Bemerkungen zur Formulierung und Anordnung der Items	76
3.2.2 Vorgehensweise bei der Skalenanalyse	77
3.2.3 Skalenanalysen für übernommene Skalen	78
3.2.3.1 Depressivität	79
3.2.3.2 Allgemeine und lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung	80
3.2.3.3 Autoritarismus.	81
3.2.3.4 Berufliche Belastung.	81
3.2.3.5 Burnout.	82
3.2.3.6 Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung.	83
3.2.3.7 Idealismus.	84
3.2.3.8 Berufliche Anerkennung.	84
3.2.3.9 Aktueller positiver und negativer Affekt.	84
3.2.3.10 Selbstkonzept.	85
3.2.3.11 Ängstlichkeit.	86
3.2.3.12 Gerechte-Welt-Glaube	87
3.2.3.13 Habituelles Wohlbefinden.	87
3.2.3.14 Ungewissheitstoleranz.	87
3.2.3.15 Soziale Erwünschtheit.	88
3.2.4 Skalenanalysen für selbst entwickelte oder veränderte Skalen	88
3.2.4.1 Rollenambiguität.	88
3.2.4.2 Soziale Unterstützung.	90
3.2.4.3 Schulspezifische Veränderungsbelastung.	92
3.2.4.4 Teamverhalten und Teamorientierung.	94
3.2.4.5 Lehrereigenschaften.	96
3.2.4.6 Offenheit des Unterrichts.	97
3.2.4.7 Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit.	99
3.2.5 Zusammenfassende Informationen zu den Skalen	100
4 Ergebnisse	102
4.1. Drop-out-Analyse	102
4.2 Zusammenhänge mit der Ungewissheitstoleranz	105
4.2.1 Bemerkungen zur Vorgehensweise bei Regressionsanalysen	105
4.2.2 Ungewissheitstoleranz und Lernfeldkonzept	106

4.2.3 Teilnahme an Lehrerfortbildung und Ungewissheitstoleranz.....	107
4.2.4 Ungewissheitstoleranz und Teamverhalten bzw. Teamorientierung	108
4.2.5 Lehrereigenschaften und Ungewissheitstoleranz.....	111
4.2.6 Ungewissheitstoleranz und offener Unterricht	111
4.2.7 Zusammenfassung	113
4.3 Analysen mit Messwiederholung	114
4.3.1 Ungewissheitstoleranz und die Entwicklung des Befindens.....	114
4.3.1.1 Identifizierung potentieller Stressoren.	115
4.3.1.2 Bestimmung des Haupteffekts von Ungewissheitstoleranz.	119
4.3.1.3 Ungewissheitstoleranz und Konkurrenten.	121
4.3.1.4 Ungewissheitstoleranz als Puffer.	124
4.3.1.5 Komplette Modelle.....	128
4.3.1.6 Zusammenfassung.....	136
4.3.2 Persönlichkeitsmerkmale und Ungewissheitstoleranz	139
5 Diskussion.....	139
5.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse.....	140
5.2 Ungewissheitstoleranz und Tätigkeitsvollzugs- bzw. Leistungsmerkmale ...	143
5.2.1 Teilnahme an Fortbildung und Ungewissheitstoleranz.....	143
5.2.2 Ungewissheitstoleranz und Teamverhalten bzw. Teamorientierung	143
5.2.3 Lehrereigenschaften und Ungewissheitstoleranz.....	144
5.2.4 Ungewissheitstoleranz und offener Unterricht	145
5.3 Ungewissheitstoleranz und Befinden.....	145
5.3.1 Berufsbezogene Stressoren	146
5.3.2 Haupteffekte von Ungewissheitstoleranz	148
5.3.3 Puffereffekte von Ungewissheitstoleranz	150
5.3.4 Persönlichkeitsmerkmale und Ungewissheitstoleranz	154
5.4 Diskussion der Methoden	155
5.4.1 Faktoren, die diese Untersuchung erschwerten.....	155
5.4.2 Methodenkritik.....	156
5.5 Ausblick	158
Literaturverzeichnis	162
Anlagenverzeichnis	177
Selbstständigkeitserklärung	239

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Itemwortlaut der Ungewissheitstoleranzskala	16
Tabelle 2:	Merkmale für offenen Unterricht und deren Gewichtung	43
Tabelle 3:	Mittleres Dienstalder zu den verschiedenen Erhebungen	76
Tabelle 4:	Psychometrische Kennwerte der Skala Belastungserleben durch die Arbeit	82
Tabelle 5:	Psychometrische Kennwerte der Dimensionen des Burnout	83
Tabelle 6:	Psychometrische Kennwerte der PANAS	85
Tabelle 7:	Itemwortlaut und psychometrische Kennwerte der Skala Rollenambiguität	90
Tabelle 8:	Itemwortlaut und psychometrische Kennwerte der Skala zur Erfassung der sozialen Unterstützung	91
Tabelle 9:	Psychometrische Kennwerte der vier Ein-Faktor-Modelle der Skala schulspezifische Veränderungsbelastung	93
Tabelle 10:	Itemformulierungen und Kennwerte der Skala Teamorientierung	95
Tabelle 11:	Lehrereigenschaften und deren psychometrische Kennwerte	97
Tabelle 12:	Psychometrische Kennwerte der Skala offener Unterricht	98
Tabelle 13:	Itemwortlaut und psychometrische Kennwerte der Skala zur Erfassung der Bedeutung der Arbeit	99
Tabelle 14:	Erhebungszeitpunkte der Variablen und erreichte Stichprobengröße	101
Tabelle 15:	Deskriptive Kennwerte zum Erhebungszeitpunkt November 2000	102
Tabelle 16:	Vergleich der Mittelwerte der Personmerkmale zwischen Probanden mit Daten zu T1 und nicht T4 bzw. T1 und T4	104
Tabelle 17:	Logistische Regression von Fächerunterricht auf Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten, objektive Belastungen und demographische Variablen (akzeptiertes Modell $p < .05$)	107
Tabelle 18:	Zeitaufwand für Fortbildungsveranstaltungen in Abhängigkeit von der Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten, objektiven Belastungen und demographischen Variablen (akzeptiertes Modell $p < .05$)	108
Tabelle 19:	Teamorientierung und Teamverhalten in Abhängigkeit von Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten, objektiven Belastungen und demographischen Variablen (akzeptiertes Modell $p < .05$)	110

Tabelle 20:	Korrelationen von Teamverhalten mit Variablen vom November 2000	110
Tabelle 21:	Offenheit des Unterrichts in Abhängigkeit von Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten und demographischen Variablen (akzeptiertes Modell $p < .05$)	113
Tabelle 22:	Veränderung des beruflichen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	116
Tabelle 23:	Veränderung des allgemeinen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	117
Tabelle 24:	Veränderung des beruflichen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen und Ungewissheitstoleranz (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	120
Tabelle 25:	Veränderung des allgemeinen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen und Ungewissheitstoleranz (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	121
Tabelle 26:	Veränderung des Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen, Ungewissheitstoleranz und deren Konkurrenten (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	123
Tabelle 27:	Veränderung des Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen und Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz (Modelle ohne signifikanten Einfluss der Ungewissheitstoleranz)	124
Tabelle 28:	Interaktionen von Ungewissheitstoleranz und Stressoren vom November 2000 (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	126
Tabelle 29:	Interaktionen von Ungewissheitstoleranz und Stressoren vom September 2001 (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	127
Tabelle 30:	Veränderung des allgemeinen Befindens in Abhängigkeit von Stressoren, der Ungewissheitstoleranz und deren Konkurrenten (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	129
Tabelle 31:	Veränderung des berufsspezifischen Befindens in Abhängigkeit von Stressoren, der Ungewissheitstoleranz und deren Konkurrenten (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	130
Tabelle 32:	Veränderung von allgemeinem und berufsspezifischem Befinden in Abhängigkeit von Stressoren und Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)	131
Tabelle 33:	Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeit in Abhängigkeit von der Ungewissheitstoleranz	139

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Heuristisches Modell zur Beanspruchungsanalyse	31
Abbildung 2:	Puffereffektmodell formal	50
Abbildung 3:	Haupteffektmodell formal	51
Abbildung 4:	Darstellung des längsschnittlichen Untersuchungsplanes	75
Abbildung 5:	Zusammenfassende Darstellung des Einflusses der Ungewissheitstoleranz auf das Arbeitsverhalten der Lehrenden	113
Abbildung 6:	Zusammenhang von Befinden und objektiven Belastungen	118
Abbildung 7:	Interaktion Ungewissheitstoleranz und belastendes Erlebnis, Kriterium Kontrolliertheitserleben	128
Abbildung 8:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und fachfremder Einsatz, Kriterium Arbeitsunzufriedenheit	132
Abbildung 9:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium Leistungsmangel	132
Abbildung 10:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium Arbeitsüberforderung	133
Abbildung 11:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Einsatz an mehreren Schulen, Kriterium negativen Affekt	133
Abbildung 12:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium positiver Affekt.	134
Abbildung 13:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Einsatz an mehr Schulen, Kriterium Depressivität	135
Abbildung 14:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium Kontrolliertheitserleben	135
Abbildung 15:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und neues Fach, Kriterium schulspezifische Veränderungsbelastung	136
Abbildung 16:	Interaktion von Ungewissheitstoleranz und mehrere Schulen, Kriterium schulspezifische Veränderungsbelastung	136
Abbildung 17:	Haupt- und Puffereffekte von Ungewissheitstoleranz	138

Danksagung

In den letzten drei Jahren, in denen die vorliegende Arbeit entstand, haben mich viele Menschen mit Anregungen, mit Kritik oder auch mit ihrem Verständnis dafür, dass ich meinen anderen Verpflichtungen nicht immer so engagiert wie sonst nachkommen konnte, unterstützt. Für diesen Beistand, ohne den diese Studie vielleicht nie entstanden wäre, möchte ich mich bei den betreffenden Personen recht herzlich bedanken.

Ein ganz besonderer Dank geht hierbei an meine Betreuerin Frau Prof. Dalbert. Sie hat mich während des gesamten Zeitraumes meiner Forschungstätigkeit mit kritischen Anregungen und Kommentaren gefördert und so die Arbeit entscheidend geprägt.

Danken möchte ich auch anderen Wissenschaftlern, wie Herrn Prof. Dr. Schwarzer, Herrn Prof. Dr. Huber, Herrn Prof. Dr. Rudow, Herrn Dr. Stöber, Herrn Dr. Marten-Clausen und Herrn Dr. Kischkel die mir wie selbstverständlich zusätzliche Hinweise zu den von ihnen publizierten Materialien zur Verfügung stellten.

Ein weiterer Dank gilt den Mitarbeitern der Schulämter, den Vertretern der Schulleitungen und den Kolleginnen und Kollegen, die mich bei der Datenerhebung unterstützt haben.

Schließlich möchte ich den Lehrerinnen und Lehrern an den verschiedenen Schulen danken, die sich die Zeit genommen haben, die teilweise recht umfangreichen Fragebögen auszufüllen.

Halle, den 10.10. 2002

Zusammenfassung

Mit einer Feldstudie konnte die Hypothese einer positiven Beziehung zwischen Ungewissheitstoleranz und der seelischen Gesundheit von Lehrenden berufsbildender Schulen belegt werden. Die Untersuchung bestand aus mehreren Abschnitten mit unterschiedlichen Teilstichproben und Datenerhebungstechniken. Je ungewissheitstoleranter die Lehrenden waren, desto mehr Zeit investierten sie in Fortbildung (objektive Daten, $N = 47$), desto aufgeschlossener zeigten sie sich gegenüber Teamarbeit ($N = 56$), desto positiver wurden sie von ihren Schülerinnen und Schülern beurteilt ($N = 80$) und desto offener war tendenziell ihr Unterricht (Expertenrating, $N = 18$). Die Daten des Längsschnitts ($N = 94$) zeigten einen positiven Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf unterschiedliche Dimensionen des Wohlbefindens der Lehrenden. Die gefundenen Beziehungen blieben auch bei statistischer Kontrolle von Persönlichkeitsvariablen wie Selbstwert, Ängstlichkeit, Selbstwirksamkeit und weiteren Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz bestehen. Die Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass Ungewissheitstoleranz eine zentrale Kompetenz von Lehrenden darstellt, die gefördert und gefordert werden sollte.

Abstract

The hypothesis of a positive relationship between uncertainty tolerance and the mental health and competences of teachers at vocational schools was tested in a series of studies. The more the teachers were uncertainty tolerant, the more often they attended vocational trainings (objective data; $N = 47$), the more they were open-minded about teamwork ($N = 56$), the more positive they were evaluated by their students ($N = 80$), and the more open was their teaching (experts' ratings; $N = 18$). The data of the longitudinal study ($N = 92$) showed a positive impact of uncertainty tolerance on different dimensions of the teachers' well-being. This influence was especially strong under stress. The observed relationships hold true even if other personality variables like self-efficacy, anxiety, or self esteem were controlled for. Taken collectively, the results show that uncertainty tolerance is an important competence of teachers at vocational schools, which should be taken into consideration and enhanced.

Der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf den Umgang von Lehrenden mit schulischen Belastungen – eine quantitative Analyse an Berufsschulen

In der Bundesrepublik Deutschland unterrichten ca. 750000 Lehrerinnen und Lehrer (Jeschek, 1999). Untersuchungen zum Thema Lehrerbelastung der letzten Jahre zeigen, dass ein großer Teil hiervon die beruflichen Anforderungen als äußerst belastend erlebt (z. B. Grimm, 1993; Kramis-Aebischer, 1995; Spanhel & Hübner, 1995; Schaarschmidt & Kieschke, 1999; Schmitz, 2000; Wulk, 1988). Scheinbar können viele Pädagoginnen und Pädagogen die mit dem Lehrerberuf verbundenen Belastungen nicht aushalten, denn die meisten von ihnen müssen aus gesundheitlichen Gründen den Schuldienst vorzeitig aufgeben (vgl. Schricker, 1998). So wurden beispielsweise „... in Hamburg im Schuljahr 1999/2000 94% der ausscheidenden Lehrerinnen und Lehrer vorzeitig wegen Dienstunfähigkeit pensioniert“ (van Dick & Wagner, 2001, S. 19). Diese Daten verdeutlichen die Aktualität der Problematik Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Neben dieser Aussage lassen die genannten Zahlen allerdings auch erkennen, dass die Belastungen des Lehrerberufes nicht zwangsläufig bei allen Unterrichtenden zu Beeinträchtigungen oder gar frühzeitiger Pensionierung führen. Einige Lehrende scheinen die Anforderungen erfolgreich zu meistern.

Welche Gegebenheiten führen aber dazu, dass ein Teil der Lehrenden die berufsbedingten Belastungen bewältigt, während ein anderer Teil daran zerbricht? Warum zeigen die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Emotionen und unterschiedliches Verhalten auf doch anscheinend gleiche Anforderungen? So konnte beispielsweise der Verfasser, der selbst in der Lehrerfortbildung und –beratung tätig ist, in den letzten Jahren feststellen, dass meist dieselben Kolleginnen und Kollegen Veranstaltungen der Lehrerfortbildung besuchen, während andere hier selten oder nie zu sehen waren. Ähnlich unterschiedlich ausgeprägt waren die Reaktionen bei Unterrichtsbesuchen. Während einige in dem anschließenden Beratungsgespräch ihr Interesse an einer Zusammenarbeit zum Ausdruck brachten, sahen andere diese Unterrichtsbesuche als unnötige weitere Belastung an.

Erste Ergebnisse, die helfen, die gestellten Fragen und Probleme zu beantworten, liegen bereits vor. So konnten Schaarschmidt und Kieschke (1999)

belegen, dass die wahrgenommene Arbeitsbelastung von Lehrenden nicht in einem proportionalen Verhältnis zur tatsächlichen Belastung steht. Das subjektive Abbild der objektiven Belastung scheint nach diesen Daten durch interindividuelle Prozesse der Wahrnehmung und Bewertung beeinflusst und somit abhängig von Handlungsvoraussetzungen (Hacker, 1986) wie pädagogischer Kompetenz, Berufserfahrung und anderen Merkmalen zu sein (vgl. Rudow, 1994). Es gilt demzufolge nicht nur nach Belastungen und bereits vorliegenden Störungen bzw. Beschwerden zu fragen, sondern zusätzlich nach Merkmalen (Ressourcen), die diejenigen Lehrenden auszeichnen, welche durch potentiell belastende Anforderungen wie fachfremder Unterrichtseinsatz, große Klassen, Hospitationen usw. (vgl. Kapitel 1) keine oder nur geringe Belastungen oder gesundheitliche Beeinträchtigungen erfahren. Aus der Kenntnis solcher Ressourcen können dann Schlussfolgerungen für Lehrerfortbildung und -beratung, aber auch Möglichkeiten der Früherkennung gesundheitlicher Gefährdungen und damit der Prävention (Aroid & Schaarschmidt, 2001) abgeleitet werden. So empfanden beispielsweise 10 Prozent der von Kramis-Aebischer (1995) untersuchten Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf als gering oder gar nicht belastend. Herauszufinden, welche Merkmale diese Menschen auszeichnen und diese Merkmale bei denen, die sich als belastet fühlten, zu entwickeln, erscheint eine aussichtsreiche Aufgabe zu sein.

Zur Klärung dieser Fragen und Probleme ist es offensichtlich unzureichend Stressoren wie z. B. Lärm, unmotivierte Schüler usw. als von außen einwirkende Größen zu betrachten, die den Lehrenden beeinflussen und zu Belastungssymptomen führen (Grimm, 1993, Rudow, 1994). Es sind vielmehr solche Konzeptionen vorzuziehen, die den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen in den Mittelpunkt der Analyse stellen und dem Lehrenden eine aktive Rolle bei der Gestaltung seiner Beanspruchungsverhältnisse zusprechen (Aroid & Schaarschmidt, 2001; Schaarschmidt & Kieschke, 1999).

Solche Konzeptionen zur Erklärung von Belastung und Beanspruchung, welche die Person in den Mittelpunkt der Belastungsanalyse stellen wie z. B. das transaktionale Stresskonzept von Lazarus (z. B. 1966, 1990) oder die Handlungsregulationstheorie von Hacker (1986) bilden den Kern der vorliegen-

den Arbeit und werden im Kapitel 1 erläutert. Auf der Grundlage dieser Theorien soll untersucht werden, ob Ungewissheitstoleranz ein Persönlichkeitsmerkmal ist, welches das unterschiedliche Belastungserleben der Lehrenden zumindest für bestimmte Situationen erklärt und zu einer den Anforderungen angemessenen psychischen Regulation von Handlungen in pädagogischen Situationen beitragen kann.

Ausgangspunkt dieser Fragestellung ist die Tatsache, dass in jüngster Zeit von den Lehrenden neben den z. B. in den 60er Jahren untersuchten Anforderungen wie 200 Entscheidungen pro Unterrichtsstunde (zusammenfassend Kretschmann, 1993) neue objektive Belastungen zu bewältigen sind (Spanhel & Hübner, 1995). Diese sind gekennzeichnet durch Neuartigkeit, Unklarheit des Handlungsweges und Unüberschaubarkeit der Handlungsfolgen, Komplexität der Arbeitsaufgaben und Ähnliches (vgl. Bildungskommission NRW, 1995).

Für die in der vorliegenden Studie untersuchten Lehrerinnen und Lehrer berufsbildender Schulen lassen sich als Beispiele solcher mit Ungewissheit verbundenen Anforderungen die neuen Ausbildungsberufe bzw. die neuen Rahmenlehrpläne mit neuen Ausbildungsinhalten nennen, die sich in kurzen Abständen änderten. Damit verbunden sind sehr kurze Einarbeitungszeiten für neue Unterrichtsfächer und ein erhöhter Fortbildungsbedarf. Hier ist zu bemerken, dass diese Entwicklung noch nicht an Dynamik verloren hat. Ferner wünschen die ausbildenden Unternehmen neue Qualifikationen der Auszubildenden - mehr kommunikative Fähigkeiten und Selbstständigkeit statt handwerklichen Geschicks - werden nachgefragt. Konsequenz für die Lehrenden sind offenere Unterrichtsformen (Pätzold, 1993), verknüpft mit einer geänderten Lehrerrolle. Die Lehrerinnen und Lehrer geben in einem solchen Unterricht einen Teil ihrer Führungsrolle auf. Der Verlauf der Unterrichtsstunde wird dadurch mehr durch die Schülerinnen und Schüler bestimmt und ist somit für die Pädagogen weniger vorhersagbar. Zu den mit Ungewissheit verbundenen Anforderungen und Situationen gehören weiterhin Unterrichtsbesuche, Fortbildungen, Versetzung an andere Schulen, Erprobung neuer Unterrichtskonzepte, Vertretungsstunden und die täglichen „normalen“ Unterrichtsstunden und deren Vorbereitung. Letzteres lässt sich sicherlich gedanklich besser nachvollziehen,

wenn man sich beispielsweise einen Lehrenden vorstellt, der anhand des folgenden Lernziels 80 Unterrichtsstunden planen und durchführen soll:

„Die Schülerinnen und Schüler kennen die Organisationsformen der Montage. Durch die Montageanleitungen und –pläne erhalten sie einen Überblick zu den notwendigen Montageschritten, nach denen sie ihre Tätigkeit ausrichten. Sie bedienen dabei Einrichtungen zum Spannen, Justieren, Fügen und Prüfen. Berechnungen im Rahmen ausgewählter Aufgaben fördern die Sensibilität bei der Bedienung dieser Einrichtungen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1999, S. 28)

Der Bildungsgang ist neu, die möglichen Inhalte vielfältig, die Planung damit weitgehend offen.

Interindividuell unterschiedliche Reaktionen von Personen in dem eben beschriebenen, durch Ungewissheit gekennzeichneten Situationstyp werden auf das Personmerkmal Ungewissheitstoleranz zurückgeführt (z. B. Dalbert, 1996, 1999a; Dalbert & Warndorf, 1995; Huber & Roth, 1999; Sorrentino, Short & Raynor, 1984). Als ungewiss im Sinne dieses Konstrukts wird eine Situation dann bezeichnet, wenn deren Verlauf unbekannt oder die Situation selbst sehr komplex ist. Ungewissheitstolerante Personen fühlen sich durch solche Situationen angezogen, sie sehen in ihnen eine Möglichkeit, neue Informationen über sich und ihre Umwelt zu erhalten. Im Unterschied dazu fühlen sich Ungewissheitsintolerante durch ungewisse Situationen bedroht. Es liegt demzufolge nahe, in Ungewissheitstoleranz ein Persönlichkeitsmerkmal zu vermuten, das den Belastungs- und Bewältigungsprozess der Lehrerinnen und Lehrer positiv beeinflusst.

Die bisherige Forschung zur Lehrerbelastung hat das Personmerkmal Ungewissheitstoleranz jedoch weitgehend ignoriert. Lediglich von Huber und Roth (1999) sowie Friedel und Dalbert (in Druck) wurden erste Ergebnisse präsentiert. Für berufsbildende Schulen wurden jedoch bisher keine Studien veröffentlicht. Der Verfasser möchte mit der vorliegenden Studie einen Teil dieser Forschungslücke schließen, in dem er das Konstrukt in seiner palliativen Wirkung allgemein und speziell in oben angegebenen Situationen untersucht. Neben der Ungewissheitstoleranz werden auch andere Variablen, die eine protek-

tive Wirkung auf die seelische Gesundheit der Lehrenden berufsbildender Schulen zeigen sollten und damit in Konkurrenz zur Ungewissheitstoleranz stehen, einbezogen. Hierzu zählen z. B. Selbstwirksamkeit, (geringe) Ängstlichkeit, Selbstwert u. ä., deren Berücksichtigung gleichzeitig die diskriminante Validität der Ungewissheitstoleranz belegen soll. Erste Ergebnisse, die einen Zusammenhang einiger dieser Konstrukte mit Indikatoren der seelischen Gesundheit belegen, liegen mit den Arbeiten von Friedel (2000), Schmitz (2001) und Wolf (1998) bereits vor.

Weil Ungewissheitstoleranz und andere in der Arbeit verwendete Konstrukte in der Literatur sehr unterschiedlich dargestellt und abgegrenzt werden, erfolgt im Kapitel 1 die Vorstellung wesentlicher Konstrukte der vorliegenden Studie, um so eine Verständigungsgrundlage zu schaffen. Die Ausführungen zum Orientierungsstil (Standke & Stauche, 1995) Ungewissheitstoleranz fallen dabei etwas ausführlicher aus, da dieser im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht. Neben den zentralen Konstrukten dieser Arbeit werden im Kapitel 1 Anforderungen, die in anderen Studien als belastend identifiziert wurden, und geeignete Indikatoren für Beanspruchungsfolgen im Lehrerberuf vorgestellt.

Anhand der im Kapitel 1 dargestellten Befunde über Unterschiede in der Informationssuche, Informationsverarbeitung und im Befinden von Ungewissheitstoleranten und *-intoleranten* werden dann im Kapitel 2 zu erwartende Unterschiede in der pädagogischen Kompetenz und im Wohlbefinden (seelische Gesundheit nach Becker, 1986) von ungewissheitstoleranten und *-intoleranten* Lehrenden bei Konfrontation mit den vorgestellten potentiellen Belastungen abgeleitet. Im Anschluss erfolgt die Formulierung der Untersuchungshypothesen.

Wenn sich die hier angenommenen Beziehungen von Ungewissheitstoleranz und seelischer Gesundheit belegen lassen, kann Ungewissheitstoleranz als eine zentrale Qualifikation für Lehrerinnen und Lehrer angesehen werden. Die Förderung der Ungewissheitstoleranz bei den Lehrenden würde dann zu einer Erhöhung der Fortbildungsbereitschaft, der Kooperationsfähigkeit, der Offenheit des Unterrichts usw. (vgl. Kapitel 2) führen. Gleichzeitig wäre dies ein Beleg dafür, dass durch die Entwicklung der Ungewissheitstoleranz der Lehre-

rinnen und Lehrer eine Prävention hinsichtlich deren psychischer Gesundheit möglich ist.

Die Vermutung, dass in der heutigen Zeit andere Qualifikationen als noch vor einhundert Jahren benötigt werden, Formen und Inhalte menschlichen Wissens also von dem historischen Wandel und den sozialen Verhältnissen abhängig sind, ist aus der Soziologie bekannt. In jeder Epoche nutzen die Menschen unterschiedliche kognitive Orientierungen (Wissensbestände), um zielgerichtet handeln zu können (Geser, 1998).

Im weiteren Verlauf der Arbeit erfolgt eine Zusammenfassung der Versuchsplanung und Durchführung (Kapitel 3). In diesem Kapitel werden außerdem die Stichprobe und die Ergebnisse der Skalenanalysen berichtet.

Die Wiedergabe der Resultate der Hypothesentests erfolgt in Kapitel 4. Hier werden zusätzlich einige Hinweise zur statistischen Auswertung gegeben.

Im letzten, Kapitel 5, werden die Befunde im Vergleich mit den Erwartungen und den Ergebnissen anderer Autoren diskutiert. Den Abschluss dieses Kapitels bildet ein Ausblick über die weitere Forschung zu dem Konstrukt Ungewissheitstoleranz sowie die Einschätzung der Bedeutung der Ergebnisse für die Lehrerweiter- und -fortbildung sowie Lehrerberatung.

1 Theoretischer und empirischer Hintergrund

In den folgenden Abschnitten wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Diese Ausführungen bilden den Rahmen für die theoretische Ableitung der Hypothesen. Zu Beginn werden hierzu das Konstrukt Ungewissheitstoleranz und das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Belastung und Beanspruchung erläutert. Im weiteren Verlauf erfolgt die Nennung von in anderen Studien identifizierten Belastungen aus dem Lehrerberuf und geeigneten Indikatoren für Beanspruchungsfolgen als Ausgangspunkt für die weitere Analyse des Beanspruchungsprozesses.

1.1 Ungewissheitstoleranz

Das Konstrukt Ungewissheitstoleranz (oder Ambiguitätstoleranz nach Frenkel-Brunswik, 1949) erlaubt „... Vorhersagen über den interindividuell unterschiedlichen Umgang mit Situationen unterschiedlichen Informationswertes. Ungewissheitstolerante werden eine Situation danach beurteilen, inwieweit sie ihnen neue Informationen zur Verfügung stellen kann. Gegebenenfalls werden

sie die Möglichkeit mit dem größten diagnostischen Gehalt wählen. Ungewissheitsintolerante werden Situationen danach beurteilen, inwieweit sie ihre Schemata beibehalten können, und sie werden nach Möglichkeit hierzu geeignete Situationen wählen“ (Dalbert, 1996, S. 207). Das Konstrukt Ungewissheitstoleranz bezeichnet ein stabiles und bereichsübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal.

Unter ungewissen Situationen werden solche, die mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind (Budner, 1962) oder wenn ungenügende Informationen über den weiteren Verlauf der Situation vorliegen (Dalbert, 1999a) zusammengefasst.

Die folgenden Abschnitte enthalten Informationen zur geschichtlichen Entwicklung, Differenzierung, empirischen Bewährung und Erfassung der Ungewissheitstoleranz.

1.1.1 Theoriegeschichtliche Rekonstruktion der Entwicklung des Konstruktes

Die Ambiguitätsintoleranz wurde ursprünglich als ein Merkmal der autoritären Persönlichkeit analysiert. Die amerikanische Forschergruppe Adorno, Frenkel- Brunswik, Levinson und Sanford (auch als Berkley Gruppe bezeichnet) untersuchte Charakterstrukturen, die für antifaschistische und antisemitische Propaganda besonders empfänglich waren (vgl. Viehöfer, 1980). Wahrscheinlich durch ihre in der Zusammenarbeit mit Adorno gewonnenen Erfahrungen inspiriert, führte Else Frenkel-Brunswik weitere Untersuchungen zur Ambiguitätstoleranz an der Universität von Kalifornien (Institute of Child Welfare) durch. Sie ist mit ihrer 1949 veröffentlichten Arbeit, in der sie die Ergebnisse ihrer Untersuchungen publizierte, die Gründerin des Konstruktes der Ambiguitätstoleranz (Reis, 1997). Genannte Autorin sieht in dem Konzept Intoleranz gegenüber Ambiguität eine grundlegende Dimension der emotionalen und kognitiven Lebenseinstellung einer Person. Sie geht davon aus, dass Kinder, die streng nach nicht einsichtigen Regeln erzogen werden, ihr Zuhause oft als bedrohlich erleben. Um weitere Konflikte und Ängste zu vermeiden, kommt es zu einer Sperrung des Bewusstseins gegenüber ambivalenten Tatsachen. Dies belegte eine Studie an Kindern im Alter von 11 bis 16 Jahren, welche in sehr vorurteilsvolle Kinder und Kinder ohne Vorurteile (N je 120) eingeteilt wurden. Die Kinder der vorurteilsvollen Gruppe hielten an einmal - oft vorschnell - ge-

troffenen Werturteilen fest. Dies geschah teils auch unter Missachtung der Realität. Frenkel-Brunswik (1949) bezeichnete dies als Schwarz-Weiß-Lösungen, da die Kinder eine Person entweder allumfassend akzeptierten oder ablehnten. Die vorurteilsvolle Gruppe war nicht in der Lage bei der Beschreibung ihrer Eltern komplexe und widersprüchliche Eigenschaften zu nennen. Sie vermieden Mehrdeutigkeit, die Beschreibungen waren oft stereotyp und übertrieben, die Eigenschaftsnennungen sehr eingeschränkt und oberflächlich. Dieses Verhalten bezeichnet Frenkel-Brunswik (1949) als „... intolerance of ambiguity...“ (S.108) – Ambiguitätsintoleranz. Auch in Gedächtnisexperimenten konnte Frenkel-Brunswik Unterschiede zwischen Individuen mit unterschiedlicher Ausprägung von Ungewissheitstoleranz nachweisen.

Einen weiteren Beitrag zu dem hier beschriebenen Konstrukt lieferte Rokeach (1960). Er ordnete Menschen in die Dichotomie von „The open and the closed mind“ ein. Erstere orientieren sich seiner Meinung nach an einem kognitiven Wertesystem, das auf neue Einsichten und Informationen gerichtet ist, während letztere auf Grund von Rigidität Bekanntes und Vertrautes bevorzugen und Neuem einen gewissen Widerstand entgegenbringen. Die Untersuchungen von Rokeach (1960) zeigten bei geistig aufgeschlossenen und geistig verschlossenen Personen Unterschiede in der Autoritätsgläubigkeit, der Bereitschaft zu Vorurteilen und dem kognitiven Problemlösen. Auch er bezieht seine Untersuchungen auf die Arbeiten der Gruppe um Adorno.

1962 zeigte Budner, dass ambiguitätstolerante Personen ambiguitäre Situationen nicht einfach tolerieren, sondern ein regelrechtes Bedürfnis danach aufweisen, da sie solche Situationen als Herausforderung interpretieren. Ambiguitäre Situationen sind für Budner solche, die mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind. Budner erweiterte damit das Konzept der Ambiguitätsintoleranz um den alternativen Pol Ambiguitätstoleranz. Ergebnis war das bipolare Konstrukt Vermeidung von vs. Bedürfnis nach Ambiguität.

Im ehemaligen sozialistisch/kommunistischen Raum führten beispielsweise Clauss (1986) und Almenroth (1983) Untersuchungen im Zusammenhang mit dem Konstrukt Ungewissheitstoleranz durch. Sie verwendeten den Terminus Unsicherheitstoleranz. Die verschiedenen Ausprägungen kennzeichneten sie mit UT^+ vs. UT^- . Clauss (1986) bezeichnete Unsicherheitstoleranz als

„... die Fähigkeit, kognitive Ungewißheit zu ertragen“ (S. 314). Für ihn sind „Personen mit hoher Unsicherheitstoleranz (UT⁺)... beim problemlösenden Denken und in ungewissen Situationen im Vorteil. Niedrige Unsicherheitstoleranz (UT⁻) dagegen ist verbunden mit Störbarkeit, Aufgeregtheit, Unruhe, ängstlicher Besorgnis und der Tendenz zu mehrfacher Absicherung“ (S. 314). Clauss (1986) ist einer der wenigen deutschen Wissenschaftler, der die Erkenntnisse der Forschung zu Unsicherheitstoleranz in der Pädagogik verwertet und auf eine unterschiedliche Behandlung von Schülern mit stark versus schwach ausgeprägter Unsicherheitstoleranz aufmerksam macht (vgl. auch Huber - weiter unten - als weiteren hier zu nennenden Autor). Lediglich in den USA wurden nach Petzold (1985) die Ergebnisse der Forschung zu den kognitiven Stilen von Anfang an als pädagogisch relevant betrachtet.

Neuere Forschungsergebnisse bieten die Veröffentlichungen der Gruppe um Sorrentino (z. B. Sorrentino, Short und Raynor, 1984; Sorrentino, Hewitt & Raso-Knott, 1992) im angloamerikanischen Raum sowie Huber (z. B. Huber, 1997; Huber & Roth, 1999) und Dalbert (1996, 1999a) im deutschsprachigen Raum. Sorrentino, Short und Raynor (1984) führten die Begriffe Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung ein. Sie untersuchten differentielle Verhaltensmuster in Bezug auf Leistungsverhalten und griffen unter anderem die Überlegungen von Rokeach (vgl. weiter oben) auf.

1.1.2 Intraindividuelle Entwicklung von Ungewissheitstoleranz

Es ist davon auszugehen, dass Menschen „... ihren bevorzugten Orientierungsstil – Hinwendung zu Neuem vs. Konzentration auf Bekanntes – im Laufe ihrer Entwicklung lernen“ (Huber & Roth, 1999). Einen maßgeblichen Einfluss besitzt dabei die familiäre Sozialisation. Für das Konstrukt Ungewissheitstoleranz zeigten sich positive Zusammenhänge mit Erziehung zur Selbstständigkeit, Konfliktneigung in der Familie, Inkonsistenz der Erziehung und Ungewissheitstoleranz der Mütter sowie negative Beziehungen mit der Erziehung zur Konformität und Regelorientierung in der Familie (Goch, 1997).

Für die Entwicklung der Ungewissheitstoleranz im Erwachsenenalter wurde bisher lediglich der negative Zusammenhang mit dem Alter bestätigt (z. B. Dalbert, 1999a). Entwicklungsmöglichkeiten konnten bisher nicht evaluiert werden. Huber und Roth (1999) geben darum Befunde mit dem Konstrukt

kognitive Strukturiertheit (Krohne, 1977) als Grundlage für erste Hypothesen an. Sollten sich die in der vorliegenden Arbeit angenommenen Zusammenhänge bestätigen, müssten in einem nächsten Schritt Entwicklungsmöglichkeiten für Ungewissheitstoleranz im Erwachsenenalter evaluiert werden. Nur dann könnte die Entwicklung der Ungewissheitstoleranz (von Lehrenden) positiv beeinflusst und somit die protektiven Eigenschaften dieses Konstruktes genutzt werden.

1.1.3 Theoretische Einordnung und Differenzierung des Konstruktes

„Das Konstrukt der Ambiguitätstoleranz lässt sich fast nahtlos in das Konzept der kognitiven Stile einordnen“ (Reis, 1997, S. 12). Bei der Darstellung der Theorie zur Ungewissheitstoleranz erscheint es daher angebracht, auf die kognitiven Stile allgemein kurz einzugehen.

„Der Terminus ‚kognitiver Stil‘ ... wurde in der Psychologie zur Bezeichnung von Variablen eingeführt, die individuumsspezifische, stabile und situationsübergreifende Arten der Informationsverarbeitung ... betreffen (Köstlin-Gloger, 1978, S. 52). Das Konzept ermöglicht die Abbildung einer „... Kombination motivationaler, affektiver und kognitiver Vorgänge in einer Variable...“ (Amelang & Bartussek, 1981, S. 385). Dabei interessiert nicht was oder wie viel verarbeitet wird, sondern die individualtypische Weise bzw. der Stil, in dem dies geschieht (Amelang & Bartussek, 1981). Der Begriff „kognitiv“ weist dabei auf die Prozesse Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Denken, Gedächtnis und Sprache hin. Stil hingegen „... impliziert, dass es sich dabei um individuumsspezifische, stabile, situationsübergreifende und von der jeweiligen Aufgabe unabhängige Verhaltensweisen handelt“ (Petzold, 1985, S.169). Die genannten Aussagen lassen sich auch auf Ungewissheitstoleranz übertragen, da es sich hier um einen der kognitiven Stile eines Individuums handelt (vgl. Reis, 1997).

Eine ähnliche Definition zu dem Konzept der kognitiven Stile gibt Fink (1987) in seiner Analyse der kognitiven Stile. Bei ihm finden sich weitere Hinweise zu dem Konzept im Allgemeinen, die für diese Arbeit interessante Gedanken zu dem Konstrukt Ungewissheitstoleranz involvieren. Beispielsweise weist er darauf hin, dass kognitive Stile (also auch Ungewissheitstoleranz) durch einschneidende Ereignisse oder systematisches Training entwickelt werden können. Einschränkend bemerkt er jedoch, dass „... Schulungseffekte...

meist nur für die trainierte Domäne zu erwarten [sind und] strukturell andersartige Probleme... wieder mit derselben Prädisposition angegangen“ (S. 6) werden.

Zu dem Konzept der kognitiven Stile insgesamt gibt es auch kritische Anmerkungen. So schlägt Tiedemann (1984) vor, den „... kognitiven Stilansatz als ganzen zurückzuweisen“ (S. 116), und spricht davon, das Konstrukt als gescheitert zu betrachten. Diesen Aussagen sowie der, dass die Bedeutung des Konzepts in der Pädagogischen Psychologie überschätzt wird, kann hinsichtlich der Ungewissheitstoleranz nicht zugestimmt werden. Dies belegen u. a. Studien wie die von Fink (1987), Huber und Roth (1999) oder Sternberg und Grigorenko (1997). Letztgenannte Autoren belegen, dass mit der Kenntnis der kognitiven Stile einer Person Vorhersagen über schulische und andere Fähigkeiten sowie zukünftiges Verhalten dieser Person möglich seien. So beurteilten Lehrende ihre Schüler schlechter, wenn sie nicht die gleichen Denk- und Verhaltensraster wie der betreffende Lehrende oder die, die er von ihnen erwartete, aufwies (Sternberg und Grigorenko, 1997).

Neben dem übergeordneten Konzept der kognitiven Stile existieren Konstrukte, die Ähnlichkeiten mit Ungewissheitstoleranz aufweisen, hiervon jedoch sinnvoll zu differenzieren sind. Dalbert (1996) nennt hier die Konstrukte Autoritarismus und Rigidität. Die Schnittstelle der Autoritarismus- und Ambiguitätstoleranzforschung sind die Studien zum autoritären Charakter der Berkeley-Gruppe (siehe weiter oben). Ziel dieser Untersuchungen war die Erfassung des faschistischen Potentials von Personen, welches sich aus der verborgenen Tendenz, faschistische Ideologien zu akzeptieren, ergab (vgl. auch Lüscher, 1997). Dalbert weist jedoch darauf hin, dass Autoritarismus den Glauben an Autoritäten, autoritäre Unterordnung und Intoleranz gegenüber anderen Personen kennzeichnet, daher für die sozial bewertende Ebene reserviert und von anderen Aspekten der Starrheit zu trennen ist.

„Auch Ambiguitätstoleranz und Rigidität sind sinnvoll zu differenzieren“ (Dalbert, 1996, S. 191). Rigidität beschreibt einen Mangel an Umstellungsfähigkeit, also die Neigung einer Person an eingeführten Verhaltensweisen auch dann festzuhalten, wenn es ökonomischere und angepasstere gibt. Rigidität stellt damit eine mögliche Kategorie von Verhaltensweisen dar, die von Ambi-

guitätsintoleranten in ambiguitären Situationen erwarten werden können (Dalbert, 1996).

1.1.4 Erfassung der Ungewissheitstoleranz

Ähnlich den unterschiedlichen Bezeichnungen und vorhandenen Definitionen zum Konstrukt existieren verschiedenartige Instrumente zur Messung von Ungewissheitstoleranz. Ein international verwendetes Instrument entwickelten Sorrentino, Short und Raynor (1984). Die genannten Autoren erfassen die Bedeutung von ungewissen Situationen und das Autoritarismusmaß einer Person mit zwei getrennten Verfahren. Die Ungewissheitsorientierung ergibt sich dann aus der Differenz der z-Werte der beiden Rohmaße. Huber & Roth (1999) bemerken, dass außer in dem Operationalisierungsvorschlag der Sorrentinogruppe diese beiden Dimensionen nirgends zusammengefasst werden. Durch diese Differenzbildung erscheinen Personen, die auf beiden Skalen hohe Werte erzielen, scheinbar moderat in ihrer Ungewissheitsorientierung.

Im deutschsprachigen Raum sei z. B. auf die Verfahren von Kischkel (1983, 1984), Reis (1997) und Dalbert (1999a) verwiesen. Kischkels Skala war zwar für die pädagogische Forschung entwickelt worden, die Lehrer hatten aber nach den Aussagen des genannten Autors Verständnisprobleme. Eine hinsichtlich ihrer psychometrischen Kennwerte zufriedenstellende Skala ist das IMA 40 von Reis (1997). Bei 38 der 40 Items berichtete der genannte Autor Trennschärfen im Bereich von $r_{it} = .20$ bis $r_{it} = .53$. Die Werte der beiden übrigen Items waren niedriger. Die interne Konsistenz der einzelnen Bereiche lag zwischen (Cronbachs) $\alpha = .71$ bis $\alpha = .88$ ($N = 169$). Die genannte Skala erfasst Ambiguitätstoleranz differenziert für die Bereiche:

- Ambiguitätstoleranz gegenüber unlösbar erscheinenden Problemen,
- Ambiguitätstoleranz gegenüber sozialen Konflikten,
- Ambiguitätstoleranz des Elternbildes,
- Ambiguitätstoleranz gegenüber Rollenstereotypen und
- Ambiguitätstoleranz der Offenheit für neue Erfahrungen (Reis 1997).

Auf Grund der 40 einzusetzenden Items erschien das Instrument unökonomisch. Auch die bereichsspezifische Erfassung war wegen des bereichsübergreifenden Konzeptes der kognitiven Stile insgesamt (Köstlin-Gloger, 1978) nicht plausibel.

Für diese Arbeit wurde daher das Instrument von Dalbert (1999a) verwendet. Es ist im Gegensatz zum IMA 40 bereichsübergreifend und überzeugte durch seine Ökonomie und Praktikabilität. Auch die von Dalbert (1999a) berichteten Reliabilitätskennwerte waren mit Trennschärfekoeffizienten von $r_{it} = .22$ bis $r_{it} = .44$ und einem Homogenitätskoeffizienten von Cronbachs $\alpha = .72$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .24$; $N = 200$ Studierende) gut. Die Validität wurde schon in zahlreichen Untersuchungen bestätigt (vgl. hierzu Dalbert, 1999a), so dass nichts gegen eine Verwendung dieser Skala sprach. Der Wortlaut der Items ist Tabelle 1 zu entnehmen. Die mit „(-)“ versehenen „... Items messen Ungewissheitstoleranz und müssen vor der Skalenbildung recodiert werden“ (Dalbert, 1999a, S. 11). Auf Grund der Verwendung dieses Instrumentes in der vorliegenden Arbeit wird auch der Begriff Dalberts übernommen und neben dem von Frenkel-Brunswik eingeführten gebraucht. Lediglich bei der Wiedergabe von bisherigen Befunden werden die dort gebrauchten Bezeichnungen verwendet, wenn dies die Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit nicht zusätzlich erschwert.

Tabelle 1

Itemwortlaut der Ungewissheitstoleranzskala

1	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei heraus kommt.
2	Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind. (-)
3	Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.
4	Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.
5	Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft. (-)
6	Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.
7	Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.
8	Ich weiß gerne, was auf mich zukommt (-).

Anmerkung. Itemwortlaut der Ungewissheitstoleranzskala nach Dalbert (1999a, S. 10); (-) steht für negative Polung.

1.1.5 Bisherige Befunde der Ungewissheitstoleranzforschung

Dass Menschen in Abhängigkeit ihrer Ungewissheitstoleranz in ungewissen Situationen verschieden reagieren, konnte bisher in zahlreichen Untersuchungen belegt werden (z. B. Anderson & Schwarz, 1992; Dalbert, 1996, Huber & Roth, 1999; Köller & Möller, 1997). Voraussetzung für diese Reaktionsunterschiede ist die persönliche Bedeutsamkeit der

Situation (Dalbert, 1996). Im folgenden Text werden einige Untersuchungen vorgestellt, anhand deren Ergebnisse im Kapitel 2 Schlussfolgerungen über unterschiedliches Befinden und Arbeitsverhalten von ungewissheitstoleranten vs. ungewissheitsintoleranten Lehrenden abgeleitet werden können.

1.1.5.1 Aufsuchen und Meiden ungewisser Situationen.

Ungewissheitstolerante betrachten ungewisse Situationen als Herausforderung und sollten solche Situationen daher gerne aufsuchen. Ungewissheitsintolerante Personen hingegen fühlen sich durch ungewisse Situationen bedroht. Es kann daher angenommen werden, dass sie versuchen, diese Situationen zu meiden oder schnell zu beenden, wenn die Möglichkeit der Vermeidung nicht bestand.

So konnten beispielsweise Huber, Sorrentino, Davidson, Eppler und Roth (1992) einen positiven Zusammenhang zwischen Ungewissheitsorientierung und der Bevorzugung kooperativer Lernformen belegen. Die genannte Organisationsform stellt für die Lernenden eine ungewisse Situation im Sinne des Konstruktes Ungewissheitstoleranz dar. Den Lernenden stehen in solchen Situationen wesentlich weniger Informationen (z. B. über die Strukturierung ihres Vorgehens bei der Erarbeitung des Lerninhaltes) zur Verfügung als in konservativen Lernabschnitten (z. B. Frontalunterricht). Der eben angeführte Befund war Teilergebnis von vier in verschiedenen Ländern durchgeführten Studien. Die erste Studie, durchgeführt an kanadischen ($N = 332$), deutschen ($N = 251$) und iranischen Studenten ($N = 70$) sowie Schülerinnen und Schülern aus Teheran ($N = 90$; Alter 16 – 20 Jahre), zeigte, dass ungewissheitsorientierte Probanden kooperative Lernformen mehr präferierten als gewissheitsorientierte. Mit der zweiten Studie konnte dieser Befund an Schülern der Hauptschule (7., 8. Klasse) repliziert werden. Der Befund von Huber et al. (1992) konnte auch von A. Huber & Rothering-Steinberg (1998) an zwei Studentengruppen mit einem mittleren Alter von 26 und 28 Jahren belegt werden. Die Befunde dieser Autorinnen bestätigten, dass Ungewissheitsorientierte kooperatives Lernen bevorzugen, während Gewissheitsorientierte kompetitive und individualistische Lernformen präferieren. Das Ergebnis, dass ungewissheitstolerante Lernende kooperative Lernformen bevorzugen, kann somit als gut empirisch abgesichert betrachtet werden. Ergänzend hierzu konnte Schmidt (1997)

zeigen, dass ungewissheitsorientierte Schülerinnen und Schüler kooperative Lernformen signifikant schneller beendeten, wenn diese zugewiesen wurden, die Lernenden also nicht frei wählen konnten.

Die dritte Studie von Huber et al. (1992) untersuchte die Lernleistung der Probanden in unterschiedlichen Lernsituationen. Es zeigte sich, dass Ungewissheitsorientierte ($N = 12$) unabhängig von der Lernsituation bessere Lernergebnisse erbringen als Gewissheitsorientierte ($N = 13$). Der größte Unterschied in der Lernleistung ergab sich in kooperativen Lernformen. Während die Ungewissheitstoleranten hier besser abschnitten, lieferten die Gewissheitsorientierten nach dieser Lernform schlechtere Ergebnisse als in den traditionellen Lernformen.

In einer vierten Studie untersuchten Huber et al. (1992) 63 Lehrende der Universität München hinsichtlich der Auswirkung von Ungewissheitsorientierung in verschiedenen Lernsituationen. Die ungewissheitsorientierten Lehrenden neigten dabei stärker zu Gruppenarbeit und Problemstellungen und berichteten positivere Emotionen als gewissheitsorientierte.

Neben der unterschiedlichen Präferenzierung von kooperativen Lernformen durch Ungewissheitstolerante vs. *-intolerante* kann auch der Unterschied im Aufsuchen von Informationen über die eigene Leistung auf den heterogenen Umgang von Ungewissheitstoleranten und *-intoleranten* mit ungewissen Situationen zurückgeführt werden. Ungewissheit liegt hier über die eigene Leistungsfähigkeit vor und sollte von Ungewissheitstoleranten durch Informationssuche aufgelöst werden. Ungewissheits*intolerante* sollten eher dazu tendieren Klarheit über sich selbst durch Vermeidung von widersprüchlichen Informationen zu erhalten. Belege hierfür konnten Sorrentino und Roney (1990) erbringen. Sie untersuchten die Bereitschaft von Studenten, sich hinsichtlich theoretischer, ökonomischer, ästhetischer, sozialer, politischer und religiöser Werte zu vergleichen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Ungewissheitsorientierten mehr an einem sozialen Vergleich interessiert waren als die Gewissheitsorientierten.

Ähnliche Zusammenhänge bestätigte der Befund von Sorrentino und Hewitt (1984). Die Autoren konnten an 99 Studenten zeigen, dass Ungewissheitsorientierte solche Aufgaben bevorzugten, in denen Sie neue Informationen

über ihre Leistungsfähigkeit erhielten. Dabei spielte es keine Rolle, ob es sich bei den Informationen um positive oder negative handelte.

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass Ungewissheitstolerante ungewisse Situationen, wie kooperative Lernformen (Huber et al., 1992) und Situationen, die zusätzliche Informationen über die eigene Person bieten (Sorrentino & Hewitt, 1984; Sorrentino & Roney, 1990) gerne aufsuchen, während Ungewissheitsintolerante solche Situationen meiden.

1.2.5.2 Informationsverarbeitung und Ungewissheitstoleranz.

Die Einordnung der Ungewissheitstoleranz in das Konzept der kognitiven Stile weist bereits darauf hin, dass Ungewissheitstolerante und -intolerante sich nicht nur in der Suche nach Informationen, sondern auch in der Verarbeitung von Informationen unterscheiden sollten. Hierfür gibt es bereits mehrere Belege.

So konnten z. B. Dalbert und Warndorf (1995) zeigen, dass die Meinungsbildung von Müttern mit behinderten Kindern hinsichtlich der Heilungschancen des Kindes in Abhängigkeit von der Ungewissheitstoleranz der Mütter variierte. Je weniger ausgeprägt dieses Personmerkmal war, je mehr orientierte sich die Mutter bei der Beurteilung der problemspezifischen Heilungschancen ihres Kindes und einer möglichen Mitverschuldung hinsichtlich der Behinderung an der Expertenmeinung.

Einen hinsichtlich unterschiedlicher Informationsverarbeitung ähnlichen Effekt von Ungewissheitstoleranz konnten auch Sorrentino, Bobocel, Gitta, Olsen und Hewitt (1988) in zwei experimentell angelegten Studien bestätigen. Die ungewissheitstoleranten Probanden verarbeiteten Informationen in der vorgegebenen persönlich relevanten Situation systematisch und in der Situation mit geringer persönlicher Bedeutung automatisch. Bei den Ungewissheitsintoleranten ergab sich das entgegengesetzte Bild. Diese zeigten die systematische Informationsverarbeitung in Situationen mit geringerer persönlicher Relevanz, während in der persönlich bedeutsameren Situation eine automatische Informationsverarbeitung zu beobachten war.

In einem Experiment von Sorrentino et al. (1988) wurden Studierende zu dem Vorhaben, die Prüfungsmodalitäten zu ändern, befragt. Die Probanden erhielten zu den geplanten Veränderungen verschiedene Informationen. In der

einen Bedingung handelte es sich dabei um vier Proargumente (einseitige Information) und in der anderen Bedingung um vier Pro- und zwei Contraargumente (zweiseitige Information). Nach Informationserhalt sollten die Studenten ihre eigene Meinung zu den geplanten Veränderungen abgeben. Der Faktor persönliche Relevanz entstand durch die Variation der Aussage, das Vorhaben in ein bis zwei Jahren bzw. in fünf bis zehn Jahren umzusetzen. Erstere Variante hätte damit auch die befragten Studienanfänger betroffen (ausgeprägte persönliche Relevanz). Es zeigte sich, dass die Ungewissheitsorientierten nur unter dieser Bedingung ihre Meinungsbildung an den Pro- und Contraargumenten anlehnten, während unter geringer persönlicher Relevanz die Pro-Argumente eine höhere Überzeugungskraft besaßen. Bei den Gewissheitsorientierten bot sich ein umgekehrter Zusammenhang. Die einseitigen Informationen besaßen hier unter der Bedingung persönlichen Bedeutung ein höheres Gewicht als die Pro- und Contraargumente.

In dem zweiten Experiment von Sorrentino et al. (1988) wurde nicht der Informationstyp (einseitige vs. zweiseitige) variiert, sondern die Probanden erhielten Informationen von unterschiedlichen Quellen (Experte vs. Schüler) und in unterschiedlicher Argumentationsstärke (sechs starke vs. sechs schwache Pro-Argumente). Wiederum zeigten die ungewissheitsorientierten Probanden in der persönlich bedeutenden Situation eine systematische und in der Situation mit geringer persönlicher Bedeutsamkeit eine automatische Informationsverarbeitung. Dies zeigte sich darin, dass bei Ungewissheitsorientierten die Argumentationsstärke in der persönlich bedeutsamen Situation eine höhere Bedeutung hatte als unter der Bedingung geringer persönlicher Relevanz. Die Quelle der Information war hingegen nur unter der Bedingung der geringen persönlichen Relevanz von Belang. Für die Gewissheitsorientierten indessen zeigte sich ein umgekehrter Zusammenhang. Bei ihnen besaß die Quelle der Information unter der Bedingung persönlicher Relevanz eine hohe Wichtigkeit, während hier der Informationsstärke eine geringere Bedeutung beigemessen wurde.

1.1.5.3 Ungewissheitstoleranz und Bewältigung.

Belastende Situationen sind zugleich meist persönlich bedeutsame (vgl. Lazarus & Launier, 1981) ungewisse Situationen. Ungewissheitstolerante be-

greifen solche Situationen als Herausforderung und sollten daher eher als Ungewissheitsintolerante in der Lage sein positive Nebeneffekte zu erkennen, da letztere solche Situationen als Bedrohung bewerten. Diese Art stressreiche Ereignisse oder Situationen zu bewältigen gehört in die Bewältigungskategorie der positiven Umdeutung (Dalbert, 1999a).

In der schon erwähnten Untersuchung von Dalbert und Warndorf (1995; vgl. auch Dalbert, 1996) an Müttern behinderter Kinder konnte ein Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und der positiven Umdeutung der Behinderung gezeigt werden. So waren die 71 Mütter, die angaben, etwas Positives durch die Behinderung ihres Kindes erfahren zu haben, signifikant ungewissheitstoleranter als die 23 Mütter, die keinen positiven Nebeneffekt berichteten.

Weitere Ergebnisse, die einen Zusammenhang von Bewältigungsform und Ungewissheitstoleranz belegen, konnten Friedel und Dalbert (in Druck) präsentieren. Sie untersuchten Grundschullehrerinnen ($N = 44$), die an die Förderstufe der Sekundarschule versetzt worden waren im Vergleich mit einer Gruppe nicht versetzter Grundschullehrerinnen ($N = 64$). Mit steigender Ungewissheitstoleranz versuchten die versetzten Lehrerinnen die kritische Situation weniger durch Vermeiden, Resignation und Ablenkung zu bewältigen und neigten eher zu positiven Umdeutungen. Diese Bewältigungsreaktion erwies sich als Mediator eines adaptiven Effekts der Ungewissheitstoleranz auf das subjektive Wohlbefinden und die berufliche Anpassung der versetzten Lehrerinnen.

1.1.5.4 Ungewissheitstoleranz und Selbstkonzept.

Köller und Möller (1997) nahmen an, dass sich Ungewissheitsorientierte und Gewissheitsorientierte in ihrem Selbstkonzept unterscheiden. Die genannten Autoren konnten den erwarteten Unterschied hinsichtlich sozialer Fertigkeiten, sozialer Akzeptanz, Empathiefähigkeit und Durchsetzungsvermögen in einer Studie an 205 Gymnasiasten bestätigen. Die Probanden der Stichprobe wurden dabei in ungewissheits- und gewissheitsorientierte eingeteilt. Es zeigte sich, dass die ungewissheitsorientierten Schülerinnen und Schüler auf den genannten Skalen zum sozialen Selbstkonzept jeweils höhere Werte erreichten als die gewissheitsorientierten.

1.1.5.5 Ungewissheitstoleranz und subjektives Befinden.

Ungewissheitstolerante sollten nach Frenkel-Brunswik (1949) besser in der Lage sein mit Belastungen umzugehen als Ungewissheitsintolerante. Die Autorin vermutete, dass sich bei letzteren ihr unangemessener, vereinfachender Umgang mit der komplexen Realität ungünstig auf die Entwicklung der seelischen Gesundheit auswirken könnte (vgl. auch Dalbert, 1996, 1999a). Auch die schon erwähnte Neigung von Ungewissheitstoleranten zur positiven Umdeutung spricht für einen solchen Zusammenhang, da „... Personen, die eine solche positive Umdeutung vornehmen, eine bessere psychische und physische Anpassung an ihre neue Lebenssituation...“ (Dalbert, 1999a, S. 8) zeigen.

In einigen Untersuchungen konnte die vermutete Beziehung bestätigt werden. Beispielsweise gelang es Andersen und Schwartz (1992) einen Zusammenhang von aktuellem Befinden (Depressivität) und Ungewissheitstoleranz zu belegen. Dieser zeigte sich darin, dass die ungewissheitsintoleranten Probanden unter der Voraussetzung eines negativen Lebensereignisses zur depressiven Vorhersagegewissheit und mehr depressiven Symptomen neigten.

Einen weiteren Beleg für einen Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und Wohlbefinden bilden die Ergebnisse von Dalbert und Warndorf (1995). Die Autoren konnten durch eine Studie an Müttern mit behinderten Kindern belegen, dass die Wahrscheinlichkeit depressiver Symptome mit steigender Ungewissheitstoleranz der Probanden abnahm. Da sich die Versuchspersonen in einer belastenden Situation befanden (Behinderung des Kindes), sprechen auch diese Ergebnisse für eine positive Wirkung der Ungewissheitstoleranz unter Belastung. Diese, die negativen Folgen von Belastungen mindernde Wirkung der Ungewissheitstoleranz, wird als Puffereffekt bezeichnet (Dalbert, 1999a).

Während sich der Puffereffekt bei Anderson und Schwartz (1992) auf das aktuelle Befinden bezieht, konnte Dalbert (1992) einen allgemeingültigen positiven Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und Befinden für das habituelle Stimmungsniveau belegen.

1.1.6 Zusammenfassung

Ungewissheitstolerante und -intolerante Personen bewerten ungewisse Situationen verschiedenartig. Unter ungewissen Situationen verstehen sich

solche, die mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind (Budner, 1962) bzw. wenn ungenügende Informationen über den weiteren Verlauf der Situation vorliegen (Dalbert, 1999). Während Ungewissheitstolerante solche Situationen als Herausforderung betrachten, interpretieren Ungewissheitsintolerante ungewisse Situationen als Bedrohung (Budner, 1962).

Aufgrund der unterschiedlichen Bewertung von ungewissen Situationen unterscheiden sich ungewissheitstolerante und -intolerante Personen im Umgang mit ungewissen Situationen, bei der Verarbeitung von Informationen, bei der Bewältigung von Belastungen und in ihrem Befinden in persönlich bedeutenden ungewissen Situationen.

Diese Unterschiede konnten in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen werden. So zeigten Huber et al. (1992), dass ungewissheitstolerante Personen kooperative Lernformen präferieren und bessere Lernergebnisse erzielen als ungewissheitsintolerante. Sorrentino und Roney (1990) belegten, dass Ungewissheitstolerante mehr an einem sozialen Vergleich interessiert waren als Ungewissheitsintolerante. Die unterschiedliche Informationsverarbeitung bestätigte sich in dem Befund von Sorrentino et al. (1988). Während die Ungewissheitstoleranten unter der Bedingung persönlicher Bedeutsamkeit Informationen systematisch verarbeiteten und ihre Meinung auf Grund von zweiseitigen Informationen bildeten, zeigten die Ungewissheitsintoleranten unter der Bedingung persönlicher Relevanz eine eher automatische Informationsverarbeitung (Dalbert & Warndorf, 1995). Unterschiede im Bewältigungsverhalten konnte Dalbert (1996) belegen. So waren die Mütter, die eine positive Umdeutung vornahmen ungewissheitstoleranter als diejenigen, die dieses Bewältigungsform nicht zeigten. Ferner konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Befinden und Ungewissheitstoleranz in belastenden Situationen von Andersen und Schwartz (1992) belegt werden.

Das Konstrukt Ungewissheitstoleranz (oder Ambiguitätstoleranz nach Frenkel-Brunswik) bezeichnet ein stabiles sowie bereichsübergreifendes Persönlichkeitsmerkmal (Dalbert, 1999a), welches in die Konzeption der kognitiven Stile eingeordnet werden kann (Reis, 1997). Die aufgeführten Befunde ermöglichen Vorhersagen über den interindividuell unterschiedlichen Umgang mit Situationen unterschiedlichen Informationswertes und werden im Kapitel 2 genutzt, um

den Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf das Arbeitsverhalten und den Bewältigungserfolg von Lehrenden berufsbildender Schulen theoretisch zu erklären.

1.2 Konzeptionen von Belastung, Beanspruchung und Stress

In den folgenden Abschnitten werden zwei unterschiedliche allgemeine Konzeptionen von Belastung, Beanspruchung und Stress erläutert. Diese Ausführungen werden dann auf den Lehrerberuf übertragen und ein Modell zur Belastungsanalyse im Lehrerberuf abgeleitet. Anschließend werden aktuelle objektive Belastungen und geeignete Indikatoren von Beanspruchung vorgestellt, die zur Untersuchung der Bedeutung von Ungewissheitstoleranz im Belastungsprozess dienen.

1.2.1 Hintergrund der Begriffsvielfalt

Das Wort Stress gehörte nach Schönflug (1987) „... bereits zum Bestand des mittelalterlichen Englisch und bezeichnet zunächst die äußere Not und die auferlegte Mühsal“ (S. 134). Später wurden auch durch äußere Beschwerden ausgelöste innere Zustände, wie Anspannung oder Angestrengtheit mit diesem Begriff bezeichnet (Schönflug, 1987). Bis heute ist Stress im allgemeinen Sprachgebrauch zu einem Modewort avanciert, mit dem sowohl belastende Umgebungsfaktoren als auch körperliche Reaktionen bezeichnet werden (Greif, 1991) .

In die psychologische Literatur wurde der Begriff 1914 eingeführt (vgl. Schönflug, 1987) und 1950 von Hans Selye popularisiert (Greif, 1991). Seit dem brachte die Stressforschung unterschiedliche Konzeptualisierungen von Stress hervor. Es existiert daher auch in der Wissenschaft eine Vielzahl von Stressdefinitionen, die ihren Schwerpunkt auf verschiedene Phänomene des Stressgeschehens richten. Damit verbunden ist ein sehr heterogenes Verständnis zu den Begriffen Stress, Belastung und Beanspruchung (zusammenfassend Greif, 1991; Schönflug, 1987). Im Wesentlichen lassen sich die zahlreichen Ansätze drei Konzeptionen zuordnen (Jerusalem, 1990; Kramis-Aebischer, 1995; Schwarzer, 2000; Wolf, 1998). Zum einen handelt es sich dabei um das reaktionsbezogene Konzept (z. B. Selye, 1981), welches Stress als Anpassungsreaktion des Organismus beschreibt, zum zweiten um das situationsbezogene Modell (z. B. Schönflug, 1987), welches den Stressor in den

Mittelpunkt des Stressgeschehens stellt, und zum dritten um die transaktionale Stresstheorie (z. B. Lazarus, 1966), die Stress als eine Transaktion von Umwelt und Person beschreibt. Der Begriff Transaktion bezeichnet dabei die gegenseitige Beeinflussung von Person und Situation. „Alle drei Perspektiven sind weit verbreitet, und keine ist ‚richtig oder falsch‘...“ (Schwarzer, 2000, S. 14). Da jedoch die erstgenannten Positionen zu Stress nicht erklären können, warum objektiv gleiche Belastungen bei verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Stressreaktionen führen (Jerusalem, 1990), diese moderierende Wirkung psychologischer Bewertungsprozesse aber Bestandteil der vorliegenden Untersuchung ist, wird hier das transaktionale Modell von Lazarus und Mitarbeitern (z. B. Lazarus, 1990; Lazarus & Launier, 1981) zu Grunde gelegt und nachfolgend erläutert.

1.2.2 Transaktionales Stresskonzept

Nach der Stresskonzeption von Lazarus (z. B. Lazarus, 1966, 1990; Lazarus & Launier, 1981) führt die Konfrontation der Person mit einer stressreichen Situation (z. B. Arbeitsplatzverlust, Lärm im Unterricht) zu deren analytischen Beurteilung. Diese kann in mehrere Abschnitte unterteilt werden. In einer primären Bewertung wird die subjektive Bedeutsamkeit der Situation geprüft. Die gleiche Situation kann hierbei individuell unterschiedlich als irrelevant, angenehm – positiv oder stressrelevant bewertet werden. Als irrelevant wird die Situation eingeschätzt, wenn sie keine Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Person impliziert, als angenehm – positiv, wenn alles in Ordnung und damit eine Bewältigung nicht notwendig erscheint und als stressrelevant, wenn das Individuum eine Schädigung des eigenen Wohlbefindens befürchtet.

Die letztgenannte Einschätzung der Situation kann in drei Formen auftreten, als Herausforderung, als Verlust oder als Bedrohung. Als Herausforderung wirkt die stressrelevante Situation, wenn die eigenen Handlungsvoraussetzungen leicht diskrepant zu den Anforderungen eingeschätzt werden. Das Individuum sieht in der Belastungsbewältigung eine Bereicherung seiner Fähigkeiten. Schädigung oder Verlust beziehen sich auf bereits abgeschlossene Ereignisse, während noch nicht vollzogene Ereignisse, die einen Verlust implizieren, als Bedrohung eingeschätzt werden. Weitere Unterteilungen in z. B. bedrohlich für den Selbstwert, Verlust eines Armes, Beines... sind möglich.

Während der primäre Bewertungsprozess die Bedeutung der Situation zum Inhalt hat, bezieht sich die sekundäre Bewertung auf die Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten. Das heißt, die Person vergleicht ihre Ressourcen mit den subjektiv wahrgenommenen Anforderungen. Unter der Bezeichnung Ressourcen werden hier alle Faktoren, deren Verfügbarkeit die Bewältigung von Stress erleichtert, zusammenfasst. Dabei kommt es sowohl auf die objektiven Gegebenheiten (Gesundheit, Kompetenzen, Freunde) wie auch auf die Wahrnehmung der Verfügbarkeit dieser Ressourcen an (Schröder & Schwarzer, 1997). Diese Einschätzung beeinflusst das Bewältigungsverhalten, dass entweder aus instrumentellen Handlungen oder der intrapsychischen Regulation von Emotionen besteht.

Die Bezeichnungen primär und sekundär sollen in dem beschriebenen Konzept keine zwingende zeitliche Reihenfolge andeuten. Sowohl die Gestaltung der Bewältigungsmaßnahmen als auch die primären Bewertungsprozesse können durch die sekundäre Bewertung beeinflusst werden. Schwarzer (2000) geht davon aus, dass die gewählte Terminologie zu Missverständnissen führt und empfiehlt die Verwendung von „event appraisals“ und „resource appraisals“.

Je nach Bewältigungserfolg und eventuell anhaltender Stresssituation kommt es zu einer Neubewertung. Dieser kognitive Bewertungsmechanismus ist auf Grund ständig neu eingehender Informationen fortwährend wirksam (Lazarus & Launier, 1981). Ist eine Bewältigung dauerhaft nicht möglich, resultieren negative Beanspruchungsfolgen.

Für den externen Reiz, der den eben beschriebenen Ablauf in Gang setzt, wird in der Literatur häufig der Begriff Stressor verwendet (Wheaton, 1994; Wolf, 1998). Einige Autoren gruppieren Stressoren nach ihrer Qualität und ihrer Intensität (z. B. Wheaton, 1994; Wolf, 1998). So kommt Wheaton (1994) anhand einer Literaturanalyse zu einer detaillierten Einteilung in „... life change events (Holmes & Rahe, 1967), daily hassles (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981), role strains (Pearlin, 1983), ongoing difficulties (Brown & Harris, 1978), nonevents (Gersten, Langner, Eisenberg & Orzeck, 1974) and various forms of childhood and adult traumas (Garmezy, 1983; Langner & Michael, 1962)...“ (S. 77).

Die Zuordnung von Stressoren zu den vorgegebenen Gruppen ist jedoch nicht immer ganz eindeutig. Beispielsweise kann Arbeitslosigkeit sowohl als chronischer Stressor wie auch als kritisches Lebensereignis angesehen werden (Fuchs & Appel, 1994). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auf eine solch detaillierte Einteilung verzichtet. Interessant für die vorliegende Studie erscheinen die Ergebnisse Wheatons (1994), dass jeder Stressortyp unterschiedlich stark mit verschiedenen Befindensmaßen zusammenhängt und die Stressvorerfahrung die Wirksamkeit anderer Stressoren beeinflusst. Danach wäre es sinnvoll, für die Analyse des Stressprozesses verschiedene Stressoren und unterschiedliche Befindensmaße zu erheben.

1.2.3 Handlungsregulationstheorie

Die Handlungsregulationstheorie (z. B. Hacker, 1986) ist eine handlungstheoretische Konzeption zur Erklärung des Beanspruchungsprozesses. Sie ermöglicht es, menschliches Tun ganzheitlich zu beschreiben (Rudow, 1994), und entspricht wie die Stresskonzeption von Lazarus dem Prozesscharakter von Belastung und Beanspruchung (vgl. Enzmann & Kleiber, 1989; Rudow, 1994). Während jedoch „... nach Lazarus (1991) [instrumentelle Handlungen] eine Funktion von Coping... [darstellen], indem sie zur Problemlösung beitragen“ (Schwarzer, 2000, S. 202), nehmen in der Handlungsregulationstheorie die Ziele eine Schlüsselfunktion zur Erklärung von Handlungen ein (Rudow, 1994). Ziele sind dabei als Vorwegnahmen der Resultate der Aufgabe mit dem Vorsatz der eigenen Anstrengung zu verstehen (Hacker, 1986).

Nach der Handlungsregulationstheorie sind Tätigkeiten zielgerichtet (Rudow, 1994) und setzen sich aus einzelnen Handlungen zusammen (Hacker, 1986; Rudow, 1994). Ausgangspunkt jeder geplanten Handlung ist die Arbeitsaufgabe, aus der sich objektive Anforderungen (Belastungen) unter objektiven Arbeitsbedingungen (Hacker, 1986, Rudow, 1994) ergeben. Bei der Übernahme der Aufgabe erfolgt eine Bewertung und Interpretation. Das heißt, die Arbeitsaufgabe und die jeweiligen Arbeitsbedingungen werden von der arbeitenden Person wahrgenommen und individuell spezifisch codiert, es entsteht so ein subjektives Abbild der objektiven Arbeitsaufgabe und der Arbeitsbedingungen (Hacker, 1986; Rudow, 1994). Objektive Aufgabe und Arbeitsbedin-

gungen (Belastungen) können sich daher von den subjektiv wahrgenommenen interindividuell unterschiedlich stark unterscheiden.

Das subjektive Abbild wird mit Ansprüchen, Bedürfnissen, Wertvorstellung und den eigenen Leistungsmöglichkeiten verglichen. Diese Bewertung und insbesondere das Verhältnis von erwartetem Aufwand zu erwartetem Nutzen, sowie das von erfassten Anforderungen zu subjektiven Leistungsmöglichkeiten haben wesentlichen Einfluss auf die Zielbildung. Die Ziele können sich demzufolge von Individuum zu Individuum in Abhängigkeit der jeweiligen Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen trotz gleicher Arbeitsaufgabe unterscheiden. Auch die Entscheidung für eine bestimmte Arbeitswegvariante fällt auf der Grundlage des Kalküls der Verhältnisse von Aufwand und Ertrag bzw. Anforderung und Leistungsmöglichkeiten (Hacker, 1986). Die subjektive Widerspiegelung der objektiven Bedingungen und des Aktionsprogramms wird von Hacker (1986) als operatives Abbild bezeichnet, welches handlungsleitend ist und alle Abschnitte der Arbeitstätigkeit beeinflusst.

Der Ablauf der Handlungen selbst kann als Prozess mittels Veränderungs-Vergleichs-Rückkopplungs-Modell (VVR-Modell) beschrieben werden (Hacker, 1986). Nach diesem Modell wird das Tätigkeitsresultat fortwährend mit dem Ziel verglichen. Der Vergleich führt unter Einbeziehung des operativen Abbildsystems zu einer entsprechenden Handlung. „Bei vorliegenden Freiheitsgraden sind [demzufolge] die auftretenden Vorgehensweisen beim Erfüllen von Aufgaben nicht nur von den objektiven Ausführungsbedingungen, sondern auch von persönlichen Eigenschaften abhängig...“ (Hacker, 1986, S. 165). Gleichzeitig können sich individuelle Vorgehensweisen verfestigen und so persönlichkeitsformende Wirkungen annehmen (Hacker, 1986).

Die Erfüllung eines Arbeitsauftrages stellt somit Anforderungen an die subjektiven Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen (Rudow, 1994; Zapf, 1991). Unter den Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen lassen sich Kenntnisse, Berufserfahrung, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften, Gesundheitszustand usw. zusammenfassen (Hacker, 1986; Rudow, 1994; Zapf, 1991).

Die sich ergebenden Anforderungen nehmen ab einer „... bestimmten Intensität den Charakter von Belastungen an, und es tritt als Wirkung im Orga-

nismus die psychophysische Beanspruchung mit positiven und/oder negativen Folgen auf“ (Rudow, 1994, S. 12). Die Folgen der Beanspruchung können nach Rudow (1994) in Beanspruchungsreaktionen und –folgen unterteilt werden. Während erstere kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene darstellen, handelt es sich bei letzteren um überdauernde, chronische und bedingt reversible Phänomene (vgl. Rudow, 1994). Die Art und der Umfang, wie der arbeitende Mensch die Inanspruchnahme seiner Leistungsvoraussetzungen (Ressourcen) erlebt, ob er sich angemessen gefordert bzw. über oder unterfordert sieht, ist damit bedeutsam für die Auswirkungen der Tätigkeit auf den Menschen (vgl. Hacker, 1986).

Hier könnte es durch die Wahl der Bezeichnungen von Rudow (1994) zu Missverständnissen kommen, da Lazarus (1990) den Begriff Reaktion für den gesamten Bewältigungsprozess einsetzt. Die Begriffe Bewältigungsreaktion und Beanspruchungsreaktion sind demzufolge nicht vollständig kompatibel.

Die Messung der Wirkung von Beanspruchung ist auf drei Ebenen möglich (vgl. Wieland-Eckelmann, 1992; Rudow, 1994), zum einen auf der physisch-physiologischen Ebene durch die Erfassung von Veränderungen der Aktivitätsparameter (z.B. Pulsfrequenz, EEG), zum zweiten auf der Leistungsebene durch die Messung von Veränderungen von Tätigkeitsvollzugs- und Leistungsmerkmalen (z.B. Sprechverhalten) und zum dritten auf der subjektiven Ebene durch die Erhebung von Veränderungen des subjektiven Befindens und Erlebens (z.B. Monotonie, Sättigung, Ermüdung).

Es fällt auf, dass auch hier die Konzeption kognitiver Einschätzungsprozess, Emotionen und Bewältigungsversuch von Lazarus (1990) zu erkennen ist (vgl. Schwarzer, 2000). Gleichzeitig wird deutlich, dass Handlungen entscheidend durch die Ziele beeinflusst werden.

1.2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In den vorhergehenden Abschnitten wurden zwei Konzeptionen zum Ablauf von Belastungs- und Beanspruchungsprozessen vorgestellt. Während die Position von Lazarus und Mitarbeitern (z. B. Lazarus & Launier, 1981) dabei allgemein gehalten ist, bezieht sich die Handlungsregulationstheorie (z. B. Hacker, 1986) speziell auf die Arbeitstätigkeit. Die dadurch resultierenden unterschiedlichen und teilweise nicht synonym zu verwendenden Bezeichnungen in

den beschriebenen Konzeptionen können jedoch zu Verwirrungen führen. Aus diesem Grund werden in der nachfolgenden Zusammenfassung die verwendeten Bezeichnungssysteme beider Konzepte gegenübergestellt.

Nach beiden Konzeptionen stellen Arbeitsaufgaben und situative Ausführungsbedingungen objektive Belastungen für Lehrende dar. Die Konfrontation der Lehrenden mit diesen objektiven Belastungen führt über Bewertungsprozesse (z. B. Lazarus, 1966) zu einem subjektiven (verfälschten) Abbild (Rudow, 1994) der objektiven Belastungen. Für die weiteren Betrachtungen wird deshalb zwischen objektiver und subjektiver Belastung unterschieden, um eine gewisse gedankliche Klarheit zu erreichen (vgl. Abbildung 1). Als objektive Belastungen in der Lehrertätigkeit sind demnach alle Faktoren, die unabhängig vom Lehrenden existieren und für ihn potentiell beanspruchend wirken, aufzufassen (Rudow, 1994). Hierzu gehören sowohl die Arbeitsanforderungen (Einarbeitung in ein neues Fach, Unterrichtsvorbereitung), als auch die Arbeitsbedingungen (z. B. Klassengröße, Einsatz an mehreren Schulen, zu warme Räume).

Der Vergleich von subjektiv wahrgenommener Belastung mit den individuellen Leistungsvoraussetzungen (Hacker, 1986) bzw. Ressourcen (Lazarus, 1990) bestimmt die Handlungsregulation (Hacker, 1986) bzw. Bewältigungsreaktion (Lazarus, 1990) und führt zu einer Beanspruchung (Hacker, 1986). Infolge anhaltender Arbeitstätigkeit und damit anhaltender Beanspruchung treten positive oder negative Beanspruchungsreaktionen (z. B. positive und negative Stimmung, psychische Ermüdung, Sättigung) und Beanspruchungsfolgen (z. B. kognitive Aktivität, Burnout, Übermüdung) auf (vgl. Abbildung 1). Das bedeutet, die Bewertung der Situation (Lazarus, 1990), der Vergleich der Anforderungen mit den eigenen Ressourcen (Lazarus, 1990) bzw. Leistungsvoraussetzungen (Hacker, 1986), die Bewältigung (Weber & Laux, 1991) und die Zielbildung selbst (Hacker, 1986) können Auswirkungen auf das Wohlbefinden der betreffenden Person haben (vgl. Schwarzer & Leppin, 1989). Weiterhin können die negativen Beanspruchungsfolgen zur Einschränkung und die positiven zu einer Steigerung der pädagogischen Handlungskompetenz führen (Rudow, 1994). Dies äußert sich im ersten Fall in Störungen des Handlungsprozesses wie z. B. Einschränkungen bei der Ausarbeitung von Handlungsplänen, Störungen in der

Zielbildung (Rudow, 1994) bzw. im zweiten Fall im disponiblen Erzeugen realisierbarer Handlungspläne (Hacker, 1986). Die Zusammenhänge werden in Abbildung 1 (Erweiterung eines Modells von Schwarzer, 2000) graphisch dargestellt.

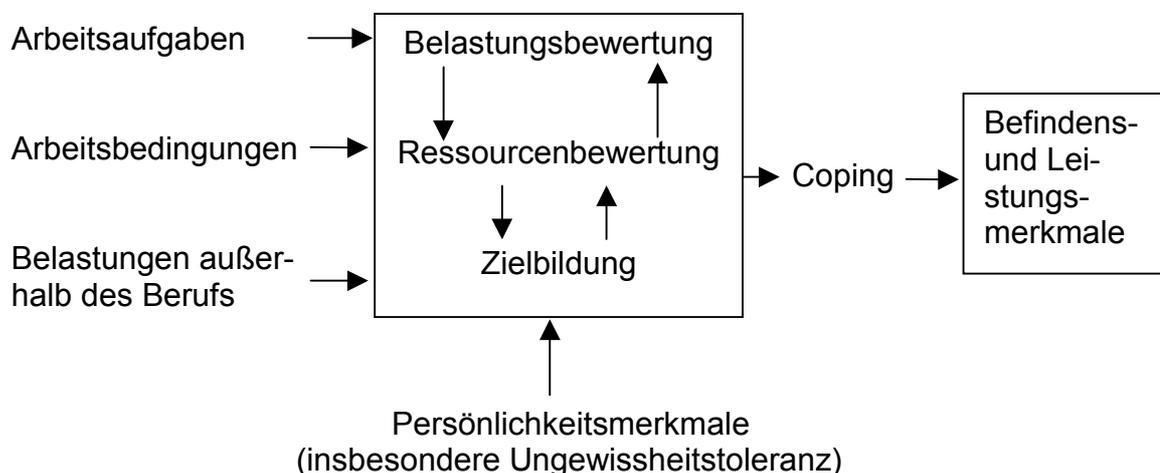


Abbildung 1. Heuristisches Modell zur Beanspruchungsanalyse

Die Analyse des Belastungs- und Beanspruchungsprozesses wird daher in der vorliegenden Arbeit durch die Erfassung von Veränderungen auf der Leistungs- und subjektiven Ebene vorgenommen. Dabei geht es allerdings nicht primär um die Beziehungen zwischen Belastungen und Beanspruchungsreaktionen bzw. -folgen, sondern im Vordergrund steht die Frage, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale und hier speziell die Ungewissheitstoleranz, den transaktionalen Prozess von (gleichen) Belastungen zu (unterschiedlichen) Veränderungen auf der Leistungs- und subjektiven Ebene erklären können. Es geht also nicht primär um die Frage, ob zum Beispiel die Übernahme eines neuen Unterrichtsfaches durch eine Lehrerin oder einen Lehrer bei dieser/diesem zu Burnout führt, sondern darum, ob ungewissheitstolerante Pädagogen bei der Übernahme eines neuen Faches weniger ausgebrannt sind als ungewissheitstolerante. Hierzu ist es erforderlich zum einen schon bekannte Indikatoren von Beanspruchung auf den Ebenen der Tätigkeitsvollzugs- und Leistungsmerkmale sowie Erlebens- und Befindensmerkmale auszuwählen, auf denen sich Lehrende in anderen Studien unterschieden haben, und zum anderen nach objektiven Belastungen (Arbeitsaufgaben, Arbeitsbedingungen, Belastungen außerhalb des Berufes) zu suchen, die zu diesen unterschiedlichen Aus-

prägungen der Indikatoren führten (vgl. Abbildung 1). Solche Indikatoren für Beanspruchung und objektive Belastungen werden in den nächsten Abschnitten vorgestellt.

1.3 Objektive Belastungen und Indikatoren für Beanspruchung

In den folgenden Abschnitten werden objektive Belastungen und Indikatoren für Beanspruchungsreaktionen und –folgen vorgestellt, die aus anderen Studien entnommen wurden. Im nächsten Kapitel der Arbeit dienen die Belastungen als Ausgangspunkt für die Ableitung von unterschiedlichen Reaktionen ungewissheitstoleranter und –intoleranter Lehrerinnen und Lehrer und die Indikatoren zur deren Erfassung.

1.3.1 Objektive Belastungen

Es existieren zahlreiche Untersuchungen, die Belastungen von Lehrenden beschreiben bzw. identifizieren (z. B. Combe & Buchen, 1996; Grimm, 1993; Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994; Schönwälder, 1989; Wulk, 1988). Teilweise wird in diesen Studien zwischen Belastungen auf der Systemebene, der Individuumsebene und der Organisationsebene unterschieden (z. B. Kramis-Aebischer, 1995). Auf eine solche Unterscheidung soll hier verzichtet werden, da es nicht primär darum geht, weitere Belastungen zu identifizieren, sondern die Effekte von Ungewissheitstoleranz im Beanspruchungsprozess zu untersuchen.

Eine Belastungsrelevanz in der Lehrertätigkeit konnte z. B. für zusätzliche Funktionen belegt werden (Rudow, 1994). Zu diesen Funktionen gehörte unter anderem die Klassenleitertätigkeit, welche nach den Ergebnissen von Wulk (1988) von einem Großteil der Lehrenden als besonders belastend erlebt wurde.

Nach den Ergebnissen von Wulk (1988) bewerten die Lehrenden den Unterricht in einem Fach, welches man inhaltlich nicht beherrscht, als belastend. Der angegebene Wert war hier der zweithöchste Belastungswert überhaupt. Die Konfrontation mit dieser Belastung würde z. B. diejenigen Lehrerinnen und Lehrer betreffen, die in einem nicht der Ausbildung entsprechenden Fach oder in einem neuen Unterrichtsfach eingesetzt werden. Der fachfremde Einsatz ist allerdings eine objektive Notwendigkeit für einen Großteil der Lehrenden, da sich in der Zeitspanne von der Einstellung des Lehrenden in den

Schuldienst bis zu dessen Rentenalter die Ausbildungsberufe teilweise mehrmals ändern, wie die Neuordnungen der Berufe von 1987 und 1997 zeigen.

Als belastend gaben Lehrende auch schülerzentrierte Unterrichtsmethoden an (Schönwälder, 1989). Der Grund hierfür waren unter anderem die schwer vor auszuplanenden Ergebnisse solcher Unterrichtskonzepte und erhöhte administrative Belastungen.

Ebenfalls belastend erleben Lehrende den Umgang mit Kolleginnen und Kollegen (Wittern & Tausch, 1980). Die Intensität des Belastungsempfindens scheint in Abhängigkeit der Situation, in der die Kommunikation stattfindet, (Pause, Konferenzen, Freizeit) zu variieren. So gaben die Lehrenden in der Untersuchung von Wulk (1988) unterschiedliche Belastungswerte in den genannten Situationen an.

Belastend scheinen die Lehrerinnen und Lehrer auch Unklarheiten in ihrer Tätigkeit wahrzunehmen. Dies ergab z. B. die Studie von Capel (1987). Die Probanden erlebten hier u. a. Rollenambiguität als belastend.

Weitere Anforderungen, die ähnlich den vorher genannten Belastungen die Komplexität der Lehrertätigkeit erhöhen, sind der Unterricht in neuen Klassen oder der Einsatz an mehreren Schulen. Aus diesem Grund werden auch diese Belastungen in die weiteren Überlegungen einbezogen.

1.3.2 Indikatoren auf der Ebene der Befindensmerkmale

Im folgenden Abschnitt werden Konstrukte vorgestellt, die geeignet sind, die unterschiedliche Beanspruchung und deren Auswirkung auf die Lehrerinnen und Lehrer zu beschreiben. Um die Eignung der Konstrukte zu zeigen, werden Beispiele empirischer Befunde wiedergegeben, welche die Variation des jeweiligen Indikators in Abhängigkeit von Belastungen zeigen und somit die Möglichkeit des Einsatzes des Konstruktes als Kriterium für erfolgreiche Bewältigung und Anpassung belegen.

1.3.2.1 Subjektives Wohlbefinden.

Wohlbefinden ist mehr als die Abwesenheit von Befindensbeeinträchtigungen. Es ist eine neue Stufe der Qualität des Lebens insgesamt (Rudow, 1994). Das subjektive Wohlbefinden wurde schon in mehreren Untersuchungen im Bereich der Lehrerforschung eingesetzt (z. B. Dalbert, 1993; Friedel & Dalbert, in Druck). Auch der prozessuale Verlauf, sowie die umfangreichen Stu-

dien, die einen Zusammenhang von Wohlbefinden und anderen Variablen des Stressprozesses belegen (z. B. Schwarzer & Leppin, 1989; zusammenfassend Weber & Laux, 1991, Wolf, 1998), sprechen für die Erhebung des Wohlbefindens als Kriterium einer erfolgreichen Belastungsbewältigung.

In der vorliegenden Untersuchung wird in Anlehnung an Dalbert (1992) zwischen dem aktuellen und habituellen subjektiven Wohlbefinden unterschieden. Aktuelles Wohlbefinden ist dabei als „... Oberbegriff zur Charakterisierung des momentanen Erlebens einer Person, der positiv getönte Gefühle, Stimmungen und körperliche Empfindungen sowie das Fehlen von Beschwerden umfasst...“ (Becker, 1991, S. 13) zu verstehen. Beim habituellen Wohlbefinden hingegen handelt es sich „... um Urteile über aggregierte emotionale Erfahrungen“ (Becker, 1991, S. 15). Neben der State-Trait-Differenzierung ist zwischen einer kognitiven und einer emotionalen Dimension zu unterscheiden (Dalbert, 1992).

Sowohl das aktuelle, als auch das habituelle Wohlbefinden wurden in der Lehrerforschung bereits als Indikatoren von erfolgreicher Bewältigung bzw. Anpassung eingesetzt. So konnten beispielsweise Friedel und Dalbert (in Druck) belegen, dass Lehrerinnen, die von der Grundschule an die Sekundarschule versetzt wurden, ein negativeres aktuelles Befinden aufwiesen als solche, die nicht versetzt wurden. Bei Kramis-Aebischer (1995) zeigte sich eine mittlere positive Korrelation von allgemein erlebter Belastung und Depressivität, sowie eine negative von Belastungen und Lebenszufriedenheit. Auch im Zusammenhang mit der Ungewissheitstoleranz wurde das Wohlbefinden schon mehrfach untersucht (z. B. Dalbert & Warndorf, 1995; Friedel & Dalbert, in Druck).

Das aktuelle Befinden (aktuell positive Stimmung) wurde in der vorliegenden Arbeit mit der „Positive und Negative Affect Schedule“ (PANAS, Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996) sowie der „Allgemeinen Depressionsskala“ (Hautzinger & Bailer, 1993) erfasst. Für das habituelle Wohlbefinden kam das Instrument von Dalbert (1992) zur Anwendung. Die genannten Instrumente wurden schon mehrfach in der Population von Lehrenden eingesetzt (Dalbert, 1993; Friedel & Dalbert, in Druck; zusammenfassend Rudow, 1994).

1.3.2.2 Arbeitszufriedenheit.

Obwohl die Arbeitszufriedenheit als Bestandteil der Lebenszufriedenheit, also als kognitive Dimension des Wohlbefindens betrachtet werden kann (Zapf, 1991), wird sie hier explizit aufgeführt und beschrieben. Grund hierfür ist ihre berufsspezifische Ausrichtung.

Die Arbeits(un)zufriedenheit wurde in der Forschung zur Lehrerbela-
stung schon häufig erhoben (z. B. Enzmann & Kleiber, 1989; Ipfling, Peez &
Gamsjäger, 1995; Kischkel, 1984; zusammenfassend Rudow, 1994; Schmitz,
2000). Arbeitszufriedenheit ist als eine durch die Arbeitstätigkeit auftretende
Befindlichkeit zu verstehen,

die auf der Grundlage des (Soll-Ist-)Vergleichs von individuellen Erwar-
tungen und dem Inhalt bzw. Bedingungen der Arbeitstätigkeit entsteht
und bei ihrer Ausübung antriebsregulatorisch als Einstellung wirksam
wird. Die Arbeitszufriedenheit ist somit wesentlicher Indikator des Wohl-
befindens und allgemein der psychischen Lebensqualität – und damit
auch der beruflichen Sozialisation. (Rudow, 1994, S. 15)

Empirische Ergebnisse, die den Zusammenhang mit Arbeitsbedingun-
gen beschreiben, liegen z. B. von Schmitz (2000) vor. Die Genannte Autorin
konnte eine positive Korrelation der Anzahl der Unterrichtsstunden mit der Ar-
beitsunzufriedenheit belegen. Die Zeit für außerunterrichtliches Engagement
korrelierte hingegen negativ mit der Arbeitsunzufriedenheit.

Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) ermittelten Auslöser für hohe Ar-
beitszufriedenheit im Lehrerberuf. Die Daten ergaben, dass z. B. pädagogi-
scher Handlungsspielraum, ein geselliges Kollegium, nicht zu häufige Refor-
men, fachliche Sicherheit und schulischer Einsatz gemäß den eigenen Wün-
schen wichtig für die Arbeitszufriedenheit sind.

In der eben schon genannten Studie konnte auch gezeigt werden, dass
der Zusammenhang von Arbeitsplatzmerkmalen und Arbeitsunzufriedenheit
durch Einschätzungsprozesse und damit durch Personmerkmale moderiert
wird. So zeigten Lehrende mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung eine hö-
here Arbeitsunzufriedenheit als solche mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung.

Wie gezeigt wurde ist auch die Arbeits(un)zufriedenheit ein möglicher
Indikator für die Folgen des Belastungsprozesses. Außerdem ist sie Bestandteil

des Wohlbefindens bzw. der psychischen Gesundheit und sollte damit zentrales Humanziel jeder Organisation sein (Rudow, 1994).

Da Arbeitsunzufriedenheit eine subjektive Bewertung der Arbeitsbedingungen darstellt (vgl. Zapf, 1991), wird in der vorliegenden Arbeit das Instrument subjektive berufliche Belastung (Enzmann & Kleiber, 1989) eingesetzt. Dieses Instrument setzt sich aus den drei Dimensionen Arbeitsunzufriedenheit, Arbeitsüberforderung und Kontrolliertheitserleben zusammen und fragt nach dem subjektiven Belastungsaspekt der Lehrertätigkeit. Es steht damit im Einklang mit der im Abschnitt 1.2.3 aufgeführten Unterscheidung von objektiver und subjektiver Belastung.

1.3.2.3 Burnout.

Burnout wurde im Zusammenhang mit Lehrerbelastung und Lehrerstress schon häufig untersucht (z. B. zusammenfassend Burisch, 1994; Enzmann & Kleiber, 1989; Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Kischkel, 1984; zusammenfassend Rudow, 1994; Schmitz, 2000). Der Begriff selbst wurde zum ersten Mal 1974 von dem Psychoanalytiker Herbert J. Freudenberger verwendet (Enzmann & Kleiber, 1989). Die von ihm beschriebenen Symptome wie Erschöpfung, Ermattung und die Entstehung von Resignation wurden laut Burisch (1994) jedoch schon wesentlich früher beschrieben.

„Die Definition [von Burnout] ist [nach Rudow (1994)] ein Grundproblem, da es bislang keine Bestimmung von BO gibt, die als Standard akzeptiert wird“ (S. 123). Burisch (1994) sowie Enzmann und Kleiber (1989) führen darum mehrere Definitionen von verschiedenen Autoren auf und leiten einige Gemeinsamkeiten ab. So wird Burnout als symptomatisch für helfende Berufe, in denen die zwischenmenschliche Interaktion einen bedeutenden Anteil der Tätigkeit ausmacht, angesehen. Weiterhin gibt es Übereinstimmung darin, dass Burnout einen Prozess mit mehreren Stadien darstellt und mit negativen, beeinträchtigenden Erfahrungen, einem Verlust an Energie, mit Rückzug aus der Arbeit oder Reduzierung des Engagements verbunden ist (Enzmann & Kleiber, 1989).

Neben den verschiedenen Definitionen existieren mehrere Erklärungsmodelle zu Burnout, beispielsweise das ökologische, das kybernetische und das Phasenmodell (Enzmann & Kleiber, 1989). Die Modelle zeigen in nachfol-

gend aufgeführten Punkten Übereinstimmung (vgl. Burisch, 1994; Enzmann & Kleiber, 1989; Rudow, 1994):

- Burnout bildet sich langsam, über mehrere Jahre in einer Art schleichen-dem Prozess.
- Burnout tritt in mehreren Dimensionen auf. Hauptmerkmal ist dabei die emotionale Erschöpfung, die durch Gefühle wie Hilflosigkeit, Leere, Reiz-barkeit usw. begleitet wird. Zweites Merkmal ist die Depersonalisierung. Hiermit wird der Zynismus gegenüber den Klienten (Schülern) beschrieben, die zunehmend als Sache statt als Individuum betrachtet werden. Teilweise wird in der Literatur auch die Bezeichnung Depersonalisation verwendet (z. B. Schmitz, 2001), da dieser Terminus jedoch schon in der Psychopa-thologie für die Beschreibung von Störungen der „Ich“-Wahrnehmung (vgl. Barz, 1997) eingesetzt wird, wurde in vorliegender Arbeit erstgenannter Begriff bevorzugt. Drittes Merkmal ist der Leistungsmangel, welcher die Leistungsschwäche oder Unfähigkeit zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben ausdrückt.
- Burnout wird durch häufige und anhaltende Fehlbelastung und insbesonde-re durch Stress begünstigt.

Die Ergebnisse empirischer Studien zeigen, dass Symptome von Burnout bei einem hohen Anteil von Lehrenden festgestellt werden können. In den USA musste beispielsweise die Hälfte der Lehrenden nach 5 Jahren auf Grund von solchen Symptomen aus dem Lehrerberuf ausscheiden (zusammenfassend Rudow, 1994). Auch der Zusammenhang von Burnout mit Personmerkmalen sowie Burnout und Merkmalen der Organisation konnten bestätigt werden. So fand Capel (1987) einen positiven Zusammenhang von Burnout und Rollenam-biguität. In der Studie von Enzmann und Kleiber (1989) konnten unklare Er-folgskriterien, mangelndes Feedback, Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheits-erleben, Handlungsspielraum, Idealismus, negative Merkmale der Einrichtung und Berufsjahre als Determinanten des Burnout bestätigt werden. Während die ersten vier genannten Merkmale in positiver Beziehung zu Burnout standen, wiesen die anderen vier eine negative Beziehung zum Kriterium auf. Die Zu-sammenhänge waren dabei für die einzelnen Dimensionen des Burnout unter-schiedlich.

Es zeigt sich also, dass Burnout einen geeigneten Indikator für Beanspruchung im Lehrerberuf darstellt. Ein häufig eingesetztes, valides Instrument zur Erfassung von Burnout ist das Maslach-Burnout-Inventory (Burisch, 1994; Rudow, 1994; Enzmann & Kleiber, 1989) von Maslach & Jackson (1986). In der vorliegenden Arbeit wird darum eine von Schwarzer und Jerusalem (1999) publizierte Variante dieses Instrumentes eingesetzt.

1.3.3 Indikatoren der Ebene der Tätigkeitsvollzugs- und Leistungsmerkmale

Um auf Mikroebene theoretisch begründen zu können, warum ungewissheitstolerante Lehrende die Tätigkeit X auf einem höheren Niveau erbringen sollten als ungewissheitsintolerante Lehrerinnen und Lehrer, war es notwendig, aus dem komplexen Tätigkeitsfeld von Lehrenden Beispieltätigkeiten auszuwählen. Die Auswahl und die Tätigkeiten werden nachfolgend beschrieben.

1.3.3.1 Allgemeine Bemerkungen.

Die Erfassung von Tätigkeitsvollzugs- und Leistungsmerkmalen ist in der Lehrertätigkeit schwer zu realisieren, da es kaum festgelegte Leistungskriterien gibt (Rudow, 1994). Ein möglicher Zugang besteht darin, solche Merkmale im Sinne von Rudow als Bestandteil der Handlungskompetenz aufzufassen. Kompetenz bezieht sich dabei allgemein auf „Wahrung der Belange anderer, ... Belastungsfähigkeit, Durchsetzungsstabilität, Reaktionsschnelligkeit ...“ (Sembill, 1992, S. 110) usw.

„Als pädagogische Handlungskompetenz soll... die im beruflichen Sozialisationsprozeß sich heranbildende Fähigkeit des Lehrers zur anforderungs- und motivangemessenen psychischen Regulation von Handlungen in pädagogischen Situationen verstanden werden. Sie bezieht sich auf alle Handlungsphasen, d.h. auf die Planung, die Strategiebildung, die Zielbildung usw. ... Die pädagogische Handlungskompetenz definiert sich besonders über die Art und Weise sowie den Grad der Erreichung pädagogischer Ziele. (Rudow, 1994, S. 35)

In Anlehnung an diese Definition sollen verschiedene Aufgaben von Lehrenden ausgewählt und die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, diese Aufgaben in pädagogisch angemessene Handlungen umzusetzen, jeweils als Tätigkeitsvollzugs- bzw. Leistungsmerkmal erhoben werden. Die Auswahl der Aufgaben

aus dem komplexen Tätigkeitsfeld von Lehrenden erfolgte dabei aus einem von Rudow (1994) erstellten Katalog. Es wurden jedoch nur solche Aufgaben ausgewählt, deren Realisierung in letzter Zeit häufig auf der Tagesordnung von Beratungen mit der Schulbehörde standen. Bedingung für die Auswahl war auch, dass die Umsetzung nicht als automatisiert (vgl. Hacker, 1986) angenommen werden kann, es sollte sich also z. B. um neuartige Aufgaben handeln.

1.3.3.2 Umsetzung des Lernfeldkonzeptes.

Das Lernfeldkonzept ist von der Kultusministerkonferenz als ein pragmatischer curricularer Ansatz zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen vor ca. drei Jahren eingeführt worden (Bader, 2000). Nach diesem Konzept sind Rahmenlehrpläne nicht mehr nach Fächern, sondern nach Lernfeldern strukturiert. Lernfelder sind dabei „... durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1999, S. 14). Die Zahl der früheren Fächer und jetzigen Lernfelder in den Ausbildungsgängen sowie die zugehörigen Inhalte stimmen dabei nicht überein.

Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes stellt also jeden Lehrenden vor neue Aufgaben. Beispielsweise wird durch die neue Strukturierung die Spezialisierung einiger Lehrerinnen und Lehrer auf einzelne Unterrichtsfächer wie elektrische Maschinen, Steuerungstechnik usw. aufgehoben. (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1999). Eine weitere neue Aufgabe ergibt sich aus der Forderung den Unterricht in einer Kleingruppe (zwei bis drei Lehrer pro Lernfeld/Klasse) gemeinsam zu planen und durchzuführen (Bausch, Michelfeit, Rüger & Waldschmidt, 1999).

Die pädagogische Kompetenz der Lehrenden zeigt sich in der Fähigkeit, diese neuen Anforderungen im pädagogischen Alltag umzusetzen. Umsetzungsfehler auf Grund von Störungen des Handlungsprozesses wie z. B. Einschränkungen bei der Ausarbeitung von Handlungsplänen, Störungen in der

Zielbildung (vgl. Abschnitt 1.2; Rudow, 1994) konnten hier von Anfang an festgestellt werden. So splitteten einige Lehrende die Lernfelder in Fächer auf, um ihren Unterricht wie gehabt organisieren zu können, andere lehnten die gemeinsame Planung und damit auch die gemeinsame Realisierung des Unterrichts ab usw. (vgl. Bader & Müller, 2002).

1.3.3.3 Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen.

Die Bildung von Teams und die konstruktive Zusammenarbeit in latenten oder manifesten Gruppen ist eine bedeutende Ressource unserer Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Niedermaier, 1994). Das Drängen der Schulbehörde auf mehr Kooperationsbereitschaft ist daher nicht verwunderlich. Die Bedeutung wurde auch in empirischen Untersuchungen bestätigt. So gibt Kramis-Aebischer (1995) als Fazit mehrerer Studien zu diesem Thema an, dass Kooperation eine Grundlage für Schulqualität darstellt. Voraussetzung für eine solche kollegiale Interaktion ist eine entsprechende Einstellung gegenüber Teamarbeit oder auch Teamfähigkeit.

Die Forderung nach Teamfähigkeit der Lehrenden ergibt sich auch durch die Aufgabe der Entwicklung von Teamfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern, die sie unterrichten. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, sollten die Lehrenden diese Qualifikation selbst besitzen (vgl. Sternberg & Grigorenko, 1997). Dies scheint jedoch auf einen großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer nicht zuzutreffen. Lehrende scheuen oft Zusammenarbeit und Kooperationsversuche scheitern teilweise schon im Ansatz (Otto, 1978). Die Teamfähigkeit ist damit ein weiterer Indikator für die Handlungskompetenz der Lehrenden.

Zur Erfassung sollte ursprünglich das Instrument von Ludwig, Katzenbach und Wetzel (1999) eingesetzt werden. Grund hierfür war ein Untersuchungsbericht von Ott, Katzenbach und Benz (1997) über einen Modellversuch, der am 1. Februar 1996 begann, drei Jahre dauern sollte und als dessen Ergebnis das eben genannte Inventar zu erwarten war. In der Planungsphase war daher noch nicht bekannt, wie das Instrument genau aussehen würde.

Die Skala stand auch wie erwartet vor Beginn der Datenerhebung für die vorliegende Studie zur Verfügung. Die bis dahin fehlenden psychometrischen Kennwerte und die hohe Itemzahl sprachen jedoch gegen den geplanten Einsatz. Da auch andere vorhandene Skalen teilweise bis zu 100 Items aufwiesen

(z. B. Wiedemann, Watzdorf & Richter, 2000), war es notwendig, eine neues, ökonomisches Instrument zu entwickeln. In Anlehnung an Ludwig, Katzenbach und Wetzel (1999) wurde hierzu die Teamorientierung als Indikator der Teamfähigkeit verwendet. Die Instrumente von Ludwig, Katzenbach und Wetzel (1999) sowie Roos (1998) dienten dabei als Itempool. Die Beschreibung der Skala erfolgt im Abschnitt Instrumente.

1.3.3.4 Durchführung offener Unterrichtskonzepte.

Bevor hier die Eignung der Offenheit des Unterrichts als Indikator für Beanspruchung auf der Leistungsebene gezeigt wird, soll das Konstrukt selbst betrachtet werden, da es hierzu definitorische Unklarheiten gibt (vgl. Haedayet, 1995; Jürgens, 1996).

Die Konstituierung des Begriffs offener Unterricht in Deutschland führt Haedayet (1995) auf die innere Grundschulreform Mitte der siebziger Jahre zurück. Der Begriff selbst stammt jedoch aus dem angloamerikanischen Raum. Dort wurden schon ab den dreißiger Jahren solche Begriffe wie open education, open classroom, progressive education, open space-school, integrated day plan etc. gebraucht (Jürgens, 1996). Zentrales Ziel dieser Konzepte ist, den Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken (Jürgens, 1996; Kratochwil, 1992) und damit auf die veränderte soziale Realität zu reagieren (Haedayet, 1995). Auch im deutschsprachigen Raum haben weitere Begriffe wie schülerorientierter oder schülerzentrierter Unterricht, handlungsorientierter Unterricht, ganzheitlicher Unterricht, erfahrungsbezogener Unterricht usw. Verwendung gefunden. Grund dafür ist nach Jürgens (1996) das teilweise unterschiedliche pädagogische Verständnis, was eine allgemeingültige Definition dieses Konzepts verhindert.

Die Literatur bietet verschiedene Merkmalslisten, mit denen offener Unterricht identifiziert werden kann. Eine logisch nachvollziehbare Ableitung einer solchen Liste findet sich bei Ramseger (1992). Er analysierte die inhaltliche, methodische und institutionelle Dimension der Offenheit getrennt und gibt verschiedene Indikatoren an, deren Ausprägung über die Offenheit entscheidet (siehe Anhang A1). Eine weitere Merkmalsliste findet sich bei Goetze (1994). Er nutzt die 11 Merkmale des Katalogs nach Gage und Berliner (1984, zitiert nach Goetze), um offenen Unterricht zu definieren (siehe Anhang A2). Weist

der betreffende Unterricht die meisten der 11 Merkmale auf, ist er als offen zu bezeichnen.

Hofmann, Reichert und Ricken (1998) erfassten mittels vollständigem Paarvergleich die latent vorhandenen individuellen „... Wissensrepräsentationen in Bezug auf die Gewichtung der Merkmale“ (S.253) offenen Unterrichts. Aus ökonomischen Gründen kürzten sie die eben beschriebene Merkmalsliste von 11 auf 8 Merkmale. Durch diese Kürzung ergaben sich für den durchgeführten vollständigen Paarvergleich 28 statt 56 Paare. Die Auswahl der acht Merkmale nahmen 11 Hochschullehrer vor (Expertenrating).

Die verbleibenden Aussagepaare wurden 158 Lehrenden (12 Lehrern und 146 Lehrerinnen) vorgelegt. Es zeigte sich eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Merkmale, die als Unterschiede in der Typikalität interpretiert werden (Hofmann, Reichert und Ricken, 1998). Das Ergebnis zeigte die Gewichtung nach Tabelle 2. Die Merkmale 8, 10 und 11 wurden, wie schon angedeutet, aus ökonomischen Gründen gestrichen. Die resultierende Merkmalsliste wurde zwar für die Grundschule entwickelt, lässt sich aber auf berufsbildende Schulen übertragen und wird daher als Grundlage für die im Abschnitt Instrumente beschriebene Skala (siehe Abschnitt 3.3.4.6) verwendet.

Auch wenn es teilweise Kritik zu dem Thema offener Unterricht in der Berufsschule gibt (z. B. Lisop, 1995), sind offene Unterrichtsformen in dieser Schulform möglich und notwendig. Dies wird beispielsweise durch die Ergebnisse des Modellversuchs „Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule“ des Bundeslandes Bayern bestätigt. Heimerer und Schelten (1996) fassen die Ergebnisse zusammen. Sie zeigen Möglichkeiten auf, solche Unterrichtsformen sequentiell und kontinuierlich umzusetzen. Die Forderung nach mehr Offenheit des Unterrichts in der Berufsschule ergibt sich unter anderem aus den neuen Rahmenlehrplänen mit Lernfeldern. So wird explizit darauf verwiesen, dass Unterrichtsvorhaben „... ausreichend komplex und ‚offen‘ konzipiert werden [sollten], um die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern, kreativ Probleme zu lösen, selbständig zu arbeiten, vielfältige Informationsquellen zu erschließen und zu nutzen und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln“ (Bausch, Michelfeit, Rüger & Waldschmidt, 1999, S. 2).

Tabelle 2

Merkmale für offenen Unterricht und deren Gewichtung

Nr.	Wortlaut	Gewichtung
1	Wahlfreiheit war gegeben, d.h. die Schüler bestimmten weitgehend ihre Unterrichtsaktivitäten selbst.	100
2	Es bestand Flexibilität in der Nutzung des Raumes, d.h. die Sitz- bzw. Raumordnung konnte verändert werden.	82
3	Das Materialangebot wie Bücher... war reichhaltig, leicht erreichbar, ansprechend, angemessen.	91
4	Es bestand curriculare Integration, d.h. Aufgabe des reinen Fachunterrichts zugunsten eines Gesamtunterrichts (z. B. Lernfeld, fächerübergreifend...).	73
5	Einzel- und Kleingruppenarbeit wurden schwerpunktmäßig praktiziert. Nur in Ausnahmefällen wurde in größeren Gruppen bzw. der ganzen Klasse unterrichtet.	73
6	Die Eigenverantwortlichkeit des Schülers beim Lernen war deutlich zu erkennen.	100
7	Das Fördern war zentrale Funktion des Lehrers, nicht mehr „Belehren“ im traditionellen Verständnis.	100
8	Die Erfolgsbeurteilung erfolgte fortlaufend, individuell, mit Hilfe der entstandenen Produkte.	82

Anmerkung. nach Hofmann, Reichert und Ricken (1998).

Mögliche Konzepte, um diese Forderungen zu erfüllen, sind z. B. ganzheitlicher Unterricht (zusammenfassend bei Lipsmeier, 1991; Ott, 1994), handlungsorientierter Unterricht (zusammenfassend bei Tennberg & Schelten, 1994; Tennberg, 1998), teamentwicklerischer Unterricht (Niedermaier, 1994) und Lernen durch Lehren (zusammenfassend bei Jean-Pol, 1999). Solche Unterrichtskonzepte werden in den letzten Jahren in einem großen Anteil von mit der Schulbehörde stattfindenden Beratungen thematisiert und die fehlende Bereitschaft einiger Lehrender diese Konzepte umzusetzen kritisiert. Die Anwendung kennzeichnet damit eine pädagogisch angemessene Erfüllung der Arbeitsanforderungen im Sinne der Leistungsfähigkeit der Lehrenden.

Eine für diese Studie wichtige Konsequenz aller genannten offenen Unterrichtskonzepte ist die geringere Vorhersagbarkeit des Pädagogen über den Verlauf eines solchen Unterrichts. Damit wächst mit der Offenheit auch die Ungewissheit der Situation, in welcher der betreffende Lehrende interagiert.

1.3.3.5 Angemessene Realisierung von Fortbildung.

Lebenslanges Lernen und damit auch Fortbildung gehören heute zu den notwendigsten Aufgaben in der beruflichen Bildung. Eisenmann (2002) be-

zeichnet darum Fortbildung als Teil der dritten Phase der Lehrerausbildung. In Sachsen-Anhalt sind Fortbildungen kostenfrei. Ferner wird die An- und Abreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln im Regelfall erstattet (vgl. Runderlass. des MK vom 06.06.2001). Auch dies weist auf die Bedeutung der Lehrerfortbildung hin.

In Sachsen-Anhalt wurde außerdem die Teilnahme an Veranstaltungen der Fortbildung für mindestens acht Stunden pro Schuljahr festgeschrieben. Die Erfüllung dieser Anforderung ist damit Pflicht für jeden Lehrenden der öffentlichen berufsbildenden Schulen. Trotzdem hat ein großer Teil der Lehrenden diese Anforderung in den vergangenen Jahren nicht realisiert. Die Teilnahme an Veranstaltungen scheint daher durch Störungen des Handlungsprozesses und hier speziell durch Störungen in der Zielbildung auf Grund von Belastungen beeinflusst zu sein. Sie ist damit Indikator für die Leistungsfähigkeit der Lehrenden.

1.3.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Zur Analyse des Beanspruchungsprozesses werden objektive Belastungen und Indikatoren für Beanspruchungsreaktionen und -folgen benötigt. Als objektive Belastungen im Lehrerberuf bieten sich der Einsatz als Klassenlehrer, Rollenambiguität, die Übernahme einer zusätzlichen Funktion, der Einsatz in einem neuen Fach, der fachfremde Einsatz, der Einsatz in neuen Klassen und der Einsatz an mehreren Schulen an. Als Indikatoren von Beanspruchungsfolgen wurden das subjektive Wohlbefinden, die Arbeitszufriedenheit und das Burnout auf der subjektiven Ebene sowie die Fähigkeit zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes, die Teamfähigkeit, die Offenheit des Unterrichts und die Fortbildungshäufigkeit auf der Leistungsebene ausgewählt.

2 Ableitung der Fragestellung

Im Kapitel 1 wurden Forschungsansätze vorgestellt, wonach der Zusammenhang von stressreichen Ereignissen, Stressreaktionen und seelischer Gesundheit des Individuums unter anderem durch Persönlichkeitsmerkmale moderiert wird. Im folgenden Kapitel wird darauf aufbauend erläutert, warum angenommen werden kann, dass in der heutigen Zeit Ungewissheitstoleranz ein Persönlichkeitsmerkmal ist, das den Beanspruchungsprozess der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst. Hierzu werden im ersten Abschnitt die geänderten Bedingungen der Lehrertätigkeit und die damit verbundene Ungewissheit be-

schrieben, um so einen Überblick zur allgemeinen Situation der Lehrenden zu erhalten. Anschließend wird die Frage geklärt, wie Ungewissheitstoleranz in dem Beanspruchungsprozess wirken kann. Im weiteren Verlauf werden dann die im Abschnitt 1.1 vorgestellten Unterschiede von Ungewissheitstoleranten und –intoleranten speziellen Situationen der Lehrertätigkeit gegenübergestellt, um Schlussfolgerungen über zu erwartende Differenzen im Befinden und Arbeitsverhalten von ungewissheitstoleranten vs. –intoleranten Lehrenden ableiten zu können.

2.1 Veränderte Bedingungen und Ungewissheit im Lehrerberuf

Die gesellschaftlichen Umbrüche, die Destabilisierung der Arbeitswelt (vgl. Geser, 1999) und die diesen zugrunde liegenden epochaltypischen Entwicklungsprozesse „... wie z.B. der Wandel von der Arbeits- zur Tätigkeitsgesellschaft, die Pluralisierung von Lebenslagen und die Individualisierung von Lebensführungen“ (Jürgens, 1996, S.25) bewirken auf mehreren Ebenen eine Veränderung der Aufgaben von Lehrenden und der Ausführungsbedingungen. Hiermit verbunden ist eine Erhöhung der Ungewissheit mit der die Lehrerinnen und Lehrer umgehen müssen.

Beispielsweise ist ein „Wertewandel“ in unserer Gesellschaft zu beobachten (Jutzi, 1997). Der Begriff wurde von Pätzold (1993) geprägt. Er bezeichnet damit die Änderung gesellschaftlicher Normen und Werte. So zeigten die Eltern der 50er/60er und 70er/80er Jahre Unterschiede beim Erziehungsverhalten und räumten z. B. der Selbstständigkeit im Gegensatz zu früher einen höheren Stellenwert als Gehorsam ein. Weitere Trends sind die Abwendung von der Arbeit als Pflicht, die Zunahme des Wertes der Freizeit, die steigende Bedeutung des eigenen Lebensgenusses usw. Pätzold bemerkt, dass auf Grund der beschriebenen Veränderungen die Wahrscheinlichkeit, mit der Schüler und Schülerinnen aus den siebziger Jahren Anweisungen der Lehrerinnen und Lehrer erfüllen, die ihnen nicht sofort einleuchten, sehr gering sei. Konsequenz ist für ihn ein handlungsorientiertes, selbstbestimmendes Lernen als Aufgabe der Berufsschule. Wie im Abschnitt 1.3 beschrieben, steigt damit die Ungewissheit der Unterrichtssituation.

Eine weitere Anforderung durch die sich verändernden Schülerinnen und Schüler nennen Nashan und Ott (1990). Sie bemerken, dass die Schülerinnen

und Schüler zu Recht eine Ausbildung fordern, mit der sie die Erwartungen des Arbeitsmarktes nach einer höheren Allgemeinbildung, Selbständigkeit und der Bereitschaft zur lebenslangen Anpassung erfüllen können. Für die Lehrenden bleibt jedoch unklar, ob sie wie bisher die Vermittlung von Fachwissen in den Vordergrund stellen und damit die Interessen des Auszubildenden erfüllen oder den Anteil der Allgemeinbildung erhöhen und so den Wünschen der Auszubildenden nachkommen.

Neben den Schülern erwarten auch die Eltern die Übernahme neuer Aufgaben von den Lehrerinnen und Lehrern. Diese sollen nach deren Auffassung mehr und mehr Erziehungsaufgaben übernehmen. Sie fordern Entlastung und die Korrektur fehlgeleiteter familiärer Sozialisationsprozesse (Jürgens, 1996). Für die Lehrenden ist die Erziehungsfunktion ambivalent, Versagensängste sowie Insuffizienzgefühle können auftreten. Die Ambivalenz ergibt sich durch die „... als notwendig erkannten Erziehungsaufgaben und den eingeschränkten Möglichkeiten der Realisierbarkeit“ (Jürgens, 1996, S.31).

Um den neuen Anforderungen der Schüler, der Eltern und der geänderten Arbeitswelt gerecht zu werden, bedarf es einer Erweiterung des methodischen Potentials. Nur so können die sich ergebenden neuen Unterrichtsziele (Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) im öffentlichen Schulsystem verwirklicht werden. Der traditionelle Fachunterricht genügt den Anforderungen des derzeitigen Wandels nicht. Eine offene Gestaltung des Unterrichts, die vielfältige kooperative Lernformen zulässt, ist dem traditionellen Unterricht vorzuziehen (Bernhard, 1991). Mit „offen“ meint Bernhard, etwas verkürzt zur obigen Darstellung, den Gegensatz zu zielorientiertem Unterricht. Pätzold (1993) geht davon aus, dass die Lehrenden zur Bewältigung der neuen Herausforderungen nicht auf traditionelle Handlungsmuster zurückgreifen können, sich also der Bedarf nach Fortbildung erhöht.

Nicht nur die Schüler, die Unterrichtsmethoden und die Erziehungsaufgaben haben sich geändert, auch andere Tätigkeitsbereiche der Lehrerinnen und Lehrer sind betroffen. Während beispielsweise der frühere traditionelle berufliche Unterricht von einem Bedarfsansatz ausging - seine Ziele wurden von dem jeweiligen Ausbildungsberuf bestimmt - ist Berufsbildung heute eine ganzheitliche Bildung. Der Unterricht unterliegt damit nicht mehr einer direkten „...“

Verwertbarkeitsprüfung der von ihm vermittelten Qualifikation“ (Nashan & Ott, 1990, S. 1). Lehrende bleiben also über den Erfolg ihrer Arbeit mehr und mehr im Unklaren (Feedbackdefizit).

Zusammenfassend kann man sagen, dass ein bedeutender Teil der Aufgaben von Lehrenden durch Neuheit, Komplexität usw. gekennzeichnet ist. Wie im Kapitel 1.1 definiert, sind dies Merkmale von Ungewissheit im Sinne des Ungewissheitstoleranzkonzeptes. Diese existieren sowohl in der Interaktion von Lernenden und Lehrenden als auch in anderen Konstellationen, so z. B. Lehrenden und Schulleitern, Eltern, Schulaufsicht usw. in einem beträchtlichen Ausmaß. Es ist also durchaus nachvollziehbar, wenn Spanhel und Hübner (1995) davon ausgehen, dass in dem außerordentlich komplexen sozialen System Schule nichts unmöglich, nichts sicher ist, da auf Grund der immanenten Ungewissheit pädagogischer Prozesse diese immer Überraschungen bergen, pädagogisches Handeln stets riskantes Handeln und nicht jedes Detail planbar bzw. vorhersehbar ist (Spanhel & Hübner, 1995). Der Alltag von Lehrerinnen und Lehrern zeigt demzufolge eine „... zur Zukunft hin offene, nicht stillstellbare, meist latent bleibende Dynamik ...“ (Combe & Buchen, 1996, S. 267).

Scheinbar können viele Lehrerinnen und Lehrer diese Ambiguität nicht akzeptieren. Sie erwarten pädagogische Literatur und Fortbildungen mit genauen Handlungsanleitungen in Form von Rezepten (Spanhel & Hübner, 1995), vergessen dabei jedoch, dass lebende Organismen nicht den Grad an Homogenität besitzen, der eine präzise Vorhersage ihres Verhaltens in naiver Analogie zu physikalischen Vorgängen ermöglicht (Wimmer & Perner, 1979). Dies würde auch erklären, warum viele Lehrerinnen und Lehrer „. . . ihren Unterricht ohnehin immer in der gleichen Art und Weise halten . . .“ (Haak, 1999, S. 280). Dieses Verlangen nach Strukturiertheit, Sperren gegenüber Neuem und Festhalten an alten Strukturen - an Bekanntem - deutet auf Ambiguitätsintoleranz hin. In diese Richtung weist auch die Definition des zufriedenen Lehrertyps nach Döring (1989): „ ... – befürwortet Druck und Zwang als Erziehungsmittel – ist reformfeindlich eingestellt und konservativ – fühlt sich zum Lehrerberuf berufen - ...“ (S.283-284).

Die bisherigen Aussagen lassen vermuten, dass ungewissheitstolerante Lehrerinnen und Lehrer viele schultypische Situationen erfolgreicher bewälti-

gen, in diesen planvoller vorgehen und ein positiveres Wohlbefinden aufweisen als ungewissheitsintolerante. Im nächsten Abschnitt werden einige Überlegungen zu möglichen Wirkungsmodellen der Ungewissheitstoleranz im Belastungs- und Beanspruchungsprozess angestellt.

2.2 Wirkungsweisen von Ungewissheitstoleranz

In den vorhergehenden Abschnitten wurde schon erläutert, dass die Beziehungen zwischen stressreichen Ereignissen und Stressreaktionen von verschiedenen Personmerkmalen moderiert werden (vgl. z. B. Schwarzer u. Leppin, 1989; Rudow, 1994). In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass eines dieser moderierenden Merkmale die Ungewissheitstoleranz ist. Die Möglichkeiten, wie Ungewissheitstoleranz im Belastungsprozess wirken kann, sind jedoch vielfältig. Im nächsten Abschnitt werden darum einige Überlegungen angestellt, welche Wirkungsweisen der Einfluss von Ungewissheitstoleranz annehmen kann und wie die Wirkungsmodelle von Ungewissheitstoleranz im Belastungsprozess erklärbar sind.

2.2.1 Formale Modelle

Ungewissheitstoleranz kann theoretisch in unterschiedlicher Weise und an unterschiedlichen Stellen des Belastungsprozesses wirken, beispielsweise als direkter Einflussfaktor oder als Pufferfaktor.

Bei der Wirkung als Puffer handelt es sich statistisch gesehen um eine Interaktion, also ein multiplikatives Modell (Schwarzer & Leppin, 1989). Dieses würde zutreffen, wenn die unterschiedlichen Reaktionen von Ungewissheitstoleranten vs. Ungewissheitsintoleranten nur unter Belastung zu beobachten sind (siehe Abbildung 2). Ungewissheitstoleranz würde in diesem Fall als ein kognitiver Puffer wirken und das aktuelle Befinden vor den negativen Auswirkungen von Belastungen schützen (vgl. Schwarzer & Leppin, 1989). Die Pufferwirkung von Ungewissheitstoleranz wurde schon mehrfach bestätigt (z. B. Anderson & Schwartz, 1992; Dalbert, 1996, 1999a). Zur Überprüfung des Puffereffektmodells sind verschiedene statistische Methoden anwendbar (vgl. Wolf, 1998), beispielsweise die Teilung der Stichprobe in Subgruppen nach der Höhe der Moderatorausprägung und die multiple Regressionsanalyse mit Produktterm (Dalbert & Schmitt, 1986). Erstere Variante unterscheidet lediglich die Effekte zwischen den verschiedenen Subgruppen. Diese können sich jedoch auch un-

abhängig von der laut Hypothese moderierenden Variablen unterscheiden (Dalbert & Schmitt, 1986). Aus diesem Grund ist die zuletzt genannte Variante vorzuziehen. Der Puffereffekt kann inhaltlich erklärt werden, in dem das beschriebene transaktionale Stresskonzept zu Grunde gelegt wird. Personen, die sich in keiner potentiell belastenden Situation befinden, müssen diese nicht bewerten. Es können daher keine Unterschiede hinsichtlich der Auswirkungen dieser Bewertung auftreten. Die zweite Stelle, an der Ungewissheitstoleranz wirken könnte, ist die Bewältigungsphase. Zeichnet sich die Person durch die richtigen kognitiven Strategien und Bewältigungsversuche aus, ist von einem positiven Verlauf des Belastungsprozesses auszugehen (vgl. Schwarzer & Leppin, 1989). Ungewissheitstolerante und *-intolerante* präferieren unterschiedliche Bewältigungsstrategien, erstere neigen beispielsweise eher zur positiven Umdeutung (z. B. Dalbert, 1996). Auch diese Unterscheidung würde jedoch nur unter Belastung wirksam, denn wozu sollten unbelastete Personen Bewältigungsversuche vornehmen (vgl. Schwarzer & Leppin, 1989)?

Beim direkten Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf ein Kriterium für seelische Gesundheit handelt es sich statistisch gesehen um einen Haupteffekt (siehe Abbildung 3), also ein additives Modell (Schwarzer & Leppin, 1989). Als statistische Verfahren lassen sich die bivariate Korrelationsanalyse bzw. die univariate Regressionsanalyse einsetzen (vgl. Wolf, 1998). Der Haupteffekt kann inhaltlich durch die Betrachtung der unterschiedlichen Bewertung ungewisser Situationen von Ungewissheitstoleranten vs. *-intoleranten* und die dadurch verursachte unterschiedliche Handlungsregulation (Hacker, 1986) erklärt werden. So nehmen erstere auch ohne Beschwerden an Präventionsmaßnahmen teil (Dalbert, Kulla & Samer, 2002). Dadurch werden gesundheitliche Probleme oder Fehlanpassungen eher erkannt, was sich positiv auf die seelische Gesundheit auswirken sollte. Die unterschiedlichen Reaktionen von Ungewissheitstoleranten und *-intoleranten* sind hierbei unabhängig von Belastungen. Beachtet werden muss auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer, wie gezeigt wurde, häufig in ungewissen Situationen interagieren. Dadurch sollte die Ungewissheitstoleranz auch ohne eine zusätzliche Belastung einen Effekt auf das Befinden der Lehrenden zeigen. Dieser wäre damit ebenfalls unabhängig von den erhobenen Stressoren und würde damit als Haupteffekt identifiziert.

Den Haupteffekt von Ungewissheitstoleranz konnte z. B. Dalbert (1992) belegen.

Schwarzer und Leppin (1989) weisen darauf hin, dass die eben beschriebenen klassischen Modelle nicht der Wirklichkeit gerecht werden und stellen weitere Modelle vor. Obwohl ihre Überlegungen auf soziale Unterstützung ausgerichtet sind, treffen sie überwiegend auch auf die Wirkungsweise von Ungewissheitstoleranz zu.

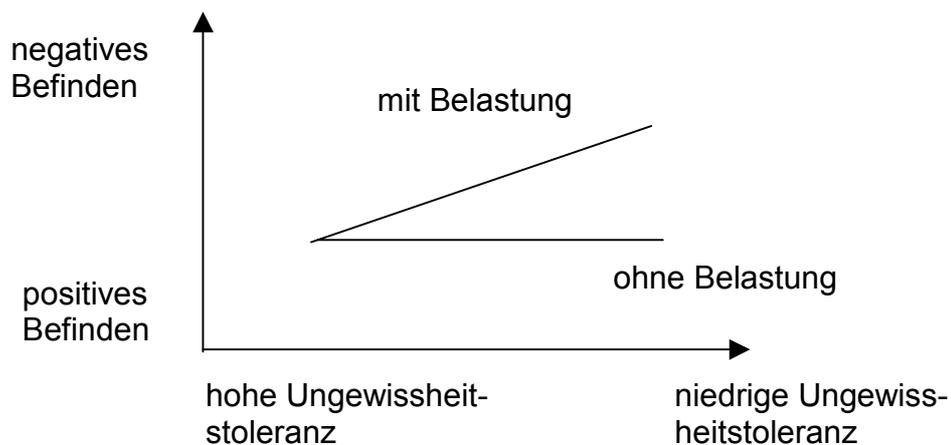


Abbildung 2. Puffereffektmodell formal

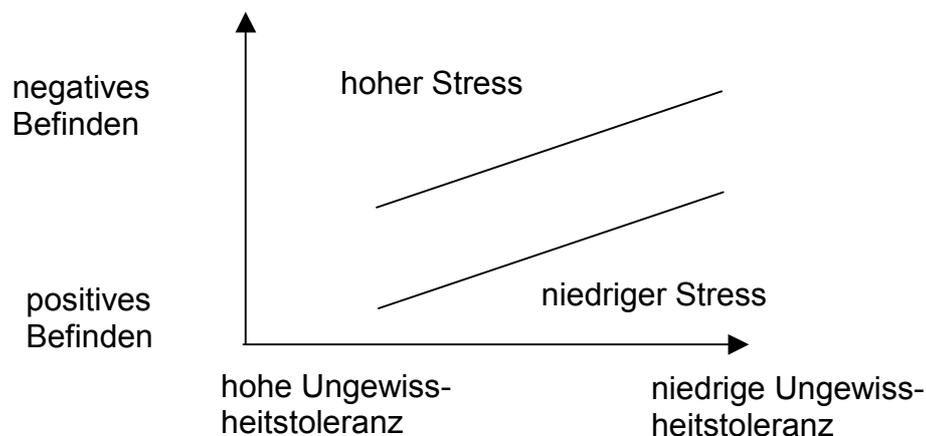


Abbildung 3. Haupteffektmodell formal

Eines dieser alternativen Modelle ist das Kompensationsmodell. Hierbei wirken die Belastungen negativ und die Ungewissheitstoleranz positiv auf ein Kriterium für seelische Gesundheit. Die Einflüsse sind unabhängig voneinander, kompensieren sich aber in ihrer Wirkung (Schwarzer & Leppin, 1989). Eigentlich handelt es sich im Fall des Kompensationsmodells also um zwei (oder mehrere) unabhängige Haupteffektmodelle. Zur statistischen Ermittlung der Höhe des Haupteffektes wird die multiple Regressionsanalyse mit einem Stressor als ersten und der Ungewissheitstoleranz als zweitem Prädiktor auf ein Kriterium für psychophysisches Befinden gewählt. Damit werden also zwei sich additiv ergänzende Effekte bzw. zwei unabhängige Zweivariablenbeziehungen getestet (Schwarzer & Leppin, 1989).

Ein weiteres mögliches Wirkungsmodell ist das Präventionsmodell. Ungewissheitstoleranz ist hier kausal und temporär dem Belastungsgeschehen vorgeordnet und verhindert die Bewertung von objektiven Belastungen als subjektiv belastend. Hier wäre nur der Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und subjektiver Belastung nachzuweisen, nicht jedoch der zwischen Ungewissheitstoleranz und seelischer Gesundheit (vgl. Schwarzer & Leppin, 1989).

2.2.2 Schlussfolgerungen

Die Wirkung von Ungewissheitstoleranz im Belastungs- und Beanspruchungsprozess kann durch verschiedene heuristische Modelle erklärt werden. Als klassische Modelle sind das Haupt- und das Puffereffektmodell zu nennen. Diese werden jedoch der möglichen kausalen Vielfalt nicht gerecht. Andere komplexere Modelle wie z. B. das Kompensations- und Präventionsmodell (Schwarzer & Leppin, 1989) sind demzufolge in die Analyse einzubeziehen.

Bei der Untersuchung des Belastungsprozesses nach den verschiedenen Modellen ist es außerdem angebracht, Störvariablen in die Analyse aufzunehmen. Dies erklärt sich dadurch, dass auch bei einem gefundenen Effekt von Ungewissheitstoleranz auf das Kriterium die Hypothese dennoch durch andere Zusammenhänge wie z. B. Scheinkorrelation bedroht sein kann. Eine Scheinkorrelation liegt vor, wenn der empirische Zusammenhang durch eine Drittvariable erklärt wird, die sowohl mit dem Prädiktor als auch mit dem Kriterium korreliert. Es erscheint daher angemessen, den Einfluss von Konkurrenten der

Ungewissheitstoleranz zu berücksichtigen. Im nächsten Abschnitt werden solche potentiellen Konkurrenten vorgestellt.

2.3 Konkurrenten von Ungewissheitstoleranz im Belastungsprozess

Nach den bisher in der Stressforschung erbrachten Ergebnissen gibt es neben der Ungewissheitstoleranz weitere Persönlichkeitsmerkmale, die moderierend im Belastungsprozess wirken sollten (vgl. Greif, 1991; Schmitz, 2001; Schwarzer, 2000; Wolf, 1998). Diese könnten den Effekt von Ungewissheitstoleranz verstärken, abschwächen oder ersetzen. Nachfolgend werden einige dieser Konkurrenten von Ungewissheitstoleranz und deren erwartete Wirkung erläutert. Nur, wenn es der Ungewissheitstoleranz gelingt, in Konkurrenz zu diesen Merkmalen eine positive Beziehung zur seelischen Gesundheit zu bewahren, kann von einer eigenständigen adaptiven Beziehung der Ungewissheitstoleranz zur seelischen Gesundheit gesprochen werden (vgl. Dalbert, 1993).

2.3.1 Selbstwert

Das Selbstkonzept beschreibt die Einstellung eines Individuums zur eigenen Person. Es umfasst „... Gefühle der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der eigenen Person – auch im Vergleich mit anderen Gleichaltrigen – ebenso... Gefühle von Nützlichkeit...“ (Deusinger, 1986, S. 34).

„Die Art und Weise, wie Menschen sich wahrnehmen und bewerten, hat bedeutsame Auswirkungen auf ihr Erleben und Verhalten“ (Schütz, 2000, S. 189). Besonders bei der Auseinandersetzung mit belastenden Lebensereignissen kann die Theorie über sich selbst als zentrale Dimension betrachtet werden (Dalbert, 1993). Der Selbstwert ist ein Beispiel dafür, dass bei der Analyse des Belastungsprozesses von der Vorstellung der unidirektionalen Beeinflussungsrichtung Abstand genommen werden muss (Weber & Laux, 1991), da sowohl Belege für das Merkmal als Kriterium sowie für die Wirkung als Moderator existieren. So konnte beispielsweise Kramis-Aebischer (1995) einen positiven Zusammenhang zwischen dem Selbstwert von Lehrenden und ihrer Lebenszufriedenheit bestätigen. Als Kriterium wurde der Selbstwert von Friedel und Dalbert (in Druck) erhoben. In der vorliegenden Arbeit wird der Selbstwert in Anlehnung an Dalbert (1993) und Kramis-Aebischer (1995) als Konkurrent

der Ungewissheitstoleranz betrachtet. Zum Einsatz kommt dabei das Instrument von Deusinger (1986).

2.3.2 *Angst*

„Angst wird als negativer, unangenehmer Gefühlszustand verstanden, der bei der Wahrnehmung einer bedrohlichen Situation auftritt. Bedrohlich ist die Situation dann, wenn einerseits die Notwendigkeit der Handlungsausführung besteht, andererseits aber die Bewältigung der Situation auf Grund objektiver Informationsdefizite (Ungewissheit) oder/und subjektiver Inkompetenzen problematisch ist. Es liegt eine Handlungsunsicherheit bei der Handlungsnotwendigkeit vor“ (Rudow, 1994, S. 95). Wie die Definition zeigt, geht es auch bei dem psychischen Konstrukt Angst um die interindividuelle Bewertung von Situationen. Es wäre daher vorstellbar, dass Ungewissheitstoleranz und Angst gleiches erklären. Huber, Scholz, Kahlert, Schmidt, Standke & Stauche (1995, zitiert nach Dalbert, 1999a) konnten jedoch belegen, dass Ängstlichkeit und Ungewissheitstoleranz unabhängig voneinander variieren. Um die diskriminante Validität der Ungewissheitstoleranz zu untersuchen, wird daher auch die Ängstlichkeit als weiteres Persönlichkeitsmerkmal in die vorliegende Untersuchung einbezogen.

2.3.3 *Gerechte-Welt-Glaube*

Der Gerechte-Welt-Glaube beschreibt eine zentrale positive Illusion, „... die den Glauben an eine bedeutungsvolle Welt indiziert“ (Dalbert, 1992, S. 295). Menschen mit einem starken Gerechte-Welt-Glauben sind der Überzeugung, dass die Welt um sie herum geordnet, stabil und gerecht sei und jeder das bekommt, was er verdient. Ein ausgeprägter Gerechte-Welt-Glaube sollte sich damit adaptiv auf die seelische Gesundheit auswirken (Dalbert, 1993; Dalbert, 1999). Dalbert (1993) konnte den Zusammenhang zwischen dem Glauben an eine gerechte Welt und positivem aktuellen Befinden sowie habituellem Wohlbefinden sowohl für unbelastete wie auch belastete Probanden belegen. Bei der als belastet angenommenen Gruppe handelte es sich um Lehrerinnen, die zum Untersuchungszeitpunkt damit rechnen mussten, in naher Zukunft arbeitslos zu werden. Die Probanden befanden sich somit in einer Situation ausgeprägter Ungewissheit. Daher wäre es durchaus denkbar, dass die ungewisse Situation der eventuell bevorstehenden Arbeitslosigkeit für den Zusammen-

hang zwischen Befinden und Gerechte-Welt-Glauben verantwortlich zeichnete (vgl. Dalbert, 1993). Das Konstrukt soll daher in die vorliegende Untersuchung einbezogen werden, um zu klären, ob sich Ungewissheitstoleranz und Gerechte-Welt-Glauben in ihrer adaptiven Wirkung gegenseitig verstärken.

Da Dalbert (1999b) zwischen dem persönlichen Gerechte-Welt-Glauben und dem Wohlbefinden einen stärkeren Zusammenhang finden konnte als zwischen dem allgemeinen Gerechte-Welt-Glauben und Befinden, soll der persönliche Gerechte-Welt-Glaube in der vorliegenden Studie erhoben werden.

2.3.4 Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen sind Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten. Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen sind überzeugt, schwierige Aufgaben auch dann lösen zu können, wenn sich Widerstände einstellen. Diese subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Vergleich mit einem zu lösenden Problem stellt eine wichtige personale Ressource dar und beeinflusst entscheidend die problemorientierten Handlungen (Jerusalem, 1990; Lazarus & Launier, 1981; Schmitz, 2000). Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen „... die Auswahl bzw. Vermeidung von Situationen, das Ausmaß der investierten Anstrengung sowie die Ausdauer bei der Bewältigung ...“ (Jerusalem, 1990, S.36).

Es stellt sich damit die Frage, inwieweit sich die Wirkung der Ungewissheitstoleranz und die des hier beschriebenen Konstruktes gegenseitig beeinflussen. Eine zweite interessante Frage ist die, ob es einen Effekt von Ungewissheitstoleranz auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen gibt. Der Verfasser geht davon aus, dass bei Lehrenden eine hohe Ausprägung der Ungewissheitstoleranz die Entwicklung von Kompetenzerwartungen einer Person begünstigen sollte. Gründe für diese Annahme finden sich in der theoretischen Konzeptualisierung der Selbstwirksamkeitserwartungen. So besteht die Annahme, dass die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen auf vier Quellen fußt. Wichtigste Quelle sind dabei die eigenen Handlungen (Jerusalem, 1990). Da die Tätigkeit von Lehrenden, wie bereits erläutert, durch die Interaktion in ungewissen Situationen gekennzeichnet ist, sollten die ungewissheitstoleranten Lehrerinnen und Lehrer, die in solchen Situationen systema-

tisch Informationen verarbeiten (Sorrentino et al., 1988), häufiger positive Erfahrungen erleben als ungewissheitsintolerante Lehrende.

Auch die unterschiedliche Nutzung der zweiten von Jerusalem (1990) genannten Quelle für die Entwicklung der Kompetenzerwartung – stellvertretende Erfahrungen – spricht für den vermuteten Zusammenhang. Grundlage für stellvertretende Erfahrungen sind soziale Vergleiche. Ungewissheitstolerante suchen soziale Vergleiche (Sorrentino & Roney, 1990) und sollten daher umfangreichere Möglichkeiten finden, diese Quelle nutzen zu können.

2.3.5 Rollenambiguität

Rollenambiguität beschreibt den Grad der Ungewissheit, den Personen als Folge fehlender oder mehrdeutiger Informationen über verschiedene Aspekte ihrer Arbeitsrolle erleben. Es ist nach Kischkel (1984) eine Situationsvariable, welche die Ungewissheit einer unspezifischen Situation erfasst. Das Konstrukt ist nach den Ergebnissen von Schmidt und Hollmann (1998) ein Prädiktor für Arbeitsunzufriedenheit, Befindensbeeinträchtigungen, geringe Bindung an die Arbeit oder niedrige Arbeitsleistungen. Neben diesen Zusammenhängen konnten die genannten Autoren mit den Daten ihrer Stichprobe ($N = 516$ Mitarbeiter der stationären Altenpflege) einen negativen Zusammenhang mit der Dauer der Organisationszugehörigkeit und dem Feedback durch den Vorgesetzten (Schmidt & Hollmann, 1998) finden. Die genannte Wirkung sollte jedoch eher bei Ungewissheitsintoleranten zutreffen. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass sich die Wirkungen der Ambiguität von Situationen und die der Rollenambiguität verstärken. Hierzu gibt es jedoch bisher keine klaren Erkenntnisse. Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, erste Ergebnisse zu finden. Um die moderierende Wirkung von Ungewissheitstoleranz auf die Beziehung zwischen Rollenambiguität und Befinden zu belegen, soll das Konstrukt als chronischer Stressor im Sinne Wheatons (1994) verwendet werden. Der Einfluss der Ungewissheitstoleranz könnte jedoch dadurch geschmälert werden, dass mit zunehmender Rollenambiguität die Bindung an die Arbeit (die Bedeutung der Situation) abnimmt. Wie bekannt, führt jedoch Ungewissheitstoleranz nur bei persönlicher Relevanz von Situationen zu Reaktionsunterschieden zwischen Ungewissheitstoleranten und -intoleranten. Damit sollte der Einfluss der Ungewissheitstoleranz ab einer bestimmten Ausprägung der Rollenambiguität

abnehmen, was zu einem nichtlinearen Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz, Rollenambiguität und Befinden führen könnte.

2.3.6 Soziale Unterstützung

Die soziale Unterstützung lässt sich sowohl nach der Art der Unterstützung in erwartete und erhaltene mit den Dimensionen emotional, instrumentell sowie informationell als auch nach der Quelle der Unterstützung unterscheiden. Die wahrgenommene Unterstützung kann dabei als Persönlichkeitsvariable und die tatsächliche als Situationsvariable angesehen werden (Schwarzer, 2000).

Die moderierende Wirkung von sozialer Unterstützung im Stressprozess wurde bereits mehrfach untersucht (Van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer, 1999; Wolf, 1998). Gerade in der Analyse von Stressprozessen nimmt die Variable eine besondere Rolle ein, weil sie nach Schwarzer (2000) als „Transaktionsvariable“ zu bezeichnen ist, da sie sowohl personale als auch situative Einflüsse verknüpft.

Van Dick et al. (1999) konnten z. B. an einer Stichprobe von 424 Lehrerinnen und Lehrern belegen, dass die Gruppe mit niedriger Unterstützung signifikant höhere, durch Stress indizierte Belastungswerte zeigte als die Gruppe mit hoher sozialer Unterstützung. Das Konstrukt kann daher als externe Ressource im Stressprozess angesehen werden (Schwarzer & Leppin, 1989; Schwarzer, 2000; Wolf, 1998). Bei Van Dick, et al. (1999) zeigte sich, dass die schützende Wirkung von sozialer Unterstützung im Stressprozess bei älteren (älter als 46 Jahre) und jüngeren Lehrenden (bis 46 Jahre) unterschiedlich wirksam war. So konnten jüngere Lehrerinnen und Lehrer signifikant besser von einer hohen sozialen Unterstützung profitieren als ältere. Hier bleibt natürlich die Frage offen, ob der Einfluss des Alters eigentlich auf eine unterschiedliche Ungewissheitstoleranzausprägung zurückzuführen ist. Zeigen doch bisherige Befunde, dass die Ungewissheitstoleranz negativ mit dem Alter korreliert ist. Damit sollten nicht jüngere, sondern Ungewissheitstolerantere die Ressource soziale Unterstützung besser nutzen können. Diese Frage wurde bisher in der Literatur nicht geklärt. Um erste empirische Belege zu erhalten, wird die soziale Unterstützung in die vorliegende Studie einbezogen.

Ein weiterer Grund hierfür ist die gut abgesicherte Befundlage zur protektiven Wirkung von sozialer Unterstützung im Belastungsprozess. Damit stellt

das Konstrukt einen potentiellen Konkurrenten (Störvariable) von Ungewissheitstoleranz im Kontext der vorliegenden Untersuchung dar.

2.4 Objektive Belastungen und der Effekt von Ungewissheitstoleranz

Im Abschnitt 2.2 wurde dargestellt, wie Ungewissheitstoleranz in dem Prozess von Belastung und Beanspruchung wirken kann. Im folgenden Abschnitt soll diese Wirkung für spezielle Situationen genauer betrachtet werden. Hierzu werden die im Abschnitt 1.1 berichteten Unterschiede von Ungewissheitstoleranten und *-intoleranten* im Aufsuchen und Meiden ungewisser Situationen, in der Informationsverarbeitung, in der Bewältigung sowie im Befinden den Anforderungen, die sich aus der Konfrontation mit den objektiven Belastungen aus Abschnitt 1.3 ergeben, gegenübergestellt und Unterschiede in der Wahrnehmungs-, Denk- und/oder Handlungsweise von Ungewissheits*intoleranten* und Ungewissheitstoleranten abgeleitet.

2.4.1 Arbeitsverhalten und Ungewissheitstoleranz

Nach bisherigen Ergebnissen handeln Ungewissheitstolerante in ungewissen Situationen deutlich engagierter und systematischer als Ungewissheits*intolerante* (Sorrentino, Bobocel, Gitta & Hewitt, 1988). Ungewissheits*in-* und ungewissheitstolerante Lehrerinnen und Lehrer sollten sich daher in ihren Tätigkeitsvollzugs- bzw. Leistungsmerkmalen signifikant voneinander unterscheiden, wie an nachfolgenden Beispielen dargestellt wird.

2.4.1.1 Teilnahme an Fortbildung und Ungewissheitstoleranz.

Veranstaltungen der Lehrerfortbildung bieten zusätzliche Informationen zu neuen Unterrichtskonzepten, zu neuen Technologien, zu neuen Lehrplänen und Ähnlichem. Ungewissheitstolerante, die Situationen mit einem hohen Informationswert gerne aufsuchen (Sorrentino & Hewitt, 1984), sollten demzufolge häufiger an Veranstaltungen der Lehrerfortbildung teilnehmen als Ungewissheits*intolerante*, die ihre Klarheit bewahren möchten und daher weniger an neuen Informationen interessiert sind.

Auch die Tendenz von Ungewissheits*intoleranten*, ungewisse Situationen so schnell wie möglich zu beenden (Schmidt, 1997), sollte den eben erklärten Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und der in Fortbildung investierten Zeit verstärken. In Sachsen-Anhalt sind für jeden Lehrenden 8 Stunden Fortbildung vorgeschrieben. Ungewissheits*intolerante* sollten weniger als Un-

gewissheitstolerante bereit sein, länger als diese vorgeschriebene Zeit an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen.

Fortbildung ist im Schulwesen weiterhin eine Möglichkeit, Wertepprofile und den Leistungsstand mit anderen Kollegen zu vergleichen. Wo sonst kann eine Lehrerin oder ein Lehrer 10 und mehr Kollegen mit der gleichen Fachrichtung antreffen und mit ihnen diskutieren? Nach Sorrentino und Roney (1990) sind allerdings nur Ungewissheitstolerante an einem solchen Vergleich interessiert, was zu einer erhöhten Zahl von ungewissheitstoleranten Teilnehmern führen sollte.

Auf Grund der beschriebenen Zusammenhänge kann erwartet werden, dass ungewissheitstolerante Pädagoginnen und Pädagogen mehr Zeit in Fortbildung investieren als ungewissheitsintolerante.

2.4.1.2 Umsetzung des Lernfeldkonzepts und Ungewissheitstoleranz.

Die Einführung des Lernfeldkonzeptes postuliert, dass Lehrende den Unterricht in einer Kleingruppe (zwei bis drei Lehrer pro Lernfeld/Klasse) gemeinsam planen und durchführen. Es ist wahrscheinlich, dass jeder Lehrer somit in mehreren Arbeitsgruppen agiert. Diese Arbeit in Kleingruppen stellt für die Lehrerinnen und Lehrer eine Kooperationsform dar. Der Verfasser geht davon aus, dass diese Kooperationsform zumindest zeitweise einer kooperativen Lernform gleicht. Dies ergibt sich daraus, dass die Lerninhalte wechseln (z.B. neue PC-Generationen in Informatik) bzw. neue Fächer unterrichtet werden. Unterschiede zwischen Ungewissheitsorientierten und Gewissheitsorientierten hinsichtlich Lernen in Gruppen untersuchten Huber (1997) und Huber et al. (1992). In den aufgeführten Untersuchungen konnten die Autoren belegen, dass Ungewissheitsorientierte kooperative Lernformen bevorzugen, Gewissheitsorientierte jedoch eine Vorliebe für kompetitive Lernformen zeigen. Ungewissheitstolerante Lehrerinnen und Lehrer sollten nach diesen Ergebnissen die Forderungen nach einer Zusammenarbeit in Kleingruppen eher akzeptieren und den Unterricht in einem Lernfeld öfter gemeinsam planen als ungewissheitsintolerante.

Auch die Leistungen der Ungewissheitsorientierten sind nach den Ergebnissen Hubers (1997) bei kooperativen Lernformen besser. So bieten diese wesentlich mehr Lösungsalternativen bei Entscheidungen an. In den Kleingruppen für Lernfelder kommt es weiterhin zu einem sozialen Vergleich der

Lehrerinnen und Lehrer untereinander. Die Beteiligten erhalten demzufolge Auskünfte über ihre persönliche Leistungsfähigkeit. Sorrentino und Hewitt (1984) sowie Sorrentino und Roney (1990) stellten fest, dass besonders Ungewissheitsorientierte an solchen zusätzlichen Informationen und Vergleichen interessiert waren. Genannte Befunde sprechen demzufolge auch für eine gemeinsame Planung der in einem Lernfeld unterrichtenden ungewissheitstoleranten Lehrenden, während bei ungewissheitsintoleranten eher eine Ablehnung diesbezüglich zu verzeichnen sein sollte. Nach dem eben beschriebenen Zusammenhang ist zu erwarten, dass ungewissheitstolerante Lehrende häufiger gemeinsame Stoffverteilungspläne anfertigen sollten als ungewissheitsintolerante.

Weitere Ergebnisse, die oben beschriebenen Zusammenhang stützen, lieferte Almeroth (1983). In der vom genannten Autor publizierten Untersuchung wirkten die ungewissheitsintoleranten Probanden unruhig und deprimiert, wenn der Nachbar schneller Ergebnisse aufzuweisen hatte. Sie wollten nach ihren Aussagen lieber allein arbeiten. Interessanterweise bedurfte es für diese Reaktionen keiner eigentlichen Kooperation. Es genügte die territoriale Nähe von anderen Probanden mit der gleichen Aufgabenstellung.

Die Reaktion Ungewissheitstoleranter vs. -intoleranter sollte auch bezüglich der Akzeptanz des Lernfeldkonzeptes variieren. Diese Annahme ergibt sich aus der Überlegung heraus, dass Lehrende bei der Einführung neuer Konzepte ihre Einstellung, ihre Arbeitsweise und ihre Denkschemen ändern müssen. Dies setzt die Bereitschaft voraus, sich in Frage zu stellen bzw. sich in Frage stellen zu lassen (Mönninghoff, 1992).

Huber und Roth (1999) erläutern hierzu, dass nur Ungewissheitstolerante in widersprüchlichen Situationen zu einer Akkommodation (Anpassung/Korrektur der vorhandenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster) bereit sind, bei den Ungewissheitsintoleranten jedoch die Assimilation (Einführung in ein vorhandenes Schema) überwiegt. Ungewissheitstolerante Lehrende sollten daher offener neuen Konzepten (Lernfelder) gegenüberstehen und die von Mönninghoff (1992) genannten Ausflüchte wie, mach ich doch schon, tu ich doch dauernd, weniger benutzen, um dieses für manche (ungewissheitsintolerante) Lehrenden als existentiell bedrohlich wirkende in Frage Stellen abzublo-

cken. Der beschriebene Zusammenhang sollte sich darin zeigen, dass die Lehrenden mit zunehmender Ungewissheitstoleranz die Lernfelder weniger häufig in Fächer aufsplitten, weniger oft die gleichen Inhalte unterrichten wie vorher in den Unterrichtsfächern und den Unterricht häufiger gemeinsam planen.

2.4.1.3 Ermöglichung einer positiven Unterrichtsatmosphäre.

Eine weitere Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer besteht in der Förderung eines lernfreundlichen, schülerfreundlichen Lernklimas. Die Schüler sollen ihre Lernfreude behalten, sich mit dem Lehrer identifizieren und gerne den Unterricht besuchen. Nach Ergebnissen von Peetz (1983, zitiert nach Lukesch, 1997) werden Lehrerinnen und Lehrer mit häufigen Angstsituationen von den Berufsschülerinnen und -schülern als unsicher, unbeliebt, abweisend, verschlossen, ungerecht, unaufrichtig, unfreundlich, ungeduldig, misstrauisch, entmutigend, gekünstelt und verständnislos wahrgenommen. Diese Angstsituationen entstehen durch die Wahrnehmung von Ungewissheit und Hilflosigkeit sowie durch die Einschätzung als objektive Bedrohung derselben durch die Lehrerinnen und Lehrer (Lukesch, 1997). Wie aber schon mehrfach erwähnt, wird Ungewissheit von ungewissheitstoleranten Lehrenden nicht als Bedrohung wahrgenommen. Diese sollten demzufolge weniger Angstsituationen im Unterricht erleben, was zu einer deutlich verbesserten Einschätzung durch die Schülerinnen und Schüler und damit zu einem besseren Lernklima führen dürfte. Bisherige Ergebnisse, die obige Annahme stützen, liegen von Köller und Möller (1997) vor. Die Autoren belegen in einer Studie, dass die sozialen Fertigkeiten, soziale Akzeptanz und Empathiefähigkeit von Ungewissheitstoleranten höher sind als die von Ungewissheitsintoleranten.

2.4.1.4 Kooperation und Ungewissheitstoleranz.

Lehrende scheuen oft die Zusammenarbeit und Kooperationsversuche scheitern teilweise schon im Ansatz (vgl. Otto, 1978). Weiterhin nehmen sie die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen als belastend war (Wittern & Tausch, 1980). Ein Grund für dieses Phänomen sollte die laut Huber (Telefonat, am 31.08. 99) insgesamt als niedrig zu erwartende Ungewissheitstoleranz von Lehrenden bilden. Ungewissheitsintolerante fühlen sich schon durch die Anwesenheit von anderen Personen bei der Lösung ihrer Aufgabe gestört (Almeroth, 1983). Statt also bei der geringen Kooperationsfähigkeit der Pädago-

ginnen und Pädagogen (vgl. Ott, 1978) von einem lehrerspezifischen Problem auszugehen, kann erwartet werden, dass es sich um ein ungewissheitstoleranzspezifisches handelt, die Kooperationsfähigkeit also mit der Ungewissheitstoleranz abnimmt.

Einen Zusammenhang von Kooperationsfähigkeit und Ungewissheitstoleranz beschreiben auch Huber (1997) sowie Huber und Roth (1999). Die Kooperationsfähigkeit war danach bei ungewissheitsorientierten Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägter als bei gewissheitsorientierten.

2.4.2 Objektive Belastungen und Ungewissheitstoleranz

Lehrerinnen und Lehrer waren nach Ergebnissen von verschiedenen Untersuchungen schon früher stark belastet (Rudow, 1994). Die mit Ungewissheit verbundenen Belastungen sollten jedoch für Ungewissheitstolerante und –intolerante eine subjektiv unterschiedliche Qualität und Intensität besitzen. Auf Grund der Unterschiede in den Bewertungsprozessen kann auch von ungleichen Belastungsfolgen bei ungewissheitstoleranten und –intoleranten Lehrenden ausgegangen werden. Die zu erwartenden Unterschiede bei Konfrontation mit den im Abschnitt 1.3 aufgeführten objektiven Belastungen werden nachfolgend erläutert.

Weil Stressoren als unterschiedlich belastend gelten und deren Wirkung teilweise nur auf spezifischen Befindensmaßen bestätigt wurde, ist es sinnvoll mehrere Stressoren und Indikatoren für Beanspruchung in die spätere empirische Überprüfung einzubeziehen.

2.4.2.1 Ungewissheitstoleranz und Rollenambiguität.

Auslöser des Belastungserlebens durch Rollenambiguität sind nach Kramis-Aebischer z. B. die von verschiedenen Seiten höchst unterschiedlichen teilweise divergierenden Erwartungen an Lehrende. Kramis-Aebischer (1995) weist z. B. auf das Dilemma, sowohl eine gerechte Selektionsfunktion als auch eine optimale Schülerförderung gleichzeitig zu erfüllen, hin. Neben dem angesprochenen Problem lassen sich weitere ambiguitäre Rollenerwartungen nennen, beispielsweise die Grenze zwischen Erziehen und dem Achten der Selbstständigkeit der Schüler, das Erfüllen der Ansprüche des Auszubildenden und des Auszubildenden, Misserfolgsmeldungen trotz der Gewissheit, dass

diese zu einer Verringerung der Kompetenzerwartungen führen (vgl. Jerusalem, 1990) usw.

Durch das Schwarz-Weiß-Denken der Ambiguitätsintoleranten (Frenkel-Brunswik, 1949) und die geringere Differenzierungsfähigkeit (Roney & Sorrentino, 1987) sollte es ungewissheitsintoleranten Lehrenden schwerer fallen, in den einzelnen Kategorien klar zu differenzieren und Überschneidungen der Kategorien zu akzeptieren. Bei Ungewissheitsintoleranten wird daher ein engerer Zusammenhang zwischen Rollenambiguität und negativem Befinden erwartet als bei Ungewissheitstoleranten.

Die beschriebene moderierende Wirkung der Ungewissheitstoleranz wurde bereits für das Personal einer Klinik belegt. So konnten Posner und Randolph (1980) eine höhere negative Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit und Rollenambiguität bei Ungewissheitsintoleranten als bei Ungewissheitstoleranten zeigen.

2.4.2.2 Ungewissheitstoleranz und fachfremder Einsatz.

Ähnlich belastend wie Rollenambiguität wird das Unterrichten in Fächern, die nicht Teil des Studiums waren, empfunden (vgl. Abschnitt 1.3.2). Besonders in den ersten Unterrichtsstunden können die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer nicht deren Verlauf vorhersagen. Es könnten Fragen von den Schülerinnen und Schülern gestellt werden, auf die der betreffende Lehrende noch keine Antwort kennt. Die Nennung von anderen (vielleicht besseren) Lösungswegen für Aufgaben durch die Lernenden wäre denkbar.

Ungewissheitsintolerante sollten solche Unterrichtsstunden auf Grund der hohen Ungewissheit als Bedrohung bewerten. Ungewissheitsintolerante meiden diese ungewissen Situationen oder versuchen sie schnell zu beenden (Dalbert, 1999a, Schmidt, 1997). Es sollten sich demzufolge mehr Ungewissheitstolerante bereit erklären ein neues Fach zu übernehmen. Teilweise lässt sich der fachfremde Einsatz jedoch nicht vermeiden und wird vom Schulleiter zugewiesen. Während Ungewissheitstolerante diese Belastung z. B. mit positiver Umdeutung bewältigen sollten (Dalbert, 1996) und mehr die positiven Nebeneffekte in den Vordergrund stellen, kann von den Ungewissheitsintoleranten ein solches Verhalten nicht erwartet werden. Die Ungewissheitstoleranten könnten demzufolge mit Kognitionen wie „ich wollte mich auf diesem Gebiet

schon lange mal weiterbilden“ oder „jetzt ist meine berufliche Zukunft wieder gesichert“ usw. diesen fachfremden Einsatz mit Herausforderung und Gefühlen der Freude verbinden. Ungewissheitsintolerante hingegen sollten die Bedrohung und den Verlust in den Mittelpunkt stellen und dementsprechend negativere Belastungsreaktionen und -folgen zeigen.

Neben der unterschiedlichen Bewertung als Bedrohung bzw. Herausforderung sowie der unterschiedlichen Bewältigung ergibt sich eine weitere Belastung durch die längere Zeitdauer für die Aneignung neuen Wissens bei der Übernahme eines neuen Unterrichtsfaches durch Ungewissheitsintolerante. Dieser Zusammenhang ergibt sich aus den Ergebnissen von Clauss (1979). Genannter Autor konnte an einer Stichprobe von 102 Studenten (Extremgruppenvergleich 10/10) zeigen, dass Ungewissheitstolerante im Denken und Lernen den Ungewissheitsintoleranten überlegen waren, wenn ein hoher Freizügigkeitspielraum und selbstständige kognitive Organisation der Lerntätigkeit gegeben waren. Diese Bedingungen sind bei der Vorbereitung auf ein neues Unterrichtsfach unbestritten erfüllt, da die Lehrenden sich erfahrungsgemäß völlig selbstständig vorbereiten und Ordnungsmittel (z. B. Lehrpläne) nur rudimentäre Vorschriften enthalten. Mit sinkender Ungewissheitstoleranz sollten die Lehrenden demzufolge mehr Zeit für die Vorbereitung auf ein neues Fach benötigen und somit häufiger Gefühle der Überforderung äußern.

Weitere Befunde für die Stützung des eben beschriebenen Zusammenhangs lieferte Almeroth (1983). Genannter Autor konnte ebenfalls eine negative Beziehung von Ungewissheitstoleranz und Zeitverbrauch sowie Ungewissheitstoleranz und Behaltenseffekten beim Einprägen von Verbalmaterial bei Personen ab dem 40. Lebensjahr belegen.

2.4.2.3 Instrumentelle Unterrichtsbesichtigung.

In einigen Schulen Sachsen-Anhalts hat es sich laut Aussage von Schulleitern durchgesetzt, dass der Unterricht jedes Lehrers bzw. jeder Lehrerin einmal pro Schuljahr besichtigt wird, mindestens erfolgt dies jedoch alle fünf Kalenderjahre bzw. im Zusammenhang mit einer Beförderung (landesspezifisch). Erfolg oder Misserfolg der begutachteten Stunde sind für den Lehrenden von besonderer Bedeutung (instrumentell). Die Unterrichtsstunde selbst gleicht, zumindest bei einer Beurteilung, einer Prüfungssituation und zeigt somit die für

solche Situationen typische Ambiguität (Ungewissheit, was gefordert wird, Ungewissheit über Handlungsstrategien...). Nach Jacobs (1997a) führt diese Ungewissheit zur Erhöhung der aktuellen Angst. Genannter Autor versuchte eine Reduktion der Angst durch Transparenzerhöhung zu erreichen. Ein Vergleich der Kontrollgruppe mit den beiden Experimentalgruppen belegte, dass es durchaus möglich ist, mit Hilfe eines Transparenzpapiers die Angst vor einer Prüfung deutlich zu senken (Jacobs, 1997b). Gespräche des Verfassers mit Lehrenden, die vor einer Unterrichtsbesichtigung mit vorgesehener Beurteilung standen, zeigten, dass auch diese eine psychische Belastung darstellt. Die Aussagen Jakobs hinsichtlich Ängstlichkeitsreaktionen bestätigten sich. Einige Lehrer bekannten, vor dem Unterrichtsbesuch unter Einschlafproblemen, innerer Unruhe und ähnlichem gelitten zu haben. Die Ergebnisse der Beurteilung sind für den Betroffenen meist sehr entscheidend (Höhergruppierung, Beförderung, Arbeitsplatzwechsel). Weil auch Ungewissheitsintolerante diese Situationen nicht meiden können, kann man davon ausgehen, dass gerade dieser Personenkreis, nach den Ergebnissen von Frenkel-Brunswik (1949) und Dalbert (1999a), ein stark negatives subjektives Wohlbefinden zeigt.

2.4.2.4 Ungewissheitstoleranz und offener Unterricht.

Die Bedeutung von offenem Unterricht wurde bereits im Abschnitt 1.3 begründet. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Lehrerinnen und Lehrer solche Unterrichtskonzepte regelmäßig anwenden. Im Interesse des Unterrichtenden, der Schüler und des Arbeitgebers sollte das Wohlbefinden der Unterrichtenden dadurch nicht negativ beeinflusst werden.

Lässt sich also empirisch belegen, dass ungewissheitstolerante Lehrerinnen und Lehrer häufiger offene Unterrichtskonzepte praktizieren als ungewissheitsintolerante, würde alleine diese Tatsache dafür sprechen, dass Ungewissheitstoleranz eine Grundfähigkeit des Lehrerberufes darstellt, die gefordert und gefördert werden sollte. Die folgenden theoretischen Überlegungen sprechen für einen solchen Zusammenhang.

Beispielsweise können Lehrende, die eine lehrerzentrierte Methode anwenden, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, teilweise unvereinbaren Schülermeinungen vermeiden, während eine offene Gestaltung die Möglichkeit einschließt, mehr über die Gedanken der Schüler zu erfahren (vgl. Hu-

ber & Roth, 1999). Die Ungewissheit der Situation kann damit durch die Wahl der Unterrichtsmethode entscheidend beeinflusst werden. Die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, Momente eigener Unwissenheit zuzulassen, ist demzufolge eine Voraussetzung für die Durchführung offener Unterrichtskonzepte (Haedayet, 1995). Auch wenn Haedayet (1995) das Konstrukt Ungewissheitstoleranz nicht erwähnt, sollte das unterschiedliche Verhalten Ungewissheitstoleranter und *-intoleranter* diese Bereitschaft entscheidend beeinflussen. Letztere meiden nach den Ergebnissen von Budner (1962) Ungewissheit, während erstere ein Bedürfnis danach zeigen. Ungewissheits*intolerante* Lehrende sollten demzufolge durch Lehrerzentriertheit versuchen Ungewissheit zu vermeiden, während ungewissheitstolerante eine Präferenz für offene Konzepte zeigen sollten.

Huber und Roth (1999) konnten diesen Zusammenhang bereits belegen. Auch sie weisen darauf hin, dass die methodische Gestaltung des Unterrichts stark von dem Orientierungsstil Ungewissheits- vs. Gewissheitsorientierung abhängt. Diese Vermutung bestätigte sich in der Untersuchung von drei Lehrerinnen. Die ungewissheitsorientierte Lehrerin bemühte sich darum, offene Lernsituationen zu realisieren, während diese Bemühungen bei ihren ungewissheits*intoleranten* Kolleginnen nicht zu erkennen waren.

Die Betrachtung offener Unterrichtskonzepte hinsichtlich Stresserscheinungen lässt vermuten, dass ungewissheits*intolerante* Lehrende gegenüber ungewissheitstoleranten mehr Bedrohung erleben und dadurch ein negativeres Befinden zeigen. Dies ergibt sich daraus, dass, wie oben erläutert, offene Unterrichtskonzepte durch hohe Ungewissheit gekennzeichnet sind und diese von Ungewissheits*intoleranten* als Bedrohung bewertet wird. Damit dürfte von jenen jede offene Unterrichtsform als Stresssituation eingeschätzt werden. Auch diese Herangehensweise spricht für die Ungewissheitstoleranz als Prädiktor für offene Unterrichtsformen.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit ergibt sich, wenn davon ausgegangen wird, dass der Lehrende wenige Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen gesammelt hat. Er soll diese Methode anwenden, hat jedoch zu wenige Informationen für die Umsetzung. Diese neuartige und unübersichtliche Situation, die mit Ungewissheit und einem hochgradigen Orientierungsverlust ver-

bunden ist, vermag einen intraindividuellen Konflikt auszulösen (Fleischer, 1990). „Das Verhaltensrepertoire kann dabei erheblich eingeschränkt werden. Häufig kommt es zu Ängstlichkeitsreaktionen sowie stereotypen und repetitiven Verhaltensweisen“ (Fleischer 1990, S. 113). Diese Aussagen Fleischers sollten nach Ansicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit bei Ungewissheitstoleranten weniger zutreffen als bei Ungewissheitsintoleranten, da von ersteren die Wahrnehmung von Ungewissheit nicht als Bedrohung empfunden wird und demzufolge das beschriebene Verhalten weniger deutlich erwartet werden kann. Der genannte Zusammenhang impliziert, dass ungewissheitsintolerante Lehrende, wenn sie offene Unterrichtsformen testen, mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern. Gescheiterte Lehrerinnen und Lehrer vermeiden eine Wiederholung der als negativ erlebten Situation (des offenen Unterrichts). Gleichzeitig ist anzunehmen, dass sich mit diesem unangenehmen Erlebnis in einer ungewissen Situation die Ungewissheitstoleranz negativ entwickelt, was eine entsprechende Spirale bei weiteren Versuchen auslösen könnte. Besonders deutlich sollte die Bevorzugung von offenem Unterricht durch Ungewissheitstolerante in Beurteilungssituationen werden, da hier die persönliche Bedeutsamkeit der Situation sehr hoch ist (vgl. Dalbert, 1999a).

2.5 Formulierung der Forschungshypothesen

Nach der Ableitung der Hypothesen sollen diese nachfolgend im Zusammenhang explizit formuliert werden. Die Trennung nach Tätigkeitsvollzugs- bzw. Leistungsmerkmalen und Erlebens- bzw. Befindensvariablen wurde auch hier beibehalten.

- 1.1 Mit zunehmender Ungewissheitstoleranz der Lehrerinnen und Lehrer steigt die Fähigkeit und Bereitschaft zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts. Dies äußert sich darin, dass die Lehrenden, je ungewissheitstoleranter sie sind, desto häufiger den Lernfeldunterricht mit den betreffenden Kollegen gemeinsam planen, desto häufiger einen gemeinsamen Stoffverteilungsplan anfertigen, desto seltener das Lernfeld in Fächer splitten und desto seltener die gleichen Inhalte wie vorher in den Unterrichtsfächern unterrichten.
- 1.2 Lehrerinnen und Lehrer werden um so mehr Zeit für Veranstaltungen der Lehrerfortbildung aufwenden, je ungewissheitstoleranter sie sind.

- 1.3 Ungewissheitstolerante Lehrerinnen und Lehrer werden nach der ersten Unterrichtsstunde bei neuen Schülerinnen und Schülern von diesen deutlich besser (gerechter, kompetenter... siehe oben) als ungewissheitsintolerante bewertet.
- 1.4 Je stärker ausgeprägt die Ungewissheitstoleranz von Lehrenden ist, desto positiver ist deren Teamorientierung und Teamverhalten.
- 1.5 Der Unterricht von Lehrenden ist um so offener konzipiert, je stärker ausgeprägt die Ungewissheitstoleranz des Lehrenden ist.
- 2.1 Die Konfrontation von Lehrenden mit den objektiven Belastungen Rollenambiguität, Einsatz in einem neuen Unterrichtsfach, an mehreren Schulen oder als Klassenleiter, die fachfremde Verwendung der Lehrkraft, eine zusätzliche Funktion oder ein belastendes Erlebnis im Privatleben zeigt einen positiven Zusammenhang mit negativen Beanspruchungsreaktionen und –folgen.
- 2.2 Ungewissheitstoleranz besitzt einen positiven belastungsunabhängigen Effekt auf positive Beanspruchungsreaktionen und –folgen (Haupteffekt).
- 2.3 Ungewissheitstoleranz besitzt einen negativen belastungsunabhängigen Effekt auf negative Beanspruchungsreaktionen und –folgen.
- 2.4 Die Enge des unter 2.2 und 2.3 beschriebenen Zusammenhangs nimmt durch den Einsatz in einem neuen Unterrichtsfach, an mehreren Schulen, als Klassenleiter oder in einem Lernfeld, die fachfremde Verwendung der Lehrkraft, eine zusätzliche Funktion oder ein belastendes Erlebnis im Privatleben zu (Puffereffekt).
- 2.5 Die Enge des unter 2.2 und 2.3 beschriebenen Zusammenhangs nimmt um so mehr zu, in je mehr neuen Klassen bzw. in je mehr neuen Fächern die Lehrenden eingesetzt sind oder je höher die Rollenambiguität der Lehrerinnen und Lehrer ist.
- 2.7 Das aktuelle Befinden von Lehrenden unmittelbar vor einer Unterrichtsbesichtigung ist um so positiver, je stärker ausgeprägt die Ungewissheitstoleranz der Lehrenden ist.

3 Methode

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung des Untersuchungsplanes, die Beschreibung der Stichprobe und des methodischen Vorgehens bei der Überprüfung der Ergebnisse.

3.1 Untersuchungsdurchführung und Stichprobenbeschreibung

In den folgenden Abschnitten wird der Ablauf der Datenerhebung und die Zusammensetzung der Stichproben beschrieben. Am Ende des Abschnittes erfolgt eine grafische und tabellarische Zusammenfassung.

3.1.1 Ethische und rechtliche Probleme

Die Untersuchung wurde in der Population der Lehrenden berufsbildender Schulen (nachfolgend verkürzt als Schulen bezeichnet) von Sachsen-Anhalt durchgeführt. Voraussetzung für diese Datenerhebung war eine Genehmigung der Schulbehörde (Schulamt bzw. Kultusministerium). Auf Grund von Überlegungen zum optimalen Stichprobenumfang (Power) war es notwendig, mehrere Schulen in mehreren Schulamtsbereichen in die Erhebung einzubeziehen. Damit war laut „Ministerialblatt des Landes Sachsen-Anhalt Nummer 25/95“ die Zustimmung des Kultusministeriums von Sachsen-Anhalt (MK) erforderlich.

In Vorgesprächen mit Vertretern der Schulbehörde erkundete der Verfasser der vorliegenden Arbeit die Haltung der Behörde gegenüber seinem Vorhaben. In diesen Gesprächen ergaben sich einige grundlegende Einschränkungen für die Untersuchung (Erfassung des Lebensalters in Kategorien, kein Eingreifen in den normalen organisatorischen Ablauf an den Schulen usw.).

Für einige Untersuchungsteile wie z. B. die Datenerhebung im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen war es notwendig, den Namen der Probanden zu kennen. Für andere Untersuchungsteile reichte ein Code um die Fragebögen verschiedener Erhebungstermine ein und derselben Person zuzuordnen. Da einige Lehrende schon im Vorfeld der Datenerhebung verkündeten, dass sie ihren Namen nicht angeben würden, wurde zusätzlich ein Code erhoben, der die Zuordnung der Daten im Falle der Verweigerung zur Namensnennung ermöglichte.

Einige Probanden gaben wegen der Zusage auf Einhaltung der Anonymität neben dem Code auch ihren Namen an. Da die versprochene Anonymität somit auch gewährleistet werden muss, ist es nicht möglich, bestimmte deskriptive Zusammenhänge wie z. B. den Namen der Einrichtung, das Fach des Lehrenden und dessen Dienstalter darzustellen. Anhand solcher Kombinationen würden sich auf Grund der Spezifität der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer an den einzelnen Schulen diese mühelos identifizieren lassen. Beispielsweise unterrichtet an manchen Schulen nur ein Lehrender ein bestimmtes Fach. Der Autor hat solche Darbietungen aus diesem Grund sehr sparsam (im Sinne von vorsichtig) verwandt.

3.1.2 Beschreibung von Untersuchungsplan und -durchführung

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine kombinierte Quer-/Längsschnittstudie. Die erhobenen Daten dienen der Überprüfung des Einflusses von beruflichen Belastungen und der Ungewissheitstoleranz sowie ihrer Konkurrenten auf die seelische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Hierzu wurden die Ungewissheitstoleranz, demographische Daten, objektive Belastungen, Indikatoren der seelischen Gesundheit und andere Merkmale, die den Belastungsprozess beeinflussen und somit in Konkurrenz zu Ungewissheitstoleranz stehen, erhoben. Alle Untersuchungsabschnitte wurden im Feld durchgeführt. Zur Datenerhebung kamen Fragebogenmethode und Ratingverfahren zum sichtbaren Verhalten der Versuchspersonen zum Einsatz. Des Weiteren wurden Daten aus Statistiken zugeordnet. Der Grund für diese unterschiedlichen Datenerhebungstechniken war die Relativierung der Daten, da z. B. Döring (1989) gerade in der Population der Lehrerinnen und Lehrer für bestimmte Situationen Diskrepanzen zwischen Einstellung und aktuellem Verhalten erwartet, die Lehrenden jedoch z. B. auf Statistiken keinen Einfluss haben (objektive Daten).

Zur Überprüfung der einzelnen Hypothesen waren mehrere Erhebungen notwendig. Diese erfolgten zeitlich versetzt, um die Richtung der Beeinflussung (Kausalität) zu stützen. Die Datenerhebung fand im Zeitraum von November 2000 bis September 2001 statt.

Das erste Fragebogenpaket (Primärfragebogen, Zusammensetzung siehe Tabelle B1) wurde im November 2000 allen Lehrenden von 15 zufällig aus-

gewählten Schulen (Cluster Samples) zur Verfügung gestellt. Mit diesem Fragebogen wurden Hintergrunddaten erhoben. Damit wurden 980 Lehrerinnen und Lehrer, das ist ca. ein Drittel der finiten Grundgesamtheit (3085 Lehrerinnen und Lehrer), in die Erhebung einbezogen. Das geplante Vorgehen, diesen Fragebogen jeweils auf einer Gesamtdienstberatung (DB) auszugeben, konnte aus zwei Gründen nicht realisiert werden. Zum einen wegen einer zeitlichen Verzögerung der Genehmigung zur Datenerhebung von acht Monaten. Damit war mit Vorlage der Zustimmung zur Datenerhebung der geplante erste Erhebungstermin zu Anfang des Schuljahres, zu dem die DB an den Schulen durchgeführt werden, überschritten. Der zweite Grund lag in den negativen Erfahrungen bei einer im Frühjahr 2000 durchgeführten Vorstudie. Der gleiche Fragebogen wurde hier in einer DB ausgegeben. Ein Lehrer, der nach seiner Aussage mit einer karzinogenen Erkrankung zu kämpfen hatte, störte durch seine laut verkündeten Empfindungen und Meinungen zu einigen Items den Ablauf der Bearbeitung so sehr, dass lediglich zwei Lehrerinnen und Lehrer der ganzen Schule den Fragebogen abgaben. Ein Exemplar hiervon war ohne Angaben. Damit konnten die Daten der Vorstudie nicht ausgewertet werden.

Der Primärfragebogen wurde zusammen mit einem Anschreiben zur Motivation der Lehrerinnen und Lehrer (siehe Anhang C1) und einem leeren Umschlag in die Postfächer der Lehrenden verteilt. Die Schulleiter bzw. ein Stellvertreter der ausgewählten Schulen wurden auf einer Informationsveranstaltung über den organisatorischen Ablauf informiert, so dass sie eventuell auftauchende Probleme und Fragen klären konnten. Insgesamt gaben 302 Personen ihr Fragebogenpaket ausgefüllt zurück. Nach Aussonderung von unvollständigen Datensätzen blieben 293 Fragebögen zur statistischen Auswertung. Dies entsprach einem Anteil von 29,9% der ausgegebenen Exemplare. Auf die einzelnen Schulen bezogen war die Rücklaufquote sehr unterschiedlich und lag zwischen 4% und 85%.

Die zweite Erhebung erfolgte im Februar 2001. Die Lehrerinnen und Lehrer erhielten hier den Fragebogen nach Tabelle B2. Hiermit sollte eine Analyse der Entwicklung von Befindensvariablen im Verlauf des Schuljahres ermöglicht werden. Gleichzeitig war angedacht, die Auswirkungen des Einsatzes in einem neuen Unterrichtsfach im Halbjahr zu erforschen. In die Datener-

hebung wurden nur Schulen einbezogen, deren Schulleiter bestätigten, bis zu diesem Zeitpunkt nicht nach einem Ganzjahreseinsatzplan zu arbeiten. Dies wird an den Schulen unterschiedlich gehandhabt. Während einige halbjährlich den Einsatzplan ändern, geben andere Schulen einen Ganzjahresplan aus. Um auch betreffs „Teilnahme an der Erhebung“ vs. „Nicht-Teilnahme“ die Anonymität zu gewährleisten, wurden die Fachbereiche der Lehrenden, die im November 2000 ihren Namen angaben, an den jeweiligen Schulen ermittelt. Jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer, die bzw. der in dem betreffenden Fachbereich arbeitete, bekam einen Fragebogen. Damit konnte niemand nachvollziehen, wer von den betreffenden Kolleginnen und Kollegen an der ersten Datenerhebung teilgenommen hatte.

Einen weiteren Fragebogen bekamen die Probanden im Mai 2001. Hierin wurde nur die Teamfähigkeit (Teamorientierung) erhoben. Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ und einem Fehler zweiter Art von $\beta = .20$ (Power $1 - \beta = .80$) war bei Annahme eines mittleren Effekts eine Stichprobengröße von $N = 51$ notwendig. Da sich die Stichprobengröße mit der Zahl der Prädiktoren vergrößerte (z. B. bei drei Prädiktoren $N = 77$) und die Rücklaufquote nicht höher als 60 Prozent zu erwarten war, mussten 140 Fragebögen an Probanden der ersten Erhebung ausgegeben werden. Zur Auswahl der Probanden wurde die Primärstichprobe am Median des Ungewissheitstoleranzwertes geteilt. Von den so entstandenen zwei Gruppen bekamen jeweils 70 zufällig ausgewählte Probanden einen Fragebogen. Damit sollte vermieden werden, dass die Verteilung der Ungewissheitstoleranz dieser Stichprobe von vornherein andere Kennwerte (z. B. kleinere Varianz) besitzt als die der Primärstichprobe. Um die Anonymität der Probanden zu wahren, erhielten die Schulleiter bzw. die Schulleiterinnen nicht den Namen oder den Code der Versuchsperson, sondern z. B. den Anfangsbuchstaben des Nachnamens. Jedem Kollegen bzw. jeder Kollegin, dessen bzw. deren Nachname mit diesem Buchstaben begann, sollten sie einen Fragebogen zukommen lassen. Insgesamt wurden $N = 58$ Fragebögen zurückgegeben, die anhand ihres Codes einer Versuchsperson der Primärerhebung zugeordnet werden konnten.

Die vierte Erhebungswelle folgte im September 2001, also 10 Monate später als die erste Erhebung. Hier wurde nochmals der Primärfragebogen,

allerdings mit geringen Änderungen, ausgegeben (siehe Tabelle B3). So wurden beispielsweise die Items zur Erfassung der sozialen Erwünschtheit gestrichen, weil diese nach der ersten Erhebung nicht auswertbar waren (vgl. Abschnitt Instrumente). Auch diese Fragebögen wurden den Schulleitern übergeben. Da nur Personen angesprochen werden sollten, die an der Primärerhebung teilgenommen hatten, wurden die Schulleiter gebeten, die Unterlagen in einem zentral zugänglichen Raum (z. B. dem Lehrerzimmer) zur Verfügung zu stellen. Jeder Lehrende hingegen erhielt ein Anschreiben (siehe Anhang C2). In diesem wurde er gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, dies jedoch nur, wenn er bereits an der ersten Datenerhebung teilgenommen hatte.

Einige Probanden der Primärerhebung sollten nach dem ersten Unterricht in einer Klasse (erster Kontakt) durch Schüler anhand vorgegebener Adjektive eingeschätzt werden. Der Stichprobenumfang wurde hier auf $N = 4$ festgesetzt, da die Lehrenden schon vor Beginn der Datenerhebung signalisierten, dass sie nicht bereit seien, sich von Schülerinnen und Schülern „bewerten“ zu lassen. Dieses Desinteresse an neuen Informationen deckte sich mit den Erwartungen für Ungewissheitsintolerante, da diese nicht an Informationen über ihre Leistungsfähigkeit interessiert sind (Sorrentino & Hewitt, 1984). Der Verfasser der vorliegenden Studie konnte demzufolge davon ausgehen, dass nur wenige Probanden für dieses Vorhaben zu gewinnen waren.

Die Auswahl der Personen erfolgte nach den folgenden Gesichtspunkten. Die Primärstichprobe wurde am Ungewissheitstoleranzwert der Probanden in drei Perzentile (kleiner 33.3%, 33.3% - 66.6% und größer 66.6%) aufgeteilt. Die Personen des oberen und unteren Drittels wurden nach Selbstwert, Ängstlichkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen, Geschlecht und Autoritarismus homogenisiert (Mittelwert der Gesamtstichprobe $\pm 0,6$ Standardabweichungen, Geschlecht = männlich). Dies diente der Kontrolle personengebundener Störvariablen, da auf Grund des geringen Stichprobenumfangs mehrfaktorielle Pläne oder eine kovarianzanalytische Kontrolle nicht möglich waren. Es blieben 17 Probanden, von denen vier gleichen Alters ausgewählt wurden. Bei zwei von diesen (ein Ungewissheitstoleranter vs. ein -intoleranter) wurden die Schüler nach der ersten Unterrichtsstunde mit dem betreffenden Lehrer im Februar 2001 gebeten, diesen auf der Ratingskala „Lehrereigenschaften“ einzuschät-

zen. Die beiden anderen Probanden hatten im Februar keine neue Klasse und wurden darum nach der ersten Unterrichtsstunde im neuen Schuljahr 2001/2002 eingeschätzt. Somit wurden alle vier Personen nach dem ersten Kontakt mit neuen Schülern (neuartige Situation) von diesen „bewertet“.

Von einigen Lehrenden wurden zusätzlich Daten im Rahmen einer Unterrichtsbesichtigung erhoben. Diese wurden im Interesse der Qualitätssicherung des Unterrichts in unterschiedlichen Zeiträumen und zu unterschiedlichen Anlässen von Dezernenten, Schulleitern und Fachbetreuern unabhängig von der vorliegenden Studie durchgeführt. Der genannte Personenkreis wurde gebeten im Zeitraum Dezember 2000 bis September 2001, also zwischen der Erhebung T1 und T3, den evaluierten Unterricht mittels Fragebogens (siehe Tabelle B4) hinsichtlich Offenheit zu beurteilen und dem zu besichtigenden Lehrenden vor der Besichtigung einen anderen Fragebogen auszuhändigen. Die jeweilige Lehrkraft konnte auf diesem ihr aktuelles Befinden (siehe Tabelle B5) vor dem Unterricht einschätzen. Personen, die hierzu bereit waren, gaben den ausgefüllten Fragebogen in einem verschlossenen Umschlag zurück, so dass dem Hospitant diese Daten nicht zugänglich waren. In 22 Fällen war eine Zuordnung zu den Hintergrunddaten aus der Primärstichprobe anhand des erfassten Codes möglich.

Neben den mit Fragebogen erhobenen Daten wurden den Datensätzen der Probanden aus zwei zufällig ausgewählten Schulen Angaben über die in Fortbildung investierte Zeit aus einer Schulamtsstatistik zugeordnet. Dies war allerdings nur bei den Lehrerinnen und Lehrern möglich, die in der Primärerhebung ihren Namen angegeben hatten ($N = 48$). Die Begrenzung auf zwei Schulen erfolgte, da hier die Arbeitszeit eines Mitarbeiters des Schulamtes gebunden wurde. Es wurden alle Fortbildungsveranstaltungen des Schuljahres 2000/2001 berücksichtigt, die nach der ersten Erhebung (November 2000) stattfanden.

3.1.3 Beschreibung der Stichproben

Die Probanden wurden aus der Population der Lehrenden berufsbildender Schulen rekrutiert. Die Gesamtstichprobe (Primärerhebung November 2000) bestand aus 293 Probanden. Hierbei handelte es sich um 140 Lehrer und 144 Lehrerinnen, neun gaben ihr Geschlecht nicht an. Das Lebensalter

konnte aus Genehmigungsgründen nur gruppiert erhoben werden. Um einen Vergleich mit den ebenfalls gruppiert vorliegenden Daten des Landes (Gesamtpopulation) zu ermöglichen, wurden aus den metrischen nicht singulären Daten (Messwertklassen) Mittelwerte errechnet (vgl. Clauß, Finze & Partsch, 1994). Es ergab sich ein Mittelwert von 45,3 Jahren für die vorliegende Stichprobe. Im Land beträgt dieser Mittelwert 45,2 Jahre. Die Repräsentativität hinsichtlich der Altersverteilung schien somit gegeben.

Die Lehrerinnen waren mit einem Mittelwert von 17.54 Jahren ($SD = 9,61$) und $t(272) = 3.32$ ($p < .01$) signifikant kürzer im Lehrerberuf tätig als ihre männlichen Kollegen. Diese arbeiteten zum Zeitpunkt der Erhebung im Mittel seit 21.53 Jahren ($SD = 10.13$) als Lehrer. Das Dienstalter der gesamten Stichprobe lag im Mittel bei $M = 19.47$ Jahren ($SD = 10.4$). Zur Verteilung des Dienstalters in Sachsen Anhalt standen keine „öffentlichen“ Daten zur Verfügung. Von den Probanden waren 61 ledig und 222 verheiratet. Bei 10 Datensätzen fehlte diese Angabe.

In der Februarerhebung (2001) wurden 145 Fragebogen ausgegebenen. Von den 92 zurückgesendeten Exemplaren konnten 22 anhand ihres Codes den Personen aus der Primärerhebung zugeordnet werden. Hierbei handelte es sich um 7 Lehrer und 15 Lehrerinnen. Erstere arbeiteten im Mittel ($M = 21.05$, $SD = 9.21$) länger als ihre Kolleginnen ($M = 15.47$, $SD = 8.28$, $t(35) = 1.88$, $p = .068$). Der Unterschied wurde in den Daten nicht signifikant.

Bei der Datenerhebung vom September 2001 gaben insgesamt 122 Personen ein ausgefülltes Datenpaket zurück. Anhand des jeweils erfragten Codes konnte in 94 Fällen eine Zuordnung der Daten zu den vorhandenen Angaben vom November 2000 erfolgen. Die restlichen Fälle hatten keinen oder einen aus der ersten Erhebung unbekanntem Code angegeben. Bei den 94 Probanden handelte es sich um 50 Lehrer und 44 Lehrerinnen. Der Vergleich der Mittelwerte des Dienstalters der Lehrerinnen und Lehrer ergab ähnliche Verhältnisse wie in der Primärerhebung. Die Lehrer waren nach den im September erhobenen Daten länger im Dienst ($M = 20.16$ Jahre, $SD = 9.63$) als ihre Kolleginnen, die im Mittel seit $M = 17.00$ Jahren ($SD = 10.19$) unterrichteten. Der Unterschied der Mittelwerte wurde jedoch nicht signifikant ($t(91) = 1.53$, $p = .13$).

Zur besseren Übersicht werden in Abbildung 4 die Erhebungszeiträume und in Tabelle 3 die Stichproben und deren demographische Daten zu den einzelnen Untersuchungsabschnitten zusammengefasst.

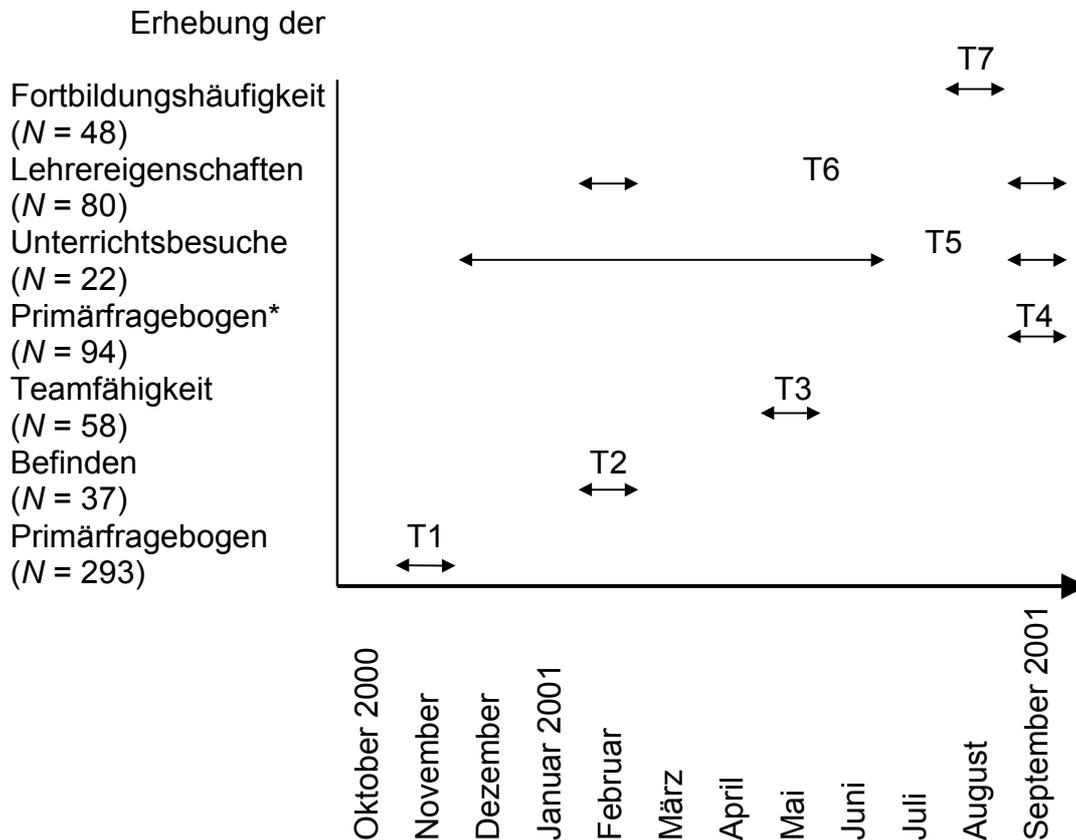


Abbildung 4. Darstellung des längsschnittlichen Untersuchungsplans; N steht für die Anzahl der Probanden, bei denen sich die Codes zuordnen ließen. Der mit „*“ gekennzeichnete Fragebogen wurde angepasst.

Tabelle 3

Mittleres Dienstalalter zu den verschiedenen Erhebungen

Erhebung	November 2000	Februar 2001	Mai 2001	September 2001
Lehrer	$M = 21.53$ $SD = 10.13$	$M = 21.05$ $SD = 9.21$	$M = 18.17$ $SD = 10.66$	$M = 20.16$ $SD = 9.63$
Dienstalalter Lehrerinnen	$M = 17.54$ $SD = 9.61$	$M = 15.47$ $SD = 8.28$	$M = 17.19$ $SD = 9.54$	$M = 17.00$ $SD = 10.19$
gesamt	$M = 19.47$ $SD = 10.04$	$M = 18.78$ $SD = 9.16$	$M = 17.70$ $SD = 10.07$	$M = 18.70$ $SD = 9.96$

Anmerkung. M steht für Mittelwert und SD für Standardabweichung.

3.2 Erhebungsinstrumente

Der folgende Abschnitt enthält eine Beschreibung der Fragebögen und der Vorgehensweise bei der Skalenanalyse. Nach diesen Ausführungen werden die ermittelten psychometrischen Kennwerte berichtet. Am Ende des Abschnittes wird zusammenfassend angegeben, wann die Skalen eingesetzt wurden und wie groß der Stichprobenumfang zu der jeweiligen Erhebung war.

3.2.1 Bemerkungen zur Formulierung und Anordnung der Items

Der komplette Fragebogen wurde einer Expertenrunde (17 Fachbetreuer der beruflichen Bildung) vorgestellt. Items, die nach deren Meinung für Lehrende berufsbildender Schulen unverständlich formuliert waren, wurden umformuliert. Geringfügige Änderungen wie z. B. das Ersetzen von „Lehrer“ in „Lehrerinnen und Lehrer“ oder solche, die auf Grund der neuen Rechtschreibregeln erfolgten, bleiben nachfolgend unerwähnt. Auf Änderungen des Iteminhaltes wird bei der Beschreibung des entsprechenden Inventars verwiesen.

Die Fragebögen waren insgesamt sehr umfangreich. Um die Motivation zu Anfang und die Aufmerksamkeit der Probanden am Ende der Bearbeitung eines Fragebogens zu unterstützen, wurden hier Fragen mit direktem beruflichen Bezug angeordnet. Im Mittelteil wurden die Items zur Erfassung des Befindens, der Ungewissheitstoleranz, des Glaubens an eine gerechte Welt und des Autoritarismus gemischt eingereiht. Letzteres sollte der Eintönigkeit und dem Antwortverhalten nach sozialer Erwünschtheit entgegenwirken. Der Primärfragebogen und der im September 2001 ausgegebene Fragebogen waren hinsichtlich der Anordnung der Items identisch, um einer Beeinflussung der Ergebnisse durch Itempositionsveränderungen entgegenzuwirken (vgl. hierzu Rost & Hoberg, 1997).

Um den Umfang der Fragebögen nicht weiter zu erhöhen, wurde bei einigen Items ein verkürztes Antwortformat gewählt. So unterschied beispielsweise das demografische Item „Familienstand“ nur zwischen verheiratet und nicht verheiratet, obwohl hier sicher weitere Abstufungen möglich gewesen wären.

3.2.2 Vorgehensweise bei der Skalenanalyse

Die Item- und Skalenanalysen wurden bei den von anderen Autoren übernommenen und bereits validierten Skalen wie folgt durchgeführt:

- Berechnung der Itemschwierigkeiten, Itemvarianzen und Trennschärfekoeffizienten,
- Abschätzung der Reliabilität der Skala (Cronbachs Alpha bzw. Kuder-Richardson 20 bei dichotomen Items, wobei diese Unterscheidung von dem verwendeten Statistikprogramm automatisch vorgenommen wurde),
- Abschätzung des testlängenunabhängigen Reliabilitätskoeffizienten (r_{est}).

Primäres Kriterium, welches über die Beibehaltung der Items entschied, war der korrigierte Trennschärfekoeffizient ($r_{it} > .20$). Ziel war eine innere Konsistenz der Skala von mindestens $\alpha = .60$ (testlängenunabhängig $r_{est} > .20$). Items im Grenzbereich wurden auch dann beibehalten, wenn nur diese einen bestimmten Inhaltsbereich des zu erfassenden Konstruktes thematisierten. Da sich die Skalen bereits in anderen Untersuchungen bewährt hatten, waren faktoranalytische Überprüfungen der Skalen nur dann angebracht, wenn die oberen Kennwerte nicht den Anforderungen entsprachen.

Die eben beschriebene Vorgehensweise kam auch bei der Analyse der Skalen zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zur Anwendung. Items, die zu diesen Zeitpunkten die Kennwertgrenzen nicht erreichten, wurden nachträglich auch in den ersten Analysen eliminiert.

Bei den bisher noch nicht eingesetzten Skalen war es notwendig faktoranalytische Betrachtungen vorzuschalten. Hierzu wurde jeweils über alle Items eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Die Entscheidung über die Anzahl der Faktoren (Dimensionalität der Skala) erfolgte auf der Grundlage des Kaiser-Guttman-Kriteriums (Eigenwert $\lambda > 1$), relativiert mit Hilfe der Hornschen Parallelanalyse. Die Eigenwerte der einzelnen Dimensionen, die Lambda überschreiten musste, waren bei diesem Verfahren von Item- und Probandenzahl abhängig. Die Vergleichswerte für Lambda ergaben sich aus Berechnungen mit der Software „Raneigen“ von Enzmann (1997). Diese Methode sollte eine Überschätzung der Anzahl der Faktoren vermeiden (vgl. Bortz, 1999). Neben der Anzahl der Faktoren werden in den betreffenden Ab-

schnitten deren aufgeklärte Varianz und die Ladungen der einzelnen Items auf den interpretierten Faktoren angegeben.

Die inhaltliche Bestimmung der Skalendimensionen erfolgte anhand der Markieritems. Hierunter

... sind diejenigen Items zu verstehen, die folgende Kriterien simultan erfüllen:

- nennenswerte Kommunalität (d. h. $h^2 \geq .16$) und
- bedeutsame absolute Ladungshöhe ($l > .40$) und
- wesentliche Ladung nach Fürntratt (d. h. $l^2/h^2 \geq .50$) und
- relative Eindimensionalität (d. h. der prozentuale Anteil der beiden höchsten Ladungen eines Items an der Kommunalität sollte um mindestens 25% differieren:

$$(l_1^2 - l_2^2) / h^2 \geq .25). \text{ (Rost \& Schermer, 1986, S. 132)} \quad (1)$$

Als Statistikprogramm wurde SPSS 9 für Windows eingesetzt.

Teilweise wurden die Mittelwerte der Items mit den Mittelwerten anderer Erhebungen verglichen. Da diese Untersuchungen andere Antwortformate besaßen, war eine Transformation der Mittelwerte auf das hier vorliegende, meist sechsstufige Antwortformat, notwendig. Hierzu wurden die Skalen auf einen gemeinsamen Nullpunkt bezogen und entsprechend dem Verhältnis ihrer Antwortstufen gedehnt oder gestaucht. Es wurde folgende Gleichung verwendet:

$$M_x = (M_y - \min_y) * (\max_x - \min_x) / (\max_y - \min_y) + \min_x \quad (2)$$

(Index „x“ steht für das Ratingformat in dieser Arbeit, Index „y“ für das Antwortformat der Vergleichsstudie, *min* bezeichnet den Minimalwert und *max* den Maximalwert der jeweiligen Skala. *M* steht für den betreffenden Mittelwert, um den es geht).

3.2.3 Skalenanalysen für übernommene Skalen

Bei den nachfolgenden Ausführungen werden die Positions- und Seitennummern der Items im ersten Fragebogen genannt. Der Itemwortlaut ist somit aus Tabelle B1 ersichtlich.

Die in den Abschnitten 3.2.3.1 bis einschließlich Abschnitt 3.2.3.13 beschriebenen Skalen wurden auf Grund ihrer akzeptablen Kennwerte ungekürzt übernommen. Der Verfasser gibt für diese Instrumente daher nur die Reliabilität (Cronbachs α) und die Range der Trennschärfe (r_{it}) der zugehörigen Items an. Da Alpha von der Itemzahl abhängig ist, wird ebenfalls der testlängenunabhängige Werte (r_{est}) aufgeführt. Die ursprüngliche Dimensionalität der Instrumente und auch die a priori gegebene Zuordnung der Items zu den Dimensionen wurde beibehalten.

Die ab Punkt 3.2.3.14 beschriebenen Skalen erreichten nicht die eingangs genannten Kennwertgrenzen. Bei diesen war es notwendig Items vor der endgültigen Skalenbildung zu eliminieren. Die Gründe für die Veränderung der betreffenden Skalen werden im zu dem Instrument gehörenden Abschnitt erläutert.

Das zur Bewertung der Items eingesetzte Antwortformat war meist sechsstufig mit den Endpolen „stimmt genau“ (6) bis „stimmt überhaupt nicht“ (1). Es wird daher nur in davon abweichenden Fällen wie zum Beispiel bei normierten Skalen mitgeteilt.

3.2.3.1 Depressivität.

Zur Erfassung der aktuellen depressiven Symptome der Lehrerinnen und Lehrer wurde die von Hautzinger und Bailer (1993) entwickelte Kurzform der allgemeinen Depressionsskala (ADSK) aufgenommen. Hierbei handelt es sich um ein valides genormtes Instrument. Die Skala setzt sich aus 15 Items (Tabelle B1, S. 15, Item1 bis Item15) zusammen, von denen 2 in Richtung positiver Impressionen formuliert sind (Beispielitem: „Während der letzten Woche hatte ich Angst.“). Die Instruktion wurde so formuliert, dass alle Items nach Empfindungen der letzten Woche fragten. Die Beurteilung erfolgte auf einer Ratingskala mit den Endpolen „selten“ (0) bis „meistens“ (3). Das Instrument war Bestandteil der Fragebögen vom November 2000 ($N = 280$), Februar 2001 ($N = 36$) und September 2001 ($N = 122$). Die interne Konsistenz erreichte zu diesen Zeitpunkten Werte von $\alpha = .85$, $\alpha = .84$ und $\alpha = .85$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .27$, $r_{est} = .26$, $r_{est} = .27$). Die Trennschärfen der Items lagen in einer Range von $r_{it} = .21$ bis $r_{it} = .76$.

3.2.3.2 Allgemeine und lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung sind überzeugt, schwierige Aufgaben auch dann lösen zu können, wenn sich Widerstände einstellen. Diese subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Vergleich mit einem zu lösenden Problem stellt eine wichtige personale Ressource dar und beeinflusst entscheidend die problemorientierten Handlungen (Jerusalem, 1990; Lazarus & Launier, 1981; Schwarzer & Jerusalem, 1999).

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeit eingesetzt. Zum einen ist dies das Instrument allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer, das diese 1981 entwickelten und im Rahmen eines Modellversuches (Schwarzer & Jerusalem, 1999) überarbeiteten. Die revidierte Fassung setzt sich aus 10 Items (Tabelle B1, Item 85 bis Item 95) zusammen (Beispielitem: „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“). Die Probanden gaben mit diesem Fragebogen eine Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen in Bezug auf die Bewältigung von auftretenden Schwierigkeiten im täglichen Leben an. Als untere Grenze für die Reliabilität der Skala ergab sich zum ersten Erhebungszeitpunkt ein Wert von $\alpha = .91$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .50$) und im September 2001 von $\alpha = .87$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .40$). Die zu diesen Zeitpunkten ermittelten Werte der Trennschärfen der Items lagen im Bereich von $r_{it} = .54$ bis $r_{it} = .75$ (November 2000) und von $r_{it} = .42$ bis $r_{it} = .68$ (September 2001).

Als zweite Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung wurde ein lehrerspezifisches Instrument von Schwarzer und Schmitz (1999) eingesetzt. Auch dieses besteht aus 10 Items (Tabelle B1, Item 11 bis Item 20), die sich jedoch inhaltlich ausschließlich auf die Lehrertätigkeit beziehen (Itembeispiel: „Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.“). Eines davon besitzt eine negative Polung. Die Trennschärfe der Items lag bei der ersten Erhebung in einer Range von $r_{it} = .29$ bis $r_{it} = .60$, die interne Konsistenz betrug $\alpha = .80$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .29$). Zum Erhebungszeitpunkt im September 2001 erreichten die Trennschärfen mit

$r_{it} = .25$ bis $r_{it} = .63$ etwas schlechtere Werte. Für diese Daten ergab sich eine Reliabilität von $\alpha = .83$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .33$).

3.2.3.3 Autoritarismus.

Der Autoritarismus der Lehrerinnen und Lehrer wurde mit der sieben Items umfassenden Skala (Tabelle B1, Item 36, 37, 40, 42, 50, 51, 53) von Dalbert (1996) erfasst (Beispielitem: „Bücher und Filme sollten sich nicht so viel mit den Schattenseiten des Lebens befassen.“). Die Trennschärfen der einzelnen Items lagen im Bereich von $r_{it} = .37$ bis $r_{it} = .54$ für die erste bzw. $r_{it} = .30$ bis $r_{it} = .63$ für die letzte Erhebung. Die interne Konsistenz betrug $\alpha = .72$ bzw. $\alpha = .71$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .27$ bzw. $r_{est} = .29$).

3.2.3.4 Berufliche Belastung.

Die von Enzmann und Kleiber (1989) übernommene Skala erfasste die empfundene Belastung der Lehrerinnen und Lehrer durch ihre berufliche Tätigkeit. Das Instrument besteht aus den drei Subskalen Arbeitsüberforderung, Arbeitsunzufriedenheit und Kontrolliertheitserleben. So konnten drei verschiedene Aspekte beruflicher Belastung getrennt erhoben werden. Die erstgenannte Dimension setzt sich aus sechs Items (Tabelle B1, Item 71, 77, 79, 81, 83, 84) zusammen (Itembeispiel: „Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.“). Hier schätzten die Probanden ein, wie sehr sie sich durch ihre Tätigkeit überfordert fühlten. Die zweite Dimension drückte die Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit aus (Tabelle B1, Item 70, 72, 73, 76, 80, 82). Vier der sechs Items sind in Richtung Arbeitszufriedenheit formuliert (Beispielitem: „Mein Beruf macht mir Spaß.“) und wurden vor der Skalenbildung umcodiert. Die dritte Subskala erfasste das Gefühl, ständig kontrolliert zu werden (Itembeispiel: „Ich habe Konflikte mit meinem Vorgesetzten, die mich belasten“) und setzt sich aus drei Items zusammen (Item 74, 75, 78). Die psychometrischen Kennwerte waren akzeptabel und sind zur besseren Lesbarkeit in Tabelle 4 zusammengefasst (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4

Psychometrische Kennwerte der Skala Belastungserleben durch die Arbeit

Subskala	Erhebungszeitpunkt	Trennschärfe	Reliabilität	r_{est}
Arbeitsüberlastung	November 2000	.34 bis .64	.72	.32
	Februar 2001	.27 bis .63	.76	.35
	September 2001	.27 bis .63	.75	.33
Arbeitsunzufriedenheit	November 2000	.44 bis .65	.79	.38
	Februar 2001	.51 bis .69	.75	.33
	September 2001	.51 bis .69	.73	.31
Kontrolliertheitserleben	November 2000	.47 bis .48	.66	.39
	Februar 2001	.44 bis .54	.81	.59
	September 2001	.44 bis .54	.68	.41

3.2.3.5 Burnout.

Burnout wurde mit einer von Schwarzer und Jerusalem (1999) publizierten Variante des Maslach-Burnout-Inventar (MBI) von Maslach & Jackson (1986, deutsch von Enzmann & Kleiber, 1989) gemessen. Beim MBI handelt es sich um ein häufig eingesetztes valides Instrument (Burisch, 1994; Rudow, 1994; Enzmann & Kleiber, 1989). Es besteht aus den drei Subskalen (emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und Leistungsmangel). Die Dimension Leistungsmangel setzt sich hierbei aus acht negativ gepolten Items (Tabelle B1, Item 104 bis 111) zusammen (Beispielitem: „Ich fühle mich voller Tatkraft.“). Diese wurden vor der Skalenbildung umcodiert. Für die Einschätzung ihrer emotionalen Erschöpfung standen den Probanden neun Items (Tabelle B1, Item 95 bis 103) zur Verfügung, die alle in Richtung des Konstruktes formuliert waren (Itembeispiel: „Am Ende eines Schultags fühle ich mich erledigt.“). Die übrigen 5 der insgesamt 22 Items erfassten die Depersonalisierung der Lehrenden. Alle fünf Items sind positiv gepolt (Tabelle B1, Item 112 bis 116, Beispielitem: „Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.“). Die psychometrischen Kennwerte der drei Dimensionen erreichten zu allen Erhebungszeitpunkten akzeptable Werte (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Psychometrische Kennwerte der Dimensionen des Burnout

Subskala	Erhebungszeitpunkt	Trennschärfe	Reliabilität	r_{est}
Leistungsmangel	November 2000	.47 bis .63	.82	.37
	Februar 2001	.54 bis .78	.89	.50
	September 2001	.47 bis .65	.83	.38
Emotionale Erschöpfung	November 2000	.56 bis .80	.90	.51
	Februar 2001	.34 bis .75	.88	.45
	September 2001	.52 bis .73	.88	.45
Depersonalisierung	November 2000	.47 bis .51	.75	.38
	Februar 2001	.30 bis .70	.72	.34
	September 2001	.52 bis .75	.84	.51

3.2.3.6 Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung.

Die drei Subskalen von Jerusalem (1999) operationalisieren die Bewertung von Stresssituationen im Sinne der transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus und Mitarbeiter (z.B. Lazarus & Launier, 1981). Danach können belastende Situationen als Bedrohung, Herausforderung oder Verlust eingeschätzt werden. Die Subskala Herausforderung besteht aus zwei Items (Tabelle B1, Item 117, 118; Itembeispiel: „Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.“). Die zu den Messzeitpunkten erreichten Reliabilitäten betragen $\alpha = .72$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .56$) zur ersten und $\alpha = .59$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .37$) zur letzten Erhebung. Die Trennschärfen lagen bei $r_{it} = .56$ bzw. $r_{it} = .39$. Für die aus drei Items (Tabelle B1, Item 119 bis 121) zusammengesetzte Subskala Bedrohung (Itembeispiel: „Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.“) ergaben sich Trennschärfen von $r_{it} = .56$ bis $r_{it} = .73$ für die Daten zum ersten Erhebungszeitpunkt und $r_{it} = .47$ bis $r_{it} = .64$ für die Daten der Erhebung im September 2001. Die jeweilige interne Konsistenz betrug $\alpha = .72$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .56$) bzw. $\alpha = .73$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .47$). Die dritte auch aus drei Items (Tabelle B1, Item 122 bis 124) bestehende Dimension Verlust (Itembeispiel: „In letzter Zeit ist alles schief gelaufen.“) erreichte im November 2000 eine Reliabilität von $\alpha = .84$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .64$). Im September 2001 ergab sich für die Reliabilität ein Wert von $\alpha = .85$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .65$). Die ent-

sprechenden Trennschärfen lagen in einer Bandbreite von $r_{it} = .65$ bis $r_{it} = .74$ bzw. $r_{it} = .58$ bis $r_{it} = .85$.

3.2.3.7 *Idealismus.*

Zur Erfassung dieses Konstruktes wurden die von Schwarzer und Jerusalem (1999) aus der Skala von Enzmann und Kleiber (1989) ausgewählten zwei Items eingesetzt (Tabelle B1, Item 127 und 128). Die Lehrerinnen und Lehrer sollten mit diesen ihre an die eigene Person gestellten Ansprüche beschreiben (Beispielitem: „Wer in einer Tätigkeit wie meiner nicht mit Idealismus bei der Sache ist, sollte besser den Beruf wechseln.“). Die Trennschärfe der Items betrug $r_{it} = .54$, die interne Konsistenz $\alpha = .67$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .50$). In der letzten Erhebung mit dem Gesamtfragebogen wurden die beiden Items durch Fragen nach der Bedeutung der Arbeit (siehe Abschnitt 3.2.3.15) ersetzt, da die Idealismusskala im Querschnitt keinerlei prädiktorische Kraft auf andere Variablen besaß.

3.2.3.8 *Berufliche Anerkennung.*

Die wahrgenommene berufliche Anerkennung wurde mit der aus zwei Items (Item 126, 127) bestehenden Feedbackdefizitskala von Schwarzer und Jerusalem (1999) erhoben. Die genannten Autoren entnahmen diese dem von Enzmann und Kleiber (1989) entwickelten Instrument mit gleicher Bezeichnung. Die Lehrerinnen und Lehrer gaben hiermit an, wie ihrer Meinung nach Außenstehende die Tätigkeit des Lehrenden bewerten (Itembeispiel: „Ich habe eine Tätigkeit, bei der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.“). Die Trennschärfe der beiden Items betrug für die Daten im November 2000 $r_{it} = .50$ bzw. für die im September 2001 $r_{it} = .29$. Der untere Grenzwert der internen Konsistenz wurde auf $\alpha = .66$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .48$) bzw. $\alpha = .43$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .27$) geschätzt.

3.2.3.9 *Aktueller positiver und negativer Affekt.*

Die „... Positive and Negative Affekt Schedule...“ (PANAS; Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996, S. 139) erfasste die aktuelle positive und negative emotionale Befindlichkeit der Lehrenden. Bei dem Instrument handelte es sich um eine deutsche Adaptation der gleichnamigen Skala von Watson, Clark & Tellegen (1988; zit. nach Krohne et al). Die beiden Dimensionen des Instrumentes bestehen aus je 10 Adjektiven, die positive (z. B. aktiv) und nega-

tive Befindlichkeiten und Gefühle beschreiben. Durch einen Fehler beim Druck des Fragebogens wurde die positive Dimension jedoch nur mit neun Adjektiven erhoben (vgl. Tabelle B1, Item 1 bis 19, S. 14).

Die Probanden sollten anhand der Adjektive auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpolen „extrem“ (6) bis „gar nicht“ (1) einschätzen, wie sie sich in der letzten Woche fühlten. Die psychometrischen Kennwerte können Tabelle 6 entnommen werden.

Tabelle 6

Psychometrische Kennwerte der PANAS

Subskala	Erhebungszeitpunkt	Trennschärfe	Reliabilität	r_{est}
negativer Affekt	November 2000	.46 bis .63	.83	.33
	Februar 2001	.46 bis .79	.89	.45
	September 2001	.44 bis .66	.84	.34
positiver Affekt	November 2000	.42 bis .71	.87	.42
	Februar 2001	.41 bis .75	.86	.42
	September 2001	.35 bis .65	.83	.35

3.2.3.10 Selbstkonzept.

In der vorliegenden Studie wurden zwei Subskalen des Frankfurter Selbstkonzeptes von Deusinger (1986) verwendet, zum einen die Frankfurter Selbstkonzeptskala zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE) und zum anderen die Frankfurter Selbstkonzeptskala zur allgemeinen Selbstwert-schätzung (FSSW). Die Skalen sollten die Einstellung der Lehrenden zur eigenen Person erfassen. Das zuerst genannte Instrument setzt sich aus 4 positiv und zwei negativ gepolten Items zusammen (Tabelle B1, Item 54 bis 59). Diese erfassten speziell Gefühle der persönlichen Sicherheit oder Unsicherheit bei der Bewertung eigenen Verhaltens wie auch Gefühle der Sicherheit in Situationen der individuellen Entscheidung für bestimmte Maßnahmen des Alltags, Entscheidungen für gegebene Alternativen usw. (Beispielitem: „Ich kann wichtige Entscheidungen ohne fremde Hilfe treffen.“). Für die Skala ergaben sich im November 2000 mit einer Reliabilität von $\alpha = .64$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .23$) und Trennschärfen im Bereich $r_{it} = .33$ bis $r_{it} = .49$ akzeptable Kennwerte. Die für September 2001 ermittelte Reliabilität lag mit $\alpha = .62$ (testlängen-

unabhängig $r_{est} = .23$) ähnlich wie zur ersten Erhebung, lediglich die Trennschärfen erzielten etwas schlechtere Werte ($r_{it} = .18$ bis $r_{it} = .43$).

Die Items der zweiten Skala sind unspezifisch formuliert, so dass sie Gefühle der Zufriedenheit mit der eigenen Person im Allgemeinen erfassen (Beispielitem: „Eigentlich bin ich ganz zufrieden mit mir.“). Von den 10 Items (siehe Tabelle B1, Item 60 bis 69) waren 6 in Richtung Unzufriedenheit formuliert und mussten vor der Auswertung umcodiert werden. Das Instrument wurde zu den Erhebungszeitpunkten im November 2000, Februar 2001 und September 2001 eingesetzt. In dieser Reihenfolge ergaben sich für die Reliabilität die Koeffizienten $\alpha = .81$, $\alpha = .79$ und $\alpha = .80$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .30$, $r_{es} = .20$, $r_{es} = .29$) und für die Range der Trennschärfen $r_{it} = .33$ bis $r_{it} = .49$, $r_{it} = .34$ bis $r_{it} = .64$ und $r_{it} = .39$ bis $r_{it} = .58$.

3.2.3.11 Ängstlichkeit.

„Angst ist ein unangenehmes Gefühl, das in Situationen auftritt, die als bedrohlich eingeschätzt werden“ (Schwarzer, 2000, S. 58). Mit dem hier eingesetzten Trait-Teil des State-Trait-Angstinventars (STAI, Laux, Glanzmann, Schaffner & Spielberger, 1981) wurde die Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal erfasst. Dieses „... bezieht sich auf relativ stabile interindividuelle Differenzen in der Neigung, Situationen als bedrohlich zu bewerten und hierauf mit Zustandsangst zu reagieren“ (Rudow, 1994, S. 96). Ängstlichkeit kann demzufolge als ein wichtiger mit Ungewissheitstoleranz konkurrierender Prädiktor der seelischen Gesundheit betrachtet werden. Im Fragebogenpaket wurden die 20 Items auf einer gesonderten Seite angeordnet (siehe Tabelle B1, Item 1 bis 20, S. 12). Sieben der von Laux et al. (1981) übernommenen Items sind negativ gepolt (Itembeispiel: „Mir ist zum Weinen zumute.“) und wurden vor der Skalenanalyse umcodiert. Das Antwortformat war vierstufig mit den Endpolen „fast nie“ (4) bis „fast immer“ (1). Zu den Erhebungszeitpunkten ergaben sich Trennschärfekoeffizienten von $r_{it} = .34$ bis $r_{it} = .65$ für die erste Erhebung und $r_{it} = .33$ bis $r_{it} = .64$ für die Daten vom September 2001. Die zugehörigen Reliabilitätskoeffizienten der Skala betragen $\alpha = .89$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .29$) bzw. $\alpha = .88$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .27$).

3.2.3.12 Gerechte-Welt-Glaube.

Zur Messung des Glaubens an eine gerechte Welt wurde die aus sieben Items bestehende Persönliche Gerechte-Welt-Skala von Dalbert (1999b) eingesetzt (siehe Tabelle B1, Item 32, 33, 37, 38, 46, 47, 48; Itembeispiel: „In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.“). Die Reliabilität der Skala betrug zum ersten Erhebungszeitpunkt $\alpha = .82$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .40$), im September 2001 $\alpha = .84$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .43$). Die Trennschärfen lagen in einer Range von $r_{it} = .40$ bis $r_{it} = .82$ bzw. $r_{it} = .39$ bis $r_{it} = .73$.

3.2.3.13 Habituelles Wohlbefinden.

In der vorliegenden Untersuchung kam die habituelle subjektive Wohlbefindensskala (Dalbert, 1992) zum Einsatz (siehe Tabelle B1, Item 1 bis 13, S. 13). Die Skala setzt sich aus den zwei Subskalen Stimmungsniveau (ST, Itembeispiel: „Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln würde.“) und allgemeine Lebenszufriedenheit (LZ, Itembeispiel: „Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.“) zusammen. Erstere besteht aus sechs Items, von denen zwei negativ gepolt sind. Letztere setzt sich aus drei gegenwartsbezogenen, zwei vergangenheitsbezogenen und zwei zukunftsbezogenen Fragen zur Lebenszufriedenheit zusammen. Die Skala hat sich bereits mehrfach bewährt (z. B. Dalbert, 1992, 1993, 1996) und erreichte auch zu den beiden Erhebungszeitpunkten im November 2000 und September 2001 gute psychometrische Kennwerte. Für die Trennschärfen ergaben sich zu diesen Zeitpunkten Werte von $r_{it} = .61$ bis $r_{it} = .74$ bzw. $r_{it} = .56$ bis $r_{it} = .70$ (ST) und $r_{it} = .64$ bis $r_{it} = .81$ bzw. $r_{it} = .52$ bis $r_{it} = .79$ (LZ). Die unteren Grenzen der internen Konsistenz lagen bei $\alpha = .86$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .50$) bzw. $\alpha = .87$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .49$) für die Lebenszufriedenheit und $\alpha = .90$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .56$) bzw. $\alpha = .82$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .42$) beim Stimmungsniveau.

3.2.3.14 Ungewissheitstoleranz.

Zur Erfassung der Ungewissheitstoleranz der Probanden wurde die Ungewissheitstoleranzskala von Dalbert (1999a) eingesetzt. Eine Skalenbeschreibung und der Itemwortlaut befinden sich in Kapitel 1.1. Die Abschätzung der Reliabilität führte zu einem unbefriedigenden Wert von $\alpha = .52$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .12$). Hierfür verantwortlich waren die Items 34 und 42

($r_{it} < .20$). Die daraufhin durchgeführte Faktorenanalyse bestätigte, dass diese Items nicht das eindimensionale Konstrukt Ungewissheitstoleranz Dalberts (1999) messen. Sie wurden darum nacheinander eliminiert.

Die psychometrischen Kennwerte der Items bei der Erhebung im September 2001 veranlassten den Verfasser zusätzlich (und demzufolge auch für die Novembererhebung) das Item 40 zu eliminieren, da dieses bei der letzten Erhebung mit einer Trennschärfe von $r_{it} = -.00$ wesentlich von dem geforderten Wert $r_{it} > .20$ abwich. Die übrigen fünf Items (Item 43, 44, 45, 49, 52 nach Tabelle B1) erzielten einen Homogenitätskoeffizienten von $\alpha = .66$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .28$). Obwohl Item 52 mit $r_{it} = .10$ nicht ganz den geforderten Rahmen erreichte, wurde die Skala wegen inhaltlichen Überlegungen nicht weiter gekürzt.

Die restlichen vier Items wiesen Trennschärfen im Bereich von $r_{it} = .31$ bis $r_{it} = .65$ auf. Die interne Konsistenz der Skala betrug damit im November $\alpha = .69$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .30$) und im Februar $\alpha = .70$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .32$).

3.2.3.15 Soziale Erwünschtheit.

Zur Erfassung des Antwortverhaltens wurde die Soziale-Erwünschtheitskala (SES-17) von Stöber (1999) eingesetzt (siehe Tabelle B1, Item 1 bis 16, S. 16). Die Skala umfasste ursprünglich 17 Items. Sie wurde jedoch inzwischen revidiert und um ein Item gekürzt, da dieses sich in verschiedenen Untersuchungen nicht bewährte (Stöber, 2000). Die psychometrischen Kennwerte von 10 Items erreichten jedoch nicht die geforderten Werte. Eine Skalenbildung mit den sechs verbleibenden Items erschien nicht angebracht. Da die einzelnen Items nicht nennenswert mit anderen erhobenen Variablen korrelierten, wurde die Skala nach Rücksprache mit deren Autor in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

3.2.4 Skalenanalysen für selbst entwickelte oder veränderte Skalen

3.2.4.1 Rollenambiguität.

Bei der eingesetzten Skala handelt es sich um eine deutsche „... Version des von Breugh und Colihan (1994) entwickelten Fragebogens zur Messung verschiedener Ambiguitätsfacetten bei der Arbeit“ (Schmidt & Hollmann, 1998, S. 21). Die 11 Items von Schmidt und Hollmann (1998) wurden vom Autor der

vorliegenden Arbeit an die Tätigkeit von Lehrenden angepasst (siehe Tabelle B1, Item 21 bis 31). Ziel war es, die subjektiven Interpretationsmöglichkeiten der Items einzugrenzen.

Auch wenn auf Grund der vorgenommenen Modifikationen keine Änderung der Dimensionalität der Skala zu erwarten war, erachtete der Verfasser der vorliegenden Arbeit faktorenanalytische Betrachtungen als notwendig, da die von Schmidt und Hollmann (1998) durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse gleich gute Kennwerte für das Drei- und Zwei-Faktoren-Modell lieferte.

Die mit den Daten der Lehrerstichprobe gerechnete Faktorenanalyse ergab zwei Eigenwerte, die über den von Raneigen (siehe oben) ausgegebenen Werten lagen ($\lambda_1 = 4.83$, $\lambda_2 = 1.24$). Item 30 wies auf beiden extrahierten Faktoren eine Ladung von $l \approx .50$ auf und wurde auf Grund dieser Doppelladung eliminiert. Die übrigen 10 Items werden von zwei Faktoren geladen, welche die Klarheit von Erwartungen und Handlungsplanungswissen beschreiben. In Anlehnung an Schmidt und Hollmann (1998) werden im weiteren Text die Bezeichnungen erlebte Klarheit der Leistungskriterien und Klarheit der Arbeitsmethoden verwendet, um die Beziehung zur Arbeit zu verdeutlichen. Die Dimension Klarheit der Arbeitsmethoden ist in der vorliegenden Arbeit jedoch etwas weiter gefasst als bei Schmidt und Hollmann (1998). Genannte Autoren trennten nochmals in Klarheit der Arbeitsmethoden und Klarheit des zeitlichen Ablaufs der Arbeit.

Einige der Items zeigten auch auf dem jeweils anderen Faktor Ladungen von $l \approx .30$. Eine Überprüfung nach Gleichung 1 sprach jedoch gegen Doppelladungen in allen Fällen, was zur Akzeptanz der Items veranlasste. Die akzeptierten beiden Faktoren zu je fünf Items binden 56,2% der Gesamtvarianz der verbleibenden Indikatoren. Der Wortlaut der Items und deren Kennwerte werden in Tabelle 7 zusammengefasst. Für die Skala Klarheit der Leistungskriterien ergab sich damit eine interne Konsistenz von $\alpha = .78$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .26$) bzw. nach den Daten vom September 2001 von $\alpha = .79$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .27$). Die Dimension Klarheit der Arbeitsmethoden erreichte eine Reliabilität von $\alpha = .80$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .29$) bzw.

$\alpha = .82$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .31$) für September (weitere Kennwerte siehe Tabelle 7).

Tabelle 7

Itemwortlaut und psychometrische Kennwerte der Skala Rollenambiguität

Nu.	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	r_{it}	<i>I1</i>	<i>I2</i>
21	Ich weiß genau, wie ich vorgehen muss, um gute Lernergebnisse bei meinen Schülern zu erreichen.	4,73	0.77	.51	-	.73
22	Die beste Vorgehensweise bei der Erledigung meiner Arbeitsaufgaben ist mir genau bekannt.	4,86	0.81	.66	-	.76
23	Mir ist genau bekannt, wie ich auf Fehlverhalten von Schülern reagieren muss.	4,59	0.94	.60	.33	.69
24	Ich weiß genau, wann ich eine bestimmte Aufgabe während meiner Arbeitszeit zu erledigen habe.	5,26	0.74	.61	.36	.69
25	Über schulische Aufgaben außerhalb des Unterrichtes bin ich bestens informiert.	5,12	0.91	.65	.71	.34
26	Die Qualitätsanforderungen meines Vorgesetzten an meine Arbeit sind mir genau bekannt.	4,92	1.12	.68	.84	-
27	Zum Umfang meiner Arbeitsaufgaben gibt es keine offenen Fragen.	4,62	1.19	.52	.61	.32
28	Mir ist klar, was mein Schulleiter von mir erwartet.	5,14	0.87	.62	.81	-
29	Ich kann genau sagen, welche Konsequenzen Verstöße gegen die Haus- oder Schulordnung zur Folge haben.	5,00	0.98	.50	.59	-
30	Ich weiß genau, welche Aufgagen ein Lehrer zu erledigen hat und welche nicht.				eliminiert	
31	Ich weiß genau, wie umfangreich meine Unterrichtsvorbereitung sein muss, um einen guten Unterricht durchführen zu können.	5,42	0.75	.43	-	.59

Anmerkung. Ladungen $< .30$ wurden nicht aufgeführt, $N = 286$. Nu. steht für die Nummer im Fragebogen.

3.2.4.2 Soziale Unterstützung.

Die wahrgenommene soziale Unterstützung wurde mit dem etwas veränderten Instrument von van Dick, Wagner, Petzel, Lenke und Sommer (1999) gemessen. Die Items zum privaten Bereich wurden aus Genehmigungsgründen entfernt und ein Item „emotionale Unterstützung“ hinzugefügt (angeordnet im Fragebogen als Item 1 bis 10). Dies führte zu einer gleichen Anzahl Items (je fünf) der a priori Dimensionen emotionale und praktische Unterstützung. Eine Faktorenanalyse zeigte jedoch, dass nicht die inhaltliche Unterscheidung, wie sie Sommer und Fydrich (1991) beschrieben, sondern die Quelle der Un-

terstützung (Schulleitung, Schüler und Kollegen) zu unterschiedlichen Dimensionen führte.

Da die Subskala erlebte Unterstützung durch die Schüler mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .32$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .19$) nicht die geforderten Gütekriterien erreichte, wurden diese Items eliminiert.

Tabelle 8

Itemwortlaut und psychometrische Kennwerte der Skala zur Erfassung der sozialen Unterstützung

Nu.	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>r_{it}</i>	<i>I1</i>	<i>I2</i>
1	Wenn ich mal nicht weiter weiß, kann ich mir bei meinen Kolleginnen und Kollegen jederzeit Rat holen.	5,06	0,77	.42	.58	-
2	Die Schulleitung hat Vertrauen zu mir.	4,80	1,10	.69	-	.79
3	In meiner Arbeit werde ich durch die Schüler nicht unterstützt. (-)	3,52	1,19	.22	-	-
4	In meinem Kollegium gibt es genug Menschen, zu denen ich ein wirklich gutes Verhältnis besitze.	4,93	0,95	.57	.73	-
5	Bei Problemen in der Schule finde ich von Seiten der Schulleitung häufig keine Unterstützung. (-)	4,15	1,45	.60	-	.78
6	Von der Schulleitung werde ich in meiner Arbeit unterstützt.	4,49	1,16	.60	-	.87
7	Wenn ich mal über den Schulalltag deprimiert bin, finde ich im Kollegium kaum jemanden, der mich wieder aufmuntert. (-)	4,32	1,39	.63	.72	-
8	Von meinen Schülern finde ich mich akzeptiert und anerkannt.	4,87	0,67	.22	-	-
9	Ich kann mit meinen Kolleginnen und Kollegen nicht über meine emotionalen Probleme reden. (-)	4,00	1,33	.62	.75	-
10	Bei Schwierigkeiten in der Schule kann ich von Kollegen keine praktische Hilfe erwarten. (-)	4,37	1,30	.64	.79	-

Anmerkung. $N = 271$, Ladungen mit $| < .30$ wurden nicht aufgeführt, (-) steht für eine negative Polung der Items.

Über die restlichen acht Items wurde erneut eine Faktorenanalyse gerechnet. Ergebnis war eine zweifaktorielle Struktur des Instrumentes zur Messung der sozialen Unterstützung. Die beiden Dimensionen klärten 61,2% der Gesamtvarianz der akzeptierten acht Items auf. Die Reliabilität lag nach den Daten vom November für beide Dimension mit $\alpha = .79$ auf einem akzeptablen Niveau. Der zugehörige testlängenunabhängige Wert ist jedoch bei der Dimension Schulleitung (drei Items) mit $r_{est} = .56$ höher als bei der Dimension Kolle-

gen ($r_{est} = .43$). Auch nach den Ergebnissen aus den Daten vom September 2001 weist die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Schulleitung ($\alpha = .82$, testlängenunabhängig $r_{est} = .69$, $r_{it} = .54$ bis $r_{it} = .72$) günstigere testtheoretische Kennwerte als die Unterstützung durch die Kollegen ($\alpha = .79$, testlängenunabhängig $r_{est} = .43$, $r_{it} = .46$ bis $r_{it} = .72$) auf (weitere Kennwerte siehe Tabelle 8).

3.2.4.3 Schulspezifische Veränderungsbelastung.

Die Skala wurde als Situations-Reaktions-Inventar konzipiert (siehe Tabelle B1, Item 1.1 bis 4.6). Dies ermöglichte die Einbeziehung von konkreten Situationen in die Messung im Sinne der interaktionistischen Persönlichkeitstheorie (vgl. Wakenhut, 1978). Es wurden vier Beispielsituationen gewählt, deren Auftretenswahrscheinlichkeit für jeden Lehrer auf Grund der bereits beschriebenen Veränderungen im Schulsystem zunimmt (siehe Kap. 2.1). Diese lauten:

1. Sie sollen für ein halbes Jahr an einer anderen Schule (ca. 10 km entfernt) unterrichten, um so neue Erfahrungen zu sammeln. Was sagen Sie zu diesem Vorschlag?
2. Die Lehrer Ihres Fachbereichs sollen sich gegenseitig im Unterricht besuchen. Im Anschluss sollen die Beobachtungen in der Fachgruppe ausgewertet werden. Was sagen Sie zu diesem Vorschlag?
3. Sie sollen häufiger als bisher offene Unterrichtskonzepte planen und durchführen, unabhängig von der jeweiligen Schulform bzw. Klassenstärke. Was meinen Sie hierzu?
4. Am Ende eines Schuljahres erfahren Sie, dass Sie nach den Ferien ein „neues“, Ihnen fremdes Unterrichtsfach erteilen sollen. Was würden Sie empfinden?

Zur Beurteilung wurden den Probanden sechs Responses (drei positive und drei negative) vorgegeben (siehe Tabelle 9). Diese sollten jeweils auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpolen „stimmt genau“ (6) bis „stimmt überhaupt nicht“ (1) bewertet werden.

Die Ladungsstruktur einer über alle Items gerechneten Faktorenanalyse ergab kein klares Bild, da durch die Varianz der Situationen teilweise zusätzli-

che Faktoren gebildet wurden. Der Verfasser entschied sich darum für vier einzelne Subskalen.

Diese waren jeweils eindimensional. Es ergaben sich also vier Ein-Faktor-Modelle. Die Varianzaufklärung betrug für die erste Situation 55.88%, für die zweite 54.90%, für die dritte 55,70% und für die vierte 55,98%. Die zugehörigen Reliabilitäten lagen mit Werten von $\alpha = .84$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .47$), $\alpha = .83$, $\alpha = .83$ und $\alpha = .83$ (testlängenunabhängig jeweils $r_{est} = .45$) über dem eingangs geforderten Wert. Ähnlich gute Homogenitätskoeffizienten ergaben sich mit $\alpha = .81$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .42$), $\alpha = .78$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .37$), $\alpha = .86$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .51$) und $\alpha = .76$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .35$) auch nach den Daten vom September 2001.

Um das Instrument als Gesamtskala einsetzen zu können, wurde jeweils der Mittelwert über alle sechs Items gebildet. Die so erhaltenen Zahlenwerte wurden z-transformiert und das arithmetische Mittel dieser vier z- Werte berechnet. Weitere psychometrische Kennwerte sind Tabelle 9 zu entnehmen.

Tabelle 9

Psychometrische Kennwerte der vier Ein-Faktor-Modelle der Skala Schulspezifische Veränderungsbelastung

Nu.	Situation 1				Situation 2				Situation 3				Situation 4			
	M	SD	r_{it}	I												
1	3.65	1.46	.71	.82	4.54	1.15	.69	.82	5.49	1.03	.53	.66	3.66	1.36	.73	.84
2	3.89	1.64	.70	.81	4.84	1.35	.74	.85	3.89	1.06	.61	.76	4.30	1.69	.63	.75
3	4.67	1.02	.55	.68	4.96	0.78	.64	.78	3.90	1.58	.55	.68	4.59	1.02	.58	.73
4	3.84	1.50	.61	.74	4.11	1.52	.54	.68	4.37	1.01	.67	.80	3.74	1.65	.61	.73
5	3.55	1.26	.59	.72	4.03	1.16	.54	.68	4.48	1.46	.70	.80	3.76	1.28	.60	.74
6	5.33	1.18	.57	.70	5.68	0.79	.47	.61	3.86	1.25	.63	.77	5.44	1.11	.56	.70

Anmerkung. Die Spalte Nu. kennzeichnet die Nummer der Antwort im Fragebogen. Als Antworten wurden vorgegeben: 1.) „Das fände ich interessant und bereichernd“, 2.) „Das fände ich entsetzlich“, 3.) „Ich würde damit bestimmt zu recht kommen“, 4.) „Dies würde mich psychisch sehr belasten“, 5.) „Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen“ und 6.) „Ich würde mir ernsthaft überlegen, aus meinem Beruf auszusteigen.“. Das Antwortformat war jeweils sechsstufig, wobei die Probanden mit „6“ eine hohe Konstruktausprägung angaben.

3.2.4.4 Teamverhalten und Teamorientierung.

Zur Erfassung des Teamverhaltens als Indikator der Teamfähigkeit (vgl. Ludwig, Katzenbach und Wetzel, 1999) waren keine ökonomischen Skalen bekannt. Darum erfolgte der Einsatz eines selbstentwickelten Instrumentes (Itemwortlaut siehe Tabelle 10). Um auch Hinweise auf die Teamfähigkeit von nicht in Teams integrierten Lehrerinnen und Lehrern erfassen zu können, wurde zusätzlich die individuelle Einstellung gegenüber Teamarbeit erhoben. Hierzu wurden Argumente gegen und für Teamarbeit in die Skala aufgenommen. Diese a priori Dimension wird hier mit „Teamorientierung“ bezeichnet. Die Instrumente von Ludwig, Katzenbach und Wetzel (1999) sowie Roos (1998) dienten dabei als Itempool.

Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass von Mohiyeddini (1998, zit. nach Mayer, n. d.) schon ein Instrument zur Erfassung der individuellen Einstellung gegenüber Teamarbeit vorliegt. Diese Quelle war dem Verfasser aber erst nach erfolgter Datenerhebung zugänglich.

Für die nachfolgend beschriebene Skalenanalyse wurden die Daten aller zurückgegebenen Teamfragebogen (also nicht nur die laut Code zuordenbaren) genutzt.

Eine über alle Items gerechnete Faktorenanalyse zeigte eine unklare Ladungsstruktur. Verantwortlich hierfür waren Item 9 (Itemwortlaut: „Ich bin der Meinung, dass im System Schule durch die inhärenten Besonderheiten, Teamarbeit nicht möglich ist.“) und 14 (Itemwortlaut: „Ich amüsiere mich oft über die unqualifizierten Beiträge meiner Teamkolleg(inn)en.“). Diese luden auf mehreren Faktoren und wurden daher eliminiert. Die Probleme ergaben sich hier wahrscheinlich dadurch, dass die Formulierungen nicht angemessen waren. So fragten beispielsweise 17 Lehrende an, was unter dem Wort „inhärent“ zu verstehen sei.

Die Faktorenanalyse über die verbleibenden 14 Items bestätigte die erwartete zweidimensionale Struktur des entwickelten Instrumentes (Eigenwerte: $\lambda_1 = 2.45$, $\lambda_2 = 2.17$, $\lambda_3 = 1.31 < \text{dritter Raneigenwert} = 1.44$). Item 13 lud zwar auf beiden extrahierten Faktoren mit $f > .30$, nach Gleichung 1 handelte es sich hierbei jedoch nicht um eine Doppelladung.

Tabelle 10

Itemformulierungen und Kennwerte der Skala Teamorientierung

Nu.	Formulierung	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>I1</i>	<i>I2</i>
1	Teamarbeit ist für mich Mehrarbeit. (-)	4.10	1.42	.38	.54	-
2	Ich finde Teamarbeit nervend, weil die Kolleg(inn)en Absprachen nicht einhalten. (-)	4.10	1.33	.50	.67	-
3	Ich bin Mitglied einer festen Arbeitsgruppe von Lehrpersonen (Austausch von Materialien, Ideen, Meinungen etc.).	4.30	1.72	.36	-	.53
4	Als Lehrperson bin ich eine Einzelkämpferin bzw. ein Einzelkämpfer. (-)	3.49	1.66	.55	.69	
5	Ich fühle mich in meiner Arbeit vom Lehrerteam meiner Schule gestützt.	4.12	1.09	.36	-	.58
6	Ich höre mir begründete Kritik ruhig an, ohne dem Kritikgeber ins Wort zu fallen.	4.84	0.94	.32	-	.54
7	In unseren Teamsitzungen sprechen wir zu häufig über organisatorische Probleme. (-)	3.32	1.40	.31	.52	-
8	Wenn ich in Beratungen etwas zur Lösung der Aufgabenstellung beitragen kann, melde ich mich zu Wort.	4.99	1.05	.42	-	.66
10	Ich kann meine Aufgaben am besten alleine lösen. (-)	3.23	1.40	.58	.74	-
11	Ich spreche vorhandene Konflikte der Teamarbeit konkret an.	4.70	0.94	.64		.76
12	In unseren Teamsitzungen sprechen wir zu selten über pädagogische Fragen. (-)	3.31	1.36	.55	.50	-
13	Ich fühle mich häufig durch Teammitglieder persönlich angegriffen. (-)	4.96	1.02	.39	.52	.32
15	Ich spreche Probleme offen an, auch wenn die Reaktionen der Teammitglieder unvorhersehbar sind. (-)	4.43	1.20	.47	-	.68
17	Ich bin nicht für Kompromisse, entweder man akzeptiert meine Lösung oder nicht. (-)	4.78	1.26	.26	.46	-

Anmerkung. Die Items 9, 14 und 16 wurden eliminiert. Ladungen mit $I < .30$ wurden nicht angegeben. Das Antwortformat war sechsstufig von „stimmt überhaupt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (6). Faktor 1 steht für Teamorientierung und Faktor 2 für Teamverhalten. Mit (-) wurden negativ gepolte Items gekennzeichnet, die vor der Skalenanalyse recodiert wurden.

Die beiden akzeptierten Faktoren klärten 40,2 % Varianz auf, was am unteren Rande des akzeptablen Bereichs liegt. Die acht negativ gepolten Items luden auf dem ersten und die sechs positiv gepolten auf dem zweiten Faktor

hoch. Die Reliabilität der zwei Dimensionen (Teamorientierung, Verhalten im Team) war mit $\alpha = .72$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .24$) und $\alpha = .68$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .26$) zufriedenstellend. Weitere Kennwerte werden in Tabelle 10 dargestellt.

Die externe Validität wurde an zwei Verhaltenskriterien (Item 19: „Welchen prozentualen Anteil Ihrer pädagogischen Aufgaben lösen Sie gemeinsam mit Teamkolleg(inn)en?“, $M = 25.8\%$, $SD = 1.5$; Item 20: „Wie oft in einer Woche treffen Sie sich mit KollegInnen, um Lösungen für *pädagogische* Probleme zu finden?“, $M = 16.8$, $SD = 1.2$) überprüft. Die Korrelationen lagen mit $r = .31$ ($p < .01$; Teamorientierung, Item19) bzw. $r = .11$ ($p = .18$; Teamorientierung, Item 20) und $r = .16$ ($p = .09$; Teamverhalten, Item 19) bzw. $r = .22$ ($p < .05$; Teamverhalten, Item20) am unteren Ende des zu erwartenden Zusammenhangs.

3.2.4.5 Lehrereigenschaften.

Zur Beurteilung der Lehrer (nur männliche Probanden) wurden den Schülerinnen und Schülern 12 Eigenschaften und ihre Antonyme vorgegeben (siehe Tabelle 11). Die Lernenden sollten anhand dieser Eigenschaften ihren Lehrenden nach der ersten Unterrichtsstunde einschätzen. Die Beurteilerskala war sechsstufig mit den Endpolen „die negative Eigenschaft trifft sehr zu“ (1) vs. „die positive Eigenschaft trifft sehr zu“ (6). Alle Items wurden in die Faktorenanalyse einbezogen.

Der Verlauf der Eigenwerte ($\lambda_1 = 8.44$, $\lambda_2 = 0.92$) ließ eine Skala mit Einfachstruktur erkennen. Der erste Faktorklärte 70,34% der Gesamtvarianz der Skala auf. Die interne Konsistenz betrug $\alpha = .90$. Die einzelnen Eigenschaftswörter und die ermittelten Kennwerte werden in Tabelle 11 dargestellt. Messwiederholungen fanden nicht statt.

Tabelle 11

Lehrereigenschaften und deren psychometrische Kennwerte

Nr.	Eigenschaft	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>
1	unsicher - sicher	2,93	1,67	.66
2	unbeliebt - beliebt	4,11	1,60	.83
3	abweisend - entgegenkommend	3,49	1,53	.77
4	verschlossen - offen	3,09	1,66	.67
5	ungerecht - gerecht	3,51	1,41	.83
6	unaufrichtig - aufrichtig	3,66	1,40	.83
7	unfreundlich - freundlich	3,53	1,87	.82
8	ungeduldig - geduldig	4,08	1,57	.68
9	misstrauisch - vertrauensvoll	4,05	1,46	.64
10	entmutigend - ermutigend	3,65	1,58	.74
11	gekünstelt - natürlich	3,55	1,60	.76
12	verständnislos - verständnisvoll	3,88	1,58	.86

Anmerkung. Antwortformat: „die negative Eigenschaft trifft sehr zu“ (6) vs. „die positive Eigenschaft trifft sehr zu“ (1), *N* = 80.

3.2.4.6 Offenheit des Unterrichts.

Zur Beurteilung der Offenheit des Unterrichtes wurde eine Skala gebildet, deren Items eine kongruente Abbildung der Merkmale für offenen Unterricht nach Hofmann, Reichert und Ricken (1998) darstellen. Die Items sollten auf einem dreistufigen Antwortformat mit den Endpolen „trifft voll und ganz zu“ (3) bis „trifft nicht zu“ (1) eingeschätzt werden. Mit dieser Entscheidung wurde der ablehnenden Haltung der im Vorfeld der Erhebung befragten Beurteiler zu einer detaillierteren Unterscheidung Rechnung getragen. Zur Skalenbildung wurden auch hier alle Fragebögen verwendet, also nicht nur die mit einem aus der Primärerhebung bekannten Code.

Die Faktorenanalyse ergab folgende Eigenwerte für die ersten drei Hauptkomponenten $\lambda_1 = 3.58$, $\lambda_2 = 1.43$, $\lambda_3 = 0.79$. Abweichend von eingangs getroffenen Aussagen mussten die Werte für die Hornsche Parallelanalyse (HPa) hier durch Interpolation ermittelt werden, da das verwendete Programm kein $N < 50$ akzeptierte. Als Grenzwert für den zweiten Faktor ergab sich

$\lambda_{HPa} = 1.46$. Da der Eigenwert der zweiten Hauptkomponente kleiner als dieser Wert war, wurde die a priori angenommene einfaktorielle Lösung akzeptiert. Der Faktor lud alle acht Items mit $f > .50$. Die untere Grenze der Reliabilität der Skala wurde auf $\alpha = .81$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .35$) geschätzt. Die Trennschärfen lagen in einem Korridor von $r_{it} = .41$ bis $r_{it} = .68$.

Vor der Bildung des Skalenmittelwertes wurden die Werte der Items mit den von Hofmann, Reichert und Ricken (1998) angegebenen Gewichten multipliziert. Die Skala wurde als fehlend gewertet, wenn mehr als zwei Items nicht beantwortet waren. Itemwortlaut und Kennwerte sind Tabelle 12 zu entnehmen.

Tabelle 12

Psychometrische Kennwerte der Skala offener Unterricht

Nu.	Itemwortlaut	M	SD	r_{it}	I1
1	Wahlfreiheit war gegeben, d.h. die Schüler bestimmten weitgehend ihre Unterrichtsaktivitäten selbst.	2.39	0.56	.58	.739
2	Es bestand Flexibilität in der Nutzung des Raumes, d.h. die Sitz- bzw. Raumordnung konnten verändert werden.	1.97	0.68	.41	.512
3	Das Materialangebot, wie Bücher..., war reichhaltig, leicht erreichbar, ansprechend, angemessen.	1.79	0.60	.48	.628
4	Es bestand curriculare Integration, d.h. Aufgabe des reinen Fachunterrichts zugunsten eines Gesamtunterrichts (z. B. Lernfeld, fächerübergreifend...).	1.76	0.75	.65	.745
5	Einzel- und Kleingruppenarbeit wurden schwerpunktmäßig praktiziert. Nur in Ausnahmefällen wurde in größeren Gruppen bzw. der ganzen Klasse unterrichtet.	2.06	0.79	.41	.500
6	Die Eigenverantwortlichkeit des Schülers beim Lernen war deutlich zu erkennen.	2.12	0.70	.42	.599
7	Das Fördern war zentrale Funktion des Lehrers, nicht mehr „Belehren“ im traditionellen Verständnis.	1.85	0.67	.68	.788
8	Die Erfolgsbeurteilung erfolgte fortlaufend, individuell, mit Hilfe der entstandenen Produkte.	1.58	0.56	.63	.766

Anmerkung. Das Antwortformat war dreistufig mit „trifft voll und ganz zu“ (3), „trifft teilweise zu“ (2) sowie „trifft nicht zu“ (1).

3.2.4.7 Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit.

Zur Erfassung der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit wurden drei Items der gleichlautenden Skala von Schaarschmidt und Fischer (1996) eingesetzt. Die Skala der genannten Autoren umfasst eigentlich sechs Items. Die Gesamtitemzahl des Fragebogenpaketes vom September 2001 sollte jedoch keinesfalls erhöht werden. Gleichzeitig erschien es wichtig die subjektive Bedeutung der Arbeit als Indikator für die persönliche Bedeutung der ungewissen Situationen (der Lehrertätigkeit), die nach Dalbert (1999a) als Voraussetzung für den interindividuell unterschiedlichen Umgang Ungewissheitsin- vs. Ungewissheitstoleranter mit Ungewissheit gilt, zu erfassen.

Der Verfasser war vor der ersten Erhebung davon ausgegangen, dass diese Voraussetzung bei jeder Lehrerin und jedem Lehrer erfüllt sein sollte. Das unbefriedigende Interesse an der vorliegenden Studie, was sich in den geringen Rücklaufquoten äußerte, gab zumindest Anlass zur Prüfung dieser Annahme.

Aus diesem Grund wurden die zwei Items der Idealismusskala entfernt, da diese im Querschnitt keinerlei Zusammenhänge mit anderen Variablen zeigte und dafür drei Items von Schaarschmidt und Fischer (1996) aufgenommen. Ein Item davon war negativ gepolt. Die Items wurden im Septemberfragebogen im ersten Teil (siehe Tabelle B3, Item 125, 127, 128) angeordnet. Das Antwortformat war damit sechsstufig, mit den Endpolen „stimmt genau“ (6) bis „stimmt überhaupt nicht“ (1).

Die Faktorenanalyse bestätigte die erwartete Eindimensionalität (Eigenwerte: $\lambda_1 = 1.81$, $\lambda_2 = 0.72 < 1$). Der akzeptierte Faktor lud alle Items mit $f > .60$. Es ergab sich ein Homogenitätskoeffizient von $\alpha = .66$ (testlängenunabhängig $r_{est} = .39$). Der Itemwortlaut sowie weitere Kennwerte können Tabelle 13 entnommen werden.

Tabelle 13

Itemwortlaut und psychometrische Kennwerte der Skala zur Erfassung der Bedeutung der Arbeit

Nu.	Itemwortlaut	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>I1</i>
1	Meine Arbeit als Lehrer(in) ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	3.90	1.16	.56	.79
2	Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein. (-)	3.60	1.41	.39	.69
3	Ich wüsste nicht, wie ich ohne meine Arbeit als Lehrer(in) leben sollte.	2.87	1.37	.48	.84

Anmerkung. Das Antwortformat war sechsstufig von „stimmt überhaupt nicht“ (1) bis „stimmt genau“ (6). Mit (-) wurden negativ gepolte Items gekennzeichnet, die vor der Skalenanalyse recodiert wurden.

3.2.5 Zusammenfassende Informationen zu den Skalen

Die einzelnen Skalen wurden nicht alle zu den jeweiligen Erhebungen eingesetzt. In Tabelle 14 wird darum zusammenfassend dargestellt, welche Skala zu welchem Erhebungszeitpunkt verwendet wurde. Zu den in den letzten Abschnitten angegebenen Kennwerten der Instrumente werden in Tabelle 15 die Verteilungsparameter minimaler Wert, maximaler Wert, Mittelwert und Standardabweichung präsentiert. Der durchgeführte Kolmogorov-Smirnov-Test auf Güte der Anpassung an eine Normalverteilung sprach bei allen Skalen gegen die Normalverteilung. Der genannte Test ist jedoch bei großen Stichproben sehr sensibel. Es kann daher durchaus sein, dass die Werte in der Grundgesamtheit annähernd normalverteilt sind (Brosius & Brosius, 1995). Darum wurde als Alternative das Histogramm als Verteilungsinformation herangezogen. Hiernach handelte es sich jeweils um eingipflige, annähernd normalverteilte Skalen. Diese in der Forschungspraxis übliche optische Prüfung genügt den Anforderungen der im Folgenden eingesetzten robusten statistischen Verfahren (vgl. Bortz, 1993; Gediga & Kuhnt, 1999).

Tabelle 14

Erhebungszeitpunkte der Variablen und erreichte Stichprobengröße

Skalenbezeichnung	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen	282			124		
Allgemeiner Selbstwert	288	34		123		
Ängstlichkeit	278			121		
Arbeitsüberforderung	288	35		125		
Arbeitsunzufriedenheit	289	35		128		
Autoritarismus	273			123		
Bedeutung der Arbeit				127		
Bedrohung	293			128		
Depersonalisierung	291	35		125		
Depressivität	280	36		103	18	
Einstellung zur Teamarbeit			78			
Emotionale Erschöpfung	288	37		125		
Feedbackdefizit	289			127		
Gerechte-Welt-Glaube	231			107		
Herausforderung	292			128		
Klarheit der Arbeitsmethoden	289			126		
Klarheit der Leistungskriterien	290			126		
Kontrolliertheitserleben	287	37		128		
Lebenszufriedenheit	282			124		
Lehrereigenschaften						80
Lehrer selbstwirksamkeitserwartungen	280			124		
Leistungsmangel	287	33		127		
Negativer Affekt	279	37		125		
Offenheit des Unterrichts					33	
Positiver Affekt	282	36		125		
Schulspezifische Veränderungsbelastung	278			120		
Selbstkonzept der Entscheidungs- und Verhaltenssicherheit	282			128		
Soziale Erwünschtheit	269					
Stimmungsniveau	281			124		
Teamverhalten			79			
Ungewissheitstoleranz	283	34		126		
Unterstützung durch die Kollegen	288			128		
Unterstützung durch die Schulleitung	279			129		
Verlust	290			84		

Anmerkung. In den Zellen wird jeweils die Anzahl der in die Reliabilitätsanalyse einbezogenen Fälle angegeben (kein Eintrag = kein Einsatz). T1 steht für die Erhebung im November 2000, T2 für die im Februar 2001, T3 für die im Mai 2001, T4 für die im September 2001, T5 für die vom Dezember 2000 bis September 2001 (außer Juni 2001 und Ferienzeit) und T6 für die vom Februar und September 2001.

Tabelle 15

Deskriptive Kennwerte zum Erhebungszeitpunkt November 2000

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	4.59	1.59	2.50	6.00
Allgemeiner Selbstwert	5.38	1.44	3.60	6.00
Ängstlichkeit	1.87	1.41	1.05	3.25
Arbeitsüberforderung	2.82	1.91	1.00	4.83
Arbeitsunzufriedenheit	2.47	1.82	1.00	5.67
Arbeitszeit	8.98	1.70	2.00	17.00
Autoritarismus	4.20	1.83	1.57	6.00
Bedrohung	2.55	1.00	1.00	5.33
Depersonalisierung	2.48	1.53	1.13	4.00
Depressivität	8.84	5.96	0.00	36.00
Emotionale Erschöpfung	2.51	1.93	1.00	5.33
Feedbackdefizit	4.33	1.10	1.00	6.00
Gerechte-Welt-Glaube	4.33	1.81	1.00	5.86
Herausforderung	4.92	1.75	1.00	6.00
Klarheit der Arbeitsmethoden	4.97	1.59	2.80	6.00
Klarheit der Leistungskriterien	4.95	1.76	2.60	6.00
Kontrolliertheitserleben	2.39	1.97	1.00	6.00
Lebenszufriedenheit	4.75	1.83	1.57	13.33
Lehrerelbstwirksamkeit	4.15	1.65	1.70	5.60
Leistungsmangel	2.29	1.85	1.00	4.60
Negativer Affekt	1.89	1.61	1.00	4.00
Positiver Affekt	4.12	1.65	2.00	5.78
Schulspezifische VB	-.22	1.78	-2.97	1.31
Selbstkonzept der VE	4.80	1.54	2.67	6.00
Stimmungsniveau	4.22	1.84	1.50	6.00
Ungewissheitstoleranz	2.77	1.76	1.00	4.60
Unterstützung durch die Kollegen	4.55	1.85	1.60	6.00
Unterstützung durch die Schulleitung	4.47	1.03	1.00	6.00
Verlust	1.66	1.81	1.00	5.33

Anmerkung. „Min“ steht für Minimum und „Max“ für Maximum. „VB“ steht für Veränderungsbelastung und „VE“ für Verhaltens- und Entscheidungssicherheit. Die Arbeitszeit ist in Stunden pro Tag bei einer Fünf-Tage-Woche angegeben

4 Ergebnisse

In den folgenden Ausführungen wird im ersten Abschnitt eine Drop-out-Analyse durchgeführt. Danach werden die Ergebnisse der einzelnen Hypothesentests berichtet.

4.1. Drop-out-Analyse

Zu Beginn der Auswertungen wurde überprüft, ob sich die Probanden, die an der ersten Erhebung, jedoch nicht an der im September 2001 teilnah-

men (Drop-out), von denen, die zu beiden Erhebungsterminen das Fragebogenpaket zurückgegeben hatten, hinsichtlich der erhobenen Personmerkmale unterschieden. Für die Intervalldaten wurde als statistisches Verfahren der t-Test für unabhängige Stichproben (zweiseitig) gewählt. Die Fehlerbehandlung erfolgte mit Fallausschluss Test für Test.

Gruppierungsmerkmal war „Teilnahme an der Erhebung im November 2000 und September 2001“ vs. „Teilnahme nur an der Primärerhebung“. Der durchgeführte Levene-Test sprach, außer bei der Variable Klarheit der Arbeitsmethoden, jeweils für Varianzhomogenität. In Tabelle 16 werden daher die Ergebnisse für „Varianzgleichheit“ berichtet. Lediglich in dem genannten Ausnahmefall wird statt dessen das Ergebnis des „... separated-variance-t-Test...“ (Brosius & Brosius, 1995, S. 409) angegeben. Nach den Daten vom November 2000 zeigten sich bei den getesteten Variablen keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 16).

Für die dichotomen Merkmale (Geschlecht, Familienstand) wurden 4-Felder-Chi²-Tests durchgeführt. Obige Gruppierungsvariable wurde dabei als zweites dichotomes Merkmal verwendet. Sowohl das Verhältnis der Häufigkeiten des Geschlechts mit $\text{Chi}^2(1, N = 283) = 0.83, p = .38$ (zweiseitig) als auch des Familienstands mit $\text{Chi}^2(1, N = 283) = 0.71, p = .40$ (zweiseitig) unterschieden sich nicht signifikant in den beiden Gruppen. Die Häufigkeiten wurden bei der Stichprobenbeschreibung berichtet.

Demnach unterschieden sich die Personen, die an der Erhebung T1 und T4 teilnahmen, im Mittel nicht bedeutend von denen, die zum Zeitpunkt T1, aber nicht zu T4 einen Fragebogen zurückgegeben hatten. Die Stichprobe vom September 2001 war demzufolge nicht selektiv.

Neben dem Vergleich der beiden vorher genannten Gruppen wurde auch ein Vergleich der Daten mit den von Schwarzer und Jerusalem (1999) berichteten durchgeführt. Es zeigte sich, dass die in der vorliegenden Studie ermittelte Belastungsintensität der Lehrenden mit der von Schwarzer und Jerusalem berichteten, übereinstimmt. So geben beispielsweise Schwarzer und Jerusalem (1999) bei der Arbeitsunzufriedenheit Werte von $M = 2,50$ bis $M = 2,65$ (je nach Erhebungszeitpunkt) an, während die vorliegend beschriebene Stichprobe einen Mittelwert von $M = 2.53$ erreicht.

Tabelle 16

Vergleich der Mittelwerte der Personmerkmale zwischen Probanden mit Daten zu T1 und nicht T4 bzw. T1 und T4

Variable	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i> (2-seitig)	<i>M</i> ₁	<i>SD</i> ₁	<i>M</i> ₂	<i>SD</i> ₂
Allgemeine Selbstwirksamkeit	-0.37	288	.71	4.60	0.59	4.57	0.58
Allgemeiner Selbstwert	0.28	285	.78	5.38	0.46	5.39	0.39
Ängstlichkeit	0.10	285	.92	1.87	0.41	1.87	0.40
Arbeitsüberlastung	0.10	289	.92	2.82	0.95	2.83	0.83
Arbeitsunzufriedenheit	0.86	289	.39	2.44	0.81	2.53	0.83
Arbeitszeit	0.46	272	.64	8.95	1.76	9.05	1.59
Autoritarismus	-0.93	287	.35	4.23	0.83	4.13	0.83
Bedrohung	0.47	290	.64	2.53	0.99	2.59	1.03
Depersonalisierung	0.00	291	.99	2.29	0.84	2.29	0.86
Depression	-1.28	283	.20	9.15	6.15	8.18	5.52
Dienstjahre	-0.91	274	.36	19.86	10.08	18.70	9.96
Emotionale Erschöpfung	-1.64	290	.10	2.57	0.91	2.38	0.97
Feedbackdefizit	-1.01	290	.31	4.38	1.09	4.24	1.14
Gerechte-Welt-Glaube	-1.65	278	.10	4.39	0.79	4.21	0.82
Herausforderung	0.42	291	.67	4.91	0.76	4.95	0.73
Klarheit Arbeitsmethoden	-0.93	158.46	.36	5.00	0.55	4.92	0.65
Klarheit Leistungskriterien	-0.49	291	.63	4.97	0.76	4.92	0.77
Kontrolliertheitserleben	1.96	288	.05	2.32	0.95	2.56	0.98
Lebenszufriedenheit	-0.58	283	.56	4.77	0.93	4.71	0.59
Lehrerelbstwirksamkeit	0.19	290	.85	4.15	0.65	4.16	0.65
Leistungsmangel	0.92	291	.36	2.46	0.52	2.52	0.54
Negativer Affekt	-0.22	286	.82	4.13	0.65	4.11	0.66
Positiver Affekt	-0.99	285	.32	1.92	0.60	1.84	0.61
Schulspezifische Veränderungsbelastung	0.22	288	.83	-0.22	0.81	-0.20	0.72
Selbstkonzept der VE	0.29	291	.77	4.80	0.52	4.82	0.58
Soziale Unterstützung durch die Kollegen	-0.39	291	.70	4.56	0.86	4.52	0.82
Soziale Unterstützung durch die Schulleitung	-1.74	291	.08	4.55	1.03	4.32	1.02
Stimmungsniveau	-0.19	283	.85	4.22	0.84	4.20	0.83
Ungewissheitstoleranz	-0.58	291	.56	2.79	0.74	2.73	0.82
Verlust	0.64	290	.53	1.64	0.83	1.70	0.78

Anmerkung. Bei Klarheit der Arbeitsmethoden wurden die Ergebnisse des separated-variance-t-Test berichtet, da der Levene-Test gegen Varianzgleichheit sprach. T1 steht für die November- und T4 für die Septembeerhebung. Der Index 1 steht für Daten zu T1, der Index 2 für Daten zu T1 und T4. VE steht für Verhaltens- und Entscheidungssicherheit.

Die Vergleiche von Arbeitsunzufriedenheit, Arbeitsüberforderung, den drei Dimensionen des Burnout, der Selbstwirksamkeitserwartungen und des Kontrolliertheitserlebens zeigten, dass sich die Stichproben nur in Bezug auf

letzteres unterscheiden. Die in der vorliegenden Studie untersuchten Lehrenden berichteten mit $M = 2.56$ ein im Mittel deutlich höheres Kontrolliertheitserleben als die von Schwarzer und Jerusalem befragten Probanden, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten einen kleineren Mittelwert als $M = 2.00$ aufwiesen.

4.2 Zusammenhänge mit der Ungewissheitstoleranz

In den folgenden Abschnitten werden die Hypothesen getestet, die sich auf den Zusammenhang des Arbeitsverhaltens mit der in der Primärerhebung erhobenen Ungewissheitstoleranz der Lehrenden beziehen. Es handelt sich hier um die Umsetzung des Lernfeldkonzepts, den Zeitaufwand für Fortbildungsveranstaltungen, die Teamorientierung und die Offenheit des Unterrichts sowie die im Zusammenhang mit letztgenannter Variablen erhobene Depressivität der Lehrenden. Zur statistischen Analyse wurde die lineare Regression verwendet. Daher werden zunächst einige Hinweise zur Vorgehensweise bei Regressionen gegeben.

4.2.1 Bemerkungen zur Vorgehensweise bei Regressionsanalysen

Als Prädiktoren wurden nur Variablen aufgenommen, die mit dem Kriterium signifikant korrelierten. Damit sollten Suppressionseffekte vermieden werden, da diese nicht unerhebliche Fehlerquellen darstellen (vgl. z. B. Steyer, 1992). Waren trotzdem eindeutige Suppressoren erkennbar (umgekehrtes Vorzeichen der Koeffizienten von Korrelation und Regression, Zunahme des Signifikanzniveaus eines Prädiktors von Analyseschritt zu Analyseschritt), wurden diese entfernt und das statistische Verfahren neu gerechnet.

Zur Auswahl der unabhängigen Variablen wurde die Methode „schrittweise“ mit dem Aufnahmekriterium $p < .05$ sowie „Konstante in Gleichung“ gewählt. Fehlende Werte wurden unterschiedlich behandelt. In Fällen von weniger als vier Prädiktoren wurden die Fälle listenweise, andernfalls paarweise ausgeschlossen. Mit diesem Vorgehen sollte verhindert werden, dass eine große Zahl an Prädiktoren zu einer ungewollten Verringerung der Fälle führt, da der Stichprobenumfang ohnehin teilweise geringer als optimal war.

In Fällen, in denen der Verfasser von dem hier beschriebenen Vorgehen abwich, wird dies in dem betreffenden Abschnitt erläutert. Auf die Darstellung der Korrelationskoeffizienten der Prädiktoren untereinander in den Regres-

sionstabellen wird jeweils verzichtet, da diese aus dem Anhang D entnommen werden können.

4.2.2 Ungewissheitstoleranz und Lernfeldkonzept

Nach den aufgestellten Hypothesen sollte zu beobachten sein, dass die Lehrenden mit steigender Ungewissheitstoleranz häufiger den Lernfeldunterricht gemeinsam planen, häufiger einen gemeinsamen Stoffverteilungsplan erstellen, eher bereit sind, ihre früheren Fächerinhalte an die des Lernfeldes anzupassen und das Lernfeld weniger häufig in Fächer aufsplitten.

Hierzu wurde für jedes genannte Kriterium eine punktbiseriale Korrelation mit der Ungewissheitstoleranz, den als Konkurrenten von Ungewissheitstoleranz erhobenen Variablen (Ängstlichkeit, allgemeine Selbstwirksamkeit, Lehrerselbstwirksamkeit, allgemeines Selbstkonzept, Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, Gerechte-Welt-Glaube, Feedbackdefizit, Autoritarismus, soziale Unterstützung durch die Kollegen, soziale Unterstützung durch die Schulleitung), den erhobenen objektiven Belastungen (neues Fach, Einsatz an mehreren Schulen, belastendes Erlebnis im Privatleben, fachfremder Einsatz, Einsatz als Klassenlehrer, zusätzliche Funktion, Rollenambiguität) und den demografischen Variablen (Dienstalter, Familienstand, Geschlecht) durchgeführt. Ob die Lehrenden in den Lernfeldern die gleichen Inhalte wie in den Unterrichtsfächern unterrichteten, korrelierte mit der Ungewissheitstoleranz, dem Autoritarismus und dem Gerechte-Welt-Glauben ($p < .05$).

Um zu erfahren, wie viel Varianz die Variablen insgesamt im Kriterium aufklären können und welcher Anteil dabei auf die Ungewissheitstoleranz entfällt, wurde eine schrittweise logistische Regression durchgeführt. Die Ungewissheitstoleranz konnte 4% und der Gerechte-Welt-Glaube weitere zwei Prozent in der Varianz des Kriteriums aufklären ($N = 171$). Je höher ausgeprägt die Ungewissheitstoleranz bzw. der Gerechte-Welt-Glaube der Lehrerinnen und Lehrer waren, desto weniger oft gaben diese an, dass sie im Lernfeld die gleichen Inhalte wie im betreffenden Unterrichtsfach vermittelten. Die Ergebnisse werden in Tabelle 17 zusammengefasst.

Tabelle 17

Logistische Regression von Fächerunterricht auf Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten, objektive Belastungen und demografische Variablen (akzeptiertes Modell $p < .05$)

Prädiktor	df	ΔR^2	b	SE b	Exp(B)	Wald	p
<i>($F_{total} = 6.88$; $df = 3/53$; $p = .001$)</i>							
Ungewissheitstoleranz	1	.04	-0.45	0.08	0.64	4.304	.038
Gerechte-Welt-Glaube	1	.02	-0.49	0.19	0.61	6.093	.014
Konstante			3.60	1.11			

Anmerkung. Ungewissheitstoleranz und persönlicher Gerechte-Welt-Glaube variierten in den Grenzen von 1 bis 6, wobei 6 für eine hohe Konstruktausprägung stand. Beim Kriterium gaben die Probanden mit 1 an, dass sie die gleichen Inhalte wie im Unterrichtsfach erteilten und mit 0 das Gegenteil.

Betreffs der Häufigkeit der Anfertigung gemeinsamer Stoffverteilungspläne ergaben sich keine bedeutenden Zusammenhänge mit einer der erhobenen Variablen. Die Häufigkeit, mit der die Lehrenden angaben, das Lernfeld in Fächer zu splitten ($r = -.12$) bzw. gemeinsam zu planen ($r = .12$), korrelierte jeweils nur mit der Ungewissheitstoleranz. Je ungewissheitstoleranter die Lehrerinnen und Lehrer waren, desto häufiger planten sie den Unterricht gemeinsam und desto weniger oft splitteten sie das Lernfeld in ihre vorher unterrichteten Fächer auf. Allerdings wurde dieser Zusammenhang nur marginal signifikant ($p = .052$ bzw. $p = .053$).

Zusammenfassend konnte belegt werden, dass die Lehrenden ihr Arbeitsverhalten dem Lernfeldkonzept um so besser anpassten, je höher ausgeprägt ihre Ungewissheitstoleranz war.

4.2.3 Teilnahme an Lehrerfortbildung und Ungewissheitstoleranz

Zur Überprüfung eines Zusammenhangs von Ungewissheitstoleranz und der in Fortbildung investierten Zeit wurde die Anzahl der Stunden, welche die Lehrenden im Schuljahr 2000/2001 seit der Novembererhebung an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten, mit der Ungewissheitstoleranz korreliert. Um einen möglichen Zusammenhang des Kriteriums mit weiteren Variablen aufzudecken, wurden auch die als Konkurrenten von Ungewissheitstoleranz erhobenen Variablen, die erhobenen objektiven Belastungen und die demografischen Variablen in die Korrelationsrechnung einbezogen (paarweiser

Fallausschluss). Erwartungskonform zeigte sich ein bedeutsamer positiver Zusammenhang zwischen der Ungewissheitstoleranz und der in Fortbildung investierten Zeit ($r = .274, p = .030$). Außer dieser Beziehung wurde zusätzlich die Korrelation mit der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch die Kollegen ($r = .273, p = .030$) signifikant.

Um den Einfluss einer Variablen auf das Kriterium unter statistischer Berücksichtigung der jeweils anderen zu erhalten, wurde eine schrittweise lineare Regression gerechnet. Das akzeptierte Gesamtmodellklärte 16% Varianz im Kriterium auf. Die Hälfte hiervon (8%) entfiel auf die Variable Ungewissheitstoleranz. Je ungewissheitstoleranter die Lehrenden waren, desto mehr Zeit nahmen sie sich für Fortbildungen. Ebenfalls positiv wirkte sich eine hohe wahrgenommene Unterstützung durch die Kollegen auf die in Fortbildungsveranstaltungen investierte Zeit aus. Die einzelnen Ergebnisse werden in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18

Zeitaufwand für Fortbildungsveranstaltungen in Abhängigkeit von Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten, objektiven Belastungen und demografischen Variablen (akzeptiertes Modell $p < .05$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	$SE\ b$	β	T	p
<i>($F_{total} = 4.17; df = 2/45; p = .022$)</i>							
Ungewissheitstoleranz	.27	.08	3.61	1.73	.29	2.086	.043
Soziale Unterstützung durch die Kollegen	.40	.08	3.18	1.53	.29	2.083	.043
Konstante			-13.81	8.81			

Anmerkung. Das Antwortformat der Prädiktoren hatte eine Range von 1 bis 6, wobei sechs für eine hohe Konstruktausprägung stand. Das Kriterium wurde in Stunden erhoben.

4.2.4 Ungewissheitstoleranz und Teamverhalten bzw. Teamorientierung

In die Überprüfung des Zusammenhangs der Variablen Ungewissheitstoleranz und Teamverhalten bzw. Teamorientierung wurden alle Fälle einbezogen, in denen die Daten zu Teamorientierung bzw. Teamverhalten anhand ihres Codes einer Versuchsperson der Primärerhebung zugeordnet werden konnten. Dies traf auf 58 der 83 zurückgegebenen Fragebögen zu.

In der Stichprobe korrelierte die Variable Ungewissheitstoleranz erwartungskonform mit der Teamorientierung der Lehrenden ($r = .29, p = .12$). Neben der Ungewissheitstoleranz wurden auch die Korrelationen der abhängigen Variablen mit den Merkmalen Lehrerselbstwirksamkeit ($r = .32, p < .01$), Bedrohung ($r = .23, p = .04$), Verlust ($r = .29, p = .02$), Feedbackdefizit ($r = .35, p < .01$), allgemeiner Selbstwert ($r = .28, p = .02$) signifikant. Um den Einfluss der Ungewissheitstoleranz unter statistischer Berücksichtigung der anderen Zusammenhänge zu erhalten, wurden alle Variablen in eine Regressionsanalyse einbezogen. Neben den genannten Prädiktoren wurde auch die Selbstwertschätzung zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit in die Regressionsrechnung aufgenommen, da der Zusammenhang mit der abhängigen Variablen marginal signifikant wurde ($r = .22, p = .52$). Das akzeptierte Modell ($p < .05$)klärte 28% der Kriteriumsvarianz auf. Davon entfielen 11.9% auf das Feedbackdefizit, 8.5% auf den allgemeinen Selbstwert und 7.6% auf die Ungewissheitstoleranz. Nach den Ergebnissen beeinflusste das Feedbackdefizit die Teamorientierung der Lehrenden negativ. Ungewissheitstoleranz und Selbstwert hingegen wirkten sich positiv aus. Weitere Ergebnisse sind Tabelle 19 zu entnehmen.

Zwischen dem Teamverhalten und der Ungewissheitstoleranz bestand entgegen der Annahme nach den erhobenen Daten kein Zusammenhang. Das Kriterium korrelierte jedoch mit den Variablen zusätzliche Funktion, Lehrerselbstwirksamkeit, Ängstlichkeit, Selbstwertschätzung zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, allgemeine Selbstwirksamkeit, Herausforderung, Bedrohung, Verlust, wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Kollegen/Schulleitung, Klarheit der Leistungskriterien/Arbeitsmethoden sowie Gerechte-Welt-Glaube signifikant. Die Korrelationskoeffizienten können Tabelle 20 entnommen werden. Welchen Anteil die einzelnen Variablen zur Vorhersage des Teamverhaltens leisten können, wurde auch hier mit einer Regressionsanalyse ermittelt.

Das akzeptierte Modell ($p < .05$)klärte 47,2 % der Kriteriumsvarianz auf. Davon fallen 34,1 % auf die Variable Klarheit der Leistungskriterien und 13,1% auf die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Kollegen. Eine höhere Konstruktausprägung wirkte sich in beiden Fällen positiv auf das Teamver-

halten der Lehrenden aus. Die Zusammenfassung der Koeffizienten kann Tabelle 19 entnommen werden.

Tabelle 19

Teamorientierung und Teamverhalten in Abhängigkeit von Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten, objektiven Belastungen und demographischen Variablen (akzeptiertes Modell $p < .05$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	$SE\ b$	β	T	p
Teamorientierung ($F_{total} = 6.88$; $df = 3/53$; $p = .001$)							
Feedbackdefizit	.35	.12	-0.21	.08	-.33	-2.828	.007
Allgemeiner Selbstwert	.45	.08	0.48	.19	.30	2.550	.014
Ungewissheitstoleranz	.53	.08	0.26	.11	.30	2.372	.021
Konstante			1.11				
Teamverhalten ($F_{total} = 22.80$; $df = 2/51$; $p < .001$)							
Klarheit Leistungskriterien	.58	.34	0.46	.11	.47	4.340	<.001
Soziale Unterstützung durch die Kollegen	.69	.13	0.34	.09	.38	3.555	.001
Konstante			0.67	.14			

Anmerkung. Das Antwortformat der Prädiktoren hatte eine Range von 1 bis 6, wobei sechs für eine hohe Konstruktausprägung stand. Das Kriterium wurde in Stunden erhoben.

Tabelle 20

Korrelationen von Teamverhalten mit Variablen vom November 2000

	r	p
Lehrerselbstwirksamkeit	.30	.012
Zusätzliche Funktion	.24	.041
Klarheit der Leistungskriterien	.58	.000
Klarheit der Arbeitsmethoden	.35	.004
Unterstützung durch die Schulleitung	.48	.000
Unterstützung durch die Kollegen	.53	.000
Ängstlichkeit	-.29	.013
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen	.33	.007
Selbstkonzept zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	.40	.001
Herausforderung	.28	.016
Bedrohung	-.25	.033
Verlust	-.34	.005
Gerechte-Welt-Glaube	.42	.001

Anmerkung. Bei der Variable zusätzliche Funktion steht 1 für eine und 0 für keine zusätzliche Funktion. Die Ängstlichkeit variierte zwischen 1 und 4, die anderen Variablen zwischen 1 und 6. Eine hohen Zahl stand jeweils für eine hohe Konstruktausprägung.

4.2.5 Lehrereigenschaften und Ungewissheitstoleranz

Wie unter 3.2 angegeben, standen zur Überprüfung der Hypothese, dass Schülerinnen und Schüler, die von ungewissheitstoleranten Lehrern unterrichtet werden, diese nach der ersten Unterrichtsstunde besser beurteilen als diejenige, deren Unterricht von ungewissheitsintoleranten Lehrenden erteilt wurde, zwei ungewissheitstolerante vs. zwei ungewissheitsintolerante Probanden (Extremwerte auf der Ungewissheitstoleranzskala) zur Verfügung. Die Extremgruppenbildung wurde in der Ungewissheitstoleranzforschung schon öfter angewendet. Es handelt sich hierbei demzufolge nicht um ein methodisches Novum (vgl. z. B. Schmidt, 1997; Clauss, 1986). Die vier oben angegebenen Lehrer bildeten das Treatment (zwei Faktorstufen) für die Schüler, wobei die Zuweisung des Treatments „Lehrer“ zur Klasse durch den Stundenplan und die Klassenbildung vorgegeben war.

Damit konnte die Hypothese als einfache Effekthypothese in einem Zwei-Gruppenplan getestet werden. Zur Bewertung der Lehrenden wurde den Schülerinnen und Schülern die Skala Lehrereigenschaften (siehe Abschnitt Instrumente) vorgelegt. Das Antwortformat hatte eine Range von 1 bis 6, wobei eine hohe Zahl für eine positive Bewertung des Lehrers durch den Lernenden stand. Der durchgeführte t-Test zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler, die von einem ungewissheitstoleranten Lehrer unterrichtet wurden, ihren Lehrenden im Mittel signifikant besser einschätzten ($M = 4.37$, $SD = .99$) als diejenigen, die es mit einem ungewissheitsintoleranten zu tun hatten ($M = 2.67$, $SD = 1.00$, $t_{(82)} = 7.73$, $p < .001$).

4.2.6 Ungewissheitstoleranz und offener Unterricht

Zur Überprüfung eines Effektes von der Ungewissheitstoleranz auf die Offenheit des Unterrichts einer Unterrichtsstunde mit Hospitanten standen die Daten von 18 Probanden zur Verfügung. Die Offenheit des Unterrichts wurde mit der gleichlautenden Skala gemessen (siehe Abschnitt 3.2.4.6). Das Antwortformat variierte in den Grenzen von 1 bis 3, wobei eine hohe Zahl für eine hohe Konstruktausprägung stand. Das Kriterium korrelierte bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von fünf Prozent wie erwartet signifikant positiv mit der Ungewissheitstoleranz ($r = .41$). Weitere signifikante Zusammenhänge zeigten sich mit dem Dienstalalter ($r = -.50$) und dem Feedbackdefizit ($r = -.55$). Zur Be-

stimmung der einzelnen Effekte wurde eine multiple Regression durchgeführt. Das akzeptierte hierarchische Modell zur Vorhersage der Offenheit des Unterrichts klärte 63% der Kriteriumsvarianz auf. Dieser Wert ergab sich durch die signifikanten Anteile der Variablen Feedbackdefizit (30%) und Dienstalter (25%), sowie einem tendenziellen Einfluss der Ungewissheitstoleranz (8%). Auf Grund der kleinen Stichprobe wurde jedoch auch dieser Prädiktor akzeptiert. Je jünger die Lehrenden waren, je offener war ihr Unterricht. Dieser negative Zusammenhang zeigte sich auch zwischen der Offenheit des Unterrichts und dem Feedbackdefizit. Zwischen der Ungewissheitstoleranz der Lehrenden und dem Kriterium bestand hingegen eine positive Beziehung ($p = .096$). Die Zusammenfassung der Ergebnisse ist Tabelle 21 zu entnehmen.

Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsbesuch wurde ebenfalls das aktuelle Befinden der Lehrenden vor der Hospitation erhoben, um die Hypothese, dass zwischen dem Befinden vor der Hospitation und der Ungewissheitstoleranz der Lehrer eine positive Beziehung besteht, zu testen. Zur Überprüfung dieser Annahme wurde das Befinden mit der Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten, den erhobenen objektiven Belastungen und den demografischen Variablen vom November 2000 korreliert.

Erwartungskonform zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und depressiven Symptomen ($r = -.39$). Dieser wurde jedoch nur marginal signifikant ($p = .053$). Zusätzlich ergaben sich bedeutsame Zusammenhänge des Kriteriums mit dem Familienstand ($r = -.42$), dem Dienstalter ($r = .48$) und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch die Kollegen ($r = .42$). Alle sieben angegebenen potentiellen Prädiktoren wurden in die anschließend durchgeführte Regressionsrechnung aufgenommen. Auf Grund der geringen Zahl der Fälle wurden fehlende Werte paarweise ausgeschlossen. Einen signifikanten Erklärungsbeitrag im Kriterium konnte nur das Dienstalter leisten. Dieser betrug 23% (Konstante = 0.44, $b = 0.016$, $SE\ b = 0.07$, $p = 0.044$, $\beta = .48$, $T = 2.188$, $df = 1/16$, $F = 4.79$). Die soziale Unterstützung durch die Kollegen wurde mit $p = .59$ ausgeschlossen.

Die Hypothese, dass der Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und Befinden vor der Unterrichtsbesichtigung enger wurde, wenn der Hospitant offenen Unterricht wünschte, konnte nicht getestet werden, da die Gruppie-

rungsvariable „offener Unterricht wurde vom Hospitanten gewünscht“ vs. „keine Vorgaben“ nicht realisiert werden konnte.

Tabelle 21

Offenheit des Unterrichts in Abhängigkeit von Ungewissheitstoleranz, deren Konkurrenten und demografischen Variablen (akzeptiertes Modell $p < .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	$SE\ b$	β	T	p
$(F_{total} = 0.09; df = 3/14; p = .002)$							
Feedbackdefizit	.55	.30	-0.20	0.06	-.52	-3.202	.006
Dienstjahre	.74	.25	-0.02	0.01	-.45	-2.711	.017
Ungewissheitstoleranz	.79	.08	0.16	0.09	.29	1.785	.096
Konstante			2.52	0.41			

Anmerkung. Das Antwortformat der Variablen Feedbackdefizit und Ungewissheitstoleranz hatte eine Range von 1 bis 6, wobei 6 für eine hohe Konstruktausprägung stand. Beim Kriterium lagen die möglichen Werte im Bereich von 1 bis 3, mit 3 für maximale Offenheit.

4.2.7 Zusammenfassung

Das unterschiedliche Arbeitsverhalten der Lehrenden wurde wie erwartet durch die Ungewissheitstoleranz vorhergesagt. Zur besseren Übersicht werden die Ergebnisse in Abbildung 5 zusammenfassend dargestellt.

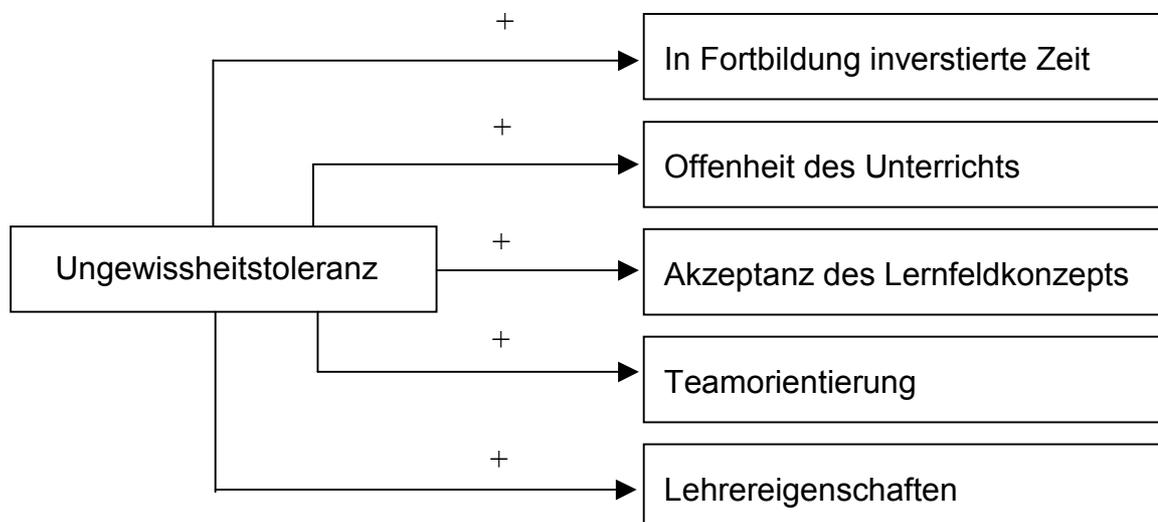


Abbildung 5. Zusammenfassende Darstellung des Einflusses der Ungewissheitstoleranz auf das Arbeitsverhalten der Lehrenden.

Es zeigte sich, dass die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Aufgaben anforderungsgerecht erfüllen zu können, was Rudow (1994) als pädagogische Handlungskompetenz bezeichnet, mit zunehmender Ungewissheitstoleranz anstieg. So investierten ungewissheitstolerante Lehrende

beispielsweise mehr Zeit in Fortbildung, waren aufgeschlossener gegenüber Teamarbeit und dem Lernfeldkonzept, ihr Unterricht war tendenziell offener konzipiert und sie ermöglichten ein positiveres Unterrichtsklima als ungewissheitsintolerante.

4.3 Analysen mit Messwiederholung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse aus den Datenanalysen im Längsschnitt (Erhebungszeitpunkte: T1 = November 2000, T4 = September 2001) präsentiert. Es handelt sich hier insbesondere um die Resultate zum Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf die Entwicklung von Persönlichkeits-, Anpassungs- und Befindensvariablen.

4.3.1 Ungewissheitstoleranz und die Veränderung des Befindens

Zur Analyse des Einflusses der Ungewissheitstoleranz auf das Befinden wurde schrittweise vorgegangen. Zuerst erfolgte die Identifizierung potentieller Prädiktoren für jedes der erhobenen Befindensmaße. Hierzu wurden auf der Ebene der Stressoren, der Haupt- sowie der Puffereffekte gesondert Regressionsanalysen durchgeführt. Eine Variable galt dann als potentieller Prädiktor, wenn der gefundene Effekt ein Signifikanzniveau von $p \leq .10$ erreichte. Dieses Signifikanzniveau wurde gewählt, da die Stichprobe relativ klein war und bei dem hier trotz guter theoretischer Begründung als eher explorativ zu bezeichnenden Vorgehen keine Effekte übersehen werden sollten.

Im zweiten Schritt wurden alle in den einzelnen Tests gefundenen Prädiktoren in die endgültige Regressionsrechnung aufgenommen. Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass die Prädiktorzahl nicht der hohen Anzahl der erhobenen Variablenzahl (15 Stressoren, 11 Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz, 2 demografische Variablen) entsprach, aber gleichzeitig keine Informationen verloren gehen konnten. Bei der sonst üblichen Vorgehensweise, alle Variablen aufzunehmen, wären durch die Verringerung der einbezogenen Personen in die Regressionsrechnung wertvolle Informationen verlorengegangen. Allein die gleichzeitige Aufnahme aller Stressoren hätte die Zahl der einbezogenen Fälle selbst bei paarweisem Fallausschluss auf 29 reduziert.

Weil in den folgenden Abschnitten die Veränderungen der Kriterien untersucht werden, wurde jeweils, im Gegensatz zu der oben beschriebenen Vorgehensweise bei Regressionsanalysen, der Autoregressor mit aufgenommen.

Die Bezeichnung steht jeweils für das Kriterium vom ersten Erhebungszeitpunkt (vgl. Dalbert, 1987).

4.3.1.1 Identifizierung potentieller Stressoren.

Um zu ermitteln, welchen Einfluss die erhobenen objektiven Belastungen auf die Veränderung des Befindens der Lehrenden ausüben, wurde für jede Befindensvariable eine getrennte hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt. Als Prädiktoren wurden im 1. Schritt der Autoregressor und im 2. Schritt eine der 15 erhobenen objektiven Belastungen aufgenommen. Hierbei handelte es sich um die Variablen neues Fach, Einsatz im Lernfeld, belastendes Erlebnis im Privatleben, zusätzliche Funktion, fachfremder Einsatz, Klassenleiter, mehrere Schulen, Klarheit der Leistungskriterien, Klarheit der Arbeitsmethoden für November 2000 sowie Anzahl neuer Fächer, Anzahl neuer Klassen, belastendes Erlebnis im Privatleben, Klarheit der Leistungskriterien, Klarheit der Arbeitsmethoden und mehrere Schulen für September 2001. Die umfangreiche Rechenarbeit war notwendig, um die Zahl der einbezogenen Fälle nicht unnötig zu reduzieren (siehe vorhergehender Abschnitt). Alle in eben beschriebenen Modellen mit nur zwei Prädiktoren für ein Befindensmaß identifizierten potentiellen Stressoren wurden im nächsten Analyseschritt gemeinsam in eine Regressionsrechnung aufgenommen. Die Aufnahme der Prädiktoren erfolgte dabei wie eben beschrieben.

Die akzeptierten Modelle ($p \leq .10$) werden in den Tabellen 22 und 23 präsentiert. Da es sich hier um Zwischenergebnisse handelt, wird das Signifikanzniveau abweichend zur bisherigen Darstellung auf zwei Nachkommastellen berichtet. Der erwartete negative Effekt auf das Befinden konnte nicht für alle objektiven Belastungen bestätigt werden. Ein deutliches Bild zeigte sich jedoch bei den beiden Dimensionen der Rollenambiguität (Klarheit der Arbeitsmethoden, Klarheit der Leistungskriterien), erhoben im September 2001. Je unklarer den Lehrerinnen und Lehrern die Planung, Durchführung und Bewertung ihrer Arbeitsaufgaben war, je negativer schätzten sie auf 8 der 12 erhobenen Maße ihr Befinden ein. Im Besonderen traf dies auf schulspezifische Befindensmaße (sechs von sieben) zu. So stieg beispielsweise die Arbeitsüberforderung der Lehrenden um 0.24 Standardabweichungen, wenn deren Klarheit der Arbeitsmethoden um eine Standardabweichung abnahm. Auch die

Arbeitsunzufriedenheit, der Leistungsmangel und die Depersonalisierung entwickelten sich um so negativer, je unklarer den Lehrerinnen und Lehrern die Arbeitsmethoden (bei Arbeitsunzufriedenheit) bzw. Leistungskriterien (bei Depersonalisierung, Leistungsmangel) waren.

Tabelle 22

Veränderung des schulspezifischen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	<i>R</i>	ΔR^2	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Arbeitsunzufriedenheit T4 ($F_{total} = 26.09$; $df = 3/81$; $p < .01$)							
Arbeitsunzufriedenheit T1	.67	.46	0.57	0.08	.60	6.94	<.01
Neues Fach T1	.69	.01	0.24	0.13	.15	1.83	.07
Klarheit Arbeitsmethoden T4	.70	.02	-0.18	0.11	-.13	-1.65	.10
Konstante			1.76	0.62			
Arbeitsüberforderung T4 ($F_{total} = 14.61$; $df = 2/89$; $p < .01$)							
Arbeitsüberforderung T1	.64	.41	0.59	0.08	.59	7.39	<.01
Klarheit Arbeitsmethoden T4	.69	.06	-0.34	0.11	-.24	-3.04	<.01
Konstante			2.56	0.65			
Kontrolliertheitserleben T4 ($F_{total} = 14.03$; $df = 3/87$; $p < .01$)							
Kontrolliertheitserleben T1	.42	.17	0.26	0.08	.29	3.10	<.01
Klarheit Leistungskriterien T4	.53	.28	-0.46	0.12	-.37	-3.92	<.01
Belastendes Erlebnis T1	.57	.33	-0.38	0.16	-.20	-2.31	.02
Konstante			3.89	0.68			
Leistungsmangel ($F_{total} = 32.46$; $df = 3/89$; $p < .01$)							
Leistungsmangel T1	.67	.45	0.47	0.08	.52	5.74	<.01
Klarheit Leistungskriterien T4	.71	.05	-0.19	0.06	-.27	-2.96	<.01
Klassenlehrer T1	.72	.02	0.15	0.07	.16	2.14	.04
Konstante			2.10	0.47			
Depersonalisierung T4 ($F_{total} = 42.51$; $df = 2/90$; $p < .01$)							
Depersonalisierung T1	.65	.42	0.60	0.09	.55	6.82	<.01
Klarheit Leistungskriterien T4	.70	.07	-0.37	0.11	-.27	-3.32	<.01
Konstante			2.63	0.66			
Schulspezifische Veränderungsbelastung T4 ($F_{total} = 43.80$; $df = 2/80$; $p < .01$)							
Schulspezifische Veränderungsbelastung T1	.70	.50	0.77	0.08	.71	9.14	<.01
Neues Fach T1	.72	.02	1.04	0.48	.17	2.17	.03
Konstante			-0.36	0.34			

Anmerkung. T1 steht für die Erhebung im November 2000, T4 für Daten vom September 2001. Bei den Variablen belastendes Erlebnis, neues Fach und Klassenlehrer stand der Wert 1 jeweils für ein belastendes Erlebnis, den Einsatz in einem neuen Unterrichtsfach bzw. den Einsatz als Klassenlehrer und 0 für das Gegenteil. Bei den schulspezifischen Veränderungsbelastungen handelte es sich um die Summe von 4 z – Werten. Alle anderen Variablen reichten von 1 bis 6. Ein hoher Wert stand jeweils für eine hohe Konstruktausprägung.

Tabelle 23

Veränderung des allgemeinen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Depressivität T4 ($F_{total} = 12.32$; $df = 3/80$; $p < .01$)							
Depressivität T1	.48	.23	0.50	0.11	.45	4.70	<.01
Belastendes Erlebnis T1	.51	.03	2.47	1.34	.17	2.51	.07
Konstante			4.60	1.04			
Positiver Affekt T4 ($F_{total} = 13.95$; $df = 4/80$; $p < .01$)							
Positiver Affekt T1	.52	.27	0.42	0.09	.45	4.85	<.01
Klarheit Arbeitsmethoden T4	.59	.08	0.34	0.11	.30	3.22	<.01
Belastendes Erlebnis T4	.62	.03	-0.23	0.11	-.19	-2.22	.03
Zusätzliche Funktion T1	.64	.03	-0.32	0.16	-.18	-2.04	.04
Konstante			1.19	0.53			
Negativer Affekt T4 ($F_{total} = 10.13$; $df = 1/88$; $p < .01$)							
Klarheit Arbeitsmethoden T4	.32	.10	-0.37	0.12	-.32	-3.18	<.01
Konstante			3.61	0.58			
Stimmungsniveau T4 ($F_{total} = 30.35$; $df = 2/78$; $p < .01$)							
Stimmungsniveau T1	.59	.35	0.53	0.08	.57	6.73	<.01
Neues Fach T1	.66	.09	-0.45	0.13	-.30	-3.56	<.01
Konstante			2.28	0.35			
Lebenszufriedenheit T4 ($F_{total} = 20.69$; $df = 3/76$; $p < .01$)							
Lebenszufriedenheit T1	.58	.34	0.60	0.09	.58	6.80	<.01
Neues Fach T1	.65	.08	-0.32	0.10	-.28	-3.30	<.01
Zusätzliche Funktion T1	.67	.03	-0.27	0.15	-.16	-1.85	.07
Konstante			2.25	0.43			

Anmerkung. Bei der Variable fachfremder Einsatz stand 1 für den Einsatz in mindestens einem nicht der Ausbildung entsprechenden Fach und 0 für ausschließlich fachgerechten Einsatz. Bei der Variable zusätzliche Funktion stand 1 dafür, dass die Lehrkraft eine solche begleitete und 0 für keine zusätzliche Funktion. Die Variable Depressivität variierte von 0 bis 45. Weitere Anmerkungen siehe Tabelle 22.

Bei den allgemeinen Befindensmerkmalen zeigte die Rollenambiguität nur auf zwei aktuelle Befindensmaße (positiver und negativer Affekt) einen Einfluss. Erwähnt werden muss, dass der negative Affekt nur durch die Klarheit der Arbeitsmethoden vorhergesagt wurde. Scheinbar ist dieses Befindensmaß so variabel, dass es unabhängig von dem im November erhobenen Wert variierte. Neben der Rollenambiguität zeigten die objektiven Belastungen Einsatz in einem neuen Unterrichtsfach, die Begleitung einer zusätzlichen Funktion, und der Einsatz als Klassenleiter (je vom November 2000) sowie ein belastendes Erlebnis im Privatleben (November 2000, September 2001) einen negativen

Einfluss auf die Veränderung des Befindens der Lehrerinnen und Lehrer (siehe Abbildung 6). Der fachfremde Einsatz, der Einsatz an mehreren Schulen, der Einsatz in einem Lernfeld (erhoben im November 2000), die Anzahl der neuen Fächer, die Anzahl neuer Klassen und der Einsatz an mehr Schulstandorten als zuvor im November (erhoben September 2001) zeigten dagegen keine bedeutenden Auswirkungen auf die Veränderung des Befindens der Lehrenden.

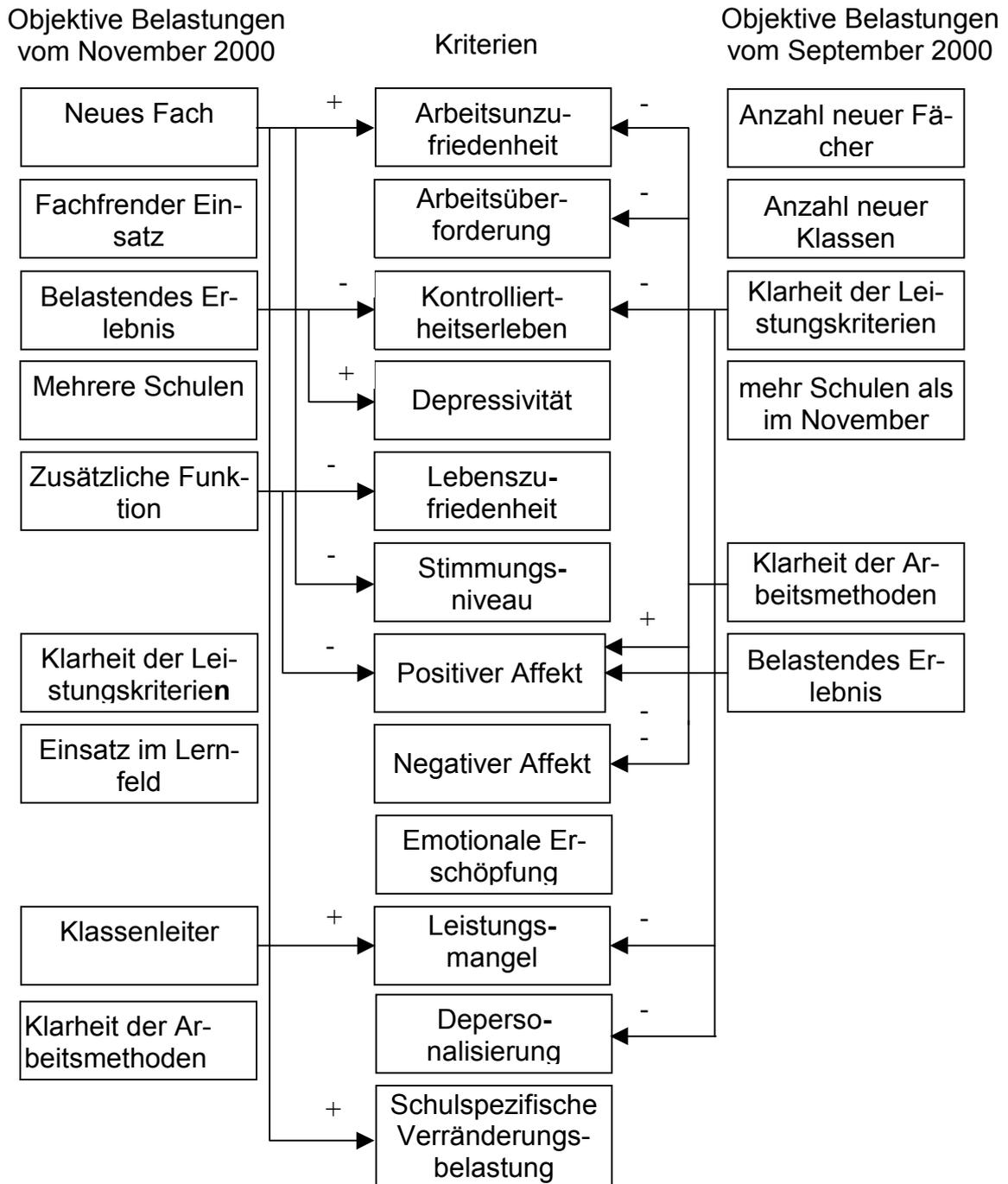


Abbildung 6: Zusammenhang von Befinden mit objektiven Belastungen.

4.3.1.2 Bestimmung des Haupteffekts von Ungewissheitstoleranz.

Es wurde angenommen, dass die Ungewissheitstoleranz unabhängig von den erhobenen Belastungen positiv auf das Befinden der Lehrerinnen und Lehrer wirkt (Haupteffekt). Um diesen Zusammenhang zu testen, wurden für jedes Befindensmaß getrennte multiple Regressanalysen durchgeführt. Im ersten Block wurden wiederum der Autoregressor, im zweiten Block die Stressoren aus den akzeptierten Modellen des vorherigen Abschnittes und in einem dritten Block schrittweise die Ungewissheitstoleranz vom November 2000 und September 2001 aufgenommen.

In 7 der 12 getesteten Modelle konnte die Ungewissheitstoleranz zusätzlich zu der durch den Stressor aufgeklärten Varianz einen eigenen Anteil an der Veränderung im Kriterium aufklären. Für die verschiedenen Befindensmaße ergaben sich dabei unterschiedlich hohe Beträge, die zwischen 3% und 9% lagen (siehe Tabellen 24 und 25). Je höher die Ausprägung der Ungewissheitstoleranz der Lehrenden war, desto weniger negativ fielen die Arbeitsunzufriedenheit, der Leistungsmangel, die Depersonalisierung, die schulspezifische Veränderungsbelastung und der negative Affekt aus. Ein umgekehrter Zusammenhang zeigte sich zwischen Ungewissheitstoleranz und der Veränderung des positiven Affekts bzw. des Kontrolliertheitserlebens. Hier berichteten die Lehrerinnen und Lehrer mit steigender Ungewissheitstoleranz höhere Werte. Für die Veränderung der emotionalen Erschöpfung, der Arbeitsüberforderung, der Depressivität, des Stimmungsniveaus und der allgemeinen Lebenszufriedenheit konnte die Ungewissheitstoleranz keinen bedeutenden Erklärungsbeitrag leisten.

Tabelle 24

Veränderung des beruflichen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen und Ungewissheitstoleranz (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Arbeitsunzufriedenheit T4 ($F_{total} = 22.20$; $df = 4/80$; $p < .01$)							
Arbeitsunzufriedenheit T1	.67	.45	0.53	0.08	.56	6.62	<.01
Neues Fach T1	.69	.02	0.22	0.13	.14	1.74	.09
Klarheit Arbeitsmethoden T4	.70	.02	-0.20	0.11	-.15	-1.87	.06
Ungewissheitstoleranz T1	.73	.04	-0.19	0.08	-.19	-2.42	.02
Konstante			2.46	0.67			
Kontrolliertheitserleben T4 ($F_{total} = 12.53$; $df = 4/86$; $p < .01$)							
Kontrolliertheitserleben T1	.42	.17	0.26	0.08	.30	3.25	.00
Klarheit Leistungskriterien T4	.53	.11	-0.43	0.11	-.35	-3.79	.00
Belastendes Erlebnis T1	.57	.05	-0.46	0.16	-.25	-2.81	.01
Ungewissheitstoleranz T4	.61	.04	0.22	0.09	.21	2.39	.02
Konstante			3.25	0.74			
Leistungsmangel ($F_{total} = 30.59$; $df = 4/88$; $p < .01$)							
Leistungsmangel T1	.67	.45	0.42	0.08	.46	5.35	.00
Klarheit Leistungskriterien T4	.71	.05	-0.23	0.06	-.32	-3.77	.00
Klassenlehrer T1	.72	.02	0.15	0.07	.15	2.18	.03
Ungewissheitstoleranz T4	.76	.06	-0.15	0.04	-.25	-3.53	.00
Konstante			2.88	0.49			
Depersonalisierung T4 ($F_{total} = 30.66$; $df = 3/89$; $p < .01$)							
Depersonalisierung T1	.65	.42	0.59	0.09	.54	6.79	.00
Klarheit Leistungskriterien T4	.70	.07	-0.37	0.11	-.27	-3.35	.00
Ungewissheitstoleranz T1	.71	.02	-0.17	0.09	-.15	-2.02	.05
Konstante			3.11	0.69			
Schulspezifische Veränderungsbelastung T4 ($F_{total} = 33.65$; $df = 3/79$; $p < .01$)							
Schulspezifische Veränderungsbelastung T1	.70	.49	0.72	0.08	.66	8.68	<.01
Neues Fach T1	.72	.03	0.94	0.47	.15	2.01	.05
Ungewissheitstoleranz T1	.75	.04	-0.76	0.29	-.20	-2.63	.01
Konstante			1.76	0.87			

Anmerkung. Bei der Variable belastendes Erlebnis stand 1 für ein belastendes Erlebnis in den letzten 6 Monaten und 0 für keines. Bei der Variable neues Fach stand 1 für den Einsatz in einem neuen Unterrichtsfach und 0 für kein neues Fach. Bei der Variable Klassenlehrer stand 1 für den Einsatz als Klassenlehrer und 0 für das Gegenteil. Bei den schulspezifischen Veränderungsbelastungen handelte es sich um die Summe von 4 z – Werten. Alle anderen Variablen reichten von 1 bis 6. Ein hoher Wert stand jeweils für eine hohe Konstruktprägung.

Tabelle 25

Veränderung des allgemeinen Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen und Ungewissheitstoleranz (akzeptierte Modelle, $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Positiver Affekt T4 ($F_{total} = 12.29$; $df = 5/79$; $p < .01$)							
Positiver Affekt T1	.52	.27	0.37	0.09	.40	4.25	<.01
Klarheit Arbeitsmethoden T4	.59	.35	0.37	0.10	.32	3.49	<.01
Belastendes Erlebnis T4	.62	.38	-0.23	0.10	-.19	-2.25	.03
Zusätzliche Funktion T1	.64	.41	-0.33	0.15	-.19	-2.16	.03
Ungewissheitstoleranz T1	.66	.44	0.13	0.06	.17	1.93	.06
Konstante			0.92	0.54			
Negativer Affekt T4 ($F_{total} = 10.40$; $df = 2/87$; $p < .01$)							
Klarheit Arbeitsmethoden T4	.32	.10	-0.39	0.11	-.34	-3.53	<.01
Ungewissheitstoleranz T4	.44	.19	0.23	0.08	.30	3.11	<.01
Konstante			3.05	0.58			

Anmerkung. siehe Tabelle 24

4.3.1.3 Ungewissheitstoleranz und Konkurrenten.

Nachdem der Einfluss der Ungewissheitstoleranz getestet wurde, sollte überprüft werden, ob der Haupteffekt aus dem vorherigen Abschnitt durch einen der erhobenen Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz erklärt werden kann. Wäre dies nicht der Fall, hätte sich die Erwartung, dass die Ungewissheitstoleranz einen spezifischen Erklärungsbeitrag auf die Entwicklung des Befindens leistet, bestätigt.

In die durchgeführten Regressionsanalysen wurden jeweils im ersten Block der Autoregressor, im zweiten Block schrittweise die Stressoren aus den akzeptierten Modellen in Abschnitt 4.3.1.1, im dritten Block schrittweise die erhobenen Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz und im vierten Block das jeweilige Ungewissheitstoleranzmaß aus dem akzeptierten Modell von Abschnitt 4.3.1.2 aufgenommen. Die Trennung von Stressoren und Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz erfolgte, da an dem Modell Haupteffekt (Einfluss der Ungewissheitstoleranz unabhängig von der Belastung) festgehalten werden sollte. Wenn es sich im letzten Block um die Ungewissheitstoleranz vom November handelte und diese neben den anderen Prädiktoren keinen Effekt auf das Kriterium zeigte, wurde zusätzlich die Ungewissheitstoleranz vom September getestet. Grundlage für dieses Vorgehen war die Überlegung, dass im vor-

herigen Modell die Ungewissheitstoleranz von beiden Erhebungen aufgenommen wurde, aber nur das Maß mit dem höheren Erklärungswert signifikant geworden war. Wie aber später gezeigt wird, beeinflusst die Ungewissheitstoleranz auch die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, was dazu führen könnte, dass der Einfluss der Ungewissheitstoleranz vom November schon durch die Persönlichkeitsmerkmale teilweise aufgeklärt wurde.

Bei den einbezogenen Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz handelte es sich um das Dienstalter, die Lehrerselbstwirksamkeit, die allgemeine Selbstwirksamkeit, das allgemeine Selbstkonzept, das Selbstkonzept zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, die Ängstlichkeit, das Feedbackdefizit, den persönlichen Gerechte-Welt-Glauben, die soziale Unterstützung durch die Schulleitung und die soziale Unterstützung durch die Kollegen. Es erfolgte jeweils die Aufnahme der Daten vom November und September.

Ein spezifischer Erklärungsbeitrag der Ungewissheitstoleranz für die Entwicklung des Befindens konnte bestätigt werden. Außer im Fall der Depersonalisierung blieben die Effekte der Ungewissheitstoleranz aus dem vorhergehenden Abschnitt erhalten. Beim Leistungsmangel und dem positiven Affekt zeigte sich, dass im ersten Fall die Lehrerselbstwirksamkeit und Ungewissheitstoleranz bzw. im zweiten der allgemeine Selbstwert und die Ungewissheitstoleranz einen gemeinsamen Varianzanteil im Kriterium erklärten. So war in beiden Fällen ein Absinken des Erklärungsbeitrages und des Signifikanzniveaus der Ungewissheitstoleranz zu erkennen (siehe Tabellen 24 und 26). Beim Leistungsmangel konnte zusätzlich zu dem vorherigen Modell die Lehrerselbstwirksamkeit einen Anteil von 13% der Varianz im Kriterium aufklären. Die Varianz des positiven Affekts wurde mit zusätzlich 4% durch den allgemeinen Selbstwert erklärt.

Für die Entwicklung der Dimensionen des Befindens, in denen die Ungewissheitstoleranz keinen Einfluss zeigte, wurde der Effekt einiger ihrer Konkurrenten bedeutsam (siehe Tabelle 27). So stiegen die Arbeitsüberforderung, die Depersonalisierung und die emotionale Erschöpfung mit Zunahme der Ängstlichkeit der Lehrenden an. Eine solche Beziehung bestand auch zwischen der Entwicklung der emotionalen Erschöpfung und dem Feedbackdefizit der Lehrerinnen und Lehrer. Umgekehrt wirkte sich bei diesem Kriterium der Ge-

rechte- Welt-Glaube der Lehrenden aus. Mit zunehmender Ausprägung auf dieser Variablen waren die Lehrenden bedeutsam weniger emotional erschöpft. Auf die Veränderung der Depersonalisierung hatte das Selbstkonzept der Entscheidungs- und Verhaltenssicherheit eine solche adaptive Wirkung. Für das Stimmungsniveau, die Depressivität, die allgemeine Lebenszufriedenheit, die Arbeitsunzufriedenheit, den negativen Affekt sowie die schulspezifischen Veränderungsbelastungen der Lehrerinnen und Lehrer fanden sich neben den im Abschnitt 4.3.1.1 akzeptierten objektiven Belastungen keine weiteren signifikanten Prädiktoren. Damit ergaben sich gegenüber den im angegebenen Abschnitt berichteten Modellen keinerlei Veränderungen. Die akzeptierten Modelle werden aus dem genannten Grund hier nicht noch einmal präsentiert, sondern können diesem Abschnitt entnommen werden.

Tabelle 26

Veränderung des Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen, Ungewissheitstoleranz und deren Konkurrenten (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Leistungsmangel ($F_{total} = 36.96$; $df = 4/88$; $p < .001$)							
Leistungsmangel T1	.67	.45	0.35	0.08	.38	4.513	<.001
Klassenleiter T1	.69	.03	0.14	0.06	.14	2.173	.032
Lehrer selbstwirksamkeit T4	.78	.13	-0.39	0.08	-.44	-5.152	<.001
Ungewissheitstoleranz T4	.79	.02	-0.08	0.04	-.13	-1.937	.056
Konstante			3.35	0.46			
Positiver Affekt T4 ($F_{total} = 11.75$; $df = 6/79$; $p < .001$)							
Positiver Affekt T1	.52	.27	0.32	0.09	.35	3.665	<.001
Klarheit der Arbeitsmethoden T4	.59	.35	0.31	0.10	.27	3.003	.004
Belastendes Erlebnis T4	.62	.38	-0.21	0.10	-.18	-2.131	.036
Zusätzliche Funktion T1	.64	.41	-0.32	0.15	-.18	-2.172	.033
Allgemeines Selbstkonzept T4	.67	.45	0.31	0.14	.21	2.258	.027
Ungewissheitstoleranz T1	.69	.47	0.11	0.06	.15	1.710	.091
Konstante			-0.24	0.74			

Anmerkung. T1 steht für die Erhebung im November 2000, T4 für Daten vom September 2001. Bei der Variable belastendes Erlebnis stand 1 für ein belastendes Erlebnis in den letzten 6 Monaten und 0 für keines. Bei den schulspezifischen Veränderungsbelastungen handelte es sich um die Summe von 4 z – Werten. Alle anderen Variablen reichten von 1 bis 6. Ein hoher Wert stand jeweils für eine hohe Konstruktausprägung.

Tabelle 27

Veränderung des Befindens in Abhängigkeit von objektiven Belastungen und Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz (Modelle ohne signifikanten Einfluss der Ungewissheitstoleranz)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
<i>Arbeitsüberforderung T4 ($F_{total} = 40.28$; $df = 3/87$; $p < .001$)</i>							
Arbeitsüberforderung T1	.64	.41	0.47	0.08	.47	6.141	<.001
Klarheit der Arbeitsmethoden T4	.71	.09	-0.23	0.12	-.15	-1.906	.060
Ängstlichkeit T4	.76	.08	0.80	0.19	.35	4.183	<.001
Konstante			0.22	0.62			
<i>Emotionale Erschöpfung T4 ($F_{total} = 42.03$; $df = 4/77$; $p < .001$)</i>							
Emotionale Erschöpfung T1	.76	.57	0.42	0.07	.48	5.679	<.001
Ängstlichkeit T4	.80	.07	0.58	0.21	.24	2.820	.006
Feedbackdefizit T4	.82	.02	0.16	0.06	.19	2.654	.010
Gerechte-Welt-Glaube	.83	.03	-0.17	0.07	-.17	-2.302	.024
Konstante			0.26	0.56			
<i>Depersonalisierung T4 ($F_{total} = 25.11$; $df = 4/85$; $p < .001$)</i>							
Depersonalisierung T1	.66	.43	0.56	0.09	.51	6.292	<.001
Klarheit der Leistungskriterien T4	.70	.06	-0.27	0.12	-.19	-2.241	.028
Ängstlichkeit T4	.72	.03	0.74	0.25	.28	2.950	.004
Selbstkonzept EV	.74	.02	0.51	0.27	.16	1.897	.061
Konstante			-1.34	1.59			

Anmerkung. T1 steht für die Erhebung im November 2000, T4 für Daten vom September 2001. Die Ängstlichkeit variierte in den Grenzen von 1 bis vier, alle anderen Variablen von 1 bis 6. Eine hohe Zahl stand jeweils für eine hohe Konstruktausprägung. EV steht für Entscheidungs- und Verhaltenssicherheit.

4.3.1.4 Ungewissheitstoleranz als Puffer.

Eine der Hypothesen besagt, dass Ungewissheitstoleranz einen belastungsabhängigen Einfluss auf das Befinden zeigen sollte. Der vor den negativen Auswirkungen einer Belastung schützende Effekt der Ungewissheitstoleranz würde demzufolge mit Zunahme der Belastung höher werden. Eine angemessene Möglichkeit der Prüfung dieses Zusammenhangs stellt die multiple Regression mit Produktterm dar (Dalbert & Schmitt, 1986). Der Autoregressor, die Ungewissheitstoleranz, eine objektive Belastung und das Produkt aus den beiden letzteren wurden dabei als Prädiktoren aufgenommen. Für die Erhebung vom November 2000 handelte es sich dabei um die neun objektiven Belastungen zusätzliche Funktion, neues Fach, Einsatz an mehreren Schulen, belastendes Erlebnis, Lernfeldunterricht, fachfremder Einsatz, Einsatz als Klas-

senleiter, Klarheit der Arbeitsmethoden sowie Klarheit der Leistungskriterien. Vom September 2001 wurden die 6 Stressoren Anzahl neuer Klassen, Einsatz an mehreren Schulen als im November, Anzahl neuer Fächer, belastendes Erlebnis und ebenfalls die Klarheit der Arbeitsmethoden bzw. Leistungskriterien einbezogen. Bis auf die Items zur Rollenambiguität handelte es sich dabei um retrospektiv erfasste Daten, da das Eintreten des Stressors zu Beginn des Schuljahres und damit vor der Datenerhebung lag.

Für alle 12 Befindensmaße (Arbeitsunzufriedenheit, Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheitserleben, Leistungsmangel, emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung, schulspezifische Veränderungsbelastung, Lebenszufriedenheit, Stimmungsniveau, positiver und negativer Affekt, Depressivität) und pro Befindensmaß getrennt für jeden Produktterm wurden separate Analysen durchgeführt. Insgesamt waren damit 180 ($12 * 15$) getrennte Regressionen zu rechnen. Das Prädiktorprodukt wurde jeweils aus einem Stressor und dem zum gleichen Zeitpunkt erhobenen Ungewissheitstoleranzmaß gebildet. Die berichteten Ergebnisse sind Zwischenergebnisse und werden wie im Abschnitt 4.1.3.2 mit zweistelligem Signifikanzniveau präsentiert.

Für die objektiven Belastungen der Novembererhebung zeigten sich Interaktionen zwischen Ungewissheitstoleranz und den Stressoren fachfremder Einsatz bzw. neues Fach für die Arbeitsunzufriedenheit, neues Fach bzw. mehrere Schulen für die schulspezifische Veränderungsbelastung, neues Fach für den Leistungsmangel sowie belastendes Erlebnis für das Kontrolliertheitserleben der Lehrenden (siehe Tabelle 28). Für die Daten vom September 2001 ergaben sich Interaktionseffekte für den Stressor Anzahl neuer Klassen und Ungewissheitstoleranz für den Leistungsmangel, die Arbeitsüberforderung und den positiven Affekt. Weiterhin wurde die Depressivität und der negative Affekt von an mehr vs. weniger Schulen als im September unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich stark durch die Ungewissheitstoleranz beeinflusst (siehe Tabelle 29).

Tabelle 28
Interaktionen von Ungewissheitstoleranz und Stressoren vom November 2000
 (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	T	p
Kontrolliertheitserleben T4 ($F_{total} = 7.80$; $df = 4/85$; $p < .01$)						
Kontrolliertheitserleben T1**	.42	.18	0.34	0.08	4.10	< .01
Ungewissheitstoleranz T1	.46	.03	0.21	0.11		
Belastendes Erlebnis T1 ¹	.47	.01	1.13	0.64		
Produktterm *	.52	.05	-0.53	0.22	-2.41	.02
Konstante			0.92	0.36		
Arbeitsunzufriedenheit T4 ($F_{total} = 18.48$; $df = 4/81$; $p < .01$)						
Arbeitsunzufriedenheit T1 **	.65	.42	0.60	0.08	7.63	< .01
Ungewissheitstoleranz T1 ¹	.66	.02	-0.23	0.09		
Fachfremder Einsatz T1	.67	.03	-1.20	0.50		
Produktterm *	.69	.03	0.39	0.18	2.15	.04
Konstante			1.56	0.35		
Schulspezifische Veränderungsbelastung T4 ($F_{total} = 26.80$; $df = 4/78$; $p < .01$)						
Schulspezifische VB T1 **	.70	.49	0.75	0.08	8.68	< .01
Ungewissheitstoleranz T1 *	.73	.05	-0.21	0.42		
Neues Fach T1*	.75	.02	3.77	1.62		
Produktterm ¹	.76	.02	-1.03	0.57	2.21	.07
Konstante			0.23	1.21		
Arbeitsunzufriedenheit T4 ($F_{total} = 21.81$; $df = 4/80$; $p < .01$)						
Arbeitsunzufriedenheit T1 **	.67	.45	0.57	0.08	7.20	< .01
Ungewissheitstoleranz T1 *	.70	.04	-0.30	0.11		
Neues Fach T1 ¹	.71	.02	-0.47	0.43		
Produktterm ¹	.72	.01	0.25	0.15	1.66	.10
Konstante			1.71	0.38		
Leistungsmangel ($F_{total} = 17.45$; $df = 4/80$; $p < .01$)						
Leistungsmangel T1 **	.64	.41	0.56	0.08	7.27	< .01
Ungewissheitstoleranz T1 *	.67	.04	-0.18	0.07		
Neues Fach T1	.67	.00	-0.39	0.27		
Produktterm ¹	.68	.02	0.16	0.10	1.67	.10
Konstante			1.50	0.29		
Schulspezifische Veränderungsbelastung T4 ($F_{total} = 25.54$; $df = 4/83$; $p < .01$)						
Schulspezifische VB T1 **	.70	.50	0.68	0.08	8.52	<.01
Ungewissheitstoleranz T1 **	.73	.04	-0.57	0.29		
Mehrere Schulen T1	.73	.00	3.52	2.17		
Produktterm ¹	.74	.01	-1.37	0.79	-1.72	.09
Konstante			1.56	0.83		

Anmerkung. Mit ¹ ($p < .10$), * ($p < .05$) wurde das Signifikanzniveau bei Aufnahme ins Modell angegeben. Für T1 und T2 siehe Tabelle 26. Bei den Variablen belastendes Erlebnis, fachfremder Einsatz, mehrere Schulen und neues Fach stand der Wert 1 jeweils für ein belastendes Erlebnis, den Einsatz in einem nicht der Ausbildung entsprechenden Unterrichtsfach, den Einsatz an mehreren Schulen bzw. in einem neuen Fach zu Beginn des Schuljahres und 0 für das Gegenteil. VB steht für Veränderungsbelastung.

Tabelle 29

*Interaktionen von Ungewissheitstoleranz und Stressoren vom September 2001
(akzeptierte Modelle $p \leq .10$)*

Prädiktor	<i>R</i>	ΔR^2	<i>b</i>	<i>SE b</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Leistungsmangel ($F_{total} = 23.65$; $df = 4/86$; $p < .001$)						
Leistungsmangel T1 **	.67	.45	0.58	0.07	8.25	<.01
Ungewissheitstoleranz T4 **	.70	.04	-0.26	0.07		
Anzahl neuer Klassen T4 *	.70	.00	-0.09	0.04		
Produktterm *	.72	.03	0.03	0.01	2.32	.02
Konstante			1.71	0.28		
Arbeitsüberforderung T4 ($F_{total} = 16.65$; $df = 4/86$; $p < .001$)						
Arbeitsüberforderung T1 **	.64	.41	0.62	0.08	7.45	<.01
Ungewissheitstoleranz T4	.65	.01	0.08	0.13		
Anzahl neuer Klassen T4	.65	.00	0.14	0.08		
Produktterm ¹	.66	.02	-0.04	0.03	-1.64	.10
Konstante			0.49	0.45		
Positiver Affekt ($F_{total} = 10.80$; $df = 4/83$; $p < .001$)						
Positiver Affekt T1 **	.56	.31	0.53	0.09	6.02	<.01
Ungewissheitstoleranz T4	.56	.01	0.16	0.11		
Anzahl neuer Klassen T4	.57	.00	0.12	0.06		
Produktterm ¹	.59	.02	-0.03	0.02	-1.68	.10
Konstante			1.51	0.45		
Depressivität T4 ($F_{total} = 6.66$; $df = 4/75$; $p < .001$)						
Depressivität T1 **	.45	.20	0.52	0.11	4.63	<.01
Ungewissheitstoleranz T4	.45	.00	-0.27	0.83		
Einsatz an mehr Schulen T4	.47	.02	-36.93	20.96		
Produktterm ¹	.51	.04	12.83	6.52	1.97	.05
Konstante			5.59	2.49		
Negativer Affekt T4 ($F_{total} = 4.51$; $df = 4/74$; $p < .01$)						
Negativer Affekt T1	.28	.08	0.26	0.11	2.32	.02
Einsatz an mehr Schulen T4	.40	.08	0.21	0.09		
Ungewissheitstoleranz T4	.41	.01	-3.49	2.18		
Produktterm	.44	.03	1.14	0.68	1.68	.10
Konstante			0.89	0.33		

Anmerkung. Bei der Variable Einsatz an mehreren Schulen stand 1 für den Einsatz an mehreren und 0 für den Einsatz an weniger Schulen als im November 2000. Siehe auch Tabelle 28.

Auf die grafische Darstellung der gesamten Interaktionen wird an dieser Stelle verzichtet und auf den nächsten Abschnitt verwiesen. Dort werden die akzeptierten Endmodelle, sofern eine Interaktion vorliegt, grafisch veranschaulicht. Für diesen Abschnitt wird in Abbildung 6 nur die Interaktion zum Kriterium Kontrolliertheitserleben aus Tabelle 28 beispielhaft dargestellt. Es ist zu erken-

nen, dass bei Lehrenden mit belastendem Erlebnis im Privatleben die Ungewissheitstoleranz vor den negativen Auswirkungen dieser Belastung schützt, die Lehrenden ohne belastendes Erlebnis sich jedoch um so mehr kontrolliert fühlen, desto ungewissheitstoleranter sie sind.

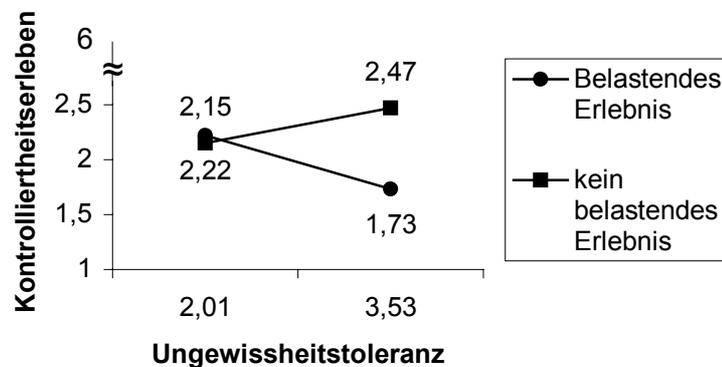


Abbildung 7. Interaktion Ungewissheitstoleranz und belastendes Erlebnis, Kriterium Kontrolliertheitserleben

4.3.1.5 Komplette Modelle.

Nachdem die Stressoren, die Haupteffekte und die Puffereffekte im Einzelnen identifiziert waren, konnten die kompletten Modelle getestet werden. In die Regressionsanalysen wurden jeweils der Autoregressor (erster Block), die in Abschnitt 4.3.1.2 ermittelten Stressoren (zweiter Block), das Ungewissheitstoleranzmaß und gegebenenfalls dessen Konkurrenten aus Abschnitt 4.3.1.3 (dritter Block) sowie die Variablen der in Abschnitt 4.3.1.4 akzeptierten Interaktionseffekte gemeinsam aufgenommen. Die akzeptierten Modelle werden in Tabellen 30 sowie 31 zusammengefasst und zur Veranschaulichung der Interaktionen grafisch dargestellt (siehe Abbildungen 8 bis 16). Hierzu wurden in die jeweils ermittelte Regressionsgleichung für den Stressor und das Ungewissheitstoleranzmaß der Interaktion abwechselnd der Mittelwert plus bzw. minus einer Standardabweichung eingesetzt. Bei allen Variablen, die nicht Teil des Produktterms waren, ging deren Mittelwert in die Berechnung ein. Auf diese Weise ergaben sich die Anfangs- und Endpunkte der zwei dargestellten Geraden, welche die Regressionsoberflächen darstellen. Abweichend hiervon erfolgte bei dichotomen Stressoren der Einsatz der betreffenden Werte 0 (kein Stressor) bzw. 1 (Stressor vorhanden) in die Regressionsgleichung, was zu adäquaten Ergebnissen führte. Kriterien deren Veränderung durch die Unge-

wissheitstoleranz nicht, jedoch durch andere Variablen vorhergesagt wurde, werden in Tabelle 32 präsentiert.

Tabelle 30

Veränderung des allgemeinen Befindens in Abhängigkeit von Stressoren, der Ungewissheitstoleranz und deren Konkurrenten (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Positiver Affekt T4 ($F_{total} = 9.24$; $df = 8/73$; $p < .001$).							
Positiver Affekt T1***	.53	.29	0.43	0.09	.44	4.61	<.001
Klarheit Arbeitsmethoden T4**	.60	.07	0.25	0.11	.22	2.28	.026
Zusätzliche Funktion T4 ¹	.63	.03	-0.31	0.15	-.18	-2.07	.042
Belastendes Erlebnis T4*	.65	.04	-0.21	0.10	-.17	-1.99	.051
Allgemeiner Selbstwert T4*	.68	.03	0.34	0.14	.23	2.52	.014
Ungewissheitstoleranz T4	.69	.01	0.21	0.10			
Anzahl neuer Klassen T4	.69	.01	0.12	0.06			
Produktterm ¹	.71	.02	-0.04	0.02		-1.91	.060
Konstante			-0.93	0.81			
Negativer Affekt T4 ($F_{total} = 6.74$; $df = 4/76$; $p < .001$).							
Klarheit der Arbeitsmethoden T4**	.34	.12	-0.41	0.12	-.35	-3.506	.001
Ungewissheitstoleranz T4**	.48	.11	0.26	0.08			
Mehr Schulen T4	.48	.00	-4.00	2.16			
Produktterm ¹	.51	.03	1.25	0.67		1.859	.067
Konstante			3.07	0.62			
Depressivität T4 ($F_{total} = 6.78$; $df = 5/74$; $p < .001$)							
Depressivität***	.45	.20	0.45	0.11	.40	4.020	.000
Belastendes Erlebnis T1*	.51	.06	3.38	1.43	.24	2.367	.021
mehr Schulen T4	.53	.02	-30.80	20.51			
Ungewissheitstoleranz T4	.54	.01	-0.55	0.82			
Produktterm ¹	.56	.02	11.01	6.37		1.728	.088
Konstante			5.93	2.43			

Anmerkung. Mit ¹ ($p < .10$), * ($p < .05$), ** ($p < .01$), *** ($p < .001$) wurde das Signifikanzniveau bei Aufnahme ins Modell angegeben. T1 steht für die Erhebung im November 2000, T4 für die im September 2001. Bei den Variablen belastendes Erlebnis, fachfremder Einsatz, mehrere Schulen und neues Fach stand der Wert 1 jeweils für ein belastendes Erlebnis, den Einsatz in einem nicht der Ausbildung entsprechenden Unterrichtsfach, den Einsatz an mehreren Schulen bzw. ein neues Fach zu Beginn des Schuljahres und 0 für das Gegenteil. Die Ängstlichkeit variierte in den Grenzen von 1 bis 4 und alle anderen kontinuierlichen Variablen von 1 bis 6. Eine hohe Zahl stand jeweils für eine hohe Konstruktausprägung.

Tabelle 31

Veränderung des berufsspezifischen Befindens in Abhängigkeit von Stressoren, der Ungewissheitstoleranz und deren Konkurrenten (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Arbeitsunzufriedenheit T4 ($F_{total} = 15.80$; $df = 5/80$; $p < .001$).							
Arbeitsunzufriedenheit T1***	.65	.42	0.57	0.08	.59	7.150	<.001
Klarheit Arbeitsmethoden T4 ¹	.67	.02	-0.19	0.11	-.14	-1.760	.082
Ungewissheitstoleranz T1 ¹	.68	.02	-0.24	0.09			
Fachfremder Einsatz T1	.69	.01	-1.12	0.50			
Produktterm *	.70	.03	0.37	0.18		2.038	.045
Konstante			2.60	0.69			
Arbeitsüberforderung T4 ($F_{total} = 20.85$; $df = 6/82$; $p < .001$).							
Arbeitsüberforderung T1***	.64	.41	0.45	0.08	.44	5.711	.000
Klarheit Arbeitsmethoden T4 ***	.70	.09	-0.21	0.12	-.14	-1.764	.081
Ängstlichkeit T4 ***	.76	.08	0.81	0.19	.36	4.254	.000
Ungewissheitstoleranz T4	.76	.00	0.14	0.11			
Anzahl neuer Klassen T4	.76	.00	0.15	0.07			
Produktterm *	.78	.02	-0.05	0.02		-2.143	.035
Konstante			0.44	0.89			
Kontrolliertheitserleben T4 ($F_{total} = 9.06$; $df = 6/83$; $p < .001$)							
Kontrolliertheitserleben T1**	.42	.18	0.25	0.08	.28	3.102	.003
Leistungskriterien T4***	.54	.11	-0.39	0.12	-.31	-3.362	.001
Belastendes Erlebnis T1*	.57	.04	0.53	0.60			
Ungewissheitstoleranz T4*	.61	.04	0.26	0.12	.25	2.136	.036
Ungewissheitstoleranz T1 ¹	.61	.00	0.01	0.13			
Produktterm	.63	.03	-0.36	0.21		-1.720	.089
Konstante			2.92	0.76			
Leistungsmangel T4 ($F_{total} = 26.20$; $df = 6/84$; $p < .001$).							
Leistungsmangel T1***	.67	.45	0.34	0.08	.37	4.394	<.001
Klassenlehrer T1*	.68	.02	0.14	0.06	.14	2.155	.034
LehrerSelbstwirksamkeit T4***	.78	.13	-0.38	0.07	-.43	-5.111	<.001
Ungewissheitstoleranz T4*	.79	.02	-0.21	0.06			
Anzahl neuer Klassen T4	.79	.01	-0.08	0.04			
Produktterm*	.81	.02	0.03	0.01		2.490	.015
Schulspezifische Veränderungsbelastung T4 ($F_{total} =$; $df = 4/78$; $p < .01$)							
Schulspezifische VB T1***	.70	.50	0.73	0.08	.69	8.937	.000
Neues Fach T1 ¹ a	.72	.02	3.46	1.59			
Ungewissheitstoleranz T1*	.75	.04	-0.04	0.42			
Schulzentrum T1 b	.75	.00	3.61	2.15			
Produktterm b ¹	.76	.01	-1.37	0.79		-1.743	.085
Produktterm a ¹	.77	.02	-0.95	0.55		-1.715	.090
Konstante			-0.27	1.24			
Konstante			3.67	0.47			

Anmerkung. Siehe Tabelle 30.

Tabelle 32

Veränderung von allgemeinen und berufsspezifischen Befinden in Abhängigkeit von Stressoren und Konkurrenten der Ungewissheitstoleranz (akzeptierte Modelle $p \leq .10$)

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Stimmungsniveau T4 ($F_{total} = 30.35$; $df = 2/78$; $p < .001$)							
Stimmungsniveau T1	.59	.35	0.53	0.08	.57	6.734	<.001
Neues Fach T1	.66	.09	-0.45	0.13	-.30	-3.562	.001
Konstante			2.28	0.35			
Lebenszufriedenheit T4 ($F_{total} = 20.69$; $df = 3/76$; $p < .001$)							
Lebenszufriedenheit T1	.58	.34	0.60	0.09	.58	6.796	<.001
Neues Fach T1	.65	.08	-0.32	0.10	-.28	-3.304	.001
Zusätzliche Funktion T1	.67	.03	-0.27	0.15	-.16	-1.851	.068
Konstante			2.25	0.43			
Emotionale Erschöpfung T4 ($F_{total} = 42.03$; $df = 4/77$; $p < .001$)							
Emotionale Erschöpfung T1	.76	.57	0.42	0.07	.48	5.679	<.001
Ängstlichkeit T4	.80	.07	0.58	0.21	.24	2.820	.006
Feedbackdefizit T4	.82	.02	0.16	0.06	.19	2.654	.010
Gerechte-Welt-Glaube	.83	.03	-0.17	0.07	-.17	-2.302	.024
Konstante			0.26	0.56			
Depersonalisierung T4 ($F_{total} = 25.11$; $df = 4/85$; $p < .001$)							
Depersonalisierung T1	.66	.43	0.56	0.09	.51	6.292	<.001
Leistungskriterien T4	.70	.06	-0.27	0.12	-.19	-2.241	.028
Ängstlichkeit T4	.72	.03	0.74	0.25	.28	2.950	.004
Selbstkonzept EV	.74	.02	0.51	0.27	.16	1.897	.061
Konstante			-1.34	1.59			

Anmerkung. Die Depressivität variierte in den Grenzen von 0 bis 45, die Ängstlichkeit von 1 bis 4 und alle anderen kontinuierlichen Variablen von 1 bis 6. Eine hohe Zahl stand jeweils für eine hohe Konstruktausprägung. Siehe auch Tabelle 31.

Nach den erhobenen Daten beeinflusste die Ungewissheitstoleranz die Arbeitsunzufriedenheit von fachfremd und nicht fachfremd eingesetzten Lehrenden unterschiedlich. Bei letzteren nahm die Arbeitsunzufriedenheit mit steigender Ungewissheitstoleranzausprägung der Lehrenden ab (siehe Abbildung 8), während erstere mit steigender Ungewissheitstoleranz höhere Arbeitsunzufriedenheitswerte berichteten, was nicht mit den Erwartungen übereinstimmt.

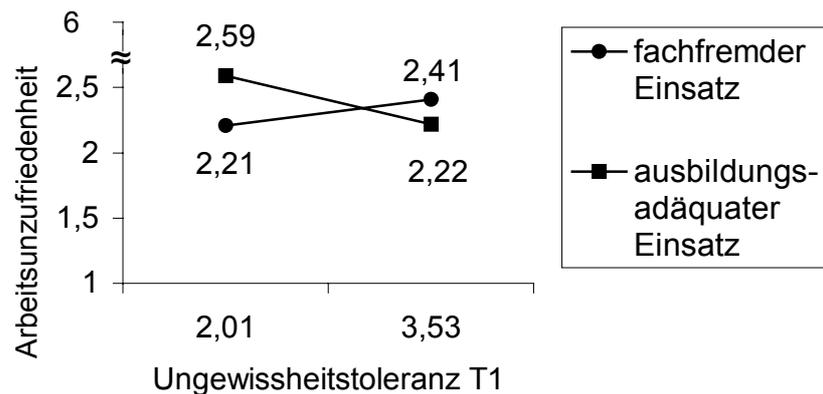


Abbildung 8. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und fachfremder Einsatz, Kriterium Arbeitsunzufriedenheit.

Die Verhältnisse bei der Vorhersage des Leistungsmangels durch die Ungewissheitstoleranz waren adäquat. Auch in diesem Modell wirkte die Ungewissheitstoleranz nur bei geringer Stressorausprägung (wenig neue Klassen) positiv auf die Veränderung des Kriteriums (siehe Abbildung 9). Bei den letzten beiden Modellen handelte es sich allerdings nicht um den erwarteten Puffereffekt, sondern lediglich um eine Einschränkung der Gültigkeit des Zusammenhangs von Ungewissheitstoleranz und Kriterium.

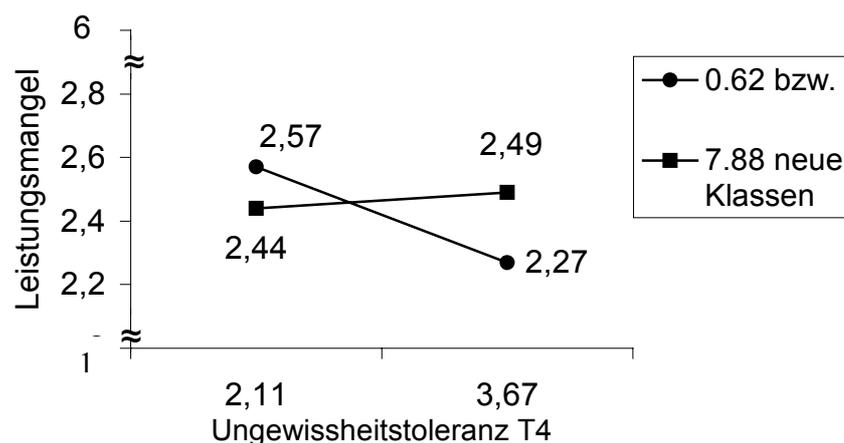


Abbildung 9. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium Leistungsmangel.

Der Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf die Arbeitsüberforderung ergab ein anderes Bild. Die Lehrenden, die in vielen neuen Klassen eingesetzt waren, fühlten sich mit zunehmender Ungewissheitstoleranz durch ihre Arbeit weniger überfordert. (siehe Abbildung 10). Mit sinkender Klassenzahl nahm der negative Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und Arbeitsüberforderung jedoch ab und war bei 0.62 neuen Klassen leicht positiv.

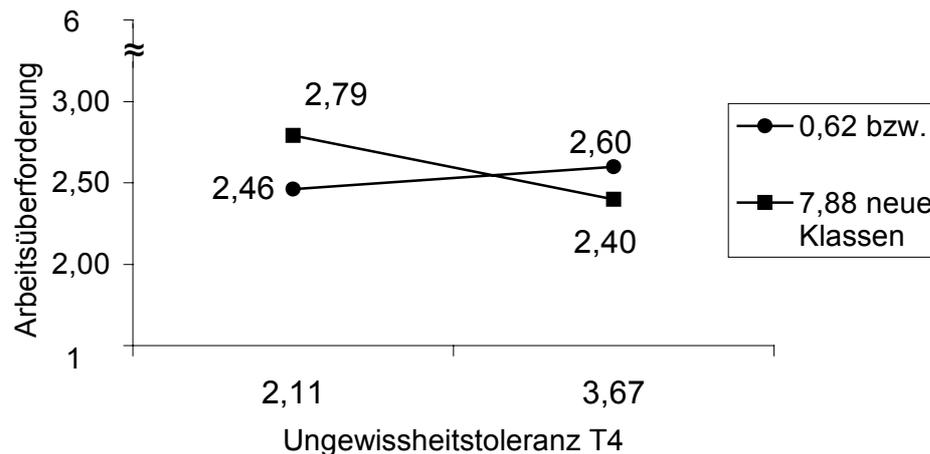


Abbildung 10. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium Arbeitsüberforderung

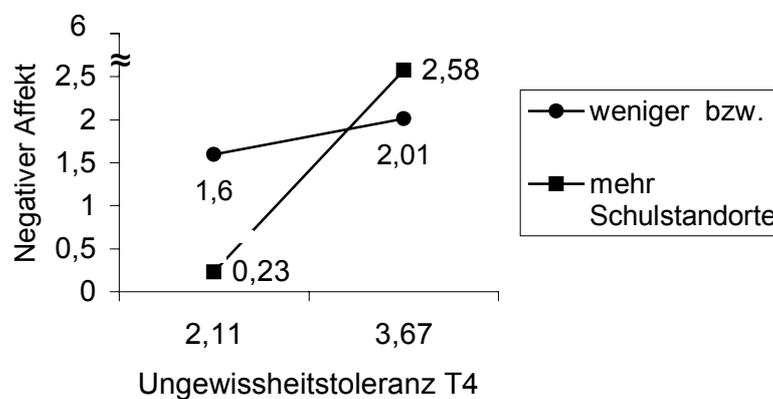


Abbildung 11. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Einsatz an mehreren Schulen, Kriterium negativen Affekt (Erwartungswerte < 1 wurden gestrichelt dargestellt).

Für den negativen Affekt zeigte sich in den Daten entgegen den Erwartungen ein positiver Zusammenhang mit der Ungewissheitstoleranz. Dieser war bei den Lehrenden, die im September 2000 an mehr Schulen als zur ersten Erhebung im November 2000 eingesetzt waren, enger (siehe Abbildung 11).

Für den positiven Affekt ergab sich eine andere Wirkung der Ungewissheitstoleranz. Hier entwickelte sich das Kriterium mit steigender Ungewissheitstoleranz nur günstig, wenn die Lehrenden in wenigen neuen Klassen eingesetzt waren, der Stressor also nicht auftrat. Bei einer hohen Anzahl neuer Klassen hingegen äußerten die Lehrenden mit steigender Ungewissheitstoleranz weniger positive Gefühle (siehe Abbildung 12).

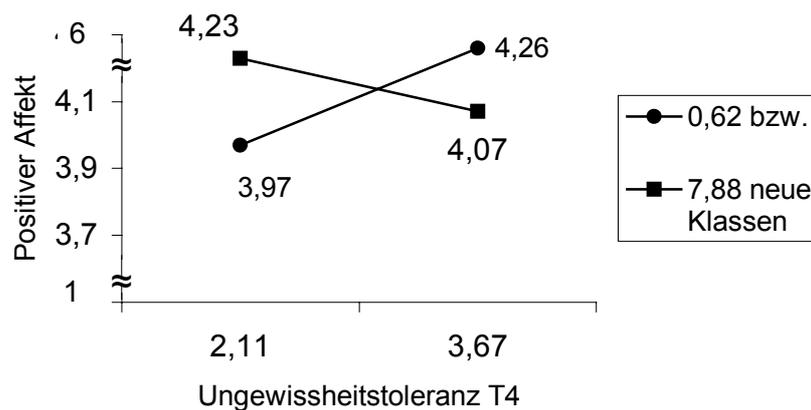


Abbildung 12. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium positiver Affekt.

Die Depressivität nahm mit steigender Ungewissheitstoleranz der Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls zu, wenn diese an mehreren Schulen eingesetzt waren und damit eine zusätzliche Belastung bewältigen mussten. Ohne diesen Stressor war eine steigende Ungewissheitstoleranz hingegen mit weniger depressiven Symptomen verbunden (siehe Abbildung 13).

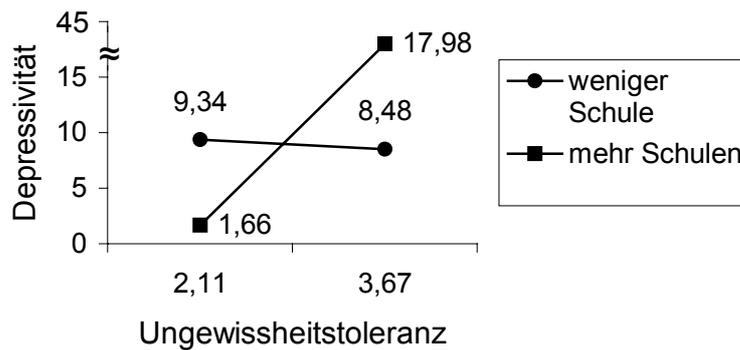


Abbildung 13. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Einsatz an mehr Schulen, Kriterium Depressivität.

Beim Kontrolliertheitserleben konnte die Ungewissheitstoleranz die negativen Auswirkungen eines belastenden Erlebnisses im Privatleben mindern. Ohne belastendes Erlebnis zeigte sich jedoch ein positiver Zusammenhang von Kontrolliertheitserleben und Ungewissheitstoleranz (siehe Abbildung 14).

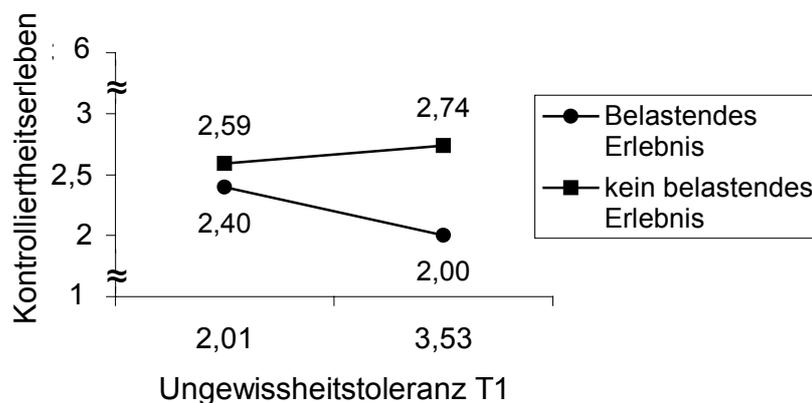


Abbildung 14. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und Anzahl neuer Klassen, Kriterium Kontrolliertheitserleben.

Die schulspezifische Veränderungsbelastung fiel erwartungskonform um so geringer aus, je höher ausgeprägt die Ungewissheitstoleranz der Lehrenden war. Der beschriebene Zusammenhang wurde unter Belastung enger. Dies galt sowohl für den Einsatz in einem neuen Fach (siehe Abbildung 15) als auch die Verteilung der Wochenarbeitszeit auf mehrere Schulen (siehe Abbildung 16).

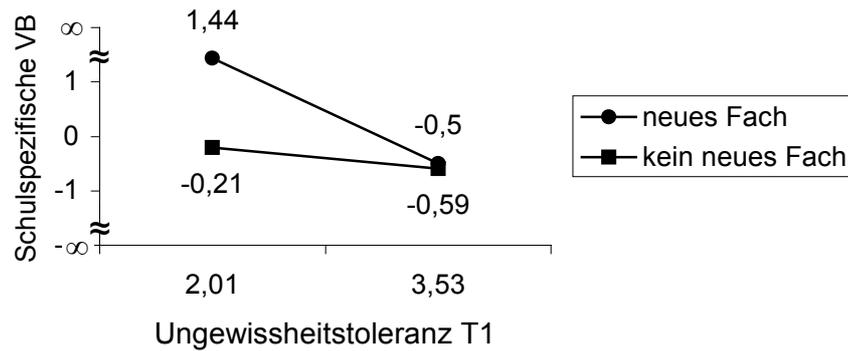


Abbildung 15. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und neues Fach, Kriterium schulspezifische Veränderungsbelastung (VB).

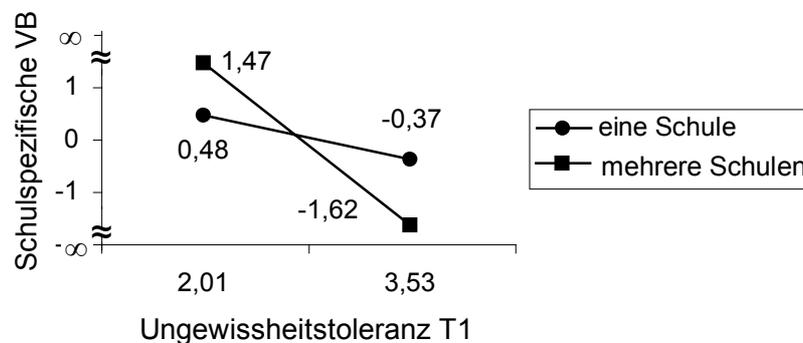


Abbildung 16. Interaktion von Ungewissheitstoleranz und mehrere Schulen, Kriterium schulspezifische Veränderungsbelastung (VB).

4.3.1.6 Zusammenfassung.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Analysen mit Messwiederholung zusammengefasst. Ausgangspunkt der Analysen war die Beeinflussung der seelischen Gesundheit von Lehrenden durch objektive Belastungen. Die Daten belegen solche Auswirkungen für die Stressoren neues Fach, belastendes Erlebnis, Klassenleiter und zusätzliche Funktion (jeweils November 2000) sowie Klarheit der Arbeitsmethoden, Klarheit der Leistungskriterien und belastendes Erlebnis (jeweils September 2001). Waren die Lehrenden mit dem jeweiligen Stressor konfrontiert, wirkte sich das negativ auf die Veränderung ihrer seelischen Gesundheit aus. Die Wirkungen der objektiven Belastungen auf die verschiedenen Indikatoren unterschieden sich dabei wie erwartet.

Entgegen den Erwartungen entwickelte sich das Kontrolliertheitserleben bei den Lehrenden günstiger, wenn sie ein belastendes Erlebnis im Privatleben zu bewältigen hatten.

Neben dem Einfluss der objektiven Belastungen auf die seelische Gesundheit der Lehrenden konnte ein belastungsunabhängiger Einfluss der Ungewissheitstoleranz belegt werden (Haupteffekt). Auch die Effekte von Ungewissheitstoleranz auf die einzelnen Befindensmaße fielen dabei unterschiedlich deutlich aus. Während der Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf die Kriterien Kontrolliertheitserleben, Leistungsmangel, negativer Affekt und schulspezifische Veränderungsbelastung jeweils signifikant wurde, zeigte sich der Zusammenhang mit der Arbeitsunzufriedenheit nur tendenziell. Je ausgeprägter die Ungewissheitstoleranz der Lehrenden war, desto weniger hatten sie das Gefühl, nicht mehr so viel wie früher zu leisten, desto zufriedener zeigten sie sich tendenziell mit ihrer Arbeit und desto geringer war ihre schulspezifische Veränderungsbelastung. Gleichzeitig ergaben die Daten, dass mit steigender Ungewissheitstoleranz der Lehrenden ihr Kontrolliertheitserleben zunahm und sie mehr negative Gefühle berichteten. Dies stand nicht im Einklang mit den Erwartungen (siehe Abbildung 17).

Neben den Haupteffekten konnten auch Puffereffekte von Ungewissheitstoleranz in Bezug auf die Auswirkungen verschiedener objektiven Belastungen belegt werden. So war der negative Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz (September 2000) und Arbeitsüberforderung, Ungewissheitstoleranz (November 2000) und schulspezifischer Veränderungsbelastung bzw. Ungewissheitstoleranz (November 2000) und Kontrolliertheitserleben nur unter der Voraussetzung einer zusätzlichen objektiven Belastung bedeutsam oder wurde mit der Belastung enger (siehe Abbildung 17).

Während die genannten Beispiele Belege für den Puffereffekt darstellen, lassen sich die folgenden Interaktionseffekte diesem nicht zuordnen. So konnte die Ungewissheitstoleranz die Kriterien Arbeitsunzufriedenheit, Leistungsmangel, positiver Affekt und Depressivität nur bei den Lehrenden günstig beeinflussen, die nicht mit dem jeweiligen erhobenen zusätzlichen Stressor konfrontiert waren. Bei den Stressoren handelte es sich dabei um den fachfremden Einsatz (Arbeitsunzufriedenheit), die Anzahl neuer Klassen (Leistungsmangel, positiver

Affekt) und den Einsatz an mehreren Schulen (Depressivität). Diese Interaktionen wurden, da sie keinen echten Puffereffekt reflektieren, nicht in Abbildung 17 aufgenommen, um die Übersichtlichkeit zu wahren. Aus diesem Grund wurden auch die objektiven Belastungen, die unabhängig von der Ungewissheitstoleranz auf ein Kriterium der seelischen Gesundheit wirkten (vgl. Abschnitt 4.3.1), nicht dargestellt.

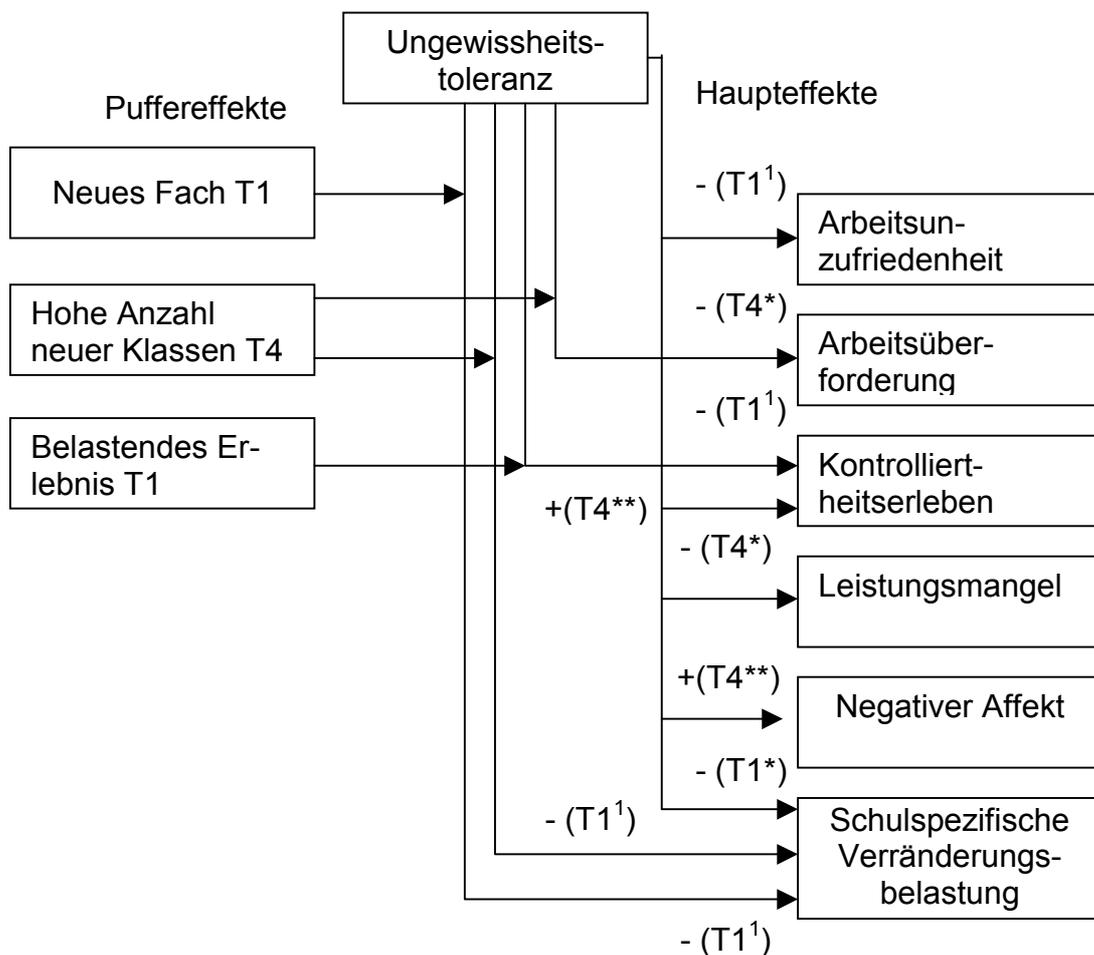


Abbildung 17. Haupt- und Puffereffekte von Ungewissheitstoleranz (T1 steht für die Erhebung im November 2000, T4 für die im September 2001, ¹ bedeutet $p < .10$, * bedeutet $p < .05$, ** bedeutet $p < .001$).

4.3.2 Persönlichkeitsmerkmale und Ungewissheitstoleranz

Wie im Theoriekapitel erläutert, sollte Ungewissheitstoleranz die Veränderung der relativ stabilen Persönlichkeitsvariablen Lehrerselbstwirksamkeit und Ängstlichkeit beeinflussen. Um einen solchen Effekt mit den erhobenen Daten zu belegen, wurden für jede der genannten Persönlichkeitsvariablen getrennte Regressionsanalysen durchgeführt. Im ersten Prädiktorblock erfolgte die Aufnahme des Autoregressors, im zweiten wurden die beiden Ungewissheitstoleranzmaße vom November 2000 und September 2001 eingegeben.

Für die Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeit zeigte sich wie erwartet ein positiver Effekt der Ungewissheitstoleranz, der allerdings in den Daten nur marginal signifikant wurde (siehe Tabelle 33). Der Anteil an aufgeklärter Varianz war mit 2% eher gering.

Die Veränderung der Ängstlichkeit hingegen konnte durch die Ungewissheitstoleranz nicht vorhergesagt werden. Die Variable selbst, erhoben im November 2000, klärte 56% der Varianz im Kriterium auf, während die beiden Ungewissheitstoleranzmaße mit $p = .24$ (Novembererhebung) und $p = .43$ (Septembererhebung) keinen signifikanten Beitrag leisten konnten.

Tabelle 33

Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeit in Abhängigkeit von der Ungewissheitstoleranz

Prädiktor	R	ΔR^2	b	SE b	β	T	p
Lehrerselbstwirksamkeit T4 ($F_{total} = 38.54$; $df = 2/88$; $p < .001$)							
Lehrerselbstwirksamkeit T1	.67	.45	0.55	0.07	.65	8.290	< .000
Ungewissheitstoleranz T4	.68	.02	0.10	0.05	.15	1.883	.063
Konstante			1.60	0.30			

Anmerkung. T1 stand für die Erhebung November 2000 und T4 für die Erhebung September 2001.

5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde zum ersten Mal der Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf die Veränderung der seelischen Gesundheit von Lehrenden berufsbildender Schulen im Längsschnitt untersucht. Das Ziel bestand darin, die adaptive Wirkung der Ungewissheitstoleranz im Belastungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern berufsbildender Schulen und damit deren Bedeu-

tung für den Lehrerberuf zu belegen. Im folgenden Kapitel werden als erstes die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsabschnitte zusammenfassend dargestellt und diskutiert. Danach erfolgt die Diskussion der einzelnen Ergebnisse im Vergleich mit den Erwartungen und bisherigen Befunden. Der dritte Abschnitt enthält einige kritische Kommentare zu den Methoden der vorliegenden Untersuchung. Abschließend wird eingeschätzt, welche Bedeutung die gefundenen Ergebnisse für die Lehrerweiter- und -fortbildung sowie die Lehrerberatung haben und welche Forschungsfragen einer weiteren Klärung bedürfen.

5.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Theoretischer Ausgangspunkt der Analysen war die These, dass die Konfrontation von Personen mit bestimmten objektiven Belastungen zu Beanspruchung (vgl. Hacker, 1986) und Stresserscheinungen führt (Rudow, 1994; Schwarzer & Leppin, 1989). Für die Lehrerstichprobe zeigten der Einsatz in einem neuen Fach, der Einsatz als Klassenleiter, Rollenambiguität, die Übernahme einer zusätzlichen Funktion und ein belastendes Erlebnis im Privatleben diese Wirkung (siehe Abbildung 6). Die unterschiedliche Auswirkung der Stressoren auf verschiedene Indikatoren für seelische Gesundheit stand dabei in Übereinstimmung mit den Ergebnissen Wheatons (1994).

Der eben beschriebene Zusammenhang muss jedoch, wie im Theorieteil erläutert, ergänzt werden. Die Auswirkungen der Konfrontation einer Person mit objektiven Belastungen sind nicht nur von den objektiven Belastungen abhängig, sondern dieser Zusammenhang wird durch Bewertungsprozesse und damit u. a. von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen determiniert (vgl. z. B. Jerusalem, 1990; Lazarus, 1966; Rudow, 1994; Schwarzer & Leppin, 1989). Solche Persönlichkeitsmerkmale, welche Kognitionen und Verhaltensweisen bewirken, die den Verlauf des Belastungsprozesses positiv beeinflussen, werden als personale Ressourcen bezeichnet (vgl. Kohlmann, 1997). Mit den erhobenen Daten konnte belegt werden, dass Ungewissheitstoleranz eine solche personale Ressource für die Population der Lehrenden darstellt. Dies zeigt der gefundene Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und den erhobenen Indikatoren für seelische Gesundheit. Sowohl die Veränderung des Wohlbefin-

dens als auch die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrenden konnten durch die Ungewissheitstoleranz vorhergesagt werden.

Die gefundenen Beziehungen entsprachen dabei den Erwartungen. Je ausgeprägter die Ungewissheitstoleranz der Lehrenden war, desto mehr Zeit investierten sie in Fortbildung, desto mehr erfüllten sie die pädagogischen Anforderungen des Lernfeldkonzepts, desto ausgeprägter war ihre Teamfähigkeit und um so positiver wurden sie von ihren Schülern bewertet. Neben diesen signifikanten Zusammenhängen zeigte sich der Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf die Offenheit des Unterrichts nur tendenziell.

Für die Ebene der Erlebens- und Befindensmerkmale zeigte sich, dass die Lehrenden, je ungewissheitstoleranter sie waren, weniger das Gefühl hatten nicht mehr so viel wie früher zu leisten, tendenziell zufriedener mit ihrer Arbeit waren und eine geringere schulspezifische Veränderungsbelastung aufwiesen (Haupteffekte, siehe Abbildung 17). Mit steigender Ungewissheitstoleranz der Lehrenden nahm auch deren Kontrolliertheitserleben zu und sie berichteten über mehr negative Gefühle. Dies stand jedoch nicht im Einklang mit den Erwartungen. Die positive Beziehung zwischen Kontrolliertheitserleben und Ungewissheitstoleranz stimmt allerdings mit den Aussagen Combe und Buchens (1996) überein, dass Lehrende, die Änderungen offen begegnen (also höchstwahrscheinlich ungewissheitstoleranter sind), vom Kollegium eher kritisch beurteilt und ausgegrenzt werden.

Mit den erhobenen Daten konnten neben den Haupteffekten auch Puffereffekte von Ungewissheitstoleranz in Bezug auf die Auswirkungen verschiedener objektiver Belastungen belegt werden. Beispielsweise war der negative Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und Arbeitsüberforderung, Ungewissheitstoleranz und schulspezifischer Veränderungsbelastung bzw. Ungewissheitstoleranz und Kontrolliertheitserleben nur unter der Voraussetzung einer zusätzlichen objektiven Belastung bedeutsam oder wurde mit der Belastung enger (siehe Abbildungen 10, 14, 15, 16). Außer diesen Belegen für den Puffereffekt von Ungewissheitstoleranz fanden sich weitere Interaktionseffekte, die sich diesem Modell nicht eindeutig zuordnen lassen. So konnte die Ungewissheitstoleranz die Veränderung der Kriterien Arbeitsunzufriedenheit, Leistungsmangel, positiver Affekt und Depressivität nur günstig beeinflussen, wenn

die Betroffenen nicht durch den jeweiligen zusätzlichen Stressor belastet waren. Bei den Stressoren handelte es sich dabei um den fachfremden Einsatz (Arbeitsunzufriedenheit), die Anzahl neuer Klassen (Leistungsmangel, positiver Affekt) und den Einsatz an mehreren Schulen (Depressivität). Hier könnte es sein, dass die Ungewissheitstoleranz ihren schützenden Effekt verliert, wenn die Belastung zu stark wird. Die These bedarf jedoch weiterer Forschung.

Die gefundenen Effekte von Ungewissheitstoleranz auf die seelische Gesundheit der Lehrenden konnten nicht durch die Ängstlichkeit, das Feedbackdefizit, die allgemeinen oder lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, die soziale Unterstützung, den allgemeinen Selbstwert bzw. das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit erklärt werden. Dies spricht dafür, dass der gefundene Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und seelischer Gesundheit auf einen eigenständigen Erklärungsbeitrag der Ungewissheitstoleranz im Kriterium und nicht auf Drittvariablen zurückgeführt werden kann. Die verschiedenen Analysemethoden ergaben dabei konsistente und einander ergänzende Befunde.

Damit ist das zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit, die Nützlichkeit und besondere Bedeutung einer hohen Ungewissheitstoleranz für den Lehrerberuf zu belegen, erreicht. Ferner konnten weitere Ressourcen, die sich günstig auf den Verlauf des Stressprozesses auswirken, wie zum Beispiel der Gerechtheits-Glaube, das Selbstkonzept der Entscheidungs- und Verhaltenssicherheit, sowie solche, die sich negativ auswirken, wie Ängstlichkeit und Feedbackdefizit, identifiziert werden. Dieses zusätzliche Vorhaben wurde damit auch erfüllt.

Eine der Hypothesen sagte einen Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf die Veränderung der relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmale Lehrerselbstwirksamkeit und Ängstlichkeit voraus. Für die Lehrerselbstwirksamkeit konnten die erwarteten Beziehungen belegt werden. So verfügten die Lehrenden mit steigender Ungewissheitstoleranz über signifikant höhere lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen. Der angenommene Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf die Entwicklung der Ängstlichkeit fand in den Daten jedoch keine Bestätigung.

5.2 Ungewissheitstoleranz und Tätigkeitsvollzugs- bzw. Leistungsmerkmale

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Ergebnisse, die für eine höhere pädagogische Kompetenz von ungewissheitstoleranten gegenüber ungewissheitsintoleranten Lehrenden sprechen, im Vergleich mit den Erwartungen und anderen Befunden diskutiert.

5.2.1 Teilnahme an Fortbildung und Ungewissheitstoleranz

Die Erwartungen, dass Lehrende mit sinkender Ungewissheitstoleranz signifikant weniger oft an einer Lehrerfortbildung teilnehmen, konnte bestätigt werden. Die gefundenen Zusammenhänge stimmen mit den Ergebnissen von Sorrentino & Hewitt (1984), dass Ungewissheitstolerante Situationen mit einem hohen Informationswert gerne aufsuchen und mit der Präferenz kooperativer Lernformen durch ungewissheitstolerante Personen (vgl. Huber et al., 1992), überein. Während Huber et al. eine Stichprobe von 16 bis 20 Jahre alten Studenten untersuchten, konnte dieser Zusammenhang in der vorliegenden Studie für eine altersmäßig heterogene Population bestätigt werden. Neben der Ungewissheitstoleranz beeinflusste die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen die Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen positiv. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Unterrichtsstunden, die während der Fortbildung anfallen, vertreten werden müssen. Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, diese Stunden zu übernehmen, demzufolge als Unterstützung wahrzunehmen.

5.2.2 Ungewissheitstoleranz und Teamverhalten bzw. Teamorientierung

Anhand der erhobenen Daten konnte der Einfluss von Ungewissheitstoleranz auf die Teamorientierung der Lehrenden bestätigt werden. Neben der Ungewissheitstoleranz zeigten das Feedbackdefizit (negativ) und der allgemeine Selbstwert (positiv) der Lehrerinnen und Lehrer einen bedeutsamen Effekt auf die Teamorientierung. Trotz statistischer Kontrolle dieser beiden Variablen klärte die Ungewissheitstoleranz einen eigenständigen Beitrag in der Varianz der Teamorientierung auf. Die Lehrerinnen und Lehrer waren um so positiver gegenüber Teamarbeit eingestellt, desto ungewissheitstoleranter sie waren. Ungewissheitsintolerante scheinen demzufolge nicht nur kompetitives Lernen zu präferieren, wie es zum Beispiel Huber et al. (1992) zeigen konnten, sondern auch in ihrer Tätigkeit einen individualistischen Stil zu bevorzugen. Dies

steht in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Almeroth (1983). Die ungewissheitsintoleranten Probanden des genannten Autors fühlten sich schon durch die Anwesenheit weiterer Personen in ihrer Tätigkeit gestört. Dabei bedurfte es keiner direkten Kooperation.

Für das Teamverhalten bestätigte sich die angenommene Prädiktorwirkung der Ungewissheitstoleranz in den Daten nicht. Das Kriterium wurde durch die Klarheit der Leistungskriterien und die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Kollegen positiv beeinflusst. Über die Gründe des fehlenden Zusammenhangs kann allerdings nur spekuliert werden. So wäre es möglich, dass ungewissheitsintolerante Lehrende auf Grund ihrer ablehnenden Haltung eher weniger in Teams arbeiten und daher ihr Verhalten im Team nicht korrekt beschreiben konnten.

5.2.3 Lehrereigenschaften und Ungewissheitstoleranz

Die Hypothese, dass ungewissheitstolerante Pädagoginnen und Pädagogen von ihren Schülerinnen und Schülern nach der ersten Unterrichtsstunde positiver bewertet werden, wurde bestätigt. Der Zusammenhang ergab sich anscheinend durch vermehrte Ängstlichkeitsreaktionen (vgl. Lukesch, 1997) auf Grund von Bedrohungswahrnehmung in der Situation der ersten Unterrichtsstunde durch die ungewissheitsintoleranten Kollegen.

Durch die Parallelisierung der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Ängstlichkeit und anderer erhobener Merkmale (siehe Abschnitt Ergebnisse) wurde deren Einfluss methodisch kontrolliert. Die gefundene unterschiedliche Einschätzung der ungewissheitstoleranten und –intoleranten Lehrer durch die Lernenden war demzufolge mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Ungewissheitstoleranz zurückzuführen. Anzumerken ist hier natürlich die allgemein geringere interne Validität einer Feldstudie, um die es sich hier handelte, gegenüber einem Experiment. Allerdings war die gezwungene Zuordnung von Lehrenden zu einer Klasse aus ethischen Überlegungen heraus nicht angebracht.

Dieses Ergebnis steht im Einklang mit dem von Köller und Möller (1997) gefundenen positiven Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz und Ungewissheitstoleranz.

5.2.4 Ungewissheitstoleranz und offener Unterricht

Es wurde erwartet, dass die Offenheit des Unterrichts mit der Ungewissheitstoleranz der Lehrenden zunehmen sollte. Der angenommene Zusammenhang konnte mit den erhobenen Daten belegt werden. Die Offenheit des Unterrichts korrelierte mit der Ungewissheitstoleranz ($r = .41$). Bei statistischer Kontrolle des Feedbackdefizits und des Dienstalters wurde der Effekt der Ungewissheitstoleranz auf das Kriterium jedoch nur marginal signifikant ($p = .096$). Auf Grund des geringen Stichprobenumfangs schien allerdings eine Liberalisierung des Alpha-Kriteriums durchaus angebracht.

Die Situation des Unterrichtsbesuches stellt für die Lehrenden eine belastende Situation dar. Nach den Ergebnissen von Andersen und Schwartz (1992) sollten die ungewissheitsintoleranten Lehrerinnen und Lehrer vor Unterrichtsbesuchen demnach ein negativeres aktuelles Befinden aufweisen. Der gefundene Korrelationskoeffizient zwischen Depressivität und Ungewissheitstoleranz von $r = -.39$ spricht für einen solchen Zusammenhang. Bei statistischer Kontrolle des Dienstalters, der sozialen Unterstützung durch die Kollegen und des Familienstandes wurde diese Beziehung jedoch nicht signifikant ($p = .15$). Die einzelnen Regressionsschritte bei Aufnahme der Ungewissheitstoleranz in das Modell sprechen hier für gemeinsame Anteile des Dienstalters und der Ungewissheitstoleranz. Wird der Orientierungsstil in das Modell aufgenommen, kann dieser weitere 4% im Kriterium aufklären. Der Effekt kann aus rein statistischen Erwägungen heraus zwar nicht als gesichert, aber unter Beachtung des geringen Stichprobenumfangs von $N = 17$ und vier aufgenommenen Prädiktoren als tendenziell bezeichnet werden. Der Einfluss des Dienstalters ließe sich dadurch erklären, dass jüngere Kolleginnen und Kollegen die Unterrichtsbesuche noch aus der Studienzeit gewohnt sind, während bei älteren Lehrenden die Studienzeit schon länger vergangen ist und bei ihnen auch die Hospitationshäufigkeit an den Schulen erfahrungsgemäß abnimmt. Mit steigendem Dienstalter sind Unterrichtsbesuche damit zunehmend ungewohnt, was die mit dem Dienstalter ansteigende Depressivität erklären sollte.

5.3 Ungewissheitstoleranz und Befinden

Andersen und Schwartz (1992) gehen davon aus, dass die Ungewissheitstoleranz nur unter Belastung wirksam sei. In der vorliegenden Studie konn-

te jedoch auch ein belastungsunabhängiger Effekt belegt werden. Dieser, die maladaptive Wirkung von Stressoren und der davor schützende Effekt der Ungewissheitstoleranz werden in den folgenden Abschnitten diskutiert.

5.3.1 *Berufsbezogene Stressoren*

Es wurden verschiedene objektive Belastungen erhoben, von denen eine negative Wirkung auf das Befinden der Lehrerinnen und Lehrer angenommen wurde. Anhand der Daten konnten diese Belastungen nach Intensität und Qualität differenziert werden. Rollenambiguität wirkte sich danach am ungünstigsten auf die Veränderung des Befindens der Lehrenden aus, was sich in der negativen Beeinflussung mehrerer Befindensdimensionen zeigte (siehe Tabelle 22 und 23). Dies galt sowohl für schulspezifisches als auch allgemeines Befinden.

Die objektiven Belastungen neues Fach, fachfremder Einsatz, Einsatz als Klassenlehrer, zusätzliche Funktion, belastendes Erlebnis und Einsatz an verschiedenen Schulen wirkten dagegen nur auf einzelne Befindensmaße. Der Unterricht in einem Lernfeld, die Anzahl der neuen Klassen und die Anzahl der neuen Fächer zeigten keinerlei allgemeingültige negative Auswirkungen auf die Veränderung des Befindens der Lehrerinnen und Lehrer.

Für die erstgenannte objektive Belastung ist dies durchaus erklärbar, da der Stressor retrospektiv erhoben wurde. Es ist daher davon auszugehen, dass die negative Wirkung sich schon im Befinden der Lehrerinnen und Lehrer vom November 2000 niedergeschlagen hatte. Schließlich lag der Beginn des Schuljahres und damit die Übernahme des Lernfeldes drei Monate zurück. Die gleichen Beziehungen sollten auch zu einer Verringerung des maladaptiven Effekts der anderen im November 2000 erhobenen objektiven Belastungen geführt haben. Um den genannten Wirkungsmechanismus zu vermeiden, war die erste Erhebung ursprünglich für den September 2000 geplant. Wie schon an anderer Stelle angedeutet, konnte dieser Erhebungstermin durch die verspätete Genehmigung jedoch nicht eingehalten werden.

Für die fehlende Wirkung der beiden im September 2001 erhobenen Variablen ist dieser Sachverhalt allerdings nicht verantwortlich. Eine hohe Anzahl neuer Klassen wirkt demnach nicht allgemein ungünstig auf die Veränderung des Befindens der Lehrenden. Die Übernahme neuer Klassen zu Beginn eines

jeden Schuljahres scheint daher nicht verantwortlich für die in zahlreichen Untersuchungen festgestellte erhöhte Belastung von Lehrenden (Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994; Schmitz, 2000; Wulk, 1988) zu sein. Der gefundene Zusammenhang ist günstig, da die Übernahme neuer Klassen eine nicht änderbare Gegebenheit schulischer Bildung darstellt.

Die Anzahl neuer Fächer (September 2001), in denen die Lehrenden eingesetzt wurden, zeigte ebenfalls bei keiner der erhobenen Befindensdimensionen einen negativen Einfluss. Zur Prüfung, ob nicht die Anzahl, sondern die Frage „Einsatz in mindestens einem neuen Unterrichtsfach“ oder „kein Einsatz in einem neuen Unterrichtsfach“ bedeutend für die Veränderung des Befindens sei, wurde die Variable dichotomisiert (0 für kein und 1 für ein oder mehrere neue Fächer). Grund für diese Annahme war, dass genau diese Frage im November 2000 erhoben wurde und sehr wohl eine negative Wirkung auf das Befinden der Lehrenden ausübte. Die entstandene Dummy-Variable hatte jedoch ebenso wie die entsprechende kontinuierliche Variable keinen allgemeingültigen Effekt auf das Kriterium.

Der Grund für den fehlenden Zusammenhang ist wahrscheinlich in der Typikalität der Schulorganisation zu suchen. Der Einsatzplan und damit die neu zu erteilenden Unterrichtsfächer waren den Lehrenden zur Erhebung bekannt. Dies bedeutete jedoch nicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den Fächern auch unterrichten mussten. Zum einen existiert bei einigen Klassen Blockbeschulung - ein Teil der Schüler hatte also bis zum Zeitpunkt der Erhebung das neue Schuljahr noch nicht begonnen und demzufolge mussten die Lehrenden für diese Klassen weder Unterricht planen noch durchführen. Zum anderen kann auf Grund der Diskrepanz zwischen den anfangs geplanten und bis Ende Oktober wirklich erscheinenden Klassen auch nicht von einer 100 Prozent stimmenden Planung ausgegangen werden. Die negative Wirkung der Übernahme von neuen Unterrichtsfächern vom September 2001 spiegelte sich demzufolge im Befinden vom September 2001 noch nicht wider. Hierfür sprach auch die gefundene negative Wirkung des Ereignisses neues Fach vom November 2000 auf das habituelle Stimmungsniveau und die Lebenszufriedenheit sowie die Arbeitsunzufriedenheit.

Für die insgesamt eher als gering zu bezeichnende Wirkung der einzelnen objektiven Belastungen auf die Veränderung des Befindens könnten zwei verschiedene Besonderheiten des Lehrerberufes verantwortlich sein. Zum einen wäre hier die mehrfache, zeitlich überlappende Exposition der Lehrenden mit Belastungen anzuführen. Es kommt dadurch zur Stresskumulation und Stresssättigung (vgl. Bodenmann, 1997). Die ohnehin als hoch erlebte Beanspruchung kann damit durch normalerweise als widrig erlebte Situationen kaum noch verschlechtert werden. Eine zweite Eigenheit des Lehrerberufes, die für den geringen Zusammenhang von Belastung und Belastungsfolgen verantwortlich sein kann, ist die enorme Handlungsfreiheit der Lehrenden. Die Lehrenden können sich dadurch der tatsächlichen Konfrontation mit den betreffenden objektiven Belastungen entziehen. Vor allem die gefundenen Ergebnisse zur (unangemessenen) Realisierung des Lernfeldkonzepts sprechen hierfür (siehe hierzu die Erklärungen im nächsten Abschnitt).

5.3.2 Haupteffekte von Ungewissheitstoleranz

Mit den erhobenen Daten konnte ein von der Belastung unabhängiger Effekt der Ungewissheitstoleranz auf das Befinden zumindest in der Population der Lehrenden bestätigt werden. Der gefundene Zusammenhang blieb auch bei statistischer Kontrolle von mit Ungewissheitstoleranz konkurrierenden Variablen bestehen (siehe Tabellen 24, 25, 31). Dies spricht für einen eigenständigen Beitrag der Ambiguitätstoleranz auf die Veränderung des Befindens. So wiesen die Lehrenden mit sinkender Ungewissheitstoleranz eine tendenziell höhere Arbeitsunzufriedenheit auf. Das Ergebnis steht im Einklang mit dem von Posner und Randolph (1980) gefundenen Zusammenhang von Arbeitsunzufriedenheit und Ungewissheitstoleranz für das Personal einer Klinik. Reis (1997) weist darauf hin, dass der gefundene Effekt von Ungewissheitstoleranz auf Arbeitsunzufriedenheit für Schulpsychologen und in anderen Kulturen nicht bestätigt werden konnte. Er nimmt aus diesen Ergebnissen schlussfolgernd eine berufs- oder kulturspezifische Abhängigkeit an. Der zukünftigen Forschung verbleibt daher die Klärung der Zusammenhänge für andere Berufe.

Auf Grund der Bedeutung der Arbeitszufriedenheit als Prädiktor von Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Langlebigkeit usw. (zusammenfassend Rudow,

1994) spricht die gefundene Beziehung zumindest in der untersuchten Population für die besondere Wertigkeit einer hohen Ungewissheitstoleranz.

Ein allgemeingültiger Zusammenhang konnte auch für die Beziehung von Ungewissheitstoleranz und dem Leistungsmangel, dem negativen Affekt, der schulspezifischen Veränderungsbelastung bzw. dem Kontrolliertheitserleben der Lehrenden bestätigt werden. Je ungewissheitstoleranter die Lehrenden waren, desto weniger negative Gefühle äußerten sie im September, desto geringer war ihre mit schulspezifischen Veränderungen assoziierte Belastungserwartung und desto weniger hatten sie das Gefühl, nicht mehr so viel wie früher zu leisten.

Das Kontrolliertheitserleben der Lehrerinnen und Lehrer nahm mit steigender Ungewissheitstoleranz zu. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen von Combe und Buchen (1996). Die genannten Autoren fanden heraus, dass Lehrende, die nicht die Rigidität wie der Großteil ihrer Kolleginnen und Kollegen besaßen, ständig bevormundet und ausgeschlossen wurden (vgl. auch Döring, 1989). Dazu zählten vor allem Lehrerinnen und Lehrer, die sich offener gegenüber neuen Konzepten zeigten und sich nicht dem vorherrschenden konservativen, strengen Lehrertyp der Schule anpassten (Combe & Buchen, 1996). Wie unter 5.2 diskutiert, sollte es sich bei den offeneren und demzufolge ausgegrenzten Kolleginnen und Kollegen um ungewissheitstolerante Lehrende handeln.

Der gefundene belastungsunabhängige Einfluss steht nicht im Einklang mit den Befunden von Andersen und Schwartz (1992). Es stellt sich somit die interessante Frage, welche Besonderheiten dafür verantwortlich waren. Bedeutung besitzt offensichtlich die untersuchte Population. Für Lehrende konnte schon in zahlreichen Untersuchungen eine überdurchschnittliche Belastung bescheinigt werden (Combe & Buchen, 1996; Grimm, 1993; Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994; Schmitz, 2000; Wulk, 1988). Die Ungewissheitstoleranz hätte demzufolge nicht wie angenommen einen belastungsunabhängigen Effekt, sondern würde die Auswirkungen der nicht erfassten realen Belastungen abpuffern. Dies führt jedoch unweigerlich zu der Frage, wie hoch die Belastung sein muss, um eine Wirkung der Ungewissheitstoleranz hervorzurufen. Reicht hier beispielsweise die durch den gesellschaftlichen Wandel erzeugte Unge-

wissheit? Ließe sich die Frage bejahen, könnte der gefundene Effekt im Sinne einer Exhaustion verallgemeinert werden. Anhaltspunkte, die dafür sprechen, finden sich bei Schwarzer und Jerusalem (1994). Genannte Autoren konnten mit weiteren Kollegen belegen, dass der gesellschaftliche Umbruch und die damit verbundene Ungewissheit, die Stressorintensität eines kritischen Lebensereignisses besitzt – die allgemeine Belastung durch Ungewissheit in der heutigen Epoche also enorm ist (vgl. auch Huber & Roth, 1999).

5.3.3 Puffereffekte von Ungewissheitstoleranz

Neben dem Haupteffekt konnte auch die vor den negativen Auswirkungen von Belastungen schützende Wirkung der Ungewissheitstoleranz belegt werden. So äußerten Lehrende, die in einem neuen Fach eingesetzt waren, eine mit steigender Ungewissheitstoleranz signifikant geringere schulspezifische Veränderungsbelastung, während diese Wirkung bei Lehrenden ohne neues Fach weniger stark ausgeprägt war (siehe Abbildung 15). Die gleiche schützende Wirkung hatte Ungewissheitstoleranz auch vor den negativen Auswirkungen des Einsatzes an mehreren Schulen (siehe Abbildung 16). Diejenigen, die an mehreren Schulen unterrichteten, zeigten eine mit steigender Ungewissheitstoleranz deutlich mehr sinkende schulspezifische Veränderungsbelastung als die an nur einer Schule eingesetzten Lehrenden. Der im Haupteffektmodell gefundene Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und schulspezifischer Veränderungsbelastung wurde demzufolge mit der zusätzlichen Belastung wie erwartet enger. Dass sich die Wirkung der anderen objektiven Belastungen bei Ungewissheitstoleranten und *-intoleranten* nicht unterschied, kann an der Art der Belastung liegen. Während das neue Fach und der Einsatz an mehreren Schulen hauptsächlich durch die damit verbundene Ambiguität zu Stresseinschätzungen führen sollten, steht beispielsweise beim Einsatz als Klassenleiter oder der Übernahme einer zusätzlichen Funktion sicherlich der erhöhte administrative Aufwand im Vordergrund. Der Einfluss der Ungewissheitstoleranz scheint bei diesen Belastungen daher geringer zu sein. Dies könnte im Zusammenhang mit der retrospektiven Erfassung der Belastungen (siehe Abschnitt 5.3.1) dazu geführt haben, dass der Puffereffekt von Ungewissheitstoleranz für die anderen erhobenen objektiven Belastungen keine Bedeutung erlangte.

In den Daten konnte der Puffereffekt von Ungewissheitstoleranz auch für die Wirkung des belastenden Erlebnisses auf das Kontrolliertheitserleben der Lehrenden bestätigt werden. Nur unter Belastung zeigte sich hier ein positiver Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und Kontrolliertheitserleben. Ohne belastendes Erlebnis war dieser nicht bzw. ein leichtes Ansteigen des Kontrolliertheitserlebens mit steigender Ungewissheitstoleranz zu beobachten. Das Ergebnis stimmt mit dem von Andersen und Schwartz (1992) gefundenen Zusammenhang, dass Ungewissheitstoleranz nur unter Belastung wirkt, überein. Es ist allerdings unklar, ob das belastende Erlebnis im Privatleben zu einer günstigeren Einstellung der weiter oben beschriebenen strengen, rigiden (Combe & Buchen, 1996) Lehrer gegenüber der belasteten Lehrkraft (siehe Kapitel Haupteffekte) führte oder die Belastung eine andere Ausrichtung der Wahrnehmung der belasteten Lehrenden bewirkte. Zumindest war das belastende Erlebnis Grund dafür, dass die sich wegen ihrer Ungewissheitstoleranz sonst kontrolliert fühlenden Lehrenden diese Empfindungen weniger stark äußern. Der gefundene Zusammenhang ist auch ein Anhaltspunkt für die Komplexität des Wirkungsgefüges im System berufsbildender Schulen. Das belastende Erlebnis wirkt nicht einfach negativ auf das Kontrolliertheitserleben, sondern auch auf die Quelle des Kontrolliertheitserlebens. Der Aussage von Zapf (1991), dass im Belastungsprozess von der Vorstellung einer unidirektionalen Beeinflussungsrichtung abzurücken sei, kann demzufolge zugestimmt werden.

Ein weiterer Stressor, der sich nach den Daten für Ungewissheitstolerante und *-intolerante* unterschiedlich auswirkte, war die Anzahl der neuen Klassen zum September 2001. So zeigten die Lehrenden, die zu Schuljahresbeginn in einer großen Anzahl neuer Klassen unterrichten mussten, eine mit steigender Ungewissheitstoleranz geringer werdende Arbeitsüberforderung. Nicht den Erwartungen entsprach, dass die Arbeitsüberforderung der Lehrenden mit steigender Ungewissheitstoleranz zunahm, wenn sie nur in wenigen neuen Klassen eingesetzt waren. Erklärbar wäre der Zusammenhang mit dem von Budner (1962) beschriebenen Bedürfnis der Ungewissheitstoleranten nach Ungewissheit. Unter Einbezug dieser Neigung nach Ungewissheit wäre davon auszugehen, dass die ungewissheitstoleranten Lehrenden neue Klassen bevorzugen. Könnte dieses Ergebnis in weiteren Untersuchungen bestätigt werden, wäre

dies ein Gesichtspunkt, den die Schulleitungen beim Lehrereinsatz dringend beachten sollten.

Der gleiche, vor den schädlichen Auswirkungen einer hohen Anzahl neuer Klassen schützende Effekt fand sich auch für den negativen Affekt der Lehrenden. Hier war die positive Wirkung der Ungewissheitstoleranz ebenfalls nur bei einer hohen Anzahl neuer Klassen zu erkennen. Lehrende hingegen, die in wenigen neuen Klassen eingesetzt waren, berichteten mit höher werdender Ungewissheitstoleranz über mehr negative Gefühle. Damit stimmt dieser Zusammenhang mit dem eben diskutierten Befund überein.

Der Stressor Anzahl der neuen Klassen wirkte sich weiterhin auf den Leistungsmangel der Lehrenden aus. Hier zeigte sich ein entgegengesetzter Zusammenhang. Während bei wenigen neuen Klassen der Leistungsmangel mit steigender Ungewissheitstoleranz der Lehrenden abnahm, stieg er bei vielen neuen Klassen mit steigender Ungewissheitstoleranz an.

Das gleiche Bild ergab sich auch für den Interaktionseffekt von Ungewissheitstoleranz und fachfremden Einsatz auf Arbeitsunzufriedenheit sowie Ungewissheitstoleranz und Anzahl der neuen Klassen auf den positiven Affekt. Hier entwickelte sich das jeweilige Befindensmaß nur dann mit steigender Ungewissheitstoleranz günstig, wenn der zusätzliche Stressor nicht auftrat. Damit stellt sich die Frage, ob die Ungewissheitstoleranz einer Person bei zu hoher Belastung durch Ungewissheit abnimmt und dieser Verlust einer Ressource sich negativ auf das Befinden auswirkt (vgl. Theorie der Ressourcenerhaltung, Hobfoll, 1989)? Hierzu würde auch die niedrige mittlere Ungewissheitstoleranz der Lehrenden von $M = 2.77$ ($SD = 0.76$) gegenüber dem von Dalbert angegebenen Mittelwert von $M = 3.40$ (Dalbert, 1999a, altersmäßig vergleichbare Stichprobe, $SD = .73$) passen.

Die gefundenen Ergebnisse zu den Interaktionseffekten sind insgesamt nicht eindeutig (siehe Tabelle 32) und in ihrem Ausmaß geringer als erwartet. So handelte es sich bei neuen Klassen, Einsatz an mehreren Schulen oder in neuen Fächern sowie Rollenambiguität um Stressoren, welche durch ihren hohen Grad an Ungewissheit für die Lehrenden belastend erschienen. Damit wäre eine hohe differentielle Wirkung der Ungewissheitstoleranz zu erwarten gewesen. Es wird daher angenommen, dass die gefundenen Interaktionen, die

keinen eindeutigen Puffereffekt widerspiegeln, lediglich statistische Fragmente darstellen. Bei 180 getesteten Modellen waren auf dem akzeptierten Signifikanzniveau 18 signifikant werdende Modelle wahrscheinlich, ohne dass dies auf einen tatsächlichen Puffereffekt hindeuten würde.

Ein Grund für die fehlende schützende Wirkung der Ungewissheitstoleranz scheint die immense Handlungsfreiheit der Lehrenden zu sein. Zwar erleben ungewissheitstolerante und *-intolerante* Pädagogen die Stressoren unterschiedlich (siehe schulspezifisches Belastungserleben), die negativen Folgen auf das Befinden können aber durch unterschiedliche Zielsetzungen und Handlungen abgewendet werden, da die Möglichkeit gegeben ist sowohl Ziele als auch Handlungen den eigenen Fähigkeiten anzupassen. Die Ungewissheits*intoleranten* Lehrenden haben also die Möglichkeit einen akkommodativen Bewältigungsmodus (vgl. Rothermund & Brandstädter, 1997) zu wählen und so selbst zu entscheiden, wie sie das Lernfeldkonzept, das neue Fach, die Forderung nach offenem Unterricht, die Aufgabe der ständigen Fortbildung usw. umsetzen, wie sie sich für die Schule engagieren oder welche Bedeutung sie ihrer Tätigkeit zumessen. Im Vordergrund solcher Entscheidungen steht immer das Motiv der Erhaltung des persönlichen Wohlbefindens (vgl. Abele & Becker, 1991). Fühlen die Pädagoginnen und Pädagogen ihr Wohlbefinden durch die anstehende Ungewissheit bedroht, versuchen scheinbar die ungewissheits*intoleranten* Lehrenden ihre Gewissheit zu erhalten, indem sie z. B. im Lernfeld weiter unterrichten wie bisher (vgl. obige Ergebnisse), indem sie im Unterricht keine Offenheit zulassen, diesen also streng reglementiert führen und die Rolle des rigiden, strengen Lehrers übernehmen (vgl. Combe und Buchen, 1996) etc. Sie können so jegliche zusätzliche Ambiguität und damit Bedrohung vermeiden.

Friedel und Dalbert (in Druck) fanden einen ähnlichen Zusammenhang. Die von den genannten Autorinnen untersuchten, an eine Sekundarschule versetzten Grundschullehrerinnen, waren um so zufriedener mit ihrer Arbeitssituation, je rigider sie ihr Unterrichtsverhalten auf die Sekundarstufe übertrugen. Der Zusammenhang wird in der genannten Arbeit zwar in Frage gestellt, mit den eben durchgeführten Betrachtungen lassen sich die gefundenen Ergebnisse jedoch gut der Theorie der Ungewissheitstoleranz zuordnen.

Allerdings ist das beschriebene reformfeindliche autoritäre Arbeitsverhalten von Lehrenden nach bisherigen Befunden zu den Auswirkungen des Lehrerverhaltens auf die Schüler nicht ganz unbedenklich, da dieses nach den Ergebnissen von Bovier (1997) zu einer Zunahme der Gewaltbereitschaft von Lernenden führen sollte. So konnte die genannte Autorin einen Zusammenhang zwischen humanistischer Einstellung aber autoritärem Verhalten der Lehrenden und extremer Gewaltbereitschaft bei Schülern belegen. Weitere Untersuchungen wären damit im gesamtgesellschaftlichen Interesse, gerade vor dem Hintergrund von Ausschreitungen, wie sie in Erfurt zu beklagen waren, angebracht.

Wie weiter oben erwähnt, kann bei den Lehrenden nicht nur das aus der jeweiligen Aufgabe gebildete Ziel, sondern auch die Bedeutung, die sie ihrer Arbeit beimessen, variieren. Auch hierdurch ergibt sich eine mögliche Ursache für die geringe Pufferwirkung der Ungewissheitstoleranz. Die persönliche Bedeutsamkeit ist eine Voraussetzung für die Wirksamkeit der Ungewissheitstoleranz (Dalbert, 1999a). Mit sinkender Bedeutung der Lehrertätigkeit nimmt demzufolge die differentielle Wirkung der Ungewissheitstoleranz ab. In den Daten zeigte sich tendenziell, dass ungewissheitsintolerante Lehrende ihrer Arbeit weniger Bedeutung beimessen - die Ungewissheitstoleranz vom September 2001 konnte 4% ($p = .066$) in der Varianz der Bedeutung der Arbeit aufklären. Die Bedeutung der Arbeit und die persönlichen Zielstellungen der Lehrenden sollten demzufolge in die weiteren Untersuchungen einbezogen werden.

5.3.4 Persönlichkeitsmerkmale und Ungewissheitstoleranz

Wie erwartet, entwickelte sich die Lehrerselbstwirksamkeit um so günstiger, je höher ausgeprägt die Ungewissheitstoleranz der Lehrenden war. Der gefundene Zusammenhang lässt sich wahrscheinlich auf die Suche sozialer Vergleiche von Ungewissheitstoleranten (vgl. Sorrentino & Roney, 1990) zurückführen. Dadurch nutzten ungewissheitstolerante Lehrende eine wichtige Quelle zur Entwicklung ihrer Lehrerselbstwirksamkeit (vgl. Jerusalem, 1990) effektiver als ungewissheitsintolerante. Der Einfluss der Ungewissheitstoleranz auf die Veränderung der Ängstlichkeit wurde in den Daten nicht signifikant.

5.4 Diskussion der Methoden

Der folgende Abschnitt weist auf Probleme und Besonderheiten der Datenerhebung und statistischen Auswertung hin.

5.4.1 Faktoren, die diese Untersuchung erschwerten

Die Datenerhebung gestaltete sich schwieriger als erwartet. Ein Grund hierfür war die komplizierte Gesetzeslage, die auch schon Combe und Buchen (1996) bedauerten. Da die untersuchten Lehrerinnen und Lehrer Landesbedienstete waren, durften z. B. die Daten nur mit Genehmigung des Kultusministeriums erhoben werden. Hier schien die Studie anfänglich zu scheitern, da der Antrag auf Datenerhebung vorerst abgelehnt wurde. Ein positiver Bescheid erfolgte erst knapp acht Monate nach Antragstellung. In dieser Zeit war jedoch ein Großteil der Informationen, die der Verfasser den betreffenden Schulleitern in Gesprächen gegeben hatte, ins Vergessen geraten. Weitere Einschränkungen wie die Vorgabe, dass die erhobenen Daten nur für den beantragten Zweck verwendet werden dürfen, können bei Combe und Buchen (1996) entnommen werden.

Ein zweites Problem war die Datenerhebung im Längsschnitt. Hier kamen wohl die Ängste, welche die Lehrenden nach Combe & Buchen (1996) vor einer Datenerhebung besaßen, am meisten zum Tragen. Einige Probanden waren scheinbar nicht bereit, ihren Code der Wahrheit entsprechend auf dem Fragebogenpaket zu vermerken, sondern nahmen beispielsweise Abkürzungen von großen Unternehmen. In persönlichen Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern der betreffenden Schulen nannten die Kolleginnen und Kollegen ihre Gründe. So vermuteten einige die Identifizierung ihrer Person anhand des Codes und der Personalakte. Teilweise fühlten sich die Lehrerinnen und Lehrer durch die bevorstehende Befragung so verunsichert, dass sie nicht in der Lage waren, auf Fragen zu antworten und den Raum wortlos verließen. Es hatte sich demzufolge nicht bewährt, dass der Verfasser der vorliegenden Arbeit für die Schulbehörde tätig ist. Dies sind Anzeichen dafür, dass es nicht in jedem Fall gelungen war, die Lehrenden davon zu überzeugen, dass die Ergebnisse nicht zu negativen Konsequenzen führen.

5.4.2 Methodenkritik

Die Daten für die vorliegende Studie wurden an 15 der 40 in Sachsen-Anhalt existierenden berufsbildenden Schulen erhoben. Damit wurde fast ein Drittel aller Schulen einbezogen. Die Rücklaufquote an den einzelnen Schulen war sehr unterschiedlich. Dies lag zu einem großen Teil an der Höhe der Unterstützung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter der betreffenden Einrichtungen, was sich zum Beispiel in dem Extrem äußerte, dass ein Schulleiter die Teilnahme seiner Einrichtung ganz verweigerte. Die teilweise geringe Rücklaufquote scheint, wie an der Übereinstimmung des mittleren Alters der Stichprobe mit dem mittleren Alter der Gesamtpopulation zu erkennen ist, jedoch nicht zu einer Selektierung und damit nicht zu einer Einschränkung der externen Validität geführt zu haben.

Eine kritische Anmerkung betrifft die neu eingesetzten Skalen Bedeutung der Arbeit, wahrgenommene soziale Unterstützung, Teamfähigkeit, Offenheit des Unterrichts und schulspezifischen Veränderungsbelastung. Wie schon erläutert, konnte die Voruntersuchung auf Grund fehlender Daten nicht ausgewertet werden. Damit war es nicht möglich, die erstmals eingesetzten Skalen einer vorhergehenden Validierung zu unterziehen. Die durchgeführte Faktorenanalyse war daher die einzige Bestätigung für deren Gültigkeit.

Ein weiteres Problem stellte die eher als gering zu bezeichnende Stichprobengröße des Längsschnittes dar. So war es beispielsweise nicht ratsam, die Stichproben nach Schulen in Gruppen einzuteilen oder den Einfluss der Schulen durch Dummycodierung in den durchgeführten Regressionsanalysen zu kontrollieren. Dies hätte die Anzahl der Prädiktoren auf ein unakzeptables Maß erhöht. Ebenso musste dadurch auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Fächerkombinationen (Berufsfelder) verzichtet werden.

Hinsichtlich der Validität ist noch anzumerken, dass alle Daten der vorliegenden Untersuchung im Feld erhoben wurden. Hieraus ergab sich eine Verringerung der internen, aber Erhöhung der externen Gültigkeit. Ergänzende experimentelle Befunde bleiben die Aufgabe zukünftiger Forschung. Um die interne Validität zu erhöhen und so die Anzahl der alternativen Erklärungsmöglichkeiten für die gefundenen Zusammenhänge einzuschränken, wurden ein längsschnittliches Design und die andernfalls zeitlich nachgeordnete Erhebung

der abhängigen Variablen gewählt. In Bezug auf den Längsschnitt muss allerdings angemerkt werden, dass der zeitliche Abstand der Erhebungen von 10 Monaten, wegen fehlender Februardaten, zu groß war. Vor allem das aktuelle Befinden wurde so durch den jeweiligen Autoregressor kaum oder gar nicht (z. B. negativer Affekt) vorhergesagt.

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich aus der ungenügenden Homogenität der Skala zur sozialen Erwünschtheit. Das Instrument eignete sich daher nicht zur Relativierung der Daten hinsichtlich sozial erwünschten Antwortverhaltens. Die kongruenten Zusammenhänge in den aus der Schulumtsstatistik entnommenen Daten sprechen jedoch dafür, dass die gefundenen Ergebnisse nicht auf sozial erwünschtem Antwortverhalten beruhen.

Bezogen auf die Generalisierung der gefundenen Ergebnisse sind weitere Forschungen wünschenswert, da die vorliegende Stichprobe einen Zusammenhang nur für berufsbildende Schulen des Landes Sachsen-Anhalt bestätigt. Für weitere Schulformen und Bundesländer fehlen daher noch stützende Befunde. Friedel und Dalbert (in Druck) konnten bereits ähnliche Zusammenhänge für die Grundschullehrerinnen von Sachsen-Anhalt belegen.

Aus dem eher als gering zu bezeichnenden Stichprobenumfang ergaben sich weitere Einschränkungen bei der Auswertung der Daten. Insgesamt lag die Größe der Stichprobe weit unter dem optimalen Wert. Die Ergebnisse von Powerbetrachtungen sind daher in den vorangegangenen Analysen nicht berichtet worden, da diese, wie die folgenden Ergebnisse zeigen, nicht den geforderten Wert von .80 (Irrtumswahrscheinlichkeit $\alpha = .05$) erreichten. Beispielsweise ergab sich für die Regressionsanalyse zum Kontrolliertheitserleben eine Power von $1 - \beta = .23$ ($N = 89$, Prädiktorzahl = 6, $\alpha = .10$) für einen angenommenen kleinen Effekt von .0196. Die geringe Stichprobengröße war auch ein Grund für die pragmatische Auswertung der erhobenen Daten. So verzichtete der Verfasser z. B. auf die Eliminierung von sehr selten identifizierbaren Ausreißern bei linearen Regressionsanalysen. Eine mehr statistisch orientierte Vorgehensweise hätte hier teilweise zu einer leichten Veränderung der Ergebnisse geführt. Mit Berücksichtigung von Ausreißern wäre beispielsweise der Einfluss eines neuen Faches auf die Veränderung der Arbeitsunzufriedenheit

nicht mit dem Signifikanzniveau von $p = .083$, wie im Ergebnisteil berichtet, sondern mit $p = .087$ akzeptiert worden.

5.5 Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde zum ersten Mal die Bedeutung der Ungewissheitstoleranz im Belastungs- und Bewältigungsprozess von Lehrenden berufsbildender Schulen untersucht. Die gefundenen Ergebnisse, die einen positiven Zusammenhang von Ungewissheitstoleranz und pädagogischer Handlungskompetenz sowie Ungewissheitstoleranz und Wohlbefinden zeigen, unterstreichen die Bedeutsamkeit weiterer Forschung auf diesem Gebiet und bieten gleichzeitig einen interessanten Ausgangspunkt hierfür. Ebenso können erste Konsequenzen für die Weiter- und Fortbildung sowie die Beratung von Lehrenden abgeleitet werden.

Als erste Konsequenz für die weitere Forschung lässt sich die Erkenntnis aufführen, dass Daten über unterschiedliche Beanspruchungsfolgen und unterschiedliches Arbeitsverhalten nicht getrennt erhoben werden sollten. In der vorliegenden Studie wurde dies nicht realisiert. Die gefundenen Unterschiede im Arbeitsverhalten und eher geringen Unterschiede im Befinden von Ungewissheitstoleranten und Ungewissheitsintoleranten können darum nur als erster Anhaltspunkt dafür gewertet werden, dass ungewissheitsintolerante Lehrende ihre Arbeitsanforderungen auf eine andere Art und Weise erfüllen als ungewissheitstolerante. Ausgangspunkt hierfür scheinen unterschiedliche Zielsetzungen zu sein, da die enormen Freiheitsgrade (vgl. Hacker, 1986) eine an die Beanspruchung angepasste Zielsetzung ermöglichen (vgl. Rudow, 1994). Es ist beispielsweise wahrscheinlich, dass sich eine/ein ungewissheitintolerante/r Lehrerin/Lehrer bei der Einführung des Lernfeldkonzeptes vornimmt, weiter wie bisher zu unterrichten. Der Lehrende splittet die Lernfelder in Fächer und meidet Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema. Für die betreffende Person hat sich also nichts Neues ergeben. Auch bei der Bewertung ihrer Arbeit durch andere Personen, die ebenfalls entscheidend die Qualität der Beanspruchungsfolgen bestimmt (vgl. Rudow, 1994), sollte die/der betreffende Lehrende auf Grund seiner Ungewissheitsintoleranz selektieren. Ungewissheitsintolerante sind nur an Informationen interessiert, die ihre Klarheit bewahren (z. B. Sorrentino und Roney, 1990). Das heißt, der betreffende Pädagoge sollte

mehr mit Kolleginnen und Kollegen diskutieren, deren Aussagen seinen eigenen Standpunkt stützen. Die Lehrenden können auf diese Weise ihre eigenen Ziele erfüllen und ihr Wohlbefinden schützen, die Qualität der Arbeit bleibt jedoch zurück.

Um einen solchen Zusammenhang eindeutig zu belegen, sollten für weitere Forschungen Daten zu Anforderungen, Bewertungen von Anforderungen, Zielstellungen, Bewältigungsverhalten und Beanspruchungsfolgen im Zusammenhang erhoben werden. Nur so können weitere Belege dafür gefunden werden, dass die Ungewissheitstoleranz sowohl die Bewertung als auch die Bewältigung von Anforderungen im Sinne einer hohen Tätigkeitskompetenz (vgl. Rudow, 1994) beeinflusst.

Als weitere Erkenntnis der vorliegenden Studie ist die genaue Anpassung der Datenerhebung an den unterschiedlichen organisatorischen Ablauf in den einzelnen Schulen zu nennen. Hierzu ist es bedeutsam, die Unterstützung des Arbeitgebers der Lehrenden, also des jeweiligen Kultusministeriums (obere Schulbehörde) zu erlangen. So wäre es beispielsweise methodisch sinnvoll, nach der Erhebung der Hintergrunddaten das Befinden der Lehrenden kurz vor und in verschiedenen Zeitabständen nach der Ausgabe eines neuen Einsatzplanes zu erfassen. Mit dieser Vorgehensweise wäre die Veränderung des Befindens eindeutiger auf bestimmte Konstellationen von Persönlichkeitseigenschaften und Belastungen durch den Einsatzplan zurückzuführen. Durch die unterschiedliche Handhabung der Ausgabe und Verteilung von Einsatzplänen scheint ein solches Vorhaben jedoch fast unmöglich. Während eine Schule diese Pläne am ersten Schultag in die Postfächer der Lehrenden legt, geben andere diese am letzten Schultag bzw. eine, zwei oder drei Wochen davor in Konferenzen an die Lehrenden aus. Zur Erfassung beispielsweise der kognitiven Stresseinschätzung oder der Entwicklung des Belastungserlebens allgemein wäre es aber notwendig, mit der Ausgabe der Einsatzpläne Daten zu erheben. Gerade letzteres wäre interessant, da über den Verlauf des Belastungsprozesses bisher wenige Erkenntnisse existieren (Lazarus, 1990). Zur Realisierung dieses Vorgehens ist demzufolge in jedem Fall die Unterstützung der Schulleitungen notwendig, da durch diese der organisatorische Ablauf des Schuljahres individuell bestimmt wird. Die Unterstützung ist jedoch nur sicher,

wenn die obere Schulbehörde das dienstliche Interesse der Untersuchung bekundet. Für die vorliegende Studie war dies noch nicht der Fall. Auf Grund der gefundenen Ergebnisse ist jedoch in Zukunft mit einem stärkeren Interesse der Vertreter der Schulbehörde an weiterführender Forschung zu rechnen. Hierfür sprechen auch die schon vorliegenden Anfragen nach den Ergebnissen.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich des weiteren erste Konsequenzen für die Lehrerweiter- und -fortbildung ableiten. Wie gezeigt worden ist, erleben die Lehrerinnen und Lehrer einige Arbeitsanforderungen, wie den Einsatz als Klassenleiter, den Einsatz in einem neuen Unterrichtsfach und insbesondere die Unklarheit ihrer Arbeitsmethoden und Leistungskriterien als belastend. Während erstere notwendig mit dem System Schule verknüpft sind, sollte sich die Klarheit der Leistungskriterien durch entsprechende Vorgaben erhöhen lassen. Die Förderung der Klarheit der Arbeitsmethoden ist Aufgabe der Lehreraus- und -fortbildung. Während also bisher im berufsbildenden Bereich Fortbildung zu fachspezifischen Inhalten favorisiert wurde, wäre es angesichts der befindensbeeinträchtigenden Wirkung der Unklarheit der Arbeitsmethoden ratsam, mehr Veranstaltungen mit unterrichtsmethodischen Inhalten anzubieten und die Lehrenden zur Teilnahme anzuregen.

Die geringere Teilnahme von Ungewissheitsintoleranten an Fortbildungsveranstaltungen lässt darauf schließen, dass die Organisation der Fortbildung nicht deren Bedürfnis nach Gewissheit entspricht. Im Interesse einer häufigeren Teilnahme von ungewissheitsintoleranten Lehrenden an Fortbildung sollte daher der Unterschied zwischen Ungewissheitstoleranten und -intoleranten auch bei der Organisation von Fortbildung mehr beachtet werden. Eine Möglichkeit wäre hier die Inhalte der geplanten Veranstaltung schon im Katalog ausführlicher und klar strukturiert anzugeben. Dadurch sollte es möglich sein den Bedrohungscharakter für ungewissheitsintolerante Lehrende zu mindern. Die Veranstaltungen selbst sollten die Präferenz der Ungewissheitsintoleranten zu kompetitiven Lernformen berücksichtigen. Kooperative Methoden sind daher schrittweise anzubieten (vgl. Huber & Roth, 1999). Der in letzter Zeit sehr hohe Anteil von kooperativen Lernformen auf Fortbildungsveranstaltungen sollte daher vorerst relativiert werden. Sicherlich ist es nachvollziehbar, wenn Lehrerfortbildung eine Vorreiterrolle in der Gestaltung von kooperativen Lernprozessen

sen einnimmt, aber es ist davon auszugehen, dass ein ungewissheitstoleranter Lehrender, der selbst keine kooperativen Lernformen in seinem Unterricht anwendet, sich durch solche Fortbildungsveranstaltungen so bedroht fühlt, dass er die nächste Veranstaltung eher meiden wird, was ja auch in den Daten zum Ausdruck kam.

Ebenfalls hilfreich für zukünftige Fortbildung ist das Ergebnis, dass ungewissheitstolerante Lehrerinnen und Lehrer die Anforderungen des Lernfeldkonzeptes pädagogisch angemessen realisieren. Besonderer Förderung bedürfen danach die ungewissheitsintoleranten Lehrenden. Da diese ebenfalls weniger an Veranstaltungen der Lehrerfortbildung teilnehmen, sind andere Wege zu suchen, um diese Kolleginnen und Kollegen zu erreichen. Denkbar sind unter anderem die Bildung von Lehrertandems (vgl. Rothering-Steinberg, Sieland & Wahl, 1985) zwischen ungewissheitstoleranten und -intoleranten Kolleginnen und Kollegen.

Eine weitere sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ergebende Aufgabe der Lehreraus- und -fortbildung besteht darin, die Ungewissheitstoleranz selbst bei den Lehrenden zu fördern. Durch die Erhöhung der Ungewissheitstoleranz der Lehrenden sollte es diesen leichter fallen, die Ungewissheit des außerordentlich komplexen sozialen Systems Schule, in dem nichts sicher, nichts unmöglich ist (Spanhel & Hübner, 1995), zu akzeptieren und die den pädagogischen Prozessen immanente Ungewissheit effektiv zu bewältigen (Spanhel & Hübner, 1995). So ist beispielsweise auf Grund der gefundenen Ergebnisse zu erwarten, dass sich durch die Entwicklung der Ungewissheitstoleranz der Anteil an Lehrenden, welche offene Unterrichtskonzepte realisiert, erhöht, sich die Akzeptanz und Umsetzung neuer methodischer Konzepte verbessert und sich das Belastungserleben beim Einsatz an anderen Schulen und/oder in neuen Fächern weniger negativ entwickelt. Damit ergibt sich für die zukünftige Forschung die Aufgabe nach Konzepten zu suchen, die Ungewissheitstoleranzausprägung bei den Lehrenden zu erhöhen. Erste Arbeitshypothesen könnten von Ergebnissen mit anderen Konstrukten wie z. B. der kognitiven Komplexität abgeleitet werden (vgl. Huber & Roth, 1999).

Literaturverzeichnis

- Abele A. & Becker, P. (1991). Vorwort. In Abele A. Becker, P. (Hrsg.) *Wohlbe-
finden: Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 13 –50). Weinheim und Mün-
chen: Juventa.
- Almeroth, H. (1983). Gedächtnis bei Erwachsenen in Abhängigkeit von der Un-
sicherheitstoleranz. In: H. Löwe, U. Lehr, & J. E. Birren (Hrsg.). *Psycho-
logische Probleme des Erwachsenenalters: Theoretische Positionierung
und empirische Untersuchungsergebnisse*, (S119 – 129). Bern: Huber.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1981). *Differentielle Psychologie und Persönlich-
keitsforschung*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Andersen, S. M. & Schwartz, A. H. (1992). Intolerance of ambiguity and de-
pression: A cognitive vulnerability factor linked to hopelessness. *Social
Cognition*, 10, 271-298.
- Arold, H. & Schaarschmidt, U. (2001). In Vorbereitende Texte für das Symposi-
um Lehrerbelastung- Lehrergesundheit Bestandsaufnahme / Diagnose
– Prävention – Intervention. *Deutscher Psychologentag und 21. Kon-
gress für angewandte Psychologie vom 1. – 4. Nov. 2001 in Bonn* (S.
3-6). verfügbar unter: [http://www.schulpsychologie.de/downloads/
kuhlmann/heysebonn.pdf](http://www.schulpsychologie.de/downloads/kuhlmann/heysebonn.pdf) [20.05.2002].
- Bader, R. (2000). Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rah-
menlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen
Berufsfeldern. In R. Bader & P. F. E Sloane (Hrsg.) *Lernen in Lernfel-
dern*. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Bader, R. & Müller, M. (2002). Vom Lernfeld zur Lernsituation - Typisierung der
Transformationsarbeit in den Schulen. *Zeitschrift für Berufs und Wirt-
schaftspädagogik*, 98 (1), 71 - 85.
- Barz, H. (1997). *Psychopathologie und ihre psychischen Grundlagen*. Bern
u. a.: Huber.
- Bausch, D., Michelfeit, B., Rüger, U. & Waldschmidt, C. (1999). *Handreich-
ungen zur Umsetzung neuer Rahmenlehrpläne im Berufsfeld Wirtschaft
und Verwaltung*, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 13 –50). Weinheim; München: Juventa.
- Bernard, F. (1991). Gedanken und Konzepte zur Entwicklung von Unterrichtsmethodiken technischer Richtungen. *Berufsbildung*, 45 (1), 35-38.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Berlin: Luchterhand.
- Bodenmann, G. (1997). Stress und Coping als Prozess. In C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.). *Psychologie der Bewältigung*, (S. 74 – 92). Weinheim: Beltz.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Bovier, E. (1997) *Emanzipatorische Erziehung und Gewalt an Schulen: Linke Lehrer zwischen pädagogischem Anspruch und Burnout*. verfügbar unter: <http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/1998/0001> [20.05.1999].
- Brosius, G. & Brosius, F. (1995). *SPSS. Base System und Professional Statistics*. Bonn; Albany: International Thomson Publishing.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 31, 29-50.
- Burisch, M. (1994). *Das Burnout Syndrom*. Berlin; Heidelberg u. a. : Springer.
- Capel, S. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279 – 288.
- Clauss, G. (1986). Zur Differentiellen Psychologie der Lernmotivation bei Schülern. *Psychologie für die Praxis*, (4), 293-324.
- Clauss, G. (1979). Besonderheiten des Lernens bei Schülern mit unterschiedlichen kognitiven Stilen. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 68, 47 –58.
- Clauß, G., Finze, F.-R. & Partsch, L. (1994). *Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner*. Thun; Frankfurt am Main: Deutsch.

- Combe, A. & Buchen S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim; München: Juventa.
- Dalbert, C. (1987). Einige Anmerkungen zur Verwendung unterschiedlicher Veränderungskriterien. *Psychologische Beiträge*, 27 (2-3), 423 –438.
- Dalbert, C. (1992). Subjektives Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 13, 207-220.
- Dalbert, C. (1993). Gefährdung des Wohlbefindens durch Arbeitsplatzunsicherheit: Eine Analyse der Einflußfaktoren Selbstwert und Gerechte-Welt-Glaube. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 1, 235-253.
- Dalbert, C. (1996). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit Ungerechtigkeit. In C. Dalbert, *Über den Umgang mit Ungerechtigkeit* (S. 189-230). Bern: Verlag Hans Huber.
- Dalbert, C. (1999a). *Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C. (1999b). The world is more just for me than generally: About the Personal Belief in a Just World Scale's validity. *Social Justice Research*, 12, 79-98.
- Dalbert, C., Kulla, C. & Samer, E. (2002). Individuelle Unterschiede im Aufsuchen gesundheitsrelevanter Informationen. *Report Psychologie*, 27 (4), 246 –252.
- Dalbert, C. & Schmitt, M. (1986). Einige Anmerkung zur Formulierung und Überprüfung von Moderatorhypothesen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 7 (1), 29 – 43.
- Dalbert, C. & Warndorf, P.K., (1995). Informationsverarbeitung und depressive Symptome bei Müttern behinderter Kinder: Die Bedeutung von Ungewißheitstoleranz, Selbstzuschreibungen und Heilungsprognosen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 24, 328-336.
- Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Dr. C. J. Hogrefe.

- Dick, R. v. & Wagner, U. (2001). Vorzeitige Pensionierung im Lehrerberuf – Identifikation als Schutzfaktor gegen Stress und Beanspruchung. In *Vorbereitende Texte für das Symposium Lehrbelastung- Lehrergesundheit Bestandsaufnahme / Diagnose – Prävention – Intervention. Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie vom 1. – 4. Nov. 2001 in Bonn (S. 19-22)*. verfügbar unter: <http://www.schulpsychologie.de/downloads/kuhlmann/heysebonn.pdf> [20.05.2002].
- Dick, R. v., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (1), 55-65.
- Döring, K. W. (1989). *Lehrerverhalten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Eisenmann, S. (2002). Vorwort. In Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.). *Programm der landesweiten staatlichen Lehrerfortbildung für Lehrenden und Lehrer in Sachsen-Anhalt*. Magdeburg: Fischer Druck.
- Enzmann, D. (1997). RanEigen: A program to determine the parallel analysis criterion for the number of principal components. *Applied Psychological Measurement*, 21, 232.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Fink, W. F. (1987). *Kognitive Stile, Informationsverhalten und Effizienz in komplexen betrieblichen Beurteilungsprozessen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Fleischer, T. (1990). *Zur Verbesserung der Kompetenz von Lehrern und Schulleitern: Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderungen in der Schule*. Hohengehren: Schneiderverlag.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108-143

- Friedel, A. (2000). *Belastung und Bewältigung im Lehramt: Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen – Ergebnisse einer quantitativen Studie*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Institut für Psychologie, unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Friedel, A. & Dalbert, C. (in Druck). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen: die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. erscheint in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 2003.
- Fuchs, R. & Appel, E. (1994). Belastungsregulation durch Sport. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.) *Gesellschaftlicher Umbruch als Kritisches Lebensereignis* (S. 227 – 240). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Gediga, G. & Kuhnt, T. (1999) *Praktische Methodenlehrer*. verfügbar unter: <http://www.psycho.uni-osnabrueck.de/ggediga/www/pm98/index.htm> [15.11. 1999]
- Geser, H. (1999). Die Destabilisierung der Arbeitswelt: Neue Risiken und Chancen *Sociology of Work and Organization*. verfügbar unter: http://sozio.ch/arbeit/t_hgeser1.htm [24.06.1999].
- Geser, H. (1998). Wissensstrukturen und Berufsstrukturen im gesellschaftlichen Wandel: Der funktional-morphologische Ansatz als neuer Zugang zur Soziologie der Arbeitswelt. *Sociology of Work and Organization*. verfügbar unter: http://sozio.ch/arbeit/t_hgeser3.htm [30.07.99].
- Goch, I. (1997). *Entwicklung der Ungewißheitstoleranz - Die Bedeutung der familialen Sozialisation*. Regensburg: Roderer.
- Goetze, H. (1994). *Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen*. Potsdam: Universität Potsdam, Institut für Sonderpädagogik.
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit – Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1 – 27). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, M. A. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie – Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Haedayet, W.-F. (1995). offener Unterricht – pädagogisches Mythos oder unterrichtspraktische Antwort auf eine veränderte soziale Wirklichkeit. *Pädagogik und Schulalltag*, 50 (3), 314 – 323.
- Haak, V. (1999). Leserbrief zu: Fächer versus Lernfelder. *Wirtschaft und Erziehung*, 7 - 8, 280.
- Hauzinger M. & Bailer M. (1993). *ADS, Allgemeine Depressionsskala*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Heimerer, L. & Schelten, A. (1996). Empfehlungen zur Einführung eines fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterrichts in der Berufsschule. *Die berufsbildende Schule*, 48 (10), 314 – 319.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513 – 514.
- Hofmann, K., Reichert, J. & Ricken, G. (1998). Typisch Offener Unterricht? Eine Rekonstruktion der Merkmalsordnung bei Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 12 (4), 250-259.
- Huber, A. & Rothering-Steinberg, S. (1998). Das Fragestellen als Ansatz zur Effektivierung Kooperativen Lernens. Eine Studie unter Berücksichtigung des kognitiven Orientierungsstils Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung. *Empirische Pädagogik*, 12 (3), 215 – 233.
- Huber, G. L., Sorrentino, R.M., Davidson, M., Eppler, R. & Roth, J.W.H. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: Individual differences within and across cultures. *Learning and Individual Differences*, 4, 1-24.
- Huber, G.L. (1997). Neue Formen der Gruppenarbeit. In Kunert, C. (Hrsg.) *Neue Lernmethoden für pädagogische Berufe* (S. 123-146) Hohengehren: Schneiderverlag.
- Huber, G. L. & Roth H. W. (1999). *Finden oder Suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewißheit*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.
- Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer?* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Jacobs, B. (1997a). *Angstreduktion in der Prüfung durch transparenzschaaffende Maßnahmen*. Verfügbar unter: <http://www.phil.unisb.de/~jakobs/trans/index.html> [02.10.00].
- Jacobs, B. (1997b). : *Angstabbau durch Transparenz - Ein theoriegeleitetes Quasiexperiment*. Verfügbar unter: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/trans/studie2.html> [02.10.00].
- Jean-Pol, M. (1999). *Die Methode „Lernen durch Lehren“*. verfügbar unter: <http://www.ku-eichstaett.de/SLF/LdL/material/fortbild/methode.htm> [31.07.00].
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen; Toronto; Zürich: Dr. C. J. Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1999). Herausforderungs- Bedrohungs- und Verlusteinschätzung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen*, (S. 28-31). verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen.htm> [24.01.00].
- Jeschek, W. (1999). Zum Bedarf an Lehrern in Deutschland bis zum Jahre 2015. *Wochenbericht des Deutsches Instituts für Wirtschaftsforschung*, 32. verfügbar unter: <http://www.diw-berlin.de/deutsch/publikationen/wochenberichte/docs/99-13-2.html> [24.06.2001].
- Jutzi, K. G. (1997). *Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Jürgens, E. (1996). *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Kischkel, K. H. (1983). Zum Effekt einiger Ausbildungsfaktoren auf die Ambiguitätstoleranz von Lehrern und die Beziehung zwischen Ambiguitätstoleranz und Konservatismus. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 7, 23-41.
- Kischkel, K. H. (1984). Eine Skala zur Erfassung von Ambiguitätstoleranz. *Diagnostica*, 30 (2), 144 – 154.

- Kohlmann, C.-W. (1997). Stressbewältigung, Ressourcen und Persönlichkeit. In C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.). *Psychologie der Bewältigung*, (S. 209 – 220). Weinheim: Beltz.
- Köller, O. & Möller, J. (1997). Eine typologische Analyse der deutschen Skalen zum Orientierungsstil. *Diagnostika*, 43 (2), 134-149.
- Köstlin-Gloger, G. (1978). Kognitive Stile im Entwicklungsverlauf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 52-74).
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Kratochwil, L. (1992). *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Kretschmann, R. (1993). Wenn der Stress aus dem Ruder zu laufen droht. Stress-Prävention – Bausteine und Erfahrungen eines Workshops. *pädagogik extra*, 10, 14 – 24.
- Krohne, H. W. (1977). Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, IX (1), 54-75.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der „Positive und Negative Affekt Schedule“ (PANAS). *Diagnostica*, 42 (2), 139 - 156.
- Laux, L., Glanzmann, P., Schaffner, P. & Spielberger, R.L. (1981). *State-Trait-Angstinventar (STAI)*. Weinheim: Beltz Testgesellschaft.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: Mc Graw Hill.
- Lazarus, R. S. (1990). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*, 2. Aufl., (S. 198 - 232). München: Psychologische Verlags Union.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In Nitsch, J. (Hrsg.), *Streß* (S. 213 - 260). Bern: Huber.

- Lipsmeier, A. (1991). Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen – über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für die berufliche Bildung im Kontext der neuen Technologien. In B. Bonz & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Computer und Berufsbildung* (S.103-125). Stuttgart: Holland & Josenhans Verlag.
- Lisop, I. (1995). Berufsbildung – Annäherung an eine evolutionäre Berufspädagogik. *Die berufsbildende Schule*, 91 (2), 217 – 219.
- Ludwig, D., Katzenbach, A. S. & Wetzel, W. (1999). *Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeit im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsbildung - Ein Kurzbericht zum Modellversuch*. Würth: DaimlerChrysler AG
- Lukesch, H. (1997). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Lüscher, C. (1997). Autoritarismus und Ausländerfeindlichkeit. verfügbar unter: <http://www.datacomm.ch/thisischris/Forschungsarbeit.htm> [09.09.00].
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986), Übersetzung von Enzmann & Kleiber, (1989). Maslach Burnout Inventory. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen, (S. 62-68). verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen.htm> [24.01.00].
- Mayer, K. C. (n. d.). Glossar: Teamarbeit. verfügbar unter: <http://www.neuro24.de/glossart.htm> [09.05.01].
- Mönninghoff, J. A. (1992). *Das Bewußtsein des Lehrers*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Nashan R.& Ott B. (1990). *Unterrichtspraxis Metall- und Maschinen - Technik* Bonn: Dümmler.
- Niedermair, G. (1994). Von der Klasse zum Team – Teamentwicklung in der Berufsschule. *Die berufsbildende Schule*, 46 (9), 281 – 285.
- Ott, B. (1994). Ganzheitliches Lernen in der technischen Berufsausbildung – ein lernpsychologisches Strukturmodell. *Die berufsbildende Schule* 46 (5), 199 – 204.
- Ott, B., Katzenbach, A. & Benz, D. (1997). Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeit - Ein Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung alltagspraktikabler Instrumente. *Die berufsbildende Schule* 49 (6), 191 – 195.

- Otto, B. (1978). *Der Lehrer als Kollege: Zur Struktur der Interaktion*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Pätzold, G. (1993). Wertewandel – Herausforderung für berufsbildende Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 45 (2), 43 -49
- Petzold, M. (1985). Kognitive Stile. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32, 161-177.
- Posner, B. Z. & Randolph, W. A. (1980). Moderators of role stress among hospital personal. *Journal of Psychology*, 105, 215-224.
- Ramseger, J. (1992). *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Reis, J. (1997). *Ambiguitätstoleranz: Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Rokeach, M. (1960). *The open and the closed mind*. New York: Basic Books.
- Romberg, B. (1996). *Lexikon Psychologie*. verfügbar unter:
<http://home.smafu.de/shoy/a.htm#A37>. [12.09.2000]
- Roney, C. G. & Sorrentino, R. M. (1987). Uncertainty orientation and person perception: individual Differences in categorization. *Social Cognition*, 5, 369-382.
- Roos, M. (1998). *F S & S Ganzheitlich Beurteilen und Fördern (GBF) in den Primarschulen des Kantons Luzern*. verfügbar unter:
<http://www.mysunrise.ch/users/mroos/Dokumente/Auswertung.htm>
[15.01. 2000].
- Rost, D. H., Hoberg, K. (1997). Itempositionsveränderungen in Persönlichkeitsfragebogen: Methodischer Kunstfehler oder tolerierbare Praxis? *Diagnostika* 43, (2), 97 – 112.
- Rost, D. H. & Schermer, (1986). Strategien der Prüfungsangstverarbeitung. *Differentielle und diagnostische Psychologie*, 7, 127 – 139.
- Rothering-Steinberg, S., Sieland, B. & Wahl, D. (1985). *Kooperation zwischen Lehrern*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.

- Rothermund, K. & Brandstätter J. (1997). Entwicklung und Bewältigung: Festhalten als Preisgeben von Zielen als Formen der Bewältigung von Entwicklungsproblemen. In C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.). *Psychologie der Bewältigung*, (S. 120 – 133). Weinheim: Beltz.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. Frankfurt: Swets Test Service.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Manuskript zur Veröffentlichung vorgesehen in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4).
- Schelten, A. & Tenberg, R. (1994). Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule. *Berufsbildung*, 48 (28), 12-15.
- Schmidt, M. (1997). *Ungewissheitsorientierung und Entscheidungsverhalten in Lernprozessen*. Tübingen: Medienverlag Köhler.
- Schmidt, K.-H. & Hollmann, S. (1998). Eine deutschsprachige Skala zur Messung verschiedener Ambiguitätsfacetten bei der Arbeit. *Diagnostica*, 44 (1), 21 – 29.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49-67.
- Schmitz, G. S. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Digitale Dissertation. verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html> [3.11.2001].
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit – Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Arbeitspsychologie*, (S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Schönwälder, H.-G. (1989). Belastungen im Lehrerberuf. *Pädagogik*, 41, 11 – 14.
- Schricker, G. (1998). *Wie Lehrkräfte ihre Berufsbelastungen meistern*. verfügbar unter: <http://www.vlb-bayern.de/ak980205.htm>. [23.11.2000].

- Schröder, K. E. E. & Schwarzer, R. (1997). Bewältigungsressourcen. In C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.). *Psychologie der Bewältigung*, (S. 174 – 195). Weinheim: Beltz.
- Schütz, A. (2000). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In W. Greve (Hrsg.) *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Psychologie Verlags Union (S. 189 – 207).
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. (4. überarbeitete Auflage). Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1994). Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen.htm> [24.01.00].
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit: Eine Meta-Analyse*. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Schmitz, S. G. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.) *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 58 – 59) verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen.htm> [24.01.00].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1999). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. (Stand: 05.02.1999).
- Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*, (S.163-212). Bern: Huber.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Sommer, G. & Fydrich, T. (1991). Entwicklung und Überprüfung eines Fragebogens zur sozialen Unterstützung (F-SOZU). *Diagnostica*, 37 (2), 160 – 178.

- Sorrentino, R. M., Bobocel, D. R., Gitta, M. Z., Olson, J. M. & Hewitt, E. C. (1988). Uncertainty orientation and persuasion: Individual differences in the effects of personal relevance on social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 357 – 371.
- Sorrentino, R. M. & Hewitt, E. C. (1984). The Uncertainty-Reducing Properties of Achievement Tasks Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (4), 884-899.
- Sorrentino, R. M., Hewitt, E. C. & Raso-Knott, D. (1992). Risk taking in forms of Chance and skill: Informational and effective influences on choice behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 314-327.
- Sorrentino, R.M. & Roney, C.R. (1990). Uncertainty orientation: Individual differences in the self-inference process. In J.M. Olson & M.P. Zanna (Eds.), *Self-inference processes: The Ontario Symposium* (= Vol. 6, pp. 239-257). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Sorrentino, R. M., Short, J. C. & Raynor, J. O. (1984). Uncertainty orientation: Implications for affective and cognitive views of achievement behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 189-206.
- Spanhel, D. & Hübner, H.G. (1995). *Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt
- Standke, C. & Stauche, H. (1995). Orientierungsstil – Erfassung, Genese und Bedeutung. *Empirische Pädagogik, Beiheft 4*, S. 501-505.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52, 700 – 712.
- Steyer, R. (1992). *Theorie kausaler Regressionsmodelle*. Stuttgart, Jena, New York: Gustav Fischer Verlag.
- Stöber, J. (1999). Die Soziale-Erwünschtheits-Skala-17 (SES-17): Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität. *Diagnostica*, 45, 173-177.
- Stöber, J. (2000). The Social Desirability Scale-17 (SDS –17): Convergent Validity, discriminate Validity and relationship with age. *Manuscript submitted for publication*.
- Tiedemann, J. (1984). Feldabhängigkeit / Feldunabhängigkeit: Kompetenz statt Präferenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 162 – 171.

- Tenberg, R. (1998). Handlungsorientierter Unterricht im Spiegel von Schülerarbeiten, *Die berufsbildende Schule*, 50 (2), 49-54 und 50 (3), 89- 92.
- Viehöfer, L. (1980). *Schulangst und autoritärer Charakter. Eine empirische Untersuchung über die Beziehung autoritärer Charakterstrukturen und Prüfungsangst*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wakenhut, R. (1978). *Über die Einbeziehung von Situationen in die psychologische Messung: Ein Beitrag zur interaktionistischen Persönlichkeitsforschung*. Frankfurt; Bern; Las Vegas: Lang.
- Weber, H. & Laux, L. (1991). Bewältigung und Wohlbefinden. In Abele A. Becker, P. (Hrsg.) *Wohlbefinden: Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 139 – 154). Weinheim; München: Juventa.
- Wheaton, B. (1994). Sampling the stress universe. In W.R. Avison & I.H. Gotlib (Eds.). *Stress and Mental Health: Contemporary Issues and Prospects for the Future* (pp. 77-114). New York: Plenum Press.
- Wiedemann, J., Watzdorf, E. v. & Richter, P. (2000). *Teampuls – Internetgestützte Teamdiagnose* (Methodenansammlung Band 15). Dresden: Technische Universität, Institut für Arbeits- und Organisationspsychologie.
- Wittern O. & Tausch, A. (1980). Persönliche Beeinträchtigungen von Lehrern in ihrem beruflichen und privaten Leben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 321 – 326.
- Wieland-Eckelmann, R. (1992). *Kognition, Emotion und psychische Beanspruchung. Theoretische und empirische Studien zu informationsverarbeitenden Tätigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1979). *Kognitionspsychologie: Eine Einführung*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer.
- Wolf, I. A. (1998). Effekte von Stress, sozialer Unterstützung und Persönlichkeitsvariablen auf psychisches Befinden. verfügbar unter: <http://www.vlb-bayern.de/ak980205.htm>. [23.11.2001].

- Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung – Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen*. Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Verlag Peter Lang.
- Zapf, D.(1991). Arbeit und Wohlbefinden. In Abele A. Becker, P. (Hrsg.) *Wohlbefinden: Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 227 - 244). Weinheim; München: Juventa.

Anlagenverzeichnis

Anhang A1	Merkmalsliste für offenen Unterricht nach Ramseger	179
Anhang A2	Merkmalsliste für offenen Unterricht nach Goetze	182
Tabelle B1	Novemberfragebogen	183
Tabelle B2	Februarfragebogen	203
Tabelle B3	Septemberfragebogen	210
Tabelle B4	Fragebogen zur Beurteilung der Offenheit des Unterrichts	228
Tabelle B5	Fragebogen zur Erfassung des Befindens vor der Hospitation	229
Tabelle B6	Fragebogen Lehrereigenschaften	230
Anhang C1	Anschreiben für die Lehrenden zur Novembererhebung	231
Anhang C2	Anschreiben für die Lehrenden zur Septembererhebung	232
Tabelle D1	Interkorrelationen zur Novembererhebung	233
Tabelle D2	Interkorrelationen zur Septembererhebung	237

Anhang A1

Merkmalsliste offener Unterricht nach Ramseger (1992)

Als offener bezeichnet Ramseger (1992) einen Unterricht gegenüber einem anderen, wenn die folgenden Indikatoren ausgeprägter wahrzunehmen sind. D.h. inhaltlich offener als ein anderer sei ein Unterricht somit,

wenn...

- 1-1 ... Einfälle, Gedankenverbindungen, Auslegungen, Ergänzungen und Themenverschiebungen von Seiten der beteiligten Subjekte zugelassen sind und zum Tragen kommen können.
- 1-2 ... Planungsaufgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
- 1-3 ... er traditionelle Fächergrenzen überschreiten kann.
- 1-4 ... die Schüler die Möglichkeit haben, unter mehreren Unterrichtsangeboten frei zu wählen.
- 1-5 ... die Schüler die Möglichkeit haben, eigene Unterrichtsvorhaben anzuregen und durchzuführen.
- 1-6 ... in ihm verschiedene Perspektiven und Deutungen des zu bearbeitenden Gegenstandes zum Tragen kommen können.
- 1-7 ... er nicht nur das kognitive, sondern auch affektives und soziales Lernen fördert.
- 1-8 ... der Lernerfolg nicht in der Beantwortung von Testfragen erschöpfend gemessen werden kann, sondern in erfolgreichem Handeln gesehen wird.
- 1-9 ... er einer handlungsorientierenden Leitidee folgt, Lernziele während des Unterrichtsverlaufs verworfen und neue gesetzt werden können (1992, S. 53).

Methodisch offener als ein anderer ist Unterricht,

wenn ...

- 2-1 ... Planungsaufgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
- 2-2 ... die ihm zugrundeliegenden Intentionen und Entscheidungen begründet sind und die dabei angewandten Maßstäbe offengelegt werden.

- 2-3 ... das im Unterricht eingesetzte Material wie auch die Unterrichtsplanung selbst Leerstellen enthalten, in denen sich eigene Initiativen der Schüler entfalten können und von denen aus die Unterrichtsplanung revidiert werden kann.
- 2-4 ... die Zeitplanung (Stundenplangestaltung und –ausfüllung) in die Entscheidung der Lerngruppe gestellt ist.
- 2-5 ... Alternativen hinsichtlich der Ziele wie Wege mitgeplant wurden und weitere Alternativen in der Unterrichtssituation ausprobiert werden können.
- 2-6 ... die vom Unterricht unmittelbar Betroffenen die Möglichkeit haben, an der Unterrichtsplanung aktiv mitzuwirken.
- 2-7 ... auf Zwangsbelehrung verzichtet wird und die Schüler das Recht haben, Unterrichtsvorgaben oder –angebote abzulehnen.
- 2-8 ... in ihm verschiedene didaktische Verfahren und Methoden zum Tragen kommen können.
- 2-9 ... er den Schülern Gelegenheit bietet, ihre Interessen zu artikulieren und von diesen Interessen seinen Ausgang nimmt.
- 2-10 ... er Gelegenheit für Probehandeln bietet und Mißerfolge dabei keine Sanktionen nach sich ziehen.
- 2-11 ... Fragen, Einwände und Proteste der Schüler zugelassen und Konsequenzen daraus gezogen werden.
- 2-12 ... die Schüler Wünsche, Vorstellungen, Phantasien sanktionsfrei äußern können.
- 2-13 ... auf ein für alle Schüler gleiches Curriculum verzichtet wird und der Unterricht an die situationstypischen Lebensverhältnisse der jeweiligen Bezugsgruppe anknüpft.
- 2-14 ... die Kinder einem individuellen Arbeitsplan folgen können und keiner Zwangsunterweisung im geschlossenen Klassenverband unterworfen sind.
- 2-15 ... sich die Schüler selbst gruppieren und zwischen verschiedenen Gruppen und Einzelarbeit frei wählen können.
- 2-16 ... zwischen verschiedenen Arbeitsraumtypen frei gewählt werden kann.

- 2-17 ... die Schüler eigene Hypothesen formulieren und diese selber überprüfen können, wenn sie Versuche und Experimente selber entwerfen und durchführen, Instrumente selber bedienen, Materialien selber bearbeiten oder manipulieren, Quellen selber suchen und studieren können.
- 2-18 ... die Schüler auf ein reichhaltiges Material- und Medienangebot zurückgreifen und dies bei Bedarf ohne große Umstände selber benutzen können (S. 54).

Betreffend der institutionellen Dimension ist Unterricht offener als ein anderer, wenn ...

- 3-1 ... Planungsvorgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
- 3-2 ...er auf außerschulisches Handeln ausgerichtet ist.
- 3-3 ... er den Schülern Möglichkeiten bietet, außerschulische Realität zu beeinflussen, zu gestalten oder zu verändern.
- 3-4 ... zwischen verschiedenen Lernorten (Klassenzimmer, Schulgelände, außerschulische Örtlichkeiten) frei gewählt werden kann.
- 3-5 ... die Schule keinem allgemeinen, staatlich verordneten Curriculum oder Lehrplan unterworfen ist (S. 55).

Anhang A2

Merkmalsliste für Offenen Unterricht nach Goetze (1994)

Wahlfreiheit, d.h. Schüler bestimmen weitgehend ihre Unterrichtsaktivitäten selbst;

Flexibilität (in der Nutzung des Raumes);

Materialangebot (reichhaltig, leicht erreichbar, ansprechend, angemessen);

‚curriculare Integration‘, d.h. Aufgabe des reinen Fachunterrichts zugunsten eines Gesamtunterrichts;

Einzel- und Kleingruppenarbeit (schwerpunktmäßig, nur in Ausnahmefällen Unterrichtung größerer Gruppen bzw. der ganzen Klasse);

Fördern als zentrale Funktion des Lehrers, nicht mehr ‚belehren‘ im traditionellen Verständnis;

Eigenverantwortlichkeit des Schülers beim Lernen;

gegenseitige persönliche Achtung („Respekt“ im klientenzentrierten Sinn);

Erfolgsbeurteilung: fortlaufend, individuell, mithilfe der entstandenen Produkte, keine herkömmliche Schulnotengebung;

Altersheterogenität, dadurch: Einführung eines Tutoren- bzw. Patensystems möglich; Absage an das Jahrgangsprinzip [falsche Punktierung im Original];

Teamenteaching, d.h. mehrere Lehrpersonen wirken unterrichtlich in kooperativer Weise zusammen (S. 89).

Tabelle B1

Novemberfragebogen

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Auf den folgenden Seiten finden Sie Aussagen zu verschiedenen Themen. Einigen dieser Aussagen werden Sie wahrscheinlich zustimmen, während Sie andere teilweise oder ganz ablehnen. Bitte geben Sie zu jeder Aussage Ihre ganz persönliche Meinung an, in welchem Ausmaß Sie ihr zustimmen bzw. diese ablehnen. Kreuzen Sie hierzu die entsprechende Ziffer an.

6 bedeutet: stimmt genau

5 bedeutet: stimmt weitgehend

4 bedeutet: stimmt ein wenig

3 bedeutet: stimmt eher nicht

2 bedeutet: stimmt weitgehend nicht

1 bedeutet: stimmt überhaupt nicht

Noch ein wichtiger Hinweis: Es gibt hier keine richtigen oder falschen Antworten.

Bitte antworten Sie deshalb so, wie es Ihnen persönlich am besten entspricht.

Hier ein Beispiel:

„Ich finde es gut, wenn über wichtige Entscheidungen abgestimmt wird.“

Wenn Sie dieser Aussage weitgehend zustimmen, dann kreuzen Sie die Ziffer 5 an.

6 5 4 3 2 1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		Stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1	Wenn ich mal nicht weiter weiß, kann ich mir bei meinen Kolleginnen und Kollegen jederzeit Rat holen.	6	5	4	3	2	1
2	Die Schulleitung hat Vertrauen zu mir	6	5	4	3	2	1
3	In meiner Arbeit werde ich durch die Schüler nicht unterstützt.	6	5	4	3	2	1
4	In meinem Kollegium gibt es genug Menschen, zu denen ich ein wirklich gutes Verhältnis besitze	6	5	4	3	2	1
5	Bei Problemen in der Schule finde ich von Seiten der Schulleitung häufig keine Unterstützung.	6	5	4	3	2	1
6	Von der Schulleitung werde ich in meiner Arbeit unterstützt.	6	5	4	3	2	1
7	Wenn ich mal über den Schulalltag deprimiert bin, finde ich im Kollegium kaum jemanden, der mich wieder aufmuntert.	6	5	4	3	2	1
8	Von meinen Schülern finde ich mich akzeptiert und anerkannt.	6	5	4	3	2	1
9	Ich kann mit meinen Kolleginnen und Kollegen nicht über meine emotionalen Probleme reden.	6	5	4	3	2	1
10	Bei Schwierigkeiten in der Schule kann ich von Kollegen keine praktische Hilfe erwarten.	6	5	4	3	2	1
11	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	6	5	4	3	2	1
12	Ich weiß, dass ich zu den Eltern (und Auszubildenden) guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	6	5	4	3	2	1
13	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	6	5	4	3	2	1
14	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		Stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
15	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	6	5	4	3	2	1
16	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	6	5	4	3	2	1
17	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	6	5	4	3	2	1
18	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	6	5	4	3	2	1
19	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte, z. B. einen Modellversuch, zu begeistern.	6	5	4	3	2	1
20	Ich kann Veränderungen im Rahmen eines Modellversuches auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	6	5	4	3	2	1
21	Ich weiß genau, wie ich vorgehen muss, um gute Lernergebnisse bei meinen Schülern zu erreichen.	6	5	4	3	2	1
22	Die beste Vorgehensweise bei der Erledigung meiner Arbeitsaufgaben ist mir genau bekannt.	6	5	4	3	2	1
23	Mir ist genau bekannt, wie ich auf Fehlverhalten von Schülern reagieren muss.	6	5	4	3	2	1
24	Ich weiß genau, wann ich eine bestimmte Aufgabe während meiner Arbeitszeit zu erledigen habe.	6	5	4	3	2	1
25	Über meine schulischen Aufgaben außerhalb des Unterrichtes bin ich bestens informiert.	6	5	4	3	2	1
26	Die Qualitätsanforderungen meines Vorgesetzten an meine Arbeit, sind mir genau bekannt.	6	5	4	3	2	1
27	Zum Umfang meiner Arbeitsaufgaben gibt es keine offenen Fragen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
28	Mir ist klar, was mein Schulleiter von mir erwartet.	6	5	4	3	2	1
29	Ich kann genau sagen, welche Konsequenzen Verstöße gegen die Haus- oder Schulordnung zur Folge haben.	6	5	4	3	2	1
30	Ich weiß genau, welche Aufgagen ein Lehrer zu erledigen hat und welche nicht.	6	5	4	3	2	1
31	Ich weiß genau, wie umfangreich meine Unterrichtsvorbereitung sein muss, um einen guten Unterricht durchführen zu können.	6	5	4	3	2	1
32	Im großen und ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene.	6	5	4	3	2	1
33	In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
34	Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	6	5	4	3	2	1
35	Bücher und Filme sollten sich nicht so viel mit den Schattenseiten des Lebens befassen.	6	5	4	3	2	1
36	Irgendwann muss man die rebellischen Ideen der Jugendzeit überwinden.	6	5	4	3	2	1
37	Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im allgemeinen gerecht zu.	6	5	4	3	2	1
38	Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im großen und ganzen Gerechtigkeit widerfährt.	6	5	4	3	2	1
39	Wenn die Leute weniger reden und mehr arbeiten würden, ginge es jedem besser.	6	5	4	3	2	1
40	Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind.	6	5	4	3	2	1
41	Gehorsam und Achtung gegenüber Autoritäten sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.	6	5	4	3	2	1
42	Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
43	Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.	6	5	4	3	2	1
44	Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	6	5	4	3	2	1
45	Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	6	5	4	3	2	1
46	Meiner Meinung nach bekomme ich im großen und ganzen, was mir gerechterweise zusteht.	6	5	4	3	2	1
47	Mein Leben verläuft im großen und ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
48	In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1
49	Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	6	5	4	3	2	1
50	Junge Leute haben ab und zu rebellische Ideen, aber wenn sie älter werden, sollten sie darüber hinwegkommen und ihren Platz im Leben finden.	6	5	4	3	2	1
51	Kein verständiger Mensch käme jemals auf den Gedanken, einen Freund zu verletzen.	6	5	4	3	2	1
52	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	6	5	4	3	2	1
53	Ein Mensch mit schlechten Umgangsformen kann nicht erwarten, mit anständigen Menschen gut auszukommen.	6	5	4	3	2	1
54	Ich bin eigentlich ziemlich sicher in der Einschätzung meiner Fähigkeiten.	6	5	4	3	2	1
55	Ich habe öfters das Bedürfnis, mich für mein Verhalten zu entschuldigen.	6	5	4	3	2	1
56	Ich kann mich in den meisten Fällen schnell und sicher entscheiden.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
57	Ich glaube, dass ich in den meisten Fällen mein Verhalten vor mir rechtfertigen kann.	6	5	4	3	2	1
58	Ich kann wichtige Entscheidungen ohne Hilfe treffen.	6	5	4	3	2	1
59	Ich habe Schwierigkeiten, das zu tun, was richtig ist.	6	5	4	3	2	1
60	Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	6	5	4	3	2	1
61	Ich bin ein Niemand.	6	5	4	3	2	1
62	Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	6	5	4	3	2	1
63	Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren.	6	5	4	3	2	1
64	Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben.	6	5	4	3	2	1
65	Manchmal fühle ich mich zu nichts nütze.	6	5	4	3	2	1
66	Wenn ich mich mit anderen Menschen meines Alters vergleiche, schneide ich eigentlich ganz gut ab.	6	5	4	3	2	1
67	Ich finde mich ganz in Ordnung.	6	5	4	3	2	1
68	Ich bin zufrieden mit mir.	6	5	4	3	2	1
69	Ich verachte mich.	6	5	4	3	2	1
70	Mein Beruf macht mir Spaß.	6	5	4	3	2	1
71	In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
72	Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1
73	Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.	6	5	4	3	2	1
74	Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.	6	5	4	3	2	1
75	Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	6	5	4	3	2	1
76	Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.	6	5	4	3	2	1
77	Ich fühle mich häufig überfordert.	6	5	4	3	2	1
78	Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.	6	5	4	3	2	1
79	Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	6	5	4	3	2	1
80	Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
81	Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegenüber.	6	5	4	3	2	1
82	Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	6	5	4	3	2	1
83	Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	6	5	4	3	2	1
84	Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.	6	5	4	3	2	1
85	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	6	5	4	3	2	1
86	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	6	5	4	3	2	1
87	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
88	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	6	5	4	3	2	1
89	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	6	5	4	3	2	1
90	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.	6	5	4	3	2	1
91	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	6	5	4	3	2	1
92	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	6	5	4	3	2	1
93	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	6	5	4	3	2	1
94	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	6	5	4	3	2	1
95	Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	6	5	4	3	2	1
96	Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.	6	5	4	3	2	1
97	Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.	6	5	4	3	2	1
98	Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.	6	5	4	3	2	1
99	Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	6	5	4	3	2	1
100	Meine Arbeit frustriert mich.	6	5	4	3	2	1
101	Ich glaube, ich arbeite zu hart.	6	5	4	3	2	1
102	Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.	6	5	4	3	2	1
103	Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Seitennummer des Fragebogens 9

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
104	Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzuversetzen.	6	5	4	3	2	1
105	Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	6	5	4	3	2	1
106	Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	6	5	4	3	2	1
107	Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen.	6	5	4	3	2	1
108	Ich fühle mich voller Tatkraft.	6	5	4	3	2	1
109	Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.	6	5	4	3	2	1
110	Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.	6	5	4	3	2	1
111	Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um.	6	5	4	3	2	1
112	Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich.	6	5	4	3	2	1
113	Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.	6	5	4	3	2	1
114	Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	6	5	4	3	2	1
115	Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.	6	5	4	3	2	1
116	Ich habe den Eindruck, die Schüler geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.	6	5	4	3	2	1
117	Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	6	5	4	3	2	1
118	Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	6	5	4	3	2	1
119	Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
120	Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.	6	5	4	3	2	1
121	Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.	6	5	4	3	2	1
122	Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klar komme.	6	5	4	3	2	1
123	Ich bin niedergeschlagen, weil meine berufliche Situation so schlecht ist.	6	5	4	3	2	1
124	In letzter Zeit ist alles schief gelaufen.	6	5	4	3	2	1
125	Für die meisten Außenstehenden ist das, was wir in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar.	6	5	4	3	2	1
126	Ich habe eine Tätigkeit, bei der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.	6	5	4	3	2	1
127	Wer in einer Tätigkeit wie meiner nicht mit Idealismus bei der Sache ist, sollte besser den Beruf wechseln.	6	5	4	3	2	1
128	Einen Beruf wie meinen sollte nur derjenige wählen, der bereit ist, um der Aufgabe willen auch beträchtliche persönliche Opfer zu bringen	6	5	4	3	2	1

Bitte beantworten Sie nun die Fragen des zweiten Teils. Dieser beginnt auf der nächsten Seite.

Bitte beurteilen Sie im folgenden, wie intensiv sich die genannten Empfindungen und Gefühle in der letzten Woche, bei Ihnen zeigten. Kreuzen Sie dazu bitte eine Zahl zwischen 1 und 6 an und lassen Sie bitte keine Aussage aus. Die Bedeutung der einzelnen Ziffern sind im Tabellenkopf ersichtlich. Wenn Sie unter Nr. 1 die Ziffer 4 ankreuzen, sagt dies beispielsweise aus: „Ich war in den letzten Woche einigermaßen aktiv“.

Ich war in der letzten Woche ...		extrem	erheblich	einigermaßen	ein wenig	kaum merklich	gar nicht
1	... aktiv.	6	5	4	3	2	1
2	... freudig erregt.	6	5	4	3	2	1
3	... interessiert.	6	5	4	3	2	1
4	... stark.	6	5	4	3	2	1
5	... angeregt.	6	5	4	3	2	1
6	... stolz.	6	5	4	3	2	1
7	... begeistert.	6	5	4	3	2	1
8	... wach.	6	5	4	3	2	1
9	... entschlossen.	6	5	4	3	2	1
10	... bekümmert.	6	5	4	3	2	1
11	... verärgert.	6	5	4	3	2	1
12	... schuldig.	6	5	4	3	2	1
13	... erschrocken.	6	5	4	3	2	1
14	... feindselig.	6	5	4	3	2	1
15	... gereizt.	6	5	4	3	2	1
16	... beschämt.	6	5	4	3	2	1
17	... nervös.	6	5	4	3	2	1
18	... durcheinander.	6	5	4	3	2	1
19	... ängstlich.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Feststellungen, mit denen man sich selbst beschreiben kann. Bitte lesen Sie jede Aussage durch und wählen Sie aus den Antworten diejenige aus, die angibt, wie Sie sich im allgemeinen fühlen. Kreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die Zahl unter der von Ihnen gewählten Antwort an.

		fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	Ich bin vergnügt.	4	3	2	1
2	Ich werde schnell müde.	4	3	2	1
3	Mir ist zum Weinen zumute.	4	3	2	1
4	Ich glaube, mir geht es schlechter als anderen Leuten.	4	3	2	1
5	Ich verpasse günstige Gelegenheiten, weil ich mich nicht schnell genug entscheiden kann.	4	3	2	1
6	Ich fühle mich ausgeruht.	4	3	2	1
7	Ich bin ruhig und gelassen.	4	3	2	1
8	Ich glaube, dass mir meine Schwierigkeiten über den Kopf wachsen.	4	3	2	1
9	Ich mache mir zu viele Gedanken über unwichtige Dinge.	4	3	2	1
10	Ich bin glücklich.	4	3	2	1
11	Ich neige dazu, alles schwer zu nehmen.	4	3	2	1
12	Mir fehlt es an Selbstvertrauen.	4	3	2	1
13	Ich fühle mich geborgen.	4	3	2	1
14	Ich mache mir Sorgen über mögliches Missgeschick.	4	3	2	1
15	Ich fühle mich niedergeschlagen.	4	3	2	1
16	Ich bin zufrieden.	4	3	2	1
17	Unwichtige Gedanken gehen mir durch den Kopf und bedrücken mich.	4	3	2	1
18	Enttäuschungen nehme ich so schwer, dass ich sie nicht vergessen kann.	4	3	2	1
19	Ich bin ausgeglichen.	4	3	2	1
20	Ich werde nervös und unruhig, wenn ich an meine derzeitigen Angelegenheiten denke.	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Bitte beurteilen Sie im folgenden, wie es Ihnen **im allgemeinen** geht und wie zufrieden Sie im allgemeinen mit Ihrem Leben sind. Nehmen Sie bitte zu jeder der folgenden Aussagen Stellung und entscheiden Sie, inwieweit jede auf Sie ganz persönlich zutrifft. Kreuzen Sie dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an und lassen Sie bitte keine Aussage aus.

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	6	5	4	3	2	1
2	Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.	6	5	4	3	2	1
3	Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.	6	5	4	3	2	1
4	Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich viel von dem erreicht, was ich erstrebe.	6	5	4	3	2	1
5	Ich halte mich für eine glückliche Person.	6	5	4	3	2	1
6	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	6	5	4	3	2	1
7	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	6	5	4	3	2	1
8	Ich bin nicht so fröhlich wie die meisten Menschen.	6	5	4	3	2	1
9	Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.	6	5	4	3	2	1
10	Ich bin selten in wirklicher Hochstimmung.	6	5	4	3	2	1
11	Ich sehe im allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.	6	5	4	3	2	1
12	Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.	6	5	4	3	2	1
13	Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln würde.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die Ihrem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht/entsprochen hat.

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------|
| 0 | selten oder überhaupt nicht | (weniger als ein Tag) |
| 1 | manchmal | (1 bis 2 Tage lang) |
| 2 | öfters | (3 bis 4 Tage lang) |
| 3 | meistens, die ganze Zeit | (5 bis 7 Tage lang) |

Während der letzten Woche ...		selten	manchmal	öfters	meistens
1	... haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	0	1	2	3
2	... konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden.	0	1	2	3
3	... hatte ich Mühe mich zu konzentrieren.	0	1	2	3
4	... war ich deprimiert/niedergeschlagen.	0	1	2	3
5	... war alles anstrengend für mich.	0	1	2	3
6	... dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.	0	1	2	3
7	... hatte ich Angst.	0	1	2	3
8	... habe ich schlecht geschlafen.	0	1	2	3
9	... war ich fröhlich gestimmt.	0	1	2	3
10	... habe ich weniger als sonst geredet.	0	1	2	3
11	... fühlte ich mich einsam.	0	1	2	3
12	... habe ich das Leben genossen.	0	1	2	3
13	... war ich traurig.	0	1	2	3
14	... hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können.	0	1	2	3
15	... konnte ich mich zu nichts aufraffen.	0	1	2	3

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Nachfolgend finden Sie eine Liste von Aussagen. Bitte lesen Sie jeden Satz und bestimmen Sie, ob die jeweilige Aussage auf Sie zutrifft oder nicht. Kreuzen Sie bitte die entsprechende Ziffer an.

		trifft zu	trifft <u>nicht</u> zu
1	Manchmal werfe ich Müll in die Landschaft oder einfach auf die Straße.	2	1
2	Einige Fehler gebe ich stets offen zu und ertrage gelassen etwaige negative Konsequenzen.	2	1
3	Im Straßenverkehr nehme ich stets Rücksicht auf die anderen Verkehrsteilnehmer.	2	1
4	Ich akzeptiere alle anderen Meinungen, auch wenn Sie mit meiner eigenen nicht übereinstimmen.	2	1
5	Meine Wut oder schlechte Laune lasse ich hin und wieder an unschuldigen oder schwächeren Leuten aus.	2	1
6	Ich habe schon einmal jemanden ausgenutzt oder übers Ohr gehauen.	2	1
7	In einem Gespräch lasse ich den anderen stets ausreden und höre ihm aufmerksam zu.	2	1
8	Ich zögere niemals, jemandem in einer Notlage beizustehen.	2	1
9	Wenn ich etwas versprochen habe, halte ich es, ohne Wenn und Aber.	2	1
10	Ich lästere gelegentlich über andere hinter deren Rücken.	2	1
11	Ich würde niemals auf Kosten der Allgemeinheit leben.	2	1
12	Ich bleibe immer freundlich und zuvorkommend anderen Leuten gegenüber, auch wenn ich selbst gestresst bin.	2	1
13	Im Streit bleibe ich stets sachlich und objektiv.	2	1
14	Ich habe schon einmal geliehene Sachen nicht zurückgegeben.	2	1
15	Ich ernähre mich stets gesund.	2	1
16	Manchmal helfe ich nur, weil ich eine Gegenleistung erwarte.	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Als nächstes möchte ich Sie bitten, sich die jeweils beschriebenen Situationen vorzustellen. Geben Sie bitte auch hier bei jeder Aussage an, wie sehr sie ihr, bezogen auf die jeweilige Situation, zustimmen oder diese ablehnen. Kreuzen Sie bitte die entsprechende Ziffer an.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1. Sie sollen für ein halbes Jahr an einer anderen Schule (ca. 10 km entfernt) unterrichten, um so neue Erfahrungen zu sammeln. Was sagen sie zu diesem Vorschlag?						
1.1 Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
1.2 Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
1.3 Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
1.4 Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
1.5 Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
1.6 Ich würde mir ernsthaft überlegen, aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1
2. Die Lehrer Ihres Fachbereichs sollen sich gegenseitig im Unterricht besuchen. Im Anschluss sollen die Beobachtungen in der Fachgruppe ausgewertet werden. Was sagen sie zu diesem Vorschlag?						
2.1 Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
2.2 Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
2.3 Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
2.4 Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
2.5 Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
2.6 Ich würde mir ernsthaft überlegen, aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

3. Sie sollen häufiger als bisher offene Unterrichtskonzepte planen und durchführen, unabhängig von der jeweiligen Schulform bzw. Klassenstärke. Was meinen Sie hierzu?

3.1	Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
3.2	Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
3.3	Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
3.4	Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
3.5	Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
3.6	Ich würde mir ernsthaft überlegen aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1
3.7	Ich konzipiere meinen Unterricht heute schon fast ausschließlich als „offenen“ Unterricht.	6	5	4	3	2	1

4. Am Ende eines Schuljahres erfahren Sie, dass Sie nach den Ferien, ein „neues“, Ihnen fremdes Unterrichtsfach erteilen sollen. Was würden Sie empfinden?

4.1	Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
4.2	Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
4.3	Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
4.4	Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
4.5	Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
4.6	Ich würde mir ernsthaft überlegen, aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1

Bitte füllen Sie nun den letzten Teil dieses Fragebogens aus. Dieser beginnt auf der folgenden Seite.

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Nachfolgend finden Sie einige Fragen zu Ihrer Person. Bitte kreuzen Sie jeweils das zutreffende an bzw. notieren Sie die entsprechende Antwort. Um eine Zuordnung der Daten aus dieser und der nächsten Datenerhebung vornehmen zu können, ist es notwendig einen Code in den Fragen 15 bis 18 zu erstellen. Diesen Code brauchen Sie sich nicht zu merken, da er aus gleichbleibenden Angaben besteht. Trotzdem bleibt die Anonymität gewahrt. Da mit einigen Personen ein Interview durchgeführt werden soll, bitte ich Sie herzlich, auf dem letzten, gesonderten Blatt Ihren Namen anzugeben. Dieses Blatt ist keinem außer mir zugänglich und wird nach der Datenauswertung vernichtet. Damit wird auch durch diese Angabe die Anonymität der Befragung nicht verletzt.

1	Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an.	Männlich	Weiblich
2	Sind Sie verheiratet?	ja	nein
3.1	Wurden Sie in den letzten zwei Jahren in einem für Sie neuen Unterrichtsfach eingesetzt. Wenn nicht, bitte mit Frage 4 weiter.	ja	nein
3.2	Wenn ja, geschah dieser Einsatz auf Ihren Wunsch hin?	ja	nein
4	Unterrichten Sie an mehreren Schulen?	ja	nein
5.1	Unterrichten Sie in einem oder mehreren Lernfeldern? Wenn nicht, bitte mit Frage 6 weiter.	ja	nein
5.2	Haben Sie an einer landesweiten Fortbildung zum Thema Lernfelder teilgenommen?	ja	nein
5.3	Planen Sie den Unterricht in Lernfeldern mit den betreffenden Kolleginnen/Kollegen?	ja	nein
5.4	Könnten Sie die betreffenden Kollegen, mit denen Sie den Unterricht geplant haben, z.B. bei Krankheit, jederzeit ersetzen?	ja	nein
5.5	Fertigen Sie einen gemeinsamen Stoffverteilungsplan an?	ja	nein
5.6	Splitten Sie die Lernfelder in Fächer auf?	ja	nein
5.7	Unterrichten Sie in den Lernfeldern die gleichen Inhalte wie in den vorherigen „Fächern“.	ja	nein
6	Hatten Sie in den letzten 6 Monaten belastende Erlebnisse in Ihrem Privatleben, die Sie nachhaltig beeinflussen?	ja	nein

Fortsetzung auf der nächsten Seite

7.1	Begleiten Sie eine zusätzliche Funktion (Klassenleiter, Koordinator...)? Wenn nicht, bitte mit Frage 8 weiter.	Ja	nein				
7.2	Wenn ja, welche?	_____					
8	Würden Sie gern, aus persönlichen Gründen die Schule wechseln?	ja	nein				
9	Wie alt sind Sie?	<29	29-37	38-46	47-53	54-58	>58
10	Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Lehrer (Dienstjahre)?	Seit ____ Jahren					
11	In welchen Schulformen unterrichten Sie?	_____ _____					
12	Für welche Unterrichtsfächer/Berufsfelder besitzen Sie eine abgeschlossene Ausbildung?	_____ _____					
13	Welche Fächer unterrichten Sie? Bei Bedarf bitte am unteren Blattrand ergänzen.	_____ _____					
14	Wie hoch schätzen Sie Ihre tägliche Arbeitszeit ein? Beachten Sie dabei bitte alle Tätigkeiten eines Lehrers wie z.B. Konferenzen, Telefonate Vorbereitung, usw.	ca. ____ Stunden pro Tag					
15	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter an.	_____					
16	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben Ihres Nachnamens an.	_____					
17	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens Ihres Ehe-/Lebenspartners an (0 für keinen).	_____					
18	Geben Sie bitte den Tag des Geburtstages Ihres erstgeborenen Kindes an. Für das Geburtsdatum 23.03.75 wäre dies beispielsweise die 23 (0 für kein Kind).	_____					

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Ich garantiere, dass diese Seite nach der Auswertung Ihrer Daten vernichtet wird.

19 Nennen Sie bitte Ihren Vor- und Zunamen. _____

Sie sind nun mit der Beantwortung der Fragen fertig. Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit und Ihr Vertrauen.

Mit freundlichen Grüßen

Silvio König

*Tabelle B2**Fragebogen vom Februar 2001*

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Auf den folgenden Seiten finden Sie einige Aussagen zur Beschreibung Ihrer Person. Einigen dieser Aussagen werden Sie wahrscheinlich zustimmen, während Sie andere teilweise oder ganz ablehnen. Bitte geben Sie zu jeder Aussage Ihre ganz persönliche Meinung an, in welchem Ausmaß Sie ihr im Moment zustimmen bzw. diese ablehnen. Kreuzen Sie hierzu die entsprechende Ziffer an.

6 bedeutet: stimmt genau

5 bedeutet: stimmt weitgehend

4 bedeutet: stimmt ein wenig

3 bedeutet: stimmt eher nicht

2 bedeutet: stimmt weitgehend nicht

1 bedeutet: stimmt überhaupt nicht

Noch ein wichtiger Hinweis: Es gibt hier keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte antworten Sie deshalb so, wie es Ihnen persönlich am besten entspricht.

		Stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1	Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	6	5	4	3	2	1
2	Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.	6	5	4	3	2	1
3	Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.	6	5	4	3	2	1
4	Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.	6	5	4	3	2	1
5	Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	6	5	4	3	2	1
6	Meine Arbeit frustriert mich.	6	5	4	3	2	1
7	Ich glaube, ich arbeite zu hart.	6	5	4	3	2	1
8	Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.	6	5	4	3	2	1
9	Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	6	5	4	3	2	1
10	Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzusetzen.	6	5	4	3	2	1
11	Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	6	5	4	3	2	1
12	Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	6	5	4	3	2	1
13	Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen.	6	5	4	3	2	1
14	Ich fühle mich voller Tatkraft.	6	5	4	3	2	1
15	Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.	6	5	4	3	2	1
16	Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.	6	5	4	3	2	1
17	Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		Stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
18	Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich.	6	5	4	3	2	1
19	Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.	6	5	4	3	2	1
20	Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	6	5	4	3	2	1
21	Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.	6	5	4	3	2	1
22	Ich habe den Eindruck, die Schüler geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.	6	5	4	3	2	1
23	Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	6	5	4	3	2	1
24	Mein Beruf macht mir Spaß.	6	5	4	3	2	1
25	Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind.	6	5	4	3	2	1
26	In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	6	5	4	3	2	1
27	Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1
28	Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
29	Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.	6	5	4	3	2	1
30	Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	6	5	4	3	2	1
31	Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	6	5	4	3	2	1
32	Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegenüber.	6	5	4	3	2	1
33	Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	6	5	4	3	2	1
34	Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.	6	5	4	3	2	1
35	Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
36	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	6	5	4	3	2	1
37	Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1
38	Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.	6	5	4	3	2	1
39	Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.	6	5	4	3	2	1
40	Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	6	5	4	3	2	1
41	Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.	6	5	4	3	2	1
42	Ich fühle mich häufig überfordert.	6	5	4	3	2	1
43	Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	6	5	4	3	2	1
44	Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	6	5	4	3	2	1
45	Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.	6	5	4	3	2	1
46	Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	6	5	4	3	2	1
47	Ich bin ein Niemand.	6	5	4	3	2	1
48	Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	6	5	4	3	2	1
49	Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren.	6	5	4	3	2	1
50	Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben.	6	5	4	3	2	1
51	Manchmal fühle ich mich zu nichts nütze.	6	5	4	3	2	1
52	Wenn ich mich mit anderen Menschen meines Alters vergleiche, schneide ich eigentlich ganz gut ab.	6	5	4	3	2	1
53	Ich finde mich ganz in Ordnung.	6	5	4	3	2	1
54	Ich bin zufrieden mit mir.	6	5	4	3	2	1
55	Ich verachte mich.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Bitte beurteilen Sie im folgenden, wie intensiv sich die genannten Empfindungen und Gefühle in der letzten Woche, bei Ihnen zeigten. Kreuzen Sie dazu bitte eine Zahl zwischen 1 und 6 an und lassen Sie bitte keine Aussage aus. Die Bedeutung der einzelnen Ziffern sind im Tabellenkopf ersichtlich. Wenn Sie unter Nr. 1 die Ziffer 4 ankreuzen, sagt dies beispielsweise aus: „Ich war in den letzten Woche einigermaßen aktiv“.

Ich war in der letzten Woche ...		extrem	erheblich	einigermaßen	ein wenig	kaum merklich	gar nicht
1	... aktiv.	6	5	4	3	2	1
2	... freudig erregt.	6	5	4	3	2	1
3	... interessiert.	6	5	4	3	2	1
4	... stark.	6	5	4	3	2	1
5	... angeregt.	6	5	4	3	2	1
6	... stolz.	6	5	4	3	2	1
7	... begeistert.	6	5	4	3	2	1
8	... wach.	6	5	4	3	2	1
9	... entschlossen.	6	5	4	3	2	1
10	... bekümmert.	6	5	4	3	2	1
11	... verärgert.	6	5	4	3	2	1
12	... schuldig.	6	5	4	3	2	1
13	... erschrocken.	6	5	4	3	2	1
14	... feindselig.	6	5	4	3	2	1
15	... gereizt.	6	5	4	3	2	1
16	... beschämt.	6	5	4	3	2	1
17	... nervös.	6	5	4	3	2	1
18	... durcheinander.	6	5	4	3	2	1
19	... ängstlich.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die Ihrem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht/entsprochen hat.

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------|
| 0 | selten oder überhaupt nicht | (weniger als ein Tag) |
| 1 | manchmal | (1 bis 2 Tage lang) |
| 2 | öfters | (3 bis 4 Tage lang) |
| 3 | meistens, die ganze Zeit | (5 bis 7 Tage lang) |

Während der letzten Woche ...		selten	manchmal	öfters	meistens
1	... haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	0	1	2	3
2	... konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden.	0	1	2	3
3	... hatte ich Mühe mich zu konzentrieren.	0	1	2	3
4	... war ich deprimiert/niedergeschlagen.	0	1	2	3
5	... war alles anstrengend für mich.	0	1	2	3
6	... dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.	0	1	2	3
7	... hatte ich Angst.	0	1	2	3
8	... habe ich schlecht geschlafen.	0	1	2	3
9	... war ich fröhlich gestimmt.	0	1	2	3
10	... habe ich weniger als sonst geredet.	0	1	2	3
11	... fühlte ich mich einsam.	0	1	2	3
12	... habe ich das Leben genossen.	0	1	2	3
13	... war ich traurig.	0	1	2	3
14	... hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können.	0	1	2	3
15	... konnte ich mich zu nichts aufraffen.	0	1	2	3

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Nachfolgend finden Sie einige Fragen zu Ihrer Person. Bitte kreuzen Sie jeweils das zutreffende an bzw. notieren Sie die entsprechende Antwort.

1	In wie vielen neuen Klassen sind Sie im zweiten Halbjahr eingesetzt (neu gegenüber dem ersten Halbjahr)?		<input type="text"/>
2	In wie vielen neuen Unterrichtsfächern sind Sie im zweiten Halbjahr eingesetzt, die:		<input type="text"/>
	- Sie auch im letzten Schuljahr unterrichteten; - Sie schon längere Zeit oder noch nie unterrichteten?		<input type="text"/>
3	Unterrichten Sie im zweiten Halbjahr an mehreren oder weniger Standorten als im ersten?	mehr	weniger gleich
4	Unterrichten Sie im zweiten Halbjahr in mehreren oder weniger Fächern / Lernfeldern als im ersten?	mehr	weniger gleich
5	Hatten Sie in den letzten drei Monaten belastende Erlebnisse in Ihrem Privatleben, die Sie nachhaltig beeinflussen?	ja	nein
6	Gibt es Ihre Unterrichtsfächer / Berufsfeld auch weiterhin (nächste Planungsphase) an Ihrer Schule?	ja	nein
7	Sind Sie im zweiten Halbjahr an eine andere Schule abgeordnet?	ja	nein
8	Wie hoch schätzen Sie Ihre tägliche Arbeitszeit ein (5-Tage-Woche)? Beachten Sie dabei bitte alle Tätigkeiten eines Lehrers wie z.B. Konferenzen, Telefonate Vorbereitung, usw.	ca. _____	Stunden pro Tag
9	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter an.		_____
10	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben Ihres Nachnamens an.		_____
11	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens Ihres Ehe-/Lebenspartners an (0 für keinen).		_____

Sie sind nun mit der Beantwortung der Fragen fertig. Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit und Ihr Interesse.

Mit freundlichen Grüßen



Silvio König

Tabelle B3

Septemberfragebogen

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Auf den folgenden Seiten finden Sie Aussagen zu verschiedenen Themen. Einigen dieser Aussagen werden Sie wahrscheinlich zustimmen, während Sie andere teilweise oder ganz ablehnen. Bitte geben Sie zu jeder Aussage Ihre ganz persönliche Meinung an, in welchem Ausmaß Sie ihr zustimmen bzw. diese ablehnen. Kreuzen Sie hierzu die entsprechende Ziffer an.

6 bedeutet: stimmt genau

5 bedeutet: stimmt weitgehend

4 bedeutet: stimmt ein wenig

3 bedeutet: stimmt eher nicht

2 bedeutet: stimmt weitgehend nicht

1 bedeutet: stimmt überhaupt nicht

Noch ein wichtiger Hinweis: Es gibt hier keine richtigen oder falschen Antworten.

Bitte antworten Sie deshalb so, wie es Ihnen persönlich am besten entspricht.

Hier ein Beispiel:

„Ich finde es gut, wenn über wichtige Entscheidungen abgestimmt wird.“

Wenn Sie dieser Aussage weitgehend zustimmen, dann kreuzen Sie die Ziffer 5 an.

6 5 4 3 2 1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		Stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1	Wenn ich mal nicht weiter weiß, kann ich mir bei meinen Kolleginnen und Kollegen jederzeit Rat holen.	6	5	4	3	2	1
2	Die Schulleitung hat Vertrauen zu mir	6	5	4	3	2	1
3	In meiner Arbeit werde ich durch die Schüler nicht unterstützt.	6	5	4	3	2	1
4	In meinem Kollegium gibt es genug Menschen, zu denen ich ein wirklich gutes Verhältnis besitze	6	5	4	3	2	1
5	Bei Problemen in der Schule finde ich von Seiten der Schulleitung häufig keine Unterstützung.	6	5	4	3	2	1
6	Von der Schulleitung werde ich in meiner Arbeit unterstützt.	6	5	4	3	2	1
7	Wenn ich mal über den Schulalltag deprimiert bin, finde ich im Kollegium kaum jemanden, der mich wieder aufmuntert.	6	5	4	3	2	1
8	Von meinen Schülern finde ich mich akzeptiert und anerkannt.	6	5	4	3	2	1
9	Ich kann mit meinen Kolleginnen und Kollegen nicht über meine emotionalen Probleme reden.	6	5	4	3	2	1
10	Bei Schwierigkeiten in der Schule kann ich von Kollegen keine praktische Hilfe erwarten.	6	5	4	3	2	1
11	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	6	5	4	3	2	1
12	Ich weiß, dass ich zu den Eltern (und Auszubildenden) guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	6	5	4	3	2	1
13	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	6	5	4	3	2	1
14	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		Stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
15	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	6	5	4	3	2	1
16	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	6	5	4	3	2	1
17	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	6	5	4	3	2	1
18	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	6	5	4	3	2	1
19	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte, z. B. einen Modellversuch, zu begeistern.	6	5	4	3	2	1
20	Ich kann Veränderungen im Rahmen eines Modellversuches auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	6	5	4	3	2	1
21	Ich weiß genau, wie ich vorgehen muss, um gute Lernergebnisse bei meinen Schülern zu erreichen.	6	5	4	3	2	1
22	Die beste Vorgehensweise bei der Erledigung meiner Arbeitsaufgaben ist mir genau bekannt.	6	5	4	3	2	1
23	Mir ist genau bekannt, wie ich auf Fehlverhalten von Schülern reagieren muss.	6	5	4	3	2	1
24	Ich weiß genau, wann ich eine bestimmte Aufgabe während meiner Arbeitszeit zu erledigen habe.	6	5	4	3	2	1
25	Über meine schulischen Aufgaben außerhalb des Unterrichtes bin ich bestens informiert.	6	5	4	3	2	1
26	Die Qualitätsanforderungen meines Vorgesetzten an meine Arbeit, sind mir genau bekannt.	6	5	4	3	2	1
27	Zum Umfang meiner Arbeitsaufgaben gibt es keine offenen Fragen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
28	Mir ist klar, was mein Schulleiter von mir erwartet.	6	5	4	3	2	1
29	Ich kann genau sagen, welche Konsequenzen Verstöße gegen die Haus- oder Schulordnung zur Folge haben.	6	5	4	3	2	1
30	Ich weiß genau, welche Aufgagen ein Lehrer zu erledigen hat und welche nicht.	6	5	4	3	2	1
31	Ich weiß genau, wie umfangreich meine Unterrichtsvorbereitung sein muss, um einen guten Unterricht durchführen zu können.	6	5	4	3	2	1
32	Im großen und ganzen finde ich, dass ich mein Schicksal verdiene.	6	5	4	3	2	1
33	In der Regel fühle ich mich gerecht behandelt.	6	5	4	3	2	1
34	Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	6	5	4	3	2	1
35	Bücher und Filme sollten sich nicht so viel mit den Schattenseiten des Lebens befassen.	6	5	4	3	2	1
36	Irgendwann muss man die rebellischen Ideen der Jugendzeit überwinden.	6	5	4	3	2	1
37	Meiner Meinung nach geht es in meinem Leben im allgemeinen gerecht zu.	6	5	4	3	2	1
38	Ich finde, dass mir bei wichtigen Entscheidungen im großen und ganzen Gerechtigkeit widerfährt.	6	5	4	3	2	1
39	Wenn die Leute weniger reden und mehr arbeiten würden, ginge es jedem besser.	6	5	4	3	2	1
40	Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind.	6	5	4	3	2	1
41	Gehorsam und Achtung gegenüber Autoritäten sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.	6	5	4	3	2	1
42	Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
43	Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.	6	5	4	3	2	1
44	Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	6	5	4	3	2	1
45	Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	6	5	4	3	2	1
46	Meiner Meinung nach bekomme ich im großen und ganzen, was mir gerechterweise zusteht.	6	5	4	3	2	1
47	Mein Leben verläuft im großen und ganzen gerecht.	6	5	4	3	2	1
48	In meinem Leben sind Ungerechtigkeiten eher die Ausnahme als die Regel.	6	5	4	3	2	1
49	Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	6	5	4	3	2	1
50	Junge Leute haben ab und zu rebellische Ideen, aber wenn sie älter werden, sollten sie darüber hinwegkommen und ihren Platz im Leben finden.	6	5	4	3	2	1
51	Kein verständiger Mensch käme jemals auf den Gedanken, einen Freund zu verletzen.	6	5	4	3	2	1
52	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	6	5	4	3	2	1
53	Ein Mensch mit schlechten Umgangsformen kann nicht erwarten, mit anständigen Menschen gut auszukommen.	6	5	4	3	2	1
54	Ich bin eigentlich ziemlich sicher in der Einschätzung meiner Fähigkeiten.	6	5	4	3	2	1
55	Ich habe öfters das Bedürfnis, mich für mein Verhalten zu entschuldigen.	6	5	4	3	2	1
56	Ich kann mich in den meisten Fällen schnell und sicher entscheiden.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
57	Ich glaube, dass ich in den meisten Fällen mein Verhalten vor mir rechtfertigen kann.	6	5	4	3	2	1
58	Ich kann wichtige Entscheidungen ohne Hilfe treffen.	6	5	4	3	2	1
59	Ich habe Schwierigkeiten, das zu tun, was richtig ist.	6	5	4	3	2	1
60	Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	6	5	4	3	2	1
61	Ich bin ein Niemand.	6	5	4	3	2	1
62	Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	6	5	4	3	2	1
63	Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren.	6	5	4	3	2	1
64	Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben.	6	5	4	3	2	1
65	Manchmal fühle ich mich zu nichts nütze.	6	5	4	3	2	1
66	Wenn ich mich mit anderen Menschen meines Alters vergleiche, schneide ich eigentlich ganz gut ab.	6	5	4	3	2	1
67	Ich finde mich ganz in Ordnung.	6	5	4	3	2	1
68	Ich bin zufrieden mit mir.	6	5	4	3	2	1
69	Ich verachte mich.	6	5	4	3	2	1
70	Mein Beruf macht mir Spaß.	6	5	4	3	2	1
71	In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
72	Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1
73	Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden.	6	5	4	3	2	1
74	Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.	6	5	4	3	2	1
75	Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	6	5	4	3	2	1
76	Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf.	6	5	4	3	2	1
77	Ich fühle mich häufig überfordert.	6	5	4	3	2	1
78	Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.	6	5	4	3	2	1
79	Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	6	5	4	3	2	1
80	Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
81	Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegenüber.	6	5	4	3	2	1
82	Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	6	5	4	3	2	1
83	Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	6	5	4	3	2	1
84	Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.	6	5	4	3	2	1
85	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	6	5	4	3	2	1
86	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	6	5	4	3	2	1
87	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
88	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	6	5	4	3	2	1
89	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	6	5	4	3	2	1
90	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.	6	5	4	3	2	1
91	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	6	5	4	3	2	1
92	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	6	5	4	3	2	1
93	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	6	5	4	3	2	1
94	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	6	5	4	3	2	1
95	Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.	6	5	4	3	2	1
96	Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.	6	5	4	3	2	1
97	Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.	6	5	4	3	2	1
98	Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.	6	5	4	3	2	1
99	Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	6	5	4	3	2	1
100	Meine Arbeit frustriert mich.	6	5	4	3	2	1
101	Ich glaube, ich arbeite zu hart.	6	5	4	3	2	1
102	Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.	6	5	4	3	2	1
103	Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
104	Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzuversetzen.	6	5	4	3	2	1
105	Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	6	5	4	3	2	1
106	Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	6	5	4	3	2	1
107	Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen.	6	5	4	3	2	1
108	Ich fühle mich voller Tatkraft.	6	5	4	3	2	1
109	Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.	6	5	4	3	2	1
110	Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.	6	5	4	3	2	1
111	Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um.	6	5	4	3	2	1
112	Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich.	6	5	4	3	2	1
113	Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.	6	5	4	3	2	1
114	Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	6	5	4	3	2	1
115	Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.	6	5	4	3	2	1
116	Ich habe den Eindruck, die Schüler geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.	6	5	4	3	2	1
117	Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	6	5	4	3	2	1
118	Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	6	5	4	3	2	1
119	Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
120	Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.	6	5	4	3	2	1
121	Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.	6	5	4	3	2	1
122	Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klar komme.	6	5	4	3	2	1
123	Ich bin niedergeschlagen, weil meine berufliche Situation so schlecht ist.	6	5	4	3	2	1
124	In letzter Zeit ist alles schief gelaufen.	6	5	4	3	2	1
125	Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	6	5	4	3	2	1
126	Ich habe eine Tätigkeit, bei der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.	6	5	4	3	2	1
127	Meine Arbeit als Lehrer(in) ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.	6	5	4	3	2	1
128	Ich wüsste nicht, wie ich ohne meine Arbeit als Lehrer(in) leben sollte.	6	5	4	3	2	1
129	Für die meisten Außenstehenden ist das, was wir in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar.	6	5	4	3	2	1

Bitte beantworten Sie nun die Fragen des zweiten Teils. Dieser beginnt auf der nächsten Seite.

Bitte beurteilen Sie im folgenden, wie intensiv sich die genannten Empfindungen und Gefühle in der letzten Woche, bei Ihnen zeigten. Kreuzen Sie dazu bitte eine Zahl zwischen 1 und 6 an und lassen Sie bitte keine Aussage aus. Die Bedeutung der einzelnen Ziffern sind im Tabellenkopf ersichtlich. Wenn Sie unter Nr. 1 die Ziffer 4 ankreuzen, sagt dies beispielsweise aus: „Ich war in den letzten Woche einigermaßen aktiv“.

Ich war in der letzten Woche ...		extrem	erheblich	einigermaßen	ein wenig	kaum merklich	gar nicht
1	... aktiv.	6	5	4	3	2	1
2	... freudig erregt.	6	5	4	3	2	1
3	... interessiert.	6	5	4	3	2	1
4	... stark.	6	5	4	3	2	1
5	... angeregt.	6	5	4	3	2	1
6	... stolz.	6	5	4	3	2	1
7	... begeistert.	6	5	4	3	2	1
8	... wach.	6	5	4	3	2	1
9	... entschlossen.	6	5	4	3	2	1
10	... bekümmert.	6	5	4	3	2	1
11	... verärgert.	6	5	4	3	2	1
12	... schuldig.	6	5	4	3	2	1
13	... erschrocken.	6	5	4	3	2	1
14	... feindselig.	6	5	4	3	2	1
15	... gereizt.	6	5	4	3	2	1
16	... beschämt.	6	5	4	3	2	1
17	... nervös.	6	5	4	3	2	1
18	... durcheinander.	6	5	4	3	2	1
19	... ängstlich.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Feststellungen, mit denen man sich selbst beschreiben kann. Bitte lesen Sie jede Aussage durch und wählen Sie aus den Antworten diejenige aus, die angibt, wie Sie sich im allgemeinen fühlen. Kreuzen Sie bitte bei jeder Aussage die Zahl unter der von Ihnen gewählten Antwort an.

		fast nie	manchmal	oft	fast immer
1	Ich bin vergnügt.	4	3	2	1
2	Ich werde schnell müde.	4	3	2	1
3	Mir ist zum Weinen zumute.	4	3	2	1
4	Ich glaube, mir geht es schlechter als anderen Leuten.	4	3	2	1
5	Ich verpasse günstige Gelegenheiten, weil ich mich nicht schnell genug entscheiden kann.	4	3	2	1
6	Ich fühle mich ausgeruht.	4	3	2	1
7	Ich bin ruhig und gelassen.	4	3	2	1
8	Ich glaube, dass mir meine Schwierigkeiten über den Kopf wachsen.	4	3	2	1
9	Ich mache mir zu viele Gedanken über unwichtige Dinge.	4	3	2	1
10	Ich bin glücklich.	4	3	2	1
11	Ich neige dazu, alles schwer zu nehmen.	4	3	2	1
12	Mir fehlt es an Selbstvertrauen.	4	3	2	1
13	Ich fühle mich geborgen.	4	3	2	1
14	Ich mache mir Sorgen über mögliches Missgeschick.	4	3	2	1
15	Ich fühle mich niedergeschlagen.	4	3	2	1
16	Ich bin zufrieden.	4	3	2	1
17	Unwichtige Gedanken gehen mir durch den Kopf und bedrücken mich.	4	3	2	1
18	Enttäuschungen nehme ich so schwer, dass ich sie nicht vergessen kann.	4	3	2	1
19	Ich bin ausgeglichen.	4	3	2	1
20	Ich werde nervös und unruhig, wenn ich an meine derzeitigen Angelegenheiten denke.	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Bitte beurteilen Sie im folgenden, wie es Ihnen **im allgemeinen** geht und wie zufrieden Sie im allgemeinen mit Ihrem Leben sind. Nehmen Sie bitte zu jeder der folgenden Aussagen Stellung und entscheiden Sie, inwieweit jede auf Sie ganz persönlich zutrifft. Kreuzen Sie dazu bitte jeweils eine Zahl zwischen 1 und 6 an und lassen Sie bitte keine Aussage aus.

		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1	Mein Leben könnte kaum glücklicher sein, als es ist.	6	5	4	3	2	1
2	Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.	6	5	4	3	2	1
3	Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.	6	5	4	3	2	1
4	Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich viel von dem erreicht, was ich erstrebe.	6	5	4	3	2	1
5	Ich halte mich für eine glückliche Person.	6	5	4	3	2	1
6	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	6	5	4	3	2	1
7	Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	6	5	4	3	2	1
8	Ich bin nicht so fröhlich wie die meisten Menschen.	6	5	4	3	2	1
9	Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.	6	5	4	3	2	1
10	Ich bin selten in wirklicher Hochstimmung.	6	5	4	3	2	1
11	Ich sehe im allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.	6	5	4	3	2	1
12	Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.	6	5	4	3	2	1
13	Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln würde.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die Ihrem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht/entsprochen hat.

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------|
| 0 | selten oder überhaupt nicht | (weniger als ein Tag) |
| 1 | manchmal | (1 bis 2 Tage lang) |
| 2 | öfters | (3 bis 4 Tage lang) |
| 3 | meistens, die ganze Zeit | (5 bis 7 Tage lang) |

Während der letzten Woche ...		selten	manchmal	öfters	meistens
1	... haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	0	1	2	3
2	... konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden.	0	1	2	3
3	... hatte ich Mühe mich zu konzentrieren.	0	1	2	3
4	... war ich deprimiert/niedergeschlagen.	0	1	2	3
5	... war alles anstrengend für mich.	0	1	2	3
6	... dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.	0	1	2	3
7	... hatte ich Angst.	0	1	2	3
8	... habe ich schlecht geschlafen.	0	1	2	3
9	... war ich fröhlich gestimmt.	0	1	2	3
10	... habe ich weniger als sonst geredet.	0	1	2	3
11	... fühlte ich mich einsam.	0	1	2	3
12	... habe ich das Leben genossen.	0	1	2	3
13	... war ich traurig.	0	1	2	3
14	... hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können.	0	1	2	3
15	... konnte ich mich zu nichts aufraffen.	0	1	2	3

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Als nächstes möchte ich Sie bitten, sich die jeweils beschriebenen Situationen vorzustellen. Geben Sie bitte auch hier bei jeder Aussage an, wie sehr sie ihr, bezogen auf die jeweilige Situation, zustimmen oder diese ablehnen. Kreuzen Sie bitte die entsprechende Ziffer an.

	stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weitgehend nicht	stimmt überhaupt nicht
1. Sie sollen für ein halbes Jahr an einer anderen Schule (ca. 10 km entfernt) unterrichten, um so neue Erfahrungen zu sammeln. Was sagen sie zu diesem Vorschlag?						
1.1 Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
1.2 Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
1.3 Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
1.4 Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
1.5 Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
1.6 Ich würde mir ernsthaft überlegen, aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1
2. Die Lehrer Ihres Fachbereichs sollen sich gegenseitig im Unterricht besuchen. Im Anschluss sollen die Beobachtungen in der Fachgruppe ausgewertet werden. Was sagen sie zu diesem Vorschlag?						
2.1 Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
2.2 Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
2.3 Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
2.4 Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
2.5 Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
2.6 Ich würde mir ernsthaft überlegen, aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1

Fortsetzung auf der nächsten Seite

3. Sie sollen häufiger als bisher offene Unterrichtskonzepte planen und durchführen, unabhängig von der jeweiligen Schulform bzw. Klassenstärke. Was meinen Sie hierzu?

3.1	Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
3.2	Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
3.3	Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
3.4	Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
3.5	Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
3.6	Ich würde mir ernsthaft überlegen aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1
3.7	Ich konzipiere meinen Unterricht heute schon fast ausschließlich als „offenen“ Unterricht.	6	5	4	3	2	1

4. Am Ende eines Schuljahres erfahren Sie, dass Sie nach den Ferien, ein „neues“, Ihnen fremdes Unterrichtsfach erteilen sollen. Was würden Sie empfinden?

4.1	Das fände ich interessant und bereichernd.	6	5	4	3	2	1
4.2	Das fände ich entsetzlich.	6	5	4	3	2	1
4.3	Ich würde damit bestimmt zurechtkommen.	6	5	4	3	2	1
4.4	Dies würde mich psychisch sehr belasten.	6	5	4	3	2	1
4.5	Ich könnte dadurch meine Fähigkeiten voll nutzen.	6	5	4	3	2	1
4.6	Ich würde mir ernsthaft überlegen, aus meinem Beruf auszusteigen.	6	5	4	3	2	1

Bitte füllen Sie nun den letzten Teil dieses Fragebogens aus. Dieser beginnt auf der folgenden Seite.

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Nachfolgend finden Sie einige Fragen zu Ihrer Person. Bitte kreuzen Sie jeweils das zutreffende an bzw. notieren Sie die entsprechende Antwort. Um eine Zuordnung der Daten aus dieser und der nächsten Datenerhebung vornehmen zu können, ist es notwendig einen Code in den Fragen 15 bis 18 zu erstellen. Diesen Code brauchen Sie sich nicht zu merken, da er aus gleichbleibenden Angaben besteht. Trotzdem bleibt die Anonymität gewahrt. Da mit einigen Personen ein Interview durchgeführt werden soll, bitte ich Sie herzlich, auf dem letzten, gesonderten Blatt Ihren Namen anzugeben. Dieses Blatt ist keinem außer mir zugänglich und wird nach der Datenauswertung vernichtet. Damit wird auch durch diese Angabe die Anonymität der Befragung nicht verletzt.

1	Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an.	Männlich	Weiblich
2	Sind Sie verheiratet?	ja	nein
3.1	Wurden Sie in den letzten zwei Jahren in einem für Sie neuen Unterrichtsfach eingesetzt. Wenn nicht, bitte mit Frage 4 weiter.	ja	nein
3.2	Wenn ja, geschah dieser Einsatz auf Ihren Wunsch hin?	ja	nein
4	Unterrichten Sie an mehreren Schulen?	ja	nein
5.1	Unterrichten Sie in einem oder mehreren Lernfeldern? Wenn nicht, bitte mit Frage 6 weiter.	ja	nein
5.2	Haben Sie an einer landesweiten Fortbildung zum Thema Lernfelder teilgenommen?	ja	nein
5.3	Planen Sie den Unterricht in Lernfeldern mit den betreffenden Kolleginnen/Kollegen?	ja	nein
5.4	Könnten Sie die betreffenden Kollegen, mit denen Sie den Unterricht geplant haben, z.B. bei Krankheit, jederzeit ersetzen?	ja	nein
5.5	Fertigen Sie einen gemeinsamen Stoffverteilungsplan an?	ja	nein
5.6	Splitten Sie die Lernfelder in Fächer auf?	ja	nein
5.7	Unterrichten Sie in den Lernfeldern die gleichen Inhalte wie in den vorherigen „Fächern“.	ja	nein
6	Hatten Sie in den letzten 6 Monaten belastende Erlebnisse in Ihrem Privatleben, die Sie nachhaltig beeinflussen?	ja	nein

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Nachfolgend finden Sie noch einige Fragen zu Ihrer Person. Bitte kreuzen Sie jeweils das Zutreffende an bzw. notieren Sie die entsprechende Antwort. Die unter Nr. 11 bis 13 erfragten Angaben (Code) dienen der Zuordnung der aktuellen Daten zu den im letzten Jahr erhobenen.

1	In wie vielen neuen Klassen sind Sie im jetzigen Halbjahr eingesetzt (neu gegenüber dem letzten Schuljahr)?		<input type="text"/>
2	In wie vielen neuen Unterrichtsfächern sind Sie eingesetzt? (Ich meine damit solche, die Sie längere Zeit oder noch nie unterrichtet.)		<input type="text"/>
3	Unterrichten Sie im jetzigen Halbjahr an mehreren oder weniger Standorten als im letzten?	mehr	weniger gleich
4	Hatten Sie in den letzten 9 Monaten belastende Erlebnisse in Ihrem Privatleben, die Sie nachhaltig beeinflussen?	ja	nein
5	Sind Sie in diesem Schulhalbjahr an eine andere Schule abgeordnet?	ja	nein
6	Unterrichten Sie in einem oder mehreren Lernfeldern? Wenn nicht, bitte mit Frage 10 weiter.	ja	nein
7	Planen Sie den Unterricht in Lernfeldern mit den betreffenden Kolleginnen/Kollegen?	ja	nein
8	Könnten Sie die betreffenden Kollegen, mit denen Sie den Unterricht geplant haben, z.B. bei Krankheit, jederzeit ersetzen?	ja	nein
9	Fertigen Sie einen gemeinsamen Stoffverteilungsplan an?	ja	nein
10	Wie hoch schätzen Sie Ihre tägliche Arbeitszeit ein? (<u>alle</u> berufliche Tätigkeiten)	ca. _____	Stunden pro Tag
11	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter an.		_____
12	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben Ihres Nachnamens an.		_____
13	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens Ihres Ehe-/Lebenspartners an (0 für keinen).		_____

Sie sind nun mit der Beantwortung der Fragen fertig. Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung und wünsche Ihnen ein nach Ihren Vorstellungen verlaufendes Schuljahr.

Mit freundlichen Grüßen

Silvio König

Tabelle B4

Fragebogen zur Beurteilung der Offenheit des Unterrichts

Offenheit des Unterrichts
(auszufüllen durch den Unterrichtsbeobachter)

Beobachten Sie bitte den Unterricht hinsichtlich des Auftretens der folgenden Merkmale, und kreuzen Sie nach dem Unterricht in den zutreffenden Kästchen an. Die Angaben in Nr. 15 bis 17 beziehen sich auf die besichtigte Lehrkraft. Diese Angaben sollen eine Zuordnung zu schon vorhandenen Daten ermöglichen.

		trifft voll und ganz zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
1	Wahlfreiheit war gegeben, d.h. die Schüler bestimmten weitgehend ihre Unterrichtsaktivitäten selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Es bestand Flexibilität in der Nutzung des Raumes, d.h. die Sitz- bzw. Raumordnung konnten verändert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Das Materialangebot, wie Bücher..., war reichhaltig, leicht erreichbar, ansprechend, angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Es bestand curriculare Integration, d.h. Aufgabe des reinen Fachunterrichts zugunsten eines Gesamtunterrichts (z. B. Lernfeld, fächerübergreifend...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Einzel- und Kleingruppenarbeit wurden schwerpunktmäßig praktiziert. Nur in Ausnahmefällen wurde in größeren Gruppen bzw. der ganzen Klasse unterrichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die Eigenverantwortlichkeit des Schülers beim Lernen war deutlich zu erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Fördern war zentrale Funktion des Lehrers, nicht mehr „belehren“ im traditionellen Verständnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Die Erfolgsbeurteilung erfolgte fortlaufend, individuell, mit Hilfe der entstandenen Produkte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter der/ des Lehrenden an.			_____
16	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Nachnamens der Lehrkraft an.			_____
17	Geben Sie bitte den ersten Buchstaben des Vornamens des Ehe-/Lebenspartners der/ des Beobachteten an (0 für keinen).			_____

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Tabelle B5

Fragebogen zur Erfassung des Befindens vor der Unterrichtsbesichtigung

Bitte kreuzen Sie von den nachfolgenden Aussagen die Antwort an, die Ihrem Befinden während der letzten 48 Stunden am besten entspricht/entsprochen hat.

Antworten:

- | | |
|---|-----------------------------|
| 0 | selten oder überhaupt nicht |
| 1 | manchmal |
| 2 | öfters |
| 3 | meistens, die ganze Zeit |

Während der letzten 48 Stunden ...		selten	manchmal	öfters	meistens
1	haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	0	1	2	3
2	konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden.	0	1	2	3
3	hatte ich Mühe mich zu konzentrieren.	0	1	2	3
4	war ich deprimiert/niedergeschlagen.	0	1	2	3
5	war alles anstrengend für mich.	0	1	2	3
6	dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.	0	1	2	3
7	hatte ich Angst.	0	1	2	3
8	habe ich schlecht geschlafen.	0	1	2	3
9	war ich fröhlich gestimmt.	0	1	2	3
10	habe ich weniger als sonst geredet.	0	1	2	3
11	fühlte ich mich einsam.	0	1	2	3
12	habe ich das Leben genossen.	0	1	2	3
13	war ich traurig.	0	1	2	3
14	hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können.	0	1	2	3
15	konnte ich mich zu nichts aufraffen.	0	1	2	3

Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Tabelle B6

Fragebogen Lehrereigenschaften

Welche der folgenden Eigenschaften treffen Ihrer Meinung nach auf die Lehrerin/ den Lehrer der vergangenen Unterrichtsstunde wie stark zu? Nutzen Sie zur Einschätzung bitte nur Ihre Eindrücke aus der soeben stattgefundenen Unterrichtsstunde. Setzen Sie zur Beurteilung bei jedem Eigenschaftspaar ein Kreuz und entscheiden Sie damit, ob die Lehrkraft Ihrer Meinung nach z. B. eher sicher oder eher unsicher war.

Auf die Lehrerin/ den Lehrer trifft mehr- ...							
- diese Eigenschaft zu.	sehr	ziemlich	ein wenig	ein wenig	ziemlich	sehr	- diese Eigenschaft zu.
1 unsicher	6	5	4	3	2	1	sicher
2 unbeliebt	6	5	4	3	2	1	beliebt
3 entgegenkommend	6	5	4	3	2	1	abweisend
4 verschlossen	6	5	4	3	2	1	offen
5 ungerecht	6	5	4	3	2	1	gerecht
6 unaufrichtig	6	5	4	3	2	1	aufrichtig
7 unfreundlich	6	5	4	3	2	1	freundlich
8 ungeduldig	6	5	4	3	2	1	geduldig
9 vertrauensvoll	6	5	4	3	2	1	misstrauisch
10 entmutigend	6	5	4	3	2	1	ermutigend
11 gekünstelt	6	5	4	3	2	1	natürlich
12 verständnislos	6	5	4	3	2	1	verständnisvoll

Anhang C1:

Anschreiben für die Lehrenden für die Datenerhebung vom November 2000

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

aktuelle Untersuchungen zeigen, dass Lehrer durch ihre Tätigkeit außergewöhnlich belastet sind (siehe z. B. Schaarschmidt & Kieschke, 1999). Diese Überbeanspruchung kann zu emotionaler Erschöpfung, zu Rückzug aus dem Engagement für die Schule und damit zu Qualitätsminderung des Unterrichts sowie zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen. Eine Erkundung und vorbeugende Beeinflussung der stresserzeugenden Faktoren ist damit, meiner Meinung nach, in unser aller Interesse.

Ich möchte darum einzelne Stressoren und subjektive Besonderheiten im System der berufsbildenden Schulen untersuchen und Zusammenhänge empirisch belegen. Zur Durchführung der Datenerhebung benötige ich dringend Ihre Hilfe und Ihr Verständnis. Ihre Gefühle, Ihre Erfahrungen und Einstellungen sind Grundlage der geplanten Studie und sollen mit zwei Fragebögen erfasst werden. Zusätzlich sind einige Interviews vorgesehen. Die Daten der Fragebogenstudie werden dann durch die der Interviews ergänzt. Damit Ihre Daten aus dem ersten und zweiten Fragebogen auch genau Ihnen zugeordnet werden können (nur so kann eine Entwicklung aufgezeigt werden), ist es notwendig Ihren Namen zu erfragen. Ich garantiere Ihnen, nach der Auswertung Ihren Namen zu entfernen (er wird auf einem gesonderten Blatt erfasst). Die Anonymität der Untersuchung bleibt somit gewährleistet. Ich werde die einzige Person sein, die Ihre Daten personenbezogen auswertet. Ich danke allen, die mich unterstützen, für Ihr Vertrauen und freue mich über ihr Interesse an der Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Lehrerberufes.

Ich bitte Sie alle Fragen ohne Übertreibung, aber auch ohne Beschönigung zu beantworten, da sich nur so realistische Aussagen zum System Schule ergeben.

Für weitere Auskünfte stehe ich gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen



S. König

Anhang C2

Anschreiben für die Lehrenden für die Datenerhebung im September

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

dieses Schreiben richtet sich an die Lehrerinnen und Lehrer, die sich freundlicherweise bereiterklärten an der Untersuchung zur Lehrerbelastung teilzunehmen und schon im November 2000 einen Fragebogen ausgefüllt haben. Ich hatte damals darauf hingewiesen, dass es sich um eine Längsschnittstudie handelt, die Daten also nochmals erhoben werden müssen. Deswegen bitte ich Sie, auch den definitiv letzten Fragebogen in diesem Zusammenhang zu bearbeiten. Ich weiß, dass Ihnen die besondere Bedeutung der Datenerhebung für empirische Untersuchungen bekannt ist. Gestatten Sie mir bitte trotzdem darauf hinzuweisen, dass die geplante Auswertung nur möglich wird, wenn Sie den jetzigen und den Fragebogen im November 2000 ausgefüllt haben.

Ihr Schulleiter stellt Ihnen ein Fragebogenexemplar und einen Umschlag zur Verfügung. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie den beantworteten Fragebogen (im Umschlag) bis Mitte September im Sekretariat Ihrer Schule abgeben. Über die Ergebnisse der Untersuchung werden Sie nach deren Auswertung selbstverständlich informiert. Nochmals vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen



S. König

Tabelle D1

Interkorrelationen zur Novembererhebung (N ≤ 293)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Geschlecht								
2 Familienstand	.18**							
3 Dienstjahre	-.20**	-.22**						
4 Lehrerselbstwirksamkeit	.07	-.01	.03					
5 Autoritarismus	-.14**	-.19**	.23**	.09				
6 Ängstlichkeit	-.04	-.05	.13*	-.40**	-.02			
7 Depressivität	-.01	-.01	.06	-.28**	.01	.76**		
8 Ungewissheitstoleranz	.00	.06	-.17**	.08	-.07	-.05	.03	
9 Selbstkonzept allgemein	.01	.08	-.03	.37**	.02	-.49**	-.37**	-.02
10 Selbstkonzept EV	.14*	.07	-.16**	.26**	.04	-.56**	-.46**	-.03
11 Allgemeine Selbstwirksamkeit	-.01	.03	.06	.59**	.24**	-.57**	-.43**	.08
12 Herausforderung	-.03	.03	.07	.51**	.13*	-.53**	-.45**	.03
13 Bedrohung	.05	-.05	.04	-.37**	.02	.63**	.54**	-.03
14 Verlust	-.10*	-.03	.01	-.36**	-.02	.59**	.54**	.04
15 Feedbackdefizit	.11*	.05	.01	-.16**	.16**	.13*	.12*	-.08
16 Gerechte-Welt-Glaube	.11*	-.05	.02	.34**	.31**	-.43**	-.30**	.01
17 Soziale Unterstützung durch die Schulleitung	.06	.00	-.03	.24**	.12*	-.22**	-.20**	-.08
18 Soziale Unterstützung durch die Kollegen	.09	.03	.02	.25**	.09	-.27**	-.23**	-.08
19 Klarheit der Leistungskriterien	.13*	-.02	.10*	.41**	.21**	-.35**	-.34**	-.08
20 Klarheit der Arbeitsmethoden	-.01	.01	.18**	.52**	.22**	-.42**	-.32**	-.05
21 Lernfeldeinsatz	-.01	.00	.25	-.02	-.09	-.02	-.02	-.16
22 Klassenleiter	.08	.08	-.15**	.05	.02	-.09	-.07	-.05
23 Mehrere Schulen	.02	.12*	-.02	-.09	.00	.15**	.12*	-.01
24 Neues Fach	.05	.02	-.11*	-.24**	-.07	.21**	.17**	.00
25 Belastendes Erlebnis	.09	.14*	-.04	-.02	-.11*	.24**	.27**	.12*
26 Zusätzliche Funktion	-.01	-.05	-.02	.05	.04	-.06	-.05	.05
27 Fachfremder Einsatz	-.13*	.02	.08	-.04	-.07	-.01	.01	-.03
28 Zeit für Fortbildung	-.01	-.10	-.22	.20	.03	-.14	-.11	.27*
29 Arbeitsunzufriedenheit	-.08	.01	-.02	-.56**	-.08	.57**	.43**	-.09
30 Arbeitsüberforderung	.17**	-.06	.02	-.33**	-.03	.61**	.47**	-.05
31 Kontrolliertheitserleben	-.02	.04	-.10*	-.24**	-.09	.42**	.37**	.08
32 Emotionale Erschöpfung	.03	-.06	.08	-.35**	.07	.64**	.51**	-.09
33 Leistungsmangel	-.07	.02	-.07	-.63**	-.15**	.52**	.40**	-.07
34 Depersonalisierung	-.08	.01	-.15**	-.42**	.08	.40**	.39**	.02
35 Positiver Affekt	.05	.04	-.04	.38**	.11*	-.53**	-.42**	.03
36 Negativer Affekt	-.04	-.04	-.01	-.31**	.01	.62**	.61**	-.04
37 Stimmungsniveau	.13*	.03	-.11*	.33**	.03	-.74**	-.63**	.09
38 Lebenszufriedenheit	.08	-.09	-.07	.29**	.12	-.55**	-.46**	.04
39 Schulspezifische VB	-.07	-.08	.27**	-.43**	-.01	.51**	.44**	-.17**

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Variable	9	10	11	12	13	14	15	16
10 Selbstkonzept EV	.55**							
11 Allgemeine Selbstwirksamkeit	.54**	.49**						
12 Herausforderung	.37**	.40**	.59**					
13 Bedrohung	-.38**	-.40**	-.47**	-.50**				
14 Verlust	-.38**	-.50**	-.47**	-.51**	.62**			
15 Feedbackdefizit	-.13*	.02	-.02	-.08	.22**	.04		
16 Gerechte-Welt-Glaube	.21**	.32**	.29**	.32**	-.27**	-.36**	-.09	
17 Soziale Unterstützung durch die Schulleitung	.16**	.17**	.20**	.21**	-.28**	-.24**	-.16**	.40**
18 Soziale Unterstützung durch die Kollegen	.15**	.16**	.19**	.18**	-.20**	-.20**	-.07	.31**
19 Klarheit der Leistungskriterien	.34**	.26**	.45**	.44**	-.20**	-.22**	-.10*	.40**
20 Klarheit der Arbeitsmethoden	.47**	.33**	.60**	.48**	-.33**	-.36**	-.04	.28**
21 Lernfeldeinsatz	.02	.01	.02	.01	-.10	-.03	.02	-.18
22 Klassenleiter	-.02	.09	-.04	-.05	-.12*	-.10	.07	.03
23 Mehrere Schulen	-.17**	-.19**	-.14*	-.14**	.01	-.01	.00	-.07
24 Neues Fach	-.10*	-.12*	-.15**	-.14*	.14*	.17**	.13*	-.19**
25 Belastendes Erlebnis	-.07	-.12*	-.05	-.03	.12*	.16**	.00	-.15**
26 Zusätzliche Funktion	-.01	.02	.02	.07	-.15**	-.10*	-.08	.05
27 Fachfremder Einsatz	-.04	-.02	-.05	-.01	.00	.06	-.03	-.13*
28 Zeit für Fortbildung	.19	.11	-.04	-.06	-.04	-.02	.03	-.05
29 Arbeitsunzufriedenheit	-.32**	-.39**	-.51**	-.58**	.55**	.48**	.20**	-.42**
30 Arbeitsüberforderung	-.38**	-.32**	-.42**	-.41**	.60**	.48**	.24**	-.32**
31 Kontrolliertheitserleben	-.21**	-.27**	-.28**	-.25**	.40**	.40**	.17**	-.39**
32 Emotionale Erschöpfung	-.33**	-.33**	-.40**	-.45**	.66**	.52**	.32**	-.27**
33 Leistungsmangel	-.41**	-.41**	-.68**	-.65**	.41**	.42**	.10*	-.28**
34 Depersonalisierung	-.25**	-.28**	-.31**	-.42**	.42**	.40**	.20**	-.18**
35 Positiver Affekt	.38**	.40**	.52**	.47**	-.41**	-.37**	-.11**	.26**
36 Negativer Affekt	-.33**	-.41**	-.35**	-.40**	.42**	.51**	.11*	-.22**
37 Stimmungsniveau	.29**	.42**	.44**	.42**	-.46**	-.42**	-.01	.38**
38 Lebenszufriedenheit	.25**	.42**	.39**	.37**	-.33**	-.38**	.03	.36**
39 Schulspezifische VB	-.28**	-.26**	-.39**	-.43**	.43**	.36**	.12*	-.23**

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Variable	17	18	19	20	21	22	23	24
18 Soziale Unterstützung durch die Kollegen	.44**							
19 Klarheit der Leistungskriterien	.44**	.31**						
20 Klarheit der Arbeitsmethoden	.20**	.25**	.59**					
21 Lernfeldeinsatz	.04	-.07	-.10	.09				
22 Klassenleiter	-.04	.09	.02	.09	.00			
23 Mehrere Schulen	.03	-.07	-.13*	-.14**	.03	.06		
24 Neues Fach	-.19**	-.09	-.09	-.10	.08	.08	-.06	
25 Belastendes Erlebnis	.01	-.02	-.06	-.07	-.01	-.08	.13*	.05
26 Zusätzliche Funktion	.06	.06	.14**	.14**	-.01	.42**	-.11*	.10
27 Fachfremder Einsatz	-.01	.01	.03	-.03	-.26*	-.05	-.07	.04
28 Zeit für Fortbildung	-.02	.27*	.13	-.03	.09	.20	.19	.23
29 Arbeitsunzufriedenheit	-.33**	-.29**	-.39**	-.37**	.03	.02	.19**	.27**
30 Arbeitsüberforderung	-.22**	-.20**	-.20**	-.30**	-.12	-.05	.01	.20**
31 Kontrolliertheitserleben	-.50**	-.30**	-.28**	-.25**	.00	-.05	-.02	.23**
32 Emotionale Erschöpfung	-.20**	-.19**	-.13*	-.23**	-.10	.02	.05	.20**
33 Leistungsmangel	-.20**	-.29**	-.50**	-.61**	.00	-.07	.18**	.11*
34 Depersonalisierung	-.27**	-.23**	-.32**	-.33**	-.13	.00	.05	.07
35 Positiver Affekt	.23**	.22**	.32**	.39**	.11	-.02	-.09	-.07
36 Negativer Affekt	-.14**	-.25**	-.24**	-.35**	-.09	-.10*	.15**	.18**
37 Stimmungsniveau	.12*	.26**	.30**	.31**	.06	.05	-.16**	-.12*
38 Lebenszufriedenheit	.10*	.16**	.24**	.28**	.02	.08	-.13*	-.03
39 Schulspezifische VB	-.24**	-.12*	-.24**	-.26**	-.01	-.01	.03	.10

Fortsetzung von Tabelle D1

Variable	25	26	27	28	29	30	31	32
26 Zusätzliche Funktion	-.07							
27 Fachfremder Einsatz	.07	.02						
28 Zeit für Fortbildung	.06	.21	.00					
29 Arbeitsunzufriedenheit	.11*	-.09	.02	-.20				
30 Arbeitsüberforderung	.16**	-.04	-.02	-.11	.57**			
31 Kontrolliertheitserleben	.11*	-.02	-.04	.07	.42**	.51**		
32 Emotionale Erschöpfung	.13*	-.08	-.03	-.11	.60**	.72**	.41**	
33 Leistungsmangel	.04	-.15**	-.01	-.11	.57**	.28**	.25**	.34**
34 Depersonalisierung	.06	.03	-.07	-.33*	.47**	.31**	.34**	.37**
35 Positiver Affekt	.00	.05	.06	.08	-.48**	-.32**	-.15**	-.39**
36 Negativer Affekt	.25**	-.08	-.02	-.22	.40**	.43**	.35**	.45**
37 Stimmungsniveau	-.15**	-.01	-.02	.05	-.50**	-.42**	-.21**	-.45**
38 Lebenszufriedenheit	-.19**	.01	-.05	.07	-.39**	-.28**	-.21**	-.31**
39 Schulspezifische VB	.06	-.04	-.01	-.16	.44**	.47**	.33**	.48**

Fortsetzung von Tabelle D1

Variable	33	34	35	36	37	38	39
34 Depersonalisierung	.45 **	1.00	-.28 **	.45 **	-.37 **	-.21 **	
35 Positiver Affekt	-.57 **	-.28 **	1.00	-.27 **	.54 **	.41 **	
36 Negativer Affekt	.35 **	.45 **	-.27 **	1.00	-.45 **	-.34 **	
37 Stimmungsniveau	-.44 **	-.37 **	.54 **	-.45 **	1.00	.59 **	
38 Lebenszufriedenheit	-.41 **	-.21 **	.41 **	-.34 **	.59 **	1.00	
39 Schulspezifische VB	.37 **	.25 **	-.37 **	.39 **	-.42 **	-.36 **	1

Anmerkung. Beim Geschlecht stand 1 für weiblich und 0 für männlich. Beim Familienstand gaben die Probanden mit 0 an, dass sie verheiratet waren und mit 1 das Gegenteil. Bei den erhobenen Belastungen gaben die Lehrenden mit einer 1 an, dass sie der dieser ausgesetzt waren und mit 0 das Gegenteil. Die Depressivität konnte die Werte von 0 bis 45 annehmen. Die Ängstlichkeit variierte in den Grenzen von 1 bis 4 und alle anderen nicht absolut erfassten Variablen von 1 bis 6. Eine große Zahl stand jeweils für eine hohe Konstruktausprägung.

Tabelle D2

Interkorrelationen der Septembererhebung N ≤ 94)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Geschlecht								
2 Familienstand	.18**							
3 Dienstjahre	-.20**	-.22**						
4 Lehrerselbstwirksamkeit	.06	.11	-.01					
5 Autoritarismus	-.23*	-.20*	.12	.06				
6 Ängstlichkeit	-.14	-.04	.15	-.50**	.03			
7 Depressivität	-.09	-.14	.10	-.28**	.04	.65**		
8 Ungewissheitstoleranz	.17*	.16	-.17	.21*	.12	-.07	.01	
9 Selbstkonzept EV	.09	.03	-.18*	.31**	.07	-.52**	-.19*	.12
10 Selbstkonzept allgemein	.05	-.08	.08	.22*	.01	-.62**	-.31**	-.11
11 Allgemeine Selbstwirksamkeit	.25**	.05	-.05	.50**	-.04	-.63**	-.37**	.10
12 Herausforderung	.06	.03	-.01	.55**	.12	-.61**	-.55**	.05
13 Bedrohung	-.01	-.03	.14	-.55**	-.04	.66**	.52**	-.07
14 Verlust	-.12	-.09	-.12	-.37**	-.06	.55**	.54**	.06
15 Feedbackdefizit	.07	.02	.10	-.30**	.13	.22**	.22*	-.01
16 Gerechte-Welt-Glaube	.06	-.12	-.13	.28**	.12	-.43**	-.42**	.12
17 Soziale Unterstützung durch die Schulleitung	-.17	.14	.07	.48**	.13	-.51**	-.46**	-.08
18 Soziale Unterstützung durch die Kollegen	-.07	.00	.01	.54**	.04	-.53**	-.38**	-.10
19 Klarheit der Leistungskriterien	-.01	-.04	.04	.63**	.01	-.48**	-.21*	-.11
20 Klarheit der Arbeitsmethoden	-.03	-.15	.10	.59**	.16	-.47**	-.21*	.02
21 Anzahl neuer Klassen	.04	-.01	-.07	-.14	.00	.12	.20*	.12
22 Anzahl neuer Fächer	-.03	-.16	-.01	-.15	-.04	.11	.09	.05
23 Belastendes Erlebnis	.13	.16	-.06	.00	.00	.14	.08	.11
24 Mehr Standorte	-.03	-.02	-.12	.00	-.03	.10	.15	.12
25 Arbeitsunzufriedenheit	-.09	-.10	.06	-.54**	-.04	.61**	.51**	-.23*
26 Arbeitsüberforderung	.11	.00	.06	-.52**	-.15	.61**	.48**	-.08
27 Kontrolliertheitserleben	.05	.22*	-.01	-.31**	-.01	.48**	.26**	.20
28 Emotionale Erschöpfung	-.02	.04	.09	-.39**	-.12	.64**	.56**	-.12
29 Leistungsmangel	-.20*	-.11	.04	-.71**	.02	.60**	.37**	-.26**
30 Depersonalisierung	.01	-.02	-.17	-.53**	.01	.46**	.26**	-.09
31 Positiver Affekt	.16	.02	-.09	.49**	-.05	-.53**	-.24*	.20*
32 Negativer Affekt	.00	-.16	-.12	-.21*	.09	.51**	.58**	.28**
33 Lebenszufriedenheit	.10	-.09	-.12	.34**	-.04	-.56**	-.35**	.13
34 Stimmungsniveau	.14	-.02	-.12	.41**	-.20*	-.70**	-.36**	.11
35 Schulspezifische VB	.05	.01	.17	-.52**	.12	.58**	.33**	-.17
36 Bedeutung der Arbeit	-.11	.07	.10	.27**	.02	-.12	-.06	.25**

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Variable	9	10	11	12	13	14	15	16
10 Selbstkonzept allgemein	.17							
11 Allgemeine Selbstwirksamkeit	.37**	.44**						
12 Herausforderung	.37**	.35**	.54**					
13 Bedrohung	-.43**	-.35**	-.50**	-.72**				
14 Verlust	-.26**	-.49**	-.47**	-.53**	.61**			
15 Feedbackdefizit	-.18*	-.19*	-.35**	-.32**	.36**	.30**		
16 Gerechte-Welt-Glaube	.32**	.27**	.24*	.31**	-.46**	-.50**	-.16	
17 Soziale Unterstützung durch die Schulleitung	.15	.30**	.26**	.42**	-.40**	-.46**	-.24**	.36**
18 Soziale Unterstützung durch die Kollegen	.22*	.35**	.33**	.57**	-.52**	-.53**	-.29**	.30**
19 Klarheit der Leistungskriterien	.26**	.31**	.43**	.44**	-.49**	-.35**	-.36**	.25*
20 Klarheit der Arbeitsmethoden	.22*	.54**	.54**	.50**	-.39**	-.32**	-.27**	.14
21 Anzahl neuer Klassen	-.05	-.12	-.02	-.04	.06	.14	.01	-.09
22 Anzahl neuer Fächer	.01	.00	-.01	-.06	.07	.12	-.03	-.16
23 Belastendes Erlebnis	-.01	-.14	-.07	-.04	.08	.14	.11	-.02
24 Mehr Standorte	-.21*	.00	-.22*	-.06	.10	.10	.09	-.22*
25 Arbeitsunzufriedenheit	-.35**	-.39**	-.46**	-.53**	.57**	.61**	.31**	-.49**
26 Arbeitsüberforderung	-.26**	-.34**	-.40**	-.53**	.66**	.47**	.48**	-.34**
27 Kontrolliertheitserleben	-.10	-.47**	-.32**	-.34**	.43**	.38**	.35**	-.26**
28 Emotionale Erschöpfung	-.37**	-.32**	-.47**	-.61**	.73**	.65**	.46**	-.48**
29 Leistungsmangel	-.31**	-.29**	-.63**	-.61**	.53**	.37**	.32**	-.12
30 Depersonalisierung	-.10	-.30**	-.38**	-.53**	.45**	.44**	.39**	-.02
31 Positiver Affekt	.25**	.34**	.53**	.40**	-.41**	-.31**	-.17	.25*
32 Negativer Affekt	-.28**	-.51**	-.35**	-.49**	.37**	.49**	.10	-.17
33 Lebenszufriedenheit	.30**	.30**	.42**	.40**	-.39**	-.29**	-.15	.42**
34 Stimmungsniveau	.28**	.37**	.52**	.34**	-.47**	-.38**	-.25**	.30**
35 Schulspezifische VB	-.30**	-.43**	-.49**	-.41**	.56**	.34**	.35**	-.35**
36 Bedeutung der Arbeit	-.02	.14	.13	.13	-.11	-.17	-.18*	-.01

Fortsetzung auf der nächsten Seite

Variable	17	18	19	20	21	22	23	24
18 Soziale Unterstützung durch die Kollegen	.54**							
19 Klarheit der Leistungskriterien	.34**	.58**						
20 Klarheit der Arbeitsmethoden	.23*	.40**	.56**					
21 Anzahl neuer Klassen	-.17	-.20*	-.16	.04				
22 Anzahl neuer Fächer	-.06	-.14	-.21*	-.07	.00			
23 Belastendes Erlebnis	.08	-.14	-.09	-.12	.05	-.03		
24 Mehr Standorte	-.13	.00	-.17	-.13	-.03	.06	-.09	
25 Arbeitsunzufriedenheit	-.47**	-.50**	-.36**	-.31**	.28**	-.03	.06	.08
26 Arbeitsüberforderung	-.49**	-.50**	-.44**	-.38**	.16	.03	.15	-.04
27 Kontrolliertheitserleben	-.37**	-.66**	-.43**	-.36**	.13	.01	.07	-.04
28 Emotionale Erschöpfung	-.41**	-.47**	-.32**	-.19*	.09	-.02	.12	.00
29 Leistungsmangel	-.36**	-.48**	-.56**	-.48**	.18*	.09	-.03	.10
30 Depersonalisierung	-.36**	-.45**	-.47**	-.36**	.14	.00	.04	-.04
31 Positiver Affekt	.32**	.37**	.44**	.46**	.02	.05	-.18*	-.04
32 Negativer Affekt	-.35**	-.31**	-.24*	-.32**	.19*	-.05	.05	.09
33 Lebenszufriedenheit	.22*	.34**	.30**	.27**	.01	-.13	-.07	.02
34 Stimmungsniveau	.36**	.35**	.41**	.32**	.10	-.12	-.03	-.03
35 Schulspezifische VB	-.45**	-.45**	-.37**	-.39**	-.03	.03	.32**	.04
36 Bedeutung der Arbeit	.15	.19*	.14	.17*	-.25**	-.02	-.02	-.01

Fortsetzung von Tabelle D2

Variable	25	26	27	28	29	30	31	32
26 Arbeitsüberforderung	.63**							
27 Kontrolliertheitserleben	.27**	.51**						
28 Emotionale Erschöpfung	.67**	.71**	.40**					
29 Leistungsmangel	.58**	.47**	.29**	.46**				
30 Depersonalisierung	.50**	.48**	.32**	.48**	.65**			
31 Positiver Affekt	-.45**	-.33**	-.29**	-.33**	-.58**	-.35**		
32 Negativer Affekt	.38**	.39**	.27**	.36**	.25**	.35**	-.30**	
33 Lebenszufriedenheit	-.41**	-.33**	-.30**	-.39**	-.42**	-.35**	.41**	-.21*
34 Stimmungsniveau	-.46**	-.45**	-.28**	-.49*	-.45**	-.49**	.44**	-.29**
35 Schulspezifische VB	.45**	.48**	.42**	.51**	.46**	.35**	-.51**	.17
36 Bedeutung der Arbeit	-.45**	-.30**	.01	-.25**	-.40**	-.36**	.19*	-.07

Fortsetzung von Tabelle D2

Variable	25	26	27
34 Stimmungsniveau	.62**		
35 Schulspezifische VB	-.35**	-.48**	
36 Bedeutung der Arbeit	.14	.17	-.19*

Anmerkung. Siehe Tabelle D1

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die aus den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen habe ich entsprechend gekennzeichnet. Die vorliegende Arbeit wurde bis heute noch nicht als Prüfungsarbeit verwendet. Ich habe bisher weder mit dieser, noch mit einer anderen Arbeit einen Dissertationsversuch unternommen.

Luckenau, den 01.11.2002