

Piotr Obidzinski

Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern

Eine explorative Studie mit Lehrerinnen und Lehrern an
Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen

**Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

2007

Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern

Eine explorative Studie mit Lehrerinnen und Lehrern an
Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen

**Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen**

**vorgelegt von
Piotr Obidzinski
Viktor-Renner-Str.26
72074 Tübingen**

Betreuung

**Prof. Dr. Günter L. Huber
Institut für Erziehungswissenschaft
Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen**

**Prof. Dr. Ommo Grupe
Institut für Sportwissenschaft
Eberhard-Karls-Universität Tübingen
Wilhelmstrasse 124, 72074 Tübingen**

Tag der mündlichen Prüfung: 23.11.2007

Dekan: Prof. Dr. Reinhard Johler

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Ommo Grupe

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Günter L. Huber

Vorwort	1
1	Einleitung 4
1.1	Einführung in die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern 9
1.2	Problemstellung und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit 11
2	Theoretischer Teil 14
2.1	Theoretische Überlegungen zur Angstforschung 14
2.2	Zum Begriff Angst 16
2.3	Abgrenzung der Angst von Furcht und Stress 20
2.3.1	Furcht 20
2.3.2	Stress 22
2.3.3	Fazit 24
2.4	Theorien zur Angstentstehung 25
2.4.1	Psychoanalytischer Ansatz nach Freud 25
2.4.2	Behavioristischer Ansatz nach Mowrer 28
2.4.3	Kognitionstheoretischer Ansatz nach Lazarus 30
2.4.4	Vergleich der drei Ansätze 32
2.5	Berufsbezogene Ängste bei Lehrern 34
2.5.1	Stand der Forschung 34
2.5.2	Systematik von berufsbezogenen Lehrerängsten 39
2.5.3	Ursachen von berufsbezogenen Lehrerängsten 48
3	Empirischer Teil 60
3.1	Aufbau der Studie 60
3.2	Methodenwahl 60
3.3	Fragestellungen 62
3.4	Wissenschaftliche Relevanz der Studie 77
3.5	Untersuchungsgegenstand 84
3.6	Beschreibung der Stichprobe 86
3.7	Pretests an den Schulen 91
3.8	Kritische Auseinandersetzung mit dem Erhebungsinstrument 97
4	Darstellung und Auswertung der erhobenen Daten 107
5	Diskussion der Ergebnisse 235
6	Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf 353

6.1	Ausgewählte Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf	363
6.1.1	Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf auf der Organisationsebene	364
6.1.1.1	Lehrerfortbildungen	364
6.1.1.2	Supervision	367
6.1.1.2.1	Ziele der Supervision	368
6.1.1.2.2	Ablauf der Supervision	371
6.1.2	Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf auf der Systemebene	374
6.1.2.1	Materielle Verbesserungen und bildungspolitische Maßnahmen	374
6.1.2.1.1	Gestaltung der Arbeitsaufgaben	375
6.1.2.1.2	Gestaltung der Arbeitsbedingungen	377
6.1.2.1.3	Gestaltung weiterer Arbeitsbedingungen	377
6.1.3	Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf auf der Individuumsebene	378
6.1.3.1	Das Stress- (Angst-)Impfungstraining (SIT)	386
6.1.3.2	Die Rational-Emotive-Therapie (RET)	389
6.1.3.3	Die Frankfurter LehrerAngst-Selbsthilfe (FLASH)	390
6.1.3.4	Das Belastungs-Management-Training für Lehrer (BMT-L)	392
6.1.3.5	Das Selbsthilfe-Verfahren im Umgang mit Angst/Stress	393
6.1.3.6	Entspannungsverfahren	395
7	Zusammenfassung	413
8	Literaturverzeichnis	425
	Anhang	445
Anhang A	Datenerhebungsinstrumente	
Anhang B	Tabellen	

Tabelle 1: Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme: „Berufsbezogene Ängste beeinflussen die Arbeit von Lehrern negativ.“	82
Tabelle 2: Stichprobe differenziert nach Altersgruppen.	88
Tabelle 3: Stichprobe differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler).	88
Tabelle 4: Stichprobe differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.	89
Tabelle 5: Vergleich der Merkmale der Stichprobe mit der Grundgesamtheit im OSA Kreis Tübingen im Schuljahr 2004/2005 differenziert nach Schultyp und Geschlecht.	91
Tabelle 6: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	109
Tabelle 7: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste in Prozentangaben.	110
Tabelle 8: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	110
Tabelle 9: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.	111
Tabelle 10: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste in Prozentangaben.	112
Tabelle 11: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	113
Tabelle 12: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen.	117
Tabelle 13: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen in Prozentangaben.	118
Tabelle 14: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen.	118
Tabelle 15: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Altersgruppe und die abhängige Variable Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen.	119
Tabelle 16: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Altersgruppen in Mann-Whitney-U-Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen.	120
Tabelle 17: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen.	123
Tabelle 18: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen in Prozentangaben.	124
Tabelle 19: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst differenziert nach Altersgruppen.	125

Tabelle 20: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen.	125
Tabelle 21: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Altersgruppen in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen.	126
Tabelle 22: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.	128
Tabelle 23: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht in Prozentangaben.	129
Tabelle 24: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.	130
Tabelle 25: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	130
Tabelle 26: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	131
Tabelle 27: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.	133
Tabelle 28: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht in Prozentangaben.	134
Tabelle 29: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.	135
Tabelle 30: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	136
Tabelle 31: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Geschlecht in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	136
Tabelle 32: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp.	139
Tabelle 33: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp in Prozentangaben.	140
Tabelle 34: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp.	140
Tabelle 35: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerängste.	141
Tabelle 36: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schultyp im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerängste.	141

Tabelle 37: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp. _____	144
Tabelle 38: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp in Prozente. _____	145
Tabelle 39: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp. _____	145
Tabelle 40: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	146
Tabelle 41: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schultyp im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Intensität des Empfindens berufsbezogenen Lehrerangst. _____	146
Tabelle 42: Stichprobe differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler). _____	147
Tabelle 43: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler). _____	150
Tabelle 44: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	151
Tabelle 45: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schulgröße im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	151
Tabelle 46: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler). _____	154
Tabelle 47: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	155
Tabelle 48: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schulgröße im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	155
Tabelle 49: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach der Region der Schule. _____	156
Tabelle 50: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Häufigkeit des Auftretens einzelner Formen der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	157
Tabelle 51: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach der Region der Schule in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Häufigkeit des Auftretens einzelner Formen der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	158
Tabelle 52: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst differenziert nach der Region der Schule. _____	159

Tabelle 53: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Intensität des Empfindens berufsbezogenen Lehrerangst. _____	159
Tabelle 54: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach der Region der Schule im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	160
Tabelle 55: Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“. _____	161
Tabelle 56: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. _____	161
Tabelle 57: Signifikanter Effekt bei der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“. _____	163
Tabelle 58: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“. _____	163
Tabelle 59: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst. _____	164
Tabelle 60: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“. _____	166
Tabelle 61: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“. _____	166
Tabelle 62: Stichprobe differenziert nach den von Lehrern an der Schule ausgeübten Funktionen. _____	167
Tabelle 63: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach den von Lehrern an der Schule ausgeübten Funktionen. _____	168
Tabelle 64: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. _____	169
Tabelle 65: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. _____	170
Tabelle 66: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst differenziert nach den von Lehrern ausgeübten Funktionen an der Schule. _____	171

Tabelle 67: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	172
Tabelle 68: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	173
Tabelle 69: Stichprobe differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.	174
Tabelle 70: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.	177
Tabelle 71: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.	178
Tabelle 72: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	179
Tabelle 73: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerangst zusammen).	180
Tabelle 74: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> - Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	181
Tabelle 75: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.	184
Tabelle 76: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	185
Tabelle 77: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	186
Tabelle 78: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerangst zusammen).	187
Tabelle 79: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	188
Tabelle 80: Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.	189

Tabelle 81: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.	189
Tabelle 82: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.	191
Tabelle 83: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.	192
Tabelle 84: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage zu „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	193
Tabelle 85: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	194
Tabelle 86: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.	195
Tabelle 87: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.	196
Tabelle 88: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.	197
Tabelle 89: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	199
Tabelle 90: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	200
Tabelle 91: Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.	201
Tabelle 92: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.	201
Tabelle 93: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.	203

Tabelle 94: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.	204
Tabelle 95: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihrem Beruf wechseln?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	205
Tabelle 96: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	206
Tabelle 97: Mittelwerte bezüglich der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.	207
Tabelle 98: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.	208
Tabelle 99: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.	209
Tabelle 100: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	210
Tabelle 101: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (aller Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	211
Tabelle 102: Antworthäufigkeiten der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich finde das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema“.	212
Tabelle 103: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.	212
Tabelle 104: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	214
Tabelle 105: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> - Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	214
Tabelle 106: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.	215

Tabelle 107: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	216
Tabelle 108: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	217
Tabelle 109: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Lehrern mit abgegebenen Fragebogen mit oder ohne Stellungnahme zum Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern im Raum für Kommentare.	218
Tabelle 110: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern im Raum für Kommentare und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	219
Tabelle 111: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern im Raum für Kommentare und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	219
Tabelle 112: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Lehrern mit und ohne einer Stellungnahme zum Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern im Raum für Kommentare.	220
Tabelle 113: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern im Raum für Kommentare und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	221
Tabelle 114: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den zweistufigen Faktor Fragebogen mit und ohne einer Stellungnahme zum Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern im Raum für Kommentare und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	221
Tabelle 115: Antworthäufigkeiten der Stichprobe zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern zu berichten“.	222
Tabelle 116: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern zu berichten.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.	222
Tabelle 117: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern zu berichten.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	224
Tabelle 118: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern zu berichten.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	224

Tabelle 119: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern zu berichten.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.	225
Tabelle 120: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern zu berichten.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	226
Tabelle 121: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney- <i>U</i> -Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme zu „Es fiel mir leicht, über das Thema Berufsbezogene Ängste bei Lehrern zu berichten.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	227
Tabelle 122: Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“	228
Tabelle 123: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	228
Tabelle 124: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	230
Tabelle 125: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	231
Tabelle 126: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.	231
Tabelle 127: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	233
Tabelle 128: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney- <i>U</i> -Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).	234
Tabelle 129: Vergleich der Ergebnisse der Stichproben der vorliegenden Studie mit den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	237
Tabelle 130: Vergleich der Ergebnisse der Stichproben der vorliegenden Studie mit den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.	238
Tabelle 131: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst.	253

Tabelle 132: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst differenziert nach Lebensalter.	254
Tabelle 133: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst differenziert nach Geschlecht.	255
Tabelle 134: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst differenziert nach Schultyp.	256
Tabelle 135: Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich glaube, dass man als Lehrer nicht akzeptiert wird, wenn man in seinem Beruf Ängste zeigt/gesteht“.	343
Tabelle I: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur Überprüfung der Normalverteilung der Variablen innerhalb der Stichprobe.	im Anhang B

Vorwort

Schon beim ersten Blick auf das Thema dieser Arbeit könnte man behaupten, dass es sich hier um zwei Gegensätze handelt: Lehrer und ihre mit dem Beruf verbundenen Ängste. Zwei Dinge, die eigentlich gar nicht zusammenpassen. Bei Lehrern, die in der Öffentlichkeit über so viel Macht und Freiheit in der Schule verfügen, sollen Ängste auftreten? Hierzu möchte ich Aussagen von zwei der befragten Lehrer zitieren: *„Angst lähmt, also könnte ich mit Angst nicht Lehrer sein.“*, *„In der Ausbildungszeit und später im Referendariat galt, bloß keine Schwächen zeigen. Die Souveränität wurde besser benotet, das Äußern von Emotionen war tabu.“*. Diese Aussagen spiegeln, dass Angst und der Lehrberuf nicht zusammengehören. Spricht man in der Öffentlichkeit von Angst und Schule, so wird damit nicht die Angst der Lehrer, sondern im Allgemeinen die Angst von Schülern in Zusammenhang gebracht. Der Lehrer existiert dabei als derjenige, der durch seine „Macht“ selber Angst bei anderen Personen induziert (am meisten sind das Schüler). Er wird aber nicht als derjenige wahrgenommen, der in sozialen Interaktionen mit Schülern, Eltern, Kollegen, etc. in einer vorgegebenen Institution Schule und eingebunden in berufsspezifische Rollenzwänge, selbst Angst entwickelt (vgl. Volkamer, 1980, S. 377). Einen Lehrer mit Ängsten kann man sich einfach nicht vorstellen.

Mit berufsbezogenen Lehrerängsten wird ein Problem thematisiert, das in der Forschung bis heute eher vernachlässigt worden ist. Nach dem Boom der 80er Jahre geriet das Thema der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern leicht in Vergessenheit. Die wenigen einschlägigen Untersuchungen ergaben, dass berufsbezogene Ängste bei Lehrern keine Seltenheit sind. Sie gehören zum schulischen Alltag und werden u.a. durch die Vielzahl der anspruchsvollen und nicht selten widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrer ausgelöst. Dazu gehören beispielsweise „schwierige Schüler“, Konflikte mit Kollegen und Vorgesetzten oder Probleme, denen gegenüber sich Lehrer überfordert fühlen (z.B. Gewalt an Schulen, Drogenkonsum an den Schulen etc.). Das geringe Interesse der Wissenschaft an den berufsbezogenen Ängsten von Lehrern ist erstaunlich, denn es ist bekannt, dass der Lehrberuf zu den belastensten Berufskategorien gehört und eine nicht unbeträchtliche Zahl von Lehrern durch berufsbedingte Überforderungen krankgeschrieben wird. Viele Lehrer können mit ihren

Ängsten nicht gut/adäquat umgehen, werden zunehmend durch sie belastet und scheiden vorzeitig aus dem Berufsleben wegen Dienst- oder Berufsunfähigkeit aus. Die wachsende Zahl von Frühpensionierungen bei Lehrern lässt sich bei den Betroffenen auf ihre berufsbezogenen Ängste zurückzuführen (vgl. u.a. Strittmatter, 1986; Enzmann & Kleiber, 1989; Biener, 1988; Becker & Gonschorek, 1991; Jehle, 1997; Porps, 1999; Szymanek, 1999; Daschner, 2002)

Personen und somit auch Lehrer berichten ungern (wenn überhaupt!) über ihre Ängste im Beruf. Daher ist das Thema der berufsbezogenen Ängste nur wenigen bekannt. Es ist ein Thema, das einen sehr persönlichen Bereich der Lehrer berührt. Die Thematik der berufsbezogenen Ängste von Lehrern gehört immer noch zu einem noch weitgehend tabuisierten Thema. Welcher Lehrer gibt schon freiwillig seine Ängste zu? Aus Untersuchungen (vgl. Peez, 1983; Jehle & Krause, 1994) und aus der Praxis ist bekannt, dass Lehrerängste in nicht unwesentlichem Umfang existent sind. Sie beeinträchtigen Lehrer in ihrem Schulalltag teilweise in sehr hohem Maße, werden aber nicht angesprochen. Bei dem Bemühen, dem einzelnen Lehrer zu helfen, beruflich wirksam zu bleiben und ein Maximum an Lebensqualität zu erhalten bzw. zurückzugewinnen, muss diesem Thema mehr (öffentliche) Aufmerksamkeit geschenkt werden. Durch weniger angstbedingte Ausfälle von Lehrern können die Realisierung des Lehrplans und eine hohe Qualität des Lehrens gesichert werden. Deshalb besteht ein wesentliches Anliegen dieser Arbeit darin, die Thematik der berufsbezogenen Ängste von/bei Lehrern wieder präsent zu machen. Vorhandensein und Beeinträchtigungsgrad von Ängsten sollen differenziert untersucht werden, sowie Faktoren und Ursachen (Rahmenbedingungen) von Ängsten festgestellt werden. Durch eine Analyse der genannten Aspekte können Lösungen zur Reduktion von berufsbezogenen Ängsten bei Lehrern vorgeschlagen werden. Es ist sicherlich von großer Relevanz, Methoden zur Angstbewältigung und auch zur Angstprävention aufzuzeigen. Betroffenen Lehrern können Möglichkeiten aufgezeigt werden, mit Hilfe derer sie eigene Ängste meistern, mit ihnen leben, sie reduzieren oder ganz bewältigen können. Es gibt bestimmt eine Vielzahl an Faktoren, die man ändern müsste, um das alltägliche Schulleben manchen Lehrern leichter bzw. angstfreier zu machen. Dass dies nicht von heute auf morgen geschehen wird und kann, ist anzunehmen. Wenn man also die (angstauslösenden) Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit nicht sofort verbessern kann, dann ist es auf

jeden Fall wichtig, dass man verschiedene Möglichkeiten zur Bewältigung der berufsbezogenen Ängste aufzeigt.

Diese Arbeit wendet sich vor allem an den normalen, unabhängig vom Schultyp, nicht selten überlasteten und überforderten Lehrer, bei dem es zur Entstehung von diversen Ängsten kommt, mit denen er sich alleingelassen fühlt und sich nicht zu helfen weiß. Auch an alle Lehramt-Studierende, die nach dem Studium ihre Arbeit in der Schule aufnehmen werden und weitere Personen, die sich schon mit der Problematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern auseinandergesetzt haben, sei es in der Theorie oder Praxis, oder diejenige, denen dieses Thema bisher unbekannt geblieben ist und sich dafür interessieren.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die getrennte Anführung der Begriffe „Lehrer“ und „Lehrerin“ verzichtet. Der Begriff Lehrer wird in dieser Arbeit für beide Geschlechter verwendet. Dies gilt auch für alle anderen Personengruppen, die im Text vorkommen.

1 Einleitung

Angst ist ein Gefühl, das jeder von uns kennt. Niemand wird ernsthaft bestreiten, schon einmal Angst gehabt zu haben. In der einen oder anderen Form ist die Angst uns schon allen begegnet – mal mehr, mal weniger. Wenn wir um uns schauen, ist der glückliche Traum vom angstfreien Leben schnell ausgeträumt. Familiäre Konflikte, Konkurrenz- und Leistungsdruck, Mobbing, Zukunftsangst, Orientierungslosigkeit, unsichere Arbeitsplätze und vieles mehr belasten uns schwer. Wir suchen nach Lösungen, denn wenn wir diese nicht finden, verlieren wir irgendwann den Halt und manchmal sogar die Fähigkeit, von einem Leben ohne Angst überhaupt träumen zu können/sich ein Leben ohne Angst vorstellen zu können. Hacker (1973, S. 152) äußert sich dazu wie folgt: „Der Angst erging es wie der Aggression; zuerst wurde sie überhaupt als pathologisch erachtet, später nur in quantitativ erhöhter Menge, bis sie zum gesamt menschlichen Phänomen universalisiert und ontologisiert wurde“. Seit dem 11. September 2001 nahm das "Phänomen Angst" noch drastischer zu. Man spricht momentan vom „Zeitalter der Angst", in dem alles eigentlich zur Bedrohung werden kann, von „Gesellschaft in Angst und Verunsicherung, Stagnation, Handlungsunfähigkeit, Perspektivlosigkeit und Zukunftsangst“ (Lang & Faller, 1996).

In den Medien sind mehr und mehr nur schlechte Nachrichten zu finden wie wachsende Kriminalität, Rauschdrogen, Umweltzerstörung, Klimaveränderung, Rohstoffschwund, Arbeitslosigkeit oder Naturkatastrophen. Das Verhältnis zu positiven Nachrichten ist sehr ungleich. Wenn man aber Tag für Tag so viel Angst machende Informationen aufnimmt/aufnehmen muss, so bleibt das für den eigenen Gemütszustand nicht ohne Folgen. Man beginnt, diese Welt als beängstigend zu empfinden. Ängste bestimmen ohnehin in vielfältiger Weise den privaten und beruflichen Alltag. Kinder haben Angst vor dem Dunkeln, dem Alleinsein, einem Gewitter; Schüler vor Prüfungen, vor einer Blamage; Berufstätige haben Angst vor ihrem Chef, vor Arbeitslosigkeit; man hat Angst vor Krankheit, Einsamkeit, Tod oder der Zukunft. Es gibt Ängste, die im Leben eine „positive“ Rolle spielen, die uns sogar überleben helfen, wie z.B. Angst vor wirklichen Gefahren. Und es gibt solche, die eine negative Auswirkung auf uns haben, die uns lähmen. Haben sich unsere Vorfahren vor Blitz und Donner, einer Sonnen- und Mondfinsternis, der Pest oder Schwindsucht gefürchtet, so ist es heute, unserem

Zeitalter entsprechend, Angst vor der Arbeitslosigkeit, Angst vor einem Beziehungsbruch, Angst vor Krebs, Herzversagen oder vor Krieg. Die meisten von uns haben einmal Prüfungsangst, Angst vor dem Treffen einer wichtigen Entscheidung, einer ärztlichen Diagnose oder auch vor Nähe gehabt.

Emotionen wie Angst, Freude und Trauer sind ein zentraler Bestandteil des menschlichen Lebens und finden sich in den verschiedensten Lebens- und Tätigkeitsbereichen: in der Familie bei Eltern, Kindern, Ehepartnern und auch am Arbeitsplatz, bei Vorgesetzten und Untergebenen. Der Arbeitsplatz bietet eine ganze Reihe von Möglichkeiten, um Angst entstehen zu lassen. Die Ursachen für Angst im Arbeitsalltag sind dabei sehr unterschiedlich und müssen notwendigerweise nicht auf Missständen am Arbeitsplatz beruhen. In den meisten Fällen jedoch tun sie es. Nach Siegert & Lang (1987) können Ängste im Arbeitsalltag ausgelöst sein durch Bedenken, den Arbeitsplatz zu verlieren (sei es durch eigene Fehler, sei es durch "turbulente" Situationen, in denen das Unternehmen oder die Abteilung gerade steckt), Fehler zu machen, den gestellten Erwartungen nicht gerecht zu werden, durch Konflikte, Konfrontationen mit problematischen unlösbaren Situationen, durch Neues, z. B. neue Lehrtechniken (Computer etc.), durch Unwissen, wenn man eine Aufgabe oder Situation nicht versteht oder durch Angst vor der Angst. Ähnliche Kategorien nennt Schöpfling (1987), wenn er die Entstehung von Angst bei der Arbeit in Bezug auf den Verlust von Leben und Gesundheit, auf Herabsetzung im Urteil von Mitmenschen oder auf die Unsicherheit, die erwarteten oder geforderten Leistungen nicht erbringen zu können, sieht. Eine Langzeitstudie der Fachhochschule Köln ergab, dass fast jeder Beschäftigte am Arbeitsplatz unter Ängsten leidet. Bis zu 90 Prozent der Mitarbeiter, vom Arbeiter bis zum Manager, waren von Ängsten betroffen. Es handelt sich dabei wesentlich um die Angst, die Arbeit zu verlieren und Angst vor Fehlern bei der Arbeit. Angstbedingt wird produktives und kreatives Arbeiten verhindert. Fehlzeiten und Krankheiten sind ebenso die Folge wie Tabletten- oder Alkoholkonsum. Das Resultat ist eine innere Kündigung, eine verminderte Arbeitsleistung und eine damit auch verminderte Wertschöpfung (Wenchel, 2001).

Die Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, steht ganz oben auf der Ursachenliste für Angst im Arbeitsalltag: Je höher die bekleidete Position und je besser die Bezahlung,

umso größer und weiter verbreitet ist die Angst in der Regel (Wenchel, 2001). Zu diesem Schluss kamen auch Panse & Stegmann (1998) nach drei Jahren Recherche und 1200 Interviews mit Mitarbeitern und Führungskräften. Betrieblich bedeutungsvolle Ängste sind hauptsächlich Versagensängste: Die Angst, gegenüber neuen Technologien hilflos zu sein, folgenschwere Entscheidungen zu treffen oder auch in innerbetrieblichen Machtkämpfen zu unterliegen. Gegen diese Angst versucht man sich zu wehren, ein "Angstabwehrverhalten" entsteht. Panse & Stegmann stellen fest, dass sich etwa 50 Prozent der Beschäftigten in innerer Kündigung befinden, d. h. die Angestellten erscheinen zwar am Arbeitsplatz, verweigern dem Arbeitgeber aber Initiative und Leistungsbereitschaft, sie bringen ihre Kreativität nicht mehr ein. Die Angstgefühle können sich in abträglicher Form auf Leistungsfähigkeit, Motivation, Gesundheit und Wohlbefinden auswirken. Durch Angst wird bei der betroffenen Person das Selbstbewusstsein untergraben, die Neugierde erstickt, die Kreativität getötet, man wird unflexibel und einsam. Angst wird zu einem „Karrierekiller“. Betroffene klagen häufig über körperliche Beschwerden wie Schwächezustände, Nervosität, Schlaflosigkeit, Herzprobleme, Hautreaktionen, Magen-Darm-Probleme, Muskelverspannungen, Rücken- und Kopfschmerzen. Viele Berufstätige fliehen in den Alkoholkonsum oder nehmen Medikamente, um die Angst zu reduzieren, die mit der Art der Tätigkeit und der Arbeitssituation zusammenhängt. Erhöhte krankheitsbedingte Fehlzeiten sind zu erwartende Folgen, die von den Kollegen nicht selten in Form von Mehrarbeit aufgefangen werden, was wiederum zu Überbeanspruchung führt und später zu Ausfall (Seibel & Lühring, 1984; Greif, Bamberg & Semmer, 1991; Wenchel, 2001). Nach Ulich (1982) wird die Emotionalität am Arbeitsplatz in westlichen Ländern häufig als negativ angesehen, da sie als ein Zeichen von Schwäche oder Unreife gilt. Die Sicherheit hingegen gilt als etwas Positives. Wer einen sicheren Umgang mit anderen Personen und Problemen zeigt, der schafft Vertrauen bei anderen in die eigene Leistungsfähigkeit, was wiederum Erfolg garantiert. Wer aber zu viele Gefühle zeigt, wird schnell als kopflos oder labil bezeichnet. In unserer Gesellschaft werden die Freiräume genau definiert, in denen bestimmte Gefühle, Emotionen gezeigt werden können. Und so kann man auf dem Sportplatz seine Freude oder Wut zeigen, wenn man entweder ein schönes Tor erzielt oder, wenn uns ein Spieler von der gegnerischen Mannschaft böse foult oder auch im Kino, usw. Gefühle sollten also in den dafür vorgesehenen Freiräumen gezeigt und ausgelebt werden. Passiert dies außerhalb der

gesellschaftlich definierten Räume, wird die Emotionalität als nicht angemessen oder sogar als störend beurteilt. Zeigt z.B. ein Lehrer gegenüber seinen Schülern seine Gefühle im Unterricht (dabei handelt es sich hier um negative Emotionen, wie Angst, Ärger oder Wut), wird ihm Emotionalität vorgeworfen, die mit einer negativen Wertung verbunden ist. Wenn jemand am Arbeitsplatz emotional reagiert, wird es als unpassend, unsachlich, unvernünftig und zu persönlich angesehen. „Der konstruktive Umgang mit eigenen wie fremden Emotionen ist eine bisher kaum gestellte Forderung im Rahmen betrieblicher Organisationen“ (Näf, 1995, S. 42).

Warum ist Angst so unerwünscht? Sie gilt als ein Zeichen von Schwäche und wer sie zeigt, der verliert im Rahmen der Leistungsgesellschaft an Bedeutung, wird unwichtig und lädt darüber hinaus noch dazu ein, die Schwäche auszunützen. Angst gilt als Zeichen von Untüchtigkeit. „Als ängstlicher Zauderer und Zweifler steht man dem mutigen Macher gegenüber, der im Rahmen des gegenwärtigen Leistungsdruckes und -tempos den sozialen Beifall auf seiner Seite hat“ (Näf, 1995, S. 43). Treten Ängste auf, so werden sie oft verheimlicht. Wie schon erwähnt, ist Angst am Arbeitsplatz ein Zeichen der Schwäche oder Untüchtigkeit. Und so ein Zeichen will keiner von sich geben, erst recht nicht am Arbeitsplatz. Ängste sind überall und sie bestimmen in vielfältiger Weise den privaten und beruflichen Alltag. Inwiefern betrifft dies auch den beruflichen Alltag eines Lehrers? Betrifft die Thematik der berufsbezogenen Ängste auch Lehrer an Schulen? Wovor können Lehrer Angst haben? Was haben sie in der Schule zu befürchten? In der allgemeinen Angstforschung gibt es eine fast unüberschaubare Literatur, kaum aber - von Ausnahmen abgesehen - zu den berufsbezogenen Ängsten von Lehrern. Dort, wo sie in die Lernpsychologie und in die Pädagogik hineinreicht, wird Angst fast ausschließlich auf die Schüler, auf deren Lernleistung, Problemlöseverhalten, Kreativität usw. bezogen. „Der Lehrer kommt in diesem Zusammenhang stets nur als derjenige in den Blick, der als Inhaber von Prüfungs- oder Sanktionsgewalt Angst induziert, nicht aber als derjenige, der in der sozialen Interaktion Lehrer-Schüler in einer vorgegebenen Institution Schule und eingebunden in berufsspezifische Rollenzwänge selbst Angst entwickelt, eine Angst, die sowohl seine individuelle Arbeits- und Genussfähigkeit beeinträchtigt als auch zu Störungen der unterrichtlichen Interaktion führen kann“ (Volkamer, 1980, S. 377).

Berufsbezogene Ängste von Lehrern sind immer noch ein noch weitgehend tabuisiertes, verdrängtes und geleugnetes Phänomen (Adorno, 1965). Winkel (1980, S. 53) schreibt:

„Der erfolgreiche Lehrer ist tüchtig, gerecht, streng, geschickt etc. Mit seinem Auftreten verbindet man Würde, Überlegenheit, Unbestechlichkeit und Autorität. Kurz: Lehrer haben keine Angst! Wir müssten korrigieren: Lehrer haben keine Angst zu haben. Den ängstlichen Lehrer kann man sich einfach nicht vorstellen. Undenkbar wäre es, wenn ein Lehrer auf einer Elternversammlung, Konferenz, dem Schulrat, seinen Schülern gestehen würde: „Ich habe Angst!“ Er würde gerade das in Frage stellen, was alle Beteiligten zur zentralen Qualifikation des Lehrberufes zählen, nämlich das angstfreie Agieren inmitten schwieriger Umstände. Mit dem ängstlichen Lehrer verbinden wir (nicht den sensiblen, sondern) den versagenden Lehrer, der seinen Beruf verfehlt hat, überfordert ist, eine Erholungskur benötigt, vielleicht eine spezielle Weiterbildung (vor allem in Sachen „Gruppendynamik“) braucht. Lehrer lernen von Beginn ihrer Ausbildung an, ihre Gefühle zu beherrschen, Trauer und Resignation, Liebe und Hass, Verzweiflung und Angst in den privaten Bereich abzuschieben. Wer dennoch etwas davon in der Schule zeigt, wird auf versteckte Weise bestraft: Die Kollegen schneiden und etikettieren ihn; die Schüler interpretieren seine Menschlichkeit als Schwäche; die Eltern pochen auf mehr Leistung“.

Wie ist es tatsächlich? Kann man aus der geringen Menge an wissenschaftlicher Literatur schließen, dass es bei Lehrern wirklich kaum Ängste gibt, die auf den Beruf zurückzuführen sind? Und falls doch, welche Ängste sind das? Es muss wohl angenommen werden, dass Lehrerangst nicht in das Bild passt, welches sich die Unterrichtsforschung vom Lehrer in unserem heutigen Erziehungssystem macht, denn das Vorverständnis der Forschung beeinflusst ihre Fragestellungen. „Ein Lehrer kann - einem Stereotyp zufolge, welches aus der Forschung der letzten Jahrzehnte rekonstruierbar ist - autoritär und politisch konservativ sein oder eine bestimmte implizite Persönlichkeitstheorie von seinen Schülern mit sich herumtragen, dass er jedoch auch Angst haben könnte, wird offensichtlich nicht von ihm erwartet“ (Rey, 1983, S. 258). Empirische Befunde zeigen allerdings, dass Angst bei Lehrern durchaus zum schulischen Alltag gehört (vgl. u.a. Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Hofsommer,

1980; Peez, 1983; Nuding, 1984; Holtz, 1987; Jehle & Krause, 1994; Jehle, Lebkücher & Seidel, 1994; Katschnig, 1998; Hanisch & Katschnig, 1999) und ihn negativ beeinflussen kann (Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; Wenchel, 2001).

Aus meiner eigenen Unterrichtstätigkeit sind mir Probleme von Lehrern bestens vertraut. Daraus ergibt sich mein Interesse, das Thema Lehrerangst erneut aufzurollen. Es ist mir ein großes Anliegen, dass Lehrer über dieses Thema mehr aufgeklärt werden. Ein Thema, das für einige neu, für andere vielleicht gar nicht da ist, ein Thema, dem in der Forschung bis heute sehr wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Diese Arbeit soll auf der Grundlage einer empirischen explorativen Untersuchung durch eine schriftliche Befragung und qualitative problemzentrierte Gruppendiskussionen (subjektive Erfahrungen der Lehrer), dieses noch ungenügend erforschte Phänomen unmittelbar darstellen. Sie wendet sich vor allem an den normalen, unabhängig von der Schulart und den ausgeübten Fächern, nicht selten überlasteten und überforderten Lehrer, bei dem es zur Entstehung von diversen Ängsten kommt. Aber auch an alle, die sich schon früher mit dieser Problematik auseinandergesetzt haben, sei es in Theorie oder Praxis, oder jene, denen dieses Thema bisher unbekannt geblieben ist und die sich dafür interessieren.

1.1 Einführung in die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern

Angst ist eine Emotion, die von Erwartungen bzw. Befürchtungen lebt. Es werden Ereignisse befürchtet, die wichtige oder angenehme Komponenten des jetzigen Lebensvollzugs (Selbstachtung, soziales Erscheinungsbild, körperliche Unversehrtheit, Schmerzfreiheit, etc.) wegnehmen oder beeinträchtigen könnten. Eine Person, die Angst erlebt, muss also etwas zu verlieren haben und daran zweifeln, dass sie selbst die auf sie zukommende Situation in Griff nehmen und das Bedrohliche abwenden kann. Nach dieser Definition stellt sich die Frage, was Lehrer in der Schule zu verlieren oder ungenügend unter Kontrolle haben?

Empirische Befunde zeigen, dass Angst bei Lehrern durchaus keine Seltenheit ist und zum schulischen Alltag gehört. Die Vielzahl der anspruchsvollen, zum Teil widersprüchlichen Anforderungen, die an Lehrer gestellt werden, Schwierigkeiten bei der Steuerung des alltäglichen Unterrichtsablaufes, insbesondere Probleme mit „schwierigen Schülern“, Konflikte mit Kollegen und Vorgesetzten und Konfrontation mit Problemen, welche die Kompetenz der Lehrer einfach überfordern (z.B. Gewalt an Schulen, ethnische Probleme, Drogenkonsum an den Schulen) gehören zu den Ursachen der Lehrerängste (vgl. u.a. Ipfling, 1974; Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Oehler, 1979; Jendrowiak & Kreuzer, 1980; Peez, 1983; Nuding, 1984; Jehle, 1986; Sinclair & Ryan, 1987; Jehle & Krause, 1994; Katschnik, 1998; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999).

Angst wurde in der Lehrtätigkeit häufig - mehr oder weniger differenziert - empirisch erfasst. Den empirischen Untersuchungen liegen überwiegend subjektive Aussagen von Lehrern zugrunde. Wie sich Angst auf den Lehrer während seines Schulalltags objektiv auswirkt, wurde bis jetzt kaum erforscht. Objektive Indikatoren (physiologische und immunologische, Verhaltens- und Leistungsparameter) wurden bisher kaum herangezogen. Auch den Persönlichkeitsmerkmalen, wie z.B. das Selbstbewusstsein, die Attributions- und Bewältigungsstile, sollte man in der Lehrerangstforschung mehr Aufmerksamkeit widmen. Nach Rudow (1994) sollte sich die Angstforschung im Lehrerberuf künftig vorwiegend auf die konzeptgeleitete Untersuchung von objektiven Indikatoren (z.B. physiologische und immunologische Parameter wie Herzschlagfrequenz, Blutdruck; Verhaltenskomponenten wie Sprechverhalten, kognitive Handlungen oder auch angstbedingte Verhaltensweisen wie der Alkoholgenuss, Schlafverhalten, etc.), die Erfassung von Organisations- bzw. Tätigkeitsmerkmalen sowie auf Beziehungen zwischen Angst und Leistung bzw. Gesundheit konzentrieren. Weiterhin bemängelt Rudow ein einheitliches theoretisches Konzept der Lehrerangst. Die Angst sollte in ein theoretisches Rahmenkonzept eingeordnet und demgemäß expliziter definiert werden. Es wurde beispielsweise keine Differenzierung der Angst in Zustand und Eigenschaft oder Besorgtheit und Aufgeregtheit aus der allgemeinen Angstforschung übernommen. Die Heterogenität der Angstkonzepte in den bisher bestehenden empirischen Befunden zur Angstforschung in der Lehrtätigkeit und der dazu angewandten Methoden machen den Vergleich der

Befunde untereinander kaum möglich. Jehle & Krause (1994) schlagen vor, sowohl die individuelle Ausprägung wie auch die Bedingtheit von berufsbezogener Angst zu ergründen. Dabei sollte man den Schwerpunkt auf biographische Aspekte der Berufsmotivation, der Berufentscheidung, des Studienverlaufs und der Sozialisierung im Beruf richten. Außerdem bemängeln sie, dass die bisher durchgeführten empirischen Erhebungen zu Lehrerangst noch relativ selten, ohne repräsentative Stichproben und ohne Vergleichsgruppen durchgeführt wurden. Daschner (2002) schlägt Längsschnittuntersuchungen vor, die den Angstverlauf bei Lehrern über die Zeit verfolgen und die Auswirkungen der dauerhaften psychischen Überforderung auf die Lehrleistung und Gesundheit prüfen würden. Solche Untersuchungen gibt es bisher nicht.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

In der deutschsprachigen Literatur liegen bis heute wenige empirische Daten hinsichtlich der Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste, über ihre Formen, über ihre Häufigkeit und Intensität, etc. vor. Die letzte Studie, die sich primär mit der Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern befasst, kommt von Jehle & Krause (1994). Es sind also schon einige Jahre vergangen. Umso interessanter wird es sein, den Fragen nachzugehen: Welche der einzelnen Angstformen treten bei Lehrern heutzutage am häufigsten auf?; Welche werden von Lehrern am intensivsten empfunden?; Wie hängen sie z.B. mit Alter, Geschlecht, Schultyp, Berufszufriedenheit oder dem Wunsch nach Berufswechsel der Lehrer zusammen? Den Ergebnissen der Untersuchungen nach scheint die berufsbezogene Angst bei Lehrern eher für die Minderheit der Lehrer ein Problem zu sein (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Peez, 1983; Nuding, 1984; Jehle & Nord-Rüdiger, 1989; Jehle & Krause, 1994). Da die einschlägigen Studien u.a. unterschiedliche Erhebungsinstrumente, unterschiedliche Repräsentativität und Zusammensetzung der Stichproben auszeichnet, sind ihre Ergebnisse schlecht vergleichbar. Die wenigen vorliegenden empirischen Daten deuten darauf hin, dass es eher eine kleine Zahl von Lehrern ist, die im stärkeren Maße von Ängsten am Arbeitsplatz geplagt sind. Lehrpersonen sprechen nicht gerne über ihre Ängste, über ihre Schwierigkeiten im Beruf, deshalb ist dieses Thema so gut wie unbekannt. Es ist

deshalb davon auszugehen, dass die Problematik der berufsbezogenen Lehrerangst mehr Lehrer betrifft als man vermutet. Dennoch konnte eine Tendenz im Auftreten der berufsbezogenen Angst bei Lehrern aufgezeigt werden und auch, wenn es sich bei den ängstlichen Lehrern „nur“ um eine Minderheit handeln sollte, ist die Problematik doch von erheblicher Relevanz, aufgrund ihrer Konsequenzen. Langandauernde Ängste können sich bei den betroffenen Lehrern negativ auf ihre Gesundheit und beruflichen Leistungen auswirken (vgl. u.a. Grassel, 1974; Andreas, 1976; Coates & Thoresen, 1976; Sinclair & Ryan, 1987; Enzmann & Kleiber, 1989; Barth, 1992; Redeker, 1993; Jehle & Krause, 1994; Rudow, 1994; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Hillert et al, 1999; van Dick, Wagner & Petzelt, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schaarschmidt, 2002).

In der vorliegenden Studie sollen in einer einmaligen Totalerhebung am Beispiel der Berufsschul- und Gymnasiallehrer im Kreis Tübingen, die im Schuljahr 2004/2005 als Vollzeit- und Teilzeitkräfte tätig waren, die Verbreitung der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst und die möglichen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen mit weiteren Variablen wie Alter, Geschlecht, Schultyp, Region, Schul- und Stadtgröße, etc. erfasst und untersucht werden. Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Studie mit explorativem Charakter handelt, können genauere Aussagen bezüglich der Verteilung der einzelnen berufsbezogenen Angstformen bei Lehrern, über ihre Zusammenhänge, etc. bzw. das präzisere Formulieren der einzelnen Fragestellungen, z.B. für die möglichen weiteren einschlägigen Studien, erst nach der Erhebung und Auswertung der gewonnenen Daten getroffen werden. Die Daten wurden in dieser Studie primär mittels der schriftlichen Befragung gewonnen (unterstützt durch Berichte aus den qualitativen Gruppendiskussionen mit den Lehrern vor der schriftlichen Befragung). Deshalb sind tiefergehende Erklärungen der gefundenen Unterschiede/Zusammenhänge schwer zu machen. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit wird auf das Aufdecken bestehender Unterschiede und Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst bei Lehrern mit weiteren Variablen gelegt. Bei den in der Diskussion getroffenen Erklärungen der gefundenen signifikanten Unterschiede/Zusammenhänge stützt sich diese Studie zum Teil auf die schon

vorliegenden empirischen Erkenntnisse aus anderen einschlägigen Studien. Hinsichtlich der gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit, zu welchen bis heute keine empirischen Daten aus den anderen Studien vorliegen, handelt es sich um erste Vermutungen und sie sollen mit Vorsicht interpretiert werden. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit besteht darin, den Lehrern einige Anregungen aufzeigen zu können, wie sie mit ihren Ängsten umgehen, sie bekämpfen oder sie vorbeugen können. Es werden verschiedene Ansätze zur Bewältigung, Reduktion oder Vorbeugung von berufsbezogenen Lehrerängsten dargestellt. Einige ausgewählte Methoden werden ausführlicher beschrieben. Hier soll den Lehrern Anregungen gegeben und Möglichkeiten aufgezeigt werden, was sie tun können, um eigene berufsbezogene Ängste bewältigen oder reduzieren zu können oder was unternommen werden kann, damit sie gar nicht aufkommen.

Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst anhand der Ergebnisse aus der Angstforschung auf das Phänomen der Angst eingegangen. Es wird der Begriff der Angst genauer beschrieben und dieser von Furcht und Stress abgegrenzt. Es wird im weiteren Teil auf die Theorien zur Angentstehung eingegangen und die möglichen Auswirkungen von Angst auf den menschlichen Organismus dargestellt. Schließlich wird anhand der bisherigen einschlägigen Studien aus der Forschung die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern dargestellt. Hierzu wird auf die aus den bisherigen Studien verschiedenen Systematika der berufsbezogenen Lehrerangst und die möglichen Ursachen für die Entstehung von Lehrerangst eingegangen. Im zweiten, praktischen Teil der Arbeit werden zunächst der Aufbau, die Methodenwahl und die Fragestellungen der vorliegenden Studie vorgestellt. Im weiteren Teil werden der Untersuchungsgegenstand und die Stichprobe der Studie, sowie die vor der schriftlichen Befragung stattgefundenen Gruppendiskussionen mit den Lehrern (Pretests) beschrieben. Es wird auch das Erhebungsinstrument der Studie dargestellt. Danach werden die gewonnenen Ergebnisse der vorliegenden Studie dargestellt und diskutiert. Zuletzt werden anhand der bisherigen Erkenntnisse aus der Angst- und Stressforschung verschiedene Ansätze zur Bewältigung, Reduktion oder Vermeidung der berufsbezogenen Ängste im Lehrerberuf aufgezeigt und einige davon ausführlicher beschrieben.

2 Theoretischer Teil

2.1 Theoretische Überlegungen zur Angstforschung

Angst ist ein Phänomen, welches wir den Emotionen, den Gefühlen, zurechnen. Neben der Emotion Angst kennen wir Ärger, Freude, Liebe, Eifersucht, Hoffnung, Ekel, Abscheu, Langeweile, Unruhe, Wut, Trauer, Niedergeschlagenheit und andere emotionale Zustände. Niemand wird ernsthaft bestreiten, schon einmal Angst gehabt zu haben. Jeder von uns kennt dieses Gefühl in der einen oder anderen Form und weiß aus eigener Erfahrung etwas dazu zu sagen. Sie gehört zu den fundamentalen Themen menschlicher Existenz. Dichter und Philosophen haben sich über Jahrhunderte zur Angst geäußert. Der wahrscheinlich früheste überlieferte Hinweis auf die Bedeutung von Angst als Determinante menschlichen Verhaltens findet sich in einer Abhandlung des arabischen Philosophen Ala Ibn Hazm von Cordoba aus dem 11. Jahrhundert. In dieser wird die Allgegenwart von Angst als einer Grundbedingung der menschlichen Existenz und als ein Leitmotiv für unser Handeln vorgestellt. „Ich habe mich immer bemüht, in den menschlichen Taten das herauszufinden, was alle Menschen übereinstimmend wichtig finden und wonach alle streben. Ich habe immer nur dies gefunden: das Ziel, die Angst abzuschütteln... Ich habe erkannt, dass die Menschheit danach in erster Linie strebt und dass nicht ein einziger Mensch irgendetwas tut oder auch nur ein Wort spricht, ohne zu hoffen, damit die Angst in seinem Kopf loszuwerden“ (Spielberger, 1980, S. 63).

Unsere Vorfahren haben sich vor Blitz und Donner, einer Sonnen- und Mondfinsternis, der Pest oder Schwindsucht gefürchtet. Heute ist es, unserem Zeitalter entsprechend, die Angst, etwas Falsches zu tun, Angst vor dem Unbekannten, vor Krebs, Herzversagen, vor Krieg/Nuklearkrieg oder auch vor der Konfrontation mit uns selbst. Kinder haben Angst vor dem Dunkeln, dem Alleinsein, einem Gewitter; Schüler vor Prüfungen und Bloßstellung, vor dem Treffen einer wichtigen Entscheidung. Berufstätige fürchten ihren Chef, Arbeitslosigkeit, von anderen falsch beurteilt zu werden. Man hat Angst vor Tieren, Krankheit, Nähe, Einsamkeit, Tod, der Zukunft, oder nachts, wenn man draußen ein seltsames Geräusch gehört hat. Nach Schwarzer (1987) ist Angst ein Phänomen,

dem wir täglich begegnen, das unser Verhalten beeinflusst und welches in alle Lebensbereiche durchgedrungen ist. Die ganze Welt scheint voll von Angst zu sein. Im Sport spricht man z.B. von so genannten „Angstgegnern“, wenn eine Mannschaft seit Jahren unschlagbar ist oder der Angst vor dem Sieg, wenn ein Außenseiter, der einen Favoriten schon fast besiegt hat und langsam aber sicher auf die Verliererstraße gerät. Es gibt Ängste, die im Leben eine „positive“ Rolle spielen, die uns sogar zu überleben helfen, wie z.B. Angst vor wirklichen Gefahren, oder solche, die eine negative Auswirkung auf uns haben, die uns lähmen. Was ist aber eigentlich Angst?

Angst ist eine biologisch sinnvolle Reaktion mit einem hohen Überlebenswert. Die physiologischen Reaktionen wie erhöhter Herzschlag und eine stärkere Durchblutung der großen Muskeln haben eine Alarmfunktion und dienen dazu, den Körper auf eine Handlung vorzubereiten – Kampf oder Flucht. Wissenschaftlich wird plötzliche oder kurz andauernde Angst daher auch als „Kampf-Flucht-Reaktion“ bezeichnet. In früheren Zeiten, als die Menschen bzw. ihre Vorfahren noch in der freien Natur lebten, war es lebensnotwendig, dass bei Gefahren eine automatische Reaktion eintrat, die sie auf das unmittelbare Verhalten vorbereitete (angreifen oder weglaufen). Es wurden Kräfte mobilisiert, die kurzfristig den Betroffenen zu außergewöhnlichen Leistungen befähigten, um gefährliche Situationen meistern zu können. Für die Entwicklung des Menschen (und auch anderer Lebewesen) war die Entstehung der Angstreaktion also sehr wichtig. Der Organismus wird vor Gefahren gewarnt und somit geschützt. Ein gewisses Maß an Angst, insbesondere in unbekanntem Situationen, ist auch in unserer heutigen Zeit notwendig. Sie erhöht die Aufmerksamkeit und ermöglicht somit eine bessere Anpassung an die Situation, wie z.B. ein Bewerbungsgespräch, eine Prüfung, das Autofahren oder beim Überqueren einer Straße, wenn man plötzlich ein Auto auf sich zukommen sieht. Niemand bleibt stehen, um sich überfahren zu lassen, sondern man springt rasch zur Seite. Eine automatische Angstreaktion verursacht eine physiologische Veränderung – erhöhter Herzschlag, maximale Durchblutung aller Muskeln - zur Vorbereitung des Körpers auf schnelles Handeln, wie in diesem Beispiel das rasche Weglaufen. Ängste, seien sie rational oder irrational, führen schnell zu psychischen Belastungen, so wie Belastungen schnell zu Ängsten führen können. Treten Ängste wiederholt auf, kann sogar eine Angst vor der Angst entstehen. „Angst scheint eine beherrschende Kraft zu sein... und droht, das Leitmotiv des modernen Lebens zu

werden. Angst schreit aus den Schlagzeilen, lacht nervös auf Cocktailparties, macht ihr Geschäft in der Werbung; Angst schleicht sich durch Direktionsetagen, winselt von der Bühne herab, rasselt aus dem Wall-Street-Ticker, witzelt mit aufgesetzter Jugendlichkeit auf dem Golfplatz und flüstert zuhause jeden Tag aus dem Rasierspiegel und Toilettentisch. Nicht nur die hohen Dunkelziffern bei Mord, Selbstmord, Alkoholismus und Ehescheidungen sind ein Ausdruck für Angst..., sondern fast jede alltägliche Handlung kann Angst signalisieren: die Körperhaltung oder der übertriebene Händedruck, das zweite Päckchen Zigaretten oder der dritte Martini, die vergessene Verabredung, das Stottern mitten im Satz, die vergeudete Zeit vor dem Fernsehapparat, das Kind, das man geschlagen hat, oder auch das neue, auf Raten gekaufte Auto“ (Auszug aus dem „Time Magazine“ zitiert nach Spielberg (1980, S. 9-10).

2.2 Zum Begriff Angst

Der Begriff Angst entwickelte sich aus dem Begriff „Enge“ (ausgehend vom etymologischen Ursprung im urindogermanischen Wort „ang(h)os“/„ang(h)es, althochdt. angust, lat. angustia und angor“, was Enge, Bedrängnis, das Würgen bedeutet) (Erni, 1989) und gilt heute als „Bezeichnung für eine Reihe komplexer emotionaler Zustände, die aufgrund realer oder vermuteter Bedrohungen durch äußere oder innere Faktoren verursacht und mit Begriffen wie Beengung, Erregung, Lähmung, Beunruhigung beschrieben werden“ (Röthig, u.a., 1992, S. 33).

Der Beginn der systematischen wissenschaftlichen Forschung der Angst kann in den ersten Arbeiten im Bereich der Psychopathologie von Freud (1893/1971; 1895/1971) gesehen werden. Danach kamen die Arbeiten von James (1890) in der Emotionspsychologie und Cannon (1915) in der Stressforschung. Trotz dieser „Pionierleistungen“ wurde die Angstforschung systematisch und in größerem Umfang erst seit Ende des zweiten Weltkrieges betrieben (siehe u.a. Grinker & Spiegel, 1945; Janis, 1951; Basowitz, Persky, Korchin & Grinker, 1955). Lazarus & Averill (1972, S. 245) schreiben dazu in ihrem Buch: „Angstforschung hat eine lange Vergangenheit, aber eine kurze Geschichte“.

Die Angst wurde als Begriff in die psychologische Wissenschaft durch Sigmund Freud eingeführt, der 1894 die Angstneurose erstmals beschrieb. Freud erklärte die Angst zunächst als eine Folge unterdrückter sexueller Spannungen, die zu Angst umgeformt werden. Später ersetzte er diesen Erklärungsansatz durch die sehr viel breitere Konzeption, dass Angst ein Signal für Gefahr sei - und unterschied zwischen objektiv begründeter Angst, die er "Furcht" nannte, und der eigentlichen, der neurotischen Angst. Im Allgemeinen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch hatte diese Differenzierung jedoch keinen Bestand. In der wissenschaftlichen Literatur wird Angst als ein Geschehen miteinander vernetzter psychischer Prozesse angesehen, das es Menschen ermöglicht, rasch und dennoch flexibel auf wichtige Ereignisse reagieren zu können (Epstein, 1967; Izard, 1977; Plutchik, 1991). Mit dem Begriff der Angst kann einerseits ein situativer und momentaner Zustand (state), als Reaktion auf einen Auslöser und andererseits eine dispositionelle Reaktionstendenz (trait) beschrieben werden (Lazarus, 1966; Spielberger, 1972; Krapp & Weidenmann, 2001). Somit ist Ängstlichkeit (trait-anxiety) ein generalisiertes und überdauerndes Persönlichkeitskonstrukt und bezeichnet die Bereitschaft/Neigung, in vielen (nicht selten allen) Situationen (diverse Ereignisse, Objekte, etc.) ängstlich zu reagieren. Sie ist gekennzeichnet durch geringe Intensität (sie ist nicht an der Intensität von Angst erkennbar, sondern an der Häufigkeit, mit der Ereignisse oder Objekte eine nachweisbare Angstreaktion hervorrufen) und unbestimmte Dauer, die oft dem Betroffenen nicht einmal bewusst ist oder zumindest nicht zugegeben wird. Die Angst hingegen ist konkret und sehr bewusst. Angst ist in der Regel stark situationsgebunden oder an ein bestimmtes Objekt. Man empfindet Angst vor einer in der Zukunft liegenden Situation, ein negatives Ereignis wird also antizipiert (Bless, 1997). Nach Ulich (1982) hängen das Auftreten und die Intensität der Angst von der erlebten Vorhersagbarkeit, Verstehbarkeit und Beeinflussbarkeit der als bedrohlich eingeschätzten Ereignisse ab. Diese Unsicherheit über die eigenen Bewältigungskompetenzen kann sich, bezogen auf den Lebensbereich „Arbeit“, z.B. auf das Erbringen der erwarteten oder geforderten Leistungen ausrichten (Levitt, 1973, S. 13). Perkun (1992) geht in seinem Erwartung-mal-Wert-Modell der Angst davon aus, dass bei der Entstehung u.a. von situativer Angst im Allgemeinen die folgenden vier situativen Einschätzungen (Erwartungen) eine Rolle spielen:

- die Situations-Folge-Erwartung, dass sich ein Misserfolg einstellen wird, wenn nicht gehandelt wird;
- die Einschätzung der subjektiven Bedeutung des drohenden Misserfolgs;
- die Einschätzung möglicher Handlungskontrollen, d.h., ob man sich in der Lage sieht, den Misserfolg durch geeignete Maßnahmen zu verhindern;
- die Einschätzung der Handlungs-Folgen: das betrifft die Frage, ob die Anstrengungen in diesem Fall tatsächlich den drohenden Misserfolg verhindern können.

Angst sollte nach diesem Modell immer dann entstehen, wenn der Ausgang einer Situation (z.B. ein Elternabend oder ein Gespräch mit dem Schulleiter) einen hohen subjektiven Stellenwert hat, die Wahrscheinlichkeit des Eintretens von Misserfolg sehr hoch ist und keine hinreichenden Handlungsmöglichkeiten zur Gefahrenabwehr wahrgenommen werden. Ein ungünstiges Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit, eine ausgeprägte Misserfolgserwartung und eine hohe subjektive Bewertung der bevorstehenden Situation korrelieren eng mit der Entstehung der Angst (Perkun, 1992). Rudow (1994) definiert Angst als einen negativen, unangenehmen Gefühlszustand, 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 aufgrund objektiver Informationsdefizite (Ungewissheit) oder/und subjektiver Inkompetenzen problematisch ist. Es liegt also eine Handlungsunsicherheit bei Handlungsnotwendigkeit vor. Die Bedrohlichkeit resultiert aus den negativen Konsequenzen unbewältigter Anforderungen. Weiterhin lässt Rudow Angst als Existenz-, Leistungs- und soziale Angst präzisieren. Existenzangst ist objektbezogen und stellt eine Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit oder des Selbstkonzepts dar. Leistungsangst lässt sich definieren als die Besorgtheit und Erregung gegenüber Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich angesehen werden. Soziale Angst tritt hingegen in sozialen Situationen auf, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden.

Zusammenfassend unterscheidet man fünf Komponenten von Angst, auf die bei der Definition von Angst häufig zurückgegriffen wird (vgl. u.a. Liebert & Morris, 1967; Krohne, 1975; Lukesch, 1986; Krapp & Weidenmann, 2001). Diese sind:

- eine affektive Komponente: (Ein Lehrer, der Angst vor einem bevorstehenden Elternabend hat, erlebt ein unlustvolles, nervöses Gefühl von Beklemmung, Bedrohung, das mit Erregung bzw. Verzweiflung verbunden ist);
- eine kognitive Komponente: (Der gleiche Lehrer macht sich nun Sorgen um den Verlauf und mangelnde Vorbereitung);
- eine expressive Komponente: (Man sieht dem Lehrer dem sorgenvollen Gesichtsausdruck an);
- eine physiologische Komponente: (Er wird blass, errötet, fängt an, zu schwitzen, bekommt Herzklopfen, Atembeschwerden und ein flaues Gefühl im Magen);
- eine motivationale Komponente: (Am liebsten würde der Lehrer zu dem Elternabend gar nicht hingehen - Flucht, Abwehrverhalten, Vermeidung, etc.).

Für den Begriff Angst gibt es keinen einheitlichen und allgemeingültigen Definitionsversuch. Verschiedene Forschungsansätze definieren den Begriff unterschiedlich. Eine allgemein anerkannte Definition von Angst kann es kaum geben, da das Phänomen sehr vielschichtig ist. Obwohl Angst zu einer Emotion gehört, die am häufigsten und am gründlichsten von allen Emotionen untersucht ist, existiert bis heute keine einheitliche Definition von Angst (Strain, 1983; Rüger, 1984). Nach Ulich (1982) wird in der wissenschaftlicher Literatur keine allgemeingültige Angstdefinition angestrebt, welche alle Individuen und Situationen berücksichtigen kann. Vielmehr konzentriert man sich auf die spezifischen Erlebnisse und Erfahrungen von Individuen. In der vorliegenden Studie wird unter dem Begriff der Angst ein wiederkehrender, subjektiv als ein unangenehm und belastend erlebter Zustand der Spannung, Erregung und Enge verstanden, welcher als Reaktion auf eine Auseinandersetzung mit einer realen oder eingebildeten Situation zustande kommt, die durch bestimmte Ereignisse, Personen, Objekte, Gedanken etc. ausgelöst werden kann und oft mit dieser Situation vorausgehenden oder begleitenden psycho-physischen körperlichen Vorgängen verbunden ist. Typisch für die den Zustand der Spannung, Erregung und Enge initiierte Situation ist ein Handlungsdruck/-konflikt, welcher bei betroffenen Person wegen der

Antizipation der diffusen Vorstellungen, unzureichender/fehlender eigenen Kompetenzen zur Beeinflussung/Bewältigung und/oder der Unvorhersehbarkeit des Ablaufs/Ausgangs dieser Situation, das Gefühl der Bedrohung, Hilflosigkeit und Ungewissheit entstehen lässt.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Phänomen Angst sich in vielerlei Formen und Varianten zeigt. Bis heute ist es nicht gelungen, ein einheitliches theoretisches bzw. praktisches Verständnis von Angst zu entwerfen, obwohl diese Emotion die am häufigsten und am besten untersuchte von allen ist (Strain, 1983; Rieger, 1984; Rudow, 1994). Es existieren viele Beschreibungen von Angst, viele Forscher haben sich mit dem Thema der Angst beschäftigt und es kommen immer wieder neue Bücher dazu mit neuen Beschreibungen von Angst. Levitt (1973) schreibt treffend, dass selbst, wenn man das ursprünglich nur aus einem Wort bestehende Konstrukt auch mit unendlich vielen Wörtern zu definieren versucht, es kaum gelingen wird, der Angst eine klarere Bedeutung zu verleihen.

2.3 Abgrenzung der Angst von Furcht und Stress

2.3.1 Furcht

Die Differenzierung zwischen Angst und Furcht wird in einer Vielzahl von Angst- und Furchtdefinitionen verschiedener Autoren getroffen (vgl. Lang & Faller, 1969; Schwarzer, 1972; Spielberger, 1972; Epstein, 1973; Levitt, 1973; Fröhlich, 1982; Strain, 1983; Krohne, 1996). Begrifflich werden Angst und Furcht im täglichen Sprachgebrauch oft synonym benutzt, es wird selten eine Unterscheidung zwischen Furcht (engl. fear oder lateinisch pavor) und Angst (engl. anxiety oder lateinisch angustia/angor) unternommen. Beide Bezeichnungen stehen für eine emotionale Erregung in Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gefahr. In der Angstforschung wird die Unterscheidung von Angst und Furcht anhand eines Auslösers vorgenommen: Angst vor einer bestimmten, genau definierten Gefahr wird als Furcht bezeichnet. Der Angst als solcher ist kein spezielles Gefahrenmoment als Auslöser zugeordnet, sie ist

also quasi ungerichtet (Epstein, 1972; Lazarus-Mainka & Siebeneick, 2000, S. 14). Angst ist demnach die Reaktion auf eine mehrdeutige Gefahrensituation, in der eine angemessene Handlung nicht möglich scheint. Angst ist ein eigentümliches, unbestimmtes, nicht gerichtetes, sondern gegenstandsloses Gefühl des Bedrohtseins und erfolgt in Erwartung einer Situation (Freud, 1971). Furcht ist dagegen auf eine eindeutige Gefahrenquelle gerichtet (Sörensen, 1994, S. 4). Sie kann als eine emotionale, mit erhöhter Erregung einhergehende Reaktion bezeichnet werden, die immer objekt-, situations- oder personenbezogen ist, das heißt sowohl der angstauslösende Reiz, als auch die mit ihm verbundenen individuellen, subjektiven Vorstellungen und Erwartungen können konkret benannt werden. Mit Furcht ist außerdem häufig Flucht verbunden, weil man einer bekannten Gefahr eher ausweichen kann (Krohne, 1975). Sie kann der behavioristischen Auffassung nach durch lauten Schall, Erschütterung der Unterlage oder Stoß und Schock (primäre Furcht) ausgelöst werden. Sekundäre Furcht wird durch Konditionierung an einen vorher neutralen Reiz (Signal) erworben (Mowrer, 1960). Beide Begriffe werden im täglichen Sprachgebrauch meist synonym und nahezu beliebig austauschbar gebraucht (Krohne, 1975). Nach Wandruszka (1950, S. 14) kann in der Alltagssprache bzw. im Sprachgebrauch überhaupt, keine Trennung von Angst und Furcht nachgewiesen werden. Derselbe Standpunkt wird auch von Weidenmann (1978) vertreten, der auf das Durcheinander der Vokabeln „Angst“ und „Furcht“ hinweist, „mit deren uneinheitlicher Verwendung man sich abfinden müsse“. Beides sind Bezeichnungen für eine emotionale Erregung, hervorgerufen durch das Erleben von Gefahr. So sagt man z.B.: „Ich habe Angst vor“ und verwendet dabei den Begriff Angst in Verbindung mit einem konkreten Objekt. Man kann auch sagen: „Ich fürchte mich!“, wenn man sich z.B. allein in einem dunklen Raum befindet, obwohl das Objekt unserer Furcht gar nicht definierbar ist. Nach Epstein (1973) und Euler & Mandl (1983) sind die beiden Begriffe im Alltag kaum unterscheidbar.

Den verschiedenen oben zitierten Definitionen nach ist Furcht spezifisch, Angst unspezifisch, "freischwebend". Diese Unterscheidung ist sowohl in der Praxis als auch in der Theorie schwer aufrechtzuerhalten. Man kann diese Unterscheidung zwar treffen, sie führt jedoch nicht weiter. Hat z.B. ein Sportlehrer, der sich sorgt, ein Schüler könne im Sportunterricht einen Unfall erleiden, nun Angst (unspezifisch) oder Furcht

(spezifisch)? Im Einzelfall ist diese Besorgnis konkret, im Allgemeinen jedoch diffus und unspezifisch. Die meisten Ängste liegen zwischen spezifisch und unspezifisch/diffus. Physiologisch gesehen gibt es Befunde, nach denen kein Unterschied zwischen Angst und Furcht festzustellen ist (Levitt, 1972). Der Organismus reagiert (auch auf Ärger, Wut und ähnliche Emotionen) offenbar so undifferenziert, dass sich hier keine Abgrenzungen treffen lassen.

2.3.2 Stress

Der Begriff Stress stammt aus dem Englischen und bezieht sich ursprünglich auf die Belastbarkeit von Stoffen (Metall, Glas, usw.) und bedeutet dort "Anspannung", "Verzerrung", "Verbiegung". Der Mediziner und Begründer der Stressforschung Hans Selye hat den Begriff Stress in den 50er Jahren in die Biologie eingeführt unter der Bedeutung "Belastung" bzw. "Anstrengung". Zunächst nannte Selye (1953) ausschließlich physische Einflüsse wie Hitze und Kälte, Lärm, Infektionen, Vergiftungen, Verletzungen und Traumata infolge chirurgischer Eingriffe. Später wurde sein Konzept von anderen Wissenschaftlern dahingehend erweitert, dass auch psychosoziale Faktoren als Stressoren wirken können, sofern das Individuum sie als Bedrohung für sein Leben oder seine Integrität wahrnimmt - sie also eine mehr oder weniger ausgeprägte Angst hervorrufen (Levitt, 1973).

Stress wird benutzt zur Kennzeichnung der extremen Belastungen, denen der Mensch der Gegenwart ausgesetzt ist, wie nervöse Anfälligkeit, Erschöpfung, Neurosebereitschaft als Folge von seelischem Druck, Ärger und Hetze. Wie Angst wird auch Stress unterschiedlich definiert. Aus den verschiedenen Verständnissen von Stress lassen sich zwei Aspekte herauskristallisieren, die mit den Aspekten von Angst vergleichbar sind: der Aspekt der Bedrohlichkeit und der Aspekt der Unsicherheit über die Kontrolle der bedrohlichen Situation (Gebert & Rosenstiel, 1981), wobei zusätzlich auch die Wahrnehmung von Schädigung oder Herausforderung möglich ist (Schwarzer, 1981; Pullig, Schäkel & Scholz, 1986). Seitens der Stressforschung wird Angst oft als emotionale Begleiterscheinung angesehen (Lazarus & Averill, 1972; Cooper, 1981; Ulich, Mayring & Strehmel, 1983; Lazarus & Folkmann, 1984).

Die klassische Stresstheorie von Selye (1953) macht verschiedene äußere Reize (Stressoren) dafür verantwortlich, dass der Körper unter bestimmten Bedingungen in den Reaktionszustand von Stress gerät. Stressoren im Selye'schen Sinne sind: Anstrengungen, psychische Erregungen, Infektionen, Verletzungen, extreme Hitze, Kälte, Lärm, etc. Sie können bei jeder Person völlig verschieden sein. Und sie können sowohl positiv als auch negativ wirken. Selye (1953) unterscheidet daher zwischen *Eustress* (positiver Stress) und *Distress* (negativer Stress). In beiden Fällen stammt das Präfix aus dem Griechischen, wobei "eu" soviel wie "gut" oder "wohl" bedeutet und "dis" "schlecht" oder "böse". Positiv bewertete Stresssituationen, also Eustress, machen unser Leben lebenswert. Eustress spornt an, kann den Menschen zu Höchstleistungen führen und gehört zu einem ausgefüllten Leben. Ein gewisses Maß an Stress ist gesund und erstrebenswert. Die Vorfreude auf ein Ereignis, das Verliebtsein, sportliche Aktivität zählen beispielsweise zu Stressoren, welche normalerweise die Gesundheit nicht belasten. Stress wird erst dann problematisch, wenn er subjektiv als Belastung empfunden wird. Der Stress wird jetzt zum Distress, der nicht sofort in dem Maße vom Körper bewältigt werden kann, dass er unwirksam wird. Insofern belastet er den Körper nicht nur in der stressauslösenden Situation, sondern er staut sich auf. Verstärkend können Gedanken an die stressauslösende Situation wirken, so dass die Stressreaktionen eventuell erneut ablaufen.

Das Erleben von Stress hängt von dem Gleichgewicht der Kräfte zwischen Anforderungen und Fähigkeiten ab. Damit wird Stress als Umwelt-Person-Beziehung - oder auch transaktionales Konzept (Selye 1953) - aufgefasst, mit dem bestimmte Anpassungsprozesse zwischen einer Person und der Umwelt beschrieben werden. Zwei unterschiedliche Personen können ein und dasselbe Ereignis als Herausforderung bzw. als Bedrohung empfinden. Für eine dritte Person wird dieses Ereignis irrelevant erscheinen. Es wird angenommen, dass Personen angesichts einer potenziell stressrelevanten Situation in einem ersten Schritt sehr rasch eine Einschätzung der Bedrohlichkeit der Situation vornehmen (primary appraisal) und dabei die vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten prüfen (secondary appraisal). Die Wahrnehmung und Bewertung der Situation hängt u.a. von den wahrgenommenen personellen und sozialen Ressourcen ab (Lazarus, 1966; Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus (1966) versteht unter Stress nicht nur die belastenden Situationsmomente,

sondern auch die Reaktionen auf sie. Zu ihnen gehören die Bewältigungsstrategien (coping strategies), wie z.B. Flucht, Beseitigung der Bedrohung oder Nicht-Sehen-Wollen der Gefahr, Leugnen und Verdrängen.

Angst und Stress sind phänomenologisch eng miteinander verwandt. Angst kann als Begleiterscheinung bei Stress sein, Stress ist eine Reaktion auf eine aktuelle Situation, eine Begleiterscheinung langandauernder Ängste. Angst kann verstanden werden als eine erweiterte negative Emotion in Bezug auf ein zukünftiges Ereignis, z.B. eine bedrohliche Situation, die nicht bewältigt werden kann. Biologisch gesehen ist die Angst ein Stresszustand von starker Intensität, als Antwort auf eine wahrgenommene Bedrohung, verbunden mit einem Gefühl körperlicher Spannung sowie starken Impulsen, der Situation zu entfliehen. Angst und Stress haben beide Auswirkungen auf unsere körperliche Gesundheit, auf unser psychisches Wohlbefinden und auf unser Verhalten. Im Verhaltensbereich sind Stresszustände gekennzeichnet durch Desorganisiertheitstendenzen in der Informationsverarbeitung und der gesamten Tätigkeitsregulation sowie affektiven Entgleisungen (Rudow, 1994; Scheffknecht, 2004).

2.3.3 Fazit

Die Grenzen zwischen Furcht, Angst und Stress sind fließend und begründen sich in dem Grad der Emotion, mit der ein Reiz beantwortet wird, falls dieser der Situation entspricht. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden die Begriffe „Furcht“ und „Angst“ häufig synonym verwendet, der Begriff „Angst“ wird vorgezogen/häufiger gebraucht (Epstein, 1967, 1972). Zusammengefasst lassen sich Angst, Furcht und Stress wie folgt differenzieren: Angst wird ausgelöst, wenn eine Situation (Ereignis, Person, Objekt, etc.) als gefährlich wahrgenommen wird und dabei nicht angemessen reagiert werden kann. Furcht liegt dann vor, wenn in dieser subjektiv als gefährlich wahrgenommenen Situation Reaktionen möglich sind. Stress bezeichnet eine spezifische Beziehung zwischen Umwelt und Person, in der Anforderungen vorliegen, die die Bewältigungsmöglichkeiten stark beanspruchen (Krohne, 1996; Scheffknecht, 2004).

Wenn man Angst definieren will, so steht man vor einem Problem, da Gefühle als intrapsychische, subjektive Zustände letztlich nicht reduzierbar und nicht verifizierbar sind. Ertragreicher ist, wenn man sich beim Versuch, Angst zu erfassen, auf die der Angst vorausgehenden oder begleitenden Vorgänge sowie auf ihre Folgen konzentriert. Bei der Erhebung von Angst auf einem Instrument (z.B. Fragebogen) wendet man sich daher am meisten den Mechanismen zu, die mit Angst in Beziehung stehen (subjektive, verhaltensbezogene und physiologische Variablen). Die Angst wird als die Reaktion auf eine subjektiv als bedrohlich wahrgenommene Situation (Ereignis, Person, Objekt, etc.) verstanden, auf die nicht angemessen reagiert werden kann. Da in der vorliegenden Studie bei der Bestimmung der Angst dem subjektiven Moment die entscheidende Rolle zugestanden wird, Angst also aus der Sicht der Lehrer erfasst wird, wird dieser Arbeit ein weitgefasster Angstbegriff zugrunde gelegt, der auf der umgangssprachlichen Verwendung beruht (siehe Kapitel 3.5).

2.4 Theorien der Angstentstehung

Zur Angstentstehung gibt es unterschiedliche Theorien. Man unterscheidet in der Psychologie drei verschiedene Ansätze zur Entstehung von Angst: der psychoanalytische Ansatz nach Freud (1971), der behavioristische Ansatz nach Mowrer (1960) und der kognitiv-emotionale Ansatz nach Lazarus (1973).

2.4.1 Psychoanalytischer Ansatz nach Freud

Dieser Ansatz wurde geprägt von Freud, der sich als einer der ersten mit dem Thema Angst theoretisch und methodisch auseinandergesetzt hat. Anhänger der psychoanalytischen Theorie führen Angst auf einen internen Konflikt zurück, eine physiologische, zentralnervöse Erregung, die bei Fehlen von Abreaktion in Angst umschlägt. Dazu wird unter anderem die sexuelle Aktivierung ohne Befriedigung gezählt. Freud sah die Angst als ein Signal für einen Konflikt des „Ich“ mit den Anforderungen aus dem „Es“, dem „Über-Ich“ und der Umwelt. „Ich“, „Es“ und „Über-Ich“ basieren auf der Strukturhypothese des „Ich“, die besagt, dass der psychische

Apparat aus eben diesen drei Instanzen bestehe. Die basalen triebhaften Grundbedürfnisse bezeichnet Freud hier als „Es“, das „Über-Ich“ ist geprägt von normativen Vorstellungen, dem so genannten Gewissen. Das „Ich“ muss den Kompromiss oder die Synthese zwischen den emotionalen Grundbedürfnissen des Menschen („Es“), dem was der Mensch sich moralisch erlauben kann („Über-Ich“) und den Erfordernissen und Realitäten der äußeren Wirklichkeit (soziale und materielle Umwelt) herstellen. Kann nun das „Ich“ den erforderlichen Ausgleich nicht erbringen, so kommt es nach Ansicht Freuds zu einem inneren Konflikt, der sich dann in Angst äußern kann (Scheffknecht 2004).

Freud entwickelte zwei Angsttheorien, von denen die zweite allerdings auf der ersten Theorie aufbaut und diese zum Teil revidiert. 1894 stellte Freud die „Theorie der Angstneurose“ auf (vgl. Krohne, 1996, S.155; Scheffknecht, 2004). Sie besagt, dass Angst aus der Unterdrückung unbewusster Impulse entsteht, die überwiegend sexueller Natur sind. Diese verdrängten Impulse werden in Angst umgewandelt. Angst ist somit eine Möglichkeit, die unterdrückten Impulse abzuführen. Eine starke Triebspannung führt zu Verdrängung und somit zu Angst. Die Angst entsteht folglich aus einer inneren Erregung und kann chronisch verlaufen. Freud prägte in diesem Zusammenhang den Begriff „Angstneurose“.

Die Erweiterung dieser Theorie nennt Freud die „Signaltheorie der Angst“. Er revidiert seine bis zu diesem Zeitpunkt geltende „Theorie der Angstneurose“ und begreift Angst nun als Warnung vor einer antizipierten Gefahr, als Signal vor einer Bedrohung. Damit ist nicht mehr die Verdrängung einer (Sexual-)Erregung die Ursache für Angstenstehung, sondern umgekehrt ist die Angst nun eine Voraussetzung für Abwehrmechanismen wie die Verdrängung. Ziel der Anwendung von Abwehrmechanismen ist es, das „Ich“ vor den Triebansprüchen zu schützen. Freud weitet die Entstehungsfaktoren auf Bedingungen außerhalb des Individuums aus, auf seine sozialen Bezüge und früh-kindliche Intimität der Mutter-Kind-Beziehung. Freud macht nun nicht mehr einzig die innere Erregung für Angstzustände verantwortlich. Die Geburt des Menschen bezeichnet Freud als „Prototyp der Angstsituation“ (Sörensen, 1996, S. 14; Scheffknecht, 2004). „Ansatzpunkt für die zweite Fassung der Freud'schen Angsttheorie ist das so genannte Geburtstrauma, das als erste elementare und

unausweichlich schmerzhaft Erfahrung des Organismus bezeichnet werden kann. Die zu diesem Zeitpunkt auftretenden physiologischen Begleitprozesse werden gewissermaßen zur Signalfunktion für das „Ich“, stellen also eine in jeder späteren Situation automatisch wiederkehrende Reaktionsform dar, die es dem „Ich“ ermöglicht, rechtzeitig mit Abwehrmechanismen zu reagieren“ (Walter, 1978, S. 31). Die Angstempfindungen während der Geburt werden nach Freud gespeichert und immer wieder abgefragt. In jeder späteren Situation, in deren Gefolge eben diese physiologischen Prozesse erneut auftreten werden, wird sozusagen die unbewusste Erinnerung an das erste schlimme Erlebnis auf dieser Welt wachgerufen. Diese Erinnerung bewirkt automatisch entsprechende Angstgefühle und darauf folgende (neurotische) Abwehrhaltungen gegen die Angst, wie Projektion, Vermeidung, Verdrängung oder Rationalisierung der Angst. Anders gesagt: bestimmte physiologische Prozesse, wie erhöhter Herzschlag oder Schweißausbruch, die mit einer als äußerst schockierend empfundenen Situation verbunden werden, erzeugen Angstgefühle.

In seiner zweiten Angsttheorie hat Freud drei Formen von Angst unterschieden. Sie treten dann auf, wenn die drei Persönlichkeitsinstanzen („Es“, „Ich“ und „Über-Ich“) in einem Ungleichgewicht sind:

- Die Realangst: Sie entsteht, wenn das „Ich“ Umweltvorgänge wahrnimmt, die eventuell eine Gefahr, eine Bedrohung bedeuten könnten. Das Signal verhilft dem Individuum, angemessen auf die Situation mit Bewältigungsstrategien zu reagieren (mit Flucht oder Angriff).
- Die neurotische „Es“-Angst: Die „Es“-Angst stellt einen Konflikt zwischen dem „Ich“ und dem „Es“ dar. Nimmt das „Ich“ Triebregungen wahr, basale, menschliche Grundbedürfnisse, die aufgrund gesellschaftlicher Normen nicht befriedigt werden können, werden diese Triebe verdrängt. Diese Triebregungen sind oft gesellschaftlich tabuisiert. Durch Unlustgefühle wird das „Es“ vor der Realisierung der Triebansprüche gewarnt (vgl. Krohne, 1996, S 159; Scheffknecht, 2004). Eine zu große Triebspannung führt erneut zu Angstgefühlen. Freud prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der Angstneurose.

- Die moralische „Über-Ich“-Angst: Die „Über-Ich“-Angst entsteht aus einem Konflikt zwischen dem „Ich“ und dem „Über-Ich“. Konfliktursache ist die Reaktion des „Über-Ich“ auf Triebwünsche. Es ist die Angst vor Bestrafung aus dem „Über-Ich“, die vom „Ich“ als Schuld- oder Schamgefühl erlebt wird (Krohne, 1976; Sörensen, 1996, S. 14; Scheffknecht, 2004).

Hier kann man sich folgende Situation vorstellen: Ein Lehrer erklärt den Verlauf des heutigen Unterrichts. Die Schüler sind mit diesem Verlauf des Unterrichts nicht zufrieden und sind unmotiviert. Auf diese konfliktgeladene Situation im Klassenraum reagiert der Lehrer mit erhöhtem Herzschlag, Hitzegefühl, Schweißausbrüchen, usw. Diese Reaktionen werden dem Unbewussten signalisieren, dass eine Gefahr vorhanden ist. Der Lehrer kann in diesem Fall mit Angst reagieren. Er wird versuchen, sie zu rationalisieren, indem er die entstandene Situation auf die Unmotiviertheit der Schüler zurückführt.

2.4.2 Behavioristischer Ansatz nach Mowrer

Der Behaviorismus geht davon aus, dass alles menschliche Verhalten erlernt ist. Das gilt ebenso für das Angstverhalten. Lernen wird definiert als „Kennzeichnung von Änderungen menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrungen erklärt werden können“ (Gudjons, 1997, S. 216).

Lernen findet auf drei unterschiedliche Arten statt:

- Klassisches Konditionieren,
- Operantes, instrumentelles Konditionieren,
- Beobachtungslernen.

Die behavioristische Lerntheorie geht davon aus, dass man jedes menschliche Verhalten in Reiz-Reaktions-Schemata zerlegen kann. Demnach folgt auf einen bestimmten Reiz (einen Stimulus), eine bestimmte Reaktion, aus der sich eine Gewohnheit (Habit) heraus

entwickeln kann. Nach Ansicht der Lerntheoretiker lernen Menschen aus den Folgen ihrer Handlungen, wie man das ähnlich auch im Tierreich beobachten kann. Daher hat in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Lob und Strafe einen wichtigen Stellenwert (Scheffknecht, 2004).

Mowrer (1960) war einer der ersten Lerntheoretiker, der sich experimentell mit dem Thema Angst beschäftigte. Er unterschied zwei Phasen des Lernprozesses, die seiner Ansicht nach zur Ausbildung von Angst führen:

1. Phase: Klassische Konditionierung
2. Phase: Instrumentelle Konditionierung

In der ersten Phase der klassischen Konditionierung wird die Reaktion eines Reflexes mit einem neutralen Stimulus verbunden. Anhand eines Experiments von Watson und Rayner (in Walter, 1978, S. 60) kann man diese Phase folgendermaßen auf das Phänomen der Angst übertragen:

Watson und Rayner zeigten einem kleinen Jungen wiederholt eine harmlose weiße Ratte und ließen diesem Zeigen jedes Mal einen sehr harten Schlag gegen eine Eisenstange folgen (unbedingter Angstausröser), welcher das Kind erschreckte. Dieser Versuch führte bald dazu, dass der Junge schließlich bereits beim Anblick der weißen Ratte (bedingtes Signal) mit deutlichen Angstsymptomen und Weinen (bedingte Angstreaktion) reagierte. Nach mehreren Durchgängen solcher Experimente können die angstausrösenden Reize substituiert werden, d.h. dass nicht der Angstausröser auftreten muss, lediglich der Gedanke daran kann zu einer Reaktion führen.

Ein Lehrer ist grundsätzlich im Umgang mit einer bestimmten Klasse souverän und hat das Gefühl, die Schüler im Griff zu haben. Erlebt er sich eines Tages gegenüber der Klasse als hilflos/machtlos, entsteht bei dem Lehrer Angst. Erlebt der Lehrer sich der Klasse gegenüber öfters als hilflos/machtlos, so kann schon der Anblick der Klasse allein beim Lehrer Angst auslösen. Nun ist es ebenfalls denkbar, dass nach mehrmaliger Wiederholung des Versuchs eine Reizgeneralisierung stattfindet. Von

Reizgeneralisierung spricht man, wenn beispielsweise der Angstauslöser nicht mehr nur auf die Ratte (bezogen auf das Experiment von Watson und Rayner) beschränkt ist, sondern auch auf ähnliche Reize übertragen wird, z.B. beim Anblick eines ähnlichen weißen Tieres (Mäuse, Kaninchen, etc.). Angstauslösend können auch Orte oder Situationen sein, die der Konditionierungssituation ähneln. Auch der Gedanke an einen Auslösereiz kann bereits zu einer Angstreaktion führen. Solche Konditionierungen sind nur schwer rückgängig zu machen. Man spricht dabei von einer „Löschungsresistenz“. Bleibt ein Angstauslösereiz über einen längeren Zeitraum aus, kann die Reaktion abschwächen, ein vollkommenes Auslöschen des konditionierten Stimulus ist allerdings kaum zu erwarten (Scheffknecht, 2004).

Die zweite Phase der Lerntheorie nach Mowrer (1960) beschreibt die instrumentelle Konditionierung. Anders als in der ersten Phase geht es hier nicht um die Ausbildung einer Angstreaktion, sondern vielmehr um deren Stabilisierung. Mowrer ging der Frage nach, wie es dazu kommt, dass das erlernte Verhalten verinnerlicht und bei ähnlichen Situationen erneut abgerufen wird. Ist die Angst erst einmal erlernt worden, wird es in Zukunft zu Vermeidungsreaktionen kommen. Die Person meidet bewusst Situationen und Orte, die sie mit dem Angstreiz in Verbindung bringt. Diese Vermeidung wird positiv verstärkt, die Angstreduktion wird als Belohnung empfunden. Die Konsequenzen bestimmten Verhaltens werden gespeichert und bei Bedarf abgerufen. Das Verhalten, das die erwünschte Belohnung mit sich bringt, wird wiederholt und damit zur Gewohnheit. In extremen Fällen kann das Vermeidungsverhalten sich weiter steigern. Nicht nur das angstauslösende Objekt, z.B. die weiße Ratte, wird gemieden, sondern größere Wiesen, Keller, öffentliche Parks. Daraus kann sich die Angst, das Haus zu verlassen, entwickeln. Der Abbau der Angst durch Konfrontation ist in solchen Fällen weitestgehend ausgeschlossen (Scheffknecht, 2004).

2.4.3 Kognitionstheoretischer Ansatz nach Lazarus

Dem kognitionstheoretischen Ansatz zufolge kommt es zu einer Emotionsauslösung durch kognitive Prozesse. Als Gegenpol der Lerntheorie erklärt dieser Ansatz die Auslösung einer Angstreaktion durch das kognitive Bewerten bestimmter Situationen.

Eine Person reagiert demnach auf einen bestimmten Umweltreiz erst dann mit einer Emotion, z.B. mit der Angst, wenn dieser Reiz als bedrohlich oder gefährlich eingestuft wird. Aus dieser Bewertung heraus entsteht dann eine Emotion als Begleiterscheinung.

Lazarus war einer der ersten Wissenschaftler, der sich mit dieser Theorie befasst hat. Lazarus' zentrale These ist, dass kognitive Faktoren, Gedanken- und Bewertungsprozesse die Auslöser unterschiedlicher Reaktionen sind. Lazarus unterscheidet verschiedene Stufen der Bewertung: die Primärbewertung, die Sekundärbewertung und die Neubewertung. Tritt ein bestimmter Reiz ein, wird zunächst in einem kognitiven Prozess nach dem Grad der Bedrohung gefragt. Wird die Bedrohung als erheblich eingeschätzt, stellt sich in der Sekundärbewertung die Frage nach den Ressourcen. Die zu beantwortende Frage formuliert Lazarus folgendermaßen: „Ist die Gefahr größer als die eigenen Kräfte, sind die mir zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien und Maßnahmen zur Gefahrenbeseitigung ausreichend?“ (vgl. Krohne, 1996, S. 251). Können keine Ressourcen in dieser Situation mobilisiert werden, kommt es zur Begleitemotion Angst. Werden allerdings die vorhandenen Möglichkeiten, die Gefahr abzuwenden, als zu gering eingeschätzt, folgt die Flucht. Zu einer positiven Abwendung der Gefahrensituation kommt es nach Lazarus' Schema nur, wenn die Kräfte als ausreichend erkannt und in die Tat umgesetzt werden. Angriff ist hier die Folge. In der Neubewertung geht es um die aktuelle Beurteilung der Situation, wie sie nun, nach der Reaktion, besteht. Eine erneute Kette wird ausgelöst werden, wenn die Gefahr noch immer nicht beseitigt scheint. Lazarus definiert die Entstehung von Angst aus einer immer fortlaufenden Kette von kognitiven Bewertungen. Nicht eine objektive Bedrohung führt zu Angst, sondern die subjektive Interpretation/Einschätzung einer Situation, die als bedrohlich empfunden wird. So ist zu erklären, warum in derselben Situation manche Personen Angst empfinden und andere nicht. Empfindet beispielsweise ein Lehrer gegenüber seinem Schulleiter Angst, so braucht dieser Schulleiter nicht grundsätzlich eine objektiv reale Bedrohung darzustellen. Das Erleben einer Bedrohung hängt in diesem Falle zusammen mit den subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen des betreffenden Lehrers. Alle mit dem Schulleiter zusammenhängenden Vorstellungen, Erfahrungen, Gefühle, etc. bestimmen die Beziehung zwischen beiden Personen. Für einen anderen Lehrer kann die Beziehung zum gleichen Schulleiter von positiven Erfahrungen geprägt sein. In diesem Fall befinden sich hier keine

Angstpotentiale. Auch bei Naturkatastrophen oder Kriegen (ich würde hier andere Beispiele nehmen; der Kontrast zum Schulleiter ist zu groß) sind die Reaktionen unterschiedlich, je nach der Einschätzung der persönlichen Betroffenheit oder den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten. Menschen werden in starkem Maße beeinflusst von ihrer Art über Dinge zu Denken. Unser Denken beeinflusst unsere Stimmung, Gefühle und Verhalten. Hat ein Lehrer das Problem der Prüfungsangst, dann könnte ein solcher Reiz das Aufrufen in den Prüfungsraum, also das Eintreten in die angstausslösende Situation sein. In der Primärbewertung würde der Lehrer die Frage beantworten müssen, ob diese Situation für ihn bedrohlich erscheint, ob diese einen erhöhten Stressfaktor mit sich bringt. Kann der Lehrer dieses verneinen, dann ist diese Situation irrelevant. Empfindet er allerdings diese Prüfungssituation sehr wohl als Bedrohung, macht er sich eventuell Sorgen um das Ergebnis, dann folgt die Sekundärbewertung. In dieser Phase wird sich der Lehrer nach den Ressourcen fragen (Fähigkeiten, Qualifikationen), aber auch das Abrufen von Beruhigungsmaßnahmen. Erscheinen die Fähigkeiten nicht ausreichend, um die Gefahr (Prüfungssituation) abzuwenden, wird der Lehrer aufgeben, er wird die Situation verlassen oder bekommt einen so genannten „Black-out“. Stuft der Lehrer die eigenen Fähigkeiten von vornherein als kaum vorhanden ein, tritt die Angst als Begleitemotion ein. Zufrieden wird der Lehrer diese Prüfungssituation lediglich verlassen, wenn er seine Ressourcen realistisch gut einschätzt. Ein Angriff wäre in diesem Falle das Überspielen der Angst durch selbstsicheres und kompetentes Auftreten. In einer Neubewertung wird dann erkennbar sein, dass die Situation bereits an Bedrohung verloren hat. Nach Lazarus wird die physiologische Aktivierung erst durch die kognitiven Prozesse ausgelöst (in Scheffknecht, 2004).

2.4.4 Vergleich der drei Ansätze

Die klassische Konditionierung erklärt nur die Erregung, nicht die Art von Gefühlen. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich die kognitiven Prozesse mit unterschiedlichen Stärken und Ausprägungen von Emotionen. Das operante Konditionieren trifft recht bald auf Grenzen. Es berücksichtigt keine kognitiven Prozesse, kann also daher nicht erklären, unter welchen Umständen Selbstinstruktionen einen beruhigende und

angstvermindernde Wirkung haben können. Auch kognitive Leistungen höherer Art, wie sie z.B. bei Existenzängsten vorhanden sind, bleiben in der zweiten Phase von Mowrers Lerntheorie völlig ausgeklammert. Glaubt man der Lerntheorie, gibt es keine angeborenen Ängste. Behavioristen sehen die Ängste, die schon in der frühen Kindheit zu beobachten sind, als erlernt. Gegen die Konditionierungstheorie spricht die Tatsache, dass es unkonditionierbare Gegenstände gibt (vgl. Krohne, 1996, S. 201; Scheffknecht, 2004). Es gibt bestimmte Gegenstände, auf die man Menschen gar nicht oder nur sehr schwer konditionieren kann (z.B. durch Kombination mit einem lauten Geräusch Personen auf Blumen zu konditionieren). Menschen sind unterschiedlich empfänglich für Konditionierungen auf bestimmte Reize. Nicht jeder Stimulus löst bei jeder Person die gleiche Reaktion aus. Die kognitive Theorie erklärt hingegen nicht, was zuerst auftritt, der Gedanke, also der kognitive Prozess, oder das Gefühl. Sie besagt, dass keine Emotion ohne die vorherige Bewertung der Situation entstehen kann. Der Mensch als eine Einheit aus Emotion, Kognition und Verhalten wird dabei übersehen.

In der Praxis werden Elemente aus allen drei Ansätzen zusammengeführt. Man sollte die einzelnen Theorien nicht verwerfen. Jede der Theorien im Einzelnen weist ihre Schwachstellen auf. Allen Angsttheorien ist gemeinsam die Überzeugung, dass Angstreaktionen auf verschiedenen Ebenen beobachtbar bzw. messbar sind. Auf der physiologischen Ebene (Herz- und Atemfrequenz, Blutdruck, Schweißausbrüche, etc.), auf der subjektiv-psychologischen Ebene (Wahrnehmung, Gedanken, etc.) und auf der Verhaltensebene (Vermeidungs- oder Fluchtverhalten, Mimik, zitternde Stimme, etc.).

Die Kenntnis wesentlicher Forschungsergebnisse der Angstforschung über Entstehungstheorien, Erscheinungs- und Äußerungsformen ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, Gefühle von Lehrern in Unterrichtssituationen richtig und angemessen einschätzen zu können. Darüber hinaus wird es Lehrern leichter fallen, Verständnis für Schülerängste zu haben, die ebenfalls wie bei Lehrern einen negativen Einfluss auf ihr Verhalten haben können.

„Die Angsttheorien wurden zumeist relativ allgemein formuliert, ihre empirische bzw. experimentelle Überprüfung erfolgte jedoch an nur relativ wenig umschriebenen Erscheinungen und Anwendungsaspekte blieben weitgehend unberücksichtigt...Die

Kenntnis angsttheoretischer Ansätze hat zunächst den Vorteil, die vielfältigen Bedingungen für das Zustandekommen und die Bewältigung von Angstreaktionen zu erkennen und in ihrer Bedeutung bewerten zu können.“ (Hackfort & Schwenkmezger, 1982, S. 376).

2.5 Berufsbezogene Ängste bei Lehrern

Die Lehrerängste gehören zu den jungen Gebieten der Angstforschung. Erst Ende der 70er Jahre wurde diese Problematik zum ersten Mal unter die Lupe genommen. Seit dieser Zeit wird die Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste immer wieder zum Thema der pädagogisch-psychologischen Forschung. Die Publikationen zu diesem Thema versuchen die Ursachen und Folgen von Lehrerängsten aufzudecken. Trotzdem wird über Lehrerängste heutzutage selten bis gar nicht gesprochen. Werden sie als ungewöhnlich angesehen, eventuell als Schwäche gewertet oder passen sie nicht in das Bild des Lehrerberufes? Im folgenden Kapitel werden mit Hilfe der einschlägigen Studien die bisherigen Ergebnisse zu berufsbezogenen Lehrerängsten dargestellt.

2.5.1 Stand der Forschung

Gegenüber dem Tabu, dass Lehrer nicht „angstbesetzt“ sein dürfen, kommt nun seit etwa Ende der 60er Jahren die Einsicht, dass auch Lehrer - ebenso wie andere Menschen - unter Ängsten leiden, ja leiden dürfen. Bis etwa 1977 ist ausschließlich die Angst bei Schülern in der Schulangstforschung beachtet worden. Den angsterlebenden Lehrer gab es wissenschaftlich so gut wie nicht, obwohl diese Problematik nicht unbekannt war. Ängste zu entwickeln ist kein ausschließliches Privileg von Schülern. So weist Sperling (1969) auf die Belastungen (u.a. Konkurrenzangst) der Lehrenden an Universitäten hin, Moeller (1969) auf die Angst des Prüfers und Winkel & Sarason (1964) untersuchten den Einfluss von Leistungsangst des Versuchsleiters auf die Wirkung von Erfolgs- und Misserfolgsinstruktionen. In ihren Arbeiten beschreiben Rumpf (1966), Weigle (1969), Ipfling (1974), Klink (1974), Ermer (1975), Husmann (1975), Jegge (1976), Creutz (1977) und Winkler (1978) den schulischen Lehreralltag,

der oft mit Angst, Verzweiflung, Zorn und Enttäuschung verbunden ist (in Winkel, 1980). Von Hentig (1976, S. 70), schrieb in seinem Artikel: „Es gibt heute Schulen, an denen „streunende“ Lehrer - Lehrer, die sich einfach nicht in ihre Klasse trauen - ein fast so großes Problem sind, wie streunende Schüler. Neben der Angst vor den Kindern und möglichem Chaos haben sie heute zunehmend Angst vor den Eltern und vor der Kritik der Kollegen.“.

Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern ist bei Berufsanfängern eine häufigere Erscheinung (sog. Praxisschock), die aufgrund der weiteren Ausbildung in der zweiten Phase und der anfänglichen Berufserfahrung meist abgebaut wird. Wird dagegen Angst von Lehrern, die schon längere Zeit im Schuldienst sind, angesprochen, löst dies bei vielen Menschen eine Verwunderung aus. Mit dem Erscheinen der Bücher von Brück (1978) und Weidenmann (1978) erschienen zwei Beiträge, deren Ergebnisse den Forschungsstand noch heute im Wesentlichen repräsentieren. Für Weidenmann (1978) wird Lehrerangst durch die kognitive Verarbeitung eines von außen herangetragenem, in der Tätigkeit des Lehrers begründeten Angstpotentials aus Bedrohung, Ungewissheit und Hilflosigkeit verursacht. Dass die Lehrertätigkeit ein solches Angstpotential in sich birgt, verdeutlicht Weidenmann (1978) anhand von Widersprüchen, die sich innerhalb und zwischen den schulischen Funktionsbereichen aufzeigen lassen:

- „Qualifikation“ (bezogen auf den Lehrer - z.B. Bedrohung als Unterrichtsexperte, wenn ein Schüler mehr kann, als der Lehrer selbst),
- „Integration“ (Bedrohung als Respektperson, wenn ein Schüler den Lehrer nicht respektiert),
- „Selektion“ (Bedrohung als Richter, wenn der Lehrer gegenüber Schülern seine Notengebung verteidigen muss) und
- „Kontakt“ (Selbstdarstellung, z.B. wenn die Schüler dem Lehrer ein Negativimage geben).

Brück (1978, 1986) sieht die Lehrerangst als eine Bedrohung von innen, die aus der Person des Lehrers heraus kommt, als ein permanenter Konflikt zwischen

„Erwachsenheit und Kindlichkeit“. Nach der Vorstellung des Autors wird Angst dann ausgelöst, „wenn der Lehrer bei der Erfüllung seines Auftrags, nämlich das Kind zur Erwachsenenheit zu erziehen, mit der ungehemmten, triebhaften Kindlichkeit des Kindes konfrontiert wird. Nach Brück haben Lehrerängste ihre Wurzeln in der eigenen Lebensgeschichte. Der allergische Punkt der Erwachsenenheit des Lehrers ist seine eigene verbliebene Kindlichkeit. Dieser Punkt ist nach Brück „die Stelle des gegenseitigen Zugangs“ von Lernenden und Lehrendem. Dem wirke aber die Bedrohung der Lehrperson als „Erwachsener mit pädagogischem Auftrag“ entgegen. „Diese Gefährdung bewirkt seine Angst.“ (Brück, 1986, S. 41). Er ist der Meinung, dass sich die Lehrkraft dessen bewusst sein sollte. Viele Unterrichtsstörungen entstehen nur aufgrund der Tatsache, dass Lehrer die eigene Kindlichkeit und die der Schüler verleugnen. Daraus resultiert (oft) die pädagogische Handlungsunfähigkeit. Deshalb fordert Brück, dass der Kindlichkeit der Schüler größere Zulässigkeit eingeräumt werden müsse. „Die nachweisbare Existenz verbliebener Kindlichkeit beim Lehrer wird ihm in der Konfrontation mit der Kindlichkeit der Schüler solange immer wieder in viele Formen der Angst treiben, als er diese Existenz verleugnet: wenn ich das Existente nicht akzeptieren kann und also verleugnen muss, habe ich einen dunklen Grund, es zu fürchten.“ (vgl. Brück, 1978, S. 182). Beide Autoren, sowohl Brück (1978) als auch Weidenmann (1978) kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrerängste unumgänglich sind und für die gegebenen Rahmen- und unterrichtlichen Durchführungsbedingungen charakteristisch sind. Quitmann (1980, S. 21) sieht das Bildungssystem als Angstauslöser bei Lehrern und vermutet, dass berufsbezogene Lehrerangst viel mehr ein weit verbreitetes Phänomen ist, als man vermutet. Jendrowiak & Kreuzer (1980) benennen die Vielfalt von Aufträgen und Ansprüchen, die an den Lehrer gestellt werden und ihre Unvereinbarkeit, als Ursache für die Lehrerängste. An Peez' Studie (1983) nahmen 152 Grund-, Haupt- und Sonderschullehrer teil, die mit einem Fragebogen zu den neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste von Grossmann & Winkel (1977) durchgeführt wurde (Versagensangst, Konfliktangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Unbewußte Angst, Strafangst, Neurotische Angst, Existenzangst und Trennungsangst). Die Lehrer konnten ihre Urteile auf vierstufigen Skalen abgeben, d.h. von „häufig“ bis „nie“ (Häufigkeitsskala) und „gar nicht“ bis „sehr stark“ (Intensitätsskala) von Angst betroffen zu sein. Die je Angstform angegebenen Häufigkeiten schwankten bei der höchsten Stufe „häufig“ von 14,6% (Konfliktangst) und 11,3% (Versagensangst) bis

3,2% (Trennungsangst) und 2% (Strafangst). Bei der nächsten Stufe „manchmal“ variierten die Werte von 41,3% bis 12,5%. Auf der Intensitätsskala wurden geringere Werte ermittelt, und zwar bei den höchsten Intensitätsstufen von 10,9% bis 2,7% bzw. von 23,6% bis 8,1%. Als Inhalt der Angstsituationen gibt Peez (1983) folgende Konstellationen an: Angst vor einem oder mehreren Schülern (45,3%); Angst vor Überforderung, Blamage oder Respektverlust (21,8%); Angst vor dritten Personen, Prüfungsgremien, Vorgesetzten oder Eltern (15,6%); Angst vor Unterrichtsstörungen (8,4%) und vor Disziplinaranzeigen (5%). Als Folgen der Angstsituation waren auf der Lehrerseite Beleidigung und strafendes Verhalten. Die Lehrerinnen waren signifikant ($p < .05$) stärker von der Versagensangst betroffen als die Lehrer. Lehrer gaben hingegen signifikant häufigere und intensivere neurotische Angst an ($p < .05$). Nuding (1984) versucht in seiner Untersuchung, die Komponenten Besorgtheit und Aufgeregtheit bei 112 Lehrern, die sich aus den Teilstichproben (Lehramtsanwärter $N = 34$, Lehrer an Grund- und Hauptschulen $N = 46$ und Sonderschullehrer $N = 32$) rekrutierten, getrennt zu erfassen. Dafür entwickelte er einen „Fragebogen zur Erfassung von Lehrerangst (F-E-L)“ mit jeweils 6 (insgesamt 12) entsprechenden Items. Es kam heraus: (1) Bei Lehramtsanwärtern (49% der Befragten) dominierte die Besorgtheit, die vor allem angesichts von Lehrplananforderungen, neuer Klasse oder kurzfristig angemeldetem Unterrichtsbesuch aufkommt. Lehrer an Sonderschulen weisen demgegenüber die geringsten Werte in der Besorgtheit auf. (2) In der Aufgeregtheit waren die Lehrer an Grund- und Hauptschulen (43% der Befragten) am auffälligsten. Melzer (1987) gibt an, dass 40% seiner untersuchten Lehrer Angst bei Elternabenden und 20% bei der Sprechstunde haben. Jehle & Krause (1994) stellen bei ihrer Studie fest ($N = 162$), dass Lehrerinnen intensiver von Ängsten betroffen sind als Lehrer. Die vorhandenen Ängste waren eher dem unteren Häufigkeits- und Intensitätsbereich zuzuordnen. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die Mehrheit der befragten Lehrer keine bzw. eher geringere Ängste zeigen. Nur wenige Lehrer teilen hohe Angstwerte mit. Bei Rosenbusch (1994) gaben 80% der Grund- und Hauptschullehrer zu, Angst vor dem Schulratsbesuch zu haben (davon fühlten sich 50% behindert oder blockiert durch seine Visitation). Ulich (1996) weist auf die hohen Erziehungs- und Leistungserwartungen von Eltern gegenüber Lehrern als die „Angstausröser“ bei Lehrern hin, die hohen psychischen Druck, Kompetenzängste und Verunsicherungen erzeugen (auch bei Stähling, 1998). Seidel und Jehle (1994) führten eine Fragebogenstudie zur Ansicht von Lehrern über die

Ursachen von berufsbezogenen Ängsten durch (Vorstellungen der Lehrer(Studenten) über Angstursachen), welche sie 1998 mit einer Befragung von Lehramtsstudenten fortsetzten. 1994 (N= 127) wie 1998 (N= 113) nahmen die Lehrer zu 42 vorgegebenen Ursachen von Lehrerängsten Stellung, welche sich auf folgende vier Kernursachen reduzieren lassen: (1) Mangelnde Begabung für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers, (2) Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule, (3) Gravierende Erlebnisse im Schulunterricht, (4) Fragwürdige Leitbilder der Gesellschaft (Geld, Leistung, Erfolg). 1998 wurden nun die Aussagen der Lehramtsstudenten mit denen der Lehrer von 1994 verglichen. Es kam heraus, dass Lehramtsstudenten Ursachen für Ängste vor allem in den Rahmenbedingungen des schulischen Alltags, in Erziehungsproblemen und in Fragen der Ausbildung und in der Interaktion mit Kollegen, Eltern und Vorgesetzten sehen. Interessant ist dabei auch, dass sich Lehramtsstudenten als sehr wenig informiert über die Angstthematik bezeichnen. Katschnik (1998) konnte in ihrer Untersuchung (qualitative Interviews und Fragebogen zur Messung der Bereiche Burnout, Arbeitsklima, Image und emotionale Stabilität mit Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulen, allgemeinen Sonderschulen, Hauptschulen, allgemein bildenden höheren Schulen und berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schulen in Wien; N= 240) zeigen, dass in der Schule vor allem Eltern, Kollegen und Vorgesetzte als Hauptbelastungsquellen der Lehrer angesehen und die u.a. als Ursache für die Entstehung vieler Lehrerängste verantwortlich gemacht werden können. Die Schüler können dieser Studie nach nicht als eine der Hauptbelastungsquellen bezeichnet werden. Burnout, das Arbeitsklima und das allgemeine Schulsystem sowie die Situation der Schule, Angst und schlechtes Image sind Bereiche, durch welche sich Lehrer in der Schule durchaus belastet fühlen (Katschnik, 1998). Mit zunehmendem Lebensalter steigt diese Belastung, dabei waren Lehrerinnen stärker betroffen als Lehrer. Die Lehrer der allgemein bildenden höheren Schulen waren von diesen Belastungen durchschnittlich stärker betroffen, als ihre Kollegen in den Volks-, Haupt-, allgemeinen Sonder- und berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schulen.

In den Studien verzichteten manche Autoren auf eine exakte Begriffsbestimmung von Angst. Da in den oben dargestellten Studien mit großer Sicherheit verschiedene Angstoperationalisierungen sowie unterschiedlichen Stichprobenmerkmalen und -größen eingesetzt wurden, ist die Vergleichbarkeit der gewonnenen Ergebnisse

untereinander praktisch unmöglich. Deshalb sind die gewonnenen Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

2.5.2 Systematik von berufsbezogenen Lehrerängsten

Trotz der bis heute wenigen empirisch gewonnenen einschlägigen Befunden, liegen einige Beiträge vor, die sich vorwiegend darum bemühen, mögliche Lehrerängste aufzuzeigen, Klassifikationsmöglichkeiten zu entwickeln und auf die Bedingungsgefüge hinzuweisen, aus dem sich berufsbezogene Lehrerangst entwickeln kann (vgl. u.a. Grossmann & Winkel, 1977; Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Jendrowiak & Kreuzer, 1980; Winkel, 1980; Raether, 1982; Miethling, 1986; Jehle & Nord-Rüdiger, 1989; Rudow, 1994; Kramis-Aebischer, 1995). „Die Autoren beziehen sich überwiegend auf schulische, d.h. institutionelle Bedingungen. Unterrichtsprozesse werden nicht speziell in den Blick genommen.“ (Hackfort & Schwenkmezger, 1982, S. 409).

Weidenmann (1978) erstellt ein spezielles Ordnungsschema zur Darstellung der Tätigkeitsbereiche des Lehrers mit verschiedenen Anforderungsstrukturen, die sich teilweise gegenseitig beschneiden (z.B. qualifizieren und selektieren), denen er sich ausgesetzt fühlt und die er zu bewältigen hat. Lehrer sollen zwar Pädagogen sein, sind in dieser Funktion aber stark eingeschränkt durch die recht straffe Organisation der Schule. Lehrer müssen Ansichten und Prinzipien ihrer Institution vertreten, auch wenn diese nicht ihren persönlichen Einstellungen und Meinungen entsprechen. Der Lehrer trägt volle Verantwortung für seine pädagogische Arbeit, wenngleich diese von einer Reihe komplizierter, nicht oder schwer beobachtbarer und damit auch kontrollierbarer Prozesse geprägt ist. Vor allem ältere, routinierte Lehrer gehen der Unerfüllbarkeit der verschiedenen Prozesse dadurch aus dem Weg, dass sie sich auf die Durchsetzung leicht erreichbarer Teilziele beschränken. Weidenmann unterscheidet folgende Tätigkeitsbereiche:

Tätigkeitsbereich „Qualifikation“

Dieser Bereich umfasst die Dimension „Lehrer als Experte“ für die Vermittlung lehrplanbezogener Qualifikationen. Die damit verbundene Anforderungsstruktur versucht der Lehrer mit Hilfe didaktischer Methoden und Kenntnisse zu bewältigen. Falls die Erfüllung der Anforderungsstruktur bedroht ist, kann es zur Angstentwicklung beim Lehrer kommen. Die Anforderungsstruktur kann beispielsweise nicht erfüllt werden, weil Lernziele und Lerninhalte unerreichbar, widersprüchlich angelegt, unüberprüfbar und von außen als Verpflichtung gesetzt werden. Der Lehrer wird allein für die Erfüllung der Lernziele verantwortlich gemacht, dabei ist sein Erfolg von der Mitarbeit seiner Schüler abhängig. Die erlebte Angst kann Angst vor mangelnder Mitarbeit der Schüler sein, wenn sie sich nicht melden, mit dem Unterrichtstempo nicht mitkommen oder das Lernen ablehnen. Angst vor dem Versagen als Unterrichtsexperte tritt auf, wenn die Schüler mehr können, als der Lehrer selbst, wenn eine Unterrichtsmaßnahme misslingt oder wenn Schüler einen anderen Unterricht wollen. Schließlich gibt es die Angst vor bestimmten Unterrichtsinhalten (unterrichten von „gefährlichem“ Stoff), wenn der Lehrer Meinungen als Beamter der Institution Schule vertreten muss, die er entweder selber nicht akzeptiert oder die bei den Schülern auf negative Reaktionen treffen (Äußerung einer gefährlichen Meinung).

Tätigkeitsbereich „Selektion“

Hier geht es um die Dimension „Lehrer als Richter“ und zwar im doppelten Sinn des Wortes. Der Lehrer wird zum Beurteiler und Verurteiler. Unter der Prämisse des schulischen Leistungsbegriffs hat der Lehrer Schülerleistungen zu beurteilen und zu zensieren. Die Angststrukturen in diesem Bereich verbergen sich im System der Leistungsbewertung (Notengebung). Dabei wird der Umgang und die Rechtfertigung dieses Systems (z.B. vor Schülern oder Eltern) bei vielen Lehrern als angstausslösend erlebt. Es ist die Angst der Notengebung, wenn der Lehrer sich unsicher ist, adäquat zu zensieren oder wenn er gegenüber Schülern die von ihm gegebenen Noten rechtfertigen muss.

Tätigkeitsbereich „Integration“

Darunter fallen alle jene Handlungen des Lehrers, in denen er die Funktion des Leiters realisiert. Als „Leiter“ hat der Lehrer die Pflicht, die Herstellung und Einhaltung des schulischen Systems von Verhaltensregeln zu kontrollieren. „Die Hauptfunktion dieses Tätigkeitsbereichs ist die Abstimmung der Schüler auf die spezifischen Normen, unter denen schulische Arbeit stattfindet“ (Weidenmann, 1978). In diesem Bereich stehen die Schüler und ihr undiszipliniertes Verhalten im Vordergrund. Dabei wird ein undiszipliniertes Verhalten als solches angesehen, bei dem das an der Schule vorherrschende Regelsystem nicht eingehalten wird. Für die Nicht-Einhaltung wird fast immer der Lehrer verantwortlich gemacht. „Das Regelsystem, das auch die Verantwortlichkeit des Lehrers festlegt, determiniert die Schüler-Lehrer-Interaktion so lange als Machtkampf, bis der Schüler die Organisation schulischer Arbeit akzeptiert. In dieser Konstellation werden Bemühungen von Schülern, eigene Interessen durchzusetzen, die sich nicht mit dem schulischen Kodex decken, zwangsläufig zum Druck, der vom Lehrer als Bedrohung erlebt wird und dem er Widerstand entgegensetzt.“ (Weidenmann, 1981, S. 362). Zu angstauslösenden Situationen werden Situationen, in denen sich die Schüler nicht an Regeln halten, die Regeln in Frage stellen oder Sanktionen entwerfen (Angst vor dem Ungehorsam der Schüler), in denen der Lehrer nicht mehr respektiert wird, wo die Distanz von Schülern verringert wird (Angst, nicht mehr als Respektperson zu gelten) oder in Situationen, in denen Lehrer nicht disziplinieren kann, obwohl er müsste oder die Machtmittel falsch einsetzt (Angst beim Umgang mit Machtmitteln).

Tätigkeitsbereich „Kontakt“

Hier wird der Lehrer als „Partner“ gesehen, der versucht, mit Hilfe von verschiedenen Handlungen, die Beziehung Lehrer-Schüler auf eine ihn befriedigende Art und Weise zu gestalten. Bestimmt jeder Lehrer hat irgendwelche Vorstellungen darüber, wie diese Beziehung zu den Schülern aussehen soll. Dabei wird die Herstellung einer gut funktionierenden Beziehung zwischen Schüler-Lehrer nicht einfach, da „[...] Elemente der Anforderungsstruktur seiner Tätigkeit (als Lehrer) mit Beziehungswünschen, die

den Lehrer als den helfenden Partner in einer kooperativen Arbeitsituation, zusammenstoßen.“ (Weidenmann, 1978, S. 368). Daraus können sich folgende Ängste entwickeln:

- Angst bezüglich der Selbstdarstellung (Schüler geben dem Lehrer ein Negativ-Image, Schüler belohnen die Selbstdarstellung des Lehrers nicht);
- Angst bezüglich der Beziehung zu den Schülern (die Erwartungen des Lehrers an die Beziehung zu den Schülern werden enttäuscht, der Lehrer muss Erwartungen von den Schülern an die Beziehung enttäuschen).

Die Enttäuschung, welche aus einer misslungenen Beziehung resultiert, wird sich später (z.B. bei neuen Klassengruppen) auf das „Knüpfen von neuen Beziehungen“ hemmend auswirken (Angst vor einer enttäuschenden Beziehung).

Nach Raether (1982, S. 28) können sich bei einem Lehrer, je nach persönlichen Eigenschaften, je nach Erfahrung und je nach der Art drohender Konsequenzen, folgende Ängste einstellen:

- „Bewährungsangst
- Leistungsangst
- Legitimationsangst
- Innovationsangst
- Perfektionsangst
- Kompetenzangst
- Gerechtigkeitsangst
- Konfliktangst
- Entscheidungsangst
- Strafangst/Disziplinierungsangst
- Konkurrenzangst
- Anerkennungsangst
- Autoritätsangst

- Existenzangst
- Anpassungsangst
- Prüfungsangst“ .

Diese Formen der Angst lassen sich sowohl Schülern, als auch anderen Bezugspersonen des Lehrers, sei es innerhalb oder außerhalb der Schule (Eltern, Kollegen, Vorgesetzte), zuordnen. Hier handelt es sich um Ängste, die bei einem Lehrer in seinem täglichen schulischen Miteinander entstehen können. Daneben existieren, je nach Lage der Dinge, auch Ängste, die ihren Ursprung mehr im weiteren Umfeld der Schule, in ihrer Organisationsform, in der Gesellschaft, etc. haben. Das sind z.B. Ängste vor politischer Unterdrückung, vor Ungerechtigkeit, vor Anpassungszwängen, vor schlechtem Image der Lehrertätigkeit in der Öffentlichkeit oder vor der schlechten Aus- und Fortbildungssituation der Lehrer. Die Ausbildung bereitet schlecht auf den beruflichen Schulalltag vor und sie ist praxisfern. Nach Raether (1982, S. 87) werden Lehramtsstudenten von völlig anderen Ängsten gequält, wie Referendare oder erfahrene Lehrer, die schon lange im Dienst sind. So sollen Lehramtsstudenten betroffen sein von Prüfungs- oder Existenzängsten, die Referendare von Anpassungs-, Leistungs-, Anerkennungs- oder Autoritätsängsten (Probleme mit dem Selbstbild) und ältere Lehrer von Innovations- (ältere Lehrer sind eher konservativ und entwickeln leicht Widerstand gegen Schulreformen), Konkurrenz- oder Gerechtigkeitsängsten (schulbezogene, pädagogische Probleme).

Kramis-Aebischer (1995, S. 98) hat die (stress-/angstauslösenden) Lehrerbelastungen drei Ebenen zugeordnet, nämlich der:

- Systemebene: (Berufssituation, Anstellungsbedingungen, Berufsanforderungen, Berufsrolle)
- Individuumsebene: (Persönlichkeitsmerkmale, demografische Merkmale)
- Organisationsebene: (Kollegium, Schulgemeinschaft)

Zu den hauptsächlich angstauslösenden Belastungsfaktoren auf der Systemebene (Berufssituation, Anstellungsbedingungen, Berufsanforderungen, Berufsrolle) gehören nach Kramis-Aebischer (1995, S. 153, wörtlich übernommen):

- „die widersprüchlichen und diffusen Rollenansprüche (Erwartungen von Eltern, Schülern, Kollegen, Behörden)
- Motivationsprobleme, Disziplinprobleme, Desinteresse von Schülern
- Leistungsbeurteilung, Notengebung und Selektion
- Zu viele administrative und bürokratische Aufgaben
- Stoffdruck und Leistungsdruck
- Der hohe Anteil an frei bestimmbarer Arbeitszeit (führt zum Gefühl, „nie fertig zu sein“, „immer noch mehr machen zu müssen“, „zeitlich überfordert zu sein“ und kann auch zu latenten Schuldgefühlen führen)
- Isolation der Lehrperson
- Sackgassenberuf
- Keine Aufstiegsmöglichkeiten
- Abnehmendes Prestige des Berufes
- Ständiger Innovationsdruck.“

Auf der Individuumsebene (demografische- und Persönlichkeitsmerkmale) sind die angstauslösenden Belastungsfaktoren (Kramis-Aebischer, 1995, S. 153-154):

- Einfluss des Alters auf das Belastungsausmaß
- Berufserfahrung
- Dienstalder: Der Berufseinstieg wird oft als besonders belastend erlebt.
- Einfluss des Geschlechts: Frauen sind stärker belastet (erleben vielleicht öfters und stärker Angstzustände als Männer) – Doppelbelastung Schule vs. Familie
- Kontrollüberzeugungen: Lehrpersonen mit externalen Kontrollüberzeugungen fühlen sich stärker belastet.

Die hauptsächlich angstauslösenden Belastungsfaktoren auf der Organisationsebene (Kollegium, Institution Schule) sind:

- fehlende Unterstützung durch Schulleitung
- mangelnde Offenlegung von Problemen
- kein fachlicher und pädagogischer Austausch
- mangelnde Kooperation
- Konflikte im Kollegium
- Isolation innerhalb des Lehrkörpers
- mangelnde gemeinsame Schulphilosophie
- mangelnde Identität mit der eigenen Schule (Kramis-Aebischer, 1995, S. 153).

Eine etwas andere Systematik der Formen von Lehrerängsten wurde von Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980) erarbeitet. Je nach Bedingungs- oder Auslösungsaspekten unterscheiden sie neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste (die Formulierungen der einzelnen Formen wurden aus Winkel, 1980, S. 67-68, wörtlich übernommen):

- *Die Versagensangst:* Angst, den Stoff nicht genügend zu beherrschen, Fehler zu machen, mit Erziehungsschwierigkeiten überfordert zu sein etc.
- *Die Herrschaftsangst:* Angst vor Vorgesetzten, einflussreichen Eltern, der Schul(aufsichts)hierarchie mit all ihren oft verbotenen Unterdrückungsmechanismen, vor „tyrannischen“ Schülern etc.
- *Die Strafangst:* Angst vor Sympathieverlust, Sticheleien, Ungerechtigkeiten, Schikanen, Repressalien, schlechter Beurteilung etc., gegen die sich zu wehren selbstschädigend ist.
- *Die Personenangst:* Angst vor ganz bestimmten Personen, z.B. vor einem Schüler, einem Kollegen, dem Rektor oder Schulrat, wobei reale Bedrohungen

erfahren werden, aber auch übertragene bzw. projizierte innere Ängste, die lediglich an bestimmten „reizvollen“ Personen festgemacht werden.

- *Die Konfliktangst:* Angst, sich wehren zu wollen, aber sich ducken zu müssen oder die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Ingenkamp, 1972) für erwiesen zu halten, jedoch gezwungen zu sein, wider besseren Wissens Noten erteilen zu müssen.
- *Die Trennungsangst:* Angst, von Kollegen, Verbündeten, der Wissenschaft etc. über kurz oder lang im Stich gelassen zu werden, allein und von sonstigen Hilfen (auch emotional – familiärer Art) abgeschnitten zu sein.
- *Die unbewusste Angst:* Angst vor der eigenen Emotionalität und Triebhaftigkeit, also z.B. vor verdrängten aggressiven oder sexuellen Impulsen, vor zärtlichen Sympathien gegenüber bestimmten Schülern und den sie umgebenden Tabus.
- *Die Existenzangst:* Angst, keine Anstellung oder Weiterbeschäftigung zu finden oder auch wegen bestimmter politisch-pädagogischer Überzeugungen als „Radikaler“ diffamiert zu werden.
- *Die neurotische Angst:* Angst vor der Angst, die auf einen zukommt und oft phobische Zustände bzw. zwanghafte, depressive oder auch konversionsspezifische (psychosomatische) Symptome hervorruft.

Jehle & Nord-Rüdiger (1989, S. 208) stellen bei ihrer Literaturübersicht zu berufsbezogenen Lehrerängsten vier Verursachungsbereiche heraus:

- *Persönlichkeitspsychologische Ursachen:* Hier werden individuelle Fehlhaltungen, Entwicklungsdefizite, neurotische Selbstdefinitionen, Einstellungsprobleme und irrationale Erwartungen thematisiert;

- *Institutions- und systembezogene Überlegungen:* Dabei wird auf die gesellschaftlichen Implikationen der Lehrerrolle, angstinduzierende institutionelle Arbeitsbedingungen, Bedingungen der formalen Unterrichtsgestaltung, Widersprüche im gesellschaftlichen Auftrag oder Aus- und Weiterbildungsmängel abgestellt;
- *Situationsabhängige Bedingungen:* Vor allem unterrichtliche Besonderheiten, Probleme des unterrichtlichen Handelns, der Fachdidaktik (mangelhafte handlungsbezogene fachdidaktischen Kompetenzen) sowie das Anforderungsprofil des Unterrichts werden hier genannt;
- *Integrative Sichtweise:* Verknüpfung von belastenden Persönlichkeits-, Situations- und Institutionsaspekten.

Nach Rudow (1994) dürften in der Lehrertätigkeit insbesondere Leistungsangst und die Sozialangst auftreten. Leistungsangst kann z.B. aufkommen, wenn der Lehrer befürchtet, den Lehrplan nicht angemessen umzusetzen bzw. die Lehrziele nicht zu schaffen oder wenn der Lehrer nicht in der Lage ist, auf Fragen der Schüler zu antworten. Sozialangst lässt sich in vier Arten unterscheiden: Verlegenheit, Scham, Schüchternheit und Publikumsangst. Die Ursache von Verlegenheit ist oft ungeschicktes oder fehlerhaftes Verhalten gegenüber den Schülern. Scham manifestiert sich in erlebten Minderleistungen oder in der Nichterfüllung sozialer Erwartungen seitens der Schüler oder Eltern. Schüchternheit stellt eine Beeinträchtigung des Sozialverhaltens dar und dürfte eher bei den jungen Lehrern auftreten. Für Publikumsangst ist das „im Mittelpunkt stehen“ verantwortlich. Der Lehrer ist in solchen Situationen besorgt, ob er den Ansprüchen des Publikums (Schüler, Kollegen, Eltern, etc.) genügen kann.

Lehrerängste sind ein tabuisiertes, verdrängtes Phänomen. Es gibt bis jetzt wenig empirische Literatur, daher weiß man relativ wenig über das Ausmaß. Nach Jehle & Krause (1994) wurden die oben erwähnten Erhebungen an zu wenigen Versuchspersonen

durchgeführt und stellen damit keine repräsentativen Stichproben dar. Dennoch kann eine Tendenz im Auftreten der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern aufgezeigt werden.

2.5.3 Ursachen von berufsbezogenen Lehrerängsten

Der früher dargestellten Systematik der berufsbezogenen Ängste von Lehrern kann man entnehmen, dass es nicht *die* Lehrerangst von *dem* Lehrer gibt. Diverse Dinge, Situationen, Personen oder Sachverhalte erzeugen bei verschiedenen Lehrern (z.B. je nach der Art der Schule oder dem Fach) spezifische Ängste von verschiedener Art. Es gibt Personen und Institutionen, die einen unmittelbaren Kontakt mit dem Lehrer haben (z.B. der Schulleiter, die Kollegen, die Schüler oder der Schulrat) und solche, die eher von außen versuchen, auf den Lehrer ihren Einfluss auszuüben (die Eltern, die Kirchen, die Verbände oder auch diverse politische Parteien). Die verschiedenen Erwartungen und Ansprüche, die diese Personen oder Institutionen an den Lehrer stellen, sind sehr vielfältig, von verschiedener Zielsetzung und kaum alle erfüllbar.

„Es geht um pädagogische, psychologische, soziale, fachwissenschaftliche, methodische, didaktische, rechtliche und politische Fragen, Anregungen, Forderungen und Vorschriften, die auch dann noch zu beachten sind, wenn man den Aufgabenkatalog des Lehrers auf die fünf wichtigsten Tätigkeiten beschränkt wissen will: erziehen, unterrichten, beurteilen, beraten, innovieren.“ (Raether, 1982, S. 25).

Wie man sich denken kann, versucht jeder Lehrer, wenigstens in geringem Maße, allen Ansprüchen und Erwartungen gerecht zu werden, sowohl all den Personen und Institutionen, mit denen der Lehrer täglich in der Schule einen engen Kontakt hat, als auch denen außerhalb der Schule. Warum? Das ist so einfach wie auch menschlich. Durch das Gerechtworden aller Ansprüche und Erwartungen verspricht sich der Lehrer, dass seine Leistungen Anerkennung finden. Er wird sich dadurch in seiner Rolle als Lehrer bestätigt fühlen und sein Wunsch nach Erfolg wird erfüllt. Werden hingegen sein Gerechtworden und seine Wünsche nicht anerkannt und erfüllt, so kann dies den Lehrer zu Unsicherheit, Ungewissheit und letztendlich zu verschiedenen Ängsten führen (Angst vor Nicht-Anerkennung, Angst vor Burnout). Er wird enttäuscht und nicht mehr

motiviert sein. In den Dienst wird er nicht mehr mit der Lust gehen wie früher. Langsam aber sicher fängt er an alles, was mit dem Beruf zu tun hat, zu meiden, nicht selten zu hassen. Die oben aufgeführten Ängste entstehen bei einem Lehrer sozusagen über die eigene Interpretation (subjektive Einschätzung) einer Situation. Die gleiche Situation, die bei einem Lehrer angstausslösend wirkt, führt bei einem anderen Lehrer zu keinen Ängsten. Aber auch über das „Äußere“ (z.B. die schon früher erwähnten „außerschulischen“ Personen und Institutionen) können verschiedene Ängste entstehen lassen (z.B. Versagensängste, weil man mit dem Lehrstoff nicht klar kommt oder weil man überlastet ist). Vorgesetzte können von dem Lehrer zu viel verlangen, die Eltern mischen sich zu viel in das Unterrichtsgeschehen ein oder der Lehrstoff, die Aufgaben und Anforderungen sind unüberschaubar und unerfüllbar. Raether (1982, S. 27) spricht hier, bezüglich der Aufgaben oder Anforderungen, die an einen Lehrer herangetragen werden, von „persönlich bedeutsamen Bewährungsproben, die der Lehrer immer wieder aufs Neue zu bestehen hat“. Zu diesen Bewährungsproben gehören u.a. folgende für den Lehrer existentiell wichtige Aufgaben:

- Der Lehrer muss sich vor sich selbst bewähren: er wird aus eigenem Antrieb oder aus anerzogenem Streben, aus Freude an der Sache, etc. versuchen, seine Aufgaben so perfekt wie möglich zu erledigen (eigene Leistungsansprüche).
- Der Lehrer hat aber auch laufend die Leistungsansprüche anderer Personen, Gruppen oder Institutionen zu befriedigen.
- Der Lehrer muss um Autorität und Durchsetzungsvermögen besorgt sein.
- Der Lehrer ist immer aufgefordert, seine Vorhaben, Entschlüsse und Handlungen zu begründen und zu legitimieren. Der Lehrer hat die Aufgabe möglichst aktuell zu sein und erprobte Neuerungen baldmöglichst in seinem Unterricht zu berücksichtigen.
- Der Lehrer muss sich bemühen, allen Schülern Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.
- Der Lehrer muss Konflikte zu entschärfen versuchen.
- Der Lehrer muss ohne Unterlass pädagogische, didaktische, methodische Entscheidungen treffen.
- Der Lehrer hat zahlreiche Vorschriften der Verwaltung zu beachten.

- Der Lehrer ist jeden Tag gezwungen, sich mit dem Konkurrenzdruck, der von Kollegen ausgehen kann, auseinanderzusetzen.
- Der Lehrer muss darum bemüht sein, die Anerkennung von Vorgesetzten, Schülern, Kollegen, Eltern zu erhalten, da seine Arbeit sonst kaum erfolgreich sein dürfte (Raether, 1982, S. 27).

Aus diesen Aufgaben, Ansprüchen und Erwartungen, mit denen der Lehrer konfrontiert wird, kann man sehen, wie komplex der Aufgabenbereich des Lehrers ist. Es ist natürlich nicht schwer zu erraten, dass der Lehrer nicht allen, sowohl eigenen als auch fremden Erwartungen und Bedürfnissen gerecht werden kann. Früher oder später werden einige dieser Erwartungen oder Bedürfnisse entweder nicht ausreichend erfüllt oder ganz vernachlässigt. Es kommt bei Lehrern zu Misserfolgsgefühlen. Je nachdem wie ein Lehrer einen solchen Tatbestand wahrnehmen oder einschätzen wird (dabei spielt die Erfahrung des Lehrers eine bedeutende Rolle), können sich daraus Ängste einstellen. Seidel & Jehle (1998) führten eine Fragebogenstudie zu Vorstellungen von Lehrern über die Verursachung von berufsbezogenen Lehrerängsten durch (N= 127). Mangelnde Begabung für den Beruf des Lehrers, Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule, gravierende Erlebnisse im Schulunterricht und fragwürdige Leitbilder der Gesellschaft (z.B. nur Erfolg, Leistung und Geld zählen) gehören den Ergebnissen nach zu den Kernursachen für die Ängste bei Lehrern.

Der Schwerpunkt der meisten im vorherigen Kapitel 2.5.2 dargestellten Studien zur Erklärung der berufsbezogenen Lehrerängste wird auf allgemeine gesellschaftliche Bedingungen und auf allgemeine Merkmale des Schulsystems gelegt. Die einzelnen Variablen bezüglich der Person des Lehrers werden dabei nicht berücksichtigt (vgl. auch Jehle & Nord-Rüdiger, 1989, S. 202).

Leider liegt sehr wenig empirisches Material vor, das Aufschluss geben könnte, wie die berufsbezogene Lehrerangst mit Fächern (-kombinationen) zusammenhängt. Hackfort & Schwenkmezger (1982) führten an 50 Sportstudenten, die alle noch ein weiteres Fach studierten, eine Befragung durch, bei der die Probanden auf einer 4-stufigen Skala (fast nie, manchmal, häufig, oft) eine Frage beantworten mussten: „Mit welcher Häufigkeit

treten Ihrer Meinung nach Situationen im Unterricht auf, in denen Angst erlebt wird“. Die Antwort sollte sowohl aus Lehrer- und Schülersicht bezogen auf das Fach Sport und andere Fächer gemacht werden. Nach Vergleich der Mittelwerte ergibt die Befragung, dass aus Lehrerperspektive der Physik-, Englisch-, Französisch- und Sportunterricht zu den Schulfächern mit vielen Angstsituationen gehören. Für den Biologie-, Geographie- und Mathematikunterricht werden kaum Angstsituationen genannt. Aus Schülersicht steht bei den Fächern mit den meisten Angstsituationen Mathematikunterricht, gefolgt von Englisch-, Französisch-, Biologie-, Geographie- und Sportunterricht.

Relativ ausführlich wurde die Problematik der berufsbezogenen Ängste bei Sportlehrern untersucht. Dabei handelt es sich meistens um verschiedene theoretische Konzepte, Einzelfallbeschreibungen oder Erfahrungsberichte (vgl. u.a. Volkamer, 1977, 1982; Lange, 1981; Allmer, 1982; Hackfort & Schwenkmezger, 1982; Garske & Holtz, 1985; Dallermassl, 1986; Miethling, 1986; Meusel, 1991; Klupsch-Sahlmann & Kotmann, 1992; Singer & Weßling-Lünnebaum, 1993; Wurzel, 1995; Feuss, 1998; Rohnstock, 2000; Mertens & Zumbült, 2001).

Als den ersten Beitrag zur Problematik der Sportlehrerängste nimmt man den Aufsatz von Volkamer (1977) über „Die Funktion der Sportzensur für den Lehrer“, in dem er die These vertritt, dass Schülerängste auch als Folge von Lehrerängsten und die darauf bezogenen Bewältigungsversuche auftreten können (vgl. Hackfort & Schwenkmezger, 1982). Lange (1981) benennt anhand von seinen Unterrichtsbeobachtungen und Interviews drei „neuralgische Punkte des Sportlehreralltags“, aus denen sich bei den Sportlehrern auch Ängste entwickeln können:

- Der Umgang mit Schülern;
- Die Beziehung zu den Kollegen;
- Die Unterrichtsvorbereitung.

Volkamer (1982, S. 100) hat sich der Sprache von Sportlehrern im Sportunterricht gewidmet. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass eine bestimmte Art und Weise der

Sprache (Worte, Stimme, Mimik, Gestikulation) von Sportlehrern auf ihre inneren Konflikte (Ängste) hindeuten kann. Daraus schließt Volkamer:

- der Lehrer hat Angst vor dem Desinteresse der Schüler,
- der Lehrer hat Angst, von den Schülern persönlich nicht akzeptiert zu werden,
- der Lehrer hat Angst, autoritär zu sein,
- der Lehrer hat Angst davor, sich klar als denjenigen zu definieren, der Forderungen stellt,
- der Lehrer hat Angst, seinen Willen gegen den Schüler durchzusetzen und sich damit zu isolieren.

Allmer (1982) führt die bei einem Sportlehrer entstehenden Angstzustände auf den wechselseitigen Bezug von Personen- und Umweltbedingungen hin.

Hackfort & Schwenkmezger (1982) kommen zu ähnlichen Ergebnissen und erweitern diesen wechselseitigen Bezug von Person und Umwelt um eine neue Dimension - „Aufgabe“ in den pädagogischen, fachlichen und didaktisch-methodischen Funktionen des Sportlehrers im Sportunterricht. Hackfort & Schwenkmezger sehen Angstpotentiale in den Aspekten des Handelns von Sportlehrern im Unterricht: (1) Sportlehrer als Unterrichtsexperte, (2) Sportlehrer als Erziehungsexperte und (3) Sportlehrer als Sachexperte.

(1) Hier ist der Sportlehrer für die Aufrechterhaltung des Ordnungsrahmens im Sportunterricht zuständig (Organisation und Aufsicht). Man kann sich vorstellen, dass es oft nicht leicht ist, diesen Ordnungsrahmen aufrechtzuerhalten. Bei einer großen Zahl von Schülern ist es fast unmöglich, auf alle aufzupassen und es allen recht zu machen. In diesem Fall wird sich der Sportlehrer als Unterrichtsexperte bedroht sehen (Angst, nicht mehr als Unterrichtsexperte zu gelten). Es ist auch wahrscheinlich, dass bei einer großen Zahl von Schülern in der Turnhalle (einige von ihnen turnen, andere laufen um die Geräte herum) ein großes Risiko herrscht, dass sich jemand verletzt (Verletzungsangst).

(2) Unter diesem Aspekt des unterrichtlichen Handelns (Sportlehrer als Erziehungsexperte) wird die pädagogische Dimension des Sportunterrichts, d.h. u.a. Erziehen im, durch und zum Sport, angesprochen. Hier sieht sich der Sportlehrer als jemand, der Schüler zum Sporttreiben motivieren soll, der durch Sporttreiben wichtige pädagogische Anliegen wie partnerschaftliches und soziales Verhalten oder Rücksichtnahme, vermitteln soll. Da die Schüler zurzeit „recht schwierig“ sind, übermotiviert, heterogen (bezogen auf Leistung, Alter oder Herkunft) usw. ist das Erfüllen dieser Aufgaben oft unlösbar. Dazu kann noch kommen, dass die Ziele des Sportlehrers mit denen der Schüler nicht übereinstimmen. Die Schüler lehnen die Ziele ab, wofür viele Sportlehrer sich selbst die Schuld zuschreiben (Angst, als Person abgelehnt zu werden).

(3) In der Dimension Sportlehrer als Sachexperte fungiert der Sportlehrer als Fachexperte seines Faches, der verschiedene Erklärungen geben kann, immer Hilfe leistet und korrigiert, der einfach alles kann, was mit Sport zu tun hat. Im Sportunterricht werden Sportlehrer vielen Situationen ausgesetzt, in denen sie sich bestätigen müssen: z.B. beim Vormachen einer neuen Übung, bei der Hilfeleistung oder im Spiel mit den Schülern (als Spieler oder Schiedsrichter). Hinzu kommt noch, dass man in jeder Klasse ein paar Schüler findet, die irgendeine Sportart im Verein treiben und sie besser beherrschen als ihr Sportlehrer. Sollte etwas im Unterricht misslingen (z.B. die Demonstration von einer neuen Übung vor der ganzen Klasse), wird der Sportlehrer seine Rolle als Fachexperte und sein Selbstwertgefühl bedroht sehen (Angst vor Blamage; Angst, nicht mehr als kompetent angesehen zu werden; Angst vor Unbekanntem).

Miethling (1986) untersuchte in seiner empirischen Längsschnittstudie über alltägliche Belastungen von Sportlehrern junge Sportlehrer und stellt fest, dass „Angstpotential“ von jungen Sportlehrern aus dem subjektiven, inneren Konfliktstoff resultiert, der innerhalb und zwischen ihren Orientierungsmustern (Institutionelle-, Selbst-, Schüler- und Sportorientierung) besteht. Dieses Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Orientierungsmustern (in verschiedenen Handlungssituationen) wird von jungen

Sportlehrern als bedrohlich, ungewiss und hilflos erlebt. Als belastend (angstauslösend) gaben Sportlehrer folgende Situationen an:

- Mangelnde Schülerdisziplin in den Organisationsphasen (z.B. Geräteaufbau und -abbau)
- Diskriminierung und Benachteiligung der Schüler untereinander (z.B. dicke Schüler)
- Aggressives Konfliktverhalten der Schüler untereinander (Prügeln, Aggressivität im Spiel, usw.)
- Herstellen ausreichender Sicherheitsvorkehrungen (Hilfestellung)
- Passivität oder Verweigerung von Mitarbeit durch die Schüler
- Interessenkonflikte von Schülern im koedukativen Unterricht
- Unflexible Wünsche der Schüler
- Mangel an eigenem sportspezifischen Können
- Schlechte materielle Bedingungen (Geschmolzene Schul-Etats, mangelhafte Ausstattung der Turnhallen)
- Aufsichtspflicht
- Angst wegen Verletzungsgefahr bei Schülern
- Mangelndes Image des Sportunterrichts im Kollegium
- Lärmpegel

Dallermassl (1986) befragte 427 Sportlehrer nach den Situationen im Sportunterricht, die sie als belastend empfinden. Zu den am meisten genannten Problembereichen gehören: Motivation/Teilnahme am Sportunterricht, Übungsstätten, Schülerzahl, störendes Schülerverhalten, sowie Verletzung, Sicherheit, Organisationsformen des Unterrichts, usw. Man kann sehen, dass die Ergebnisse mit den von Hackfort & Schwenkmezger (1982) in starkem Maße übereinstimmen (z.B. Verletzungsangst; Angst, nicht mehr als Unterrichtsexperte zu gelten).

Klusch-Sahmann & Kotmann (1992) sind ebenso der Meinung, dass nicht nur Schüler, sondern auch Sportlehrer im Sportunterricht Ängste entwickeln können: Angst,

dass sich Schüler bei schwierigen Übungen verletzen könnten; Angst, bestimmte sportliche Anforderungen nicht (mehr) bewältigen zu können; Angst, die Kontrolle über den Ablauf des Unterrichts zu verlieren. „Diese Ängste können auf die Schüler übertragen werden, Fehleinschätzungen von Unterrichtssituationen und damit unangemessene Entscheidungen bewirken, als (Noten-) Druck an die Kinder weitergegeben werden oder zu stark lehrerzentrierter Unterrichtsführung und -zielsetzung führen, die den Schülern wenig oder gar keinen Spielraum bieten“ (Klupsch-Sahlmann & Kotmann, 1992, S. 15).

Wurzel (1995) konnte feststellen, dass nicht selten Sportlehrer ihre Ängste infolge der schlechten Beziehungen zu Eltern, zu anderen Lehrerkollegen oder auch zum Schulleiter entwickeln. Die Beziehung Sportlehrer-Eltern kommt meist nur dann zustande, wenn irgendetwas in der Beziehung Sportlehrer-Schüler schiefgegangen ist. In so einem Fall kommen die Eltern im Bewusstsein, ihre Kinder verteidigen zu müssen. Dabei akzeptieren die Eltern meist nur eine Sichtweise, nämlich die ihres Kindes, und aus dieser Sichtweise heraus klagen sie den Sportlehrer an. In der Beziehung Sportlehrer-Lehrerkollegen sollte eigentlich alles ideal sein, denn wer kann besser einen (Sport-)Lehrer unterstützen, als ein anderer (Sport-)Lehrer selbst. Leider sehen solche Beziehungen oft ganz anders aus. Nach Wurzel (1995, S. 158) ist der Umgang im Kollegium „...noch schlimmer als im Klassenzimmer“. In vielen Schulen hat das Fach Sport keinen hohen Stellenwert. Die Sportstunde gehört zu den am meisten ausgefallenen Unterrichtsstunden. Auch die Qualifikationen von Sportlehrern werden gering geschätzt: „...ihre (des Sportlehrers) Arbeit bei der Vorbereitung und Durchführung einer Sportstunde werde von anderen Kollegen oft unterschätzt“ (Baur, 1982, S. 410). Ein Schulleiter hingegen hat Fürsorgepflicht, gleichzeitig stellt er aber eine Beschwerdeinstanz dar, die meist von Eltern gegen den Lehrer in Anspruch genommen wird. Die Art und Weise, wie Schulleiter mit Beschwerden gegen Lehrer umgehen, wirkt sich auf die gegenseitige Beziehung aus.

Feuss (1998) bearbeitete das Thema Sportlehrerangst während einer Fortbildung mit mehreren Sportlehrern. Als Ergebnis kam heraus, dass einige Sportlehrer im Zusammenhang mit Sportunterricht Angst haben vor:

- Unfällen im Sportunterricht und eventuellen rechtlichen Folgen (strafrechtliche, zivilrechtliche oder disziplinar-arbeitsrechtliche Folgen);
- bestimmten Unterrichtsinhalten (in den Unterrichtsinhalten, in denen sich Sportlehrer nicht sicher fühlen, z.B. Tanzen);
- der „Allwissenheit“ der anderen Kollegen im Kollegium;
- bestimmten Lerngruppen (bestimmte Klassen).

Meusel (1991) macht auf das Altersproblem aufmerksam, das vielen Sportlehrern schlaflose Nächte bereitet. Bei keinem anderen Lehrer ist dieses Problem so belastend wie beim Sportlehrer. Das Eigenkönnen sinkt unerbittlich mit fortschreitendem Alter, „und es gibt nichts Traurigeres und Frustrierenderes als einen alten Sportlehrer, der mit seinen Leiden (Arthrose, Rheuma, Gicht, Übergewicht,...) einer vitalen Schar junger Menschen gegenübersteht und diese für sein Fach begeistern soll...“ (Meusel, 1991, S. 27). Die Tätigkeit eines Sportlehrers ist Knochenarbeit. Sportlehrkräfte werden dadurch einem überdurchschnittlichen Verschleiß ausgesetzt. „Dies gilt besonders für eine Generation, der in ihrem Höchstleistungsalter viele der heute bekannten Möglichkeiten der Gesundheitsvorsorge noch nicht bekannt waren“ (Meusel, 1991, S. 27). Ältere Sportlehrer haben ihre Beschwerden durch die anhaltende berufliche Belastung meistens im Bereich des Stütz- und Bewegungsapparates. Diese Beschwerden werden oft schon im 5. Lebensjahrzehnt so stark, dass die Bewältigung eines umfangreichen Sportunterrichts wie früher nicht mehr möglich ist. In schlimmeren Fällen muss man dann seine Tätigkeit als Sportlehrer aufgeben (Angst vor früherem Ausscheiden aus dem Beruf).

Mertens & Zumbült (2001) führen die Entwicklung von verschiedenen Ängsten eines Sportlehrers zurück auf die vielschichtigen Rollenerwartungen, die an seine Person gestellt werden. Zu diesen Erwartungen gehören u.a.:

- „Die Sportlehrkräfte sollen sich als Pädagogen den Schülerinnen und Schülern zuwenden. Sie sollen deren individuelle Interessen, Erwartungen und Probleme an- und wahrnehmen.

- Die Sportlehrkräfte sollen die Sachvermittlung des Kulturgutes Sport nicht überbetonen, sondern sich verstärkt einer Subjekt- und Werteorientierung öffnen.
- Die Sportlehrkräfte sollen Bewegungsarmut abbauen und die körperlichen Leistungsschwächen und motorischen Defizite der Kinder beheben (Kompensatorische Erziehung).
- Die Sportlehrkräfte sollen aktuellen Trendsportarten im Unterricht Rechnung tragen und sich nachqualifizieren.
- Die Sportlehrkräfte sollen den Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler begegnen, Gewaltbereitschaft abbauen und erzieherisch wirksam werden.“ (2001, S. 37).

Der Sportlehrer von heute fungiert nicht nur als Erzieher, sondern auch als Trainer, Sportmediziner, Initiator, Animateur, Schlichter, etc. Diese Rollenerwartungen, vermischt mit mangelhaften Rahmenbedingungen und unklaren, kaum umsetzbaren Zielen im Lehrplan (z.B. „Friedenserziehung“), überfordern Sportlehrer (Angst vor Überforderung).

Der Unterricht mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen, der Art und Weise der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern und die besondere Rolle des Lehrers (Wissensvermittler, Erzieher, Vorbild, etc.) gehören zu den wichtigen Faktoren für die Entstehung der Ängste bei Lehrern. Diese Bedingungen beeinflussen in starkem Maße das Unterrichtsgeschehen und können sich entsprechend belastend auf den Lehrer auswirken. Die Rahmenbedingungen im Sportunterricht spielen im Vergleich zu den Bedingungen im normalen Klassenraum eine weitaus wichtigere Rolle. Die Turnhalle mit ihrem großen Raumausmaß, der Vielfalt an Turngeräten, den Korbanlagen und Sprossenwänden aber auch den Umkleideräumen stellen eine ganz andere Umwelt als das normale Klassenzimmer dar. Die Atmosphäre der weiträumigen, abwechslungsreichen Turnhalle trägt dazu bei, dass der Sportunterricht zu den

beliebtesten Schulfächern bei den Schülern zählt. Hier können die Schüler ihrer Energie freien Lauf lassen, sich „austoben“ und das machen, was sie schon von klein auf in ihrer Freizeit gerne tun: Spielen. Es ist verständlich, dass die meisten Schüler nach den theoretischen, „trockenen“ Stunden im Klassenzimmer hungrig nach Bewegung in die Turnhalle stürmen. Diese Situation kann wie folgt aussehen: Ein paar der Schüler laufen um die Turngeräte herum, drei oder vier klettern über die Sprossenwände und zwei an den Seilen hoch, andere bekämpfen sich auf den Matten. Diejenigen, die nicht am Sportunterricht teilnehmen, setzen sich ab und spielen auf den Gängen. Die Schüler, die an Sport nicht interessiert sind, befinden sich noch in den Umkleidekabinen und die überinteressierten richten unzählige Fragen an den Sportlehrer, was denn heute im Unterricht gemacht wird. Es ist nun die schwierige Aufgabe des Sportlehrers, Kontrolle über die Situation zu bekommen. Die Schüler müssen verstehen, dass der Unterricht regelkonform ablaufen soll, dass alle sich gleichermaßen beteiligen und aufpassen müssen und dass Sport nicht nur zum Spaß betrieben wird. Sport soll in erster Linie die Gesundheit fördern, doch der Sportlehrer ist gezwungen die Leistung zu benoten. Vor allem bei sportlich weniger begabten Schülern führt dies schnell zu Resignation. Der Sportlehrer sollte also zusätzlich dafür sorgen, dass alle Schüler motiviert sind. Nicht nur in der oben geschilderten Situation, sondern auch während des Sportunterrichts kann es leicht zu Verletzungen kommen. Je nach der Schwere der Verletzung folgen Auseinandersetzungen mit den Eltern des Schülers, der Schulleiter bittet um die Aufklärung des Vorfalls, usw. Der Sportlehrer muss beweisen, dass er seine Aufsichtspflicht nicht verletzt hat, sonst folgen u.U. rechtliche Schritte. Diese Vorstellungen belasten den Sportlehrer nicht nur in der Unterrichtssituation, sie können zur Entwicklung von Angst beitragen (Angst vor Verletzungen). Nicht selten führt diese Angst zu einer übermäßigen Strenge des Sportlehrers, die sich wiederum negativ auf alle Beteiligten auswirkt. Neben der Angst entstehen im Falle eines Unfalls zusätzlich Schuldgefühle. Plagende Fragen tauchen auf: „Hätte ich den Unfall nicht vorhersehen können und rechtzeitig etwas dagegen unternehmen?“. Der Sportlehrer beginnt an seinen Fähigkeiten als Erzieher zu zweifeln (Angst, nicht mehr als Erziehungsexperte zu gelten).

Der Sportlehrer nimmt im Unterricht eine besondere Rolle für die Schüler ein. Er steht ihnen meist näher als andere Lehrer, schon allein aufgrund der fehlenden Schülerbänke ist er zugänglicher für die Schüler. Um mit ihm zu sprechen, muss man nicht erst die Hand heben. Gerade in einer solchen entspannteren Beziehung zwischen dem Sportlehrer und den Schülern, muss der Sportlehrer darauf achten, dass er seine Position als Respektsperson beibehält. Gleichzeitig muss er sich immer wieder bewähren, z.B. als fairer Schiedsrichter, beim Versorgen von Wunden oder während der Demonstration einer neuen Übung. Die Schüler erwarten von ihm, dass er alles gut kann. Misslingt ihm eine Übung oder bittet er gar gleich einen Schüler um die Vorführung, gerät er unmittelbar in die Kritik, als Sportlehrer nicht zu taugen. Das Selbstwertgefühl des Sportlehrers wird getroffen und es kann zu Angstreaktionen kommen (Angst, nicht mehr als Respektsperson/Experte bei den Schülern zu gelten; Angst vor Blamage). Auch in die entgegengesetzte Richtung kann Angst entstehen, wenn der Sportlehrer im Konflikt zwischen zu autoritärem Handeln und der Lehrplanumsetzung steht (Angst zu autoritär zu sein; Angst davor, sich klar als denjenigen zu definieren, der Forderungen stellt; Angst, seinen Willen gegen den der Schüler zu setzen und sich damit zu isolieren).

An diesen Beispielen lässt sich der Unterschied zwischen dem Sportunterricht und dem Unterricht in anderen Schulfächern klar erkennen. Anzumerken ist, dass hier nur auf den Unterricht in der Turnhalle eingegangen wurde. Wieder andere Bedingungen ergeben sich aus dem Unterricht in der Schwimmhalle, im Wald oder auch im Stadion. Es sind genau diese besonderen Rahmenbedingungen des Sportunterrichts, die u.a. als Ursache für die Entstehung von Sportlehrerängsten zu sehen sind. Die vielfältigen und übersichtlichen Anforderungen und Erwartungen, die der Sportlehrer zu erfüllen hat, die Undiszipliniertheit der Schüler und das schlechte Image des Sportlehrerberufes gehören ebenfalls dazu. Hervorzuheben ist die Spezifität des Sportunterrichts.

3 Empirischer Teil

3.1 Aufbau der Studie

Der grundsätzliche Aufbau der vorliegenden Studie lässt sich wie folgt schildern:

- Präzisierung und Ausdifferenzierung des Forschungsproblems (Fragestellungen der Arbeit)
- Spezifikation des Begriffs Angst auf der theoretischen Ebene, Operationalisierung des Begriffs auf der empirischen Ebene
- Festlegung der Stichprobe (Lehrer an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen) und der Kommunikationsform (Anschreiben an Schulleiter)
- Einholen aller verfügbaren Informationen über den Untersuchungsgegenstand (OSA Tübingen)
- Durchführung der qualitativen Gruppendiskussionen (Erprobung der Erstfassung des Erhebungsinstruments an einer der Population repräsentativen Stichprobe bezüglich der Items, des Aufbaus und der Gestaltung des Fragebogens), Revision und Endfassung des Fragebogens
- Abgabe der endgültigen Fragebögen an die Schulleiter der teilnehmenden Schulen
- Einsammeln der abgegebenen Fragebögen, Dateneingabe und Datenaufbereitung
- Auswertung der Fragebögen, Interpretation der Ergebnisse und der gefundenen Zusammenhänge der vorliegenden Studie

3.2 Methodenwahl

In der vorliegenden Studie geht es darum, in dem relativ neuen und unbekanntem Problemfeld, das die berufsbezogenen Lehrerängste darstellen und für das noch wenig gesichertes Wissen existiert, empirische Daten zu beschaffen und das wissenschaftliche Grundlagenwissen zu vergrößern. Im gezielt explorativen Charakter der Studie, deren Schwerpunkt auf der Aufhellung der Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste

und ihrer Zusammenhänge mit anderen Variablen (Alter, Geschlecht, Schultyp, etc.) am Beispiel der Lehrer an Berufsschulen und Gymnasien liegt. Ermittelt werden Verteilungsdaten für Erscheinungen in der Lehrerschaft, die dann zur Hypothesenbildung über Entstehungsbedingungen und Präventionsmaßnahmen auf biographische, sozio-ökonomische und ethische Variablen bezogen werden können (Roen, 1971, in Jehle & Krause, 1994, S. 25). Da nur eine Befragung durchgeführt wurde, beziehen sich die gewonnenen Erkenntnisse der Studie auf den Ist-Zustand der Verteilung der Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste unter den Lehrern an Berufsschulen und Gymnasien zu einem bestimmten Zeitpunkt im Kreis Tübingen.

In der vorliegenden Studie wird versucht, den prägenden Einfluss eines einzigen Erhebungsinstruments (Fragebogen), dessen Operationalisierungsstrategie sich nur auf die des einen Instruments stützt und dessen instrumentenspezifische „Verzerrungen“ schwer kontrollierbar sind, zu vermeiden. Durch die Wahl eines Mehrmethodenansatzes (Methoden-Triangulation - im Fall der vorliegenden Studie die Methode der qualitativen Gruppendiskussionen und die der schriftlichen Befragung) wird mit zwei unterschiedlichen Verfahren versucht, Erkenntnisse zu den Fragestellungen zu gewinnen. So können die instrumentenspezifischen Verzerrungen kontrolliert und eine hohe Validität der Datenerhebung gesichert werden (siehe dazu Hurrelmann & Ulich, 1991, S. 17). Jede dieser Techniken der empirischen Sozialforschung weist ihre spezifischen Stärken und Schwächen auf. Die Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste kann aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlicher Breite oder Tiefe, erfasst werden. Die eventuell vorkommenden Differenzen in den Ergebnissen sind daher nicht ohne weiteres nach dem Kriterium `richtig` oder `falsch` zu bewerten, sondern zunächst in erster Linie nach dem Kriterium, aus welcher Perspektive welcher Aspekt des Gegenstandes erfasst wird. Eine solche Anwendung unterschiedlicher Operationalisierungsstrategien ermöglicht eine verlässlichere Interpretation oder Überprüfung von Theorien/Hypothesen (Allerbeck, 1981; Brewer & Hunter, 1989; Flick, 1992).

3.3 Fragestellungen

In der vorliegenden Studie sollen in einer einmaligen Totalerhebung die Verbreitung der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste (Winkel, 1980) erfasst und die möglichen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Lehrerangst mit einigen Variablen am Beispiel der Lehrer an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen untersucht werden.

Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Untersuchung mit explorativem Charakter handelt, können die ersten genaueren Aussagen bezüglich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst bei Lehrern und ihrer Zusammenhänge mit anderen Variablen erst nach der Erhebung und Auswertung der gewonnenen Daten gemacht werden. Es soll an dieser Stelle erwähnt sein, dass die Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste bis jetzt sehr spärlich untersucht wurde und es liegen bis heute nur wenige empirische Daten vor. Die gewonnenen Ergebnisse wurden in den Studien an unterschiedlichen, zum Teil nicht repräsentativen Stichproben untersucht. In den Studien fehlen genauere Angaben hinsichtlich der Operationalisierung des Begriffs der berufsbezogenen Angst. Unter diesen Tatsachen können die aus den verschiedenen Studien gewonnenen Erkenntnisse nur mit Vorsicht verglichen werden. Aufgrund der ungenügenden oder fehlenden empirischen Daten bezüglich der berufsbezogenen Lehrerängste, handelt es sich bei den Annahmen der einzelnen Fragestellungen der vorliegenden Studie um erste Einschätzungen und Vermutungen. Die einzelnen Annahmen der vorliegenden Studie sind zum Teil ungerichtet und unspezifisch, d.h. ohne Richtung und ohne Größe des möglichen Unterschieds. Dies ist teilweise bedingt durch die Eigenschaften der gewonnenen Daten (u.a. nominal- und ordinalskalierte Daten, freiwillige Skalierung der Daten). Da die für die schriftliche Befragung typischen Verzerrungen (z.B. Unter- oder Überschätzungen der Lehrer bei den einzelnen Angaben) nicht ganz auszuschließen sind, sind mögliche Differenzen zwischen den Ergebnissen und den Annahmen in der vorliegenden Studie zu berücksichtigen.

Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit besteht darin, anhand der Recherche der einschlägigen Literatur, den Lehrern zum einen bestehende Ansätze zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention der berufsbezogenen Ängste im Lehrberuf darzustellen und zum anderen einige der Techniken etwas detaillierter zu beschreiben.

Im Folgenden werden die einzelnen Fragestellungen der vorliegenden Studie dargestellt.

F 1 Welche der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerangst (Versagensangst, Existenzangst, Konfliktangst, Trennungsangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Strafangst, unbewusste Angst und neurotische Angst) treten bei Lehrern am häufigsten auf (Häufigkeit des Auftretens) und welche werden von Lehrern am intensivsten empfunden (Intensität des Empfindens)?

Mit berufsbezogenen Lehrerängsten wird in der vorliegenden Studie ein Problem thematisiert, das in der Forschung bis heute vernachlässigt worden ist. Man könnte behaupten, dass es sich bei diesem Problem um zwei Gegensätze handelt: Lehrer und ihre berufsbezogenen Ängste. Zwei Dinge, die gar nicht zusammen passen. Nach dem Boom in den 80er Jahren geriet das Thema der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern langsam aber sicher in Vergessenheit. Die in dieser Zeit durchgeführten einschlägigen Untersuchungen ergaben, dass berufsbezogene Ängste bei Lehrern keine Seltenheit sind und zum schulischen Alltag durchaus gehören können (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Hofsommer, 1980; Peez, 1983; Nuding, 1984; Holtz, 1987; Jehle & Krause, 1994). Die letzte Studie bezüglich der berufsbezogenen Lehrerängste, die in Deutschland durchgeführt wurde, stammt von Jehle & Krause (1994). Die in dieser Studie eingesetzte Systematik der Formen der berufsbezogenen Lehrerängste, die von Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980) erarbeitet wurde, hat auch Peez (1983) in seiner Studie eingesetzt. Jehle & Krause haben an Lehrern u.a. die Formen der berufsbezogenen Ängste hinsichtlich ihrer Häufigkeit des Auftretens und Intensität des Empfindens erfragt. Den Ergebnissen dieser Studie nach, die zum Teil mit den Ergebnissen der Studie von Peez (1983) übereinstimmt, gehören Versagensangst, Konfliktangst, Herrschaftsangst, Personenangst und unbewusste Angst zu den Formen der berufsbezogenen Angst, die bei Lehrern am häufigsten auftreten. Zu den am

intensivsten empfundenen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste gehören Konfliktangst, Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst und Personenangst. Die vorhandenen Ängste sind eher dem unteren Häufigkeits- und Intensitätsbereich zuzuordnen. Die hohen Angstwerte werden nur von wenigen Lehrern mitgeteilt. Da die Gesamtbelastung im Lehrerberuf, die allgemeinen und persönlichen Anforderungen an den Lehrer in den letzten Jahren keineswegs kleiner geworden und sogar gestiegen sind (Rudow, 1994; Kramis-Aebischer, 1995; Jehle, 1997; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; Szymanek, 1999; Porps, 1999; van Dick, Wagner & Petzelt, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schaarschmidt, 2002), ist davon auszugehen, dass im Vergleich mit den Ergebnissen der Studie von Jehle & Krause (1994) die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste nach Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980) bei Lehrern zugenommen haben. Lehrer beklagen sich u.a. über immer schlechter werdende Arbeitsbedingungen, Motivations- und Disziplinschwierigkeiten bei Schülern, mangelnde Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule, Überbelastung mit administrativen und bürokratischen Aufgaben und widersprüchliche und diffuse Erwartungen, die an Lehrer gestellt werden (vgl. u.a. Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Hofsommer, 1980; Peez, 1983; Nuding, 1984; Holtz, 1987; Jehle & Krause, 1994; Jehle, Lebkücher & Seidel, 1994; Katschnig, 1998; Hanisch & Katschnig, 1999; Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Aufgrund dieser empirischen Befunde ist zu erwarten, dass zu den Angstformen, die bei Lehrern am häufigsten auftreten und von ihnen am intensivsten empfunden werden, die folgenden gehören:

- Versagensangst (Angst aufgrund der eigenen Unsicherheit, den anspruchsvollen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen, die an Lehrer gestellt werden, gerecht zu werden),
- die Konfliktangst (Angst vor Konflikten mit Schülern, Eltern oder Vorgesetzten aufgrund der ministeriellen Verordnungen, die im schulischen Alltag kaum realisierbar sind),

- die Herrschaftsangst (Angst vor „Machtkämpfen“ mit den undisziplinierten Schülern in der Klasse, mit den sich in die Lehrerangelegenheiten einmischenden Eltern oder mit den autoritären Vorgesetzten),
- die Strafangst (Angst vor Sympathieverlust bei Schülern aufgrund der Benotung oder Sanktionen) und
- die Personenangst (Angst vor auffälligen, gewaltbereiten Schülern, Angst vor Eltern oder anderen Kollegen).

F 2 *Bestehen Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens und in der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste je nach Lebensalter, Geschlecht und Schultyp der Lehrer?*

Bei der Bestimmung des Zusammenhangs zwischen der Variable Dienstalter und den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste ist es schwierig, jegliche Vorhersagen zu treffen, da nur wenige diesbezügliche empirische Daten vorliegen. Eine Differenzierung nach Geschlecht unternahmen Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) in ihren Studien. Peez teilte befragte Lehrer in vier Dienstjahresklassen ein: Lehramtsanwärter, 4 bis 15 Dienstjahre, 16 bis 25 Dienstjahre und 26 und mehr Dienstjahre. Die Lehramtsanwärter zeigen im Allgemeinen sowohl bei der Häufigkeit des Auftretens als auch bei der Intensität des Empfindens viel höhere Werte als die Lehrer der anderen drei Gruppen. Mit mehr Dienstjahren nehmen bei den befragten Lehrern Konflikt-, Existenz- und Trennungsangst ab. Die Werte bei Herrschafts-, Personen- und neurotischer Angst sind bei Lehrern mit 4 bis 15 Dienstjahren stark abgesunken, bei Lehrern mit 16 bis 25 Dienstjahren werden sie wieder höher und bei Lehrern mit 26 und mehr Dienstjahren befinden sie sich auf dem niedrigsten Niveau. Die Werte von Versagens- und Strafangst sind in den beiden mittleren Dienstjahresklassen niedrig, während diese bei den Lehramtsanwärtern und bei Lehrern mit 26 und mehr Dienstjahren am höchsten sind. Die Werte von unbewusster Angst sind bei Lehrern mit 16 bis 25 Dienstjahren am höchsten, bei Lehrern mit 26 und mehr Dienstjahren am niedrigsten. Danach folgt die Gruppe der Lehramtsanwärter und abschließend die Lehrer mit 4 bis 15 Dienstjahren. Hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste macht Peez keine

Angaben. In der Studie von Jehle & Krause (1994) werden die befragten Lehrer den fünf Dienstalterklassen zugeordnet: 0 bis 6 Dienstjahre, 7 bis 12 Dienstjahre, 13 bis 18 Dienstjahre, 19 bis 24 Dienstjahre und 25 und mehr Dienstjahre. Bei Lehrern mit 13 bis 18 Dienstjahren verzeichnen die Autoren bei allen Angstformen geringfügig höhere Werte. Bei Lehrern mit 0 bis 6 Dienstjahren und 25 und mehr Dienstjahren waren diese durchgehend niedriger als bei Lehrern in den übrigen Dienstjahresklassen. Bei den Lehrern mit 0 bis 6 Dienstjahren können im Vergleich mit anderen Lehrern der anderen Dienstjahresklassen keine höheren Angstwerte festgestellt werden.

Die befragten Lehrer werden in der vorliegenden Studie in vier Altersgruppen geteilt. Diese sind „bis 30 Jahre“, „31-40 Jahre“, „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“. Es ist zu erwarten, dass in der vorliegenden Studie bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“, gemeint sind hier vor allem Berufsanfänger und Lehrer, die im Schuldienst erst seit einigen Jahren stehen, immer noch eine größere Unsicherheit im Unterrichten und im Umgang mit beruflichen Belastungen vorzufinden ist (Flaake, 1988). Diese Unsicherheit, die auf noch unzureichende Berufserfahrung im Umgang mit verschiedenen Situationen der Lehrtätigkeit (Konflikte mit Schülern, Eltern oder Vorgesetzten), widersprüchliche Erwartungen, schwierige schulische Rahmenbedingungen, etc. zurückzuführen ist, kann ein Indiz dafür sein, dass bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ die Mittelwerte von Versagensangst und Existenzangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens höher ausfallen werden, als bei Lehrern der übrigen Altersgruppen. Bei den Lehrern der älteren Altersgruppen hingegen, hier sind vor allem die Lehrer der Altersgruppen „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“ gemeint, sind höhere Mittelwerte von Konfliktangst oder neurotischer Angst denkbar. Nach Bochynek (1994) lässt mit dem fortschreitenden Alter die Leistungsfähigkeit der Lehrer nach. Die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen und Ansprüchen von Vorgesetzten, Schülern, Kollegen oder Eltern fällt mühsamer. In der Studie von Terhart u.a. (1993) gaben über 80% der 55 bis 60jährigen Lehrer eine sinkende Belastbarkeit an. Leuschner & Schirmer (1993) und Schönwälder (1993) berichten, dass bei älteren Lehrern das subjektive Empfinden für Störungen, Desinteresse und Unkonzentriertheit der Schüler wächst, man wird schneller ungeduldig und nervös, man verlässt ungern den seit Jahren erprobten Stil des Unterrichts, Umgang mit Schülern, Kollegen, etc. Aufgrund der

Meinungsverschiedenheiten auf unterschiedlichen Gebieten und daraus resultierenden Konflikten ist anzunehmen, dass Lehrer der Altersgruppen „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“ im Vergleich mit Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ höhere Mittelwerte von Konfliktangst oder neurotischer Angst hinsichtlich der Häufigkeit und der Intensität aufweisen.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste hinsichtlich der Häufigkeit und Intensität liegen wie beim Alter nur wenige empirische Daten vor. In der Studie von Peez (1983) waren die Lehrerinnen signifikant ($p < .05$) stärker von der Versagensangst betroffen als ihre männlichen Kollegen. Lehrer hingegen gaben signifikant häufigere und intensivere Werte von neurotischer Angst an ($p < .05$) als Lehrerinnen. Bei den anderen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste können keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Häufigkeit des Auftretens und Intensität des Empfindens festgestellt werden. Jehle & Krause (1994) stellen in ihrer Studie bei Lehrerinnen durchgehend höhere Mittelwerte bei allen Angstformen als bei Lehrern fest. Die Autoren vermuten, dass die Tatsache, dass die Angstmittelwerte bei Lehrerinnen im Durchschnitt höher ausfallen als bei Lehrern, auf die im Allgemeinen höhere Bereitschaft der Lehrerinnen zurückzuführen ist, sich über ihre Ängste zu äußern. Auch nicht zu vergessen ist die Doppelbelastung der Lehrerinnen (Familie und Beruf), die bei Lehrerinnen die Entstehung von Versagensangst verursachen kann (Jehle & Krause, 1994). Es ist zu erwarten, dass die Mittelwerte der einzelnen Angstformen beim weiblichen Geschlecht durchgehend etwas höher ausfallen werden als beim männlichen Geschlecht. Die explizite Angabe bei welchen der Angstformen die Mittelwerte beim weiblichen oder männlichen Geschlecht höher ausfallen werden, ist hier schwierig zu machen.

Was den Zusammenhang zwischen dem Schultyp und den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst betrifft ist es ebenfalls schwierig, Vorhersagen zu treffen. Die bisherigen einschlägigen Studien wurde mit geringen (maximal $N=162$) Probandenzahlen durchgeführt. Ihre Repräsentativität ist daher zumindest teilweise fraglich, außerdem wurden bis jetzt kaum Studien mit den Lehrern der Berufsschulen und Gymnasien durchgeführt. Jehle (1986) hat Erzieher an Sonderschulen für

Geistigbehinderte, Fachlehrer an Sonderschulen für Geistigbehinderte, Sonderschullehrer für Geistigbehinderte, Grund-, Haupt- und Realschullehrer und Sonderschullehrer für Lernbehinderte untersucht. Es wurde ein signifikanter Unterschied in den Angstwerten zwischen den Lehrern der Sonderschulen für Geistigbehinderte und Lehrern in Sonderschulen für Lernbehinderte festgestellt. Bei Lehrern an Lernbehindertenschulen konnten im Vergleich zu den Lehrern der anderen Schultypen deutlich höhere Angstwerte festgestellt werden. Peez (1983) untersuchte Lehramtsanwärter und Sonderschullehrer, Jehle & Krause (1994) Grundschul-, Hauptschul-, Realschul- (dabei handelte es sich um gemischte Schulen: eine Grundschule mit Förderstufe, Grund- und Hauptschulen, Haupt- und Realschulen sowie Grund-, Haupt- und Realschulen) und Gymnasiallehrer. Die durchgehend höchsten Mittelwerte bei einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste stellen die Autoren im Vergleich zu den anderen Schultypen bei den Grundschullehrern fest. Etwas niedrigere Angstwerte können bei Gymnasial- und Hauptschullehrern gefunden werden. Die niedrigsten Angstwerte zeichnen Lehrer der Realschule aus. Die zitierten Erkenntnisse der Studien wurden an unterschiedlichen Stichproben durchgeführt und sind deshalb kaum vergleichbar.

Aus den Berichten der Lehrer der vorliegenden Studie in den Gruppendiskussionen, die vor der schriftlichen Befragung mit Lehrern beider Schultypen durchgeführt wurden, ist mit Vorsicht zu schließen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Formen der berufsbezogenen Ängste der Lehrer beider Schultypen (Berufsschule und Gymnasium) festzustellen sind.

F 3 Bestehen Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zwischen den Lehrern je nach Schulgröße, Region der Schule, sozialem Umfeld der zu lehrenden Schüler, ausgeübten Funktionen der Lehrer an der Schule oder Zahl der unterrichteten Klassen?

In der Studie soll der Zusammenhang zwischen den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bezüglich der Häufigkeit des Auftretens und der

Intensität des Empfindens auf der einen Seite und den Variablen wie Schulgröße, Region der Schule, sozialem Umfeld der zu lehrenden Schüler, ausgeübten Funktionen der Lehrer an der Schule und Zahl der unterrichteten Klassen auf der anderen Seite untersucht werden.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Variable Schulgröße liegen bis heute kaum empirische Daten vor. Lediglich Jehle & Krause (1994) stellen in ihrer Studie bei Lehrern an größeren Schulen (Zahl aller Klassen zusammen) durchschnittlich höhere Angstmittelwerte fest als bei den Lehrern an kleineren Schulen. In der vorliegenden Studie wird die Stichprobe nach der Zahl der an der Schule lernenden Schüler differenziert. Es wird untersucht, ob die Schulgröße und die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste in Zusammenhang stehen. In der vorliegenden Studie wird die Schulgröße in fünf Gruppen geteilt. Diese sind „400-599 Schüler“, „600-799 Schüler“, „800-999 Schüler“, „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“. Gestützt auf die Erkenntnisse aus der Studie von Jehle & Krause (1994) wird angenommen, dass bei Lehrern aus Schulen mit einer größeren Zahl an Schülern (hier sind vor allem Lehrer aus Schulen mit „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“ gemeint) die Mittelwerte der einzelnen Angstformen durchgehend höher liegen werden. Es ist anzunehmen, dass es an größeren Schulen häufiger zu diversen Meinungsverschiedenheiten zwischen den Schülern untereinander, zwischen den Schülern und Lehrern und daraus resultierend zwischen Lehrern und Eltern kommt, aus welchen sich längerandauernde Konflikte entwickeln können, die dann als Ursachen für die Entstehung von Personenangst (Angst vor bestimmten auffälligen Schülern), Herrschaftsangst (Machtkämpfe im Klassenraum zwischen den einzelnen Schülern und dem Lehrer) oder Strafangst (Angst aufgrund der Spezifität der Lehrerrolle die Sympathie bei Schülern zu verlieren und abgelehnt zu werden) betrachtet werden können. Da an größeren Schulen die Klassen durchschnittlich höher frequentiert sind (gemeint ist hier die Schülerzahl pro Klasse), ist auch von einem subjektiv höheren Belastungsempfinden der Lehrer dieser Schulen als bei Lehrern an kleineren Schulen auszugehen. Aufgrund dessen ist weiterhin anzunehmen, dass bei Lehrern an größeren Schulen der Mittelwert von Versagensangst (z.B. aufgrund der Undisziplinierbarkeit

und Unmotiviertheit der Schüler oder zu vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen, die an Lehrer gestellt werden) höher liegen wird.

Die Variable ‚Region der Schule‘ und ihren Zusammenhang mit den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste haben bisher auch wiederum nur Jehle & Krause (1994) in ihrer Studie berücksichtigt. Die Autoren teilten die Variable ‚Region der Schule‘ wie in der vorliegenden Studie in eine ländliche und städtische Region. Man stellt durchgehend etwas höhere Angstmittelwerte bei den Lehren aus Schulen in einer ländlichen Region fest. Dieses Ergebnis ist gegenläufig zu den oben erwähnten Ergebnissen, da in ländlichen Regionen eher kleinere Schulen sind, also mit kleinerer Zahl an dort tätigen Lehrern und Schülern. Die Richtung des Zusammenhangs ist daher schwer vorhersagbar, denn beide Varianten des Zusammenhangs können zutreffen. Es kann erstens angenommen werden, dass Lehrer an Schulen in ländlichen Regionen im Durchschnitt niedrigere Angstmittelwerte vorweisen werden. Man stellt sich einfach vor, dass Lehrer an kleinen Schulen in kleinen Städten in einer ländlichen Region keinen so „turbulenten“ Schulalltag haben (gemeint sind hier u.a. Prügeleien, Vandalismus, Drogenkonsum in der Schule, etc.) wie ihre Kollegen an größeren Schulen in einer städtischen Region. An kleineren Schulen ist davon auszugehen, dass sich die meisten Schüler, Lehrer und auch Eltern relativ gut kennen, wodurch man es sich eher schwer vorstellen kann, dass es zwischen den Schülern untereinander, zwischen den Lehrern und Schülern oder ihren Eltern, etc. zu irgendwelchen Konflikten kommt, welche als Ursache für die Entstehung möglicher berufsbezogener Ängste stehen würden. Es ist auch nicht auszuschließen, dass im Vergleich mit den Lehrern in Schulen aus städtischen Regionen, Lehrer der Schulen aus ländlichen Regionen mehr präsent sind. Hier sind sicherlich vor allem die Leistungen der Lehrer zu erwähnen (Erfolge oder Misserfolge der einzelnen Schüler), die vor allem ganz emsig von Eltern beobachtet werden. Es ist sicherlich schwieriger, sowohl in der Schule als auch in der Freizeit unbeobachtet zu bleiben. Es ist anzunehmen, dass diese Tatsache für manche der Lehrer als belastend empfunden werden kann und dass diesem Druck nicht jeder Lehrer im Laufe der Zeit standhalten kann. Man ist ständig unsicher, ob man den Erwartungen der Umgebung (Schüler, Eltern, Vorgesetzte, etc.) genügt. Demzufolge ist es denkbar, dass bei Lehrern von Schulen, die sich in einer ländlichen Region befinden,

höhere Mittelwerte von Versagensangst und neurotischer Angst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens zu sehen sein werden.

Beim Zusammenhang der Variable ‚Soziales Umfeld der zu lehrenden Schüler‘ mit der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste ist zu berücksichtigen, dass das soziale Umfeld der zu lehrenden Schüler von den befragten Lehrern selbst eingeschätzt wird. In der schriftlichen Befragung werden die Lehrer darum gebeten das soziale Umfeld der von ihnen zu lehrenden Schüler einzuschätzen, indem sie ihre Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ abgeben. In der Studie von Jehle & Krause (1994) stellen die Autoren einen nicht linearen Zusammenhang fest: bei den mittleren Stufen der Einschätzung hinsichtlich des sozialen Umfeldes der Schüler waren die Angstmittelwerte teilweise beträchtlich höher als bei den niedrigeren und hohen Stufen. In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass bei Lehrern, die das soziale Umfeld der Schüler als problembelastet einschätzen, höhere Mittelwerte von Herrschaftsangst (Machtkämpfe im und außerhalb des Unterrichts mit den auffälligen Schülern) oder Personenangst (Angst vor bestimmten gewaltbereiten Schülern) in Bezug auf die Häufigkeit und die Intensität vorzufinden sein werden. Es ist auch nicht auszuschließen, dass aufgrund der Berichte der gewaltvollen Taten aus anderen Schulen (z.B. die Vorfälle an Schulen in Brandenburg 2000 oder in Erfurt 2002) bei Lehrern, die das soziale Umfeld der an der Schule lernenden Schüler als problembeladen einschätzen, die Angst ständig da ist, dass sich ähnliche Vorfälle auch an ihren Schulen wiederholen und auch gegen sie selbst gerichtet werden.

Weiterhin wird der Zusammenhang zwischen der Variablen ‚ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule‘ und ‚Zahl der unterrichteten Klassen‘ und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste untersucht. In Bezug auf die Variable ‚ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule‘ können Lehrer in der schriftlichen Befragung angeben, ob sie an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben oder ob sie neben einer Lehrertätigkeit noch weitere zusätzliche Funktionen innehaben (z.B. als Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender

Schulleiter oder Schulleiter). Bei der Variable ‚ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule‘ ist zu erwarten, dass bei Lehrern, die neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen an der Schule ausüben, aufgrund der dadurch entstehenden Mehrbelastung, des Leistungsdrucks, der größeren Verantwortung und der vielleicht daraus öfters resultierenden Konflikte mit anderen Kollegen höhere Angstmittelwerte von Versagensangst, Herrschaftsangst oder Konfliktangst hinsichtlich der Häufigkeit und der Intensität festzustellen sein werden als bei Lehrern, die an der Schule nur die Lehrertätigkeit ausüben. Die Variable ‚ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule‘ und die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste untersuchten schon Jehle & Krause (1994). Sie stellten keinen signifikanten Effekt fest.

Es wird schließlich der möglicherweise bestehende Zusammenhang zwischen der Variable ‚Zahl der unterrichteten Klassen‘ und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen bei den befragten Lehrern untersucht. Die Variable ‚Zahl der unterrichteten Klassen‘ wird in fünf Gruppen geteilt. Diese sind ‚1 bis 2 unterrichtete Klassen‘, ‚3 bis 4 unterrichtete Klassen‘, ‚5 bis 6 unterrichtete Klassen‘, ‚7 bis 8 unterrichtete Klassen‘ und ‚9 und mehr unterrichtete Klassen‘. In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass sich mit steigender Zahl der unterrichteten Klassen das subjektive Belastungs- und Verantwortungsempfinden bei Lehrern erhöht. Hierbei sind vor allem Lehrer der Gruppen ‚7 bis 8 unterrichtete Klassen‘ und ‚9 und mehr unterrichtete Klassen‘ gemeint. Man hat als Lehrer mit vielen Klassen öfters mit verschiedenen (unerfüllbaren) Wünschen der Schüler zu tun, aus welchen sich eventuell Konflikte mit Schülern, ihren Eltern oder Vorgesetzten entwickeln können. Es kommt bei den Lehrern mit mehreren Klassen sicherlich öfters das Gefühl, nicht allen gerecht werden zu können, das Gefühl zu versagen (Jehle & Krause, 1994; Ulich, 1996). Es wird angenommen, dass vor allem bei Lehrern der Gruppen ‚7 bis 8 unterrichtete Klassen‘ und ‚9 und mehr unterrichtete Klassen‘ höhere Mittelwerte von Versagensangst (aufgrund der vielfältigen und unerfüllbaren Ansprüche an Lehrer), von Konfliktangst (aufgrund der Gebundenheit an die ministeriellen Vorschriften und schulischen Rahmenbedingungen), von Strafangst (Verlust von Sympathie aufgrund z.B. der ‚ungerechten‘ Benotung der Schülerleistungen) oder neurotischer Angst (ständige Unsicherheit, ob man den Erwartungen aller Schüler,

Eltern, etc. gerecht wird) in Bezug auf die Häufigkeit und die Intensität zu sehen sein werden. Es liegen so gut wie keine diesbezüglichen empirischen Daten vor. Nur Jehle & Krause (1994) untersuchten in ihrer Studie die Variable ‚Zahl der Klassen‘ und die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens in Zusammenhang. Den Autoren nach können keine Zusammenhänge festgestellt werden.

F 4 Wie hängen die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste mit der Zufriedenheit im Beruf und dem Wunsch nach Berufswechsel der befragten Lehrer zusammen?

Um die möglichen Zusammenhänge prüfen zu können, werden in der schriftlichen Befragung die Lehrer darum gebeten, ihre Antworten auf die Fragen „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit ihrem Beruf?“ und „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ zu geben. Merz (1979) stellte eine ausgeprägte Berufsunzufriedenheit bei ängstlichen Lehrern fest, die starke Probleme mit Schülern hatten. Urban (1992) vermutet, dass wenig ängstliche Lehrer zufriedener sind als die mit gegenteiligen Dispositionen. Die Beziehung zwischen diesen zwei motivationalen Komponenten (Zufriedenheit im Beruf und Wunsch nach Berufswechsel) mit den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste wurde schon von Jehle & Krause (1994) untersucht. Die Autoren können sowohl in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Beruf als auch auf den Wunsch nach Berufswechsel keine linearen Zusammenhänge mit der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen feststellen. Mit abnehmender Berufszufriedenheit werden die Angstmittelwerte höher. Bei starker oder völliger Berufsunzufriedenheit sind die Angstmittelwerte wieder niedriger. Mit stärkerem Wunsch nach Berufswechsel treten einheitlich höhere Angstwerte auf. Bei Lehrern, die ihren Beruf sehr gerne wechseln würden, liegen die Angstangaben deutlich auf dem höchsten Niveau. Gestützt auf die Erkenntnisse aus der Studie von Jehle & Krause (1994) wird angenommen, dass je häufiger die Ängste bei einzelnen Lehrern auftreten und je intensiver sie empfunden werden, desto niedriger wird die Zufriedenheit im Beruf und der Wunsch nach Berufswechsel bei den Lehrern sein. Es ist davon auszugehen, dass ähnlich wie bei der oben zitierten Studie von Jehle & Krause bei Lehrern mit höheren Mittelwerten von Versagensangst, Herrschaftsangst oder

neurotischer Angst die Zufriedenheit im Beruf sinken und der Wunsch nach Berufswechsel steigen wird.

F 5 Ist das Thema der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern ein an den Schulen tabuisiertes Thema? Besteht im Allgemeinen ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerängste und der Hemmung der Lehrer, über die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern zu reden?

Die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern gehört immer noch zu einem weitgehend tabuisierten Thema (vgl. Adorno, 1965; Raether, 1982; Peez, 1983; Jehle & Krause, 1994; Ulich, 1996). Will man es nicht glauben, dass auch bei Lehrern Ängste auftreten können und sie nicht nur zu Leiden führen, sondern auch zur Beeinträchtigung der (beruflichen) Leistung? Sind berufsbezogene Lehrerängste etwas, wofür sich Lehrer schämen müssen? Angst ist unerwünscht. Sie gilt in der Gesellschaft als ein Zeichen von Schwäche, von Untüchtigkeit und welcher Lehrer will schon so ein Zeichen von sich geben? Wer Angst zeigt, der verliert im Rahmen der Leistungsgesellschaft an Bedeutung (Näf, 1995). Treten bei jemand dennoch Ängste auf, so werden sie oft verheimlicht. Es muss wohl angenommen werden, dass berufsbezogene Lehrerängste nicht in das Bild passen, welches sich die Unterrichtsforschung vom Lehrer in unserem heutigen Erziehungssystem macht. Von einem Lehrer wird erwartet, dass er immer souverän bleibt, richtig handelt und keine Schwächen zeigt. Fehler werden nur Schülern zugestanden, aber nicht Lehrern. Ebenfalls sind jegliche negativen Gefühlsäußerungen ein Tabu. Angst darf man haben, aber auf keinen Fall zeigen. Nach Rey (1983) kann ein Lehrer autoritär und politisch konservativ sein. Von Lehrern, die über so viel Freiheit bei der Arbeit mit jungen Menschen in der Schule verfügen, werden einfach keine Ängste erwartet. Wieso sollen Lehrer irgendwelche Ängste haben? Die empirischen Befunde zeigen, dass berufsbezogene Ängste bei Lehrern keine Seltenheit sind und durchaus zur Lehrtätigkeit gehören können (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Hofsommer, 1980; Peez, 1983; Nuding, 1984; Holtz, 1987; Jehle & Krause, 1994; Jehle, Lebkücher & Seidel, 1994; Katschnig, 1998; Hanisch & Katschnig, 1999). Aber vielleicht gehört das Tabuisieren der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste bei

Lehrern an den Schulen doch zur Vergangenheit und jetzt wird darüber ganz offen gesprochen? Dies soll in der vorliegenden Studie überprüft werden. In der schriftlichen Befragung werden Lehrer darum gebeten, ihre Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema“ abzugeben (mögliche Antworten sind „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“). Da in der Öffentlichkeit allgemein und an den Schulen selbst der Lehrer mit einer Person in Verbindung gebracht wird, die eher selbst Angst bei Schülern oder Eltern induziert, nicht aber als diejenige gilt, die Angst selbst entwickelt, ist davon auszugehen, dass die Thematik der berufsbezogenen Lehrerangst an den Schulen weit und breit ein Tabu-Thema ist. Es wird erwartet, dass die Mehrheit der befragten Lehrer das Tabuisieren der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste angeben wird. Weiterhin wird überprüft, ob mögliche Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens im Allgemeinen und der Hemmung der (betroffenen) Lehrer, über die Thematik der ‚Berufsbezogenen Ängste bei Lehrern‘ zu berichten, bestehen. Hierzu werden Lehrer in der schriftlichen Befragung gebeten, ihre Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten“ abzugeben (mögliche Antworten sind „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“). Da berufsbezogene Lehrerängste, wie oben erwähnt, an den Schulen ein Tabu-Thema sind, ist zu erwarten, dass es vor allem den Lehrern, die diese Problematik selbst betrifft, aufgrund des allgemeinen Tabuisierens nicht leicht fallen wird, sich dazu zu äußern. Diesbezüglich ist ebenfalls zu erwarten, dass bei Lehrern, welchen es nicht leicht fallen wird, über die berufsbezogenen Lehrerängste zu berichten, im Allgemeinen höhere Mittelwerte hinsichtlich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens und der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) vorliegen werden.

F 6 *Sollte der Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden?*

Der Lehrerberuf gehört zu den belastetsten Berufskategorien. Jahr für Jahr wird eine nicht unbeträchtliche Zahl von Lehrern u.a. aufgrund ihrer Ängste, (ausgelöst durch

schlechte Arbeitsbedingungen (übergroße Klassen), Motivations- und Disziplinschwierigkeiten bei Schülern, übervolle Lehrpläne, Überbelastung mit administrativen und bürokratischen Aufgaben, widersprüchliche und diffuse Rollenansprüche an Lehrer, Verlust des öffentlichen Ansehens oder mangelnde Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule) krankgeschrieben und scheiden aus dem Berufsleben wegen Dienst- oder Berufsunfähigkeit aus (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Hofsommer, 1980; Peez, 1983; Nuding, 1984; Holtz, 1987; Jehle & Krause, 1994; Jehle, Lebkücher & Seidel, 1994; Katschnig, 1998; Hanisch & Katschnig, 1999; Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Wenchel, 2001; Bieri, 2002). Auch wenn es sich den Erkenntnissen der einschlägigen Studien nach bei Lehrern, die von berufsbezogenen Ängsten betroffen sind, „nur“ um eine Minderheit handelt (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Peez, 1983; Nuding, 1984; Jehle & Nord-Rüdiger, 1989; Jehle & Krause, 1994), ist diese Problematik dennoch von erheblicher Relevanz. Die langandauernden berufsbezogenen Ängste können sich bei den betroffenen Lehrern negativ auf ihre psycho-physische Gesundheit und berufliche Leistungen auswirken. Lehrer sind häufiger als Vertreter anderer Berufsgruppen Patienten psychosomatischer Praxen und Kliniken (vgl. u.a. Grassel, 1974; Andreas, 1976; Coates & Thoresen, 1976; Sinclair & Ryan, 1987; Enzmann & Kleiber, 1989; Barth, 1992; Jehle & Krause, 1994; Rudow, 1994; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; van Dick, Wagner & Petzelt, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schaarschmidt, 2002). Lehrer berichten über ihre berufsbezogenen Ängste ungerne oder überhaupt nicht. Diese Tatsache ist sicherlich auf das Tabuisieren dieser Problematik in der Öffentlichkeit und an den Schulen selbst zurückzuführen. Wahrscheinlich sind das einige der Gründe, warum diese Problematik nur wenigen bekannt ist und vielleicht warum bis heute nur sehr wenige Studien sich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste zugewandt haben. Wie ist die Meinung der Lehrer selbst dazu? Wollen (betroffene) Lehrer selbst, dass man sich dieser Problematik zuwendet, dass man auf dieses Problem aufmerksam macht? Um untersuchen zu können, ob sich Lehrer selbst wünschen, dass man der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste mehr Aufmerksamkeit schenkt, werden Lehrer in der schriftlichen Befragung darum gebeten, eine Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte“ abzugeben (mögliche Antworten sind

„trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“). Die alarmierende Lage unter den Lehrern (verfrühtes Ausscheiden aufgrund der Dienstunfähigkeit aus dem Beruf, etc.) ist den Lehrern selbst durchaus bekannt. Es ist erstens zu erwarten, dass eine große Mehrheit von Lehrern, also nicht nur die betroffenen Lehrer sondern auch welche, die von den berufsbezogenen Lehrerängsten nicht betroffen sind, auch aufgrund der Solidarität mit betroffenen Lehrern und der Relevanz der Thematik sich wünschen werden, dass man den berufsbezogenen Lehrerängsten mehr Aufmerksamkeit schenkt. Zweitens ist diesbezüglich in der vorliegenden Studie zu erwarten, dass vor allem bei den von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrern die Angaben hinsichtlich des Wunsches nach mehr Aufmerksamkeit höher ausfallen werden (d.h. der Wunsch nach mehr Aufmerksamkeit für die Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste wird bei diesen Lehrern größer sein) und umgekehrt. Die Tatsache, dass es sich vor allem die betroffenen Lehrer wünschen würden, dass sich die Öffentlichkeit, Politik, Forschung, etc. der Problematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern mehr zuwendet und die Problematik präsenter wird, kann darauf zurückgeführt werden, dass durch die öffentliche Diskussion diese Problematik wieder neu aufgegriffen werden wird. Durch den erneuten Dialog zwischen den betroffenen Lehrern selbst und Forschern, Politikern, etc. können neue einschlägige Erkenntnisse dazu gewonnen und später entsprechende Maßnahmen an den Schulen unternommen werden (Rudow, 1994). So kann dem einen oder anderen Lehrer bei der Lösung seines Problems, der Rückgewinnung oder Erhaltung der hohen Lehr- und Lebensqualität geholfen werden.

3.4 Wissenschaftliche Relevanz der Studie

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass Angst ein Gefühl ist, das unterschiedliche Bestandteile des Menschen beeinflussen kann. Zu diesen Bestandteilen gehören u.a. die körperliche Komponente (Nervensystem, Herz-Kreislauf-System, Atmung) (vgl. Perkun, 1988; Gastpar, 1989), die Gedanken-Komponente (Wahrnehmung, Interpretation, Denken, Problemlösen) (vgl. Liebert & Morris, 1967; Lukesch, 1986; Huber, 1993) und die Verhaltens-Komponente (u.a. Andreas, 1976; Grossmann & Winkel, 1977; Volkamer, 1980; Fröhlich, 1982). Diese Bestandteile

hängen zwar im Allgemeinen zusammen, müssen aber nicht immer gleichzeitig oder gleich stark auftreten. Manche Menschen nehmen mehr die körperliche Komponente der Angst wahr, während andere Menschen mehr die Gedanken- oder Verhaltenskomponente wahrnehmen. Emotionen wie Freude, Ärger oder Angst erzeugen Erregung. Diese Erregung führt dann zu einer Aktivierung peripherer Körperfunktionen. Nach Perkun (1988) liegt der Sinn dieser Aktivierung in der Energetisierung motorischer Reaktionen. Der Körper wird nach Bewegung drängen. Diese Energetisierung des Körpers (z.B. auf Angst bezogen) verursacht, dass dieser in eine Form der Alarmbereitschaft versetzt wird. Mit Angst ist auch ein Gefühl der inneren Anspannung verbunden. Diese Anspannung überträgt sich auf die Muskulatur. Es kann zu chronischen und schmerzhaften Muskelverspannungen kommen. Durch eine Überreizung des Sympathikus, eines Nervenstranges im vegetativen Nervensystem, der für die Anregung des Herzkreislaufsystems zuständig ist, kommt es zu Zittern und Angstschweißbildung. Subjektive Empfindungsstörungen am Herzen, wie Beklemmungsgefühle, Schmerzen und Herzrhythmusstörungen, beeinträchtigen den gesamten Kreislauf. Möglich ist eine Verengung der Arterien, wodurch es zu erhöhtem Blutdruck kommt. Eine umgekehrte Reaktion mit zu niedrigem Blutdruck kommt ebenfalls vor. Dadurch werden Ohnmachtsanfälle, Schwindel, Erröten oder ein zu blasses Gesicht als Folge der Angst erklärbar. Angst kann ebenfalls nachhaltige Wirkungen auf den Magen-Darm-Trakt haben. Es können Koliken, aber auch Durchfall und der Verlust über die Muskulatur der Blase als mögliche Folgen der Angst auftreten. Diese Folgen können zu dauerhaften Schäden führen. Zusätzlich können u.a. eine vermehrte hektische Atmung, asthmaartige Atemnot, anfallsartige Kopfschmerzen und Sehstörungen als Symptome der Angst eintreten (Gastpar, 1989). Volkamer (1980, S. 378) vermutet, dass berufsbezogene Angst zu verfälschter Wahrnehmung auf Seiten des Lehrers führt: Schülerverhalten wird fehlinterpretiert, harmloses Verhalten erscheint als aggressiv und feindlich, was wieder zu unangemessenen Reaktionen führt und wirkliche Aggressionen provoziert. Die Folge von Angst kann betont autoritäres Verhalten sein, das starke Pochen auf bestimmte Ordnungsformen, das starre Festhalten an Verordnungen und Erlässen unter Berufung auf die Beamtenpflichten, überhöhte Leistungsanforderungen, verbunden mit hartem Zensieren (Einschüchterung der Schüler) oder auch weitgehender Verzicht auf Leistungsanforderungen (nach dem Motto: ich tue euch nichts, tut mir dafür auch nichts) (Andreas, 1976, in Jehle &

Krause, 1994, S. 33). Die innere Abwehr des Konflikt- und Angstpotentials kann zu einer „Blockierung“ nach außen führen, so dass innovative Möglichkeiten des Unterrichtens von vornherein ausgeblendet werden, was auch hinderlich für einen verständnisvollen Umgang mit den Schülern sein kann. Ein Lehrer, der sein Handeln nicht als Folge der Auseinandersetzung mit einer widersprüchlichen Anforderungsstruktur erkennt, kann kaum in der Lage sein zu verstehen, dass sich auch seine Schüler mit derartigen widersprüchlichen Anforderungen auseinandersetzen müssen und entsprechend reagieren (Miethling, 1986). In den Studien von Gärtner-Harnach (1972), Engelkamp (1983), Sarason, Sarason, Keefe, Hayes & Shearin (1986), Perkun (1988) und Seipp (1990) berichten die Autoren, dass die Angst die Leistungsfähigkeit am Arbeitsplatz in erheblichem Maße negativ beeinflussen kann. Der negative Einfluss von Angst in verschiedenen Situationen am Arbeitsplatz besteht vor allem darin, dass sich betroffene Personen mit möglichen Misserfolgen und deren Konsequenzen beschäftigen. Dadurch werden gewisse Denkkapazitäten für aufgabenirrelevante Aspekte verwendet, welche dann für die richtige Lösung der Aufgabe fehlen. Die Einschränkung der Leistung im Zustand von Angstgefühlen wird durch verschiedene Theorien auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt (Seipp, 1990). Je nach der Intensität der Angst, kann sie sich sowohl dysfunktional als auch positiv auswirken (Yerkes & Dodson, 1908). Starke Angst kann kognitive Prozesse, Denk- und Verhaltensleistungen blockieren (lähmende Angst). Die von Angst betroffenen Personen betreiben seltener Selbstreflexionen, gehen weniger konzeptgeleitet vor und neigen mehr zu Gedanken bezüglich ihres Selbstwertes, die ihre Leistungen beeinträchtigen. Man zweifelt an den eigenen Fähigkeiten, man erwartet Misserfolge, man vergleicht sich mit anderen Personen und stellt sich selbst in Frage (Liebert & Morris, 1967; Lukesch, 1986; Huber, 1993). Die (beruflichen) Leistungen können dann nur unter großer Anstrengung erbracht oder müssen sogar kurzzeitig unterbrochen werden. Viele können solche angstausslösenden Situationen nur dann überstehen, wenn sie bestimmte „Hilfsmittel“ immer bereithalten (Medikamente für den Notfall, Alkohol, etc.). Angst kann sich auch negativ auf die Motivation auswirken. In einem Zustand von Angstgefühlen hinsichtlich einer bevorstehenden, als bedrohlich eingeschätzten Situation wird die Motivation eingeschränkt, an andere Dinge zu denken (vgl. Plutchik, Kellerman & Conte, 1979; Heckhausen, 1980; Lazarus, Kanner & Folkman, 1980; Ulich, 1982; Leventhal & Scherer, 1987; Perkun, 1988; Izard, 1991).

Geen (1980) geht davon aus, dass sich die Wahrnehmungskapazität im Angstzustand einerseits erhöht, dabei wird aber die Wahrnehmungsbandbreite enger. Im Zustand von Angst werden sehr viele Reize verarbeitet, aber nur im Rahmen eines schmalen Ausschnitts der zur Verfügung stehenden Bandbreite an Reizen. Die Funktion der Angst besteht nach Lazarus & Launier (1981) in einem Warnsignal, welches ein Individuum veranlasst, die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, zu steigern oder auf gewisse Aspekte der Umweltkonstellation zu lenken, um einer Gefahr begegnen zu können. Wird ein gewisses Maß an Bedrohung jedoch überschritten, so kann möglicherweise die Aufmerksamkeit eingeschränkt oder auf solche Aspekte der Umwelt ausgerichtet werden, welche einer Problemlösung abträglich sind. Durch die Einschränkung des Gesichtsfeldes kommt es zu Fehleinschätzungen der Situation (z.B. eine Situation im Klassenraum), der Handlungen anderer Personen (z.B. der Schüler) und des eigenen Vermögens, was wiederum zu unerwarteten und unangemessenen und damit gefährlichen Reaktionen bei der durch Angst betroffenen Person führt. Lehrer mit Angst richten ihre Aufmerksamkeit oft auf die Bewältigung der Angst statt auf das pädagogische Handeln, auf den Unterricht, Kontakt mit dem Schüler, etc. Das pädagogische Handeln wird unter Angst autoritär, Druck wird ausgeübt und mehr Leistung wird von den Schülern erwartet. Durch Aggressionen versuchen Lehrer ihre Unsicherheit und ihre Ängste zu verbergen. Auch das zu spät Kommen zum Unterricht oder das häufigere Ausfallen wegen Krankheit können Zeichen sein, dass man mit berufsbezogenen Ängsten zu tun hat. Das Verleugnen/Verbergen der Angst kann Auswirkungen haben auf die überdauernde Befindlichkeit des Lehrers. Angst kann außerdem zu Überanpassung in Form von unangemessener Freundlichkeit oder zu verminderter Offenheit und Toleranz führen oder sich in Dirigismus, Willkür und Aggressivität ausdrücken (Hofsommer, 1980). Durch solches Verhalten versucht ein Lehrer, mit seiner Angst fertig zu werden. Hinsch dazu (1979, in Raether, 1982, S. 88): „Man kann sicherlich davon ausgehen, dass die Unsicherheiten und verschiedene Ängste der Lehrer eine große Bedeutung für das Gelingen bzw. Misslingen bestimmter Reformen im Bildungswesen haben.“. Angstbesetzte und autoritäre Lehrer können beim Auftreten ihrer Ängste zu konventionellen Einstellungen kommen (mehr Druck, etc.). So versuchen sie das Auftreten angstgeladener Situationen zu vermeiden. Auch kühles und distanziertes Verhalten gegenüber den Schülern ist ein Zeichen dafür. Es kann dazu kommen, dass sich die Schüler „...gegängelt, eingeschüchtert und geängstigt“ fühlen

und sich von den Lehrern abkapseln, die Mitarbeit verweigern oder dem Lehrer gegenüber selber aggressiv werden. Meyer (1980, S. 9) schreibt: „Routine ist, die Schüler seine Angst nicht mehr merken zu lassen.“. Hier würde das Festhalten an Bekanntem, das Vermeiden von Neuem oder Ungesichertem und damit auch der Verzicht auf Veränderung und Kreativität die Angst vermindern. Ulich (1981) berichtet, dass Schüler dem Lehrer seine Angst ansehen können (wenn ein Lehrer ohne Anstrengung anfängt zu schwitzen, sich ungewöhnlich verhält, Konzentrationsschwierigkeiten zeigt, etc.). In einem solchen Fall werden die Schüler entsprechend reagieren („self-fulfilling prophecy“). Lehrer, die als eher angstvoll gelten und sich häufig vorsichtig verhalten, können auch bei Schülern Angst hervorrufen. Natürlich sind nicht alle Schüler hilflos gegenüber diesen Erwartungseffekten ausgesetzt. „Es gibt noch wenig Erkenntnisse darüber, wie Schüler gegen die negativen Auswirkungen von Erwartungseffekten immunisiert werden können oder wie Lehrer sich selbst den möglichen Teufelskreis [...] bewusst machen können“ (Hackfort & Schwenkmezger, 1982, S. 417).

Wie stark fühlen sich die Lehrer durch Angst beeinträchtigt? „Diese Frage [...] ist schwer zu beantworten, weil Angst verdrängt oder geleugnet werden kann, ohne dass sie aber ihre negative Wirkung verliert. Die Verdrängung kostet Kraft und verhindert eine realistische Konfrontation mit den angstausslösenden Ursachen.“ (Volkamer, 1980, S. 378). In der vorliegenden Studie konnten die befragten Lehrer u.a. ihre Meinung zur Stellungnahme abgeben: "Berufsbezogene Ängste beeinflussen die Arbeit von Lehrern negativ". Auf einer 5-Stufen Skala konnten die befragten Lehrer ihre Antwort zur Stellungnahme abgeben. Die möglichen Antworten sind: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Drei der befragten Lehrer geben die Antwort „trifft nicht zu“ an (0,6%), 6 Lehrer „trifft eher nicht zu“ (1,2%), 66 Lehrer die Antwort „trifft teilweise zu“ (13,2%), 187 Lehrer „trifft eher zu“ (37,5%) und 237 Lehrer wählen die Antwort „trifft völlig zu“ (47,5%) (siehe Tabelle 1, S. 82). Nimmt man die Antworten „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“, so behaupten 490 (98,2%) der befragten Lehrer, dass berufsbezogene Ängste die Arbeit von Lehrern negativ beeinflusst.

Tabelle 1: Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme: „Berufsbezogene Ängste beeinflussen die Arbeit von Lehrern negativ.“

		<i>N</i>	%
Antworten	„trifft nicht zu“	3	0,6
	„trifft eher nicht zu“	6	1,2
	„trifft teilweise zu“	66	13,2
	„trifft eher zu“	187	37,5
	„trifft völlig zu“	237	47,5
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Einige Untersuchungen zur Lehrergesundheit sind darauf ausgerichtet, Belastungseffekte in Form von psychischen und physischen Beeinträchtigungen zu erfassen, sie mit schulischen Arbeitsbedingungen in Zusammenhang zu bringen und auf die Beanspruchungssituation der Lehrer und die dafür verantwortlichen Faktoren zu schließen (Grassel, 1974; Fletcher & Payne, 1982; Golaszewski, 1984; Enzmann & Kleiber, 1989; Schonfeld, 1990; Barth, 1992; Leuschner & Schirmer, 1993; Scheuch & Vogel, 1991, 1993; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; van Dick, Wagner & Petzelt, 1999; Schaarschmidt, 2002; Bieri, 2002). Sie kommen überwiegend zu dem Schluss, dass die Berufsgruppe der Lehrer unter dem Gesichtspunkt der psycho-physischen Gesundheit als eine Risikopopulation zu betrachten ist. In hoher Übereinstimmung weisen die Befunde auf, dass aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen, der geringen Aufstiegsmöglichkeiten, der Motivations- und Disziplinschwierigkeiten bei Schülern, des Stoffdruckes, der Überbelastung mit administrativen und bürokratischen Aufgaben, der widersprüchlichen und diffusen Rollenansprüche an Lehrer, des Verlustes des öffentlichen Ansehens, der mangelnden Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule und anderer äußerer Ursachen, es bei Lehrern zu stärkerem Auftreten von psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen und Beschwerden kommt als in anderen Berufsgruppen. Es erstaunt umso mehr, dass das Interesse an der Angstforschung im Lehrberuf so gering ist, betrachtet man die Anzahl der einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahre. Es ist mittlerweile bekannt (vgl. u.a. Rudow, 1994; van Dick, Wagner & Petzelt, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001), dass Lehrpersonen immer häufiger durch berufsbedingte Überforderungen krankgeschrieben

werden, dass Lehrpersonen zu den belastetsten und gefährdetsten Berufskategorien gehören und vielerorts eine Zunahme von Frühpensionierungen durch Angst zu verzeichnen ist. In vielen Fällen müssen betroffene Lehrer ihren Beruf trotz der damit verbundenen ökonomischen, sozialen und psychischen Konsequenzen aufgeben und somit vorzeitig beenden. Der Anteil der vorzeitig pensionierten Lehrerinnen und Lehrer ist höher als bei anderen Beamten. Lehrer sind auch häufiger als Vertreter anderer Berufsgruppen Patienten psychosomatischer Praxen und Kliniken. Zu den üblichsten psycho-physischen Symptomen bei Lehrpersonen, die auf die erlebten Angstzustände zurückzuführen sind, gehören Gefühle der Erschöpfung und Frustration, eine extreme Spannung, Nervosität, psychosomatische Beschwerden wie Schlafstörungen, erhöhte Reizbarkeit, verminderte Konzentrationsfähigkeit, Magen-Darm-Komplikationen oder Stimmstörungen, Erkrankungen der Muskeln, des Skeletts und des Bindegewebes, gefolgt von Erkrankungen des Kreislaufsystems (Strittmatter, 1986; Enzmann & Kleiber, 1989; Biener, 1988; Becker & Gonschorek, 1991; Jehle, 1997). Nach Jehle (1997) erreichen unter den Lehrkräften nur 20% die gesetzliche Altersgrenze, wobei ca. 30% wegen psychischer Erkrankungen ausscheiden. In Niedersachsen erreichten 1996 nur 4,2% der Lehrer beim Ausscheiden aus dem Beruf das normale Pensionsalter, hingegen lag die Quote der wegen Dienstunfähigkeit frühpensionierten Lehrkräfte bei 56,5% (Szymanek, 1999). Nach Porps (1999) erleben Lehrer heute ihre Arbeit belastender als ihre Kollegen vor 20 Jahren. Die Berufszufriedenheit veränderte sich nur im geringeren Maße. Im Jahr 2000 stieg die Anzahl der unfreiwilligen Vorruheständler auf 11.928 Lehrer an (64,1% der Lehrer in Deutschland). Die Tendenz ist weiter steigend (Daschner, 2002). Laut der Stuttgarter Zeitung (Allgöwer, 11.06.02, S. 7) gingen in Baden-Württemberg im Jahr 2000 knapp 3200 Lehrer in den Ruhestand. Die Hälfte davon wurde wegen Dienstunfähigkeit pensioniert ehe sie die gesetzliche Altersgrenze erreicht hatte. Wieviele der Lehrer verfrüht aus dem Beruf ausscheiden wegen berufsbezogener Ängste, lässt sich aufgrund der fehlenden einschlägigen Statistiken nicht genau sagen. Es ist zu vermuten, dass die Zahl der Lehrer, die wegen ihren berufsbezogenen Ängsten verfrüht ihren Beruf aufgeben müssen, nicht unbedeutend ist. Die Verbesserung dieser alarmierenden Lage unter den Lehrern würde nicht nur der Wirtschaft (weniger Ausfälle am Arbeitsplatz, weniger Krankenbehandlungen, weniger Frührentner, etc.) zugute kommen - mit Hunderttausenden von Menschen machen Lehrer immerhin die größte akademische

Berufsgruppe in Deutschland aus. Auch pädagogische Ziele könnten in den Schulen erreicht werden, denn eine hohe Qualität des Lehrens kann in der Schule auf Dauer nur mit gesunden Lehrern gewährleistet werden. Das bedeutet mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen (vgl. u.a. Mönnighoff, 1992; Burow, 1993).

3.5 Untersuchungsgegenstand

Bei der Operationalisierung von Begriffen wie Angst hat man immer das Gefühl, dass die Beschreibung nicht vollständig ist, dass sie von anderen entweder falsch oder gar nicht verstanden wird. Emotionen können mit einfachen physikalischen, Ort und Zeit betreffenden Merkmalen nicht beschrieben werden. Sie gelten in der Psychologie als Konstrukte bzw. als hypothetische Konstrukte. Sie haben einen empirisch erfassbaren Kern, lassen sich jedoch durch eine Beschreibung nur annähernd erfassen. Bei solchen Konstrukten wird die Definition auf empirisch fassbare Merkmale beschränkt. Es wird definiert, was das Konstrukt bedeuten soll, welche empirisch fassbaren Merkmale zur Definition herangezogen werden sollen. Es muss an dieser Stelle gesagt werden, dass es weder „die beste Methode“ zur Erfassung der Angst gibt, noch dass ein bestimmtes Verfahren, z.B. die Erhebung über den Selbstbericht (subjektiver Parameter), stellvertretend für ein anderes, z.B. die Registrierung der Herzrate, des Blutdrucks, etc. (physiologische Parameter), eingesetzt werden kann. Die subjektiven Parameter (selbstwahrgenommene Erregung, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens und Besorgnis, Selbstzweifel, Sorgen und negative Erwartungen) sind die zuverlässigsten Parameter, die den Probanden die Differenzierung von Angst (Angst und Ängstlichkeit) von anderen emotionalen Zuständen leichter machen (vgl. Spielberger, 1972; Krohne, 1996).

In der vorliegenden Studie, die sich mit den berufsbezogenen Ängsten von Lehrern befasst, werden die Ängste aus der Sicht der Lehrer erfasst. Es geht um die Ängste, die auf ihre Tätigkeit als Lehrer bezogen sind. So wie es „unterschiedliche“ Sprachen in diversen Subkulturen gibt (Juristen, Politiker, Ärzte oder Lehrer), existiert oft für den gleichen Begriff (z.B. Angst) oder die gleiche Frage ein unterschiedliches Verständnis,

eine unterschiedliche Deutung. Deshalb ist es wichtig, dass alle der am Kommunikationsprozeß Beteiligten (Forscher und Lehrer) den gleichen kommunikativen „Ausgangspunkt“ besitzen, d.h. alle müssen den Begriffen/Fragen die gleiche Bedeutung beimessen. Hier kommt eine erhebliche Rolle der Operationalisierung zu. Bei der Operationalisierung der Angst steht man vor einem Problem, denn es ist nicht einfach oder gar nicht möglich, Gefühle auf ein paar Worte zu reduzieren. Die Angst als intrapsychischer subjektiver Zustand ist nicht reduzierbar und nicht verifizierbar. Als Grundlage beim Definieren von Angst bedient sich diese Studie den Ergebnissen aus der Angstforschung (siehe Kap. 2.2) und der Hilfe der Lehrer innerhalb der Diskussionen/Treffen vor Beginn der Studie selbst (Pretests - siehe Kap. 3.5.1). Man konzentriert sich auf die den Angstzuständen/Angstreaktionen des Organismus vorausgehenden oder begleitenden Vorgänge, die durch spezifische Ausprägungen auf physiologischen, verhaltensmäßig-expressiven und subjektiven Parametern gekennzeichnet sind (erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems sowie durch die Selbstwahrnehmung von Erregung, das Gefühl des Angespanntseins, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens und verstärkte Besorgnis). Ähnliche Definitionen von Angst bilden die Grundlage einer großen Zahl von Untersuchungen in diesem Bereich (vgl. u.a. Spielberger, 1972; Ekman, 1982; Izard & Blumberg, 1985; Schwenkmezger, 1985; Krohne & Kohlmann, 1990; Krohne, 1996).

Unter dem Begriff der berufsbezogenen Lehrerangst wird in dieser Studie ein wiederkehrender, subjektiv als unangenehm und belastend erlebter Zustand der Spannung, Erregung und Enge verstanden, welcher bei einem Lehrer als Reaktion auf eine Auseinandersetzung mit einer der Lehrertätigkeit verbundenen realen oder eingebildeten Situation zustande kommt. Diese Situation kann durch bestimmte Ereignisse, Personen, Objekte, Gedanken, etc. ausgelöst werden. Der Zustand ist oft verbunden mit psycho-physischen körperlichen Vorgängen, die dieser Situation vorausgehen oder sie begleiten. Oft typisch für die den Zustand der Spannung, Erregung und Enge initiiierende Situation ist ein Handlungsdruck oder -konflikt. Dieser kann das Gefühl der Bedrohung, Hilflosigkeit und Ungewissheit entstehen lassen, denn der betroffene Lehrer antizipiert diffuse Vorstellungen der Situation (da Unvorhersehbarkeit des Ablaufs/Ausgangs dieser Situation gegeben ist) oder hat unzureichende/fehlende eigene Kompetenzen zur Beeinflussung/Bewältigung der Situation. Insgesamt wird ein

weitgefasster Angstbegriff zugrunde gelegt, der auch auf der umgangssprachlichen Verwendung beruht.

Manchen Lehrern kann es durchaus schwer fallen, sich an die Situationen aus dem Schulalltag zu erinnern, die sie als unangenehm erleben und in denen sie sich bedrückt, unsicher und betroffen fühlen. Es kann sein, dass befragte Lehrer die zurückliegenden (angstauslösenden) Ereignisse gänzlich oder teilweise vergessen oder aus dem Blickwinkel der heutigen Sichtweise verzerren (dazu Dehmel & Wittchen, 1984). Es kann manchen Lehrern schwer fallen, sich an die Situationen aus der Vergangenheit zu erinnern, in denen sie sich bedrückt, hilflos und ausgeliefert fühlen, in denen sie Herzrasen oder ein komisches Gefühl im Magen bekommen, in denen sie keinen Ausweg finden. So wie die Angst sind auch solche Situationen dermaßen komplex, wandelbar und von verschiedenen Faktoren abhängig, dass es schwierig ist, sie voneinander zu trennen und miteinander zu vergleichen („Hatte ich Angst oder war ich nur ein wenig nervös?“). Auch das Beschreiben der eigenen Erlebnisse/Gefühle, die sie in solchen Situationen erfahren, kann nicht einfach sein (Fröhlich, 1982, in Jehle & Krause, 1994, S. 12).

3.6 Beschreibung der Stichprobe

Die Studie wurde unter den Berufsschul- und Gymnasiallehrern durchgeführt, die zur Zeit der Erhebung als Vollzeit- und Teilzeitkräfte tätig waren. Es werden keine besonders typischen Fälle herausgegriffen. Anhand der Lehrerstatistik des Oberschulamtes Tübingen waren im Schuljahr 2004/05 1269 Berufsschul- und Gymnasiallehrer im Kreis Tübingen tätig. Nach dem die endgültige Form des Erhebungsinstruments fertig war, wurden insgesamt 1269 Fragebögen bereitgestellt, die dann zusammen mit den Einwurfboxen und Briefumschlägen für die ausgefüllten Fragebögen an die Schulleiter der ausgewählten Schulen ausgeteilt und an die Lehrer weitergereicht werden sollten. Leider haben kurzfristig 2 Schulleiter an den Berufsschulen die Teilnahme an der Studie abgesagt. Insgesamt nahmen an der Studie 2 Berufsschulen und 11 Gymnasien teil, davon waren 7 Schulen aus Tübingen (5 Gymnasien und 2 Berufsschulen), 3 Gymnasien aus Rottenburg, 2 Gymnasien aus

Mössingen und ein Gymnasium aus Dußlingen. Bei den Gymnasien handelt es sich überwiegend um solche mit naturwissenschaftlichem und sprachlichem Profil, bei den Berufsschulen um eine mit kaufmännischem und eine mit gewerblichem Profil. Laut Angaben des Oberschulamtes für den Kreis Tübingen waren an diesen Schulen zur Zeit der Befragung insgesamt 1129 Lehrer als Vollzeit- bzw. Teilzeitkräfte beschäftigt. Die Fragebögen wurden an alle der erreichbaren 1129 Lehrer ausgeteilt. Insgesamt wurden 508 Fragebögen zurückgegeben. 9 Fragebögen wurden für die weitere Auswertung nicht mehr berücksichtigt, da sie unvollständig ausgefüllt abgegeben wurden. Insgesamt werden 499 Fragebögen in die Auswertung aufgenommen. Dies ergibt eine Rücklaufquote von 44,2% (499 von 1129). Diese Quote ist befriedigend, da es sich bei der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste um eine „brisante“ Thematik handelt, die nicht nur zum Tabuisieren beim Beantworten der Fragen, sondern auch zur Weigerung, den Fragebogen auszufüllen, führen kann. Es kein sein, dass zur Zeit der Erhebung an den jeweiligen Schulen auch andere Fragebögen im Umlauf waren und so lehnten u.U. einige Lehrer das Ausfüllen des Fragebogens der vorliegenden Studie ab. Die Rücklaufquote einer schriftlichen Befragung hängt von vielen Faktoren ab (Thema der Studie, Art der Verteilung vom Schulleiter und damit verbundene Beziehung/persönlicher Kontakt zwischen den Lehrern und dem Schulleiter, die Art der Schule, Klima der Schule, etc.). Eine Rücklaufquote von 30-40% ist durchschnittlich bei einer solchen Art von Umfrage zu erwarten. Die hohe Rücklaufquote sowie die hohe Zahl an vollständig ausgefüllten Fragebögen sprechen für die Gewissenhaftigkeit des Umgangs der Lehrer mit dem Erhebungsinstrument und somit für eine hohe Zuverlässigkeit des Datenmaterials der Studie.

Von den 499 Lehrern, deren Fragebögen in die Auswertung aufgenommen werden, sind 268 Lehrerinnen (53,7%) und 231 Lehrer (46,3%). 381 Lehrer sind an Gymnasien tätig (76,4%), davon 224 Lehrerinnen (58,8%) und 157 Lehrer (41,2%) und 118 Lehrer an Berufsschulen (23,6%), davon 44 Lehrerinnen (37,3%) und 74 Lehrer (62,7%). Die meisten Lehrer der Stichprobe gehören der Altersgruppe „über 50 Jahre“ an (40,3%). 136 Lehrer repräsentieren die Altersgruppe „31-40 Jahre“ (27,3%), 126 Lehrer die Altersgruppe „41-50 Jahre“ (25,3%) und 36 Lehrer die Altersgruppe „bis 30 Jahre“ (7,2%) (siehe Tabelle 2, S. 88).

Tabelle 2: Stichprobe differenziert nach Altersgruppen.

	<i>N</i>	%
Altersgruppe „bis 30 Jahre“	36	7,2
„31-40 Jahre“	136	27,2
„41-50 Jahre“	126	25,3
„über 50 Jahre“	201	40,3
insgesamt	499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Von den 499 Lehrern der Stichprobe lehren 170 Lehrer (34,1%) an Schulen, an denen zwischen „600-799 Schüler“ lernen. 129 Lehrer (25,9%) lehren an Schulen mit „1000-1199 Schülern“. Danach kommen entsprechend Lehrer der Schulen mit „1200 und mehr Schülern“ (23,6%), gefolgt von der Gruppe der Lehrer der Schulen mit „400-599 Schüler“ (8,4%). Die geringste Gruppe wird von Lehrern der Gruppe „800-999 Schüler“ (8%) repräsentiert (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Stichprobe differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler).

	<i>N</i>	%
Schulgröße „400-599 Schüler“	42	8,4
„600-799 Schüler“	170	34,1
„800-999 Schüler“	40	8,0
„1000-1199 Schüler“	129	25,9
„1200 und mehr Schüler“	118	23,6
insgesamt	499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

372 der erfassten Lehrer (74,5%) üben zur Zeit der Erhebung nur eine Lehrertätigkeit aus, 127 Lehrer (25,5%) hatten neben der Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen inne (Oberstudienrat, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.). 388 Lehrer (77,8%) lehren an Schulen, die sich in einer städtischen Region befinden, 111 Lehrer (22,2%) sind an Schulen in einer ländlichen Region tätig (hierbei handelt es sich ausschließlich um Gymnasiallehrer). Differenziert man die Lehrer nach der Zahl der von ihnen unterrichteten Klassen, so unterrichten 57 Lehrer

(11,4%) „1 bis 2 Klassen“, 81 Lehrer (16,2%) „3 bis 4 Klassen“, 121 Lehrer (24,2%) „5 bis 6 Klassen“, 174 Lehrer (34,9%) „7 bis 8 Klassen“ und 66 Lehrer (13,2%) unterrichten „9 und mehr Klassen“ (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Stichprobe differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.

		<i>N</i>	%
Zahl der unterrichteten Klassen	„1 bis 2 Klassen“	57	11,4
	„3 bis 4 Klassen“	81	16,2
	„5 bis 6 Klassen“	121	24,2
	„7 bis 8 Klassen“	174	35,0
	„9 und mehr Klassen“	66	13,2
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Zur Repräsentativität der Stichprobe der vorliegenden Studie

Für die Reichweite der Ergebnisse der vorliegenden Studie ist es entscheidend, wie tragfähig die empirische Basis ist bzw. welche Eigenschaften die Stichprobe auszeichnet. In Tabelle 5 (S. 91) können die Merkmale der Stichprobe der vorliegenden Studie mit den Merkmalen der Grundgesamtheit verglichen werden. Die Angaben bezüglich der Grundgesamtheit in der Tabelle stammen aus den Lehrerstatistiken des Oberschulamtes Tübingen für das Schuljahr 2004/2005. Quotiert wird nur nach den Merkmalen ‚Geschlecht‘ und ‚Schulart‘. Eine genaue Liste mit allen anderen Variablen, wie z.B. ‚Alter‘ oder ‚Unterrichtsfächer der Lehrer‘, wurde der Studiendurchführung nicht zur Verfügung gestellt. Wie zu sehen ist, weist die Stichprobe der Studie eine relativ hohe Übereinstimmung der Verteilungen mit denen der Grundgesamtheit für die Untersuchungsregion OSA - Kreis Tübingen auf. Repräsentativität ist also in hohem Maße gegeben.

Zu der Zeit der Befragung belief sich die Zahl der an allen Berufsschulen und Gymnasien tätigen Lehrer (Vollzeit- bzw. Teilzeitkräfte) im Schuljahr 2004/2005 auf 1269. Davon waren 667 Lehrerinnen (52,6%) und 602 Lehrer (47,4%). Von den 1269 Lehrern waren 898 an Gymnasien tätig [491 Lehrerinnen (54,7%) und 407 Lehrer

(45,3%)] und 371 an Berufsschulen [176 Lehrerinnen (47,4%) und 195 Lehrer (52,6%)]. Insgesamt wurden Fragebögen an 1129 Lehrer ausgeteilt [579 Lehrerinnen (51,3%) und 550 Lehrer (48,7%)]. Davon waren 898 Gymnasiallehrer [491 Lehrerinnen (54,7%) und 407 Lehrer (45,3%)] und 231 Berufsschullehrer [88 Lehrerinnen (38%) und 143 Lehrer (62%)].

Tabelle 5 (S. 91) zeigt, dass die prozentualen Anteile der Lehrer der Stichprobe auf die Geschlechter in etwa derjenigen der Grundgesamtheit entsprechen ($\chi^2=.29$, $df=1$, $p>.05$). Bei der Verteilung der Lehrer der Stichprobe auf die Schultypen kann nur bei den Gymnasiallehrern von einer zufriedenstellenden Repräsentativität gesprochen werden ($\chi^2=2.71$, $df=1$, $p<.05$). Bei den Berufsschullehrern ist wegen der kurzfristigen Absage von zwei der vier in Frage kommenden Schulen (insgesamt handelt es sich um 140 Lehrer, darin 88 Lehrerinnen und 52 Lehrer) die Repräsentativität eingeschränkt ($\chi^2=4.89$, $df=1$, $p<.05$). Verzichtet man beim Vergleich der Stichprobe mit der Grundgesamtheit auf die Lehrer dieser zwei Schulen, so ergibt sich mit ($\chi^2=.03$, $df=1$, $p>.05$) eine hohe Anpassung der beobachteten mit der erwarteten Verteilung der Berufsschullehrer in der Stichprobe.

Mit der genannten Ausnahme sind die Merkmale der Stichprobe gut repräsentiert und ermöglichen schulform- und geschlechtsabhängige Analysen.

Tabelle 5: Vergleich der Merkmale der Stichprobe mit der Grundgesamtheit im OSA Kreis Tübingen im Schuljahr 2004/2005 differenziert nach Schultyp und Geschlecht.

		Grundgesamtheit		Stichprobe		
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Schulart	Gymnasium	898	70,8	381	76,4	
	Berufsschule	371	29,2	118	23,6	
	insgesamt	1269	100	499	100	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Geschlecht	Lehrerinnen	667	52,6	268	53,7	
	Lehrer	602	47,4	231	46,3	
	insgesamt	1269	100	499	100	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	
Schulart und Geschlecht	G	Lehrerinnen	491	54,7	224	58,8
		Lehrer	407	45,3	157	41,2
	B	Lehrerinnen	176	47,4	44	37,3
		Lehrer	195	52,6	74	62,7

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%), Gymnasium (G), Berufsschule (B)

3.7 Pretests an den Schulen

Bevor die vorliegende Studie ihren Anfang nahm, wurden in vorheriger Absprache mit Schulleitern an drei der in Frage kommenden Schulen (zwei Gymnasien und eine Berufsschule) Gruppendiskussionen arrangiert, in denen sich Lehrer zum ersten Mal über die geplante Befragung direkt informieren konnten. Dabei wurde das Anliegen der Studie erläutert und die Lehrer konnten sich die Erstfassung des Erhebungsinstrumentes (Fragebogen) anschauen und kritisch beurteilen. Der geplante organisatorische Ablauf der Befragung wurde ebenfalls erklärt. Diese Gruppendiskussionen wurden durch einen Aushang in den Lehrerzimmern der Schulen angekündigt und auf Vorschlag von Schulleitern immer nach der letzten Stunde in der großen Pause vor der Nachmittagsschule in den Lehrerzimmern abgehalten. Dies hat sich im Nachhinein als günstig erwiesen, denn diese Gruppendiskussionen wurden von relativ vielen Lehrern besucht, was u.a. auf das rege Interesse der Lehrer bezüglich der Thematik der geplanten Studie zurückzuführen ist.

Der Schwerpunkt dieser Gruppendiskussionen mit den Lehrern wurde auf das Erhebungsinstrument (Fragebogen) und auf die Erfahrungen/Erlebnisse der Lehrer bezüglich der Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern gelegt. Es wurde zunächst versucht, das Verständnis der Lehrer bezüglich des Begriffs Angst zu eruieren, was dann bei der Operationalisierung des Begriffs Angst und der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste berücksichtigt wurde. Ebenfalls wurde mit Hilfe der Lehrer die Fragebogenkonstruktion (Formulierung der einzelnen Punkte des Fragebogens, des Einleitungstextes, der Hinweise zur Bearbeitung des Fragebogens, etc.) überprüft. Die in den drei Gruppendiskussionen mit Lehrern aufgetauchten Einwände, die sich vorwiegend auf die Operationalisierung der einzelnen Begriffe/Fragen und die Konstruktion des Fragebogens (zu ungenaue Beschreibung/Differenzierung mancher Items/Fragen) bezogen (z.B. Region der Schule oder Funktionen des Lehrers), wurden bei der Nachbesserung der Endform des Fragebogens berücksichtigt.

Da in der Befragung die Ängste aus der Sicht der Lehrer erfasst werden, die mit ihrer Tätigkeit verbunden sind, bietet es sich an, das Verständnis des Begriffs Angst bei Lehrern zu eruieren. Um den Begriff der berufsbezogenen Angst „lehrergerecht“ präzisieren zu können, wurden in den Gruppendiskussionen Lehrer darum gebeten, den Begriff von berufsbezogener Angst zu definieren. In Gesprächen wurde schnell klar, dass es eine allgemeine Definition von Angst kaum geben kann, da dieses Phänomen sehr vielschichtig ist. Anhand der vorgeschlagenen Angstbeschreibungen kam es letztlich zur Einigung auf eine allgemeine Definition, die dann als Ausgangsdefinition bei der Operationalisierung der Angst im Fragebogen verwendet wurde. Die berufsbezogene Angst ist nach Meinung der Lehrer als ein (subjektiv gesehen) unangenehm erlebter Zustand der Spannung, Erregung und Enge definiert, der immer wieder zurückkehrt als Reaktion auf eine Auseinandersetzung des Lehrers mit einer der Lehrertätigkeit verbundenen realen oder eingebildeten Situation, welche durch bestimmte Ereignisse, Personen oder Gedanken ausgelöst werden kann. Man fühlt sich dabei hilflos, betroffen, bedrückt, gequält und ausgeliefert. Dieser Zustand ist begleitet von psycho-physiologischen Veränderungen. Demnach ist das Lehrerverständnis nicht weit entfernt von dem der Forscher in der Angstforschung, die Angst mit Gefühlen der Bedrohtheit, der Ungewissheit und der Hilflosigkeit verbindet, die von physiologischen

Veränderungen begleitet und mit Verhaltensänderungen auf verschiedenen Ebenen verknüpft ist (vgl. Gärtner-Harnach, 1972; Schwarzer, 1981; Fröhlich, 1982; Miethling, 1986).

Es ist von großer Relevanz, dass sowohl die Probanden der Studie (Lehrer) als auch der Befragungsleitende über das gleiche Begriffsverständnis (in diesem Fall über den Begriff „berufsbezogene Lehrerangst“) verfügen und nicht aneinander vorbeireden. Deshalb war es für das Gelingen der Studie wichtig, über die Gespräche mit den Lehrern das Verständnis des Begriffs von Angst bei Lehrern zu erschließen und es später im Fragebogen zu berücksichtigen. Auf diesem Weg konnten möglicherweise diesbezügliche Missverständnisse ausgeschlossen werden.

Um die Richtigkeit der Systematik von Formen der berufsbezogenen Lehrerängste nach Winkel (1980), die in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde, überprüfen zu können, wurden die Lehrer in den Gruppendiskussionen weiterhin darum gebeten, zu notieren, welche berufsbezogenen Ängste bei Lehrern auftreten können. Die zitierten Vorschläge der Lehrer wurden dann in einer Runde gemeinsam besprochen. Danach wurde den Lehrern die Systematik der berufsbezogenen Ängste nach Winkel (1980) vorgestellt. Schließlich wurde ein Versuch unternommen, die von Lehrern selbst zitierten Beispiele zu Lehrerangst den einzelnen Angstformen nach der Winkel'schen Systematik zuzuordnen. Mit nur kleinen Ausnahmen ließen sich die vorgeschlagenen Beispiele der Lehrer mühelos und präzise den neun Angstarten der Systematik nach Winkel (1980) zuordnen.

Bevor unter den an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Lehrern die Exemplare der Erstfassung des Fragebogens ausgeteilt wurden, wurden die Lehrer gebeten, über ihre möglicherweise eigenen oder aus ihren Beobachtungen gewonnenen Erfahrungen/Erlebnisse hinsichtlich der Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern zu berichten. An dieser Stelle der Gruppendiskussionen kam es bei allen drei Treffen erfreulicherweise zu regen Diskussionen mit den Lehrern. Es wurden viele Beispiele aus dem Lehrertag zitiert, die sich primär auf die eigenen Erfahrungen bezogen. Da die Lehrer in den Gruppendiskussionen nicht anonym bleiben konnten, war es schon erstaunlich und beeindruckend, wie offen manche der Lehrer über ihre eigenen

Ängste berichtet haben. Es fiel aber auf, dass nicht alle der an den Diskussionen teilnehmenden Lehrer bereit waren, in Anwesenheit der Kollegen ganz offen über ihre eigenen mit den berufsbezogenen Lehrerängsten verbundenen Erfahrungen/Erlebnisse zu berichten. Deshalb ist die Entscheidung für eine schriftliche, völlig anonyme Befragung bei so einem intimen Thema wie Angst sehr wichtig.

Es kamen außerdem viele Aussagen bezüglich der Prävention und Bewältigung der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern. Hier wurde vor allem die Ausbildung der Lehrer als eine der Ursachen für die Entstehung der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern zitiert. Die in den drei Gruppendiskussionen gewonnenen Aussagen der Lehrer werden in den einzelnen Punkten in Kapitel 5 (Diskussion der Ergebnisse) und 6 (Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf) zitiert.

Im letzten Teil der Gruppendiskussionen wurde jedem Lehrer ein Exemplar der Erstfassung des Fragebogens gegeben mit der Bitte, diesen nach einer kurzen Überlegungszeit auszufüllen. Nach Abgabe des Fragebogens wurden im anschließenden Gespräch die Lehrer gebeten, ihre Stellungnahme bezüglich des Aufbaus (Länge des Fragebogens und Zeit zum Ausfüllen, etc.) und der Verständlichkeit des Fragebogens zu nehmen. Seitens der Lehrer kamen noch einige Verbesserungsvorschläge, die sich primär auf den personalen Teil des Fragebogens bezogen (Lebensalter, Funktionen der Lehrer an der Schule, Region der Schule und Zahl der unterrichteten Klassen). Die Meinungen und Vorschläge der Lehrer wurden dann bei der Erstellung der Endversion des Erhebungsinstrumentes berücksichtigt.

Im Nachhinein kann gesagt werden, dass diese drei Gruppendiskussionen mit Lehrern, die vor dem Beginn der Befragung an den Schulen organisiert wurden, sehr viele konstruktive Vorschläge bezüglich des Erhebungsinstrumentes erbracht haben und in hohem Maße zu einer gelungenen Durchführung der Befragung (hohe Rücklaufquote, wenige Fragebögen, die durch fehlende Daten in die Auswertung nicht miteinbezogen werden konnten, etc.) beigetragen haben. Durch eine relativ offene, nichtstandardisierte Verfahrensweise dieser Gruppendiskussionen konnten in Gesprächen mit den Lehrern viele Erkenntnisse von qualitativ hohem Wert bezüglich des Themas der

berufsbezogenen Ängste bei Lehrern gewonnen werden. Hier konnte so richtig „in die Tiefe“ der Thematik gegangen werden und man erfuhr mehr über die Hintergründe, der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste, wodurch die Entstehung der Angst besser nachzuvollziehen ist.

Nachdem das Regierungspräsidium Tübingen (Abteilung Schule und Bildung) der Durchführung der Studie eine Genehmigung erteilt hat, wurden alle Schulleiter der vier Berufsschulen und elf Gymnasien im Kreis Tübingen, an welchen die Befragung durchgeführt wurde, von mir persönlich besucht. In Gesprächen wurden das Anliegen und die Modalitäten der Durchführung der Studie vorgestellt und um die Teilnahme bzw. Gewinnung ihrer Kollegen für die freiwillige und anonyme Befragung zur Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste gebeten. Obwohl das Regierungspräsidium Tübingen der Durchführung der Befragung eine Genehmigung erteilt hat, war es nicht leicht, alle Schulleiter und Lehrer selbst für diese Studie gewinnen zu können. Die ersten Reaktionen der Schulleiter nach der Vorstellung des Anliegens der Studie waren sehr unterschiedlich. Einige zeigten gleich ein großes Interesse, andere waren der Studie gegenüber eher skeptisch und gleichgültig. Es gab letztendlich auch welche, die die Teilnahme an der vorliegenden Studie sofort ablehnten. Der Meinung mancher Schulleiter nach sind „ihre“ Lehrer inzwischen „fragebogenmüde“ geworden. Sie werden manchmal mehrere Male im Monat von diversen Umfragen seitens diverser Institutionen, Studenten verschiedener Fakultäten „bombardiert“ und deshalb wollen Schulleiter ihre Kollegen schonen und nicht schon wieder einer Befragung unterziehen. Weiterhin wurde in den Gesprächen mit den Schulleitern und Lehrern mehrmals betont, dass zwar viele Studien bezüglich der Tätigkeit des Lehrers (z.B. bezüglich der Arbeitszeiten und diversen Belastungen) durchgeführt wurden, die aber nur in geringem Maße (wenn überhaupt!) zur Entlastung und zur Verbesserung des Lehreralltags beitragen. Auch die allgemeine Situation gegenüber den Lehrern in der Öffentlichkeit macht es den Meinungen der Lehrer nach selbst nicht einfach, an Lehrer heranzukommen und sie für die Teilnahme an verschiedenen Studien zu gewinnen. Lehrern wird schon seit vielen Jahren in der Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit geschenkt. „Arbeitslosigkeit und Einstellungsquoten der Lehrer, ihre Ausbildung und Qualifikation, Arbeitszeit und Besoldung, Beamtenstatus und Verfassungstreue“ – eine Auswahl an Themen, die allein freilich das große öffentliche Interesse noch nicht

erklären (Ulich, 1996). Lehrer werden auch - wie kaum eine andere Berufsgruppe - der öffentlichen Kritik durch Politiker, Medien, etc. ausgesetzt. Jeder denkt, durch seine Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder der Schulzeit der eigenen Kinder, mitreden zu können. In den Gruppendiskussionen bedauern Lehrer, dass ihre Arbeit misstrauisch und nur aus einer Perspektive beobachtet wird. Somit wird nur ein Teil der Lehrerarbeit ins Visier genommen. Am meisten betroffen fühlen sich Lehrer durch Bemerkungen, von Lehrerschelte bis hin zu Anfeindungen seitens der Schüler, Eltern, Vorgesetzten, der Öffentlichkeit, etc., bei denen sie je nach Fall als ‚faule‘ Lehrer, die einen Halbtags-Job haben und nur wegen jeder Kleinigkeit jammern, deren leichter Beruf noch durch extensive Ferien versüßt wird, als nicht kompetent, Sozial-Schmarotzer, sture Pauker, lasche Softies, hochbezahlte Lebenskünstler, Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene, Ängstliche, Labile, Doofe, Faule und Kranke, etc etikettiert werden (Diese Beispiele wurden von Lehrern selbst in den Gruppendiskussionen zitiert.).

Nachdem insgesamt dreizehn der fünfzehn Schulleiter der für die vorliegende Studie in Frage kommenden Schulen mit der Durchführung der Befragung an ihrer Schule einverstanden waren (zwei Schulleiter der Berufsschulen haben die Teilnahme an der Studie in Absprache mit den Lehrern verweigert. Als Grund nannten die Schulleiter die angebliche Überbelastung der Lehrer), wurden an drei dieser Schulen, an zwei Gymnasien und an einer Berufsschule, kleine Gruppendiskussionen für die Lehrer organisiert (siehe dazu Kapitel 3.5.1), in denen sich Lehrer u.a. über das Anliegen der Studie und die geplante Befragung informieren konnten. In den restlichen Schulen wurden in den Lehrerzimmern einschlägige Aushänge aufgehängt. Etwa zwei Wochen später wurden die fertig gestellten Fragebögen mit einem Anschreiben an die Lehrer und mit den Einwurfbboxen für die ausgefüllten Fragebögen in die Schulen gebracht und bei den Schulleitern abgegeben, mit der Bitte, die Fragebögen an ihre Kollegen auszuteilen. Die Fragebögen wurden dann von Schulleitern in die Lehrerfächer gelegt oder im Lehrerzimmer/Sekretariat der jeweiligen Schule ausgelegt und von den Lehrern selbst abgeholt. Die ausgefüllten Fragebögen konnten die Lehrer in eine im Lehrerzimmer dafür bereitgestellte, beschriftete Einwurfbbox einwerfen. Je nach Schule wurden die Einwurfbboxen mit den abgegebenen Fragebögen nach 2 bis 5 Wochen abgeholt, einige Fragebögen wurden mit der Post nachgesandt. Der gesamte Zeitraum der Erhebung der Daten (Gruppendiskussionen an den Schulen, Fertigstellung der

Erstfassung, Austeilung und Abholung der Fragebögen) erstreckte sich vom 1. Februar bis zum 23. März 2005.

3.8 Kritische Auseinandersetzung mit dem Erhebungsinstrument

Im Hinblick darauf, dass die Stichprobe repräsentativ für den Kreis Tübingen und möglichst groß sein soll, kann die Wahl des Erhebungsverfahrens nur auf die Technik der schriftlichen Befragung in Form eines Fragebogens fallen, mittels derer in der empirischen Forschung repräsentative Daten für eine festgelegte Grundgesamtheit (im Fall dieser Studie der Lehrer an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen) gewonnen werden. Diese Technik eignet sich außerdem zur Entwicklung von Typologien und Klassifikationen oder auch zur Überprüfung von Forschungshypothesen und zur Evaluation von Maßnahmen (Heinemann, 1998).

Mitentscheidend für die Wahl der Technik der schriftlichen Befragung für die vorliegende Studie ist, dass sie den an der Untersuchung teilnehmenden Lehrern mehr Zeit zum Überlegen und zur Beantwortung der Fragen gewährt als z.B. bei einem Interview dies der Fall ist und dass bei den abgegebenen Antworten die Interviewereffekte ausgeschaltet werden können. Wie bei jeder Befragung ist unbedingt zu berücksichtigen, dass aus Zeitmangel (Klassenarbeiten korrigieren, Schulkonferenzen, etc.) manche von den Lehrern die Antworten unüberlegt oder unehrlich angeben können, was zur Verzerrung der Ergebnisse führen kann.

In einer schriftlichen Befragung mittels Fragebogen können Lehrer ihre Antworten überlegter und weniger spontan abgeben, z.B. wegen der Rückversetzung zu den Vorkommnissen (angstauslösende Situationen), die in der Vergangenheit geschehen sind (Fröhlich, 1982, in Jehle & Krause, 1994, S. 12). Die einzelnen Punkte/Fragestellungen im Fragebogen beziehen sich sowohl auf die Gegenwart (hohe Antwortzuverlässigkeit) als auch auf die Vergangenheit. Es kann durchaus sein, dass sich Lehrer an bestimmte angstauslösende Ereignisse/Situationen, in denen sie sich hilflos, bedrohlich und ausgeliefert fühlen und die vor allem in der Vergangenheit geschahen, nur schlecht oder gar nicht mehr erinnern können und somit fallen die

abgegebenen Antworten verfälscht aus. Schon das "in Worte Fassen" der Angst-Erlebnisse und -Gefühle, die Lehrer in ihren angstausslösenden Situationen erleben und über die sie z.B. im Fragebogen in einem speziell dafür vorgefertigten Raum für Kommentare berichten können, kann Lehrern einige Probleme bereiten. Nicht zu vergessen ist auch der Fakt, dass beim Berichten über unangenehme Ereignisse (angstbeladene Situationen) mit einer geringeren Bereitschaft der Befragten zu rechnen ist als dies beim Berichten über angenehme Ereignisse der Fall ist. Dieses Phänomen kann sich durchaus auf die Rücklaufquote der Befragung der vorliegenden Studie auswirken. „Bei der Angsterfassung mittels Selbsteinschätzung und Selbstbericht ist die mitteilbare Angst für das Individuum keine leicht zugängliche und stete Größe, sondern komplex, wandelbar und von verschiedenen Faktoren abhängig. Bei einer Fragebogenerhebung wird der Proband mit mehreren Hindernissen konfrontiert: mit der „Rückversetzung in die Erlebnisepisode“, mit der „individuellen Auswahl aus bewusst gewordenen Körper- und Wahrnehmungsempfindungen“ sowie mit der grundsätzlichen Schwierigkeit, eine individuell nachvollziehbare Überführung eines Erlebens in die sprachliche Form zu erreichen (Begriffe, die der Angst ähnlich sind, wie Beklemmung, Furcht, Unsicherheit, Verlassenheit)“ (Fröhlich, 1982, in Jehle & Krause, 1994, S. 12).

Durch die Technik der Datengewinnung mittels der schriftlichen Befragung können viele Lehrer erreicht werden, was die Repräsentativität der Studie erhöht. Die relativ geringen Kosten und der geringe Zeitaufwand, die eine schriftliche Befragung auszeichnen, sind bei der Wahl dieser Methode ebenfalls nicht unwichtig. Der Beantwortungszeitpunkt kann von den Lehrern frei gewählt werden. Der wichtigste Grund aber, warum bei dieser Befragung die Entscheidung auf die Technik der schriftlichen Befragung fällt, ist die Anonymität der Lehrer. Bei so einer persönlichen und sensiblen Thematik dieser Studie, welche die berufsbezogenen Ängste der Lehrer mit Sicherheit darstellen, ist dies von großer Relevanz. Die Anonymität der Probanden bei einer schriftlichen Befragung birgt in sich auch einige Gefahren, die sich auf die Qualität der gewonnenen Ergebnisse „verzerrend“ auswirken können. Durch die Anonymität können Lehrer entweder zu Unterschätzungen (z.B. durch die „herrschenden“ gesellschaftlichen Normen - von einem Lehrer erwartet man hohe Professionalität und keine Angst, etc.) oder zu Übertreibungen (noch mehr Aufmerksamkeit auf die untersuchte Thematik richten, da die untersuchte Thematik den

Probanden selbst betrifft) leichter verleitet werden. Es ist auch unmöglich zu kontrollieren, ob wirklich die Zielperson (Lehrer) und niemand anderes den Fragebogen ausfüllt oder ob die Antworten nicht falsch oder unüberlegt angegeben werden. Hier muss man sich einfach auf die Angaben der an der Studie teilnehmenden Lehrer verlassen. Wie bei jeder Befragung ist man auf die ehrlichen Antworten der Probanden angewiesen.

Es kann durchaus passieren, dass sich die vorliegende schriftliche Befragung mittels Fragebogen auf die befragten Lehrer wenig motivierend auswirkt. Im Nachhinein kann man aber sagen, dass durch die relativ hohe Rücklaufquote dies eher auszuschließen ist.

Bei der Technik der schriftlichen Befragung kann keine, wie dies in den Gruppendiskussionen der Fall ist, große Tiefe der Antworten erzielt werden, was natürlich bei der Thematik der Studie wünschenswert wäre. Dies wird durch die Gruppendiskussionen in den Pretests erzielt.

Bei der Datenerfassung der vorliegenden Studie mittels standardisiertem Fragebogen handelt es sich um eine asymmetrische soziale Beziehung zwischen dem Befrager und dem Befragten (Lehrer). Dem befragten Lehrer werden nur Fragen gestellt, man wird quasi zu einem „Datenträger“ und keinem Gesprächspartner. Weil man bei einer schriftlichen Befragung auf die befragten Lehrer nicht individuell eingehen kann, ist nicht auszuschließen, dass die Informationsbasis und der Bewusstseitsgrad der Lehrer über die Studie (Forschungsstand über Lehrerangst, Operationalisierung des Begriffs Angst und den neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste, Aufbau und Bedienung/Ausfüllen des Fragebogens) überschätzt werden. In den Pretests an den Schulen wurde versucht, die Qualität des Erhebungsinstruments mit Hilfe der Lehrer zu überprüfen und wenn nötig zu verbessern.

Eine nicht unwichtige Rolle bei der Erfassung der Daten der Studie spielt die kommunikative Kompetenz. Um Missverständnisse beim Verständnis der einzelnen Fragen bzw. der einzelnen Begriffe im Fragebogen zu vermeiden, werden hohe Anforderungen auf die Operationalisierung dergleichen gelegt. Es ist von großer Bedeutung, dass Forscher und Probanden den einzelnen Begriffen oder Fragen die

gleiche Bedeutung beimessen. In den Treffen mit den Lehrern vor dem Beginn der Studie (vgl. Kap. 3.5.1 - Pretests an den Schulen) wurde versucht, die Sprache und das Verständnis der Lehrer bezüglich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste zu eruieren, um sich bei der Operationalisierung der einzelnen Begriffe und Fragen sowie bei der Konstruktion des Fragebogens, der Sprache der Lehrer zu bedienen. Die Sprache soll nach Möglichkeit für Lehrer verständlich sein und dies in möglichst gleicher Weise.

Bei der Konstruktion des Erhebungsinstruments wurde versucht, den oben angesprochenen Nachteilen der Technik der schriftlichen Befragung entgegenzuwirken. Hierunter fallen: inadäquate Gestaltung der Fragen, z.B. beim Erwähnen bestimmter Aspekte, auf die die befragten Lehrer durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten von selbst nicht kommen (Halo-Effekt: Austrahlungseffekt); Verminderung der Aufmerksamkeit des befragten Lehrers für die nachfolgende Frage im Fragebogen durch emotionales Engagement an der vorhergestellten Frage (Ablenkungseffekt), was natürlich sehr schwer auszuschließen ist; Bejahungstendenz der durch die Fragen überforderten Lehrer; Neigung zu sozial erwünschten Antworten bei den unsicheren Lehrern (angstfreie Lehrer); Wahl der Antworten aus dem mittleren Bereich der vorgegebenen Skala im Fragebogen bei unmotivierten oder ermüdeten Lehrern oder auch Verweigerung des Ausfüllens des Fragebogens von Lehrern, die sich durch die Befragung „überfallen“ fühlen oder Lehrern mit höheren Angstwerten. Diese Aspekte sollen möglichst ausgeschlossen sein, damit eine hohe Rücklaufquote und vor allem eine hohe Qualität der Studie gesichert werden können. Es können natürlich nicht alle diese „Begleiterscheinungen“ der Technik der schriftlichen Befragung ausgeschlossen werden, deshalb sind die in der vorliegenden Studie gewonnenen Ergebnisse nur grobe Einschätzungen und nur mit Vorsicht zu interpretieren. Durch die Parallelität der Antwortskala zu jeder der neun Angstformen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und Intensität des Empfindens kann es durchaus der Fall sein, dass manche Lehrer automatisch zur Ankreuzung der ähnlichen Antwort verleitet werden.

Hinsichtlich der Stabilität der gewonnenen Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass derselbe Lehrer bei gleicher Befragung, die zu einem anderen Zeitpunkt und von einer anderen Person/Institution durchgeführt wird, etwas andere Antworten gibt. Dies ist leicht durch die momentane Stimmung des Probanden, die Sozialbeziehung mit dem

Befragter, die Unvertrautheit mit den Techniken der Datengewinnung in der Sozialforschung, etc. beeinflusst.

In der vorliegenden Studie wird die berufsbezogene Lehrerangst durch die subjektiven Einschätzungen/Erlebnisse/Erfahrungen der Lehrer bezüglich der Problematik der berufsbezogenen Ängste zum Zeitpunkt der Befragung untersucht. Da u.a. die erfragten einschlägigen Einschätzungen/Erlebnisse/Erfahrungen der Lehrer zum Teil zeitlich lange zurückliegen können, da die abgefragte Problematik vor allem den durch Ängste nicht betroffenen Lehrer zu entfernt erscheinen kann oder, weil die persönlichen Erfahrungen zu gering sind, kann es bei den gewonnenen Ergebnissen zu Verzerrungen kommen (vgl. Scheuch, 1973; Esser, 1975; Schwarz & Clore, 1983; Berger, 1985).

Bei der Erhebung der Daten wird der leicht veränderte standardisierte Fragebogen zur Erfassung der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern benutzt. Er wurde von Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980) konzipiert und in den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) angewandt. Dieser Fragebogen eignet sich vor allem bei der Exploration, um z.B. die Quantität - die Verbreitung von berufsbezogenen Ängsten bei Lehrern - zu erfassen, was den Schwerpunkt der vorliegenden Studie darstellt. Von Vorteil ist, dass die Ergebnisse exakt quantifizierbar sind und die nachträgliche Erstellung eines adäquaten Kategoriensystems zur Klassifizierung und Kodierung leicht und nicht zeitaufwendig ist.

Grundlage bei der Erarbeitung der Systematik der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste sind angsttheoretische Konzepte, einschlägige pädagogische Überlegungen und Fallstudien aus den Berichten von Betroffenen. Diese Systematik der Angstformen ist als unvollständig zu betrachten, da weitere Phänomene gefunden und neue Aufgliederungen der von Grossmann und Winkel (1977) und Winkel (1980) erarbeiteten Systematik von Formen der berufsbezogenen Lehrerängste vorgenommen werden können (Jehle & Krause, 1994). In den wiederholten Anwendungen, d.h. in Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994), in welchen die Autoren bei der Messung desselben Sachverhalts in relativ großem Umfang zu in etwa ähnlichen Ergebnissen kommen, werden die Gültigkeit (Validität) und die Zuverlässigkeit (Reliabilität) dieses Messinstruments bestätigt (Jehle & Krause, 1994).

Grossmann und Winkel (1977) haben eine Systematik der Formen der berufsbezogenen Lehrerängste erarbeitet. Diese sind nach verschiedenen Bedingungs- oder Auslösungsvariablen gegliedert. Die Autoren schlagen folgende neun Formen der berufsbezogenen Lehrerangst vor. Zum Teil bedingen sie einander (z.B. Personenangst und Herrschaftsangst). Nun werden sie kurz beschrieben:

- Die **Versagensangst** - Angst vor der eigenen Unsicherheit, Angst, mit Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig zu werden, Angst, den Stoff nicht genügend zu beherrschen, Angst, Fehler zu machen und überfordert zu sein wegen z.B. unvollkommener Ausbildung, die auf manche angstausslösende Schwierigkeiten in der Schule nicht vorbereitet. (Die Leistung des Lehrers ist schwer planbar, schwer messbar; verschiedene, z.T. „schwierige“ Schüler, die den Lehrer in ungewollte Situationen bringen, in denen auch Lehrer ungewollt und unkontrolliert reagieren).
- Die **Herrschaftsangst** - Angst vor der Macht von Vorgesetzten, Rektor, Kollegen, einflussreichen Eltern, etc.
- Die **Strafangst** - Angst vor der Benotung bei den Besuchen von Vorgesetzten, Angst, bestraft zu werden durch Dienstbesprechungen als „Benotung“ von ungenügenden Lehrerleistungen in der Schule wird vor allem bei Junglehrern als drohende Bestrafung wahrgenommen. Ebenfalls werden Schulratbesuche, Elternversammlungen, anberaumte Dienstbesprechungen wahrgenommen, die tagelange Magenschmerzen hervorrufen. Angst vor Sympathieverlust, Ungerechtigkeiten, Repressalien, Schikanen, Sticheleien, etc.
- Die **Personenangst** - reale Angst vor bestimmten Personen, z.B. vor einem Schüler, Kollegen, Schulleiter etc. In manchen Fällen, wenn Angst tief drinnen sitzt und alle Versuche sie loszuwerden scheitern, bedient man sich der Hilfe von Abwehrmechanismen wie Übertragung und Projektion. Auf die Art und Weise versucht man, die eigene Angst bei anderen festzumachen, vor denen es leichter ist, davonzulaufen und an denen (Personen) man die eigenen Ängste eher abreagieren kann.

- Die **Konfliktangst** - Angst, etwas tun zu müssen, von dem man nicht überzeugt ist, oder sich ducken zu müssen, obwohl man sich wehren will. Selbstgesteckte Ziele werden nicht erreicht, zu hohe Ansprüche von Lehrern treffen dann auf die Realität: unmotivierte arrogante und desinteressierte Klassen, gehetzter Schulalltag. Dabei wissen nur wenige Lehrer, wie man mit diesem Ist-Zustand umzugehen hat. Diese Diskrepanz zwischen dem was ist und was sein sollte löst bei Lehrer Angst, Unsicherheit und Aggressionen, auch, weil die „früher im Studium gelernten und vorgeschlagenen pädagogischen Maßnahmen unwirksam sind.
- Die **Trennungsangst** - reale Angst vorm Alleinsein, vorm Alleingelassensein, Im-Stich-gelassen-werden, Angst vor der Isolation im Kollegium, z.B. wegen der Flucht aus der Erwachsenenwelt in die der Schüler.
- Die **unbewusste Angst** - Angst vor Tabuschränken, z.B. vor der eigenen Emotionalität und Triebhaftigkeit, vor Minderwertigkeitsgefühlen, vor verdrängten aggressiven und sexuellen Impulsen.
- Die **Existenzangst** - Angst, aus welchen Gründen auch immer, den ausgeübten Beruf aufgeben zu müssen (Ist das ein lebenslanger Arbeitsplatz, den ich jetzt ausübe?).
- Die **neurotische Angst** - Angst vor der Angst, die man in bestimmten Situationen auf sich zukommen sieht. Wenn bestimmte Ängste wiederholt auftreten, kann sogar eine Angst vor der Angst entstehen, die Ahnung von zukünftigen Ängsten wird zur Ursache momentaner Angstzustände.

Die berufsbezogene Lehrerangst wird im Fragebogen nach Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980) über Selbsteinschätzungen der Lehrer zu neun verschiedenen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens erfasst. Zu jeder der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerangst können Lehrer Antworten hinsichtlich der Häufigkeit

ihres Auftretens und der Intensität des Empfindens auf einer vierstufigen Skala angeben. Der endgültige Fragebogen beinhaltet am Anfang ein Anschreiben an die an der Studie teilnehmenden Lehrer. Im Anschreiben (siehe Anhang A) wird den Lehrern zunächst das Anliegen der Studie erklärt. Weiterhin kommen eine kleine Einführung in die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern, die Operationalisierung des Begriffs ‚berufsbezogene Lehrerangst‘ und ein Hinweis auf die genauere Beschreibung (Operationalisierung) zu jeder der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste nach Winkel (1980). Weiterhin kommen organisatorische Hinweise bezüglich der Durchführung der Erhebung (die Art und Weise des Ausfüllens des Fragebogens, Termin und Ort der Abgabe), die Anonymität der Lehrer wird zugesichert und die für diese Studie verantwortlichen Personen/Institution werden angegeben. Zum Schluss des Anschreibens werden die an der Studie teilnehmenden Lehrer nochmals um eine Teilnahme an der Studie und offene und ehrliche Antworten auf die Fragen gebeten, damit die Studie an Aussagekraft gewinnen kann.

Der Fragebogen ist vollstandardisiert, so sind die Fragenformulierung, Fragenreihenfolge und Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Somit ist er schneller zu beantworten, stellt keine zu hohen Anforderungen an das sprachliche Ausdrucksvermögen und an die Rechtschreibung und ist einfach auswertbar. Am Anfang des Fragebogens, der die zu beantwortenden Fragen beinhaltet, können Lehrer zu jeder Form der berufsbezogenen Lehrerangst ihre Angaben bezüglich der Häufigkeit des Auftretens (auf einer vierstufigen Skala mit den Antwortkategorien, die sich auf einem Kontinuum anordnen lassen: „nie“, „selten“, „manchmal“ und „häufig“) und der Intensität des Empfindens (ebenfalls auf einer vierstufigen Skala - mögliche Antworten sind „gar nicht“, „etwas“, „stark“ und „sehr stark“) tätigen. Bei Personenangst wird etwas detaillierter gefragt und zwar vor welcher/welchen Person/Personengruppen diese Angst besonders stark ausgeprägt ist. Es können folgende Antworten angekreuzt werden: „Schulleiter“, „Kollegen“, „Schüler“, „Eltern“ und „andere“. Diese Katalogisierung entstand in Zusammenarbeit mit den Lehrern während der Gruppendiskussionen vor der schriftlichen Befragung. Im weiteren Teil des Fragebogens werden Lehrer gebeten, eine Stellungnahme zu folgenden Fragen zu nehmen (auf einer fünfstufigen Skala - mögliche Antworten sind „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“):

- „Es fiel mir leicht, über das Thema ‚Berufsbezogene Ängste bei Lehrern‘ zu berichten.“
- „Ich finde, das Thema ‚Berufsbezogene Ängste bei Lehrern‘ ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“
- „Ich glaube, dass man als Lehrer nicht akzeptiert wird, wenn man in seinem Beruf Ängste zeigt/gesteht.“
- „Berufsbezogene Ängste beeinflussen die Arbeit von Lehrern negativ.“
- „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“

Nach diesem Abschnitt des Fragebogens folgt ein Teil mit Fragen zur Person. Es wird gefragt nach

- dem Alter (hier werden vier Altersklassen gebildet, und zwar „bis 30 Jahre“, „31-40 Jahre“, „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“),
- dem Geschlecht,
- der Berufszufriedenheit (hierzu werden die Lehrer gebeten, eine Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit ihrem Beruf?“ abzugeben. Mögliche Antworten auf einer fünfstufigen Skala sind „gar nicht zufrieden“, „eher nicht zufrieden“, „teilweise zufrieden“, „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“) und
- dem Wunsch nach Berufswechsel (diesbezüglich werden die Lehrer gebeten, eine Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ abzugeben. Mögliche Antworten auf einer fünfstufigen Skala sind „gar nicht gerne“, „eher nicht gerne“, „teilweise gerne“, „eher gerne“ und „sehr gerne“).

Um eine hohe Rücklaufquote der Studie sichern zu können, wird auf die Aufnahme detaillierter Persönlichkeitsmerkmale (womit mit Sicherheit aussagekräftigere Daten gewonnen werden könnten) und die ausführlichere Operationalisierung der einzelnen Begriffe/Fragen im Fragebogen verzichtet und der Umfang des Fragebogens so gestaltet, dass dieser 6 Seiten nicht überschreitet und leicht und schnell auszufüllen ist.

Der Fragebogen beinhaltet außerdem einige Katalogfragen mit qualitativ verschiedenen Antwortmöglichkeiten. Diese beziehen sich zum einen auf die Funktion der Lehrer an der Schule. Hier können Lehrer angeben, ob sie zur Zeit der Befragung an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben oder ob sie neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen wie Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc. innehaben. Zum anderen wird nach dem Schultyp (Gymnasium oder Berufsschule), nach der Zahl der unterrichteten Klassen, der Region der Schule (ländliche oder städtische Region) und dem sozialen Umfeld der unterrichteten Schüler gefragt. Diesbezüglich werden die Lehrer gebeten, eine Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ zu geben. Mögliche Antworten auf einer fünfstufigen Skala sind „gar nicht problembeladen“, „eher nicht problembeladen“, „teilweise problembeladen“, „eher problembeladen“ und „sehr problembeladen“.

Auf der letzten Seite des Fragebogens befindet sich zunächst Raum für Kommentare, in dem die befragten Lehrer die Möglichkeit haben, u.a. über ihre eigenen Erlebnisse/Erfahrungen hinsichtlich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste etwas ausführlicher zu berichten. Hier können auch kritische Anmerkungen/Empfehlungen hinsichtlich der vorliegenden Studie (Wahl der Thematik, Konstruktion des Erhebungsinstruments, etc.) notiert werden. Für die Güte des Fragebogens von Winkel (1980) sowie der restlichen Items des Fragebogens spricht, dass nur in wenigen Fragebögen diese mittels Randbemerkung thematisiert oder angezweifelt wurden. Zum Schluss werden die Lehrer um die Überprüfung gebeten, ob keine der Fragen im Fragebogen ausgelassen wurde. Letztendlich wird nochmals an den Termin und die organisatorischen Hinweise der Abgabe des Fragebogens erinnert.

4 Darstellung und Auswertung der erhobenen Daten

Nach der Einsammlung der Fragebögen wurden die gewonnenen Daten eingegeben. Die statistische Auswertung der Daten erfolgt mit dem SPSS-Programm Version 14.0 für Windows. Die Datenanalyse konzentriert sich zunächst auf deskriptive Statistiken (Mittelwerte, Mediane, Standardabweichungen, Prozentzahlen, etc.). Aufgrund des Skalenniveaus (nominal- und ordinalskalierte Daten) und der Überprüfung der Normalverteilung der Testvariablen innerhalb der Stichprobe mittels des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests (siehe Tabelle I im Anhang B) wird die statistische Analyse bzw. die Überprüfung von Korrelationen anhand der nichtparametrischen Tests, der Kruskal-Wallis-Varianzanalyse und des Mann-Whitney-*U*-Tests, durchgeführt.

Aufgrund der Merkmale der Daten der vorliegenden Studie (nominal- und ordinalskalierte Daten) können nur die Richtungen der möglichen signifikanten Zusammenhänge gezeigt werden, nicht aber die Größe des Unterschieds. Zur besseren Veranschaulichung der gewonnenen Ergebnisse sind in den einzelnen Häufigkeitstabellen bezüglich der Häufigkeit und der Intensität die Mittelwerte der Stichprobe je Fragestellung aufgezeigt. Die bei der Auswertung ermittelten Häufigkeiten und Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste werden in jedem Unterkapitel beschrieben. Die Daten der Stichprobe werden (soweit nicht anders erwähnt) grundsätzlich in einer absteigenden Reihenfolge dargestellt (vom höchsten zum niedrigsten Wert). Die möglichen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Angstformen und anderen Variablen werden in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis- und Mann-Whitney-*U*-Test errechnet, in welchen die Mittleren Ränge der Gruppen untereinander verglichen werden. Wenn dieses im Text nicht erwähnt wird, so handelt es sich immer um die oben genannten statistischen Tests. Da es sich bei der Skalierung der Daten um eine freiwillig gewählte Skalierung handelt, sind die in den Tabellen dargestellten Mittelwerte nur mit Vorsicht zu interpretieren.

Wegen den wiederholten Tests (bei Mehrfachvergleichen) bei den einzelnen Fragestellungen wird das Signifikanzniveau ($p \leq 0.05$) anhand der Bonferroni Korrektur

entsprechend angepasst (dazu u.a. Simes, 1986; Hochberg, 1988; Bland & Altman, 1995).

F 1 Welche der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerangst (Versagensangst, Existenzangst, Konfliktangst, Trennungsangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Strafangst, unbewusste Angst und neurotische Angst) treten bei Lehrern am häufigsten auf (Häufigkeit des Auftretens) und welche werden von Lehrern am intensivsten empfunden (Intensität des Empfindens)?

Laut den Ergebnissen der vorliegenden Befragung, gehören Versagensangst (253 Lehrer - 50,7%), Herrschaftsangst (149 Lehrer - 29,9%), Strafangst (134 Lehrer - 26,8%), Personenangst (126 Lehrer - 25,2%) und Konfliktangst (117 Lehrer - 23,4%) zu den am häufigsten auftretenden Angstformen. Danach kommen Trennungsangst (73 Lehrer - 14,6%), unbewusste Angst (64 Lehrer - 12,8%), Existenzangst (53 Lehrer - 10,6%) und neurotische Angst (53 Lehrer - 10,6%). Die prozentualen Anteile in den Klammern entstehen durch das Summieren der Antworten der Spalten „manchmal“ und „häufig“ in der Häufigkeitstabelle zu Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Arten der berufsbezogenen Lehrerängste bei den befragten Lehrern (siehe Tabellen 6, S. 109 und 7, S. 110).

Tabelle 6: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	Antworten	N	%
Versagensangst	nie	43	8,6
	selten	203	40,7
	manchmal	210	42,1
	häufig	43	8,6
Herrschaftsangst	nie	126	25,3
	selten	224	44,9
	manchmal	138	27,2
	häufig	11	2,2
Strafangst	nie	168	33,7
	selten	197	39,5
	manchmal	121	24,2
	häufig	13	2,6
Personenangst	nie	158	31,7
	selten	215	43,1
	manchmal	109	21,8
	häufig	17	3,4
Konfliktangst	nie	204	40,9
	selten	178	35,7
	manchmal	107	21,4
	häufig	10	2,0
Trennungsangst	nie	245	49,1
	selten	181	36,3
	manchmal	64	12,8
	häufig	9	1,8
Unbewusste Angst	nie	278	55,7
	selten	157	31,5
	manchmal	57	11,4
	häufig	7	1,4
Existenzangst	nie	313	62,7
	selten	133	26,7
	manchmal	46	9,2
	häufig	7	1,4
Neurotische Angst	nie	334	66,9
	selten	112	22,4
	manchmal	44	8,8
	häufig	9	1,8

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Tabelle 7: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „manchmal“ und „häufig“ in Tabelle 6, S. 109

	%	<i>Me</i>	<i>Mo</i>	<i>R</i>
Angstform				
Versagensangst	50,7%	3	3	3
Herrschaftsangst	29,9%	2	2	3
Strafangst	26,8%	2	2	3
Personenangst	25,2%	2	2	3
Konfliktangst	23,4%	2	2	3
Trennungsangst	14,6%	2	2	3
Unbewusste Angst	12,8%	1	1	3
Existenzangst	10,6%	1	1	3
Neurotische Angst	10,6%	1	1	3

Anmerkung: N = 499, Prozent (%), Median (*Me*), Modus (*Mo*), Spannweite (*R*)

Etwa die gleiche Reihenfolge ist bei den ermittelten Mittelwerten der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen zu sehen. Die höchsten Mittelwerte der Stichprobe (in absteigender Reihenfolge) sind festzustellen bei Versagensangst ($M=2.507$, $SD=.771$), Herrschaftsangst ($M=2.068$, $SD=.783$), Personenangst ($M=1.969$, $SD=.819$), Strafangst ($M=1.957$, $SD=.826$) und Konfliktangst ($M=1.845$, $SD=.825$). In der unteren Hälfte befinden sich Trennungsangst ($M=1.673$, $SD=.765$), unbewusste Angst ($M=1.585$, $SD=.745$), Existenzangst ($M=1.493$, $SD=.720$) und mit dem niedrigsten Mittelwert neurotische Angst ($M=1.454$, $SD=.730$) (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Angstform		
Versagensangst	2.507	.771
Herrschaftsangst	2.068	.783
Strafangst	1.957	.836
Personenangst	1.969	.819
Konfliktangst	1.845	.825
Trennungsangst	1.673	.765
Unbewusste Angst	1.585	.745
Existenzangst	1.493	.720
Neurotische Angst	1.454	.730
insgesamt	1.839	.469

Anmerkung: N = 499, Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*)

Hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ergibt die Auswertung folgendes (die prozentualen Anteile in den Klammern entstehen durch das Summieren der Antworten der Spalten „stark“ und „sehr stark“ in der Häufigkeitstabelle zur Intensität des Empfindens der einzelnen Arten der berufsbezogenen Lehrerangst): die Mehrzahl der Lehrer empfinden am stärksten Versagensangst. 122 Lehrer (24,4%) geben an, diese Angstform stark oder sehr stark zu empfinden. Danach kommen die folgenden Angstformen: Herrschaftsangst (83 Lehrer - 16,6%), Personenangst (78 Lehrer - 15,6%), Strafangst (62 Lehrer - 12,4%) und Konfliktangst (44 Lehrer - 8,8%). In der unteren Hälfte sind zu finden Trennungsangst (30 Lehrer - 6,0%), Existenzangst (26 Lehrer - 5,2%), neurotische Angst (26 Lehrer - 5,2%) und unbewusste Angst (19 Lehrer - 3,8%) (siehe Tabellen 9 und 10, S. 112).

Tabelle 9: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	Antworten	N	%
Versagensangst	gar nicht	97	19,4
	etwas	280	56,1
	stark	99	19,9
	sehr stark	23	4,6
Herrschaftsangst	gar nicht	162	32,5
	etwas	254	50,9
	stark	71	14,2
	sehr stark	12	2,4
Strafangst	gar nicht	218	43,7
	etwas	219	43,9
	stark	47	9,4
	sehr stark	15	3,0
Personenangst	gar nicht	197	39,5
	etwas	224	44,9
	stark	65	13,0
	sehr stark	13	2,6
Konfliktangst	gar nicht	278	55,7
	etwas	177	35,5
	stark	34	6,8
	sehr stark	10	2,0
Trennungsangst	gar nicht	302	60,5
	etwas	167	33,5
	stark	18	3,6
	sehr stark	12	2,4

Unbewusste Angst	gar nicht	331	66,3
	etwas	149	29,9
	stark	16	3,2
	sehr stark	3	0,6
Existenzangst	gar nicht	336	73,3
	etwas	107	21,4
	stark	17	3,4
	sehr stark	9	1,8
Neurotische Angst	gar nicht	358	71,7
	etwas	115	23,0
	stark	18	3,6
	sehr stark	8	1,6

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Tabelle 10: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „stark“ und „sehr stark“ in Tabelle 9, S. 111.

	%	Me	Mo	R
Angstform				
Versagensangst	24,4	2	2	3
Herrschaftsangst	16,6	2	2	3
Personenangst	15,6	2	2	3
Strafangst	12,4	2	2	3
Konfliktangst	8,8	2	2	3
Trennungsangst	6,0	1	1	3
Existenzangst	5,2	1	1	3
Neurotische Angst	5,2	1	1	3
Unbewusste Angst	3,8	1	1	3

Anmerkung: N = 499, Prozent (%), Median (Me), Modus (Mo), Spannweite (R)

Der höchste Mittelwert hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ist bei Versagensangst festzustellen ($M=2.096$, $SD=.754$). Der zweitgrößte Mittelwert ist der Herrschaftsangst ($M=1.865$, $SD=.739$) zugeschrieben. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte von Personenangst ($M=1.787$, $SD=.765$), Strafangst ($M=1.717$, $SD=.756$) und Konfliktangst ($M=1.551$, $SD=.710$), gefolgt von Trennungsangst ($M=1.479$, $SD=.683$), unbewusster Angst ($M=1.380$, $SD=.580$) und

neurotischer Angst ($M=1.350$, $SD=.629$). Den niedrigsten Mittelwert zeichnet Existenzangst aus ($M=1.336$, $SD=.632$) (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Angstform		
Versagensangst	2.096	.754
Herrschaftsangst	1.865	.739
Strafangst	1.717	.756
Personenangst	1.787	.765
Konfliktangst	1.551	.710
Trennungsangst	1.479	.683
Unbewusste Angst	1.380	.580
Existenzangst	1.336	.632
Neurotische Angst	1.350	.629
insgesamt	1.618	.431

Anmerkung: N = 499, Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*)

Wie bei der Häufigkeit des Auftretens kann auch bei der Betrachtung der Mittelwerte hinsichtlich der Intensität des Empfindens in etwa die gleiche Reihenfolge beobachtet werden (siehe Tabelle 11). Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Befragung hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der Stichprobe ist festzuhalten, dass sowohl bei der Häufigkeit als auch bei der Intensität Versagensangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Strafangst und Konfliktangst zu den dominierenden Angstformen der Stichprobe gehören.

F 2 Bestehen Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens und in der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste je nach Lebensalter, Geschlecht und Schultyp der Lehrer?

Lebensalter

Um die möglichen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen mit dem Lebensalter der befragten Lehrer prüfen zu können, wird die Stichprobe den vier Altersgruppen zugeordnet: „bis 30 Jahre“, „31-40 Jahre“, „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“. Die Häufigkeitsverteilungen und die ermittelten Mittelwerte der einzelnen Altersgruppen der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen zeigen die Tabellen 12, S. 117; 13, S. 118 und 14, S. 118.

- Die Versagensangst tritt laut der Befragung am häufigsten bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ auf. Summiert man die Prozente der Spalten „manchmal“ und „häufig“ (siehe Tabelle 13, S. 118), so tritt bei 63,8% (23) der Lehrer dieser Altersgruppe Versagensangst auf. Danach kommen mit 54,7% (69) die Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“ und mit 51,5% (70) die Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“. In der Altersgruppe „über 50 Jahre“ tritt bei 45,3% (91) Lehrern Versagensangst auf. Der höchste Mittelwert hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens von Versagensangst ist bei der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ festzustellen ($M=2.777$; $SD=.831$). Der zweitgrößte Mittelwert findet sich bei Lehrern der Altersgruppe „31-40 Jahre“ ($M=2.588$, $SD=.774$). Dann kommen die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „41-50 Jahre“ ($M=2.555$, $SD=.764$) und „über 50 Jahre“ ($M=2.373$, $SD=.745$).
- Herrschaftsangst tritt am häufigsten bei den Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ auf (44,5%, 16). Bei den restlichen drei Altersgruppen tritt Herrschaftsangst in etwa gleich häufig auf: 28,9% (58) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“, 28,6% (39) der Altersgruppe „31-40 Jahre“ und ebenfalls mit 28,6% (36) Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“. Der höchste Mittelwert bei Herrschaftsangst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ ($M=2.388$, $SD=.766$), der zweitgrößte Mittelwert bei dieser Angstform liegt bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=2.095$, $SD=.731$). In der unteren Hälfte liegen dann die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „31-40 Jahre“ ($M=2.029$, $SD=.815$) und „über 50 Jahre“ ($M=2.019$, $SD=.787$).

- Am häufigsten tritt Strafangst bei Lehrern der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ (41,6% - 15) und „31-40 Jahre“ (39,7% - 54) auf. Jeweils bei 19,9% der Lehrer der Altersgruppen „41-50 Jahre“ (25 Lehrer) und „über 50 Jahre“ (40 Lehrer) tritt diese Angstform manchmal oder häufig auf. Die gleiche Reihenfolge kann auch beim Vergleich der Mittelwerte von Strafangst bei den einzelnen Altersgruppen beobachtet werden. In absteigender Reihenfolge wie folgt: „bis 30 Jahre“ ($M=2.333$, $SD=.861$), „31-40 Jahre“ ($M=2.132$, $SD=.876$), „41-50 Jahre“ ($M=1.849$, $SD=.770$) und „über 50 Jahre“ ($M=1.840$, $SD=.783$).
- Bei 34,9% (44) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“ tritt Personenangst manchmal oder häufig auf. Entsprechend bei 22,9% (46) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“, 21,3% (29) der Altersgruppe „31-40 Jahre“ und 19,4% (7) der Altersgruppe „bis 30 Jahre“. Der höchste Mittelwert von Personenangst ist bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=2.134$, $SD=.897$) aufzuweisen. In der absteigenden Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „31-40 Jahre“ ($M=1.941$, $SD=.757$), „über 50 Jahre“ ($M=1.910$, $SD=.775$) und „bis 30 Jahre“ ($M=1.833$, $SD=.941$).
- Am häufigsten tritt Konfliktangst bei Lehrern der Altersgruppe „31-40 Jahre“ (25,8% - 18 Lehrer) auf. Bei der Altersgruppe „41-50 Jahre“ sind es 32 (25,4%) und bei der Altersgruppe „über 50 Jahre“ 46 Lehrer (22,9%). 11,1% (4 Lehrer) der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ geben ebenfalls an, von Konfliktangst betroffen zu sein. Der höchste Mittelwert von Konfliktangst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=1.896$, $SD=.874$). Der zweitgrößte Mittelwert ist bei Lehrern der Altersgruppe „31-40 Jahre“ zu sehen ($M=1.860$, $SD=.835$). Diesen Gruppen folgen dann die Altersgruppen „über 50 Jahre“ ($M=1.850$, $SD=.804$) und „bis 30 Jahre“ ($M=1.583$, $SD=.691$).
- Die Trennungsangst trifft Lehrer aller Altersgruppen in etwa gleichem Maße. 15,9% (20) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“, 14,9% (30) der Altersgruppe „über 50 Jahre“, 13,9% (5) der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ und 13,3% (18) der Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“ sind laut der Befragung von Trennungsangst manchmal oder häufig betroffen. Bei den Lehrern aller

Altersgruppen liegt der Mittelwert von Trennungsangst in etwa gleich. Bei der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ liegen die Werte bei $M=1.611$ ($SD=.728$), „31-40 Jahre“ bei $M=1.632$ ($SD=.748$), „41-50 Jahre“ bei $M=1.714$ ($SD=.808$) und bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ bei $M=1.686$ ($SD=.759$).

- Unbewusste Angst tritt bei 22,2% (8) der Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“, bei 14,7% (20) der Altersgruppe „31-40 Jahre“, bei 12,4% (25) der Altersgruppe „über 50 Jahre“ und 8,7% (11) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“ auf. Der höchste Mittelwert von unbewusster Angst ist bei der Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=1.651$, $SD=.705$) festzustellen. Dieser Gruppe folgen dann die Lehrer der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($M=1.611$, $SD=.903$), „31-40 Jahre“ ($M=1.588$, $SD=.829$) und die Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=1.468$, $SD=.653$).
- Die Existenzangst tritt den Ergebnissen der Befragung nach am häufigsten vor allem bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ auf. 30,5% (11) der Lehrer dieser Gruppe geben an, von Existenzangst betroffen zu sein. Dieser Altersgruppe folgen dann mit 11,7% (16) die Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“, 8,5% (17) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“ und 7,1% (9) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“. Der höchste Mittelwert von Existenzangst ist bei den Lehrern „bis 30 Jahre“ zu sehen ($M=2.027$, $SD=.970$). In absteigender Reihenfolge kommen dann die der Lehrer der Altersgruppen „31-40 Jahre“ ($M=1.566$, $SD=.757$) und „41-50 Jahre“ ($M=1.420$, $SD=.649$). Der niedrigste Mittelwert von Existenzangst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=1.393$, $SD=.640$).
- Die neurotische Angst tritt am häufigsten auf bei Lehrern „bis 30 Jahre“ (16,7% - 6 Lehrer). Entsprechend 12,5% (25 Lehrer) der Altersgruppe „über 50 Jahre“, 8,7% (11 Lehrer) der Altersgruppen „41-50 Jahre“ und 8,1% (11 Lehrer) der Altersgruppe „31-40 Jahre“. Die Mittelwerte von neurotischer Angst liegen bei Lehrern der einzelnen Altersgruppen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): „bis 30 Jahre“ ($M=1.555$, $SD=.843$), „über 50 Jahre“ ($M=1.542$, $SD=.787$), „41-50 Jahre“ ($M=1.381$, $SD=.667$) und „31-40 Jahre“ ($M=1.367$, $SD=.653$).

Tabelle 12: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen.

Angstform	Antwort	Altersgruppen							
		bis 30 Jahre (N= 36)		31-40 Jahre (N= 136)		41-50 Jahre (N= 126)		über 50 Jahre (N= 201)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Versagensangst									
	nie	2	5,6	7	5,1	10	7,9	24	11,9
	selten	11	30,6	59	43,4	47	37,3	86	42,8
	manchmal	99	44,4	53	39,0	58	46,0	83	41,3
	häufig	23	19,4	17	12,5	11	8,7	8	4,0
Herrschaftsangst									
	nie	4	11,1	39	28,7	26	20,6	57	28,4
	selten	16	44,4	58	42,6	64	50,8	86	42,8
	manchmal	14	38,9	35	25,7	34	27,0	55	27,4
	häufig	2	5,6	4	2,9	2	1,6	3	1,5
Strafangst									
	nie	6	16,7	40	29,4	46	36,5	76	37,8
	selten	15	41,7	42	30,9	55	43,7	85	42,3
	manchmal	12	33,3	50	36,8	23	18,3	36	17,9
	häufig	3	8,3	4	2,9	2	1,6	4	2,0
Personenangst									
	nie	16	44,4	40	29,4	35	27,8	67	33,3
	selten	13	36,1	67	49,3	47	37,3	88	43,8
	manchmal	4	11,1	26	19,1	36	28,6	43	21,4
	häufig	3	8,3	3	2,2	8	6,3	3	1,5
Konfliktangst									
	nie	19	52,8	56	41,2	50	39,7	24	11,9
	selten	3	30,6	45	33,1	44	34,9	86	42,8
	manchmal	4	11,1	33	24,3	27	21,4	83	41,3
	häufig	0	0	2	1,5	5	4,0	8	4,0
Trennungsangst									
	nie	19	52,8	70	51,5	60	47,6	96	47,8
	selten	12	33,3	48	35,3	46	36,5	75	37,3
	manchmal	5	13,9	16	11,8	16	12,7	27	13,4
	häufig	0	0	2	1,5	4	3,2	3	1,5
Unbewusste Angst									
	nie	23	63,9	81	59,6	78	61,9	96	47,8
	selten	5	13,9	35	25,7	37	29,4	80	39,8
	manchmal	7	19,4	15	11,0	11	8,7	24	11,9
	häufig	1	2,8	5	3,7	0	0	1	0,5
Existenzangst									
	nie	13	36,1	78	57,4	83	65,9	139	69,2
	selten	12	33,3	42	30,9	34	27,0	45	22,4

	manchmal	8	22,2	13	9,6	8	6,3	17	8,5
	häufig	3	8,3	3	2,2	1	0,8	0	0
Neurotische Angst									
	nie	23	63,9	98	72,1	90	71,4	123	61,2
	selten	7	19,4	27	19,9	25	19,8	52	26,4
	manchmal	5	13,9	10	7,4	10	7,9	19	9,5
	häufig	1	2,8	1	0,7	1	0,8	6	3,0

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Table 13: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „manchmal“ und „häufig“ in Tabelle 12, S. 117.

		Altersgruppen			
		bis 30 Jahre (N= 36)	31-40 Jahre (N= 136)	41-50 Jahre (N= 126)	über 50 Jahre (N= 201)
		%	%	%	%
Angstform	Versagensangst	63,8	51,5	54,7	45,3
	Herrschaftsangst	44,5	28,6	28,6	28,9
	Strafangst	41,6	39,7	19,9	19,9
	Personenangst	19,4	21,3	34,9	22,9
	Konfliktangst	11,1	25,8	25,4	22,9
	Trennungsangst	13,9	13,3	15,9	14,9
	Unbewusste Angst	22,2	14,7	8,7	12,4
	Existenzangst	30,5	11,7	7,1	8,5
	Neurotische Angst	16,7	8,1	8,7	12,5

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Table 14: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen.

Angstform		Altersgruppen							
		bis 30 Jahre (N= 36)		31-40 Jahre (N= 136)		41-50 Jahre (N= 126)		über 50 Jahre (N= 201)	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Versagensangst		2.777	.831	2.588	.774	2.555	.764	2.373	.745
Herrschaftsangst		2.388	.766	2.029	.815	2.095	.731	2.019	.787
Strafangst		2.333	.861	2.132	.876	1.849	.770	1.840	.783
Personenangst		1.833	.941	1.941	.757	2.134	.897	1.910	.775
Konfliktangst		1.583	.691	1.860	.835	1.869	.874	1.850	.804
Trennungsangst		1.611	.728	1.632	.748	1.714	.808	1.686	.759
Unbewusste Angst		1.611	.903	1.588	.829	1.468	.653	1.651	.705
Existenzangst		2.027	.970	1.566	.757	1.420	.649	1.393	.640
Neurotische Angst		1.555	.843	1.367	.653	1.381	.667	1.542	.787
insgesamt		1.969	.535	1.856	.475	1.835	.444	1.807	.468

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Aufgrund der fehlenden Normalverteilung der Daten (siehe Tabelle I im Anhang B) wird der mögliche Zusammenhang für den vierstufigen Faktor Alter (sowie für die anderen Variablen der vorliegenden Studie) und die abhängigen Variablen Häufigkeit des Auftretens und Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste in einer Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests und Mann-Whitney-*U*-Tests berechnet. Die Varianzanalyse liefert einen signifikanten Effekt für den vierstufigen Faktor Alter und die abhängige Variable Häufigkeit des Auftretens bei folgenden Angstformen: Versagensangst ($\chi^2=10.59$, $df=3$, $p<.05$), Existenzangst ($\chi^2=20.827$, $df=3$, $p<.05$) und Strafangst ($\chi^2=18.566$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Altersgruppe und die abhängige Variable Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen.

Angstform	χ^2	df	p	Mittlerer Rang			
				bis 30 Jahre (N= 36)	31-40 Jahre (N= 136)	41-50 Jahre (N= 126)	über 50 Jahre (N= 201)
Versagensangst	10.59	3	<.05	294.69	260.77	259.37	228.84
Existenzangst	20.82	3	<.05	329.03	263.22	239.71	233.36
Strafangst	18.56	3	<.05	308.42	260.43	232.98	230.97

In folgenden, post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Altersgruppen bei folgenden Angstformen: bei Versagensangst zwischen den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „über 50 Jahre“ ($U=2672.00$, $z=-2.697$, $p<.05$) signifikant; bei der Existenzangst der Unterschied zwischen den Lehrern der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „über 50 Jahre“ ($U=2251.00$, $z=-4.248$, $p<.05$) und „bis 30 Jahre“ und „41-50 Jahre“ ($U=1452.00$, $z=-3.751$, $p<.05$); bei der Strafangst der Unterschied zwischen den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „über 50 Jahre“ ($U=2485.00$, $z=-3.196$, $p<.05$) und „bis 30 Jahre“ und „41-50 Jahre“ ($U=1570.00$, $z=-3.002$, $p<.05$) (siehe auch Tabelle 16, S. 120).

Tabelle 16: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Altersgruppen in Mann-Whitney-*U*-Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen.

Angstform	Altersgruppe	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Versagensangst	„bis 30 Jahre“	145.28	2672.00	-2.697	<.05
	„über 50 Jahre“	114.29			
Existenzangst	„bis 30 Jahre“	156.96	2251.50	-4.248	<.05
	„über 50 Jahre“	112.20			
	„bis 30 Jahre“	104.17	1452.00	-3.751	<.05
	„41-50 Jahre“	75.02			
Strafangst	„bis 30 Jahre“	150.46	2485.50	-3.196	<.05
	„über 50 Jahre“	113.37			
	„bis 30 Jahre“	100.88	1570.50	-3.002	<.05
	„41-50 Jahre“	75.96			

Die Varianzanalyse für den vierstufigen Faktor Alter und die abhängige Variable Häufigkeit des Auftretens im Allgemeinen (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen addiert) liefert keinen signifikanten Effekt für das Alter ($\chi^2=3.24$, $df=3$, *n.s.*).

Hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen bei der Differenzierung der Stichprobe nach dem Alter ergibt die Auswertung der Daten folgendes (die Häufigkeitsverteilungen und die ermittelten Mittelwerte der einzelnen Altersgruppen der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen sind in den Tabellen 17, S. 123; 18, S. 124 und 19, S. 125 dargestellt):

- Die Versagensangst wird am meisten von den Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ (30,6% - 11 Lehrer) stark oder sehr stark empfunden. Prozentual gesehen sieht das ebenso bei den Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ (30,2% - 38 Lehrer) aus. Danach kommen die Lehrer der Altersgruppen „31-40 Jahre“ (22,1% - 30 Lehrer) und „über 50 Jahre“ (21,4% - 43 Lehrer). Die gleiche Reihenfolge kann mit Blick auf die Mittelwerte von Versagensangst bei Lehrern

der einzelnen Altersgruppen beobachtet werden: „bis 30 Jahre“ ($M=2.277$, $SD=.701$), „41-50 Jahre“ ($M=2.142$, $SD=.776$), „31-40 Jahre“ ($M=2.095$, $SD=.697$) und die Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=2.034$, $SD=.783$).

- 19,9% (25) der befragten Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“ geben an, Herrschaftsangst stark oder sehr stark zu empfinden. In den anderen Altersgruppen entsprechend: 16,7% (6) der Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“, 16,1% (22) der Altersgruppe „31-40 Jahre“ und 14,9% (30) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“. Der höchste Mittelwert von Herrschaftsangst ist bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu sehen ($M=1.972$, $SD=.608$), zweithöchster Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=1.952$, $SD=.778$), gefolgt von Lehrern der Altersgruppe „31-40 Jahre“ ($M=1.830$, $SD=.765$). Der niedrigste Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=1.815$, $SD=.714$).
- Bei der Strafangst geben 25,0% (9) der Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ an, diese Angstform stark oder sehr stark zu empfinden. 15,4% (21) der Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“, 11,9% (15) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“ und 8,5% (17) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“ empfinden Strafangst ebenfalls stark oder sehr stark. Die Mittelwerte von Strafangst der Lehrer der einzelnen Altersgruppen sind: „bis 30 Jahre“ ($M=2.055$, $SD=.758$), „31-40 Jahre“ ($M=1.823$, $SD=.758$), „41-50 Jahre“ ($M=1.698$, $SD=.782$) und „über 50 Jahre“ ($M=1.597$, $SD=.715$).
- Die Personenangst empfinden stark oder sehr stark 26,2% (33) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“, 12,5% (17) der Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“, 12,4% (25) der Altergruppe „über 50 Jahre“ und 8,3% (3) der Lehrer aus der Altersgruppe „bis 30 Jahre“. Die Mittelwerte von Personenangst liegen bei den Lehrern der einzelnen Altersgruppen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=1.968$, $SD=.479$), Altersgruppe „31-40 Jahre“ ($M=1.764$, $SD=.742$), Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=1.741$, $SD=.723$) und Altersgruppe „bis 30 Jahre“ ($M=1.500$, $SD=.654$).

- Konfliktangst wird laut der vorliegenden Befragung von den Lehrern der Altersgruppen „31-40 Jahre“ (9,6% - 13 Lehrer), „41-50 Jahre“ (10,3% - 13 Lehrer) und „über 50 Jahre“ (9,0% - 18 Lehrer) stark oder sehr stark empfunden. Kein einziger Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ gibt an, diese Angstform intensiv zu empfinden. Diese Altersgruppe zeichnet sich auch durch den niedrigsten Mittelwert von Konfliktangst aus ($M=1.333$, $SD=.478$). Der höchste Mittelwert liegt bei Lehrern der Altersgruppe „31-40 Jahre“ ($M=1.595$, $SD=.703$), der zweithöchste bei der Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=1.595$, $SD=.760$) und der dritthöchste Mittelwert liegt bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=1.532$, $SD=.714$).
- Trennungsangst empfinden 11,1% (14) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“, 4,5% (9) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“, 4,4% (6) der Altersgruppe „31-40 Jahre“ und 2,8% (1) der Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ stark oder sehr stark. Der höchste Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=1.555$, $SD=.795$), gefolgt von den Lehrern der Altersgruppen „über 50 Jahre“ ($M=1.487$, $SD=.664$) und „31-40 Jahre“ ($M=1.441$, $SD=.629$). Der niedrigste Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ ($M=1.305$, $SD=.524$).
- Unbewusste Angst empfinden 8,3% (3) der Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“, 5,1% (7) der Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“, 4,0% (8) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“ und 0,8% (1) der Lehrer aus der Altersgruppe „41-50 Jahre“ stark oder sehr stark. Der höchste Mittelwert von unbewusster Angst liegt bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=1.447$, $SD=.573$). Die restlichen Altersgruppen (in absteigender Reihenfolge): „bis 30 Jahre“ ($M=1.388$, $SD=.644$), „31-40 Jahre“ ($M=1.367$, $SD=.653$) und „41-50 Jahre“ ($M=1.285$, $SD=.470$).
- 11,1% (4) der Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“, 7,3% (10) der Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“, 4,5% (9) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“ und 2,4% (3) der Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“ empfinden Existenzangst stark oder sehr stark. Der höchste Mittelwert von Existenzangst

liegt bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ ($M=1.666$, $SD=.755$). Die Mittelwerte von Existenzangst der übrigen Altersgruppen: „31-40 Jahre“ ($M=1.389$, $SD=.711$), „41-50 Jahre“ ($M=1.301$, $SD=.540$) und die Altersgruppe „über 50 Jahre“ ($M=1.263$, $SD=.587$).

- Die neurotische Angst empfinden stark oder sehr stark 6,5% (13) der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“, 5,9% (8) der Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“, 5,6% (2) Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ und 2,4% (3) der Lehrer aus der Altersgruppe „41-50 Jahre“. Bei den Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ liegt auch der Mittelwert von neurotischer Angst am höchsten ($M=1.437$, $SD=.690$). Dieser Altersgruppe folgen dann die Lehrer der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($M=1.333$, $SD=.585$), „31-40 Jahre“ ($M=1.301$, $SD=.624$) und die Lehrer der Altersgruppe „41-50 Jahre“ ($M=1.269$, $SD=.527$).

Table 17: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen.

Angstform	Antwort	Altersgruppen							
		bis 30 Jahre (N= 36)		31-40 Jahre (N= 136)		41-50 Jahre (N= 126)		über 50 Jahre (N= 201)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Versagensangst									
	gar nicht	3	8,3	22	16,2	25	19,8	47	11,9
	etwas	22	61,1	84	61,8	63	50,0	111	42,8
	stark	9	25,0	25	18,4	33	26,2	32	41,3
	sehr stark	2	5,6	5	3,7	5	4,0	11	4,0
Herrschaftsangst									
	gar nicht	7	19,4	49	36,0	36	28,6	70	34,8
	etwas	23	63,9	65	47,8	65	51,6	101	50,2
	stark	6	16,7	18	13,2	20	15,9	27	13,4
	sehr stark	0	0	4	2,9	5	4,0	3	1,5
Strafangst									
	gar nicht	8	22,2	49	36,0	58	46,0	103	51,2
	etwas	19	52,8	66	48,5	53	42,1	81	40,3
	stark	8	22,2	17	12,5	10	7,9	12	6,0
	sehr stark	1	2,8	4	2,9	5	4,0	5	2,5
Personenangst									
	gar nicht	21	58,3	53	39,0	42	33,3	81	40,3
	etwas	12	33,3	66	48,5	51	40,5	95	47,3
	stark	3	8,3	13	9,6	28	22,2	21	10,4
	sehr stark	0	0	4	2,9	5	4,0	4	2,0

Konfliktangst									
	gar nicht	24	66,7	70	51,5	68	54,0	116	57,7
	etwas	12	33,3	53	39,0	45	35,7	67	33,3
	stark	0	0	11	8,1	9	7,1	14	7,0
	sehr stark	0	0	2	1,5	4	3,2	4	2,0
Trennungsangst									
	gar nicht	26	72,2	84	61,8	75	59,5	117	58,2
	etwas	9	25,0	46	33,8	37	29,4	75	37,3
	stark	1	2,8	4	2,9	9	7,1	4	2,0
	sehr stark	0	0	2	1,5	5	4,0	5	2,5
Unbewusste Angst									
	gar nicht	25	69,4	96	70,6	91	72,2	119	59,2
	etwas	8	22,2	33	24,3	34	27,0	74	36,8
	stark	3	8,3	4	2,9	1	0,8	8	4,0
	sehr stark	0	0	3	2,2	0	0	0	0
Existenzangst									
	gar nicht	17	47,2	97	71,3	92	73,0	160	79,6
	etwas	15	41,7	29	21,3	31	24,6	32	15,9
	stark	3	8,3	6	4,4	2	1,6	6	3,0
	sehr stark	1	2,8	4	2,9	1	0,8	3	1,5
Neurotische Angst									
	gar nicht	26	72,2	105	77,2	96	76,2	131	65,2
	etwas	8	22,2	23	16,9	27	21,4	57	28,4
	stark	2	5,6	6	4,4	2	1,6	8	4,0
	sehr stark	0	0	2	1,5	1	0,8	5	2,5

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Tabelle 18: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „stark“ und „sehr stark“ in Tabelle 17, S. 123.

		Altersgruppen			
		bis 30 Jahre (N= 36)	31-40 Jahre (N= 136)	41-50 Jahre (N= 126)	über 50 Jahre (N= 201)
		%	%	%	%
Angstform	Versagensangst	30,6	22,1	30,2	21,4
	Herrschaftsangst	16,7	16,1	19,9	14,9
	Strafangst	25,0	15,4	11,9	8,5
	Personenangst	44,4	29,4	27,8	33,3
	Konfliktangst	0	9,6	10,3	9,0
	Trennungsangst	2,8	4,4	11,1	4,5
	Unbewusste Angst	8,3	5,1	0,8	4,0
	Existenzangst	11,1	7,3	2,4	4,5
	Neurotische Angst	5,6	5,9	2,4	6,5

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Table 19: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst differenziert nach Altersgruppen.

Angstform	Altersgruppen							
	bis 30 Jahre (N= 36)		31-40 Jahre (N= 136)		41-50 Jahre (N= 126)		über 50 Jahre (N= 201)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Versagensangst	2.277	.701	2.095	.697	2.142	.776	2.034	.783
Herrschaftsangst	1.972	.608	1.830	.765	1.952	.778	1.815	.714
Strafangst	2.055	.758	1.823	.758	1.698	.782	1.597	.715
Personenangst	1.500	.654	1.764	.742	1.968	.479	1.741	.723
Konfliktangst	1.333	.478	1.595	.703	1.595	.760	1.532	.714
Trennungsangst	1.305	.524	1.441	.629	1.555	.795	1.487	.664
Unbewusste Angst	1.388	.644	1.367	.653	1.285	.470	1.447	.573
Existenzangst	1.666	.755	1.389	.711	1.301	.540	1.263	.587
Neurotische Angst	1.333	.585	1.301	.624	1.269	.527	1.437	.690
insgesamt	1.648	.391	1.623	.421	1.641	.442	1.595	.439

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Ein signifikanter Effekt in der Varianzanalyse für den vierstufigen Faktor Alter und die abhängige Variable Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste kann bei folgenden Angstformen festgestellt werden: bei Existenzangst ($\chi^2=16.73$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=11.87$, $df=3$, $p<.05$) und bei Strafangst ($\chi^2=17.61$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 20).

Table 20: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen.

Angstform	χ^2	df	p	Mittlerer Rang			
				bis 30 Jahre (N= 36)	31-40 Jahre (N= 136)	41-50 Jahre (N= 126)	über 50 Jahre (N= 201)
Existenzangst	16.73	3	<.05	315.57	256.26	248.90	234.71
Personenangst	11.87	3	<.05	198.75	246.68	278.73	443.42
Strafangst	17.61	3	<.05	313.56	260.72	244.48	228.05

Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe je nach Altersgruppe können in den folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Tests auf dem 5%-Niveau bei folgenden Angstformen beobachtet werden: bei Existenzangst

zwischen den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „über 50 Jahre“ ($U=2451.00$, $z=-4.059$, $p<.05$) und den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „41-50 Jahre“ ($U=1644.00$, $z=-3.065$, $p<.05$); bei der Personenangst zwischen den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „über 50 Jahre“ ($U=1572.00$, $z=-2.977$, $p<.05$); bei der Strafangst zwischen den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ und „über 50 Jahre“ ($U=2379.00$, $z=-3.608$, $p<.05$) und „bis 30 Jahre“ und „41-50 Jahre“ ($U=1647.00$, $z=-2.725$, $p<.05$) (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Altersgruppen in Mann-Whitney- U -Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen.

Angstform	Altersgruppe	Mittlerer Rang	U	z	p
Existenzangst	„bis 30 Jahre“	151.40	2451.00	-4.059	<.05
	„über 50 Jahre“	113.20			
	„bis 30 Jahre“	98.93	1644.00	-3.065	<.05
	„41-50 Jahre“	76.55			
Personenangst	„bis 30 Jahre“	62.17	1572.00	-2.997	<.05
	„über 50 Jahre“	87.02			
Strafangst	„bis 30 Jahre“	153.42	2379.00	-3.608	<.05
	„über 50 Jahre“	112.84			
	„bis 30 Jahre“	98.75	1647.00	-2.725	<.05
	„41-50 Jahre“	76.57			

Die Varianzanalyse für den vierstufigen Faktor Alter und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) liefert keinen signifikanten Effekt für das Alter ($\chi^2=1.73$, $df=3$, $n.s.$).

Geschlecht

Die Differenzierung der Stichprobe nach Geschlecht ergibt hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen folgende Ergebnisse (die prozentualen Anteile in den Klammern entstehen durch das Summieren der Antworten der Spalten

„manchmal“ und „häufig“ in der Häufigkeitstabelle zur Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Arten der berufsbezogenen Lehrerangst bei den befragten Lehrern) (siehe Tabellen 22, S. 128; 23, S. 129 und 24, S. 130).

- Die Versagensangst tritt bei 160 Lehrerinnen (59,7%) und 93 Lehrern (40,3%) auf. Der Mittelwert von Versagensangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens liegt bei den Lehrerinnen bei $M=2.660$ ($SD=.729$) und bei den Lehrern bei $M=2.329$ ($SD=.782$).
- Die Herrschaftsangst tritt bei 97 Lehrerinnen (36,2%) und 52 Lehrern (22,5%) auf. Der Mittelwert von Herrschaftsangst liegt beim weiblichen Geschlecht bei $M=2.216$ ($SD=.743$) und beim männlichen Geschlecht bei $M=1.896$ ($SD=.795$).
- Die Strafangst tritt bei 92 Lehrerinnen (34,3%) und 42 Lehrern (18,2%) auf. Der Mittelwert von Strafangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=2.082$ ($SD=.848$) und bei Lehrern bei $M=1.813$ ($SD=.777$).
- Hinsichtlich der Personenangst geben 30,2% der Lehrerinnen (81) und 19,5% der Lehrer (45) an, dass bei ihnen diese Angstform manchmal oder häufig auftritt. Der Mittelwert von Personenangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=2.052$ ($SD=.855$) und bei Lehrern bei $M=1.874$ ($SD=.767$).
- Bei 61 (22,7%) Lehrerinnen und 56 (24,2%) Lehrern tritt Konfliktangst auf. Der Mittelwert von Konfliktangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.824$ ($SD=.840$) und bei Lehrern bei $M=1.870$ ($SD=.807$).
- Die Trennungsangst tritt bei 46 Lehrerinnen (17,2%) und 27 Lehrern (11,7%) auf. Der Mittelwert von Konfliktangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.716$ ($SD=.817$) und bei Lehrern bei $M=1.623$ ($SD=.698$).
- Bei 40 Lehrerinnen (15,0%) und 24 Lehrern (10,4%) tritt unbewusste Angst manchmal oder häufig auf. Der Mittelwert von unbewusster Angst liegt bei

beiden Geschlechtern fast gleich: bei Lehrerinnen bei $M=1.585$ ($SD=.786$) und bei Lehrern bei $M=1.584$ ($SD=.698$).

- Die Existenzangst tritt bei 33 Lehrerinnen (12,3%) und 20 Lehrern (8,7%) auf. Der Mittelwert von Existenzangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.533$ ($SD=.746$) und bei Lehrern bei $M=1.445$ ($SD=.688$).
- Die neurotische Angst tritt bei 32 Lehrerinnen (11,9%) und 21 der befragten Lehrern (9,1%) auf. Der Mittelwert von neurotischer Angst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.462$ ($SD=.761$) und Lehrern entsprechend bei $M=1.445$ ($SD=.694$).

Tabelle 22: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.

Angstform	Antwort	Geschlecht			
		weiblich ($N=268$)		männlich ($N=231$)	
		N	%	N	%
Versagensangst	nie	12	4,5	31	13,4
	selten	96	35,8	107	46,3
	manchmal	131	48,9	79	34,2
	häufig	29	10,8	14	6,1
Herrschaftsangst	nie	45	16,8	81	35,1
	selten	126	47,0	91	42,4
	manchmal	91	34,0	47	20,3
	häufig	6	2,2	5	2,2
Strafangst	nie	78	29,1	90	39,0
	selten	98	36,6	99	42,9
	manchmal	84	31,1	37	16,0
	häufig	8	3,0	5	2,2
Personenangst	nie	79	29,5	79	34,2
	selten	108	40,3	107	46,3
	manchmal	69	25,7	40	17,3
	häufig	12	4,5	5	2,2
Konfliktangst	nie	115	42,9	89	38,5
	selten	92	34,3	86	37,2
	manchmal	54	20,1	53	22,9
	häufig	7	2,6	3	1,3

Trennungsangst	nie	130	48,5	115	49,8
	selten	92	34,3	89	38,5
	manchmal	38	14,2	26	11,3
	häufig	8	3,0	1	0,4
Unbewusste Angst	nie	156	58,2	122	52,8
	selten	72	26,9	85	36,8
	manchmal	35	13,1	22	9,5
	häufig	5	1,9	2	0,9
Existenzangst	nie	162	60,4	151	65,4
	selten	73	27,2	60	26,0
	manchmal	29	10,8	17	7,4
	häufig	4	1,5	3	1,3
Neurotische Angst	nie	182	67,9	152	65,8
	selten	54	20,1	58	25,1
	manchmal	26	9,7	18	7,8
	häufig	6	2,2	3	1,3

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Tabelle 23: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „manchmal“ und „häufig“ in Tabelle 22, S. 128.

		Geschlecht	
		weiblich (N= 268) %	männlich (N= 231) %
Angstform	Versagensangst	59,7	40,3
	Herrschaftsangst	36,2	22,5
	Strafangst	34,3	18,3
	Personenangst	30,2	19,5
	Konfliktangst	22,7	24,2
	Trennungsangst	17,2	11,7
	Unbewusste Angst	15,0	10,4
	Existenzangst	12,3	8,7
	Neurotische Angst	11,9	9,1

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Mit Blick auf Tabelle 24, S. 130, in der die Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen differenziert nach Geschlecht dargestellt werden, fällt auf, dass, ausgenommen Konfliktangst, die Mittelwerte der übrigen Angstarten (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst,

Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) beim weiblichen Geschlecht durchgehend höher liegen als beim männlichen Geschlecht.

Tabelle 24: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.

Angstform	Geschlecht			
	weiblich (N= 268)		männlich (N= 231)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	2.660	.729	2.329	.782
Herrschaftsangst	2.216	.743	1.896	.795
Strafangst	2.082	.848	1.813	.777
Personenangst	2.052	.855	1.874	.767
Konfliktangst	1.824	.840	1.870	.807
Trennungsangst	1.716	.817	1.623	.698
Unbewusste Angst	1.585	.786	1.584	.698
Existenzangst	1.533	.746	1.445	.688
Neurotische Angst	1.462	.761	1.445	.694
insgesamt	1.903	.477	1.764	.451

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen liefert einen signifikanten Effekt bei Versagensangst ($\chi^2=22.75$, $df=1$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=20,07$, $df=1$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=5.20$, $df=1$, $p<.05$) und bei Strafangst ($\chi^2=13.16$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	Mittlerer Rang	
				weiblich (N= 268)	männlich (N= 231)
Versagensangst	22.75	1	<.05	276.46	219.30
Herrschaftsangst	20.07	1	<.05	276.29	219.49
Personenangst	5.20	1	<.05	262.81	235.14
Strafangst	13.16	1	<.05	270.47	226.26

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigen sich auf dem 5%-Niveau bei folgenden Angstformen signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe nach der Differenzierung nach Geschlecht: bei Versagensangst ($U=23861.50$, $z=-4.771$, $p<.05$); bei Herrschaftsangst ($U=23907.00$, $z=-4.248$, $p<.05$); bei Personenangst ($U=27521.50$, $z=-2.281$, $p<.05$) und bei Strafangst ($U=25469.00$, $z=3.196$, $p<.05$) (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	Geschlecht	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Versagensangst	w	276.46	23861.50	-4.771	<.05
	m	219.30			
Herrschaftsangst	w	276.29	23907.00	-4.248	<.05
	m	219.49			
Personenangst	w	262.81	27521.50	-2.281	<.05
	m	235.14			
Strafangst	w	270.47	25469.00	-3.628	<.05
	m	226.26			

Anmerkung: Geschlecht (w-weiblich, m-männlich)

In der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ebenfalls ein signifikanter Effekt für die Variable Geschlecht festgestellt werden ($\chi^2=11.394$, $df=1$, $p<.05$). Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen des weiblichen Geschlechts ($MR=270.17$) und des männlichen Geschlechts ($MR=226.60$) auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=25549.00$, $z=-3.375$, $p<.05$).

Hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ergibt die Auswertung der Daten bei der Differenzierung der Stichprobe nach Geschlecht folgendes (die prozentualen Anteile in den Klammern entstehen durch Summieren der

Antworten „stark“ und „sehr stark“ in der Häufigkeitstabelle zur Intensität des Empfindens der einzelnen Arten der berufsbezogenen Lehrerangst der Stichprobe differenziert nach Geschlecht):

- 75 Lehrerinnen (28%) und 47 Lehrern (20,4%) geben an, dass sie Versagensangst stark oder sehr stark empfinden. Der Mittelwert von Versagensangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=2.182$ ($SD=.744$) und bei Lehrern bei $M=1.995$ ($SD=.754$).
- Herrschaftsangst empfinden 47 Lehrerinnen (17,6%) und 36 Lehrer (15,6%) stark oder sehr stark. Der Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.947$ ($SD=.690$) und bei Lehrern bei $M=1.770$ ($SD=.782$).
- Bei der Strafangst geben 40 Lehrerinnen (14,9%) und 22 Lehrer (9,6%) an, diese Angstform stark oder sehr stark zu empfinden. Der Mittelwert von Strafangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.813$ ($SD=.775$) und bei Lehrern bei $M=1.606$ ($SD=.719$).
- 47 Lehrerinnen (17,5%) und 31 Lehrer (13,4%) geben an, Personenangst stark oder sehr stark zu empfinden. Der Mittelwert der Intensität von Personenangst liegt entsprechend bei Lehrerinnen bei $M=1.832$ ($SD=.763$) und bei Lehrern bei $M=1.735$ ($SD=.765$).
- Konfliktangst empfinden stark oder sehr stark 22 Lehrerinnen (8,2%) und 22 Lehrer (9,6%). Der Mittelwert von Konfliktangst hinsichtlich der Intensität liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.529$ ($SD=.731$) und bei Lehrern bei $M=1.575$ ($SD=.686$).
- 19 Lehrerinnen (7,1%) und 11 Lehrer (4,7%) empfinden laut Ergebnissen der vorliegenden Befragung Trennungsangst stark oder sehr stark. Der Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.500$ ($SD=.716$) und bei Lehrern bei $M=1.454$ ($SD=.643$).

- Unbewusste Angst wird von 10 Lehrerinnen (3,7%) und 9 Lehrern (3,9%) stark oder sehr stark empfunden. Der Mittelwert von unbewusster Angst hinsichtlich der Intensität liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.365$ ($SD=.581$) und bei Lehrern bei $M=1.398$ ($SD=.579$).
- Existenzangst empfinden 14 Lehrerinnen (5,2%) und 12 Lehrer (5,2%) sehr stark oder stark. Die Mittelwerte von Existenzangst liegen bei Lehrerinnen bei $M=1.354$ ($SD=.628$) und bei Lehrern bei $M=1.316$ ($SD=.639$).
- Stark oder sehr stark empfinden neurotische Angst 16 Lehrerinnen (6,0%) und 10 Lehrer (4,3%). Der Mittelwert von neurotischer Angst liegt bei Lehrerinnen bei $M=1.358$ ($SD=.652$) und bei Lehrern bei $M=1.342$ ($SD=.604$).

Die Häufigkeitsverteilungen und die ermittelten Mittelwerte der Stichprobe differenziert nach Geschlecht hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen zeigen die Tabellen 27; 28, S.134 und 29, S. 135.

Tabelle 27: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.

Angstform	Antwort	Geschlecht			
		weiblich (N= 268)		männlich (N= 231)	
		N	%	N	%
Versagensangst	gar nicht	40	14,9	57	24,7
	etwas	153	57,1	127	55,0
	stark	61	22,8	38	16,5
	sehr stark	14	5,2	9	3,9
Herrschaftsangst	gar nicht	66	24,6	96	41,6
	etwas	155	57,8	99	42,9
	stark	42	15,7	29	12,6
	sehr stark	5	1,9	7	3,0
Strafangst	gar nicht	100	37,3	118	51,1
	etwas	128	47,8	91	39,4
	stark	30	11,2	17	7,4
	sehr stark	10	3,7	5	2,2
Personenangst	gar nicht	98	36,6	99	42,9
	etwas	123	45,9	101	43,7

	stark	41	15,3	24	10,4
	sehr stark	6	2,2	7	3,0
Konfliktangst	gar nicht	156	58,2	122	52,8
	etwas	90	33,6	87	37,7
	stark	14	5,2	20	8,7
	sehr stark	8	3,0	2	0,9
Trennungsangst	gar nicht	161	60,1	141	61,0
	etwas	88	32,8	79	34,2
	stark	11	4,1	7	3,0
	sehr stark	8	3,0	4	1,7
Unbewusste Angst	gar nicht	182	67,9	149	64,5
	etwas	76	28,4	73	31,6
	stark	8	3,0	8	3,5
	sehr stark	2	0,7	1	0,4
Existenzangst	gar nicht	191	71,3	175	75,8
	etwas	63	23,5	44	19,0
	stark	10	3,7	7	3,0
	sehr stark	4	1,5	5	2,2
Neurotische Angst	gar nicht	193	72,0	165	71,4
	etwas	59	22,0	56	24,2
	stark	11	4,1	7	3,0
	sehr stark	5	1,9	3	1,3

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Tabelle 28: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst differenziert nach Geschlecht. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „stark“ und „sehr stark“ in der Tabelle 27, S. 133.

		Geschlecht	
		weiblich (N= 268) %	männlich (N= 231) %
Angstform	Versagensangst	28,0	20,4
	Herrschaftsangst	17,6	15,6
	Strafangst	14,9	9,6
	Personenangst	17,5	13,4
	Konfliktangst	8,2	9,6
	Trennungsangst	7,1	4,7
	Unbewusste Angst	3,7	3,9
	Existenzangst	5,2	5,2
	Neurotische Angst	6,0	4,3

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Konfliktangst und unbewusste Angst ausgenommen, ist festzuhalten, dass die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens bei den übrigen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, Trennungsangst, Existenzangst und neurotische Angst) differenziert nach Geschlecht beim weiblichen Geschlecht höher liegen als beim männlichen Geschlecht (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht.

Angstform	Geschlecht			
	weiblich (N= 268)		männlich (N= 231)	
	M	SD	M	SD
Versagensangst	2.182	.744	1.995	.754
Herrschaftsangst	1.947	.690	1.770	.782
Strafangst	1.813	.775	1.606	.719
Personenangst	1.832	.763	1.735	.765
Konfliktangst	1.529	.731	1.575	.686
Trennungsangst	1.500	.716	1.454	.643
Unbewusste Angst	1.365	.581	1.398	.579
Existenzangst	1.354	.628	1.316	.639
Neurotische Angst	1.358	.652	1.342	.604
insgesamt	1.653	.432	1.577	.427

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Alter und die abhängige Variable Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste liefert einen signifikanten Effekt bei Versagensangst ($\chi^2=8.36$, $df=1$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=10.31$, $df=1$, $p<.05$) und bei Strafangst ($\chi^2=10.23$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 30, S. 136).

Tabelle 30: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	χ^2	df	p	Mittlerer Rang	
				weiblich (N= 268)	männlich (N= 231)
Versagensangst	8.36	1	<.05	265.58	231.92
Herrschaftsangst	10.31	1	<.05	267.48	229.64
Strafangst	10.23	1	<.05	267.48	229.72

In den nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests kann auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bei Versagensangst ($U=26777.50$, $z=-2.893$, $p<.05$); bei Herrschaftsangst ($U=26251.00$, $z=-3.212$, $p<.05$) und bei Strafangst ($U=26270.00$, $z=-3.199$, $p<.05$) festgestellt werden (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Geschlecht in Mann-Whitney-*U*-Tests für den vierstufigen Faktor Alter und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	Geschlecht	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Versagensangst	w	265.58	26777.50	-2.893	<.05
	m	231.92			
Herrschaftsangst	w	267.55	26251.00	-3.212	<.05
	m	229.64			
Strafangst	w	267.48	26270.00	-3.199	<.05
	m	229.72			

Anmerkung: Geschlecht (w-weiblich, m-männlich)

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle

Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) für das Geschlecht ($\chi^2=5.563$, $df= 1$, $p<.05$). Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrerinnen ($MR=264.07$) und Lehrer ($MR=233.68$) auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=27184.50$, $z=-2.359$, $p<.05$).

Schultyp

Differenziert man die Stichprobe nach Schultyp (Gymnasium und Berufsschule), so ergibt die Auswertung der Daten hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen folgendes (die prozentualen Anteile in den Klammern entstehen durch das Summieren der Antworten der Spalten „manchmal“ und „häufig“ in der Häufigkeitstabelle 32, S. 139):

- Versagensangst tritt bei 204 Gymnasial- (53,5%) und 49 Berufsschullehrern (41,5%) manchmal oder häufig auf. Die Mittelwerte von Versagensangst sind bei Gymnasiallehrern $M=2.569$ ($SD=.766$) und bei Berufsschullehrern bei $M=2.305$ ($SD=.756$).
- Herrschaftsangst tritt bei 126 Gymnasiallehrern (33,0%) und 23 Berufsschullehrern (19,4%) manchmal oder häufig auf. Der Mittelwert von Herrschaftsangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=2.105$ ($SD=.807$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.949$ ($SD=.689$).
- Manchmal oder häufig tritt Strafangst bei 115 Gymnasiallehrern (30,2%) und 19 Berufsschullehrern (16,1%) auf. Der Mittelwert von Strafangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.994$ ($SD=.864$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.839$ ($SD=.678$).
- Personenangst tritt laut der vorliegenden Befragung bei 97 Gymnasiallehrern (25,5%) und 29 Berufsschullehrern (24,5%) manchmal oder häufig auf. Der

Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.979$ ($SD=.823$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.940$ ($SD=.809$).

- Manchmal oder häufig tritt Konfliktangst bei 92 Gymnasiallehrern (24,2%) und 25 Berufsschullehrern (21,2%) auf. Der Mittelwert von Konfliktangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.853$ ($SD=.839$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.822$ ($SD=.780$).
- Trennungsangst tritt bei 60 Gymnasiallehrern (15,8%) und 13 Berufsschullehrern manchmal oder häufig auf. Der Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.679$ ($SD=.792$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.652$ ($SD=.671$).
- Unbewusste Angst tritt bei 53 Gymnasiallehrern (13,9%) und 11 Berufsschullehrern (9,3%) manchmal oder häufig auf. Der Mittelwert von unbewusster Angst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.603$ ($SD=.769$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.525$ ($SD=.662$).
- Existenzangst tritt bei 39 Gymnasiallehrern (10,2%) und 14 Berufsschullehrern (11,8%) manchmal oder häufig auf. Der Mittelwert von Existenzangst liegt entsprechend bei $M=1.517$ ($SD=.727$) und bei $M=1.415$ ($SD=.695$).
- Bei 40 Gymnasiallehrern (10,6%) und 13 Berufsschullehrern (11%) tritt neurotische Angst manchmal oder häufig auf. Der Mittelwert von neurotischer Angst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.464$ ($SD=.737$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.423$ ($SD=.709$).

Die ermittelten Häufigkeiten und Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen differenziert nach Schultyp sind in den Tabellen 32, S. 139; 33, S. 140 und 34, S. 140 dargestellt.

Tabelle 32: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp.

Angstform	Antwort	Schultyp			
		Gymnasium (N= 381)		Berufsschule (N= 118)	
		N	%	N	%
Versagensangst	nie	26	6,8	17	14,4
	selten	151	39,6	52	44,1
	manchmal	165	43,3	45	38,1
	häufig	39	10,2	4	3,4
Herrschaftsangst	nie	96	25,2	30	25,4
	selten	159	41,7	65	55,1
	manchmal	116	30,4	22	18,6
	häufig	10	2,6	1	0,8
Strafangst	nie	130	34,1	38	32,2
	selten	136	35,7	61	51,7
	manchmal	102	26,8	19	16,1
	häufig	13	3,4	0	0
Personenangst	nie	119	31,2	39	33,1
	selten	165	43,3	50	42,4
	manchmal	83	21,8	26	22,0
	häufig	14	3,7	3	2,5
Konfliktangst	nie	157	41,2	47	39,8
	selten	132	34,6	46	39,0
	manchmal	83	21,8	24	20,3
	häufig	9	2,4	1	0,8
Trennungsangst	nie	191	50,1	54	45,8
	selten	130	34,1	51	43,2
	manchmal	51	13,4	13	11,0
	häufig	9	2,4	0	0
Unbewusste Angst	nie	211	55,4	67	56,8
	selten	117	30,7	40	33,9
	manchmal	46	12,1	11	9,3
	häufig	7	1,8	0	0
Existenzangst	nie	230	60,4	83	70,3
	selten	112	29,4	21	17,8
	manchmal	32	8,4	14	11,8
	häufig	7	1,8	0	0
Neurotische Angst	nie	252	66,1	82	69,5
	selten	89	23,4	23	19,5
	manchmal	32	8,4	12	10,2
	häufig	8	2,1	1	0,8

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Tabelle 33: Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „manchmal“ und „häufig“ in Tabelle 32, S. 139.

		Schultyp	
		Gymnasium (N= 381)	Berufsschule (N= 118)
		%	%
Angstform	Versagensangst	53,5	41,5
	Herrschaftsangst	33,0	19,4
	Strafangst	30,2	16,1
	Personenangst	25,5	24,5
	Konfliktangst	24,2	21,1
	Trennungsangst	15,8	11,0
	Unbewusste Angst	13,9	9,3
	Existenzangst	10,2	11,8
	Neurotische Angst	10,6	11,0

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Wenn man sich die Tabelle 34 mit den Mittelwerten der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen differenziert nach Schultyp anschaut, so kann man sehen, dass die Mittelwerte aller Angstformen bei Gymnasiallehrern höher liegen als bei den Berufsschullehrern.

Tabelle 34: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp.

		Schultyp			
		Gymnasium (N= 381)		Berufsschule (N= 118)	
		M	SD	M	SD
Angstform	Versagensangst	2.596	.766	2.305	.756
	Herrschaftsangst	2.105	.807	1.949	.689
	Strafangst	1.994	.864	1.839	.678
	Personenangst	1.979	.823	1.940	.809
	Konfliktangst	1.853	.839	1.822	.780
	Trennungsangst	1.679	.792	1.652	.671
	Unbewusste Angst	1.603	.769	1.525	.662
	Existenzangst	1.517	.727	1.415	.695
	Neurotische Angst	1.464	.737	1.423	.709
insgesamt		1.862	.485	1.763	.409

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

In der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste kann ein signifikanter Effekt bei Versagensangst ($\chi^2=9.26$, $df=1$, $p<.05$) festgestellt werden (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	χ^2	df	p	Mittlerer Rang	
				Gymnasium ($N= 381$)	Berufsschule ($N= 118$)
Versagensangst	9.26	1	<.05	260.12	217.32

Im Mann-Whitney- U -Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schultyp bei Versagensangst ($U=18622.50$, $z=-3.044$, $p<.05$) (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schultyp im Mann-Whitney- U -Test für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	Schultyp	Mittlerer Rang	U	z	p
Versagensangst	G	260.12	18622.50	-3.044	<.05
	BS	217.32			

Anmerkung: Schultyp (G-Gymnasium, BS-Berufsschule)

In der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Schultyp und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann kein signifikanter Effekt für den Schultyp gefunden werden ($\chi^2=3.17$, $df=1$, $n.s.$).

Die Differenzierung der Stichprobe nach Schultyp ergibt hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen folgendes (die prozentualen Anteile in den Klammern entstehen durch das Summieren der Antworten der Spalten „stark“ und „sehr stark“ in Tabelle 37, S. 144):

- Versagensangst empfinden 99 Gymnasiallehrer (26%) und 23 Berufsschullehrer (19,5%) stark oder sehr stark. Der Mittelwert von Versagensangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=2.136$ ($SD=.730$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.966$ ($SD=.815$).
- Herrschaftsangst empfinden 65 Gymnasiallehrer (17,0%) und 18 Berufsschullehrer (15,3%) stark oder sehr stark. Der Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.871$ ($SD=.748$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.847$ ($SD=.711$).
- 53 Gymnasiallehrer (13,9%) und 9 Berufsschullehrer (7,6%) empfinden Strafangst stark oder sehr stark. Der Mittelwert von Strafangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.742$ ($SD=.786$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.635$ ($SD=.649$).
- Personenangst empfinden stark oder sehr stark 58 Gymnasiallehrer (15,2%) und 20 Berufsschullehrer (17,0%). Der Mittelwert von Personenangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.782$ ($SD=.769$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.805$ ($SD=.754$).
- Konfliktangst empfinden 35 Gymnasiallehrer (9,2%) und 9 Berufsschullehrer (7,6%) stark oder sehr stark. Der Mittelwert von Existenzangst liegt entsprechend: bei Gymnasiallehrern bei $M=1.543$ ($SD=.719$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.576$ ($SD=.684$).
- Bei der Trennungsangst geben 26 Gymnasiallehrer (6,8%) und 4 Berufsschullehrer (3,3%) an, diese Angstform stark oder sehr stark zu

empfinden. Der Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.475$ ($SD=.708$) und bei Berufsschullehrern $M=1.491$ ($SD=.595$).

- 15 Lehrer an Gymnasien (3,9%) und 4 Lehrer an Berufsschulen (3,4%) geben an, unbewusste Angst stark oder sehr stark zu empfinden. Der Mittelwert von unbewusster Angst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.396$ ($SD=.591$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.330$ ($SD=.539$).
- Starke oder sehr starke Existenzangst empfinden 20 Gymnasiallehrer (4,4%) und 9 Berufsschullehrer (7,6%). Der Mittelwert von Existenzangst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.333$ ($SD=.621$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.347$ ($SD=.671$).
- 21 Gymnasiallehrer (5,5%) und 5 Berufsschullehrer (4,2%) empfinden neurotische Angst stark oder sehr stark. Der Mittelwert von neurotischer Angst liegt bei Gymnasiallehrern bei $M=1.367$ ($SD=.645$) und bei Berufsschullehrern bei $M=1.296$ ($SD=.574$).

Die bei der Auswertung ermittelten Häufigkeiten und Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen differenziert nach Schultyp können den Tabellen 37, S. 144; 38, S. 145 und 39, S. 145 entnommen werden.

Tabelle 37: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp.

Angstform	Antwort	Schultyp			
		Gymnasium (N= 381)		Berufsschule (N= 118)	
		N	%	N	%
Versagensangst	gar nicht	63	16,5	34	28,8
	etwas	219	57,5	61	51,7
	stark	83	21,8	16	13,6
	sehr stark	16	4,2	7	5,9
Herrschaftsangst	gar nicht	124	32,5	38	32,2
	etwas	192	50,4	62	52,5
	stark	55	14,4	16	13,6
	sehr stark	10	2,6	2	1,7
Strafangst	gar nicht	165	43,3	53	44,9
	etwas	163	42,8	56	47,5
	stark	39	10,2	8	6,8
	sehr stark	14	3,7	1	0,8
Personenangst	gar nicht	152	39,9	45	38,1
	etwas	171	44,9	53	44,9
	stark	47	12,3	18	15,3
	sehr stark	11	2,9	2	1,7
Konfliktangst	gar nicht	217	57,0	61	51,7
	etwas	129	33,9	48	40,7
	stark	27	7,1	7	5,9
	sehr stark	8	2,1	2	1,7
Trennungsangst	gar nicht	237	62,2	65	55,1
	etwas	118	31,0	49	41,5
	stark	15	3,9	3	2,5
	sehr stark	11	2,9	1	0,8
Unbewusste Angst	gar nicht	248	65,1	83	70,3
	etwas	118	31,0	31	26,3
	stark	12	3,1	4	3,4
	sehr stark	3	0,8	0	0
Existenzangst	gar nicht	278	73,0	88	74,6
	etwas	86	22,6	21	17,8
	stark	10	2,6	7	5,9
	sehr stark	10	1,8	2	1,7
Neurotische Angst	gar nicht	269	70,6	89	75,4
	etwas	91	23,9	24	20,3
	stark	14	3,7	4	3,4
	sehr stark	7	1,8	1	0,8

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Tabelle 38: Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Spalten „stark“ und „sehr stark“ in Tabelle 37, S. 144.

		Schultyp	
		Gymnasium (N= 381)	Berufsschule (N= 118)
		%	%
Angstform	Versagensangst	26,0	19,5
	Herrschaftsangst	17,0	15,3
	Strafangst	13,0	7,6
	Personenangst	15,2	17,0
	Konfliktangst	9,2	7,6
	Trennungsangst	7,1	4,7
	Unbewusste Angst	3,9	3,4
	Existenzangst	4,4	7,6
	Neurotische Angst	5,5	4,2

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Prozent (%)

Die ermittelten Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen differenziert nach Schultyp zeigt die Tabelle 39. Die Mittelwerte von Personenangst, Konfliktangst und Trennungsangst liegen bei den Berufsschullehrern höher. Die Mittelwerte der restlichen Angstformen hingegen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) sind bei den Gymnasiallehrern höher.

Tabelle 39: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schultyp.

		Schultyp			
		Gymnasium (N= 381)		Berufsschule (N= 118)	
		M	SD	M	SD
Form der Angst	Versagensangst	2.136	.730	1.966	.815
	Herrschaftsangst	1.871	.748	1.847	.711
	Strafangst	1.742	.786	1.635	.649
	Personenangst	1.782	.769	1.805	.754
	Konfliktangst	1.543	.719	1.576	.684
	Trennungsangst	1.475	.708	1.491	.595
	Unbewusste Angst	1.396	.591	1.330	.539
	Existenzangst	1.333	.621	1.347	.671
	Neurotische Angst	1.367	.645	1.296	.574
insgesamt		1.627	.443	1.588	.391

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

In der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Schultyp und die abhängige Variable Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste kann ein signifikanter Effekt bei Versagensangst gefunden werden ($\chi^2=6.34$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 40).

Tabelle 40: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	χ^2	df	p	Mittlerer Rang	
				Gymnasium ($N= 381$)	Berufsschule ($N= 118$)
Versagensangst	6.34	1	<.05	258.13	223.74

Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Test kann auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schultyp bei Versagensangst festgestellt werden ($U=19380.50$, $z=-2.518$, $p<.05$) (siehe Tabelle 41).

Tabelle 41: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schultyp im Mann-Whitney- U -Test für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	Schultyp	Mittlerer Rang	U	z	p
Versagensangst	G	258.13	19380.50	-2.518	<.05
	BS	223.74			

Anmerkung: Schultyp (G-Gymnasium, BS-Berufsschule)

Die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Schultyp und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) liefert keinen signifikanten Effekt für den Schultyp ($\chi^2=.61$, $df=1$, $n.s.$).

F 3 *Bestehen Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zwischen den Lehrern je nach Schulgröße, Region der Schule, sozialem Umfeld der zu lehrenden Schüler, ausgeübten Funktionen der Lehrer an der Schule oder Zahl der unterrichteten Klassen?*

Schulgröße

Hier wird versucht, die möglichen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen und der Größe der Schule, an denen die Lehrer tätig sind, zu erschließen. Die Größe der Schule wird bestimmt durch die Zahl der an der Schule lernenden Schüler. Es werden 5 Schulgrößen-Gruppen gebildet, denen dann die Stichprobe zugeordnet wird.

Die Stichprobe wird den folgenden 5 Schulgrößen-Gruppen zugeordnet: „400-599 Schüler“, „600-799 Schüler“, „800-999 Schüler“, „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“. Der ersten Gruppe „400–599 Schüler“ können 42 Lehrer (8,4%) zugeordnet werden. Der Gruppe „600-799 Schüler“ 170 Lehrer (34,1%), der Gruppe „800-999 Schüler“ 40 Lehrer (8,0%), der Gruppe „1000-1199 Schüler“ 129 Lehrer (25,9%) und der Gruppe „1200 und mehr Schüler“ 118 Lehrer (23,6%) (siehe Tabelle 42).

Tabelle 42: Stichprobe differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler).

		<i>N</i>	<i>%</i>
Schulgröße	„400-599 Schüler“	42	8,4
	„600-799 Schüler“	170	34,1
	„800-999 Schüler“	40	8,0
	„1000-1199 Schüler“	129	25,9
	„1200 und mehr Schüler“	118	23,6
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Bei dieser Einteilung der Stichprobe ergibt die Auswertung der Daten hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen folgendes (es werden die Mittelwerte der einzelnen Gruppen je Angstform dargestellt - siehe Tabelle 43, S. 150):

- Der Mittelwert von Versagensangst liegt am höchsten bei Lehrern der Schulgrößen-Gruppe „600-799 Schüler“ ($M=2.635$, $SD=.782$). In absteigender Reihenfolge kommen dann die Lehrer der Gruppen „400-599 Schüler“ ($M=2.619$, $SD=.622$), „1000-1199 Schüler“ ($M=2.542$, $SD=.800$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=2.507$, $SD=.771$) und die Lehrer der Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=2.325$, $SD=.693$).
- Der Mittelwert von Herrschaftsangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens liegt am höchsten bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ ($M=2.147$, $SD=.840$). Absteigend kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „400-599 Schüler“ ($M=2.114$, $SD=.783$), „1000-1199 Schüler“ ($M=2.085$, $SD=.790$), „800-999 Schüler“ ($M=1.950$, $SD=.749$) und „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.949$, $SD=.689$).
- Bei Strafangst liegt bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ der Mittelwert hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens am höchsten ($M=2.214$, $SD=.842$). Zweithöchster Mittelwert liegt bei der Gruppe „600-799 Schüler“ ($M=2.011$, $SD=.896$). Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“ ($M=1.938$, $SD=.845$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.839$, $SD=.678$) und schließlich die Lehrer der Gruppe „800-999 Schüler“ mit dem niedrigsten Mittelwert ($M=1.875$, $SD=.790$).
- Der Mittelwert von Personenangst liegt bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ am höchsten ($M=2.023$, $SD=.840$). Ein wenig darunter liegt der Mittelwert der Lehrer der Gruppe „600-799 Schüler“ ($M=2.011$, $SD=.849$), gefolgt von den Lehrern der Gruppen „1000-1199 Schüler“ ($M=1.953$, $SD=.827$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.940$, $SD=.809$) und „800-999 Schüler“ ($M=1.875$, $SD=.686$).

- Bei Konfliktangst liegt der Mittelwert am höchsten bei den Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ ($M=2,047$, $SD=.882$). Dieser Gruppe folgen dann mit ihren Mittelwerten von Konfliktangst die Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“ ($M=1.852$, $SD=.840$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.822$, $SD=.780$), „1000-1199 Schüler“ ($M=1.821$, $SD=.842$) und die Lehrer der Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=1.750$, $SD=.776$).
- Der höchste Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ ($M=1,785$, $SD=.842$). Die Mittelwerte von Trennungsangst liegen bei den Lehrern der übrigen Gruppen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): „1000-1199 Schüler“ ($M=1.682$, $SD=.770$), „600-799 Schüler“ ($M=1.858$, $SD=.807$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.652$, $SD=.671$) und schließlich „800-999 Schüler“ ($M=1.650$, $SD=.769$).
- Bei der unbewussten Angst liegt der Mittelwert bei den Lehrern der einzelnen Gruppen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=1.750$, $SD=.839$), Gruppe „1000-1199 Schüler“ bei ($M=1.596$, $SD=.765$), Gruppe „600-799 Schüler“ ($M=1.825$, $SD=.782$), Gruppe „400-599 Schüler“ ($M=1.571$, $SD=.667$) und mit dem niedrigsten Mittelwert die Gruppe „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.525$, $SD=.662$).
- In Bezug auf Existenzangst liegt der Mittelwert bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ am höchsten ($M=1,642$, $SD=.665$). Danach kommen die Mittelwerte von Existenzangst der Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“ ($M=1.576$, $SD=.727$), „800-999 Schüler“ ($M=1.475$, $SD=.784$) und „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.415$, $SD=.695$). Den niedrigsten Mittelwert dieser Angstform ist bei den Lehrern der Gruppe „1000-1199 Schüler“ ($M=1.410$, $SD=.724$) zu finden.
- Der Mittelwert von neurotischer Angst liegt bei den Lehrern der einzelnen Gruppen in etwa gleich. In absteigender Reihenfolge: bei Lehrern der Gruppe „800-999 Schüler“ bei $M=1.550$ ($SD=.749$), bei „1000-1199 Schüler“ ($M=1.457$, $SD=.770$), bei „400-599 Schüler“ ($M=1.452$, $SD=.632$), bei „600-799 Schüler“

($M=1.452$, $SD=.738$) und schließlich bei „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.423$, $SD=.709$).

Tabelle 43: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler).

Angstform	Schulgröße									
	400-599 S. (N= 42)		600-799 S. (N= 170)		800-999 S. (N= 40)		1000-1199 S. (N= 129)		1200 und mehr S. (N= 118)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	2.619	.622	2.635	.782	2.325	.693	2.542	.800	2.507	.771
Herrschaftsangst	2.114	.783	2.147	.840	1.950	.749	2.085	.790	1.949	.689
Strafangst	2.214	.842	2.011	.896	1.875	.790	1.938	.845	1.839	.678
Personenangst	2.023	.840	2.011	.849	1.875	.686	1.953	.827	1.940	.809
Konfliktangst	2.047	.882	1.852	.840	1.750	.776	1.821	.842	1.822	.780
Trennungsangst	1.785	.842	1.658	.807	1.650	.769	1.682	.770	1.652	.671
Unbewusste Angst	1.571	.667	1.582	.782	1.750	.839	1.596	.765	1.525	.662
Existenzangst	1.642	.665	1.576	.727	1.475	.784	1.410	.724	1.415	.695
Neurotische Angst	1.452	.632	1.452	.738	1.550	.749	1.457	.770	1.423	.709
insgesamt	1.944	.416	1.881	.498	1.800	.446	1.832	.499	1.763	.409

Anmerkung: Schüler (S), Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Versagensangst ($\chi^2=14.67$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 44, S. 151).

Tabelle 44: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	χ^2	df	p	Schulgröße				
				400-599 S. (N= 42)	600-799 S. (N= 170)	800-999 S. (N= 40)	1000-1199 S. (N= 129)	1200 und mehr S. (N= 118)
Versagens- angst	14.67	4	<.05	271.01	270.75	218.46	255.49	217.32

Anmerkung: Schüler (S), Anzahl (N) = 499

Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe nach der Differenzierung nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) zwischen den Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ ($MR=157.03$) und Lehrern der Gruppe „1200 und mehr Schüler“ ($MR=126.45$) ($U=7900.00$, $z=-3.300$, $p<.05$) (siehe Tabelle 45).

Tabelle 45: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schulgröße im Mann-Whitney-U-Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	Schulgröße	Mittlerer Rang	U	z	p
Versagensangst	„600-799 S.“	157.03	7900.00	-3.300	<.05
	„1200 und mehr S.“	126.45			

Anmerkung: Schüler (S)

Keinen signifikanten Effekt für die Schulgröße liefert hingegen die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=6.84$, $df=4$, *n.s.*).

Hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen und der Zuordnung zu den fünf Schulgröße-Gruppen (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) ergibt die Auswertung folgendes (siehe auch Tabelle 46, S. 154):

- Der Mittelwert von Versagensangst liegt am höchsten bei den Lehrern der Schulgröße-Gruppe „600-799 Schüler“ ($M=2.211$, $SD=.731$). In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“ ($M=2.139$, $SD=.797$), „400-599 Schüler“ ($M=1.976$, $SD=.562$), „800-999 Schüler“ ($M=1.975$, $SD=.619$) und schließlich die Lehrer der Gruppe „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.966$, $SD=.815$).
- Hinsichtlich des Mittelwertes von Herrschaftsangst liegt dieser bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ am höchsten ($M=1.952$, $SD=.660$). Den zweithöchsten Mittelwert von dieser Angstform zeichnet die Lehrer der Gruppe „600-799 Schüler“ aus ($M=1.882$, $SD=.783$). Etwas darunter liegen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“ ($M=1.876$, $SD=.739$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.847$, $SD=.711$) und der Lehrer der Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=1.725$, $SD=.715$).
- Bei Strafangst haben die Lehrer der Gruppe „400-599 Schüler“ den höchsten Mittelwert hinsichtlich der Intensität des Empfindens ($M=1.904$, $SD=.820$). Auf weiteren Rängen (in absteigender Reihenfolge) sind zu finden: die Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“ ($M=1.758$, $SD=.832$), „1000-1199 Schüler“ ($M=1.705$, $SD=.733$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.635$, $SD=.649$) und mit dem niedrigsten Mittelwert von Strafangst die Lehrer der Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=1.625$, $SD=.704$).
- Der Mittelwert von Personenangst liegt bei den Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ am höchsten ($M=1.835$, $SD=.811$). Darunter liegen die Mittelwerte von Personenangst der Lehrer der Gruppen „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.805$, $SD=.754$), „1000-1199 Schüler“ ($M=1.759$, $SD=.737$), „400-599 Schüler“

($M=1.738$, $SD=.798$) und schließlich die Lehrer der Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=1.675$, $SD=.655$).

- In Bezug auf den Mittelwert von Konfliktangst liegt dieser bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ am höchsten ($M=1.738$, $SD=.857$). Dieser Gruppe folgen dann mit ihren Mittelwerten von Konfliktangst die Lehrer der Gruppen „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.576$, $SD=.684$), „600-799 Schüler“ ($M=1.547$, $SD=.705$), „1000-1199 Schüler“ ($M=1.527$, $SD=.740$) und die Lehrer der Gruppe „800-999 Schüler“ mit dem niedrigsten Mittelwert bei $M=1.375$ ($SD=.490$).
- Der höchste Mittelwert von Trennungsangst liegt bei den Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ ($M=1.523$, $SD=.671$). Bei den Lehrern der übrigen Gruppen liegen die Mittelwerte von Trennungsangst wie folgt (in absteigender Reihenfolge): Gruppe „1000-1199 Schüler“ ($M=1.503$, $SD=.708$), Gruppe „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.491$, $SD=.595$), Gruppe „600-799 Schüler“ ($M=1.452$, $SD=.730$) und die Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=1.425$, $SD=.675$).
- Bei unbewusster Angst liegt der Mittelwert bei den Lehrern der einzelnen Gruppen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): bei Lehrern der Gruppe „800-999 Schüler“ bei $M=1.400$ ($SD=.490$), bei der Gruppe „600-799 Schüler“ bei $M=1.400$ ($SD=.609$), bei der Gruppe „1000-1199 Schüler“ bei $M=1.395$ ($SD=.591$), bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ bei $M=1.381$ ($SD=.538$) und schließlich mit dem niedrigsten Mittelwert von unbewusster Angst die Lehrer der Gruppe „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.370$, $SD=.539$).
- Die Lehrer der Gruppe „400-599 Schüler“ zeichnet der höchste Mittelwert von Existenzangst ($M=1.476$, $SD=.551$) aus. Der niedrigste Mittelwert von dieser Angstform ist bei Lehrern der Gruppe „1000-1199 Schüler“ zu sehen ($M=1.271$, $SD=.646$). Im mittleren Teil befinden sich die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“ ($M=1.352$, $SD=.619$), „1200 und mehr Schüler“ ($M=1.347$, $SD=.671$) und der Gruppe „800-999 Schüler“ ($M=1.300$, $SD=.607$).

- Der Mittelwert von neurotischer Angst liegt bei Lehrern der einzelnen Gruppen in absteigender Reihenfolge wie folgt: bei der Gruppe „800-999 Schüler“ bei $M=1.425$ ($SD=.635$), bei der Gruppe „400-599 Schüler“ bei $M=1.381$ ($SD=.538$), bei Lehrern der Gruppe „1000-1199 Schüler“ bei $M=1.372$ ($SD=.696$), bei der Gruppe „600-799 Schüler“ bei $M=1.347$ ($SD=.636$) und schließlich bei den Lehrern der Gruppe „1200 und mehr Schüler“ mit $M=1.296$ ($SD=.574$).

Tabelle 46: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler).

Angstform	Schulgröße									
	400-599 S. (N= 42)		600-799 S. (N= 170)		800-999 S. (N= 40)		1000-1199 S. (N= 129)		1200 und mehr S. (N= 118)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	1.976	.562	2.211	.731	1.975	.619	2.139	.797	1.966	.815
Herrschaftsangst	1.952	.660	1.882	.783	1.725	.715	1.876	.739	1.847	.711
Strafangst	1.904	.820	1.758	.832	1.625	.704	1.705	.733	1.635	.649
Personenangst	1.738	.798	1.835	.811	1.675	.655	1.759	.737	1.805	.754
Konfliktangst	1.738	.857	1.547	.705	1.375	.490	1.527	.740	1.576	.684
Trennungsangst	1.523	.671	1.452	.730	1.425	.675	1.503	.708	1.491	.595
Unbewusste Angst	1.381	.538	1.400	.609	1.400	.490	1.395	.591	1.370	.539
Existenzangst	1.476	.551	1.352	.619	1.300	.607	1.271	.646	1.347	.671
Neurotische Angst	1.381	.538	1.347	.636	1.425	.635	1.372	.696	1.296	.574
insgesamt	1.674	.357	1.643	.468	1.547	.384	1.616	.450	1.588	.391

Anmerkung: Schüler (S), Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die abhängige Variable Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste kann ein signifikanter Effekt bei Versagensangst beobachtet werden ($\chi^2=12,20$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 47, S. 155).

Tabelle 47: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	χ^2	df	p	Schulgröße				
				400-599 S. (N= 42)	600-799 S. (N= 170)	800-999 S. (N= 40)	1000-1199 S. (N= 129)	1200 und mehr S. (N= 118)
Versagens- angst	12.20	4	<.05	233.15	273.24	229.73	255.16	223.74

Anmerkung: Schüler (S), Anzahl (N) = 499

Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) bei Versagensangst zwischen den Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ ($MR=152.39$) und Lehrern der Gruppe „1200 und mehr Schüler“ ($MR=133.14$) - ($U=8689.00$, $z=-2.232$, $p<.05$) (siehe Tabelle 48).

Tabelle 48: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Schulgröße im Mann-Whitney-U-Test für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	Schulgröße	Mittlerer Rang	U	z	p
Versagensangst	„600-799 S.“	152.39	8689.00	-2.232	<.05
	„1200 und mehr S.“	133.14			

Anmerkung: Schüler (S.)

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann kein signifikanter Effekt für die Schulgröße beobachtet werden ($\chi^2=4.22$, $df=4$, *n.s.*).

Region der Schule

Hier werden die möglichen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen und der Region der Schulen, in der die befragten Lehrer tätig sind, untersucht. Die Stichprobe wird in zwei Gruppen geteilt: in Lehrer, die an einer Schule lehren, die sich in einer städtischen Region befindet und in Lehrer, die an einer Schule tätig sind, die sich in einer ländlichen Region befindet. Laut den Ergebnissen der vorliegenden Befragung lehren 388 Lehrer an einer Schule, die sich in einer städtischen Region befindet (77,8%) und 111 (22,2%) Lehrer an einer Schule in ländlicher Region.

Hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen differenziert nach der Region der Schule sind folgende Ergebnisse zu beobachten (es werden die Mittelwerte beider Gruppen je Angstform dargestellt - siehe Tabelle 49). Es fällt auf, dass, bis auf die Personenangst, die Mittelwerte der übrigen Angstarten (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei den Lehrern, die an Schulen in einer ländlichen Region tätig sind, durchgehend höher liegen.

Tabelle 49: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach der Region der Schule.

	Region der Schule				
	städtisch (N= 388)		ländlich (N= 111)		
	M	SD	M	SD	
Angstform					
	Versagensangst	2.494	.789	2.549	.710
	Herrschaftsangst	2.059	.773	2.099	.819
	Strafangst	1.866	.785	2.207	.915
	Personenangst	1.992	.833	1.891	.766
	Konfliktangst	1.799	.813	2.009	.847
	Trennungsangst	1.654	.753	1.738	.805
	Unbewusste Angst	1.507	.691	1.855	.861
	Existenzangst	1.458	.697	1.612	.788
	Neurotische Angst	1.407	.703	1.621	.798
	insgesamt	1.806	.449	1.954	.520

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests liefert einen signifikanten Effekt für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst bei Strafangst ($\chi^2=10.71$, $df=1$, $p<.05$), bei unbewusster Angst ($\chi^2=16.04$, $df=1$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=8.43$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 50).

Tabelle 50: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Häufigkeit des Auftretens einzelner Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	χ^2	df	p	Region der Schule	
				städtisch (N= 388)	ländlich (N=111)
Strafangst	10.71	1	<.05	239.36	287.18
Unbewusste Angst	16.04	1	<.05	237.68	293.08
Neurotische Angst	8.43	1	<.05	242.59	275.91

Anmerkung: Anzahl (N) = 499

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach der Region der Schule zwischen den Lehrern aus den Schulen in einer ländlichen Region (*MRI*) und Lehrern aus Schulen in einer städtischen Region (*MRs*) bei Strafangst (*MRI*=287.18) und (*MRs*=239.36) - ($U=17407.50$, $z=-3.237$, $p<.05$), bei unbewusster Angst (*MRI*=293.08) und (*MRs*=237.68) - ($U=16752.00$, $z=-4.005$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst (*MRI*=279.07) und (*MRs*=214.68) - ($U=18307.50$, $z=-2.904$, $p<.05$) (siehe Tabelle 51, S. 158).

Tabelle 51: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach der Region der Schule in Mann-Whitney-*U*-Tests für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Häufigkeit des Auftretens einzelner Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	Region der Schule	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Strafangst	städtisch	239.36	17407.50	-3.273	<.05
	ländlich	287.18			
Unbewusste Angst	städtisch	237.68	16752.00	-4.005	<.05
	ländlich	293.08			
Neurotische Angst	städtisch	214.68	18307.50	-2.904	<.05
	ländlich	279.07			

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=6.852$, $df=1$, $p<.05$). Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach der Region der Schule auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=18038.00$, $z=-2.618$, $p<.05$). Der Mittlere Rang der Lehrer aus Schulen in einer ländlichen Region liegt mit ($MR=281.50$) signifikant höher als der Mittlere Rang der Lehrer aus Schulen in einer städtischen Region ($MR=240.99$).

In Bezug auf Mittelwerte hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen sind nach der Auswertung der Daten bei den beiden Gruppen die in Tabelle 52, S. 159, aufgeführten Mittelwerte zu beobachten. Bei den Lehrern, die an Schulen in einer städtischen Region tätig sind, liegt der Mittelwert von Herrschaftsangst, Personenangst und Existenzangst höher als bei den Lehrern der anderen Gruppe. Bei den Lehrern, die an Schulen lehren, die sich in einer ländlichen Region befinden liegt der Mittelwert von Versagensangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusster Angst und neurotischer Angst höher.

Tabelle 52: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst differenziert nach der Region der Schule.

		Region der Schule			
		städtisch (N= 388)		ländlich (N= 111)	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Angstform					
	Versagensangst	2.087	.769	2.126	.702
	Herrschaftsangst	1.873	.727	1.837	.780
	Strafangst	1.667	.708	1.891	.887
	Personenangst	1.817	.767	1.684	.750
	Konfliktangst	1.518	.698	1.666	.742
	Trennungsangst	1.471	.668	1.504	.736
	Unbewusste Angst	1.345	.542	1.504	.685
	Existenzangst	1.354	.628	1.316	.639
	Neurotische Angst	1.319	.627	1.459	.629
insgesamt		1.601	.419	1.676	.468

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die abhängige Variable Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste kann ein signifikanter Effekt bei neurotischer Angst gefunden werden ($\chi^2=7.45$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 53).

Tabelle 53: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Intensität des Empfindens berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform		Region der Schule				
		χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	städtisch (N= 388)	ländlich (N=111)
Neurotische Angst		7.45	1	<.05	242.59	275.91

Anmerkung: Anzahl (N) = 499

Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach der Region der Schule zwischen Lehrern aus Schulen in einer ländlichen Region

($MRI=275.91$) und Lehrern aus Schulen einer städtischen Region ($MRs=242.59$) bei neurotischer Angst ($U=18658.00$, $z=-2.730$, $p<.05$) (siehe Tabelle 54).

Tabelle 54: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach der Region der Schule im Mann-Whitney- U -Test für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	Region der Schule	Mittlerer Rang	U	z	p
Neurotische Angst	städtisch	242.59	18658.00	-2.730	<.05
	ländlich	275.91			

Kein signifikanter Effekt kann in der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) für die Region der Schule beobachtet werden ($\chi^2=2.23$, $df=1$, $p>.05$).

Soziales Umfeld der an der Schule lernenden Schüler

Untersucht wird hierbei, ob es Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens sowie der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste und dem sozialen Umfeld der Schule (subjektive Einschätzung der Lehrer selbst), in der die befragten Lehrer tätig sind, gibt. Bei der schriftlichen Befragung werden Lehrer gebeten, eine Stellungnahme zu „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ zu geben. Die Antwort soll auf einer 5-Stufen-Skala gegeben werden: „gar nicht problembeladen“, „eher nicht problembeladen“, „teilweise problembeladen“, „eher problembeladen“ und „sehr problembeladen“. Laut den Ergebnissen der Befragung schätzen 8 Lehrer das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen „gar nicht problembeladen“ ein (1,6%). 4 Lehrer (0,8%) schätzen das soziale Umfeld der Schüler „eher nicht problembeladen“,

152 Lehrer (30,5%) „teilweise problembeladen“, 262 Lehrer (52,5%) „eher problembeladen“ und 73 Lehrer (14,6%) „sehr problembeladen“ ein (siehe Tabelle 55).

Tabelle 55: Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“.

		<i>N</i>	<i>%</i>
Antwort	„gar nicht problembeladen“	8	1,6
	„eher nicht problembeladen“	4	0,8
	„teilweise problembeladen“	152	30,5
	„eher problembeladen“	262	52,5
	„sehr problembeladen“	43	14,6
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Die bei der Auswertung erhaltenen Mittelwerte hinsichtlich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen der Stichprobe sind in Tabelle 56 zu sehen.

Tabelle 56: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

		„Wie problembeladen schätzen Sie das soziale das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ *		
Angstform	Häufigkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	nie	43	2.907	.750
	selten	203	2.738	.700
	manchmal	210	2.909	.736
	häufig	43	2.744	.658
Herrschaftsangst	nie	126	2.730	.686
	selten	224	2.879	.750
	manchmal	138	2.833	.689
	häufig	11	2.727	.786

Strafangst	nie	168	2.839	.752
	selten	197	2.883	.736
	manchmal	121	2.752	.636
	häufig	13	2.461	.660
Personenangst	nie	158	2.727	.710
	selten	215	2.790	.715
	manchmal	109	3.009	.713
	häufig	17	3.000	.707
Konfliktangst	nie	204	2.808	.747
	selten	178	2.803	.689
	manchmal	107	2.869	.701
	häufig	10	3.100	.875
Trennungsangst	nie	245	2.751	.718
	selten	181	2.911	.709
	manchmal	64	2.843	.739
	häufig	9	3.000	.707
Unbewusste Angst	nie	278	2.802	.716
	selten	157	2.879	.736
	manchmal	57	2.877	.683
	häufig	7	2.142	.377
Existenzangst	nie	313	2.859	.746
	selten	133	2.766	.672
	manchmal	46	2.826	.676
	häufig	7	2.428	.534
Neurotische Angst	nie	334	2.811	.729
	selten	112	2.803	.720
	manchmal	44	2.954	.680
	häufig	9	3.000	.500

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „gar nicht problembeladen“ (1), „eher nicht problembeladen“ (2), „teilweise problembeladen“ (3), „eher problembeladen“ (4) und „sehr problembeladen“ (5)

In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests kann ein signifikanter Effekt für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ bei Personenangst gefunden werden ($\chi^2=11.18$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 57, S. 163).

Tabelle 57: Signifikanter Effekt bei der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“.

Angstform	χ^2	df	p	„Wie problembeladen schätzen Sie das soziale das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“			
				Häufigkeit			
				nie	selten	manchmal	häufig
Personenangst	11.18	3	<.05	233.87	242.45	283.25	282.21

In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ und der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Personenangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=123.22$) und „manchmal“ ($MR=149.63$) - ($U=6907.50$, $z=-3.016$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „selten“ ($MR=153.60$) und „manchmal“ ($MR=180.06$) - ($U=9803.00$, $z=-2.639$, $p<.05$) (siehe Tabelle 58).

Tabelle 58: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney-*U*-Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“.

Angstform	Häufigkeit	„Wie problembeladen schätzen Sie das soziale das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“			
		Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Personenangst	nie	123.22	6907.50	-3.016	<.05
	manchmal	149.63			
	selten	153.60	9803.00	-2.639	<.05
	manchmal	180.06			

Die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) liefert keinen signifikanten Effekt für die Stellungnahme ($\chi^2=4.61$, $df=4$, *n.s.*).

Die ermittelten Ergebnisse bei der Auswertung der Daten hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe zur Stellungnahme „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der Stichprobe zeigt Tabelle 59.

Tabelle 59: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.

„Wie problembeladen schätzen Sie das soziale das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ *				
Angstform	Intensität	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	gar nicht	97	2.938	.747
	etwas	280	2.782	.712
	stark	99	2.828	.700
	sehr stark	23	2.869	.757
Herrschaftsangst	gar nicht	162	2.759	.685
	etwas	254	2.834	.736
	stark	71	2.929	.743
	sehr stark	12	2.916	.668
Strafangst	gar nicht	218	2.839	.760
	etwas	219	2.821	.697
	stark	47	2.852	.658
	sehr stark	15	2.600	.632
Personenangst	gar nicht	197	2.700	.719
	etwas	224	2.888	.703
	stark	65	3.015	.739
	sehr stark	13	2.692	.630

Konfliktangst	gar nicht	278	2.798	.742
	etwas	177	2.819	.683
	stark	34	3.000	.696
	sehr stark	10	3.100	.737
Trennungsangst	gar nicht	302	2.751	.725
	etwas	167	2.916	.653
	stark	18	3.111	.963
	sehr stark	12	3.000	.852
Unbewusste Angst	gar nicht	331	2.815	.729
	etwas	149	2.852	.710
	stark	16	2.937	.573
	sehr stark	3	2.000	.000
Existenzangst	gar nicht	366	2.838	.739
	etwas	107	2.785	.687
	stark	17	2.823	.635
	sehr stark	9	2.777	.440
Neurotische Angst	gar nicht	358	2.838	.739
	etwas	115	2.785	.687
	stark	18	2.823	.635
	sehr stark	8	2.777	.440

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „gar nicht problembeladen“ (1), „eher nicht problembeladen“ (2), „teilweise problembeladen“ (3), „eher problembeladen“ (4) und „sehr problembeladen“ (5)

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse des vierstufigen Faktors Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ bei Personenangst ($\chi^2=11.87$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 60, S. 166).

Tabelle 60: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerangst und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“.

Angstform	χ^2	df	p	„Wie problembeladen schätzen Sie das soziale das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“			
				Intensität			
				gar nicht	etwas	stark	sehr stark
Personenangst	11.87	3	<.05	228.11	260.93	283.75	224.77

Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst bei Personenangst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=124.40$) und „stark“ ($MR=153.02$) - ($U=5004.00$, $z=-2.879$, $p<.05$) (siehe Tabelle 61).

Tabelle 61: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney-U-Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der berufsbezogenen Lehrerangst und die Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“.

Angstform	Häufigkeit	Mittlerer Rang	„Wie problembeladen schätzen Sie das soziale das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“		
			U	z	p
Personenangst	gar nicht	124.40	5004.00	-2.879	<.05
	stark	153.02			

In der Varianzanalyse kann für den Zusammenhang zwischen dem fünfstufigen Faktor (Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“) und der abhängigen Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kein signifikanter Effekt für die Stellungnahme gefunden werden ($\chi^2=7.61$, $df=4$, *n.s.*).

Ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule

Hier soll geprüft werden, ob mögliche Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste und den ausgeübten Funktionen der Lehrer an der Schule bestehen. Die Funktionen der Lehrer an der Schule werden in zwei Kategorien eingeteilt: in eine reine Lehrertätigkeit und in eine Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen. Zur Zeit der Befragung üben von den 499 befragten Lehrern 372 (74,5%) eine reine Lehrertätigkeit ohne zusätzliche Funktionen an der Schule aus. 127 Lehrer (25,5%) haben neben einer reinen Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen an der Schule inne, wie Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter oder Schulleiter (siehe Tabelle 62).

Tabelle 62: Stichprobe differenziert nach den von Lehrern an der Schule ausgeübten Funktionen.

		<i>N</i>	<i>%</i>
Funktion der Lehrer	nur Lehrertätigkeit	372	74,5
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	127	25,5
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (*%*)

* zusätzliche Funktionen (Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

Hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen sind die Ergebnisse der Auswertung bezüglich der Mittelwerte der einzelnen Angstformen der

beiden Gruppen der Lehrer in Tabelle 63 zu sehen. Es ist auffallend, dass, ausgenommen bei der Konfliktangst und der Trennungsangst, die Mittelwerte der übrigen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei den Lehrern, die an Schulen nur eine reine Lehrertätigkeit ausüben, durchgehend höher liegen als bei den Lehrern mit einer Lehrertätigkeit und zusätzlichen Funktionen.

Tabelle 63: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach den von Lehrern an der Schule ausgeübten Funktionen.

	Funktion an der Schule			
	nur Lehrertätigkeit		Lehrtätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	
	(N= 372)		(N= 127)	
	M	SD	M	SD
Angstform				
Versagensangst	2.607	.764	2.212	.719
Herrschaftsangst	2.131	.784	1.881	.751
Strafangst	2.037	.845	1.724	.720
Personenangst	2.032	.826	1.787	.722
Konfliktangst	1.836	.812	1.874	.863
Trennungsangst	1.672	.766	1.677	.765
Unbewusste Angst	1.612	.759	1.503	.700
Existenzangst	1.556	.762	1.307	.542
Neurotische Angst	1.513	.771	1.283	.561
insgesamt	1.888	.472	1.694	.381

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

* zusätzliche Funktionen (Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

Einen signifikanten Effekt liefert der Zusammenhang zwischen dem zweistufigen Faktor ‚ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule‘ und der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Versagensangst ($\chi^2=25.64$, $df=1$, $p<.05$), bei Existenzangst ($\chi^2=9.90$, $df=1$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=10.51$, $df=1$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=8.41$, $df=1$, $p<.05$), bei Strafangst

($\chi^2=13.02$, $df=1$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=8.38$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 64).

Tabelle 64: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	χ^2	df	p	Funktion an der Schule	
				nur Lehrertätigkeit (N= 327)	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen* (N= 127)
Versagensangst	25.64	1	<.05	267.68	198.22
Existenzangst	9.90	1	<.05	260.17	220.22
Herrschaftsangst	10.51	1	<.05	261.42	216.54
Personenangst	8.41	1	<.05	260.25	219.97
Strafangst	13.02	1	<.05	262.81	212.46
Neurotische Angst	8.38	1	<.05	259.06	223.46

Anmerkung: Anzahl (N) = 499

* zusätzliche Funktionen (Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-U-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Lehrern, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben (*MRI*) und nach Lehrern, die an der Schule neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen ausüben (*MRI_f*), bei Versagensangst (*MRI*=267.68) und (*MRI_f*=198.22) - ($U=17045.50$, $z=-5.064$, $p<.05$), bei Existenzangst (*MRI*=260.17) und (*MRI_f*=220.22) - ($U=19840.50$, $z=-3.147$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst (*MRI*=261.42) und (*MRI_f*=216.54) - ($U=19373.00$, $z=-3.243$, $p<.05$), bei Personenangst (*MRI*=260.25) und (*MRI_f*=219.97) - ($U=19808.00$, $z=-2.901$, $p<.05$), bei Strafangst (*MRI*=262.81) und (*MRI_f*=212.46) - ($U=18855.00$, $z=-3.610$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst (*MRI*=259.06) und (*MRI_f*=223.46) - ($U=20251.00$, $z=-2.896$, $p<.05$) (siehe Tabelle 65, S. 170).

Tabelle 65: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	Funktion an der Schule	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Versagensangst	nur Lehrertätigkeit	267.68	17045.50	-5.064	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	198.22			
Existenzangst	nur Lehrertätigkeit	260.17	19840.50	-3.147	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	220.22			
Herrschaftsangst	nur Lehrertätigkeit	261.42	19373.00	-3.243	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	216.54			
Personenangst	nur Lehrertätigkeit	260.25	19808.50	-2.901	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	219.97			
Strafangst	nur Lehrertätigkeit	262.81	18855.00	-3.610	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	212.46			
Neurotische Angst	nur Lehrertätigkeit	259.06	20251.00	-2.896	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	223.46			

Anmerkung: * zusätzliche Funktionen (Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

In der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt für die ausgeübte Funktionen an der Schule beobachtet werden ($\chi^2=17.991$, $df=1$, $p<.05$). Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Lehrern, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben ($MRI=265.95$), und Lehrern, die an der Schule neben einer

Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen ausüben (*MRI*f 203.28) auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=17689.00$, $z=-4.242$, $p<.05$).

In Bezug auf die Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ist nach der Differenzierung der Stichprobe nach ausgeübten Funktionen an der Schule zu sehen, dass die Mittelwerte aller Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst Existenzangst und neurotischer Angst) bei den Lehrern, die an Schulen nur eine reine Lehrertätigkeit ausüben, höher liegen als bei Lehrern mit Lehrertätigkeit und noch zusätzlichen Funktionen an der Schule (siehe Tabelle 66).

Tabelle 66: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst differenziert nach den von Lehrern ausgeübten Funktionen an der Schule.

Angstform	Funktion an der Schule			
	nur Lehrertätigkeit		Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>(N= 372)</i>		<i>(N= 127)</i>	
Versagensangst	2.177	.749	1.858	.720
Herrschaftsangst	1.908	.739	1.740	.726
Strafangst	1.806	.777	1.456	.626
Personenangst	1.844	.782	1.622	.689
Konfliktangst	1.561	.737	1.519	.628
Trennungsangst	1.491	.686	1.440	.674
Unbewusste Angst	1.392	.584	1.346	.568
Existenzangst	1.384	.664	1.196	.504
Neurotische Angst	1.405	.668	1.189	.466
Insgesamt	1.663	.438	1.485	.381

Anmerkung: Anzahl (*N*) = 499, Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*)

* zusätzliche Funktionen (Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

Signifikante Effekte können in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Versagensangst ($\chi^2=17.95$, $df=1$, $p<.05$), bei Existenzangst ($\chi^2=10.18$, $df=1$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=7.68$, $df=1$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=21.68$, $df=1$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=12.11$, $df=1$, $p<.05$) gefunden werden (siehe Tabelle 67).

Tabelle 67: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	χ^2	df	p	Funktion an der Schule	
				nur Lehrertätigkeit (N= 327)	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen* (N= 127)
Versagensangst	17.95	1	<.05	264.37	207.92
Existenzangst	10.18	1	<.05	259.29	222.80
Personenangst	7.68	1	<.05	259.62	221.83
Strafangst	21.68	1	<.05	266.01	203.10
Neurotische Angst	12.11	1	<.05	260.33	219.76

Anmerkung: Anzahl (N) = 499
* zusätzliche Funktionen (Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

In Mann-Whitney-U-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe differenziert nach Lehrern, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben (*MRI*), und Lehrern, die an der Schule neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen ausüben (*MRI_f*), bei Versagensangst (*MRI*=264.37) und (*MRI_f*=207.92) - ($U=18278.00$, $z=-4.237$, $p<.05$), bei Existenzangst (*MRI*=259.29) und (*MRI_f*=222.80) - ($U=20167.50$, $z=-3.191$, $p<.05$), bei Personenangst (*MRI*=259.62) und (*MRI_f*=221.83) - ($U=20045.00$, $z=-2.772$, $p<.05$), bei Strafangst (*MRI*=266.01) und (*MRI_f*=203.10) - ($U=17665.50$, $z=-4.657$, $p<.05$) und schließlich bei neurotischer Angst (*MRI*=260.33) und (*MRI_f*=219.76) - ($U=19781.00$, $z=-3.481$, $p<.05$) (siehe Tabelle 68, S. 173).

Tabelle 68: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	Funktion an der Schule	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Versagensangst	nur Lehrertätigkeit	264.37	18278.00	-4.237	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	207.92			
Existenzangst	nur Lehrertätigkeit	259.29	20167.50	-3.191	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	222.80			
Personenangst	nur Lehrertätigkeit	259.62	20045.00	-2.772	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	221.83			
Strafangst	nur Lehrertätigkeit	266.01	17665.50	-4.657	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	203.10			
Neurotische Angst	nur Lehrertätigkeit	260.33	19781.00	-3.481	<.05
	Lehrertätigkeit plus zusätzliche Funktionen*	219.76			

Anmerkung: * zusätzliche Funktionen (Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

Die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) liefert außerdem einen signifikanten Effekt für die ausgeübten Funktionen der Lehrer an der Schule ($\chi^2=18.85$, $df=1$, $p<.05$). Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben ($MRI=266.30$), und Lehrer, die an der Schule neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen ausüben ($MRI=202.26$), auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=17559.00$, $z=-4.343$, $p<.05$).

Zahl der unterrichteten Klassen

Um das Ermitteln der möglichen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei den befragten Lehrern und der Zahl der unterrichteten Klassen an der Schule zu ermöglichen, werden zunächst fünf Klassenzahl-Gruppen gebildet. Die gebildeten Klassenzahl-Gruppen sind: „1 bis 2 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Die Auswertung ergibt folgende Ergebnisse: 57 Lehrer der Stichprobe unterrichten „1 bis 2 Klassen“ (11,4%), 174 Lehrer „3 bis 4 Klassen“ (34,9), 121 Lehrer „5 bis 6 Klassen“ (24,2%), 81 Lehrer „7 bis 8 Klassen“ (16,2%) und 66 Lehrer unterrichten „9 und mehr Klassen“ (13,3%) (siehe Tabelle 69).

Tabelle 69: Stichprobe differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.

		<i>N</i>	%
Zahl der unterrichteten Klassen	„1 bis 2 Klassen“	57	11,4
	„3 bis 4 Klassen“	174	34,9
	„5 bis 6 Klassen“	121	24,2
	„7 bis 8 Klassen“	81	16,2
	„9 und mehr Klassen“	66	13,3
	insgesamt	499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe zur Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen ergibt die Auswertung der Daten nach Zuordnung zu den fünf Klassenzahl-Gruppen folgende Ergebnisse (siehe Tabelle 70, S. 177):

- Bei Versagensangst liegt der höchste Mittelwert bei den Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=2.637$, $SD=.753$). Die Mittelwerte der Lehrer der übrigen Gruppen sind (in absteigender Reihenfolge): Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=2.528$, $SD=.742$), Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=2.515$, $SD=.749$), Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“

($M=2.345$, $SD=.654$) und Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=2.280$, $SD=.977$).

- Der Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei den Lehrern der einzelnen Gruppen wie folgt (vom höchsten zum niedrigsten Wert): bei der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ bei $M=2.166$ ($SD=.756$), bei der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ bei $M=2.166$ ($SD=.768$), bei den Lehrern der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ bei $M=2.061$ ($SD=.796$), bei der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.966$ ($SD=.773$) und schließlich bei den Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.877$ ($SD=.825$).
- Hinsichtlich der Strafangst ist zu beobachten, dass der höchste Mittelwert dieser Angstart bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ liegt ($M=2.060$, $SD=.801$). Zweithöchster Mittelwert von Strafangst liegt bei Lehrern der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=2.033$, $SD=.825$). Die Mittelwerte der Lehrer der übrigen Gruppen (in absteigender Reihenfolge): Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=2.024$, $SD=.757$), Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.971$, $SD=.856$) und schließlich Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.543$, $SD=.757$).
- Der Mittelwert von Personenangst liegt bei den Lehrern der einzelnen Gruppen wie folgt (vom höchsten zum niedrigsten Wert): die Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ mit $M=2.109$ ($SD=.793$), die Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ mit $M=2.000$ ($SD=.906$), die Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ mit $M=1.984$ ($SD=.794$), die Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ mit $M=1.839$ ($SD=.765$) und die Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ mit $M=1.834$ ($SD=.840$).
- Bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ist der höchste Mittelwert von Konfliktangst zu finden ($M=1.984$, $SD=.813$). Der niedrigste Mittelwert von Konfliktangst liegt bei Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.421$, $SD=.730$). Dazwischen liegen die Mittelwerte von Konfliktangst der Lehrer der Gruppen (in absteigender Reihenfolge) „7 bis 8

unterrichtete Klassen“ ($M=1.938$, $SD=.811$), „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.917$, $SD=.842$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.839$, $SD=.817$).

- In Bezug auf Trennungsangst sind nach Auswertung der Daten folgende Mittelwerte der einzelnen Gruppen festzustellen (vom höchsten zum niedrigsten Mittelwert): Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.758$, $SD=.789$), Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=1.697$, $SD=.840$), Lehrern der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.636$, $SD=.741$), Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.592$, $SD=.703$) und schließlich Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.578$, $SD=.730$).
- Die Mittelwerte der Häufigkeit von unbewusster Angst der Lehrer je nach Gruppe sind (in absteigender Reihenfolge): „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=1.772$, $SD=.651$), „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.661$, $SD=.769$), „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.604$, $SD=.769$), „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.540$, $SD=.764$) und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.315$, $SD=.631$).
- Der höchste Mittelwert von Existenzangst ist bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ zu finden ($M=1.530$, $SD=.684$). Der niedrigste Mittelwert von dieser Angstform liegt bei Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.403$, $SD=.650$). Dazwischen liegen die Mittelwerte der Häufigkeit von Existenzangst der Lehrer der Gruppen „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.523$, $SD=.758$), „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.504$, $SD=.755$) und der Lehrer der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.444$, $SD=.632$).
- Bei neurotischer Angst liegt der höchste Mittelwert bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=1.712$, $SD=.836$). In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.454$, $SD=.741$), „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.432$, $SD=.723$), „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.425$, $SD=.707$) und schließlich der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.280$, $SD=.590$).

Tabelle 70: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.

Angstform	Zahl der unterrichteten Klassen									
	1 bis 2 unterrichtete Klassen (<i>N</i> = 57)		3 bis 4 unterrichtete Klassen (<i>N</i> = 174)		5 bis 6 unterrichtete Klassen (<i>N</i> = 121)		7 bis 8 unterrichtete Klassen (<i>N</i> = 81)		9 und mehr unterrichtete Klassen (<i>N</i> = 66)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
VA	2.280	.977	2.637	.753	2.528	.742	2.345	.654	2.515	.749
HA	1.877	.825	2.166	.768	1.966	.773	2.061	.796	2.166	.756
SA	1.543	.757	1.971	.856	2.033	.825	2.024	.757	2.060	.801
PA	2.000	.906	2.109	.793	1.834	.840	1.839	.765	1.984	.794
KA	1.421	.730	1.839	.817	1.917	.842	1.938	.811	1.984	.813
TA	1.578	.730	1.758	.789	1.636	.741	1.592	.703	1.697	.840
UA	1.315	.631	1.540	.764	1.661	.769	1.604	.769	1.772	.651
EA	1.403	.650	1.523	.758	1.504	.755	1.444	.632	1.530	.684
NA	1.280	.590	1.425	.707	1.454	.741	1.432	.723	1.712	.836
insgesamt	1.633	.451	1.885	.433	1.837	.493	1.809	.510	1.936	.510

Anmerkung: Anzahl (*N*) = 499, Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Versagensangst (VA), Herrschaftsangst (HA), Strafangst (SA), Personenangst (PA), Konfliktangst (KA), Trennungsangst (TA), Unbewusste Angst (UA), Existenzangst (EA), Neurotische Angst (NA)

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste mittels Kruskal-Wallis-Tests bei Konfliktangst ($\chi^2=21.70$, $df=4$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=18.74$, $df=4$, $p<.05$), bei unbewusster Angst ($\chi^2=19.33$, $df=4$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=12.52$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 71, S. 178).

Tabelle 71: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.

Angstform	χ^2	df	p	Zahl der unterrichteten Klassen				
				1 bis 2 unterr. Klassen (N= 57)	3 bis 4 unterr. Klassen (N= 174)	5 bis 6 unterr. Klassen (N= 121)	7 bis 8 unterr. Klassen (N= 81)	9 und mehr unterr. Klassen (N= 66)
KA	21.70	4	<.05	175.49	249.13	261.60	267.34	274.10
SA	18.74	4	<.05	178.84	251.16	262.98	263.70	267.80
UA	19.33	4	<.05	199.11	239.20	263.50	252.85	294.17
NA	12.52	4	<.05	221.56	245.08	248.84	246.48	293.98

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Konfliktangst (KA), Strafangst (SA), Unbewusste Angst (UA), Neurotische Angst (NA)

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Tests kann auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der Zahl der unterrichteten Klassen und der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei folgenden Angstformen beobachtet werden (siehe Tabelle 72, S. 179):

- bei Konfliktangst zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=89.88$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($MR=124.56$) - ($U=3470.00$, $z=-3.688$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=68.89$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=99.21$) - ($U=2274.00$, $z=-3.961$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=54.95$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=79.74$) - ($U=1479.00$, $z=-3.906$, $p<.05$) und zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=48.77$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=73.42$) ($U=1127.00$, $z=-4.160$, $p<.05$);

- bei Strafangst zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=91.28$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($MR=124.10$) - ($U=3550.00$, $z=-3.430$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=69.31$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=99.01$) - ($U=2297.00$, $z=-3.822$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=55.22$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=79.55$) - ($U=1494.00$, $z=-3.755$, $p<.05$) und zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=50.04$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=72.33$) - ($U=1199.00$, $z=-3.709$, $p<.05$);
- bei unbewusster Angst zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=74.11$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=96.75$) - ($U=2571.00$, $z=-3.116$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=48.82$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=73.38$) - ($U=1130.00$, $z=-4.278$, $p<.05$);
- bei neurotischer Angst zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=52.31$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=70.37$) - ($U=1328.50$, $z=-3.266$, $p<.05$)

Tabelle 72: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen in Mann-Whitney-U-Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	Zahl der unterrichteten Klassen	Mittlerer Rang	U	z	p
Konfliktangst	1 bis 2 unterr. Klassen	89.88	3470.00	-3.688	<.05
	3 bis 4 unterr. Klassen	124.56			
	1 bis 2 unterr. Klassen	68.89	2274.00	-3.961	<.05
	5 bis 6 unterr. Klassen	99.21			
	1 bis 2 unterr. Klassen	54.95	1479.00	-3.906	<.05
	7 bis 8 unterr. Klassen	79.74			
	1 bis 2 unterr. Klassen	48.77	1127.00	-4.160	<.05
	9 und mehr unterr. Klassen	73.42			

Strafangst	1 bis 2 unterr. Klassen	91.28	3550.00	-3.430	<.05
	3 bis 4 unterr. Klassen	124.10			
	1 bis 2 unterr. Klassen	69.31	2297.50	-3.822	<.05
	5 bis 6 unterr. Klassen	99.01			
	1 bis 2 unterr. Klassen	55.22	1494.50	-3.775	<.05
	7 bis 8 unterr. Klassen	79.55			
	1 bis 2 unterr. Klassen	50.04	1199.00	-3.709	<.05
	9 und mehr unterr. Klassen	72.33			
Unbewusste Angst	1 bis 2 unterr. Klassen	74.11	2571.00	-3.116	<.05
	5 bis 6 unterr. Klassen	96.75			
	1 bis 2 unterr. Klassen	48.82	1130.00	-4.278	<.05
	9 und mehr unterr. Klassen	73.38			
Neurotische Angst	1 bis 2 unterr. Klassen	52.31	1328.50	-3.266	<.05
	9 und mehr unterr. Klassen	70.37			

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ebenfalls ein signifikanter Effekt für die Klassenzahl gefunden werden ($\chi^2=16.86$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 73).

Tabelle 73: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerangst zusammen) ($\chi^2=16.86$, $df=4$, $p<.05$), $N = 499$.

Zahl der unterrichteten Klassen	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“	57	1.633	.451	183.33
„3 bis 4 unterrichtete Klassen“	81	1.855	.433	267.27
„5 bis 6 unterrichtete Klassen“	121	1.837	.493	248.24
„7 bis 8 unterrichtete Klassen“	174	1.809	.510	242.72
„9 und mehr unterrichtete Klassen“	66	1.936	.510	274.21

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 3 unterrichtete Klassen“ ($MR=7.92$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=46.17$) - ($U=26.50$, $z=-3.634$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 3 unterrichtete Klassen“ ($MR=11.00$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=53.02$) - ($U=45.00$, $z=-3.452$, $p<.05$) und zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 3 unterrichtete Klassen“ ($MR=10.25$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=37.87$) - ($U=40.50$, $z=-3.190$, $p<.05$) (siehe Tabelle 74).

Tabelle 74: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

Zahl der unterrichteten Klassen	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“ „5 und 6 unterrichtete Klassen“	7.92 46.17	26.50	-3.634	<.05
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“ „7 und 8 unterrichtete Klassen“	11.00 53.02	45.00	-3.452	<.05
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“ „9 und mehr unterrichtete Klassen“	10.25 37.87	40.50	-3.190	<.05

Das Ermitteln der Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ergibt nach der Zuordnung der Stichprobe zu der Zahl der unterrichteten Klassen folgendes (siehe Tabelle 75, S. 184):

- Der höchste Mittelwert von Versagensangst liegt laut der Auswertung bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=2.257$, $SD=.708$). Die Mittelwerte der Lehrer der übrigen Gruppen liegen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ bei $M=2.178$ ($SD=.742$), bei der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete

Klassen“ bei $M=2.090$ ($SD=.774$), bei der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.938$ ($SD=.763$) und bei Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.894$ ($SD=.724$).

- Der Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei Lehrern der einzelnen Gruppen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): bei der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ bei $M=2.030$ ($SD=.858$), bei der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.908$ ($SD=.723$), bei der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.807$ ($SD=.789$), bei der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.802$ ($SD=.678$) und schließlich bei den Lehrern der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.785$ ($SD=.697$).
- Bei Strafangst liegt der Mittelwert der Intensität von dieser Angstart bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ am höchsten ($M=1.924$, $SD=.822$). Zweithöchster Mittelwert von Strafangst liegt bei den Lehrern der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.753$, $SD=.698$). Die Mittelwerte der Lehrer der übrigen Gruppen (vom höchsten zum niedrigsten Wert) sind: „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.743$, $SD=.736$), „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.724$, $SD=.755$) und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.350$, $SD=.612$).
- Hinsichtlich der Personenangst liegt der Mittelwert der Intensität dieser Angstform bei Lehrern der einzelnen Gruppen wie folgt (in absteigender Reihenfolge): bei der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ bei $M=1.893$ ($SD=.825$), bei der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.885$ ($SD=.766$), bei der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.807$ ($SD=.742$), bei der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.710$ ($SD=.768$) und schließlich bei den Lehrern der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.592$ ($SD=.685$).
- Bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ist der höchste Mittelwert von Konfliktangst zu finden ($M=1.727$, $SD=.795$) und der niedrigste Mittelwert von Konfliktangst liegt bei Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete

Klassen“ ($M=1.263$, $SD=.583$). Dazwischen liegen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.611$, $SD=.699$), „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.580$, $SD=.704$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.523$, $SD=.702$).

- Bei Trennungsangst sind folgende Mittelwerte bei den Lehrern der einzelnen Gruppen zu beobachten (in absteigender Reihenfolge): bei der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=1.606$, $SD=.909$), bei der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.508$, $SD=.657$), bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.494$, $SD=.624$), bei der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.479$, $SD=.731$) und bei Lehrern der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.321$, $SD=.495$).
- Bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ist der höchste Mittelwert von unbewusster Angst zu finden ($M=1.530$, $SD=.637$). Die Mittelwerte von unbewusster Angst liegen bei den Lehrern der anderen Gruppen wie folgt: bei der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.413$ ($SD=.600$), bei der Gruppe „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.382$ ($SD=.603$), bei den Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.362$ ($SD=.596$) und schließlich bei der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ bei $M=1.193$ ($SD=.398$).
- Der höchste Mittelwert von Existenzangst liegt bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=1.424$, $SD=.724$). Der zweithöchste Mittelwert von Existenzangst ist bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ zu finden ($M=1.379$, $SD=.649$). Die Mittelwerte der Intensität von Existenzangst der Lehrer der anderen Gruppen sind (vom höchsten zum niedrigsten Wert): „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.363$, $SD=.695$), „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.234$, $SD=.506$) und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.193$, $SD=.440$).
- Bei neurotischer Angst liegt der höchste Mittelwert bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($M=1.560$, $SD=.725$). In absteigender

Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($M=1.396$, $SD=.676$), „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($M=1.321$, $SD=.608$), „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($M=1.287$, $SD=.587$) und mit dem niedrigsten Mittelwert von neurotischer Angst die Lehrer der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($M=1.245$, $SD=.509$).

Tabelle 75: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen.

Angstform	Zahl der unterrichteten Klassen									
	1 bis 2 unterrichtete Klassen ($N= 57$)		3 bis 4 unterrichtete Klassen ($N= 174$)		5 bis 6 unterrichtete Klassen ($N= 121$)		7 bis 8 unterrichtete Klassen ($N= 81$)		9 und mehr unterrichtete Klassen ($N= 66$)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
VA	1.894	.724	2.178	.742	2.090	.774	1.938	.763	2.257	.708
HA	1.807	.789	1.908	.723	1.785	.697	1.802	.678	2.030	.858
SA	1.350	.612	1.724	.755	1.743	.736	1.753	.698	1.924	.822
PA	1.807	.742	1.885	.766	1.710	.768	1.592	.685	1.893	.825
KA	1.263	.583	1.523	.702	1.611	.699	1.580	.704	1.727	.795
TA	1.508	.657	1.494	.624	1.479	.731	1.321	.495	1.606	.909
UA	1.193	.398	1.362	.596	1.413	.600	1.382	.603	1.530	.637
EA	1.193	.440	1.379	.649	1.363	.695	1.234	.506	1.424	.724
NA	1.245	.509	1.287	.587	1.396	.676	1.321	.608	1.560	.725
insgesamt	1.473	.346	1.637	.372	1.621	.456	1.547	.398	1.772	.566

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Versagensangst (VA), Herrschaftsangst (HA), Strafangst (SA), Personenangst (PA), Konfliktangst (KA), Trennungsangst (TA), Unbewusste Angst (UA), Existenzangst (EA), Neurotische Angst (NA)

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste mittels Kruskal-Wallis-Tests kann ein signifikanter Effekt bei Konfliktangst ($\chi^2=18.06$,

$df=4$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=20.56$, $df=4$, $p<.05$) und bei unbewusster Angst ($\chi^2=10.86$, $df=4$, $p<.05$) festgestellt werden (siehe Tabelle 76).

Tabelle 76: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Angstform	χ^2	df	p	Zahl der unterrichteten Klassen				
				1 bis 2 unterr. Klassen (N= 57)	3 bis 4 unterr. Klassen (N= 174)	5 bis 6 unterr. Klassen (N= 121)	7 bis 8 unterr. Klassen (N= 81)	9 und mehr unterr. Klassen (N= 66)
KA	18.06	4	<.05	190.81	244.64	264.14	257.40	280.24
SA	20.56	4	<.05	180.17	251.53	256.64	260.98	280.65
UA	10.86	4	<.05	212.32	246.14	256.76	249.17	281.34

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Konfliktangst (KA), Strafangst (SA), Unbewusste Angst (UA)

In Mann-Whitney-U-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Bezug auf die Zahl der unterrichteten Klassen und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei folgenden Angstformen (siehe Tabelle 77, S. 186):

- bei Konfliktangst zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=71.08$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=97.89$) - ($U=2433.00$, $z=-3.642$, $p<.05$), zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=58.54$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=77.22$) - ($U=1683.50$, $z=-3.194$, $p<.05$) und zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=50.60$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=71.85$) - ($U=1231.00$, $z=-3.822$, $p<.05$);
- bei Strafangst zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=91.13$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($MR=124.15$) - ($U=3541.00$, $z=-3.585$, $p<.05$), zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=70.58$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=98.41$) - ($U=2370.00$, $z=-3.740$, $p<.05$), zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2

unterrichtete Klassen“ ($MR=55.96$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=79.02$) - ($U=1537.00$, $z=-3.729$, $p<.05$) und zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=49.49$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=72.80$) - ($U=1168.00$, $z=-3.997$, $p<.05$);

- bei unbewusster Angst zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=52.89$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=69.87$) - ($U=1361.00$, $z=-3.198$, $p<.05$).

Tabelle 77: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen in Mann-Whitney-*U*-Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerränge.

Angstform	Zahl der unterrichteten Klassen	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Konfliktangst	1 bis 2 unterr. Klassen	71.08	2433.00	-3.642	<.05
	5 bis 6 unterr. Klassen	97.89			
	1 bis 2 unterr. Klassen 7 bis 8 unterr. Klassen	58.54 77.22	1683.50	-3.194	<.05
Strafangst	1 bis 2 unterr. Klassen 9 und mehr unterr. Klassen	50.60 71.85	1231.00	-3.822	<.05
	1 bis 2 unterr. Klassen 3 bis 4 unterr. Klassen	91.13 124.15	3541.50	-3.585	<.05
	1 bis 2 unterr. Klassen 5 bis 6 unterr. Klassen	70.58 98.41	2370.00	-3.740	<.05
	1 bis 2 unterr. Klassen 7 bis 8 unterr. Klassen	55.96 79.02	1537.00	-3.729	<.05
Unbewusste Angst	1 bis 2 unterr. Klassen 9 und mehr unterr. Klassen	49.49 72.80	1168.00	-3.997	<.05
	1 bis 2 unterr. Klassen 9 und mehr unterr. Klassen	52.89 69.87	1361.50	-3.198	<.05

Einen weiteren signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) für die Zahl der unterrichteten Klassen ($\chi^2=15.29$, $df=4$, $p<.05$) (Tabelle 78).

Tabelle 78: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerangst zusammen) ($\chi^2=15.29$, $df=4$, $p<.05$), $N = 499$.

Zahl der unterrichteten Klassen	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“	57	1.473	.346	200.03
„3 bis 4 unterrichtete Klassen“	81	1.637	.372	266.10
„5 bis 6 unterrichtete Klassen“	121	1.621	.456	250.74
„7 bis 8 unterrichtete Klassen“	174	1.547	.398	223.15
„9 und mehr unterrichtete Klassen“	66	1.772	.566	282.31

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und der Zahl der unterrichteten Klassen zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 3 unterrichtete Klassen“ ($MR=10.67$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=45.96$) - ($U=43.00$, $z=-3.375$, $p<.05$), zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 3 unterrichtete Klassen“ ($MR=15.33$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=52.74$) - ($U=71.00$, $z=-3.077$, $p<.05$) und zwischen den Lehrern der Gruppen „1 bis 3 unterrichtete Klassen“ ($MR=12.08$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=37.70$) - ($U=51.50$, $z=-2.965$, $p<.05$) (siehe Tabelle 79, S. 188).

Tabelle 79: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

Zahl der unterrichteten Klassen	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“	10.67	43.00	-3.375	<.05
„5 und 6 unterrichtete Klassen“	45.96			
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“	15.33	71.00	-3.077	<.05
„7 und 8 unterrichtete Klassen“	52.74			
„1 bis 2 unterrichtete Klassen“	12.08	51.50	-2.956	<.05
„9 und mehr unterrichtete Klassen“	37.70			

F 4 *Wie hängen die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste mit der Zufriedenheit im Beruf und dem Wunsch nach Berufswechsel der befragten Lehrer, zusammen?*

Zufriedenheit im Beruf

Hier wird untersucht, ob Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Zufriedenheit im Beruf, bestehen. Bei der schriftlichen Befragung wurden die Lehrer gebeten, auf einer 5-Stufen-Skala eine Stellungnahme zu „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ abzugeben. Die möglichen Antworten sind: „gar nicht zufrieden“, „eher nicht zufrieden“, „teilweise zufrieden“, „eher nicht zufrieden“ und „sehr zufrieden“. Laut den Ergebnissen der vorliegenden Befragung ist kein einziger Lehrer mit seinem Beruf „gar nicht zufrieden“. 10 Lehrer sind „eher nicht zufrieden“ (2%), 75 Lehrer sind „teilweise zufrieden“ (15%), 259 Lehrer sind mit ihrem Beruf „eher zufrieden“ (51,9%) und „sehr zufrieden“ mit ihrem Beruf sind 155 Lehrer (31,1%) (siehe Tabelle 80, S. 189).

Tabelle 80: Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.

		<i>N</i>	%
Antwort	„gar nicht zufrieden“	-	-
	„eher nicht zufrieden“	10	2,0
	„teilweise zufrieden“	75	15,0
	„eher zufrieden“	259	51,9
	„sehr zufrieden“	155	31,1
	insgesamt	499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Die bei der Auswertung erhaltenen Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Stellungnahme „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen der Stichprobe können der Tabelle 81 entnommen werden.

Tabelle 81: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ *				
Angstform	Häufigkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	nie	43	4.325	.747
	selten	203	4.335	.700
	manchmal	210	3.971	.670
	häufig	43	3.627	.690
Herrschaftsangst	nie	126	4.365	.627
	selten	224	4.129	.718
	manchmal	138	3.884	.755
	häufig	11	4.090	.700
Strafangst	nie	168	4.178	.728
	selten	197	4.101	.728
	manchmal	121	4.115	.697
	häufig	13	3.692	.854
Personenangst	nie	158	4.310	.694
	selten	215	4.153	.710
	manchmal	109	3.853	.704
	häufig	17	3.647	.701

Konfliktangst	nie	204	4.132	.720
	selten	178	4.179	.681
	manchmal	107	4.009	.783
	häufig	10	4.000	.942
Trennungsangst	nie	245	4.204	.682
	selten	181	4.121	.688
	manchmal	64	3.828	.846
	häufig	9	3.888	1.166
Unbewusste Angst	nie	278	4.165	.726
	selten	157	4.095	.705
	manchmal	57	3.964	.755
	häufig	7	4.142	.899
Existenzangst	nie	313	4.214	.699
	selten	133	4.000	.685
	manchmal	46	3.891	.875
	häufig	7	3.714	.951
Neurotische Angst	nie	334	4.179	.708
	selten	112	4.125	.659
	manchmal	44	3.909	.741
	häufig	9	2.888	.927

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „gar nicht zufrieden“ (1), „eher nicht zufrieden“ (2), „teilweise zufrieden“ (3), „eher zufrieden“ (4) und „sehr zufrieden“ (5)

In der Varianzanalyse für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ mittels Kruskal-Wallis-Tests kann ein signifikanter Effekt gefunden werden. Dieser zeigt sich bei Versagensangst ($\chi^2=53,14$, $df=3$, $p<.05$), bei Trennungsangst ($\chi^2=11,17$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=28,71$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=36,03$, $df=3$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=20,29$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 82, S. 191).

Tabelle 82: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.

Angstform	χ^2	df	p	„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“			
				Häufigkeit			
				nie	selten	manchmal	häufig
VA	53.14	3	<.05	288.91	290.91	220.22	163.41
TA	11.17	3	<.05	263.98	248.39	202.83	237.44
HA	28.71	3	<.05	294.42	251.34	207.97	241.09
PA	36.03	3	<.05	286.12	255.79	200.15	160.76
NA	20.29	3	<.05	260.26	248.06	210.83	84.78

Anmerkung: Versagensangst (VA), Trennungsangst (TA), Herrschaftsangst (HA), Personenangst (PA), Neurotische Angst (NA)

In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei folgenden Angstarten:

- bei Versagensangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=155.51$) und „manchmal“ ($MR=121.16$) - ($U=3289.00$, $z=-3.136$, $p<.05$), zwischen den Antworten „nie“ ($MR=53.74$) und „häufig“ ($MR=33.26$) - ($U=484.00$, $z=-4.098$, $p<.05$), zwischen den Antworten „selten“ ($MR=237.17$) und „manchmal“ ($MR=177.83$) - ($U=15190.00$, $z=-5.585$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „selten“ ($MR=134.27$) und „häufig“ ($MR=72.66$) - ($U=2178.50$, $z=-5.635$, $p<.05$);
- bei Trennungsangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=162.78$) und „manchmal“ ($MR=125.23$) - ($U=5935.00$, $z=-3.276$, $p<.05$);
- bei Herrschaftsangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=156.31$) und „manchmal“ ($MR=110.76$) - ($U=5694.00$, $z=-5.315$, $p<.05$) und zwischen den

Antworten „selten“ ($MR=193.53$) und „manchmal“ ($MR=161.97$) - ($U=12761.00$, $z=-3.059$, $p<.05$);

- bei Personenangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=152.74$) und „manchmal“ ($MR=106.83$) - ($U=5650.00$, $z=-5.248$, $p<.05$), zwischen den Antworten „nie“ ($MR=92.12$) und „häufig“ ($MR=49.71$) - ($U=692.00$, $z=-3.599$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „selten“ ($MR=174.77$) und „manchmal“ ($MR=138.29$) - ($U=9078.00$, $z=-3.667$, $p<.05$);
- bei neurotischer Angst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=175.10$) und „häufig“ ($MR=57.00$) - ($U=468.00$, $z=-3.857$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „selten“ ($MR=64.03$) und „häufig“ ($MR=23.28$) - ($U=164.00$, $z=-3.743$, $p<.05$) (siehe Tabelle 83).

Tabelle 83: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“					
Angstform	Häufigkeit	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Versagensangst	nie	155.51	3289.00	-3.136	<.05
	manchmal	121.16			
	nie	53.74	484.00	-4.098	<.05
	häufig	33.26			
Trennungsangst	selten	237.17	15190.00	-5.585	<.05
	manchmal	177.83			
Herrschaftsangst	selten	134.27	2178.50	-5.635	<.05
	häufig	72.66			
Trennungsangst	nie	162.78	5935.00	-3.276	<.05
	manchmal	125.23			
Herrschaftsangst	nie	156.31	5694.00	-5.315	<.05
	manchmal	110.76			

	selten	193.53	12761.00	-3.059	<.05
	manchmal	161.97			
Personenangst	nie	152.74	5650.00	-5.248	<.05
	manchmal	106.83			
	nie	92.12	692.00	-3.599	<.05
	häufig	49.71			
	selten	174.77	9078.50	-3.667	<.05
	manchmal	138.29			
Neurotische Angst	nie	175.10	468.00	-3.857	<.05
	häufig	57.00			
	selten	64.03	164.00	-3.743	<.05
	häufig	23.28			

Weiterhin kann ein signifikanter Effekt in der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) gefunden werden ($\chi^2=32.25$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 84).

Tabelle 84: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage zu „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=32.25$, $df=3$, $p<.05$), $N = 499$.

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“				
Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„gar nicht zufrieden“	-	-	-	-
„eher nicht zufrieden“	10	2.333	.650	360.95
„teilweise zufrieden“	75	2.005	.498	294.63
„eher zufrieden“	259	1.866	.438	261.60
„sehr zufrieden“	155	1.681	.438	201.86

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ zwischen den Antworten „eher nicht zufrieden“ ($MR=127.35$) und „sehr zufrieden“ ($MR=80.14$) - ($U=331.50$, $z=-3.041$, $p<.05$), zwischen den Antworten „teilweise zufrieden“ ($MR=143.56$) und „sehr zufrieden“ ($MR=101.92$) - ($U=3708.00$, $z=-4.465$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „eher zufrieden“ ($MR=226.47$) und „sehr zufrieden“ ($MR=175.80$) - ($U=15158.50$, $z=-4.184$, $p<.05$) (siehe Tabelle 85).

Tabelle 85: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„eher nicht zufrieden“	127.35	331.50	-3.041	<.05
„sehr zufrieden“	80.14			
„teilweise zufrieden“	143.56	3708.00	-4.465	<.05
„sehr zufrieden“	101.92			
„eher zufrieden“	226.47	15158.50	-4.184	<.05
„sehr zufrieden“	175.80			

Die ermittelten Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit ihrem Beruf?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen sind in Tabelle 86, S. 195, zu sehen.

Tabelle 86: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ *				
Angstform	Intensität	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	gar nicht	97	4.299	.738
	etwas	280	4.221	.645
	stark	99	3.777	.722
	sehr stark	23	3.608	.940
Herrschaftsangst	gar nicht	162	4.339	.651
	etwas	254	4.106	.700
	stark	71	3.360	.801
	sehr stark	12	3.583	.668
Strafangst	gar nicht	218	4.151	.737
	etwas	219	4.137	.683
	stark	47	3.978	.793
	sehr stark	15	3.866	.915
Personenangst	gar nicht	197	4.289	.701
	etwas	224	4.089	.696
	stark	65	3.800	.733
	sehr stark	13	3.692	.854
Konfliktangst	gar nicht	278	4.151	.710
	etwas	177	4.124	.696
	stark	34	3.941	.885
	sehr stark	10	3.800	1.032
Trennungsangst	gar nicht	302	4.208	.671
	etwas	167	4.012	.768
	stark	18	3.888	.758
	sehr stark	12	3.750	1.055
Unbewusste Angst	gar nicht	331	4.154	.711
	etwas	149	4.107	.717
	stark	16	3.437	.813
	sehr stark	3	4.666	.577
Existenzangst	gar nicht	366	4.196	.682
	etwas	107	3.943	.750
	stark	17	4.058	.826
	sehr stark	9	3.222	1.092
Neurotische Angst	gar nicht	358	4.178	.711
	etwas	115	4.060	.679
	stark	18	3.722	.894
	sehr stark	8	3.250	.886

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „gar nicht zufrieden“ (1), „eher nicht zufrieden“ (2), „teilweise zufrieden“ (3), „eher zufrieden“ (4) und „sehr zufrieden“ (5)

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ bei Versagensangst ($\chi^2=41.91$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=38.69$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=29.99$, $df=3$, $p<.05$) und bei unbewusster Angst ($\chi^2=14.06$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 87).

Tabelle 87: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.

Angstform	„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“						
	χ^2	df	p	Intensität			
				gar nicht	etwas	stark	sehr stark
VA	41.91	3	<.05	285.23	266.30	187.32	172.85
HA	38.69	3	<.05	290.27	246.54	187.60	148.75
PA	29.99	3	<.05	282.29	243.03	191.58	172.85
UA	14.06	3	<.05	252.92	246.68	139.13	353.00

Anmerkung: Versagensangst (VA), Herrschaftsangst (HA), Personenangst (PA), Unbewusste Angst (UA)

Die post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigen auf dem 5%-Niveau signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei folgenden Angstformen:

- bei Versagensangst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=117.22$) und „stark“ ($MR=80.16$) - ($U=2986.00$, $z=-4.940$, $p<.05$), zwischen den Antworten

„gar nicht“ ($MR=65.29$) und „sehr stark“ ($MR=40.30$) - ($U=651.00$, $z=-3.339$, $p<.05$), zwischen den Antworten „etwas“ ($MR=206.07$) und „stark“ ($MR=144.56$) - ($U=9361.00$, $z=-5.342$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „etwas“ ($MR=156.29$) und „sehr stark“ ($MR=99.78$) - ($U=2019.50$, $z=-3.318$, $p<.05$);

- bei Herrschaftsangst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=231.27$) und „etwas“ ($MR=193.98$) - ($U=16885.00$, $z=-3.437$, $p<.05$), zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=131.17$) und „stark“ ($MR=84.68$) - ($U=3456.00$, $z=-5.280$, $p<.05$), zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=90.83$) und „sehr stark“ ($MR=42.50$) - ($U=432.00$, $z=-3.556$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „etwas“ ($MR=171.64$) und „stark“ ($MR=132.09$) - ($U=6822.50$, $z=-3.451$, $p<.05$);
- bei Personenangst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=229.00$) und „etwas“ ($MR=195.17$) - ($U=18518.50$, $z=-3.156$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=143.14$) und „stark“ ($MR=96.22$) - ($U=4109.00$, $z=-4.742$, $p<.05$);
- bei unbewusster Angst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=177.74$) und „stark“ ($MR=96.66$) - ($U=1410.50$, $z=-3.477$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „etwas“ ($MR=86.48$) und „stark“ ($MR=50.63$) - ($U=674.00$, $z=-3.113$, $p<.05$) (siehe Tabelle 88).

Tabelle 88: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“.

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“					
Angstform	Intensität	Mittlerer Rang	U	z	p
Versagensangst	gar nicht	117.22	2986.00	-4.940	<.05
	stark	80.16			

	gar nicht	65.29	651.00	-3.339	<.05
	sehr stark	40.30			
	etwas	206.07	9361.00	-5.342	<.05
	stark	144.56			
	etwas	156.29	2019.00	-3.318	<.05
	sehr stark	99.78			
Herrschaftsangst	gar nicht	231.27	16885.00	-3.437	<.05
	etwas	193.98			
	gar nicht	131.17	3456.00	-5.280	<.05
	stark	84.68			
	gar nicht	90.83	432.00	-3.556	<.05
	sehr stark	42.50			
	etwas	171.64	6822.50	-3.451	<.05
	stark	132.09			
Personenangst	gar nicht	229.00	18518.50	-3.156	<.05
	etwas	195.17			
	gar nicht	143.14	4109.00	-4.742	<.05
	stark	96.22			
Unbewusste Angst	gar nicht	177.74	1410.50	-3.477	<.05
	stark	96.66			
	etwas	86.48	674.00	-3.113	<.05
	stark	50.63			

Außerdem liefert die Varianzanalyse einen signifikanten Effekt für den fünfstufigen Faktor der Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=38.85$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 89, S. 199).

Tabelle 89: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=38.85$, $df=3$, $p<.05$), $N = 499$.

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“				
Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„gar nicht zufrieden“	-	-	-	-
„eher nicht zufrieden“	10	2.111	.645	363.25
„teilweise zufrieden“	75	1.829	.508	315.55
„eher zufrieden“	259	1.611	.377	254.82
„sehr zufrieden“	155	1.496	.402	202.92

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Bezug auf die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ zwischen den Antworten „eher nicht zufrieden“ ($MR=128.15$) und „sehr zufrieden“ ($MR=80.09$) - ($U=323.50$, $z=-3.102$, $p<.05$), zwischen den Antworten „teilweise zufrieden“ ($MR=149.39$) und „sehr zufrieden“ ($MR=99.10$) - ($U=3271.00$, $z=-5.402$, $p<.05$) und auch zwischen den Antworten „eher zufrieden“ ($MR=224.12$) und „sehr zufrieden“ ($MR=179.73$) - ($U=15768.50$, $z=-3.672$, $p<.05$) (siehe Tabelle 90, S. 200).

Tabelle 90: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„eher nicht zufrieden“	128.15	323.50	-3.102	<.05
„sehr zufrieden“	80.09			
„teilweise zufrieden“	149.39	3271.00	-5.402	<.05
„sehr zufrieden“	99.10			
„eher zufrieden“	224.12	15768.50	-3.672	<.05
„sehr zufrieden“	179.73			

Wunsch nach Berufswechsel

In diesem Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Auftretens sowie der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste und dem Wunsch nach Berufswechsel dargestellt. Diesbezüglich wurden die Lehrer bei der schriftlichen Befragung darum gebeten, auf einer 5-Stufen-Skala eine Antwort zur Stellungnahme „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ zu geben. Die möglichen Antwortmöglichkeiten sind: „gar nicht gerne“, „eher nicht gerne“, „teilweise gerne“, „eher gerne“ und „sehr gerne“. Die Auswertung ergibt, dass 193 Lehrer ihren Beruf „gar nicht gerne“ wechseln wollen (38,7%). 180 Lehrer wollen ihren Beruf „eher nicht gerne“ wechseln (36,1%), 101 Lehrer „teilweise gerne“ (20,2%), 18 Lehrer „eher gerne“ (3,6%) und 7 Lehrer geben an, dass sie ihren Beruf „sehr gerne“ wechseln wollen (1,4%) (siehe Tabelle 91, S. 201).

Tabelle 91: Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.

		<i>N</i>	%
Antwort	„gar nicht gerne“	193	38,7
	„eher nicht gerne“	180	36,1
	„teilweise gerne“	101	20,2
	„eher gerne“	18	3,6
	„sehr gerne“	7	1,4
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Die bei der Auswertung der Daten gewonnenen Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Stellungnahme „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen der Stichprobe sind in Tabelle 92 dargestellt.

Tabelle 92: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.

		„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ *		
Angstform	Häufigkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	nie	43	1.558	.795
	selten	203	1.714	.848
	manchmal	210	2.100	.935
	häufig	43	2.488	.935
Herrschaftsangst	nie	126	1.634	.785
	selten	224	1.977	.934
	manchmal	138	2.130	.972
	häufig	11	1.818	.873
Strafangst	nie	168	1.803	.923
	selten	197	1.913	.873
	manchmal	121	2.057	.968
	häufig	13	2.615	.960
Personenangst	nie	158	1.759	.926
	selten	215	1.953	.910
	manchmal	109	2.128	.923
	häufig	17	1.941	.899

Konfliktangst	nie	204	1.808	.875
	selten	178	1.949	.909
	manchmal	107	2.112	1.012
	häufig	10	2.100	.994
Trennungsangst	nie	245	1.820	.923
	selten	181	1.977	.836
	manchmal	64	2.093	1.049
	häufig	9	2.777	1.201
Unbewusste Angst	nie	278	1.816	.890
	selten	157	2.019	.916
	manchmal	57	2.228	1.018
	häufig	7	2.000	1.154
Existenzangst	nie	313	1.821	.930
	selten	133	2.075	.803
	manchmal	46	2.195	1.002
	häufig	7	2.285	.603
Neurotische Angst	nie	334	1.802	.871
	selten	112	2.125	.950
	manchmal	44	2.250	.967
	häufig	9	2.666	1.322

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „gar nicht gerne“ (1), „eher nicht gerne“ (2), „teilweise gerne“ (3), „eher gerne“ (4) und „sehr gerne“ (5)

Die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests liefert einen signifikanten Effekt für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ bei Versagensangst ($\chi^2=44.20$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=20.52$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=13.57$, $df=3$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=13.66$, $df=3$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=21.29$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 93, S. 203).

Tabelle 93: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.

Angstform	χ^2	df	p	„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“			
				Häufigkeit			
				nie	selten	manchmal	häufig
Versagensangst	44.20	3	<.05	213.93	241.16	294.44	318.46
Herrschaftsangst	20.52	3	<.05	205.81	257.47	279.25	237.05
Personenangst	13.57	3	<.05	220.98	254.73	282.08	254.24
Strafangst	13.66	3	<.05	228.67	249.80	269.16	350.42
Neurotische Angst	21.29	3	<.05	231.08	280.47	298.72	334.72

Signifikante Unterschiede zeigen die post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests auf dem 5%-Niveau zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei folgenden Angstformen:

- bei Versagensangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=91.73$) und „manchmal“ ($MR=134.22$) - ($U=2998.50$, $z=-3.660$, $p<.05$), zwischen den Antworten „nie“ ($MR=31.36$) und „häufig“ ($MR=55.37$) - ($U=414.00$, $z=-4.647$, $p<.05$), zwischen den Antworten „selten“ ($MR=181.77$) und „manchmal“ ($MR=231.39$) - ($U=16193.50$, $z=-4.493$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „selten“ ($MR=113.41$) und „häufig“ ($MR=171.15$) - ($U=2315.50$, $z=-5.178$, $p<.05$);
- bei Herrschaftsangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=152.36$) und „selten“ ($MR=188.52$) - ($U=11196.00$, $z=-3.432$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „nie“ ($MR=112.12$) und „manchmal“ ($MR=151.11$) - ($U=6126.00$, $z=-4.419$, $p<.05$);

- bei Personenangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=120.72$) und „manchmal“ ($MR=153.25$) - ($U=6513.00$, $z=-3.599$, $p<.05$);
- bei Strafangst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=87.92$) und „häufig“ ($MR=130.85$) - ($U=574.00$, $z=-3.047$, $p<.05$);
- bei neurotischer Angst zwischen den Antworten „nie“ ($MR=212.33$) und „selten“ ($MR=256.81$) - ($U=14973.00$, $z=-3.373$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „nie“ ($MR=183.57$) und „manchmal“ ($MR=234.55$) - ($U=5366.00$, $z=-3.114$, $p<.05$) (siehe Tabelle 94).

Tabelle 94: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.

„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“					
Angstform	Häufigkeit	Mittlerer Rang	U	z	p
Versagensangst	nie	91.73	2998.50	-3.660	<.05
	manchmal	134.22			
	nie	31.36	414.00	-4.647	<.05
	häufig	55.37			
Herrschaftsangst	selten	181.77	16193.50	-4.493	<.05
	manchmal	231.39			
Herrschaftsangst	selten	113.41	2315.50	-5.178	<.05
	häufig	171.15			
Herrschaftsangst	nie	152.36	11196.00	-3.432	<.05
	selten	188.52			
Herrschaftsangst	nie	112.12	6126.00	-4.419	<.05
	manchmal	151.11			
Personenangst	nie	120.72	6513.00	-3.599	<.05
	manchmal	153.25			
Strafangst	nie	87.92	574.00	-3.047	<.05
	häufig	130.85			

Neurotische Angst	nie	212.33	14973.00	-3.373	<.05
	selten	256.81			
	nie	183.57	5366.00	-3.114	<.05
	manchmal	234.55			

Außerdem kann in der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ein signifikanter Effekt beobachtet werden ($\chi^2=38.60$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 95).

Tabelle 95: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihrem Beruf wechseln?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=38.60$, $df=4$, $p<.05$), $N = 499$.

„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“				
Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„gar nicht gerne“	193	1.701	.448	208.00
„eher nicht gerne“	180	1.843	.410	254.99
„teilweise gerne“	101	2.034	.490	306.06
„eher gerne“	18	2.135	.484	336.78
„sehr gerne“	7	1.968	.808	247.64

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Bezug auf die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=169.17$) und „eher nicht gerne“ ($MR=206.12$) - ($U=13929.00$, $z=-3.319$, $p<.05$), zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=128.20$) und „teilweise gerne“ ($MR=184.38$) - ($U=6022.00$, $z=-5.396$, $p<.05$), zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=101.57$) und „eher gerne“

($MR=153.47$) - ($U=882.50$, $z=-3.461$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „eher nicht gerne“ ($MR=129.91$) und „teilweise gerne“ ($MR=160.76$) - ($U=7094.00$, $z=-3.064$, $p<.05$) (siehe Tabelle 96).

Tabelle 96: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den fünfstufigen Faktor der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„gar nicht gerne“	169.17	13929.00	-3.319	<.05
„eher nicht gerne“	206.12			
„gar nicht gerne“	128.20	6022.00	-5.396	<.05
„teilweise gerne“	184.38			
„gar nicht gerne“	101.57	882.50	-3.461	<.05
„eher gerne“	153.47			
„eher nicht gerne“	129.91	7094.00	-3.064	<.05
„teilweise gerne“	160.76			

Die Ergebnisse der Auswertung der Daten in Bezug auf die Mittelwerte der Stichprobe zur Stellungnahme „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der Stichprobe zeigt Tabelle 97, S. 207.

Tabelle 97: Mittelwerte bezüglich der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.

„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ *				
Angstform	Intensität	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	gar nicht	97	1.690	.821
	etwas	280	1.867	.900
	stark	99	2.222	.953
	sehr stark	23	2.434	1.079
Herrschaftsangst	gar nicht	162	1.635	.801
	etwas	254	1.992	.923
	stark	71	2.281	1.002
	sehr stark	12	2.500	.904
Strafangst	gar nicht	218	1.834	.920
	etwas	219	1.968	.920
	stark	47	2.042	.954
	sehr stark	15	2.400	.828
Personenangst	gar nicht	197	1.786	.917
	etwas	224	1.997	.905
	stark	65	2.184	.966
	sehr stark	13	2.000	.912
Konfliktangst	gar nicht	278	1.823	.875
	etwas	177	2.039	.943
	stark	34	2.147	1.076
	sehr stark	10	2.200	1.135
Trennungsangst	gar nicht	302	1.837	.924
	etwas	167	2.018	.853
	stark	18	2.222	1.114
	sehr stark	12	2.583	1.240
Unbewusste Angst	gar nicht	331	1.855	.885
	etwas	149	2.053	.978
	stark	16	2.437	1.030
	sehr stark	3	1.333	.577
Existenzangst	gar nicht	366	1.838	.902
	etwas	107	2.168	.916
	stark	17	2.058	.899
	sehr stark	9	2.555	1.333
Neurotische Angst	gar nicht	358	1.821	.873
	etwas	115	2.156	.978
	stark	18	2.388	.978
	sehr stark	8	2.500	1.309

Anmerkung: Anzahl (*N*) = 499, Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*)

* zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „gar nicht gerne“ (1), „eher nicht gerne“ (2), „teilweise gerne“ (3), „eher gerne“ (4) und „sehr gerne“ (5)

Die Varianzanalyse liefert einen signifikanten Effekt für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ bei Versagensangst ($\chi^2=24.47$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=34.36$, $df=3$, $p<.05$) und bei Personenangst ($\chi^2=12.42$, $df=3$, $p<.05$) (siehe Tabelle 98).

Tabelle 98: Signifikante Effekte in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.

Angstform	„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“						
	χ^2	df	p	Intensität			
				gar nicht	etwas	stark	sehr stark
Versagensangst	24.47	3	<.05	191.72	217.04	276.75	333.28
Herrschaftsangst	34.36	3	<.05	204.90	260.43	300.47	339.33
Personenangst	12.42	3	<.05	226.00	259.18	287.95	265.81

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei folgenden Angstformen:

- bei Versagensangst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=82.29$) und „stark“ ($MR=114.38$) - ($U=3229.50$, $z=-4.204$, $p<.05$), zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=55.77$) und „sehr stark“ ($MR=80.46$) - ($U=656.50$, $z=-3.289$,

$p < .05$) und zwischen den Antworten „etwas“ ($MR=179.44$) und „stark“ ($MR=219.85$) - ($U=10904.50$, $z=-3.340$, $p < .05$);

- bei Herrschaftsangst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=180.01$) und „etwas“ ($MR=226.67$) - ($U=15958.00$, $z=-4.131$, $p < .05$), zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=103.54$) und „stark“ ($MR=147.70$) - ($U=3571.00$, $z=-4.943$, $p < .05$) und zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=84.35$) und „sehr stark“ ($MR=129.96$) - ($U=462.00$, $z=-3.317$, $p < .05$);
- bei Personenangst zwischen den Antworten „gar nicht“ ($MR=123.38$) und „stark“ ($MR=156.12$) - ($U=4802.50$, $z=-3.226$, $p < .05$) (siehe Tabelle 99).

Tabelle 99: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“.

Angstform	Intensität	„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“			
		Mittlerer Rang	U	z	p
Versagensangst	gar nicht	82.29	3229.50	-4.204	<.05
	stark	114.38			
	gar nicht sehr stark	55.77 80.46	656.50	-3.289	<.05
Herrschaftsangst	etwas	179.44	10904.50	-3.340	<.05
	stark	219.85			
	gar nicht stark	103.54 147.70	3571.00	-4.943	<.05
Personenangst	gar nicht sehr stark	84.35 129.96	462.50	-3.317	<.05
	gar nicht stark	123.38 156.12	4802.50	-3.226	<.05

Ebenfalls einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=38,91$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 100).

Tabelle 100: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=38.91$, $df=4$, $p<.05$), $N = 499$.

„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“				
Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„gar nicht gerne“	193	1.507	.393	208.88
„eher nicht gerne“	180	1.596	.366	252.22
„teilweise gerne“	101	1.827	.480	316.35
„eher gerne“	18	1.771	.525	288.36
„sehr gerne“	7	1.825	.753	270.64

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In post-hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und der Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=170.61$) und „eher nicht gerne“ ($MR=204.57$) - ($U=14207.00$, $z=-3.056$, $p<.05$), zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=126.32$) und „teilweise gerne“ ($MR=187.98$) - ($U=5658.00$, $z=-5.934$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „eher nicht gerne“ ($MR=127.30$) und „teilweise gerne“ ($MR=165.41$) - ($U=6624.50$, $z=-3.794$, $p<.05$) (siehe Tabelle 101, S. 211).

Tabelle 101: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-U-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (aller Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„gar nicht gerne“	170.61	14207.00	-3.056	<.05
„eher nicht gerne“	204.57			
„gar nicht gerne“	126.32	5658.00	-5.934	<.05
„teilweise gerne“	187.98			
„eher nicht gerne“	127.30	6624.50	-3.794	<.05
„teilweise gerne“	165.41			

F 5 *Ist das Thema der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern ein an den Schulen tabuisiertes Thema? Besteht im Allgemeinen ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerängste und der Hemmung der Lehrer, über die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern zu reden?*

Es gilt zunächst herauszufinden, ob das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ein an den Schulen tabuisiertes Thema ist. Und ob es zwischen den Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens Zusammenhänge bestehen. Bei der schriftlichen Befragung hatten die Lehrer die Möglichkeit, auf einer 5-Stufen Skala ihre Stellungnahme zu „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ zu nehmen. Die möglichen Antworten sind: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Die Auswertung ergibt: 11 Lehrer der Stichprobe geben „trifft nicht zu“ an (2,2%), 29 Lehrer antworten „trifft eher nicht zu“ (5,8%), 133 Lehrer „trifft teilweise zu“ (26,6%), 182 Lehrer „trifft eher zu“ (36,5%) und 144 Lehrer geben die Antwort „trifft völlig zu“ an (28,9%) (siehe Tabelle 102, S. 212).

Tabelle 102: Antworthäufigkeiten der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“.

		<i>N</i>	%
Antwort	„trifft nicht zu“	11	2,2
	„trifft eher nicht zu“	29	5,8
	„trifft teilweise zu“	133	26,6
	„trifft eher zu“	182	36,5
	„trifft völlig zu“	144	28,9
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Mit Blick auf Tabelle 103 fällt auf, dass bei fast allen Angstformen mit steigender Häufigkeit des Auftretens auch der Mittelwert der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ steigt.

Tabelle 103: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.

„Ich finde, das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ *				
Angstform	Häufigkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	nie	43	3.837	.814
	selten	203	3.684	1.014
	manchmal	210	3.895	.992
	häufig	43	4.302	.741
Herrschaftsangst	nie	126	3.682	1.001
	selten	224	3.830	.978
	manchmal	138	3.956	.958
	häufig	11	4.363	.809
Strafangst	nie	168	3.892	1.003
	selten	197	3.766	.961
	manchmal	121	3.826	.988
	häufig	13	4.384	.767
Personenangst	nie	158	3.557	1.025
	selten	215	3.800	.953
	manchmal	109	4.220	.842
	häufig	17	4.529	.624

Konfliktangst	nie	204	3.759	1.020
	selten	178	3.803	.896
	manchmal	107	4.000	1.027
	häufig	10	4.400	.843
Trennungsangst	nie	245	3.681	1.010
	selten	181	3.911	.902
	manchmal	64	4.156	.979
	häufig	9	4.444	.881
Unbewusste Angst	nie	278	3.812	1.009
	selten	157	3.802	.970
	manchmal	57	4.052	.874
	häufig	7	4.000	.816
Existenzangst	nie	313	3.776	1.006
	selten	133	3.992	.883
	manchmal	46	3.847	1.053
	häufig	7	3.714	.451
Neurotische Angst	nie	334	3.787	1.019
	selten	112	3.883	.907
	manchmal	44	3.977	.875
	häufig	9	4.555	.527

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „trifft nicht zu“ (1), „trifft eher nicht zu“ (2), „trifft teilweise zu“ (3), „trifft eher zu“ (4) und „trifft völlig zu“ (5)

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt für die Antwort zur Stellungnahme gefunden werden ($\chi^2=16.61$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 104, S. 214).

Tabelle 104: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=16.61$, $df=4$, $p<.05$), $N=499$.

„Ich finde das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“				
Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„trifft nicht zu“	11	1.646	.293	191.23
„trifft eher nicht zu“	29	1.682	.425	205.28
„trifft teilweise zu“	133	1.746	.434	224.92
„trifft eher zu“	182	1.850	.463	252.41
„trifft völlig zu“	144	1.957	.501	283.61

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Bezug auf die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und die Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=65.21$) und „trifft völlig zu“ ($MR=91.39$) - ($U=1456.00$, $z=-2.575$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „trifft teilweise zu“ ($MR=122.19$) und „trifft völlig zu“ ($MR=154.53$) - ($U=7340.00$, $z=-3.366$, $p<.05$) (siehe Tabelle 105).

Tabelle 105: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Ich finde das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„trifft eher nicht zu“	65.21	1456.00	-2.575	<.05
„trifft völlig zu“	91.39			
„trifft teilweise zu“	122.19	7340.00	-3.366	<.05
„trifft völlig zu“	154.53			

Wie bei der Häufigkeit des Auftretens, fällt auch bei der Intensität des Empfindens auf, dass bei fast allen Angstformen mit steigender Intensität des Empfindens auch der Mittelwert der Stichprobe bezüglich der Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ höher liegt (siehe Tabelle 106).

Tabelle 106: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.

„Ich finde, das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ *				
Angstform	Intensität	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	gar nicht	97	3.680	.984
	etwas	280	3.739	.946
	stark	99	4.414	1.030
	sehr stark	23	4.434	.662
Herrschaftsangst	gar nicht	162	3.672	.989
	etwas	254	3.795	.984
	stark	71	4.225	.814
	sehr stark	12	4.750	.621
Strafangst	gar nicht	218	3.862	.983
	etwas	219	3.753	.959
	stark	47	3.893	1.067
	sehr stark	15	4.600	.632
Personenangst	gar nicht	197	3.548	1.022
	etwas	224	3.906	.910
	stark	65	4.307	.827
	sehr stark	13	4.769	.438
Konfliktangst	gar nicht	278	3.733	.998
	etwas	177	3.887	.897
	stark	34	4.264	.994
	sehr stark	10	4.500	1.269
Trennungsangst	gar nicht	302	3.731	.987
	etwas	167	3.892	.957
	stark	18	4.444	.704
	sehr stark	12	4.916	.288
Unbewusste Angst	gar nicht	331	3.809	1.004
	etwas	149	3.832	.932
	stark	16	4.500	.730
	sehr stark	3	4.000	1.000

Existenzangst	gar nicht	366	3.792	.993
	etwas	107	3.962	.920
	stark	17	3.941	1.088
	sehr stark	9	4.111	.927
Neurotische Angst	gar nicht	358	3.790	1.000
	etwas	115	3.887	.924
	stark	18	4.166	.923
	sehr stark	8	4.625	.517

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „trifft nicht zu“ (1), „trifft eher nicht zu“ (2), „trifft teilweise zu“ (3), „trifft eher zu“ (4) und „trifft völlig zu“ (5)

In der Varianzanalyse kann für den fünfstufigen Faktor der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ein signifikanter Effekt für die Antwort zur Stellungnahme festgestellt werden ($\chi^2=25.96$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 107).

Tabelle 107: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=25.96$, $df=4$, $p<.05$), $N = 499$.

„Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern*
ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“

Antwort	N	M	SD	MR
„trifft nicht zu“	11	1.484	.307	205.41
„trifft eher nicht zu“	29	1.436	.348	183.50
„trifft teilweise zu“	133	1.505	.349	218.80
„trifft eher zu“	182	1.603	.355	252.90
„trifft völlig zu“	144	1.787	.543	291.95

Anmerkung: Anzahl (N), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Mittlerer Rang (MR)

In danach durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und der Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=57.12$) und „trifft völlig zu“ ($MR=93.02$) - ($U=1221.50$, $z=-3.534$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „trifft teilweise zu“ ($MR=118.40$) und „trifft völlig zu“ ($MR=158.02$) - ($U=6836.50$, $z=-4.130$, $p<.05$) (siehe Tabelle 108).

Tabelle 108: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Ich finde das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„trifft eher nicht zu“	57.12	1221.50	-3.534	<.05
„trifft völlig zu“	93.02			
„trifft teilweise zu“	118.40	6836.50	-4.130	<.05
„trifft völlig zu“	158.02			

Weiterhin wird untersucht, ob Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens und der Hemmung der befragten Lehrer, über die Thematik der *Berufsbezogenen Ängste bei Lehrern* zu reden, bestehen. In den ausgeteilten Fragebögen befindet sich auf der letzten Seite Raum für Kommentare, den Lehrer u.a. für ihre persönliche Stellung zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* nutzen konnten. Insgesamt haben 128 Lehrer (25,7%) eine persönliche Stellungnahme zu dieser Thematik abgegeben.

In Tabelle 109 sind die Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Lehrern, die ihren Fragebogen mit oder ohne eine Stellungnahme abgegeben haben, dargestellt. Mit Blick darauf, fällt auf, dass ausgenommen Personenangst, die Mittelwerte der übrigen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei Lehrern mit einer persönlichen Stellungnahme bezüglich der Thematik Lehrerangst höher liegen. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Angstformen beider Gruppen sind nicht signifikant.

Tabelle 109: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Lehrern mit abgegebenen Fragebogen mit oder ohne Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare.

Angstform	Fragebogen			
	mit Stellungnahme (N= 128)		ohne Stellungnahme (N= 371)	
	M	SD	M	SD
Versagensangst	2.656	.778	2.455	.764
Herrschaftsangst	2.179	.827	2.029	.765
Strafangst	2.242	.893	1.859	.779
Personenangst	1.937	.839	1.981	.813
Konfliktangst	1.867	.881	1.838	.805
Trennungsangst	1.789	.884	1.633	.716
Unbewusste Angst	1.765	.864	1.552	.690
Existenzangst	1.578	.789	1.463	.694
Neurotische Angst	1.585	.837	1.409	.685
insgesamt	1.955	.544	1.799	.434

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

In der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt beobachtet werden ($\chi^2=6.98$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 110, S. 219).

Tabelle 110: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=6.98$, $df=1$, $p<.05$), $N=499$.

Stellungnahme zum Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> im Raum für Kommentare		<i>N</i>	<i>MR</i>
Fragebogen	mit Stellungnahme	128	278.95
	ohne Stellungnahme	371	240.01

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittlerer Rang (*MR*)

Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (aller Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) nach der Differenzierung zwischen den Lehrern, die ihren Fragebogen mit einer persönlichen Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare abgegeben haben ($MR=278.95$), und Lehrern, die ihren Fragebogen ohne Stellungnahme abgegeben haben ($MR=240.01$) - ($U=20038.00$, $z=-2.643$, $p<.05$) (siehe Tabelle 111).

Tabelle 111: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney-*U*-Test für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

Stellungnahme zum Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> im Raum für Kommentare		Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Fragebogen	mit Stellungnahme	278.95	20038.00	-2.643	<.05
	ohne Stellungnahme	240.01			

Die Tabelle 112, S. 220, stellt die Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert

nach Lehrern mit und ohne einer Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare dar. Ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens, ist auch hier zu sehen, dass ausgenommen Personenangst, die Mittelwerte der übrigen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei Lehrern mit persönlicher Stellungnahme bezüglich der Thematik Lehrerangst im Fragebogen höher liegen. Auch hier sind diese Unterschiede der Mittelwerte der einzelnen Angstformen zwischen beiden Gruppen nicht signifikant.

*Tabelle 112: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Lehrern mit und ohne einer Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare.*

		Fragebogen			
		mit Stellungnahme (N= 128)		ohne Stellungnahme (N= 371)	
		M	SD	M	SD
Angstform					
	Versagensangst	2.234	.817	2.048	.726
	Herrschaftsangst	1.968	.812	1.830	.709
	Strafangst	1.984	.860	1.625	.695
	Personenangst	1.750	.763	1.800	.766
	Konfliktangst	1.617	.804	1.528	.674
	Trennungsangst	1.570	.810	1.447	.631
	Unbewusste Angst	1.531	.709	1.328	.519
	Existenzangst	1.445	.771	1.299	.573
	Neurotische Angst	1.460	.762	1.312	.573
	insgesamt	1.729	.545	1.580	.545

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste* bei Lehrern im Raum für Kommentare und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=6.98$, $df=1$, $p<.05$) (siehe Tabelle 113, S. 221).

Tabelle 113: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=6.98$, $df=1$, $p<.05$), $N=499$.

Stellungnahme zum Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> im Raum für Kommentare		<i>N</i>	<i>MR</i>
Fragebogen	mit Stellungnahme	128	273.66
	ohne Stellungnahme	371	241.84

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittlerer Rang (*MR*)

Im nachfolgenden Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) differenziert nach Lehrern, die ihren Fragebogen mit einer Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare abgegeben haben ($MR=273.66$), und Lehrern, die ihren Fragebogen ohne einer diesbezüglichen Stellungnahme abgaben ($MR=241.84$) - ($U=20716.00$, $z=-2.163$, $p<.05$) (siehe Tabelle 114).

Tabelle 114: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney-*U*-Test für den zweistufigen Faktor Fragebogen mit und ohne einer Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

Stellungnahme zum Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> im Raum für Kommentare		Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Fragebogen	mit Stellungnahme	273.66	20716.00	-2.163	<.05
	ohne Stellungnahme	241.84			

Im weiteren Teil der schriftlichen Befragung wurden die Lehrer gebeten, auf einer 5-Stufen-Skala eine Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ zu geben. Die möglichen Antworten sind „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Die Auswertung der Antworten zeigt, dass 2 Lehrer der Stichprobe „trifft nicht zu“ angeben (0,4%), 26 Lehrer „trifft eher nicht zu“ (5,2%), 69 Lehrer „trifft teilweise zu“ (13,8%), 140 Lehrer „trifft eher zu“ (20,2%) und 262 Lehrer geben „trifft völlig zu“ an (52,5%) (siehe Tabelle 115).

*Tabelle 115: Antworthäufigkeiten der Stichprobe zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“*

		<i>N</i>	%
Antwort	„trifft nicht zu“	2	0,4
	„trifft eher nicht zu“	26	5,2
	„trifft teilweise zu“	69	13,8
	„trifft eher zu“	140	28,1
	„trifft völlig zu“	262	52,5
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Die bei der Auswertung der Daten ermittelten Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen zeigt Tabelle 116.

*Tabelle 116: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der Angst.*

„Es fiel mir leicht, über das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> zu berichten.“ *				
Angstform	Häufigkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	nie	43	4.534	.797
	selten	203	4.413	.787
	manchmal	210	4.128	.967
	häufig	43	4.023	1.144

Herrschaftsangst	nie	126	4.492	.766
	selten	224	4.267	.883
	manchmal	138	4.094	1.017
	häufig	11	4.000	1.264
Strafangst	nie	168	4.261	.910
	selten	197	4.403	.913
	manchmal	121	4.206	.902
	häufig	13	4.461	1.126
Personenangst	nie	158	4.500	.779
	selten	215	4.218	.887
	manchmal	109	4.082	1.019
	häufig	17	4.000	1.274
Konfliktangst	nie	204	4.352	.894
	selten	178	4.269	.886
	manchmal	107	4.084	1.001
	häufig	10	4.600	.516
Trennungsangst	nie	245	4.428	.839
	selten	181	4.005	.963
	manchmal	64	4.390	.884
	häufig	9	4.444	1.013
Unbewusste Angst	nie	278	4.320	.888
	selten	157	4.159	.895
	manchmal	57	4.386	.995
	häufig	7	3.857	1.463
Existenzangst	nie	313	4.364	.859
	selten	133	4.157	.936
	manchmal	46	3.869	1.107
	häufig	7	4.857	.377
Neurotische Angst	nie	334	4.326	.019
	selten	112	4.205	.940
	manchmal	44	3.909	1.137
	häufig	9	4.777	.440

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „trifft nicht zu“ (1), „trifft eher nicht zu“ (2), „trifft teilweise zu“ (3), „trifft eher zu“ (4) und „trifft völlig zu“ (5)

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der

berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) liefert einen signifikanten Effekt ($\chi^2=22.13$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 117).

Tabelle 117: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=22.13$, $df=4$, $p<.05$), $N=499$.

„Es fiel mir leicht, über das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> zu berichten.“				
Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„trifft nicht zu“	2	3.055	.549	486.25
„trifft eher nicht zu“	26	2.034	.404	315.83
„trifft teilweise zu“	69	1.853	.402	259.88
„trifft eher zu“	140	1.904	.432	273.84
„trifft völlig zu“	262	1.772	.490	226.32

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

Im nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) differenziert nach der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=190.25$) und „trifft völlig zu“ ($MR=139.96$) - ($U=2216.50$, $z=-2.947$, $p<.05$) (siehe Tabelle 118).

Tabelle 118: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney-*U*-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Es fiel mir leicht, über das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> zu berichten.“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„trifft eher nicht zu“	190.25	2216.50	-2.947	<.05
„trifft völlig zu“	139.96			

Die Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen sind in Tabelle 119 dargestellt.

*Tabelle 119: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der Angst.*

„Es fiel mir leicht, über das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> zu berichten.“ *				
Angstform	Intensität	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	gar nicht	97	4.463	.778
	etwas	280	4.353	.825
	stark	99	3.838	1.158
	sehr stark	23	4.304	.764
Herrschaftsangst	gar nicht	162	4.444	.788
	etwas	254	4.240	.937
	stark	71	3.943	1.040
	sehr stark	12	4.500	.674
Strafangst	gar nicht	218	4.256	.919
	etwas	219	4.305	.894
	stark	47	4.234	.889
	sehr stark	15	4.066	1.222
Personenangst	gar nicht	197	4.431	.815
	etwas	224	4.227	.901
	stark	65	3.861	1.130
	sehr stark	13	4.615	.650
Konfliktangst	gar nicht	278	4.291	.945
	etwas	177	4.248	.888
	stark	34	4.147	.857
	sehr stark	10	4.500	.707
Trennungsangst	gar nicht	302	4.334	.909
	etwas	167	4.173	.905
	stark	18	4.000	1.028
	sehr stark	12	4.416	.900
Unbewusste Angst	gar nicht	331	4.284	.886
	etwas	149	4.201	.958
	stark	16	4.750	.577
	sehr stark	3	3.666	2.309

Existenzangst	gar nicht	366	4.355	.846
	etwas	107	3.915	1.065
	stark	17	4.470	.717
	sehr stark	9	4.666	1.000
Neurotische Angst	gar nicht	358	4.326	.870
	etwas	115	4.095	1.008
	stark	18	4.000	1.084
	sehr stark	8	4.875	.353

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „trifft nicht zu“ (1), „trifft eher nicht zu“ (2), „trifft teilweise zu“ (3), „trifft eher zu“ (4) und „trifft völlig zu“ (5)

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt festgestellt werden ($\chi^2=26.29$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 120).

Tabelle 120: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=26.29$, $df=4$, $p<.05$), $N=499$.

„Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“

Antwort	N	M	SD	MR
„trifft nicht zu“	2	2.277	.707	425.25
„trifft eher nicht zu“	26	1.794	.335	334.50
„trifft teilweise zu“	69	1.602	.345	253.04
„trifft eher zu“	140	1.674	.389	278.91
„trifft völlig zu“	262	1.570	.468	224.03

Anmerkung: Anzahl (N), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Mittlerer Rang (MR)

Im post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich

der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) differenziert nach der Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=200.52$) und „trifft völlig zu“ ($MR=138.94$) - ($U=1949.50$, $z=-3.613$, $p<.05$) (siehe Tabelle 121).

Tabelle 121: Signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe im Mann-Whitney- U -Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme zu „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Es fiel mir leicht, über das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> zu berichten.“				
Antwort	Mittlerer Rang	U	z	p
„trifft eher nicht zu“	200.52	1949.50	-3.613	<.05
„trifft völlig zu“	138.94			

F 6 *Sollte der Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden?*

Wünschen sich Lehrer, dass man dem Thema der berufsbezogenen Lehrerängste mehr Aufmerksamkeit schenkt? Um dies überprüfen zu können, wurden die an der Befragung teilnehmenden Lehrer gebeten, auf einer 5-Stufen Skala ihre Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ zu geben. Die möglichen Antworten sind: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Die Auswertung ergibt, dass 3 Lehrer die Antwort „trifft nicht zu“ angeben (0,6%), 23 Lehrer die Antwort „trifft eher nicht zu“ (4,6%), 92 Lehrer „trifft teilweise zu“ (18,4%), 181 Lehrer „trifft eher zu“ (36,3%) und 200 Lehrer wählen die Antwort „trifft völlig zu“ (40,1%) (siehe Tabelle 122, S. 228).

Tabelle 122: Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“.

		<i>N</i>	<i>%</i>
Antwort	„trifft nicht zu“	3	0,6
	„trifft eher nicht zu“	23	4,6
	„trifft teilweise zu“	92	18,4
	„trifft eher zu“	181	36,3
	„trifft völlig zu“	200	40,1
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (*%*)

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens und den Antworten der Stichprobe hinsichtlich der Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ prüfen zu können, werden diesbezüglich die Mittelwerte der Stichprobe ermittelt. Tabelle 123 zeigt zunächst die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen.

Tabelle 123: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

„Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ *				
Angstform	Häufigkeit	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	nie	43	4.046	.898
	selten	203	3.965	.924
	manchmal	210	4.185	.885
	häufig	43	4.441	.765
Herrschaftsangst	nie	126	3.849	.938
	selten	224	4.138	.890
	manchmal	138	4.253	.854
	häufig	11	4.545	.687

Strafängst	nie	168	4.035	.959
	selten	197	4.081	.829
	manchmal	121	4.198	.945
	häufig	13	4.538	.660
Personenängst	nie	158	3.854	1.002
	selten	215	4.093	.854
	manchmal	109	4.449	.738
	häufig	17	4.411	.712
Konfliktängst	nie	204	4.038	.980
	selten	178	4.022	.836
	manchmal	107	4.271	.841
	häufig	10	4.800	.421
Trennungsängst	nie	245	4.020	.938
	selten	181	4.093	.860
	manchmal	64	4.390	.828
	häufig	9	4.666	.707
Unbewusste Angst	nie	278	4.097	.923
	selten	157	4.146	.838
	manchmal	57	4.087	.911
	häufig	7	3.714	1.380
Existenzängst	nie	313	4.073	.929
	selten	133	4.157	.815
	manchmal	46	4.152	.988
	häufig	7	4.285	.755
Neurotische Angst	nie	334	4.086	.911
	selten	112	4.089	.885
	manchmal	44	4.189	.896
	häufig	9	4.666	.707

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „trifft nicht zu“ (1), „trifft eher nicht zu“ (2), „trifft teilweise zu“ (3), „trifft eher zu“ (4) und „trifft völlig zu“ (5)

In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerängst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt beobachtet werden ($\chi^2=32.26$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 124, S. 230)

Tabelle 124: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=32.26$, $df=4$, $p<.05$), $N=499$.

„Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“

Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„trifft nicht zu“	3	2.111	.909	282.83
„trifft eher nicht zu“	23	1.410	.325	107.93
„trifft teilweise zu“	92	1.816	.447	247.54
„trifft eher zu“	181	1.791	.434	236.80
„trifft völlig zu“	200	1.938	.485	278.92

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) differenziert nach der Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=32.37$) und „trifft teilweise zu“ ($MR=64.41$) - ($U=468.50$, $z=-4.136$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=52.93$) und „trifft eher zu“ ($MR=108.80$) - ($U=941.50$, $z=-4.289$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=46.00$) und „trifft völlig zu“ ($MR=119.59$) - ($U=782.00$, $z=-5.196$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „trifft eher zu“ ($MR=173.71$) und „trifft völlig zu“ ($MR=206.65$) - ($U=14971.00$, $z=-2.924$, $p<.05$) (siehe Tabelle 125, S. 231).

Tabelle 125: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„trifft eher nicht zu“	32.37	468.50	-4.136	<.05
„trifft teilweise zu“	64.41			
„trifft eher nicht zu“	52.93	941.50	-4.289	<.05
„trifft eher zu“	108.80			
„trifft eher nicht zu“	46.00	782.00	-5.196	<.05
„trifft völlig zu“	119.59			
„trifft eher zu“	173.71	14971.00	-2.924	<.05
„trifft völlig zu“	206.65			

Weiterhin wird untersucht, ob es auch einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und den Antworten der Stichprobe hinsichtlich der Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ besteht. Hierzu werden zunächst die Mittelwerte der Stichprobe ermittelt. Tabelle 126 stellt die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen dar.

Tabelle 126: Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst.

„Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ *				
Angstform	Intensität	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Versagensangst	gar nicht	97	3.958	.900
	etwas	280	3.982	.913
	stark	99	4.565	.657
	sehr stark	23	4.260	1.053

Herrschaftsangst	gar nicht	162	3.901	.933
	etwas	254	4.137	.871
	stark	71	4.323	.874
	sehr stark	12	4.916	.288
Strafangst	gar nicht	218	4.055	.909
	etwas	219	4.068	.923
	stark	47	4.297	.749
	sehr stark	15	4.800	.560
Personenangst	gar nicht	197	3.857	.963
	etwas	224	4.169	.818
	stark	65	4.523	.792
	sehr stark	13	4.692	.630
Konfliktangst	gar nicht	278	4.043	.941
	etwas	177	4.056	.870
	stark	34	4.735	.497
	sehr stark	10	4.600	.516
Trennungsangst	gar nicht	302	4.039	.917
	etwas	167	4.143	.873
	stark	18	4.388	.849
	sehr stark	12	4.833	.577
Unbewusste Angst	gar nicht	331	4.102	.902
	etwas	149	4.120	.884
	stark	16	4.250	.774
	sehr stark	3	3.000	2.000
Existenzangst	gar nicht	366	4.076	.912
	etwas	107	4.205	.821
	stark	17	4.058	.966
	sehr stark	9	4.222	1.301
Neurotische Angst	gar nicht	358	4.083	.906
	etwas	115	4.121	.899
	stark	18	4.166	.857
	sehr stark	8	4.750	.707

Anmerkung: Anzahl (N) = 499, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)
 * zu wählen waren folgende Antworten (Zahlen in Klammern entsprechen der bei der Auswertung der Daten benutzten Skalierung): „trifft nicht zu“ (1), „trifft eher nicht zu“ (2), „trifft teilweise zu“ (3), „trifft eher zu“ (4) und „trifft völlig zu“ (5)

Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des

Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=41.80$, $df=4$, $p<.05$) (siehe Tabelle 127).

Tabelle 127: Signifikanter Effekt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=41.80$, $df=4$, $p<.05$), $N=499$.

„Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“				
Antwort	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MR</i>
„trifft nicht zu“	3	1.925	.863	295.67
„trifft eher nicht zu“	23	1.260	.258	108.96
„trifft teilweise zu“	92	1.579	.357	244.74
„trifft eher zu“	181	1.535	.345	227.09
„trifft völlig zu“	200	1.747	.494	288.69

Anmerkung: Anzahl (*N*), Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Mittlerer Rang (*MR*)

In Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) differenziert nach der Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=31.74$) und „trifft teilweise zu“ ($MR=64.57$) - ($U=454.00$, $z=-4.248$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=56.09$) und „trifft eher zu“ ($MR=108.40$) - ($U=1014.00$, $z=-4.027$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=44.59$) und „trifft völlig zu“ ($MR=119.75$) - ($U=749.50$, $z=-5.312$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „trifft eher zu“ ($MR=166.00$) und „trifft völlig zu“ ($MR=213.62$) - ($U=13575.50$, $z=-4.236$, $p<.05$) (siehe dazu Tabelle 128, S. 234).

Tabelle 128: Signifikante Unterschiede zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Mann-Whitney-*U*-Tests für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen).

„Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“				
Antwort	Mittlerer Rang	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
„trifft eher nicht zu“	31.74	454.00	-4.248	<.05
„trifft teilweise zu“	64.57			
„trifft eher nicht zu“	56.09	1014.00	-4.027	<.05
„trifft eher zu“	108.40			
„trifft eher nicht zu“	44.59	749.50	-5.312	<.05
„trifft völlig zu“	119.75			
„trifft eher zu“	166.00	13575.50	-4.236	<.05
„trifft völlig zu“	213.62			

5 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die einzelnen Fragestellungen der vorliegenden Studie getrennt behandelt. In Bezug auf jede der Fragestellungen werden nochmals die in der Auswertung ermittelten Daten und die gefundenen Zusammenhänge dargestellt. Schließlich werden die gewonnenen Ergebnisse erklärt.

Zu F 1 Welche der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerangst (Versagensangst, Existenzangst, Konfliktangst, Trennungsangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Strafangst, unbewusste Angst und neurotische Angst) treten bei Lehrern am häufigsten auf (Häufigkeit des Auftretens) und welche werden von Lehrern am intensivsten empfunden (Intensität des Empfindens)?

In der vorliegenden Studie wird die von Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980) erarbeitete Systematik der Formen der berufsbezogenen Lehrerängste eingesetzt. Die Systematik unterscheidet neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste: Versagensangst, Existenzangst, Konfliktangst, Trennungsangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Strafangst, unbewusste Angst und neurotische Angst. Diese Formen werden hinsichtlich ihrer Häufigkeit des Auftretens und ihrer Intensität des Empfindens bei der Stichprobe erfragt. Die Auswertung der Daten der vorliegenden Befragung ergibt, dass die am häufigsten auftretenden berufsbezogenen Lehrerängste die folgenden sind: Versagensangst bei 50,7% der Lehrer, Herrschaftsangst bei 29,9% der Lehrer, Strafangst bei 26,8% der Lehrer, Personenangst bei 25,2% der Lehrer und Konfliktangst bei 23,4% der Lehrer. Weniger häufig treten Trennungsangst (14,6% der Lehrer), unbewusste Angst (12,8% der Lehrer), Existenzangst (10,6% der Lehrer) und neurotische Angst (10,6% der Lehrer) auf. Die prozentualen Anteile in Klammern entstehen durch das Summieren der Antworten „manchmal“ und „häufig“. In etwa die gleiche Reihenfolge der Angstformen ist daher nach der Ermittlung der Mittelwerte der einzelnen Angstformen der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens zu sehen. Die Mittelwerte (mit einem Minimum von 1=nie und einem Maximum von 4=häufig) sind bei Versagensangst $M=2.507$ ($SD=.771$), Herrschaftsangst ($M=2.068$, $SD=.783$), Personenangst ($M=1.969$, $SD=.819$), Strafangst ($M=1.957$, $SD=.826$) und

Konfliktangst ($M=1.845$, $SD=.825$). In der unteren Hälfte liegen die Mittelwerte von Trennungsangst ($M=1.673$, $SD=.765$), unbewusster Angst ($M=1.585$, $SD=.745$), Existenzangst ($M=1.493$, $SD=.720$) und mit dem niedrigsten Mittelwert neurotische Angst ($M=1.454$, $SD=.730$). Vergleicht man nun die ermittelten Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen der Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) so wird ersichtlich, dass zu den dominierenden, häufigsten Formen der berufsbezogenen Lehrerängste aller drei Studien, Versagensangst, Konfliktangst, Herrschaftsangst, Strafangst und Personenangst gehören. Die in der vorliegenden Studie ermittelten prozentualen Anteile der Stichprobe bei den einzelnen Angstformen fallen deutlich geringer aus als in den bisherigen Studien. Sie liegen auf dem niedrigsten Stand, seit diese Angstformen bei Lehrern untersucht werden. Ausgenommen sind dabei die Personenangst und die Strafangst, bei welchen eine leichte Zunahme der Häufigkeit beobachtet wird. Da laut den Berichten der befragten Lehrer die Arbeit des Lehrers in den letzten Jahren schwerer geworden ist (u.a. wegen mangelnden schulischen Rahmenbedingungen, undiszipliniertem ablehnendem Verhalten der Schüler, etc.) ist der Rückgang der Mittelwerte der einzelnen Angstarten in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens im Vergleich mit den Studien von Peez und Jehle & Krause möglicherweise auf die verbesserte Ausbildung der Lehrer (neuere Inhalte, die sich vielleicht auf die in der vorliegenden Studie behandelte Thematik beziehen) und bessere Unterstützung der (betroffenen) Lehrer an der Schule zurückzuführen. Tabelle 129, S. 237, zeigt den direkten Vergleich der Ergebnisse bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei den befragten Lehrern, die in der vorliegenden Studie und in den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) gewonnen wurden.

Tabelle 129: Vergleich der Ergebnisse der Stichproben der vorliegenden Studie mit den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Antworten „manchmal“ und „häufig“.

		Peez (1983) <i>N</i> =152	Jehle & Krause (1994) <i>N</i> =162	Obidzinski (2005) <i>N</i> =499
		%	%	%
Angstform	Versagensangst	52,6	60,0	50,7
	Herrschaftsangst	41,1	34,0	29,4
	Strafangst	26,5	20,4	26,8
	Personenangst	40,0	21,7	25,2
	Konfliktangst	51,0	39,7	23,4
	Trennungsangst	15,7	16,7	14,6
	Unbewusste Angst	31,1	33,3	12,8
	Existenzangst	21,8	15,5	10,6
	Neurotische Angst	24,8	21,6	10,6

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Zu den Formen der berufsbezogenen Lehrerängsten, die von der Stichprobe am intensivsten empfunden werden, gehören Versagensangst bei 24,4% der Lehrer, Herrschaftsangst bei 16,6% der Lehrer, Personenangst bei 15,6% der Lehrer, Strafangst bei 12,4% der Lehrer, Konfliktangst bei 8,8% der Lehrer, Trennungsangst bei 6,0% der Lehrer, Existenzangst bei 5,2% der Lehrer, neurotische Angst bei 5,2% der Lehrer und unbewusste Angst bei 3,8% der Lehrer. Die prozentualen Anteile in Klammern entstehen durch das Aufsummieren der prozentualen Werte der Antworten „stark“ und „sehr stark“ in der Häufigkeitstabelle zu Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. Hinsichtlich der Intensität des Empfindens liegen bei der Stichprobe die Mittelwerte (mit einem Minimum von 1=gar nicht und einem Maximum von 4=sehr stark) von Versagensangst ($M=2.096$, $SD=.754$) und Herrschaftsangst ($M=1.865$, $SD=.739$) am höchsten. Den Mittelwerten dieser zwei Angstarten folgen dann die Mittelwerte von Personenangst ($M=1.787$, $SD=.765$), Strafangst ($M=1.717$, $SD=.756$), Konfliktangst ($M=1.551$, $SD=.710$) und Trennungsangst ($M=1.479$, $SD=.683$). Im unteren Bereich sind die Mittelwerte von unbewusster Angst ($M=1.380$, $SD=.580$), neurotischer Angst ($M=1.350$, $SD=.629$) und Existenzangst ($M=1.336$, $SD=.632$). Hier kann bei den einzelnen Angstformen in etwa die gleiche Reihenfolge beobachtet werden, wie beim Vergleich der prozentualen Anteile der Stichprobe in der Häufigkeitstabelle zur Intensität des Empfindens der

einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. Im direkten Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen mit den Ergebnissen der einschlägigen Erhebungen von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) kann man sehen, dass der prozentuale Anteil der Stichprobe je Angstform kleiner ist. Die Werte befinden sich ebenfalls auf dem niedrigsten Niveau seit diese Systematik der Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Lehrern abgefragt wird. Ausgenommen hierbei ist nur die Personenangst, bei der man wieder eine leichte Zunahme feststellen kann, ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens. Tabelle 130 zeigt den direkten Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste.

Tabelle 130: Vergleich der Ergebnisse der Stichproben der vorliegenden Studie mit den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Summe der Prozente der Antworten „stark“ und „sehr stark“.

		Peez (1983) N=152	Jehle & Krause (1994) N=162	Obidzinski (2005) N=499
		%	%	%
Angstformen	Versagensangst	24,2	36,1	24,4
	Herrschaftsangst	20,8	19,0	16,6
	Strafangst	13,4	12,6	12,4
	Personenangst	22,7	12,1	15,6
	Konfliktangst	34,5	25,5	8,8
	Trennungsangst	11,4	11,3	6,0
	Unbewusste Angst	17,7	16,8	3,8
	Existenzangst	14,4	10,7	5,2
	Neurotische Angst	17,1	10,7	5,2

Anmerkung: Anzahl (N), Prozent (%)

Die Vergleiche der Ergebnisse der vorliegenden Studie und der Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994), die bei den Stichproben beobachtet werden, sind mit Vorsicht zu betrachten. Alle drei Studien charakterisieren unterschiedliche Stichprobenmerkmale. So kann z.B. der bei Peez beobachtete hohe prozentuale Anteil

der Lehrer mit Existenzangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens auf die große Anzahl der Lehramtsanwärter in der Stichprobe zurückgeführt werden. Sowohl bei der Häufigkeit des Auftretens als auch bei der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste werden von der Stichprobe die gleichen Angstformen genannt. Diese sind Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst und Konfliktangst. Somit wird die Annahme der Studie bestätigt, dass diese Angstformen bei den befragten Lehrern am häufigsten auftreten und am intensivsten empfunden werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen in ihrer Studie Jehle & Krause (1994). Die Autoren können nach der Auswertung der Ergebnisse feststellen, dass Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst und Konfliktangst zu den Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste gehören, die bei der Stichprobe am häufigsten auftreten und von den befragten Lehrern am intensivsten empfunden werden. Es werden also die Angstformen genannt, die durch die Interaktion mit anderen Personen oder Institutionen ausgelöst werden (Jehle & Krause, 1994). Die Angaben der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen fallen bei Jehle & Krause ebenfalls deutlich höher aus als in Bezug auf die Intensität des Empfindens. Diese Tatsache ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Ängste von manchen Lehrern als etwas „normales“ bei der Ausübung der Lehrertätigkeit empfunden werden. Als etwas, was durchaus zur Lehrertätigkeit gehört und daher wird diesen Ängsten keine allzu große Bedeutung beigemessen. Andererseits ist es wie in Kapitel 3.4 dargestellt schwer vorstellbar, dass die auftretenden Ängste manchen Lehrern kaum etwas ausmachen, dass sie „locker“ angenommen werden. Angenommen die Lehrer versuchen ihre berufsbezogenen Ängste zu rationalisieren, muss man ihnen besondere Beachtung schenken. Denn dieser Weg führt sie nicht zur Lösung ihrer Probleme, er verzerrt sogar die schulische Realität und im schlimmsten Fall „zwingt“ er die Lehrer zur Aufgabe des ausgeübten Berufes.

Nun werden die einzelnen Angstformen anhand der Berichte der befragten Lehrer etwas ausführlicher beschrieben.

Die Versagensangst, die laut den Ergebnissen der vorliegenden Studie bei der Stichprobe am häufigsten auftritt und am intensivsten empfunden wird, entsteht laut den Berichten der Lehrer vor allem aufgrund der eigenen Unsicherheit, den anspruchsvollen und immer noch steigenden, nicht selten in sich widersprüchlichen Erwartungen der Gesellschaft, die an Lehrer gestellt werden, gerecht zu werden. Dabei geht es um pädagogische, psychologische, soziale, methodische, didaktische, rechtliche und politische Fragen, Anregungen, Forderungen und Vorschriften. Viele Lehrer versuchen, all diesen Erwartungen bzw. Ansprüchen gerecht zu werden - unterstützt durch den eigenen Wunsch nach Erfolg, Anerkennung, Erfüllung eigener Wertmaßstäbe und Überzeugungen. Nach Liebert & Morris (1967) lässt die kognitive Vorwegnahme, dass man all den von außen und zum Teil von selbst an sich herangetragenen Anforderungen nicht genügen kann, Versagensangst entstehen. Die Anforderungen sind u.a. bedingt durch die Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit; Überbelastung mit administrativen und bürokratischen Aufgaben; unvollkommene Ausbildung, die auf Schwierigkeiten in der Schule nicht vorbereitet; die Motivations- und Disziplinschwierigkeiten bei Schülern; mangelnde Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule; etc. Man sollte als Lehrer den Schülern gegenüber stets Interesse an deren Person zeigen, man soll sie annehmen, akzeptieren und verstehen können, was sicherlich beim Verhalten vieler Schüler heutzutage unmöglich erscheint. Lehrer sollen die Inhalte der Fächer sowie auch soziale Verhaltensweisen an die Schüler vermitteln können. Lehrer sollen mit Schülern, Kollegen, Eltern, etc. gut zusammenarbeiten und bei möglichen Auseinandersetzungen durchsetzungsfähig sein. Man sollte als Lehrer gleichzeitig alle Schüler im Unterricht motivieren, den Unterrichtsstoff den Schülern aus der didaktisch-methodischen Sichtweise interessant aufbereiten und darstellen können. Dabei soll keiner der Schüler in der Klasse vernachlässigt werden. Der Lehrer soll bereit sein, alle Schüler gleichberechtigt zu behandeln, bei möglichen Unzulänglichkeiten dem einzelnen Schüler helfen und Anregungen und Lernhilfen geben. Wenn zwischen Lehrer und Schüler Konflikte auftreten, so sollte man die häuslichen Verhältnisse der Schüler berücksichtigen. Um solche Konflikte und auch die mit Eltern, anderen Kollegen, Vorgesetzten, etc. ‚überstehen‘ zu können, haben Lehrer psychisch stabil zu sein. Hinsichtlich des Verhaltens (im und außerhalb des Unterrichts) sollten Lehrer sicher auftreten können und fähig sein, mögliche Unsicherheiten zu überspielen, damit man sie ihm nicht anmerkt. Man soll stets offen sein für angebotene Fort- und

Weiterbildungsangebote. Den Meinungen der befragten Lehrer nach ist es so gut wie unmöglich, dass man allen Erwartungen und selbstgesteckten Zielen, unter Berücksichtigung der nicht besser werdenden Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit (zu große Klassen, unmotivierte auffällige Schüler mit sozialen und erzieherischen Defiziten, überfüllter praxisferner Lehrplan, etc.), gerecht werden kann. Dies stellt eine enorme psychische und physische Belastung dar. Hierzu einige Kommentare der befragten Lehrer:

„Mir ist eine freiwillige, motivierte Teilnahme der Schüler am Unterricht sehr wichtig. Durch die Ablehnung, Unlust und Faulheit der Schüler fühle ich mich sehr betroffen und nicht selten habe ich Angst vorm Versagen. Da fängt man an, an sich selbst zu zweifeln.“

„Die beruflichen Bedingungen haben sich stark geändert. So gesehen ist das Phänomen „Angst“ komplexer, es ist ein gesamt gesellschaftliches Problem. Lehrer müssen immer „Stärke“ demonstrieren und inzwischen Aufgaben übernehmen, für die sie nicht ausgebildet wurden. Überlastung erzeugt auch Angst, mit der Aufgabe/den Aufgaben nicht fertig zu werden und erzeugt Angst. Das nennt man „circulus viciosus“. Ich weiß nur eins: Viele Kollegen gehen gerne in den Ruhestand, falls sie es finanziell verkraften können sogar früher. Für mich ist es ein untrügliches Zeichen, dass etwas nicht mehr stimmt: Denn darunter sind viele „engagierte“ Kollegen!“

„Die immer schlechter werdenden Arbeitsbedingungen sind die wahren Ursachen der berufsbezogenen Ängste bei mir! Z.B. Platzangst in überfüllten Lehrerzimmern, Klassenzimmern, Gängen, etc. Organisatorische Bereiche: Kopiergerät fällt wieder mal aus vor einer Klassenarbeit, Drucker, Computer, Internetzugang funktionieren nicht und erzeugen Stress- bzw. Überforderungssituationen, die dann bei mir Ängste auslösen.“

„Bei meinen Ängsten handelt es sich v.a. um die Angst, den selbstgesteckten Zielen, den eigenen Erwartungen an sich selbst nicht gerecht zu werden und daraus folgend, vom Beruf „aufgefressen“ und „leergesaugt“ zu werden. In engem Zusammenhang damit

stehen die ministeriell gesetzten Rahmenbedingungen, die es extrem schwer machen, dem eigenen Bild von einem guten Lehrer nahe zu kommen.“

„Die steigenden Erwartungen der Gesellschaft an die Schule (noch mehr Leistung, noch mehr Erziehung), zum Teil widersprüchliche Anforderungen (Lehrer soll streng sein, gleichzeitig auf jeden Schüler eingehen, Lehrplan einhalten und gleichzeitig in gleichermaßen hochbegabte und bemühte Schüler berücksichtigen, etc.) beängstigen mich. Es gibt keine erkennbaren Perspektiven auf Veränderung dieser Situation in Sicht. Ich weiß es wirklich nicht, ob ich den Beruf noch lange ausüben kann. Mit jedem Schuljahr werde ich immer älter und es fällt mir immer schwerer, all den Anforderungen, die an mich gestellt werden, gerecht zu werden. Solche Gedanken gehen mir ständig durch den Kopf und lassen mich nicht los.“

„Ich bin kurz nach dem Referendariat und habe an meiner Schule die Erfahrung gemacht, dass wenn etwas schief geht, dann erfährt man Kritik von allen Seiten. Wenn etwas gelingt, worauf man selbst sehr stolz ist, dann wird es bei den anderen Kollegen kaum kommentiert. Das Engagement wird nicht anerkannt. Das deprimiert mich sehr und lässt bei mir ein Gefühl des Versagens aufkommen, das Gefühl, im Kollegium alleine zu sein. Eine professionelle Rückmeldung fehlt mir.“

„Bei mir treten oft Versagensangst, dass ich mit den Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig werde. Die Erziehungsschwierigkeiten können durch eigenen Einsatz nicht gelöst werden, das macht diesen Faktor besonders schlimm.“

„Ich habe Angst, dass ich dem ganzen Druck seitens Schüler, Eltern, die immer höhere Ansprüche an uns Lehrer haben, nicht mehr standhalten kann, dass ich mich nicht mehr durchsetzen kann. Dazu fehlt mir das positive Feedback von unserer Schulleitung oder meinen Kollegen.“

„Als Sportlehrer fallen mir mit zunehmendem Alter viele Sachen immer schwerer. Der Lärm, Geräteaufbau, Hilfestellungen, Demonstration von Übungen, die ganze Hektik drum herum, stellen bei mir eine hohe psychische und körperliche Belastung dar. Dazu kommen noch die hohen Erwartungen (sprich neue Sportarten) von Schülern und

Eltern, die nicht selten meine Fachkompetenz kritisieren. Diese Erwartungen sind sehr schwer zu erfüllen. Ich habe eine große Angst, dass ich es nicht mehr lange aushalten kann.“

„Wirkliche Versagensängste bereiten mir die von Jahr zu Jahr zunehmenden Arbeitsbelastungen. Da ich auch mit jedem Jahr älter werde, weiß ich es nicht, für wie lange meine Kräfte noch reichen werden.“

„Ich bin schon seit über 25 Jahren im Dienst und mit all den Jahren nimmt bei mir die Angst vorm Versagen zu, dass ich eines Tages den Anforderungen der Lehrertätigkeit nicht mehr nachkommen kann. All die Korrekturen von Klassenarbeiten, Prüfungen und andere Schülerarbeiten, Aufsichten, Vertretungsstunden, Elternabende, Vor- (Herstellung und Beschaffung von Unterrichtsmedien und -materialien) und Nachbereitungen des Unterrichts einschließlich Vorbereitung und Korrektur von Klassenarbeiten, Verwaltungsarbeiten, Fach- und Lehrerkonferenzen, Beratung von Schülern und Eltern, Gutachten und Zeugniserstellung, außerunterrichtliche Veranstaltungen (mehrtätige Klassenfahrten) und nicht zu vergessen Fort- und Weiterbildungen machen es mir mehr zu schaffen, als dies früher der Fall war. Dazu kommen in rasantem Tempo neue Reformvorschläge „von oben“, ohne vorherige Absprache(!) auf uns zu, die sehr umfassend sind. Vielleicht ein bisschen weniger, in kleineren Schritten, wäre besser.“

„Das Bild vom „idealen Lehrer“ ist in der Öffentlichkeit nicht nur ausgesprochen anspruchsvoll, sondern auch sehr vielfältig bzw. sogar widersprüchlich. Es ist kaum möglich, allen Erwartungen zu entsprechen. Ich habe das Gefühl, mit meiner Arbeit nie so richtig fertig zu sein. Sogar wenn ich wirklich mehre Stunden an der Vorbereitung eines Themas gearbeitet habe, bin ich mir nie so 100% sicher, ob es ausreichend ist, oder ob ich vielleicht noch etwas machen sollte. Ich habe oft ein schlechtes Gewissen, dass ich etwas vergessen habe oder mich nicht genug vorbereitet habe.“

„Ich habe Angst vor schlechtem Unterricht. Oft glaube ich auch, dass meine Erwartungen an mich selbst zu hoch sind und ich somit Ängste habe, die ich eigentlich nicht haben müsste. Die Schüler von heute zeichnet ein großer Leistungsunterschied

innerhalb der Klasse aus und es ist schwierig, allen Schüler gerecht zu werden. Das Eingehen auf die einzelnen Schüler ist unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen kaum möglich. Das gleiche betrifft die Einhaltung des Zeitrahmens bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs. Da kommen schon ab und zu Gedanken, dass man vielleicht ungeeignet für den Lehrerberuf ist.“

Flitner (1990) berichtet, dass der Lehrerberuf wie kein anderer Beruf in der Öffentlichkeit steht. Es gibt wenige Berufe, die sich unter allen Augen vollziehen, wie es im Fall des Lehrerberufs ist. Man gewinnt fast den Eindruck, dass jeder, anhand seiner noch als Schüler gemachten Erfahrungen in der Schule, wenn es um Lehrerangelegenheiten geht, mitreden kann. Laut den Berichten der befragten Lehrer gewinnt man als Lehrer schnell das Gefühl, ständig exponiert zu sein. Die Arbeit des Lehrers wird genau beobachtet, als Lehrer darf man sich so gut wie keine Schwäche erlauben. Schon bei kleinen Lernmisserfolgen der Schüler werden Lehrer als Schuldige gesehen. Die Erwartungen der Gesellschaft an die Lehrer sind zu hoch. Lehrer sind überfordert und können die Erwartungen nicht erfüllen. Infolge mannigfacher Kritik von vielen Seiten sinkt das Ansehen des Lehrers stark. Dazu kommen noch Besuche von Vorgesetzten, Elternabende, Exkursionen, etc. Die Angst, in solchen Situationen etwas nicht schaffen zu können und deshalb Misserfolg und Blamage zu erleiden oder ausgelacht zu werden, sitzt bei den Lehrern tief. Man befürchtet, als Fachexperte vor den Schülern, Kollegen, Eltern oder Vorgesetzten zu versagen, weil man als Lehrer irgendetwas nicht gewusst oder falsch gemacht hat. Brück dazu (1978, S. 136): *„Es ist diese Angst Grund dafür, dass viele Lehrer hartnäckig jede Schwäche vor den Schülern zu verbergen suchen und oft zu allen möglichen Ausflüchten und Tricks greifen, um nur ja keinen Fehler eingestehen zu müssen. Der Spruch - sicher von Schülern geprägt - „Gott weiß alles, unser Lehrer aber weiß alles besser“ - stammt aus dieser Quelle“*. Nach Spielberger (1972) spielt es oft keine Rolle, ob eine Bewertung (z.B. der Lehrtätigkeit wie intellektuelle Fähigkeiten, äußere Erscheinung des Lehrers, etc.) tatsächlich erfolgt oder ob lediglich eine Bewertung/Beurteilung von Lehrern selbst antizipiert wird. Ausschlaggebend dabei ist, dass wesentliche soziale Werte oder das eigene Selbstwertgefühl bei den Lehrern subjektiv gesehen als bedrohlich erscheinen. Die Leistungsbewertung kann zur Bedrohung des Selbstwertgefühls führen, wodurch mit

hoher Wahrscheinlichkeit Ängste ausgelöst werden können. Ebenfalls lassen die häufige Kritik von verschiedenen Seiten (Politik, Eltern, Schüler, etc.) und ausbleibende Rückmeldungen bei Lehrern das Gefühl entstehen, für die Lehrertätigkeit und für ihre Schüler nicht gut genug zu sein, inkompetent zu sein, nicht das Richtige im Unterricht zu vermitteln. Zwei Lehrer berichten:

„Ich habe Angst davor, der heutigen Lehrerrolle zu genügen. Es wird heutzutage von Lehrern viel verlangt, da stößt man schnell an eigene Leistungsgrenzen. Die Angst vor der latenten Inkompetenz - Ursache für Dauervorbereitung und damit für berufsbezogene Angst - etwas nicht zu schaffen (Stoff, etc), dem Job gerecht zu werden ist bei mir da.“

„Meine schulischen Ängste beziehen sich eher darauf, dass ich meinen Schülern im Unterricht nicht die nötige Wertschätzung und die richtige Wertevermittlung mitgebe, die ich wichtiger erachte als die Stoffvermittlung.“

Gudjons (2000, S. 48) spricht von Ausweitungen der Aufgabenbereiche von Lehrern. Früher galten Lehrer als Unterrichtsexperten, vor allem in Sachen Wissensvermittlung. Heutzutage werden Lehrer zu „Allroundern“. Man sollte als Lehrer schülerorientiert, partnerschaftlich sein und den Schülern das Lernen schmackhaft machen, gleichzeitig sollte man aber viel verlangen, selektieren, etc. Besonders als Erzieher stoßen viele Lehrer an ihre Grenzen, sei es durch massive Disziplinprobleme, Aggressivität und Gewalt in einer Schulklasse oder die familiären Probleme der Schüler, denen sich die Lehrer als reine Stoffvermittler hilflos gegenüber sehen. Es scheint, als ob die Gesellschaft die Erziehungsverantwortung an die Lehrer abgegeben hätte. Das Gefühl, für die Lehrertätigkeit nicht genug zu sein oder als inkompetent zu gelten, entsteht laut den Aussagen und Berichten der Lehrer beim Vergleich des eigenen Könnens mit anderen Schülern oder Kollegen. Die Erfahrung, dass sich ein oder mehrere Schüler allgemein oder auf einem Gebiet im eigenen Schulfach besser auskennen als der Lehrer selbst, lässt bei manchen der befragten Lehrer das Gefühl entstehen, als Lehrer zu versagen. Dies kann z.B. in solchen Fächern wie Informatik oder Sport durchaus der Fall sein. Dabei spielt vor allem die Einstellung der Lehrer selbst eine große Rolle. Der

Anspruch des Lehrers, alles wissen oder können zu müssen und einfach besser als die Schüler zu sein, trägt zur Entstehung von Versagensangst bei. Lehrer vergleichen sich auch untereinander. Man schaut, was der eine oder andere Kollege vom Fach anders macht, wie sein Unterrichtsstil ist, welche Fortschritte seine Schüler machen, wie andere während der fachlichen Diskussionen oder Schulkonferenzen auftreten, etc. Bei diesen Vergleichen kann durchaus das Gefühl entstehen, dem einen oder anderen Kollegen ein wenig unterlegen zu sein, weil man selbst z.B. über weniger Fachwissen oder Informationen verfügt. Raether (1982, S. 40) schreibt: *„Manche Lehrer fürchten sich vor einer Gruppenarbeit, wo sie sich bloßstellen oder eigene Schwächen oder Fehler nicht verbergen könnten.“* Hierzu berichtet ein Lehrer:

„Versagensangst trifft bei mir weniger das Verhältnis zu den Schülern im Klassenzimmer, sondern eher zu meinen Kollegen. Ich denke, ich bin in einem meiner Fächer nicht gut genug bzw. nicht so gut, wie meine Kollegen aus der Fachschaft (Fach Englisch) und habe ein sehr unangenehmes Gefühl bei den Fachkonferenzen aus diesem Grund.“

Hier können die angebotenen Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrer, die bestehenden Informationsquellen (Literatur, Internet, etc.) in hohem Maße zur Reduzierung oder Bewältigung der dadurch aufgetretenen Versagensängste beitragen.

In Bezug auf die Herrschaftsangst heben befragte Lehrer in ihren Berichten die Machtkämpfe mit Schülern während des Unterrichts und Konflikte mit Eltern und Vorgesetzten hervor. Die Angst, vor möglichen wiederkehrenden Konflikten mit Schülern, Eltern oder Vorgesetzten ist bei vielen Lehrern ständig da. Aufgetretene Konflikte und deren Bewältigung kosten viel Energie und Zeit. Zunächst beklagen sich Lehrer, dass Schüler heutzutage verhaltensauffälliger sind und sie zu unterrichten, ist fast unmöglich. Man hat immer mehr das Gefühl, dass man auf das Geschehen in der Klasse keinen Einfluss mehr hat und das beängstigt laut den Ergebnissen der vorliegenden Studie eine relativ hohe Zahl von Lehrern. Im Unterricht kommt es zu regelrechten Machtkämpfen zwischen den Schülern und dem Lehrer. Schüler probieren,

den Unterricht zu stören und suche die Grenzen, wie weit sie mit ihrem Störverhalten gehen können. Das Unterrichten wird nur mit Sanktionen möglich, obwohl auch die, so Lehrer selbst, immer wirkungsloser werden. Lehrer berichten:

„Ich habe Angst vor einem Schüler, weil er oft meinen Unterricht völlig auseinander nimmt und die Mitschüler gegen mich zu boykottieren versucht. Er weiß sehr viel und versucht mich durch verschiedene Fragen, auf die ich keine Antworten parat habe, vor der ganzen Klasse bloß zu stellen. Ich habe das Gefühl, dass ich bei Schülern an Respekt verloren habe und diese Situation macht mir Angst.“

„Ich habe Herrschaftsangst vor tyrannischen Schülern! Ich erlebe in meiner Einstellung zum Unterricht starke Schwankungen: Es gibt manchmal lange Phasen, in denen ich mich in allen Klassen pudelwohl fühle. In Stresszeiten, wenn mal wieder Zeugnisse, Konvente, Elternabende, etc. zusammen kommen, reagiere ich sehr empfindlich auf pubertäre Meuterei.“

„Mich plagen manche Vorfälle mit den Schülern im Klassenraum noch Tage oder Wochen danach. Vor einer erneuten Auseinandersetzung habe ich dann so richtig Angst, die immer da ist, wenn ich diese Schüler wieder unterrichte.“

„Mich ängstigt das Verhalten meiner Schüler! Vor allem die älteren Schüler lassen sich nichts mehr sagen. Nur durch Kontrolle, Sanktionen sind Schüler zur Mitarbeit im Unterricht bereit. Aber immer öfters erfahre ich, dass auch die von mir eingesetzte Sanktionen zur Erreichung meiner Ziele bei den Schülern wirkungsloser werden. Schon auf dem Weg zur Schule fange ich an zu denken, was die Schüler heute für mich parat haben, mit was werden sie mich heute überraschen, was wird heute wieder sein. Werde ich mit Papierkugeln beworfen oder werden es diesmal Stifte sein. Der Respekt gegenüber den Lehrern war früher viel größer, als heute.“

Für das auffällige, störrische Verhalten der Schüler sind den Lehrern nach zum Teil auch die Eltern selbst verantwortlich. Sie stellen an ihre Kinder überhöhte Leistungserwartungen, womit sie ihre Kinder und automatisch die Lehrer unter einen

enormen Druck setzen. Sowohl die Kinder als auch die Lehrer können diesem kaum standhalten. Bei möglichen Lernschwierigkeiten (auch Erziehungsschwierigkeiten) ihrer Kinder, werden aber nicht die Kinder oder sie selbst, sondern nur die Lehrer verantwortlich gemacht, auf die die gesamte Erziehungsverantwortung von Eltern geschoben wird. Ein Lehrer berichtet:

„Ich habe oft Angst vorm Ärger mit Eltern. Sie kommen immer wieder zu mir und machen mir Vorschriften, wie ich mit ihren Kindern umzugehen habe, sie bemängeln meinen Unterrichtsstil. Ich finde es eine Frechheit hoch drei! In der Schule lass ich nichts erkennen, aber zu Hause bin ich total fertig! Dann noch diese Rechtfertigung bei der Schulleitung, beim Schulrat oder dem Oberschulamt.“

Lehrer ängstigt die Situation, dass sie bei Eltern nicht mehr als Experten für alle sachlichen und erzieherischen Fragen gelten. Eltern mischen sich in sämtliche Unterrichtsangelegenheiten ein und das trifft Lehrer persönlich zutiefst. Sie werden nicht mehr ernst genommen. Bei wiederkehrenden Problemen, z.B. weil das Kind vom Lehrer ungerecht behandelt wird, suchen Eltern mit Lehrern kein Gespräch mehr, sondern sie wenden sich direkt an die Schulleitung. Durch dieses Verhalten der Eltern fühlen sich viele Lehrer nicht ernst genommen, man wertet ihr fachliches Wissen ab. Dem gegenüber, so Melzer (1987), fühlen sich Lehrer als Unterrichtsexperten mit einer fachwissenschaftlichen Orientierung und lassen sich von Eltern nicht reinreden. Sie bestreiten den Eltern didaktisch-methodische Kompetenzen und lehnen die Mitarbeit der Eltern im Unterricht strikt ab. Auf diesem Weg kommt es zu Konflikten, die im schulischen Alltag zur Tagesordnung geworden sind und einige Lehrer betreffen. Dazu ein Lehrer:

„Ich habe große Ängste vor Eltern, die mit den Noten ihrer Kindern nicht einverstanden sind oder deren ungebührliches Verhalten ableugnen und den Lehrer unter Druck setzen wollen. Aus den Erzählungen meiner Kolleginnen und Kollegen ist mir bekannt, dass ich nicht die einzige Person bin, die durch die Konflikte mit den Eltern tief gekränkt ist.“

Auch die Auseinandersetzungen mit ihren Vorgesetzten befürchten Lehrer laut den Ergebnissen der vorliegenden Befragung. In den Berichten der Lehrer wird betont, dass sie Probleme mit Vorgesetzten haben, weil sie ihre Entscheidungen nicht transparent machen oder bei welchen sie ganz ausbleiben und welche nach Meinung der Lehrer kaum fragen. Aufgrund der unterschiedlichen Ziele und Anschauungen der Lehrer und des Schulleiters kommt es schnell zu Auseinandersetzungen. Nach Raether (1982, S. 37) können solche Situationen bei autoritären Vorgesetzten entstehen, die ihre Forderungen gar nicht oder unzureichend begründen oder diskutieren. Daran leiden die zwischenmenschlichen Beziehungen enorm, die Motivation der Lehrer und die allgemeine Atmosphäre in der Schule werden negativ beeinflusst. Dazu die Berichte von vier Lehrern:

„Ängste werden in der momentanen Situation von den Vorgesetzten, vom Schulleiter ausgelöst, die einem berufliche Freiheiten und Gedankenfreiheiten einzuschränken versuchen. Er entscheidet alles allein, um das Einbeziehen des Kollegiums bei pädagogischen oder organisatorischen Fragen, bemüht er sich so gut wie gar nicht.“

„Das Thema ist für mich weniger Angst, sondern eher verloren gehende Energie durch unfähige Schulleitung und einen Schulträger, der sich in hohem Maß durch Willkür-Aktionen auszeichnet.“

„Vor einem Konflikt mit unserem Schulleiter habe ich Angst. Er kann mit den Menschen überhaupt nicht umgehen! Seit er an unserer Schule die Schulleitung übernommen hat, wird die Atmosphäre unpersönlicher. Man stößt bei ihm kaum auf Gegenliebe oder Verständnis.“

„Ein tyrannischer Schulleiter erzeugt häufig Ängste bei mir. Durch sein autoritäres Verhalten beeinflusst er das Schulklima an unserer Schule negativ, was sich auf die Motivation meiner Kolleginnen und Kollegen auswirkt.“

Hinsichtlich der Strafangst berichten die befragten Lehrer einstimmig, dass sie Angst haben, dass sie aufgrund ihrer Rolle als Lehrer im Unterricht, welche sich u.a. durch

striktes, gerechtes Handeln und Benotung der Leistungen von Schülern auszeichnet, von Schülern als „Gegenleistung“ mit Sympathieverlust bestraft werden. Barth (1990, S. 228) berichtet, dass der Lehrberuf stark durch sein soziales Beziehungsgefüge geprägt ist. Beziehungen der Lehrer zu den Schülern, der Eltern, den anderen Kollegen, den Vorgesetzten, etc. werden von den Lehrern qualitativ unterschiedlich erlebt. Nach Lehrereinschätzungen wird der Lehrer-Schüler-Beziehung die mit den belastungsintensivsten Werten aller sozialen Beziehungen im Schulalltag zugeschrieben. Den Lehrern ist es sehr wichtig, dass sie von Schülern gemocht werden und wenn es möglich ist, mit allen gute Kontakte pflegen. Der Wunsch, den Schülern Partner oder Freund zu sein, ist bei Lehrern sehr stark ausgeprägt. Lehrer wissen allerdings, dass dies aufgrund der widersprüchlichen Rollen des Lehrers, fast unmöglich erscheint. Nach Ulich (1996) bringt das Bestreben der Lehrer nach emotionaler Unterstützung durch die Schüler, nach Nähe zu den Schülern, Lehrer selbst in Widerspruch zu den schulischen Anforderungen. Lehrer sollen den Schülern den Stoff im Unterricht vermitteln, Schüler erziehen, beurteilen und schließlich auslesen und gleichzeitig fördern, auf ihre Wünsche eingehen und ihr Verhalten akzeptieren. Ein Lehrer berichtet:

„Als Lehrer läuft man immer Gefahr, dass wenn man als Lehrer im Unterricht den Schülern nicht nur alles schön auf die Hand serviert und Lernhilfen gibt, sondern auch von Schülern fordert und ihnen bei möglichen Konflikten Grenzen setzt, bei den Schülern Sympathie zu verlieren und sich unbeliebt zu machen.“

Das auffällige unmotiviertere Verhalten der Schüler im Unterricht oder das Ablehnen der Mitarbeit deuten dann viele Lehrer als Bestrafung ihrer eigenen Person. Nach Raether (1982) können Konflikte mit Schülern später Konflikte mit Eltern und dann mit der Schulleitung nach sich ziehen. Dadurch kann die psychische Gesundheit des Lehrers erheblich beeinträchtigt werden. Die guten Lehrer-Schüler Beziehungen haben laut Aussagen der Lehrer eine sehr wichtige Rolle für die Zufriedenheit, das Wohlbefinden und die Motivation des Lehrers. Die Lehrer haben Angst, die bei der Mehrheit der befragten Lehrern bestehenden guten Beziehungen zu den Schülern zu verlieren.

Die Personenangst entsteht laut den Berichten der befragten Lehrer am häufigsten aufgrund von Meinungsverschiedenheiten zwischen Lehrern und Schülern, anderen Kollegen, Eltern oder Vorgesetzten. Diese Meinungsverschiedenheiten sind zum Teil schwer zu vermeiden, denn sowohl die Lehrer selbst als auch Schüler, Kollegen, Eltern oder Vorgesetzte haben oft unterschiedliche Sichtweisen eines Sachverhaltes, vertreten verschiedene Interessen, was analog zu Meinungsverschiedenheiten führen kann. Bei langwierigen Konflikten mit bestimmten Personen versuchen manche Lehrer, um den Konflikten aus dem Weg zu gehen, so gut es geht die Kontakte mit diesen Personen zu unterbrechen, zu vermeiden. Aber nicht nur Meinungsverschiedenheiten können laut der Aussage eines Lehrers zur Entstehung von Personenangst führen. Auch, wenn man sich durch früher gemachte Erfahrungen gegenüber einer bestimmten Person unterlegen oder inkompetent fühlt, so kann der Person gegenüber Angst entwickelt werden. Hierzu einige Berichte der Lehrer:

„Diese Angst besteht bei mir nur, wenn ich einem bestimmten Kollegen begegne, dem ich mich unterlegen fühle. Diese Angst kommt bei mir seit einer fachlichen Besprechung (die liegt schon einige Jahre zurück) immer wieder auf. Ich habe auch Angst gegenüber einigen Schülern. Sie tritt an und dauert an, so lange ich diese unterrichte. Sie bezieht sich immer auf das Thema Unaufrichtigkeit.“

„Ich habe Angst vor einigen Schülern aus meiner Klasse. Ich versuche diesen Personen, aus dem Weg zu gehen.“

„Ich habe große Probleme mit Schülern und Eltern, welche dann bei mir Ängste auslösen. Mit Vorgesetzten, etc. kann man sich sinnvoll auseinandersetzen. Mit Schülern und Eltern oft nicht.“

„Bei mir hängen meine Ängste mit Mobbing zusammen. Ich werde immer wieder von Schülern, ansatzweise auch Lehrern verbal oder schriftlich diffamiert.“

„Meine Personenangst ist nur auf einen Kollegen und einige undisziplinierte Schüler fokussiert.“

„Bei uns gehören Konflikte mit Schülern, Eltern oder anderen Kollegen zur schulischen Tagesordnung. Da die betroffenen Lehrer das eigene Image bewahren wollen, bleiben diese Konflikte meistens verheimlicht.“

„In den ersten Jahren meines Lehrerdaseins wären manche Antworten anders ausgefallen, besonders bei Personenangst. Anfangs hatte ich häufig Angst, mit Schülern nicht fertig zu werden, von ihnen nicht ernst genommen zu werden, weil ich weiblich, klein und kaum älter als die Oberstufenschüler/innen war. Ein tyrannischer Schüler erzeugte häufig ein Unbehagen bei mir. Auch die Angst, nicht gut genug zu sein, v.a. in der Oberstufe, war immer wieder da. Erfahrung hat mein Selbstbewusstsein gestärkt. Heute kann ich mit allen Alterstufen umgehen, bin, wenn es sein muss, streng und konsequent. Die Schüler akzeptieren mich und nehmen mich ernst. Ich habe kaum mehr Disziplinprobleme.“

Um es etwas detaillierter untersuchen zu können, vor welchen bestimmten Personen die meisten Lehrer Angst in ihrem Beruf haben, wurde in der schriftlichen Befragung Personenangst etwas genauer differenziert. Die Antwortmöglichkeiten, bezüglich derer die befragten Lehrer ihre Stellung abgeben konnten, sind „Schulleiter“, „Kollegen“, „Schüler“, „Eltern“ und „andere“. Diese Differenzierung von Personenangst wurde gemeinsam mit den Lehrern während den Gruppendiskussionen an den Schulen vor der schriftlichen Befragung erarbeitet und in den Fragebogen aufgenommen. Bei „andere“ sollte den Lehrern eine Möglichkeit gegeben werden, noch weitere Personen, vor welchen sie berufsbezogene Personenangst haben, auflisten zu können. Insgesamt wurden von der Stichprobe 22-mal „andere“ gewählt. Bei keiner Antwort wurde explizit angegeben, um welche Person/en es sich hier handelt. Somit kann darauf nicht ausführlicher eingegangen werden. Insgesamt haben 341 Lehrer (68%) eine oder mehrere Antworten bezüglich der Personenangst gegeben. Tabelle 131, S. 253, zeigt die ermittelten Ergebnisse der Stichprobe. Einige der Lehrer haben im Fragebogen zwei oder drei der Antwortmöglichkeiten gewählt, was natürlich nicht falsch ist (insgesamt 407 Angaben). 201 Angaben der Stichprobe bezüglich der Personenangst beziehen sich auf „Schüler“ (49,4%), 81 Angaben auf „Eltern“ (19,9%), etwas weniger, 68 (16,7%)

beziehen sich auf „Kollegen“, 35 (8,6%) der Angaben beziehen sich auf den „Schulleiter“ und 22 (5,4%) Angaben der Stichprobe beziehen sich auf „andere“.

Tabelle 131: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst. N=341

		<i>n</i>	<i>%</i>
Personenangst vor	„Schulleiter“	35	8,6
	„Kollegen“	68	16,7
	„Schüler“	201	49,4
	„Eltern“	81	19,9
	„andere“	22	5,4
insgesamt		407	100

Anmerkung: Anzahl der Lehrer (*N*), Anzahl der Antworten (*n*), Prozent (%)

Differenziert man die Stichprobe nach Lebensalter (die möglichen Altersgruppen sind „bis 30 Jahre“, „31-40 Jahre“, „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“) so ist folgendes zu beobachten (siehe Tabelle 132, S. 254):

- von den 341 Lehrer der Stichprobe, die ihre Stellung bezüglich der Personenangst abgegeben haben, gehören 21 der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ an (5,9%), 96 Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“ (28,1%), 91 Lehrer können der Altersgruppe „41-50 Jahre“ zugeordnet werden (26,7%) und die meisten Lehrer (134) der Altersgruppe „über 50 Jahre“ (39,3%). Verteilt man nun die 407 Angaben der Stichprobe unter den Altergruppen, so ergibt die Auswertung, dass sich von den 407 getätigten Angaben 21 auf die Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ verteilen (5,1%), 57 auf die Lehrer der Altersgruppe „31-40 Jahre“ (14,1%), 129 Angaben sind auf die Altersgruppe „41-50 Jahre“ (31,7%) und 200 auf die Altersgruppe „über 50 Jahre“ (49,1%) zurückzuführen.
- die Angaben der einzelnen Altersgruppen verteilen sich nach der genaueren Differenzierung von Personenangst wie folgt (in absteigender Reihenfolge): bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ beziehen sich die meisten (12) auf „Schüler“ (57,1%), 5 Angaben auf „Eltern“ (23,9%), 3 auf „Kollegen“ (14,3%) und nur eine Angabe bezieht sich auf den „Schulleiter“ (4,7%). Die

Antwortmöglichkeit „andere“ wurde von keinem der Lehrer dieser Altersgruppe gewählt; bei Lehrern der Altersgruppe „31-40 Jahre“ beziehen sich 23 Angaben auf „Schüler“ (40,3%), 15 auf „Kollegen“ (26,2%), 11 Angaben betreffen „Eltern“ (19,3%), 5 Angaben von Lehrern dieser Altersgruppe beziehen sich auf „andere“ (8,8%) und 3 Angaben auf den „Schulleiter“ (5,4%); bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ beziehen sich 57 Angaben auf „Schüler“ (44,2%), 33 Angaben auf „Eltern“ (25,6%), 21 Angaben auf „Kollegen“ (16,3%), 11 auf „Schulleiter“ (8,5%) und 7 auf „andere“ (5,4%) und bei den Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ beziehen sich 109 Angaben auf „Schüler“ (54,5%), 32 Angaben auf „Eltern“ (16%), 29 Angaben beziehen sich auf „Kollegen“ (14,5%), 20 auf „Schulleiter“ (10%) und 10 Angaben auf „andere“ (5%).

Es fällt auf, dass bei den Lehrern der einzelnen Altersgruppen sich die meisten Angaben zur Personenangst auf Schüler beziehen.

Tabelle 132: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst differenziert nach Lebensalter. $N=341$

	Altersgruppen							
	bis 30 Jahre ($N = 20$)		31-40 Jahre ($N = 96$)		41-50 Jahre ($N = 91$)		über 50 Jahre ($N = 134$)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Personenangst vor								
„Schulleiter“	1	4,7	3	5,4	11	8,5	20	10,0
„Kollegen“	3	14,3	15	26,2	21	16,3	29	14,5
„Schüler“	12	57,1	23	40,3	57	44,2	109	54,5
„Eltern“	5	23,9	11	19,3	33	25,6	32	16,0
„andere“	0	0	5	8,8	7	5,4	10	5,0
insgesamt	21	100	57	100	129	100	200	100

Anmerkung: Anzahl der Lehrer (N), Anzahl der Antworten (n), Prozent (%)

Differenziert man die Angaben zur Personenangst nach Geschlecht so sind 189 dem weiblichen Geschlecht (55,4%) und 152 dem männlichen Geschlecht (44,6%) zuzuordnen. Von 407 Angaben verteilen sich 245 auf das weibliche (60,2%) und 162

auf das männliche Geschlecht (39,8%) (siehe Tabelle 133). Von den 245 Angaben der Lehrerinnen bezüglich der Personenangst verteilen sich (in absteigender Reihenfolge) nach genauer Differenzierung 124 (50,6%) auf „Schüler“, 54 (22%) auf „Eltern“, 38 (15,5%) auf „Kollegen“, 21 (8,6%) auf „Schulleiter“ und 8 (3,3%) auf „andere“. Bei den Kollegen fallen von den 162 Angaben 77 (47,5%) auf „Schüler“, 30 (18,6%) auf „Kollegen“, 27 (16,7%) auf „Eltern“, 14 (8,6%) auf „Schulleiter“ und 14 Angaben (8,6%) auf „andere“.

Tabelle 133: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst differenziert nach Geschlecht. $N=341$

		Geschlecht			
		weiblich ($N = 189$)		männlich ($N = 152$)	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Personenangst vor	„Schulleiter“	21	8,6	14	8,6
	„Kollegen“	38	15,5	30	18,6
	„Schüler“	124	50,6	77	47,5
	„Eltern“	54	22,0	27	16,7
	„andere“	8	3,3	14	8,6
insgesamt		245	100	162	100

Anmerkung: Anzahl der Lehrer (N), Anzahl der Antworten (n), Prozent (%)

Differenziert man die Stichprobe nach Schultyp, so sind von 314 Lehrern, die bei der genaueren Differenzierung von Personenangst ihre Antwort auf dem Fragebogen abgeben haben, 262 (77%) Gymnasiallehrer und 79 (23%) Berufsschullehrer. Von den 407 Angaben verteilen sich laut der Auswertung 301 (74%) auf Gymnasiallehrer und 106 (26%) auf Berufsschullehrer. Die 301 Angaben der Gymnasiallehrer bezüglich der Personenangst verteilen sich (in absteigender Reihenfolge) nach genauer Differenzierung wie folgt: 142 (47,1%) auf „Schüler“, 61 (20,3%) auf „Eltern“, 55 (18,3%) auf „Kollegen“, 27 (9,0%) auf „Schulleiter“ und 16 (5,3%) auf „andere“. Bei den Berufsschullehrern fallen von den 106 Angaben 59 (55,7%) auf „Schüler“, 20 (18,8%) auf „Eltern“, 13 (12,3%) auf „Kollegen“, 8 (7,5%) auf „Schulleiter“ und 6 (5,7%) fallen auf „andere“ (siehe Tabelle 134, S. 256).

Tabelle 134: Ergebnisse der Stichprobe bezüglich der Personenangst differenziert nach Schultyp. $N=341$

		Schultyp			
		Gymnasium ($N = 262$)		Berufsschule ($N = 79$)	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Personenangst vor	„Schulleiter“	27	9,0	8	7,5
	„Kollegen“	55	18,3	13	12,3
	„Schüler“	142	47,1	59	55,7
	„Eltern“	61	20,3	20	18,8
	„andere“	16	5,3	6	5,7
insgesamt		301	100	106	100

Anmerkung: Anzahl der Lehrer (N), Anzahl der Antworten (n), Prozent (%)

Bei allen Differenzierungen der Stichprobe (nach Altersgruppen, Geschlecht und Schultyp) ist in Bezug auf die Personenangst festzustellen, dass die meisten Angaben der Stichprobe auf „Schüler“ und die wenigsten auf „andere“ fallen (ausgenommen bei der Differenzierung der Stichprobe nach Altersgruppen bei Lehrern der Altersgruppe „31-40 Jahre“). Vor allem in Bezug auf den Punkt „andere“ wäre sicherlich interessant zu erfahren, vor welchen Personen Lehrer außerdem Angst haben. Wie schon etwas früher erwähnt, hat keiner der Lehrer der die Antwort „andere“ gewählt hat, explizit angegeben, um welche Person/en es sich dabei handelt. Bei weiteren Studien bezüglich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerangst ist es auf jeden Fall lohnenswert, auf diesen Punkt etwas ausführlicher einzugehen.

Schülerangst kann sich auf einen einzelnen Schüler oder auf einige Schüler oder sogar eine ganze Klasse beziehen. Vor allem die schwierigen, verhaltensauffälligen, aggressiven Schüler, die unmotiviert zum Unterricht kommen, wenig belastbar sind, das Verhalten der anderen Schüler beeinflussen und nach Auseinandersetzungen mit anderen Schülern oder dem Lehrer selbst suchen, machen den befragten Lehrern Angst. Die Disziplinschwierigkeiten der Schüler, ihre Lernprobleme, unzureichendes Stoffverständnis, immer größere Unterschiede in Bezug auf das Leistungsniveau der einzelnen Schüler innerhalb der Klasse, mangelnde Motivation und immer öfter auftretende Angriffe der Schüler auf die Person des Lehrers, wie die vom Guttenberg-Gymnasium in Erfurt im Jahr 2002 oder letztens in Emsdetten 2006, machen die

Durchführung des Unterrichts fast unmöglich. Sie werden von Lehrern als potentielle Angstquellen gesehen. Nach Rudow (1994) empfindet fast die Hälfte der Lehrer eine Selbstwertbedrohung durch Schülerverhalten. Man wird mit der wachsenden Bereitschaft der Schüler zu Gegenreaktionen im und außerhalb des Unterrichts gegenüber den Lehrern konfrontiert. Das auffällige Verhalten der Schüler versuchen Lehrer auf die extremen sozialen Verhältnisse solcher Problemschüler zurückzuführen. Die Eltern haben wegen der Berufstätigkeit entweder wenig oder gar keine Zeit, sich um die Kinder zu kümmern, um ihre Erfolge oder Misserfolge in der Schule genauer zu verfolgen. Die arbeitslosen Eltern sind frustriert und sehen auch für ihre Kinder kaum Hoffnungen für die Verbesserung der Lage in der Zukunft. Hierzu dürfen auch die gestörten Familienverhältnisse der Schüler (besonders bei überbelasteten Alleinerziehenden, gescheiterten Ehen, emotionaler Kälte in der Kind-Eltern-Beziehung, usw.) nicht vergessen werden. Lehrer berichten, dass es immer mehr Problemschüler in ihren Klassen gibt und dass sie immer mehr mit Situationen konfrontiert sind, aufgrund welcher sie gegenüber bestimmten Schülern Angst haben. Wenn man noch vor einigen Jahren nur von Schülerangst gehört hat, so hat man langsam den Eindruck, dass die Schüler keine Angst haben und dass diese Problematik heutzutage eher die Lehrer betrifft. Von Hentig (1976, S. 220) schreibt „Es lässt sich vermuten, dass heute noch, wo immer die Angst der Schüler abnimmt, die Angst der Lehrer zunimmt.“ Laut den Aussagen der befragten Lehrer, zeigen Schüler wenig Lust auf das Lernen, lehnen von vornherein jegliche Anteilnahme am Unterricht ab. Schüler zu erreichen wird immer schwieriger. Das einzige Ziel für viele Schüler ist nur „fun & action“, womit sie bei den Lehrern, die in einer völlig anderen Zeit als die Schüler von heute aufgewachsen sind, auf Unverständnis treffen (Erhart, 1995). Die Wünsche der Schüler werden ausgefallener und unflexibler, womit sie die Lehrer überfordern. Auch Konflikte zwischen den Schülern unterschiedlicher Gruppierungen oder Nationalitäten, Diskriminierung, Prügeleien, Klauen, Erpressen und Benachteiligung der Schüler untereinander machen sich in den Klassen breit und das beängstigt Lehrer in hohem Maße. Hierzu einige Berichte der befragten Lehrer:

„Ich habe große Angst vor Schülern! Sie sind oft völlig aufgedreht, machen nur Blödsinn, sind immer unberechenbarer. Sie lehnen die Zusammenarbeit ab, boykottieren mich. Das Einhalten des Zeitrahmens für bestimmten Lehrstoff ist durch

die ständige Herstellung der Aufmerksamkeit im Klassenraum fast unmöglich. Das, was die Eltern (erzieherisch gesehen) mit ihren Kindern daheim versäumen oder ihnen nicht gelingt, müssen wir dann in der Schule nachholen oder ausbügeln. Die Schulleiter und Kollegen sollten dagegen eine Schutzfunktion haben.“

„Ich fürchte mich vor einem Entgleiten des Unterrichtsgeschehens. Bei mir in der Klasse kommt oft alles ganz anders, als ich es mir vorgestellt habe. Die Schüler machen nicht mit, sie haben größte Mühe ruhig zu werden und mir zuzuhören. Sie halten sich nicht an die Regeln, geraten mit anderen in Konflikte und zeigen dabei aggressives Verhalten. Manchmal habe ich einfach solche Lust, den Unterricht abubrechen und einfach aus dem Klassenraum rauszugehen. Beleidigende Worte an der Tafel sind fast zur Tagesordnung geworden! Direkt nach dem Unterricht oder zu Hause frage ich mich oft, was ich wieder falsch gemacht habe, dass der Unterricht misslungen ist. Manchmal habe ich Angst vor der nächsten Stunde. Wie wird wohl wird die nächste Stunde aussehen? Auch so?“

„Es muss nicht immer die körperliche Gewalt sein. Mich stört die Respektlosigkeit der Schüler, Mobbing, Herablassung und Arroganz, mit deren sie Lehrer behandeln. Schüler lachen Lehrer aus, zeigen ganz unverschämt ihre Unzufriedenheit mit dem Verlauf des Unterrichts, machen Lehrer lächerlich: sein Können, Kleidung, Frisur, Alter, mangelnde Kenntnisse auf einem Gebiet (Computer, etc.). Auf diese Art und Weise wird der Lehrer verunsichert.“

„Ich habe Angst vor meinen Schülern. Die Angst ist in letzter Zeit durch einige Zwischenfälle im Klassenraum und auf der Klassenfahrt intensiver geworden und zwar dermaßen, dass ich nun mit dem Gedanken spiele, die Schule zu wechseln. Meine Schüler kommen aus sozial extrem schwachen Verhältnissen. So viele unterschiedliche Kulturen kommen zusammen: Kinder aus der Türkei, Griechenland, Italien, Russland, etc. Das bringt große Probleme mit sich, macht das Lehren fast unmöglich. Nicht selten werde ich vor der ganzen Klasse beleidigt, bloßgestellt. Ich kriege das nicht aus dem Kopf raus. Das belastet mich enorm.“

„Ich habe eine immer größer werdende Angst vor Schülern, die diversen rechtsradikalen Organisationen angehören wie z.B. SS-Gruppen. Meine Angst vor Schülern oder auch vor bestimmten Eltern äußert sich in Aggressionen.“

Weiterhin berichten Lehrer, dass man in den Klassen immer öfters unanständige Begriffe hört, die auch gegen Lehrer gerichtet sind, und dass Gewalt in und außerhalb der Schule zur Normalität wird. Bei einigen der Problemschüler ist den Lehrern bekannt, dass sie schon ihre ersten Erfahrungen mit der Polizei haben. Lehrer befürchten, dass sich die schrecklichen Gewalttaten aus anderen Schulen, die in den vergangenen Jahren für Schlagzeilen gesorgt haben, auch an ihren Schulen wiederholen können. Nur zur Erinnerung werden Gewalttaten an den Schulen zitiert, die in der letzten Zeit passiert sind:

- Am 9. November 1999 dringt ein 15-jähriger Gymnasiast in Sachsen maskiert in ein Klassenzimmer ein und ersticht seine 44-jährige Lehrerin. Die Tat wurde angeblich von dem Schüler angekündigt.
- Am 9. November 1999 in Meißen tötet ein 15-jähriger Schüler am Gymnasium Franziskanerum seine Lehrerin vor den Augen seiner Mitschüler mit 22 Messerstichen - aus Hass.
- Am 30. November 1999 werden in Metten (Bayern) drei Jugendliche von der Polizei festgenommen, die Mordpläne gegen ihre Schulleiterin und eine andere Lehrerin geschmiedet hatten.
- Am 21. Dezember 1999 stürzt ein 15-jähriger Schüler in Köln-Porz in ein Klassenzimmer und schießt wortlos mit einer Gaspistole auf einen Lehrer. Weil der maskierte Täter von den Schülern erkannt wurde, konnte er später gefasst werden.

- Am 21. Februar 2000 wird in Müncheberg (Brandenburg) eine Gymnasialschülerin festgenommen, die ein Handgranaten-Massaker an der Schule geplant haben soll.
- Am 16. März 2000 schießt in Brandenburg (Bayern) ein 16-jähriger Schüler eines Realschulinternates dem Schulleiter in den Kopf (sechs Tage später stirbt er) und zieht sich selbst schwere Verletzungen zu. Als Grund wird angegeben, dass der Schüler am Vortag vom Schulinternat verwiesen wurde.
- Am 26. April 2002 erschießt ein 19-jähriger ehemaliger Schüler des Gutenberg-Gymnasiums in Erfurt während der Abitur-Prüfungen 17 Menschen, davon 14 Lehrerinnen und Lehrer, eine Schülerin, einen Schüler und einen Polizisten. Danach nimmt er sich selbst das Leben.
- Am 2. Juli 2003 in einer Coburger Realschule: in einer Schießerei verletzt ein 16-jähriger Schüler eine Lehrerin und danach erschießt er sich selbst.
- Am 20. November 2006 in Emsdetten stürmt ein 18-jähriger ehemaliger Schüler der Geschwister-Scholl-Realschule mit vier Gewehren und 13 Rohrbomben das Schulgebäude. 16 Polizeibeamte erleiden Rauchgasvergiftungen, 19 Schüler, eine Lehrerin sowie der Hausmeister werden zum Teil durch Schüsse schwer verletzt. Als Tatmotiv wird ein Racheakt vermutet. Der Täter war der Polizei wegen früheren Verstoßes gegen das Waffengesetz bekannt.

Auch die Vorfälle aus der letzten Zeit an der Rütli-Hauptschule in Berlin bringen das Thema der Gewaltbereitschaft der Schüler wieder ans Tageslicht. Es sei angemerkt, dass die Berichte an dieser Stelle nicht zitiert werden, um ein reißerisches und auch verzerrtes Bild der Gewaltbereitschaft und deren Ausmaß an Schulen darzustellen. Es geht vielmehr darum, wie die Öffentlichkeit und ganz im speziellen die Lehrer durch die Konfrontation mit solchen Nachrichten betroffen werden. Den Berichten der Lehrer nach steigt die Gewaltbereitschaft unter den Schülern enorm. Sie ist anzutreffen in der Schule (u.a. zerstörte Stühle, Bänke, Graffiti auf den Wänden und Türen, Vandalismus

gegen das Lehrereigentum) oder auf dem Schulhof bei den Schülern untereinander. Hier werden von den Problemschülern vor allem diese Schüler ins Visier genommen, die sich wenig durchsetzen können. Wie ein Lehrer berichtet, handelt es sich an den Schulen nicht nur um eine physische Gewalt. Immer öfters bedienen sich Schüler der psychischen Gewalt, die sich durch verbale (Beleidigungen) oder nonverbale (Körpersprache) Äußerungen zeigt. Lehrer bemängeln, dass die Gewalt in der Schule immer noch tabuisiert wird, von vielen Schulleitern und Lehrern selbst verdrängt. Dabei ist die Gewalt in der Schule ein reales Phänomen und findet nicht, wie noch viele behaupten, nur an Hauptschulen oder Förderschulen statt, sondern an allen Schultypen. Lehrer befürchten, dass durch diese Beispiele von gewaltbereiten Schülern weitere Schüler dazu ermuntert werden, durch Gewaltbereitschaft, Drohung, Beleidigung, Aggressivität und Einschüchterung gegenüber den Mitschülern und Lehrern, auf sich aufmerksam zu machen, den anderen Schülern zu imponieren oder mehr Einfluss auf den schulischen Alltag zu erringen. Die Schüler wachsen in der Ungewissheit auf, ob sie nach dem Schulabschluß eine weitere Ausbildung erfahren. Viele Schüler sehen für sich keine Berufschancen. Nach den Aussagen der Lehrer können dadurch bei Schülern Bedrohungsängste, die sich u.a. durch Aggressionen gegenüber den Mitschülern oder Lehrern äußern, entstehen (Winkel, 1988; Heitmeyer & Jacobi, 1991; Becker, 1992). Unumstritten ist nach Lehreraussagen auch der Einfluss der Medien (gewaltverherrlichende Computerspiele, Fernsehen, Musik, etc.). Hier einige der Lehrerberichte:

„Was mich in letzter Zeit in hohem Maße beunruhigt, sind die Berichte über Morde an Schülern und Lehrern. Ich habe Angst, dass es auch an unserer Schule passieren könnte. Ich finde es einfach angsterregend, dass es schon soweit gekommen ist, dass Schüler und Lehrer in der Schule nicht mehr genügend sicher sind und sogar um ihr eigenes Leben fürchten müssen!“

„Die sich wiederholenden Zeitungsberichte über erschossene Lehrer/innen (z.B. in Erfurt) machen mir große Angst. Ich habe es an meiner Schule mit einem beträchtlichen Anteil verhaltensauffälliger Schüler zu tun, mit Disziplinschwierigkeiten, Aggressivität und Gewaltbereitschaft. Dabei handelt es sich nicht nur um die physische Gewalt gegen das Schulinventar, das Lehrereigentum, etc. Ebenso schlimm finde ich die psychische

Gewalt, die sich durch üble verbale oder auch nonverbale (Körpersprache, ablehnendes Verhalten, etc.) Äußerungen bei den Schülern zeigt.“

„Ich habe große Angst vor einem Schüler. Ich denke ebenso, dass viele Lehrer über ihre Angst nicht sprechen, weil sie evtl. meinen, dann schlecht angesehen zu sein, z.B. als Versager oder Weichei. Wenn man aber mal die Kollegen alleine unter 4 Augen im Vertrauen anspricht, dann haben viele Kollegen schon mindestens eine bedrohliche Situation mit Schülern erlebt oder auch eine Sachbeschädigung, z.B. am eigenen Auto oder Fahrrad. Dann schläft man eine Woche schlecht, hat einen Kloß im Magen, der Kopf ist nicht frei und man schaut sich außerhalb der Wohnung und in der Schule mehr und mehr um. Beispiel Erfurt. Dort kam die Gewalt überraschend und unvorhersehbar und dies ist sicherlich nicht der Alltag, ist aber nicht vergessen und es gab ja auch noch andere Fälle in der Presse. Die Angst kommt eher durch freches, provozierendes, gelegentlich drohendes, körperlich bedrohendes Schülerverhalten von Schülern ohne Hemmungen, die sich einen Spaß machen wollen, einen einfacheren Weg suchen wollen, ohne viel Arbeiten und Lernen oder weil sie es mangels Erziehung oder mangels geeigneter Erziehung durch das Elternhaus nicht anders kennen gelernt haben. Leider wird dann auch oft vergessen, dass die Mehrheit der Schüler in einer Klasse eher ruhig und friedlich ist, aber es reicht schon, wenn 1-2 schwierige Problemschüler in jeder Klasse sind.“

„Mich ängstigen verhaltensgestörte und böartige Schüler, die Lehrer selbst verleumden, sie anfeinden oder ihnen materiellen Schaden zufügen, wie z.B. Nägel in die Autoreifen stechen, damit man mit plattem Reifen einen Unfall baut. Diese Dinge sind heutzutage an der Tagesordnung und können den an sich schönen Beruf zur Qual machen.“

Bei der Elternangst handelt es um die Angst der Lehrer vor Konflikten mit Eltern, vor Auseinandersetzungen mit Eltern im Schulgebäude vor den Augen der anderen Kollegen und Schüler. Es ist leicht vorstellbar, dass wenn es zu Konflikten zwischen Schülern und Lehrern kommt, die Eltern unmittelbar dabei sind. Heutzutage bestehen an jeder Schule Elterngremien, die laut den Lehrern über viel Macht an der Schule

verfügen, und sie können dadurch den Lehrern das Leben in der Schule schwer machen. Wenn es zwischen Lehrern und Schülern zu keinen Spannungen kommt, so lassen sich Eltern nur in den Elternabenden im Schulgebäude sehen. In ihren Aussagen und Berichten bemängeln Lehrer, dass es normalerweise kaum zu Gesprächen zwischen Lehrern und Eltern kommt. Wenn es doch der Fall ist, dann nur deshalb, weil in der Beziehung Lehrer-Schüler „etwas“ vorgekommen war. Vor allem bei Schulübertritten oder wenn Gutachten oder Zeugnisnoten ausgestellt werden, intensivieren sich Konflikte zwischen Lehrern und Eltern. Lernerfolge der Kinder werden von Eltern als selbstverständlich genommen, kleinen Stolperern wird von Eltern eine unangemessene Bedeutung gegeben. Zwei Lehrer berichten:

„Ich habe Angst vor Konflikten mit Eltern. Bei mir ist es so: Wenn ich ein Gespräch mit Eltern habe, dann nur deshalb, weil zwischen mir und ihrem Kind früher „etwas“ vorgekommen war. Sonst lassen sich die Eltern kein einziges Mal blicken. Die kommen zu mir und erzählen im Gespräch, was ich so alles falsch mache oder zu machen habe und drohen mit einer Klage bei der Schulleitung. Übrigens, viele Eltern kommen mit ihren eigenen Kindern daheim nicht zurecht und verschieben das ganze erzieherische Bemühen auf die Person des Lehrers. Bei schlechten Leistungen des Kindes schieben die Eltern die ganze Schuld den Lehrern zu. Ich finde es schade, dass sich Eltern nur bei Misserfolgen ihrer Kinder bei Lehrern blicken lassen. Umgekehrt, d.h. bei guten Leistungen, wäre für mich wirklich etwas Neues und ich könnte es mir vorstellen, dass dies vielen Lehrern ganz gut tun würde, wenn sie von Eltern gelobt würden.“

„Mir machen Eltern große Angst. Mit ihnen kann man sich überhaupt nicht sinnvoll auseinandersetzen. Die Eltern meiner Schüler haben mir schon mal vorgeworfen, dass ich ihre Kinder ungerecht behandle, für sie viel zu streng bin und mich nur um „meine Lieblinge“ kümmere. Zu Schwerpunkten der Auseinandersetzungen mit den Eltern werden die Zeugnisnoten und die Gutachten für die anderen Schulen.“

Eltern kommen, so die befragten Lehrer, dann in die Schule mit der Überzeugung, dass ihrem Kind Unrecht geschehen ist und jetzt müssen sie ihr Kind vor der Ungerechtigkeit seitens des Lehrers verteidigen und dem Lehrer sagen, wie er es zu behandeln hat.

Dabei wird von den Eltern der Sachverhalt als wahr gesehen, der ihnen daheim vom eigenen Kind geschildert wurde. Die Sichtweise der Lehrperson wird nicht berücksichtigt oder es wird ihr wenig Glaubwürdigkeit geschenkt. Nach Ulich (1996, S. 143) ist das Bild des Lehrers bei den Eltern durch die Informationen der Kinder geprägt und bei Lehrern hängt das Elternbild von ihren Erfahrungen mit dem betreffenden Kind ab. Beide Seiten verfügen über ein verschiedenes Bild des Kindes. Bei Eltern überwiegt das Bild von Zuhause (die familiäre Welt des Kindes). Bei Lehrern hingegen überwiegt das schulische Bild des Kindes (Reck-Hog, 1990). Es ist leicht vorstellbar, dass es zwischen Lehrern und Eltern aufgrund der sich voneinander unterscheidenden Bilder über das Kind zu Differenzen kommen kann. Schnell entstehen später Konflikte, die Lehrer sehr belasten. Ein Lehrer berichtet:

„An unserer Schule gibt es immer wieder Differenzen mit einzelnen Eltern (Erziehung, Unterrichtsstil, etc.), die Lehrer in hohem Maße als belastend erleben. Die Eltern sind ständig da, um sich beschweren zu können, weil angeblich der Lehrer das und das gemacht oder gesagt hat.“

Die Lehrer-Eltern-Beziehung wird u.a. durch die von Eltern in ihrer Schulzeit selbst gemachten Erfahrungen mit Lehrern geprägt. Diese sind den Berichten der Lehrer nach vorwiegend negativ. Durch eigene Kinder werden diese Erfahrungen wieder präsent und Eltern versuchen, den Kindern die gleichen Erfahrungen zu ersparen. Nach Raether (1982, S. 38) kommt es im Lehrberuf sehr leicht zu Disharmonien zwischen Elternwünschen und Lehrervorstellungen. Da Lehrer nicht genug über ausreichende Widerstandskräfte gegenüber den Eltern verfügen (u.a. durch fehlende Befugnisse oder aufgrund mangelhafter Ausbildung), entsteht bei Lehrern Elternangst. Die Eltern erwarten von Lehrern, dass ihre Kinder die beste Ausbildung bekommen, welche dann ihren Kindern beim beruflichen Werdegang zum Aufstieg verhelfen soll. Dabei berücksichtigen Eltern nicht, ob das Kind selbst über das nötige Können verfügt. Ebenfalls nicht berücksichtigt werden von Eltern die an den Schulen herrschenden Rahmenbedingungen, die eine intensive Hinwendung zu jedem Schüler, eine individuelle Beratung und Förderung bei den überbesetzten Klassen unmöglich macht. Die immer wieder auftretenden Konflikte mit den einzelnen Eltern tragen bei Lehrern

zur Entwicklung von Angst vor Elternabenden bei einer Situation, in der sie vor 20-30 Erwachsenen stehen, von ihnen beobachtet, abgefragt und eben kritisiert werden. Diese Situation erleben Lehrer ganz oft als beängstigend und um sie zu überstehen, nehmen einige zur Beruhigung verschiedene Medikamente ein. Ein Lehrer berichtet:

„In meiner Tätigkeit als Lehrerin habe ich schon mehrmals unangenehme Erfahrungen mit den Eltern gemacht und jetzt mache ich alles, um dies zu vermeiden. Wenn ich Mutter oder Vater eines meiner Schüler in der Schule sehe, dann habe ich immer ein mulmiges Gefühl. Die Eltern erwarten, dass ich mich um ihr Kind so kümmere, als ob es ein einziges Kind in meiner Klasse wäre. Die Elternabende wurden bei mir zu Alpträumen. Schon Tage davor musste ich mich durch die Einnahme verschiedener Medikamente beruhigen lassen (Schlaftabletten, etc.). Ich denke, dass sich bei mir eine richtige Angst vor Eltern entwickelt habe. Ich finde es sehr schade, dass die Eltern nur auf ihre Kinder hören. Sie nehmen den Sachverhalt so wahr, wie sie ihn von den Kindern gehört haben. Die Sichtweise des Lehrers scheint sie gar nicht zu interessieren, wird gar nicht ernst genommen. Die Eltern sollen auch bereit sein, Informationen von Lehrerseite einzuholen.“

Melzer (1987) stellt bei seiner Untersuchung bei Lehrern eine große Elternabendangst fest. 40% der von ihm untersuchten Lehrer gaben ihre Angst vor Elternabenden und 20% vor Sprechstunden mit Eltern zu. Lehrer haben Angst vor Elternabenden, an denen sie ganz allein einer großen Gruppe von Eltern gegenüber sitzen und vor der sie ihre Arbeit mit den Schülern rechtfertigen müssen. Angst bereitet Lehrern auch, wenn eine Mutter oder ein Vater vor dem Lehrerzimmer wartet oder vorm Schulleiterbüro als Zeichen eines Konflikts zwischen Lehrer und Schüler. Durch ein entsprechendes autoritäres Verhalten versuchen Lehrer ihre Angst zu überspielen. Sie benutzen beispielsweise Fremdwörter im Gespräch, um einen hohen Wissensstand zu signalisieren oder sie lassen die Eltern kaum zu Wort kommen. Einer der befragten Lehrer berichtet, dass akademische Eltern häufig zum Problem bei Lehrern werden. Nach Ulich (1996) spielt bei der Qualität der Lehrer-Eltern-Beziehung der Statusunterschied eine wesentliche Rolle. Je höher der Status der Eltern, desto wahrscheinlicher und intensiver ist die Elternangst des Lehrers. Und umgekehrt, wenn

der Status des Lehrers höher ist, desto ausgeprägter ist die Angst der Eltern vorm Lehrer. Ulich schreibt: „Die Eltern heutzutage verfügen über größeres Erziehungswissen und höhere Ansprüche sowie über eine bessere Schulbildung und genauere, schulrelevante Informationen als frühere Elterngenerationen. Zugleich gibt es in über der Hälfte aller Familien nur noch ein Kind, auf das sich eben alle elterlichen Hoffnungen und Bemühungen bündeln. Beides zusammen führt zu einem Kompetenz- und Erwartungszuwachs der Eltern im Umgang mit Schule und Lehrkraft“ (1996, S. 138). Lehrer ängstigt immer mehr die Situation, dass Eltern das fachliche Können der Lehrer abwerten, indem sie bei wiederkehrenden Konflikten nicht mehr das Gespräch mit dem Lehrer, sondern mit der Schulleitung suchen. Diesen Sachverhalt nehmen viele Lehrer persönlich und es trifft sie sehr tief. Die Eltern sehen es den Berichten der Lehrer zufolge eher selten für notwendig an, Informationen von Lehrern einzuholen. Bei aufgetretenen Meinungsverschiedenheiten wird der Lehrer als Schuldiger angesehen. Die aufgebrachtsten Eltern suchen dann kein Gespräch mehr mit den Lehrern und wenden sich direkt an die Schulleitung. Beisenherz & Feil (1982) und Aurin (1994) sind der Meinung, dass es zwischen Eltern und Lehrern deshalb zu Konflikten kommt, weil sich beide Seiten Unzulänglichkeiten bei der Erziehung der Schüler/Kinder vorwerfen. Eltern werfen Lehrern vor, nichts zur Erziehung ihrer Kinder beizutragen. Lehrer machen hingegen Eltern für die Erziehungsdefizite ihrer Kinder verantwortlich. Das zum Teil etwas feindliche Verhalten der Eltern gegenüber den Lehrern erklären sich die befragten Lehrer durch die Überforderung der Eltern, die schon bei der Hilfe beim Hausaufgabenbearbeiten durch ihre unmotivierten Kinder selber sehr beansprucht, enttäuscht und überfordert sind. Nach Ulich (1996, S. 135) entstehen vor allem bei besonderen Schaltstellen wie Schulanfang, Übertritt und Abschlussprüfung, an die sich oft große Hoffnungen knüpfen, für viele Eltern zusätzliche Belastungsmomente, nicht selten auch Ängste und Frustrationen. Nach Sass & Holzmüller (1982) belastet der Schulstress der eigenen Kinder zwei Drittel der Eltern, die auch die Unterstützung durch die Schule als mangelhaft erfahren. Mehr als die Hälfte der Eltern werden zusätzlich durch die Ungewissheit über die schulische Zukunft der Kinder belastet. Es ist gut nachzuvollziehen, dass der ganze Druck und die Frustration der Eltern sich auch auf die Beziehung zu den Lehrern auswirken. Lehrer führen ihre Elternangst zurück auf ihre Ausbildung, in der der Umgang mit Eltern (Elternabende, Sprechstunden, Gesprächsführung, etc.) kaum behandelt wird. Nach Ulich (1993, S. 60) haben etwa

80% bis 90% der Lehrer Defizite im Umgang mit den Eltern. Aber nicht nur die Verbesserung der Ausbildung, auch die Eltern selbst können in hohem Maße zur Reduktion von Elternangst bei Lehrern beitragen, indem sie Lehrer mit ihren Stärken und Schwächen annehmen, ihnen mögliche Fehler erlauben und sich in die Rolle des Lehrers einfühlen.

Hinsichtlich der Kollegenangst berichten Lehrer, dass sie Angst vor Konflikten mit einem anderen oder mehreren Kollegen haben, vor deren Ablehnung und somit davor, in der Schule ganz alleine zu sein. Ebenfalls beängstigend ist für Lehrer die mangelnde Solidarität unter den Kollegen und die immer öfters auftretenden Fälle von Mobbing. Nach Fürstenau (1969, S. 53) sollten die Beziehungen zwischen den Lehrern ein gut funktionierendes Unterstützungssystem innerhalb des Systems Schule darstellen. Da die Lehrer im gleichen Boot sitzen, damit sind u.a. ungefähr gleiche schulische Belastungen, gleiche Schulstrukturen, etc. gemeint, sollte man erwarten, dass sich Lehrer gegenseitig unterstützen und Verständnis füreinander zeigen. Die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung, der gegenseitigen Akzeptanz der jeweiligen Stärken und Schwächen wird laut Berichten der Lehrer kaum genutzt. Stattdessen erfahren Lehrer immer weniger Unterstützung im Kollegium und werden mit ihren Ideen zu Einzelkämpfern. Die kollegialen und kooperativen Beziehungen der Lehrer untereinander beschränken sich oft nur auf niveaulose Diskussionen und wenige außerschulische Aktivitäten. Lehrer berichten:

„Ich finde die Zustände im Kollegium an meiner Schule noch unerträglicher als die im Klassenzimmer! Es wird abfällig über Kollegen mit anderen Sichtweisen gesprochen, sie werden richtig gemobbt, es haben sich sogar Cliques unter den Kollegen gebildet. Ich habe Angst, selbst zum „Gesprächsthema“ unter den Kollegen zu werden und um dies vermeiden zu können, ihnen folgsam zu sein.“

„In unserem festgefahrenen überalterten Kollegium, das aus verschiedenen Pädagogengenerationen besteht, hat man sich nichts zu sagen. Wegen unterschiedlicher Berufserfahrungen und -motivationen wird das Gespräch gar nicht aufgenommen.“

Für viele Lehrer ist das Klima im Kollegium sehr wichtig für die allgemeine Zufriedenheit mit dem Lehrberuf. Sie wünschen sich eine gegenseitige fachliche Unterstützung bei pädagogischen Fragen und Hilfe bei Konflikten. Leider bleibt die Unterstützung unter den Kollegen meistens aus, die Kollegen an den Schulen charakterisiert eine mangelnde Solidarität und man hat sich nichts zu sagen, da die Gemeinsamkeiten fehlen (dazu Redeker, 1993). Hierzu weitere Berichte der Lehrer:

„Mir ist das Klima im Kollegium sehr wichtig. Ich finde, dass ein gutes Klima im Kollegium zu einer Berufszufriedenheit des Lehrers deutlich beitragen kann. Ich habe so den Eindruck, dass an meiner Schule viele Lehrer zu Einzelkämpfern wurden. Man unterstützt sich gegenseitig kaum, es fehlt an fachlichem Austausch bei pädagogischen Fragen, etc.“

„Im Schuldienst bin ich erst seit fünf Jahren und diese mangelnde Solidarität unter den Kollegen bereitet mir einige Ängste.“

„Bei uns im Lehrerzimmer kommt es so gut wie zu keinen sinnvollen Gesprächen. Viele sitzen alleine an den Tischen und bereiten sich auf die nächste Stunde vor. Manche von meinen Kolleginnen und Kollegen kenne ich nur vom zufälligen Sehen auf dem Weg zum Lehrerzimmer. Man hat so den Eindruck, dass man so wenige Gemeinsamkeiten mit anderen Kollegen hat. Mir fehlt das Miteinander, das Sich-Öffnen bei diversen Problemen, die Stärkung durch meine Kollegen. Ich habe das Gefühl, an der Schule alleine zu sein. Diese Einsamkeit beängstigt mich! Dabei gäbe es so viele Themen zu besprechen. Vor allem das Verhalten der älteren Lehrer enttäuscht mich sehr.“

„Sich vertrauen können im Kollegium, Erfahrungen austauschen, Lösungen erarbeiten müsste eigentlich in jedem Lehrerkollegium zur Normalität werden. Wie ich es leider an meiner Schule feststelle, ist es nicht immer der Fall. Es müsste das Anliegen vieler Lehrer sein, dass man sich in der Schule als Team präsentiert und Teamarbeit praktiziert und nicht solches nur den Schülern abverlangt.“

Nach Raether (1982, S. 34) bemängeln viele Lehrer, dass ihre Kollegen uneinsichtig, unflexibel, traditionshörig und hoffnungslos dem System Schule angepasst sind und

jeder Lehrer, vor allem der junge, der nach dem Referendariat in die Schule mit seinen neuen Ideen kommt, anders denkt, wird von vorneherein isoliert und von anderen Kollegen „unschädlich“ gemacht. Terhart (1987, S. 445) berichtet, dass jüngere Lehrer die herrschenden Normen des Kollegiums befürchten, welchen sie folgen sollen, wenn sie sich mit dem Kollegium nicht anlegen wollen. Lehrer befürchten gegenseitige Bevormundung, Bespitzelung und Uneinsichtigkeit. Um dies zu vermeiden, passen sich die neuen „unerfahrenen“ Lehrer den an fast jeder Schule ungeschriebenen Gesetzen an und folgen den „erfahrenen“ Lehrern. Die Lehrer mit jahrelanger Berufserfahrung fürchten sich hingegen vor jungen Lehrern, die mit ihren neuen idealistischen Ideen vielleicht die alten und erprobten Ideen zu ändern versuchen. Diese jahrzehntelang im schulischen Alltag erprobten Erziehungsziele, Methoden, Inhalte, etc. geben die erfahrenen Lehrer ungern auf (mögliche Angst vor Innovationen). Laut den Berichten der Lehrer fürchten sich die älteren Lehrer vor jüngeren (Berufsanfänger), weil sie - gerade von der Ausbildung kommend - bestimmt eine bessere Ausbildung haben. Sie sind noch ungetrübt vom alltäglichen Trott in der Schule und zeigen viel Engagement, womit sie die erfahrenen „festgefahrenen“ Lehrer „alt“ erscheinen lassen (dazu Kretschmann, 1978). Den Berichten der Lehrer zufolge ist die Atmosphäre unter den Kollegen mitentscheidend dafür, ob Lehrer bereit sind, über ihre Probleme (berufsbezogene Angst), Schwächen, etc. mit anderen Kollegen zu reden und andere Kollegen um Hilfe bitten. Wie bereits erwähnt, was die Hilfe bei der Problemlösung betrifft, so steckt in den Lehrern selbst sehr viel Potential und deshalb ist eine gegenseitige, gut harmonisierende unterstützende Zusammenarbeit so wichtig für das allgemeine Wohlbefinden der Lehrer in der Schule. Es ist leicht vorstellbar, dass wenn ein Lehrer durch das gute Klima im Kollegium fast eingeladen wird, seine Probleme mit anderen Kollegen zu bereden, so kann diese oder jene Lösung des Problems gefunden werden. Vielleicht werden auch mehrere Steine ins Rollen gebracht und andere mit ähnlicher Problematik betroffene Lehrer werden sich äußern und auch diesen kann dann geholfen werden. Dies ist eine Chance dafür, dass Lehrer in sich eine Sensibilität für andere Kollegen entwickeln, welche so wichtig bei der gegenseitigen Unterstützung ist. Eine Möglichkeit zur Aussprache würde vielen Lehrern mit Sicherheit eine Erleichterung bringen. Dies wünschen sich die befragten Lehrer. Momentan entwickelt sich an den Schulen aber eine Atmosphäre der allgemeinen Gleichgültigkeit unter den

Lehrern und diese Entwicklung empfinden Lehrer als bedrohlich. Diesbezüglich schreiben drei Lehrer folgendes:

„Im Kollegium an meiner Schule befinden sich nur wenige Personen, mit denen man offen und konstruktiv über Konflikte im Schulalltag, etc. reden kann. Mit den anderen kann man reden, aber da hat man das Gefühl, dass man auf der Stelle tritt, statt voran zu kommen. Man bemitleidet sich gegenseitig und zeigt Verständnis, aber für mich ist das nicht die wirkliche Funktion eines Kollegiums. Vielleicht ist das zurückhaltende Verhalten einiger Kollegen ein Zeichen dafür, dass sie ebenfalls von gleichen Problemen betroffen sind, aber es nicht zugeben wollen und dem heiklen Thema aus dem Weg gehen.“

„Meistens ist man sich nicht sicher, wie man bei anderen Lehrern ankommt, ob man von den anderen nicht belächelt wird.“

„Manche Kollegen schauen bei Problemen der anderen einfach weg. Der Erfahrungsaustausch bei den Kollegen wird sehr selten benutzt, was ebenfalls zu einer Reduzierung beitragen könnte.“

Nach Tausch (1958) und Jackson (1968) müssen Lehrer in ihrem Unterrichtsalltag zahlreiche Entscheidungen treffen. Im Durchschnitt haben Lehrer in einer Unterrichtsstunde bis zu 200 Entscheidungen zu treffen und müssen dabei 15 erzieherische Konfliktsituationen meistern. Rechnet man dies auf einen Unterrichtstag mit 6 Stunden hoch, so sind es ungefähr 1200 Entscheidungen und 90 erzieherische Konflikte an einem Arbeitstag. Dabei stoßen viele Lehrer an ihre Leistungsgrenzen. Deshalb ist eine gegenseitige Unterstützung unter den Lehrern so wichtig. Doch wie die Lehrer in den Gruppendiskussionen und auf den Fragebogen berichtet haben, ist bei Kollegen eher wenig Hilfe zu erwarten. Bei all diesen schwierigen Arbeitsbedingungen sollten Lehrer zusammen halten, doch die Bereitschaft der Lehrer, erstens über eigene Probleme, Schwächen den anderen Kollegen zu berichten und zweitens den anderen Kollegen unter den Arm zu greifen und ihm bei der Lösung des Problems zu helfen, ist

ziemlich schwach ausgeprägt (vgl. Schümer, 1992). Ein Lehrer berichtet über die Zusammenarbeit der Lehrer an seiner Schule untereinander wie folgt:

„Lehrer vermeiden Gespräche, schotten sich ab. Keiner will irgendwelche Konflikte oder Unsicherheiten preisgeben. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern zeichnet wenig Zusammenhalt, wenig Gemeinschaftsgefühl aus. Auch die Hierarchie- und Prestigeunterschiede (Bezahlung, Unterrichtsfächer) wirken sich negativ auf die kollegialen Beziehungen aus.“

Lehrer sind sich einig, dass viele Ängste durch zu hohe Erwartungen der Lehrer selbst an die Beziehungen zu anderen Kollegen und an das Klima im Kollegium entstehen. Durch das Zurückschrauben dieser Erwartungen können sicherlich einige damit verbundene Unsicherheiten vermieden werden. Man sollte auch nicht jeder Bemerkung oder Meinung der Kollegen eine große Bedeutung geben. Bevor man sich mit dem, was der eine oder andere Kollege gesagt hat, tagelang den Kopf zerbricht, ist es besser den Kollegen am nächsten Tag diesbezüglich nochmals anzusprechen und alle Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Lehrer sollten sich selbst und ihre Kollegen mit all ihren Eigenschaften akzeptieren/tolerieren können, denn so wie Lehrer sich ihre Schüler nicht aussuchen können, so kann sich nicht jeder Lehrer seine Kollegen aussuchen.

In Bezug auf die Schulleiterangst berichten Lehrer, dass ihre Ängste auf die Art und Weise, wie der Schulleiter die Schule führt, wie er im schulischen Alltag mit Lehrern kooperiert, vor allem bei Konflikten mit Schülern und Eltern, zurückzuführen sind. Lehrer beklagen sich, dass ihre Vorgesetzten keinen großen Wert auf eine kooperative Führung der Schule legen. Ihre Vorgesetzten zeichnet ein autoritärer Führungsstil aus und viele Entscheidungen werden von ihnen fast im Alleingang getroffen. Das Kollegium hat beim Treffen der wichtigen Entscheidungen in der Schule so gut wie kein Mitspracherecht. Diese Hilflosigkeit gegenüber dem Vorgesetzten macht Lehrern große Angst. Dazu einige Lehrerberichte:

„Personenangst habe ich, wenn überhaupt dann vor unserem Schulleiter, der sich uns gegenüber ungerecht und kleinlich verhält. Das Verhältnis zu ihm sei mit viel Distanz und in brenzligen Situationen, z.B. bei Konflikten mit den anderen Kollegen oder Eltern, erfährt man seinerseits kaum Rückendeckung. Kleinere Zwischenfälle werden überbetont. Ich versuche mit meinen Problemen selbst fertig zu werden.“

„Unser Schulleiter, der Druck von der Behörde an uns weiterleitet, macht mir große Angst!“

„Probleme bezüglich der Ängste werden in der momentanen Situation bei mir von den Vorgesetzten des Schulleiters ausgelöst, die meine beruflichen Freiheiten und Gedankenfreiheiten einzuschränken versuchen. Somit greifen sie empfindlich in meinen bisher als sehr positiv empfundenen Lebensweg ein.“

„Ich wurde schon einige Male von meinem Schulleiter in Konflikten mit Schülern oder Eltern im Stich gelassen. Ich musste mein Verhalten rechtfertigen und mich bei Eltern entschuldigen. Da kam ich mir als Lehrer gedemütigt vor.“

Lehrer berichten, dass ihre guten oder schlechten Beziehungen zu Vorgesetzten davon abhängen, ob sie bei Konflikten mit Schülern oder Eltern auf ihre Unterstützung zählen können. Nach Haller & Wolf (1994) und Rosenbusch (1994) sollen Vorgesetzte als Vertreter der Schule auf das Ansehen ihres Berufsstandes pochen und mögliche unangemessene Umgangsweisen zwischen Lehrern und Schüler oder Eltern zu vermeiden versuchen. Bei der Kooperation mit den Vorgesetzten ist es den befragten Lehrern sehr wichtig, dass sie bei Auseinandersetzungen mit den Schülern und ihren Eltern und möglicherweise daraus resultierenden Konflikten, vom Vorgesetzten eine „Rückendeckung“ erwarten können oder sich auf eine gerechte Lösung des Konflikts verlassen können. Wie Lehrer berichten, bleibt so manche Unterstützung seitens des Schulleiters in Konflikten mit Schülern oder Eltern aus und Lehrer werden mit ihren Konflikten allein gelassen. Nach Ulich (1996, S. 180) gehen kritische Äußerungen der Lehrer über ihre Schulleiter grundsätzlich darauf zurück, dass sich die Erwartungen der Lehrer, bezüglich der Kollegialität der Schulleiter entweder kaum oder gar nicht

erfüllen. Viele Lehrer empfinden die Erfahrungen sehr intensiv und belastend, bei denen Vorgesetzte bei Konflikten der Lehrer mit Schülern oder Eltern, Koalitionen mit Schülern oder Eltern eingehen. Damit, so Ulich, verstoßen sie gegen die Kollegialitäts- und Solidaritätsnorm. „Wenn Schulleiter bei Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Lehrkräften sich vorschnell auf die Seite der Eltern stellen (vgl. Aurin, 1994, S. 115; Ulich, 1993, S. 54), lösen sie damit Enttäuschungen, Misstrauen und Hilflosigkeit bei den Lehrern aus. Ohne Zweifel sehen sich Schulleiter oft mit recht widersprüchlichen Erwartungen seitens der Lehrer, der Schüler und der Eltern konfrontiert, die sie nicht gleichermaßen erfüllen können; auf der anderen Seite sind sie immer zugleich Lehrer und insofern zuallererst an die Erwartungen ihrer Kollegen gebunden.“ Dazu wird noch ein Bericht einer Gymnasiallehrerin zitiert (Hofmannsthal, 1980, in Ulich, 1996, S. 183-184): *„Der Direktor ermuntert fortwährend die Schüler aller Klassen, sich sofort im Falle von Konflikten direkt an ihn zu wenden. Er empfängt jederzeit unzufriedene oder gekränkte Schüler mit großer Herzlichkeit und hört sie an... Viele Schüler freuen sich über diese Aufmerksamkeit und laden tüchtig ab, ohne vorher ihre Worte auf die Goldwaage zu legen. Es ist wohl kein Zufall, dass es an der Schule keinen gewählten Vertrauenslehrer gibt. Ähnlich wie bei den Schülern sucht der Direktor auch bei den Eltern den direkten Kontakt. Er stellt sich den Eltern als die eigentlich verantwortliche und zuständige Instanz vor, so dass ein Gespräch mit dem Fachlehrer aus Perspektive der Eltern als Umweg erscheinen muss. Viele Eltern bevorzugen das Gespräch mit dem Schulleiter, auch weil sie hier volles Gehör finden und sich die Auseinandersetzungen mit den Argumenten des Lehrers ersparen... Dadurch, dass die Eltern sich direkt an den Direktor wenden, erhält ihre Nachfrage sofort den Charakter einer Beschwerde. In Fällen, die vor allem jüngere Kollegen mit einer anderen Auffassung von Unterricht betreffen, ergreift der Direktor gegen den Lehrer Partei, ohne über die entsprechende Fachkompetenz zu verfügen“.* Lehrer wünschen sich keinen Vorgesetzten, der ihnen nur zeigt, was sie zu tun haben, wo es langgeht und was sie so alles falsch machen. Lehrern ist es wichtig, dass die Schulleitung sich um die Zusammenarbeit der Lehrer untereinander kümmert, für den Zusammenhalt sorgt und dass er sich selbst mit der Schule und seinen Kollegen identifiziert. So werden sich nach Meinung der befragten Lehrer, auch die Lehrer selbst mit der Schule und dem Schulleiter mehr identifizieren. Vielleicht entsteht dadurch in den zwischenmenschlichen Beziehungen unter den Lehrern mehr Platz für Vertrauen,

und Offenheit, was mit Sicherheit u.a. zur Bewältigung oder Reduktion der berufsbezogenen Lehrerängste beitragen und sich positiv auf die allgemeine Zufriedenheit der Lehrer und auf ihre Leistungen im Beruf auswirken würde.

Als eine der Hauptursachen für die Entstehung von Konfliktangst benennen die befragten Lehrer das Balancieren, den inneren Kampf zwischen den sich gegenseitig ausschließenden Positionen, die ein Lehrer in sich hat und welchen man gerecht werden will. Die erste Position ist die im Einklang mit den eigenen Interessen, Wünschen, Meinungen, Vorstellungen, Idealen des Lehrers bezüglich des Unterrichtens, Umgangs mit Schülern, etc. Die andere ist die auf den Lehrer von außen auferlegte Position mit verschiedenen Verordnungen und Vorschriften hinsichtlich des Unterrichtens und des Umgangs mit Schülern. Die Konfliktangst ist bei Lehrern dann groß, wenn sie als Beamter zu anderem Verhalten/Handeln als sie es selbst gerne tun würden „gezwungen“ werden. Winkel (1980) schreibt von zwei Positionen der Lehrer, die aufeinander prallen, z.B. ist das einerseits der Wunsch nach Schülerorientierung, auf der anderen Seite die Leistungsprüfung durch Benotung, obwohl viele Lehrer dieser kritisch gegenüber stehen. Lehrer beklagen sich, dass in relativ kurzen Abständen neue Vorschriften oder Zielsetzungen hinsichtlich des Unterrichtens, der Unterrichtsinhalte (angeblich zum Wohle des Lehrers) ohne Beteiligung der Lehrer von „oben“ verabschiedet werden, die dann Lehrer bei der Planung und später Vermittlung der Unterrichtsinhalte in der Schule zu berücksichtigen haben. Viele der Vorschläge finden die Lehrer selbst nicht bis zum Schluss durchdacht und in der Praxis schwer umsetzbar. Dies trifft vor allem auf die Lehrer zu, die vielen Seiten gerecht werden (Schüler, eigene Person, etc.) und in Übereinstimmung mit den Vorschriften lehren wollen. Sie müssen sich dennoch für die eine oder andere Seite entscheiden. Die inneren Konflikte bleiben jedoch meist bestehen. Hier einige Berichte der Lehrer:

„Ein großes Problem für das Wohlbefinden bzw. für latente Ängste sind die z. T. völlig unausgegorenen, von oben verordneten Reformen, bei denen mit mehr Autonomie und Eigenverantwortung gelockt wird. Meist bleiben die Versprechungen uneingelöst bzw. werden durch sonstige strikte Vorgaben konterkariert. All diesen meist politisch motivierten „Reformanstößen von oben“ fühlt man sich wehrlos ausgesetzt. Im

Konkreten lässt die Politik den Lehrer vor Ort im Stich. Meinen Kommentar dürfen Sie gerne öffentlich machen.“

„Ich glaube, dass viele Lehrer auf Unangenehmes in ihrem Beruf mit Angst reagieren. Das ist wirklich untersuchungswert! Angst vor vielem, was uns zugemutet wird (neue Reformen, Ideen, etc.), ohne dass wir Mitspracherecht haben. Viele Lehrer, um in der Schule nicht auffallen zu wollen, trauen sich nicht, den zum Wohle der Lehrer von oben herangetragenen Reformen nein zu sagen und sind schon längst an ihren Leistungsgrenzen.“

„Das derzeitige Schulsystem ist zum großen Teil inhuman, berücksichtigt nicht die Ganzheit des Menschen, macht auf die Dauer seelisch und körperlich krank.“

„In einem engen Zusammenhang mit meinen Konfliktängsten stehen die ministeriell gesetzten Rahmenbedingungen, die es extrem schwer machen, dem eigenen Bild von einem guten Lehrer nahe zu kommen.“

„Meine Konfliktangst oder Bedrückung bezieht sich eher darauf, ständig etwas Neues machen zu müssen, ohne dass alte Dinge wirklich schon umgesetzt sind. Z.B. im Moment hat man das Gefühl, jede Woche kommt eine neue pädagogische Idee. Ich habe dafür für mich eine Lösung: Ich mache nur Dinge, die ich selbst für sinnvoll erachte. Den anderen Dingen gehe ich aus dem Weg. Ich finde es grässlich, dass jeder bei Thema Schule meint, mitreden zu können, v.a. selbst ernannte Experten.“

Weiterhin berichten Lehrer, dass aufgrund der Diskrepanz zwischen der im Schulalltag vorgefundenen Realität (unmotivierte auffällige Schüler, Konflikte mit Eltern oder Vorgesetzten, vielfältige, oft widersprüchliche Erwartungen seitens der Eltern oder Vorgesetzten, etc.) und der in der Ausbildung gelernten schulischen Realität, ihre eigenen Interessen, Wünsche, Meinungen, Vorstellungen und Ideale, schwer oder kaum realisierbar sind. Durch die Beeinflussung der Institution Schule (hierarchische Strukturen, Ordnungsmaßnahmen, Einhaltung bestimmter Normen) fühlen sich Lehrer dem schulischen Alltag oft ausgeliefert. Teilweise entsteht das Gefühl, in diesen

Rahmen hineingezwungen zu werden, sich diesem System ducken zu müssen. Um in der Schule nicht aufzufallen und den dadurch entstandenen Konflikten aus dem Weg gehen zu wollen, traut man sich nicht ‚nein‘ zu sagen. Man passt sich früher oder später den, von oben auferlegten Verordnungen und Vorschriften an, was zu Überforderung und inneren Konflikten bei Lehrern führt (Winkel, 1980). Man befürchtet, dass die offiziellen Ziele nicht in einem vernünftigen und einsehbaren Zusammenhang mit den eigenen pädagogischen, sittlichen und fachlichen Überzeugungen des Lehrers in Einklang stehen (Raether, 1982, S. 37). Nach Aussagen der Lehrer sind sie bemüht, die an sie „von oben“ auferlegten Verordnungen und Vorschriften gewissenhaft zu erfüllen, doch es ist unmöglich für sie, allen Seiten gerecht zu werden. Nach Strittmatter (1986) kann so eine Bestimmung „von oben“ auf manche Lehrer beengend und angsterzeugend wirken und die persönliche Entwicklung und Autonomie der einzelnen Lehrer behindern. Die verschiedenen Vorschriften, Anordnungen, etc. sind oft unüberschaubar, zum Teil widersprüchlich und dennoch sollten sie eingehalten werden. Auf der einen Seite wird die Aufgabendefinition und -erfüllung durch die pädagogische Verantwortung gänzlich den Lehrern überlassen, was zu viel Freiheit und Entscheidungszwängen gleichzeitig führt. Auf der anderen Seite gibt es zahlreiche detaillierte Vorschriften, die die Aufgabenerfüllung genauestens vorschreiben, also auf der Ebene der Handlungsrepertoires eingreifen, was die pädagogische Verantwortung und Flexibilität des Lehrers einschränkt. Durch das hierarchische System der Schulbehörden mit all deren Kontroll- und Sanktionsmechanismen (Vorschriften, Verordnungen, etc.) sehen sich Lehrer in ihren Freiräumen eingegrenzt und abhängig, entmündigt und entwertet in ihren Kompetenzen, was zu Verunsicherungen und Angst führen kann (Becker & Gonschorek, 1990; Ulich, 1996). Dazu noch drei Berichte der befragten Lehrer:

„Meine Ängste werden ausgelöst durch den Mangel an der Sinnhaftigkeit meiner Berufstätigkeit. Ich fühle mich durch die Diskussionen in der Öffentlichkeit, die ständigen „Reformen“ einfach entwertet. Mir fehlt ein positives Feedback.“

„Angst, aufgrund äußerer Zwängen am eigentlichen Bedarf der Schüler vorbei zu unterrichten.“

„Mich ängstigt, dass es uns viel aufoktroziert wird, ohne dass wir Mitspracherecht haben.“

Das schlechte Image des Lehrberufs allgemein und der geringe Status des unterrichteten Faches an der Schule und in der Öffentlichkeit sind laut den Berichten der befragten Lehrer die Hauptursachen für die Entstehung von Trennungsangst. Durch das schlechte Image des Lehrberufs in der Öffentlichkeit, fühlen sich Lehrer für ihre Arbeit wenig bis gar nicht anerkannt. Es ist das Gefühl, von der Öffentlichkeit im Stich gelassen zu werden, mit ihrer Arbeit und den damit verbundenen Problemen (übergroße Klassen mit zum Teil unmotivierten und auffälligen Schülern, schlechte schulische Rahmenbedingungen, etc.) nicht verstanden zu werden, alleine zu sein. Die allgemeine Situation den Lehrern gegenüber in der Öffentlichkeit charakterisiert hohe Kritikbereitschaft ohne Würdigung. Lehrer werden auch - wie kaum eine andere Berufsgruppe - der öffentlichen Kritik durch Politiker, Medien, etc. ausgesetzt. Im Vergleich mit anderen akademischen Berufen scheint laut Berichten der befragten Lehrer der Lehrberuf einen niedrigeren sozialen Status zu genießen. Man hat fast den Eindruck, dass anhand der eigenen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder der Schulzeit der eigenen Kinder, jeder sich in Lehrerangelegenheiten einmischen darf und mitreden kann. In den Gruppendiskussionen (siehe Kapitel 3.7) bedauern Lehrer, dass ihnen wenig Respekt seitens der Schüler, Eltern, Politiker, etc. zukommt. Als Lehrer hört und liest man ständig, dass Lehrer einen ‚Halbtagsjob‘ haben, dass sie wegen jeder Kleinigkeit jammern, Lehrer sind ‚lasche Softies‘, ängstlich, labil, faul, etc. Hier einige der Berichte der Lehrer:

„Ich habe Angst, dass die zunehmend negativen Rahmen- und Arbeitsbedingungen meine Gesundheit ruinieren, Angst, dass auf Kosten der Lehrkräfte noch mehr am Bildungsetat gespart wird. Wir werden in der Öffentlichkeit, den Medien noch mehr zum „Sündenbock“ für gesellschaftliche Fehlentwicklungen und der Bundeskanzler bekommt für sein Wort von den „faulen Säcken“ noch viel Beifall.“

„Im Freundeskreis führten berufsbezogene Ängste zu Depression und Arbeitsunfähigkeit. Wir werden als „Schwächlinge“ und „Versager“ abgestempelt. Die Ängste hätten durch „psychohygienische Maßnahmen“ vor Ort keine Chance!“

„Meine Ängste im Beruf hängen mit dem geringen Stellenwert zusammen, den die Politik und Gesellschaft der Bildung beimessen. Solange immer und überall an der Bildung gespart wird, kann sich auch nichts bessern. Übergroße Klassen, fehlende Bücher, verrottete Bauten, da entstehen bei mir meine Ängste, Zorn und Frustration.“

„Im Lehrerberuf werden drei Aspekte unterschätzt. Erstens das ständige Arbeiten in/mit einer Gruppe, was wirklich sehr viel Kraft kostet. Zweitens die geringe Wertschätzung der Arbeit als Lehrer. Und drittens das Ausnützen engagierter Lehrkräfte. Lehrer sind duldsam und wehren sich nicht. In diesen Bereichen spielen Ängste verdeckt oder offen eine große Rolle.“

„Gesellschaftlicher/politischer Druck auf den Lehrer, hohe Kritikbereitschaft ohne Würdigung, keine gemeinsamen ethischen Grundlagen in der Gesellschaft ergeben diffuse Ausgangsposition in der Schule. Beamte sind (siehe ihre Rekrutierung) höher angstbesetzt (Sicherheitstypen, Aufsteiger), Durchschnittsalter bei etwa 54 Jahren, Ausläufer der anti-autoritären Welle, ohne dass an diese Stelle etwa Neues, Verbindliches getreten wäre. Völlig unterschiedliche Sozialisation von manchen Jugendlichen (z.B. türkische und russlanddeutsche Jungs, die Frauen nicht oder schwer als Autoritätsperson respektieren können), lassen uns hilflos werden. Mangel oder Respekt vor der Würde des Menschen (gesamtgesellschaftlich) lassen manche Unterrichtssituation unerträglich werden.“

„Ich bin eine engagierte und relativ erfolgreiche Lehrerin, aber das negative Image, das wir Lehrer/innen in der Öffentlichkeit allenthalben genießen, löst bei mir Ängste aus. Das deprimiert mich.“

„Es gibt für mich weniger das Problem Angst, als ein politisch herbeigeführtes „Imageproblem“, das den Lehrerberuf erschwert.“

„Was mich am Beruf belastet ist das schlechte Image meines Berufes in der Öffentlichkeit. Die meiner Meinung nach gute Bezahlung tröstet mich zwar ein wenig darüber hinweg - trotzdem wäre ein differenzierter gesellschaftlicher Umgang mit dem Thema „Lehrer“ und „Schule“ wünschenswert. Denn wie soll man von Schülern Respekt erwarten, wenn einem dieser von z.B. Schülern, Eltern, Politikern, Journalisten nicht entgegengebracht wird?“

Lehrer beängstigt, dass nur ein Teil ihrer Arbeit ins Visier genommen wird. Die Tätigkeit des Lehrers wird von anderen Personen primär nur definiert durch die Zahl der Unterrichtsstunden, freie Nachmittage, die in etwa alle sechs Wochen kommenden Schulferien, die Verbeamtung auf Lebenszeit mit Pensionsanspruch und ordentlichem Gehalt, etc. Die Vielschichtigkeit der Lehrtätigkeit (Arbeitsrahmenbedingungen, Arbeitszeit und Arbeitsgestaltung der Lehrer, das Pendeln zwischen zwei Arbeitsplätzen, die unscharfe Trennung zwischen Arbeits- und Freizeit, Vorbereitungen, Korrekturen, Wochenendarbeit, psychophysische Belastung, etc.) wird nicht berücksichtigt (Dubs, 1989; Gudjons, 1990; Kramis-Aebischer, 1995; Ulich, 1996). Im Folgenden weitere Berichte der Lehrer:

„Keine Anerkennung unserer Arbeit in der Öffentlichkeit macht mir große Angst. Die Medien haben einen großen Anteil an diesem Stand der Dinge!“

„Dem Lehrer wird in Relation mit anderen akademischen Berufen ein niedriger sozialer Status zuerkannt. Ich bin mit dem Ansehen meines Berufes in der Öffentlichkeit unzufrieden.“

„Ich bin sehr zufrieden mit meiner Arbeit. Was bei mir Angst auslöst ist ausbleibende Anerkennung in der Gesellschaft/Medien und die hierarchischen Strukturen. Die Entwertung meiner Berufstätigkeit in der Öffentlichkeit löst bei mir Ängste aus.“

„Bei mir werden meine Ängste durch Missstände an meiner Schule ausgelöst: Raumnot, Dreck, kaputte Schulmöbel, zu große Klassen, dauernde Mehrbelastung durch Zusatzarbeiten, schulbedingte Arbeiten wie Hörsturz, Stimmprobleme.“

„Durch die Belastungen aus meinem Schulalltag (schwierige Schüler, wenig Kontakt mit Kollegen, Rahmenbedingungen des Lehrens, etc.) fühle ich mich als Lehrerin allein gelassen.“

„Meine Ängste hängen mit den Rahmenbedingungen meiner Tätigkeit zusammen, die sich dauernd verschlechtern. Altersstruktur, ein Arbeitgeber, der das Thema Gesundheitsschutz systematisch ignoriert, Image der Lehrer in der Öffentlichkeit. Wir werden als Sündenböcke für fast alle gesellschaftlichen Fehlentwicklungen abgestempelt.“

Laut Berichten der Lehrer verstärkt das geringe Ansehen des unterrichteten Faches seitens der Schüler, im Lehrerkollegium, der Schulleitung und der Öffentlichkeit, ebenfalls die eigene Unsicherheit und führt zur Entstehung von Angst. V.a. wenn das unterrichtete Fach kein Abiturfach ist, so die Lehrer, dann wird es von Schülern, Eltern, anderen Kollegen, ja sogar Schulleitung nicht richtig ernst genommen und als nicht unbedingt notwendig für die Qualifizierung der Schüler betrachtet. Die eigene Arbeit wird entwertet nach dem Motto: „Ihr Fach kann doch jeder unterrichten!“ Dieses ‚Nicht ernst genommen werden‘ macht Lehrer unsicher und hilflos und trägt zur Entstehung von Trennungsangst bei. Dazu die Berichte der Lehrer:

„Mein Fach genießt kein hohes Ansehen. Bei Krankheit fallen meine Stunden ganz aus, oder werden von beliebigen fachfremden Kollegen erteilt. Das macht mich sehr unsicher, mein Selbstbewusstsein ist dadurch sehr geschwächt.“

„Weil mein Fach kein Abiturfach ist, werde ich von meinen Schülern, ihren Eltern und Kollegen weniger ernst genommen, als meine Kollegen mit anderen Fächern. Dies trägt zu meiner inneren Verunsicherung bei.“

„Meine Ängste sind mit meinem Fach verbunden. Bildende Kunst ist oft der Verachtung von Schülern/Schulleitern ausgesetzt. Das Verständnis für die Wichtigkeit ist bei Eltern und Pädagogen/Psychologen und einigen Schülern und wird in Reden gefeiert. Die Arbeitsbedingungen dagegen sind miserabel.“

„Mein Fach wird unter meinen Kollegen als nicht unbedingt notwendig für die Qualifizierung der Schüler gesehen und von denen abgewertet. Ich habe im Kollegium eher einen geringen Status. Das verstärkt meine Unsicherheit.“

„Das Ansehen meines Faches ist nicht nur in der Öffentlichkeit, auch im Lehrerkollegium an meiner Schule gegenüber solchen Fächern wie Deutsch oder Mathematik sehr gering. Diese Meinungsverschiedenheit isoliert mich von meinen Kollegen. Es ist wichtig, dass der Lehrer selbst hohe Ansprüche an sein Fach, das er vertritt, stellt. Wenn ein Lehrer hinter seinem Fach steht und um die Bedeutung des Faches in der Schule kämpft, dann wird es gar nicht möglich sein, dieses Fach beiseite zu schieben.“

Hinsichtlich der Ursachen für die Entstehung von unbewusster Angst haben die befragten Lehrer weder in den Gruppendiskussionen noch in der schriftlichen Befragung Stellung bezogen. Bei den Gruppendiskussionen hatte man das Gefühl, dass keiner der anwesenden Lehrer dazu bereit war, diesbezüglich jegliche Statements abzugeben. Man kann sich leicht vorstellen, dass kein Lehrer gern über so intime, persönliche Sphären, wie die eigene Emotionalität, Triebhaftigkeit, Minderwertigkeitsgefühle oder verdrängte aggressive und sexuelle Impulse in Anwesenheit der anderen Kollegen berichtet. Auch in der schriftlichen Befragung, in der die Lehrer völlig anonym bleiben, hat keiner der befragten Lehrer eine Stellung bezüglich der unbewussten Angst abgegeben. Redeker (1993) berichtet, dass es an den Schulen durchaus vorkommt, dass Lehrer zu älteren Schülern Zuneigung entwickeln, die auch mit sexuellen Bedürfnissen verbunden sein kann. Dies wird aber laut der Autorin in der Regel völlig tabuisiert. Ulich (1996, S. 118) schreibt: „Im Erleben der Lehrer/innen [...] sind die Bemühungen, bei ihrer Beziehung zu Schülerinnen und Schülern ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu erreichen, häufig von Angst begleitet: einerseits Angst vor zu großer Distanz und daraus folgender Einsamkeit einerseits, andererseits Angst vor zu großer Nähe, die die berufliche Autorität und Identität gefährden kann“.

Die Existenzangst scheint laut den Berichten der Lehrer eher die Berufsanfänger zu betreffen. Als Ursachen nennen Lehrer die eigene Unsicherheit, dass man sich in der schulischen Praxis als Lehrer nicht bewährt und die Lehrtätigkeit aufgeben muss. Wie manche Lehrer berichten, die früher von Existenzangst betroffen waren, so schwindet die Existenzangst mit jedem Schuljahr und der an der Schule gesammelten Erfahrung. Hier einige Berichte der Lehrer:

„Ich hatte als Berufsanfängerin vor vielen Jahren ganz große Existenz- und Versagensangst. Im Verlauf der ersten Jahre an der Schule sind sie dann ganz verschwunden. Die in dieser Zeit gesammelte Erfahrung, Anerkennung unter meinen Kollegen und Verbeamtung ließen meine Ängste ganz verschwinden.“

„Ich bin eine Referendarin. Bei mir treten immer wieder hohe Existenzängste auf, dass ich mich als Lehrerin nicht bestätige und meinen Beruf aufgeben muss.“

„Ich bin eine Referendarin im ersten Jahr und habe große Existenzangst.“

„Ich fühle mich als Junglehrer, bin im ersten Jahr nach Referendariat, extrem wohl. Möge es so bleiben. Vor einer Veränderung hätte ich Angst!“

„Ich bin erst seit zwei Jahren im Schuldienst und die Angst vor der Zukunft ist immer da. Wie und wo bin ich in 5 oder 10 Jahren. Ich könnte mir vorstellen, dass in 5 oder 10 Jahren an der Schule, mit der bis dahin gesammelten Erfahrung meine Antwort ganz anders ausfallen würde.“

Nach der Verbeamtung der Lehrer auf Lebenszeit, was mit einem sicheren Arbeitsplatz und Pensionsanspruch verbunden ist, treten Existenzängste bei Lehrern so gut wie gar nicht auf. Hierzu drei Berichte der Lehrer:

„Berufswechsel, es kommt auf die gebotene Alternative an! Es gibt bei mir Situationen, in denen ich schon zweifle. Des Weiteren hängt mein Leben nicht allein von meinem Verdienst ab, somit habe ich in dieser Hinsicht überhaupt keine Existenzängste.“

„Ich empfinde großes Unbehagen mit der starren Struktur des Beamtensystems. Ich habe deswegen aber nicht unbedingt Existenzangst, da mein Arbeitsplatz sicher ist. Nur, man erreicht eben auch nichts.“

„Ich habe keine Existenzangst, denn mir ist es bewusst, dass mit jedem Schuljahr, das vorbei ist ein Jahr weniger zur sicheren Rente ist. Das entschädigt mir meine Belastungen als Lehrer.“

Bei neurotischer Angst handelt es sich um wiederkehrende Angst, die bei Lehrern durch bestimmte Gedanken, bestimmte Situationen, Personen, etc. hervorgerufen wird. Sie überschneidet sich stark mit anderen Angstformen, z.B. mit Versagensangst oder Personenangst. Sie tritt bei Lehrern wiederholt auf und begleitet sie. Laut den Berichten der befragten Lehrer bezieht sich diese Angstform primär auf die eigene Arbeit. Lehrer haben immer wieder Angst, dass sie für ihren Beruf nicht gut genug sind, dass sie ihrer Rolle als Lehrer mit all den damit verbundenen Aufgaben nicht gerecht werden können. Vor allem Lehrer, die erst in den Lehrberuf eingestiegen sind (Referendare oder „Späteinsteiger“) haben laut ihrer Berichte aufgrund noch fehlende Routine im Unterrichten, im Umgang mit Schülern, etc. Angst, dass sie im Klassenzimmer versagen, mit der erzieherischen Arbeit nicht klar kommen und von Schülern selbst, von Eltern und anderen Kollegen nicht akzeptiert werden. Hierzu einige Berichte:

„Meine ständigen Ängste basieren z.B. hauptsächlich darauf, dass ich durch sehr späten Berufseinstieg noch mit Stoff und fehlender Routine zu kämpfen habe.“

„Ich bin noch im Referendariat und ich habe Angst, dass ich von den Schülern, ihren Eltern oder meinen Kollegen nicht ernst genommen werde. Außerdem mache ich mir große Sorgen, ob ich mit der erzieherischen Arbeit klar kommen werde.“

„Bin im 1. Jahr im Referendariat. Das Referendariat ist bei den meisten „Betroffenen“ extrem angstgeladen. Man hat vor allem ständig Ängste, dass man den Forderungen der Lehrertätigkeit nicht gerecht werden wird. Ich glaube, dass hier vom System her die Basis für die späteren Probleme geschaffen wird.“

„Meine Angst bezieht sich auf den Umgang mit den Schülern. Da ich erst nach dem Referendariat bin und zu den ungeduldigen Personen gehöre, habe ich diesbezüglich sehr oft Angst, vor allem die schwächeren Schüler nicht genug unterstützen zu können oder hinsichtlich meiner Ungeduld einzelne Schüler durch irgendwelche nicht angemessene Bemerkungen vor den Kopf zu stoßen.“

Wiederkehrende Ängste treten auch bei schulischen Neuerungen auf:

„Ich habe große Ängste vor Reformen, vor kurzfristigen Terminänderungen und der Organisation an meiner Schule, der Inflofluss ist sehr schlecht.“

Die verschiedenen Vorschriften, Anordnungen, etc. die immer wieder eingeführt werden, sind für Lehrer unüberschaubar und aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen kaum realisierbar. Trotzdem wird vom Lehrer verlangt, dass sie eingehalten werden. Diese häufigen Neuerungen, das ständige Anpassen an das Neue und der Verzicht auf eigene Vorstellungen/Überzeugungen hinsichtlich der Lehrtätigkeit, rufen bei manchen Lehrern Angst hervor. Das Neue, Unbekannte muss nicht unbedingt eine neue Reform sein. Darunter ist z.B. auch eine neue Aufgabe an der Schule (Studiendirektor als Fachberater oder Stellvertretender Schulleiter) oder wie ein Lehrer berichtet, die Übernahme einer neuen Klasse, zu verstehen:

„Ich habe immer Angst, wenn mir eine neue Klasse zugeteilt wird. Ich bin zwar schon seit langem im Schuldienst und habe schon mehrere Klassen gehabt, aber die Angst ist da.“

Als weitere Ursache für die Entstehung von neurotischer Angst benennen Lehrer das auffällige gewaltbereite Verhalten bestimmter Schüler, die sich gegen andere Schüler oder Lehrer richtet. Lehrer befürchten, dass sowohl durch die gewaltverherrlichenden Computerspiele, die in jedem Computerladen zu kaufen sind oder direkt aus dem Internet heruntergeladen werden können als auch durch die bereits erwähnten schrecklichen Gewalttaten an Schulen, manche Schüler zu Gewalttaten animiert werden. Hierzu zwei Berichte der Lehrer:

„Ich habe ständig Angst vor Begegnungen/Konflikten mit bestimmten Schülern. Berichte in den Medien über Morde an Schülern und Lehrern sind sehr beunruhigend - z.B. Erfurt 2002.“

„Die sich wiederholenden Zeitungsberichte über erschossene Lehrer/innen (Erfurt, etc.) bereiten mir immer wieder große Angst.“

Auch die ständige Konfrontation mit der Tatsache, dass der Arbeitsplatz des Lehrers räumlich von seiner Privatsphäre kaum abgrenzbar ist, bereitet Lehrern Angst. Sie müssen sich bewusst für das eine oder das andere entscheiden. Bei den meisten Lehrern fällt die Entscheidung auf die Familie und damit kommen die schulischen Vorbereitungen zu kurz. Dadurch ist das Gefühl vorhanden, für die Schule nicht genug gemacht zu haben. Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen der Arbeiten, etc. werden von der Mehrheit der Lehrer zu Hause vorgenommen. Dies führt zu Überschneidungen zwischen beruflichen und privaten Angelegenheiten (Haushalt, Kinder, etc.). Nach Redeker (1993) wird das Arbeitserleben von Lehrern durch die Überschneidung des beruflichen und des privaten Bereichs beeinflusst. Es ist den Lehrern zu Hause kaum möglich, die beiden Bereiche voneinander zu trennen. Lehrer entwickeln am häuslichen Arbeitsplatz die Tendenz, Prioritäten bei familiären Verpflichtungen zu setzen, was der Meinung der Autorin nach dazu führt, dass Lehrer bis spät in den Abend oder sogar die Nacht hinein arbeiten. Ein Lehrer berichtet:

„Man sollte die Berufsängste nicht isoliert betrachten. Sie addieren bzw. korrelieren mit Ängsten, die mit anderen sozialen Rollen/Rollenerwartungen verbunden sind: Lehrer -

Eltern - Partner - Freund. Wo bleibe ich als Mensch? Meine Erfahrungen sind, dass es sehr schwierig ist, Distanz zu den schulischen Anforderungen zu schaffen und sowohl dem Beruf als auch der Familie zu genügen. Man kann nie so richtig abschalten.“

Die Trennung zwischen Beruf und Familie kann im Lehrberuf kaum vollzogen werden. Man hat das Gefühl, die Arbeit, die damit verbundenen Probleme, etc. nicht so richtig hinter sich gelassen zu haben. Nach Barth (1990, S. 18) werden mit dieser Situation auch die Ehepartner konfrontiert, was die Beziehungen der Lehrer überstrapaziert und mit weiteren Belastungen für den Lehrer verbunden ist.

Zu F 2 Bestehen Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens und in der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste je nach Lebensalter, Geschlecht und Schultyp der Lehrer?

Lebensalter

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Altersgruppen fällt auf, dass bei Lehrern aller vier Altersgruppen mit Abstand der höchste Mittelwert bei der Versagensangst festzustellen ist. Der niedrigste Mittelwert bezüglich der Häufigkeit des Auftretens liegt bei Lehrern der Altersgruppen „bis 30 Jahre“, „31-40 Jahre“ und „41-50 Jahre“ bei neurotischer Angst. Bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ ist der niedrigste Mittelwert bei Existenzangst zu sehen. Vergleicht man die Mittelwerte der einzelnen Angstformen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der Lehrer der vier Altersgruppen untereinander, so ist folgendes zu beobachten:

1. Der höchste Mittelwert von Versagensangst ist bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu beobachten. Mit dem fortschreitenden Lebensalter der Lehrer sinkt er dann

kontinuierlich ab und erreicht bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ den niedrigsten Wert.

2. Bei Herrschaftsangst ist der höchste Mittelwert bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu beobachten. Bei den übrigen drei Altersgruppen liegt der Mittelwert von dieser Angstform in etwa auf dem gleichen Niveau.

3. Der höchste Mittelwert von Strafangst ist ebenfalls bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu beobachten, welcher dann mit fortschreitendem Lebensalter der Lehrer kontinuierlich absinkt.

4. Der höchste Mittelwert von Personenangst ist bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ festzustellen. Bei den Lehrern der Altersgruppen „31-40 Jahre“ und „über 50 Jahre“ liegt dieser auf etwa gleichem Niveau und bei den Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ erreicht er den niedrigsten Wert.

5. Bei Konfliktangst ist der niedrigste Mittelwert bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ festzustellen. Bei Lehrern der Altersgruppen „31-40 Jahre“ und „über 50 Jahre“ ist der Mittelwert in etwa gleich und bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ liegt dieser am höchsten.

6. Der Mittelwert von Trennungsangst erreicht den höchsten Wert bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“. Bei Lehrern der anderen Altersgruppen erreicht dieser in etwa den gleichen Wert.

7. Bei unbewusster Angst liegt der Mittelwert von dieser Angstform bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ am niedrigsten. Bei Lehrern der übrigen drei Altersgruppen erreicht dieser in etwa den gleichen Wert.

8. Hinsichtlich der Existenzangst ist der mit Abstand höchste Mittelwert bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ festzustellen. Mit fortschreitendem Lebensalter der Lehrer sinkt dieser dann und erreicht bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ seinen niedrigsten Wert.

9. Der höchste Mittelwert von neurotischer Angst ist bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu sehen. Dann kommen in absteigender Reihenfolge die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „über 50 Jahre“, „41-50 Jahre“ und „31-40 Jahre“.

Die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests liefert einen signifikanten Effekt für den vierstufigen Faktor Alter und die abhängige Variable Häufigkeit des Auftretens bei Versagensangst ($\chi^2=10.59$, $df=3$, $p<.05$), bei Existenzangst ($\chi^2=20.827$, $df=3$, $p<.05$) und bei Strafangst ($\chi^2=18.566$, $df=3$, $p<.05$). Im Mann-Whitney Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen bei Versagensangst zwischen den Lehrern der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($MR=145.28$) und „über 50 Jahre“ ($MR=114.29$) ($U=2672.00$, $z=-2.697$, $p<.05$). Bei Existenzangst ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($MR=156.96$) und „über 50 Jahre“ ($MR=112.20$) ($U=2251.00$, $z=-4.248$, $p<.05$) und „bis 30 Jahre“ ($MR=104.17$) und „41-50 Jahre“ ($MR=75.02$) ($U=1452.00$, $z=-3.751$, $p<.05$) zu sehen. Ebenfalls ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen kann bei Strafangst zwischen den Lehrern der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($MR=150.46$) und „über 50 Jahre“ ($MR=113.37$) ($U=2485.00$, $z=-3.196$, $p<.05$) und „bis 30 Jahre“ ($MR=100.88$) und „41-50 Jahre“ ($MR=75.96$) ($U=1570.00$, $z=-3.002$, $p<.05$) beobachtet werden.

Hinsichtlich der Intensität des Empfindens ergibt die Auswertung ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens, dass bei Lehrern der vier Altersgruppen der höchste Mittelwert der neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Versagensangst zu beobachten ist. Der niedrigste Mittelwert liegt bei Lehrern der einzelnen Altersgruppen wie folgt: bei der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ bei Trennungsangst, bei den Altersgruppen „31-40 Jahre“ und „41-50 Jahre“ bei neurotischer Angst und bei der Altersgruppe „über 50 Jahre“ bei Existenzangst. Vergleicht man nun die Mittelwerte der einzelnen Angstformen hinsichtlich der Intensität des Empfindens der Lehrer der vier Altersgruppen untereinander, so ist folgendes festzustellen:

1. Bei Versagensangst ist der höchste Mittelwert bei den Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu beobachten. Bei Lehrern der übrigen drei Altersgruppen liegt dieser in etwa gleich hoch.
2. Bei Herrschaftsangst ist der höchste Mittelwert ebenfalls bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu beobachten. Dann kommen in absteigender Reihenfolge die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „41-50 Jahre“, „31-40 Jahre“ und „über 50 Jahre“.
3. Der höchste Mittelwert von Strafangst ist auch bei den Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ festzustellen. Dieser nimmt dann mit höherem Lebensalter der Lehrer kontinuierlich ab und erreicht bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ den niedrigsten Wert.
4. Der höchste Mittelwert von Personenangst ist bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“ festzustellen. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „31-40 Jahre“, „über 50 Jahre“ und „bis 30 Jahre“.
5. Bei Konfliktangst ist der niedrigste Mittelwert bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu beobachten. Bei Lehrern der Altersgruppen „31-40 Jahre“ und „41-50 Jahre“ liegt der Mittelwert in etwa gleich hoch und etwas darunter der Mittelwert der Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“.
6. Der Mittelwert von Trennungsangst erreicht den höchsten Wert bei Lehrern der Altersgruppe „41-50 Jahre“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „über 50 Jahre“, „31-40 Jahre“ und „bis 30 Jahre“.
7. Bei unbewusster Angst liegt der Mittelwert bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ am höchsten. Danach kommen die Mittelwerte (in absteigender Reihenfolge) der Lehrer der Altersgruppen „bis 30 Jahre“, „31-40 Jahre“ und „41-50 Jahre“.
8. Hinsichtlich der Existenzangst ist der höchste Mittelwert ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ zu beobachten.

Mit fortgeschrittenem Lebensalter der Lehrer sinkt dieser dann und liegt bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ am niedrigsten.

9. Der höchste Mittelwert von neurotischer Angst ist bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ zu sehen. Dann kommen in absteigender Reihenfolge die Mittelwerte der Lehrer der Altersgruppen „bis 30 Jahre“, „31-40 Jahre“ und „41-50 Jahre“.

Die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests liefert einen signifikanten Effekt für den vierstufigen Faktor Alter und die abhängige Variable Intensität des Empfindens bei Existenzangst ($\chi^2=16.73$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=11.87$, $df=3$, $p<.05$) und bei Strafangst ($\chi^2=17.61$, $df=3$, $p<.05$). Im Mann-Whitney Test konnte auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied bei den Mittleren Rängen von Existenzangst zwischen den Mittleren Rängen der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($MR=151.40$) und „über 50 Jahre“ ($MR=113.20$) ($U=2451.00$, $z=-4.059$, $p<.05$) und den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($MR=98.93$) und „41-50 Jahre“ ($MR=76.55$) ($U=1644.00$, $z=-3.065$, $p<.05$) beobachtet werden. Bei Personenangst ist der signifikante Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($MR=62.17$) und „über 50 Jahre“ ($MR=87.02$) ($U=1572.00$, $z=-2.977$, $p<.05$) und bei Strafangst zwischen den Altersgruppen „bis 30 Jahre“ ($MR=153.42$) und „über 50 Jahre“ ($MR=112.84$) ($U=2379.00$, $z=-3.608$, $p<.05$) und „bis 30 Jahre“ ($MR=98.75$) und „41-50 Jahre“ ($MR=76.57$) ($U=1647.00$, $z=-2.725$, $p<.05$) festzustellen.

Bezüglich der Versagensangst ergibt die Auswertung, dass Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ die Versagensangst signifikant häufiger angeben als Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“. Dies ist möglicherweise auf die noch relativ kurze Berufserfahrung der jungen Lehrer zurückzuführen, die sich im Unterrichten oder im Umgang mit Vorschriften/Verordnungen, etc. noch unsicher fühlen. Sie wissen möglicherweise nicht, ob sie der Lehrerrolle und der damit verbundenen eigenen Erwartungen und den steigenden Erwartungen der Gesellschaft gerecht werden können. Man muss sich nicht nur vor Schülern, sondern vor anderen Kollegen, Eltern oder Vorgesetzten behaupten. Man will alles richtig machen und bloß keine Fehler begehen, geschweige denn ganz zu versagen. Bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ tritt, so die Ergebnisse der

Auswertung, Versagensangst signifikant seltener auf als bei Berufsanfängern. Vermutlich ist die jahrelange Erfahrung, gesammelt während des Schuldienstens, dafür verantwortlich. Aufgaben, die man als Lehrer zu bewältigen hat und die beim Antritt in den Schuldienst mehrere schlaflose Nächte bereiteten, können nun aus einer anderen Perspektive gesehen werden. So wie die Lehrer selbst sagen: man wird „abgezockter“, man kennt all die Tricks und Fälle des Schulalltags, man nimmt nicht jede Bemerkung seitens der Schüler, Eltern oder Kollegen ernst und man konzentriert sich nur auf das Wesentliche, d.h. auf die Vermittlung der Unterrichtsinhalte.

Existenzangst tritt bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ signifikant öfters auf als bei Lehrern der Altersgruppen „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“. Es sind von Existenzangst also Lehrer betroffen, die noch relativ wenig Erfahrung hinsichtlich des Unterrichtens, des Umgangs mit Schülern, Eltern, mit Konflikten, etc. verfügen und mit der fehlenden Routine zu kämpfen haben. Aus den Berichten der jungen Lehrer, die das Referendariat erst kurz hinter sich haben, erfährt man, dass sie sich unsicher sind, ob sie dem realen Schulalltag gerecht werden können. In der Ausbildung werden nur die „normalen“ Fälle besprochen, die sich dann in der Realität als fiktiv entlarven. Das Wissen und Können, das man während der Ausbildung erwirbt, kann in der Praxis schwer umgesetzt werden und das macht die jungen Lehrer noch unsicherer. Man hat das Gefühl, für die Lehrtätigkeit unzureichend ausgebildet zu sein. Was passiert, wenn man sich nicht behauptet? Müssen dann all die Jahre in der Ausbildung und später im Referendariat verworfen werden? Wenn ja, was dann? Mit jedem Schuljahr tritt bei Berufsanfängern Existenzangst immer seltener auf. Laut der Ergebnisse nach der Auswertung der Daten der vorliegenden Studie ist bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ bei Existenzangst der niedrigste Mittelwert hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens von allen neun Angstformen zu beobachten. Wie etwas ältere Lehrer berichten: nach der Verbeamtung auf Lebenszeit und mit weiteren Berufsjahren wird Existenzangst immer schwächer empfunden, was auch in der vorliegenden Studie bestätigt werden kann. Die Intensität des Empfindens von Existenzangst ist bei Lehrern der Altersgruppen „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“ signifikant schwächer ausgeprägt als bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“. Bei Strafangst ergibt die Auswertung, dass diese Angstform der berufsbezogenen Lehrerängste signifikant öfters bei Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“ auftritt als bei Lehrern der Altersgruppen „41-50 Jahre“

und „über 50 Jahre“. Bezogen auf die Berichte der Lehrer, so ist Lehrern bei der Ausführung ihres Berufes sehr wichtig, dass sie vor allem mit den von ihnen unterrichteten Schülern gute Beziehungen führen können und von ihnen gemocht werden. Sie wollen, wenn es geht für alle Schüler nicht nur als Lehrer da sein, sondern auch als Freund gelten, dem man sich anvertrauen kann. Es ist leicht nachzuvollziehen, dass vor allem junge Lehrer, die erst seit kurzem im Schuldienst stehen, sich Sympathie bei allen Schülern wünschen. Man wünscht sich, dass man von allen akzeptiert wird und einfach zu einem Liebling bei Schülern wird. Gleichzeitig ist es den Lehrern auch klar, dass es durch all die „von oben“ auferlegten Verordnungen, denen sie sich als Beamte verpflichten, welche präzise den Umgang mit Schülern festhalten (Benotung, Sanktionen, Verhalten, etc.), schwierig ist, allen Schülern gerecht zu werden und so zu handeln, dass alle zufrieden sind. Man fürchtet, dass Schüler durch „ungerechte“ Benotung oder eine vielleicht etwas unpassende Bemerkung, die man in der Aufregung ohne Überlegung sagt, dem Lehrer den Rücken kehren. Die Arbeit mit jungen Menschen stellt für viele Lehrer den wichtigsten Grund dar, warum sie sich überhaupt für den Beruf des Lehrers entschieden haben. Wird man von den Schülern nicht gemocht, nicht akzeptiert oder gar abgelehnt, so scheinen Lehrer alles verloren zu haben. Das Gefühl des Versagens kommt auf. Die Lehrer der Altersgruppen „41-50 Jahre“ und „über 50 Jahre“, bei welchen die Strafangst signifikant seltener auftritt, scheinen „abgehärtet“ zu sein. Die Auswertung der Daten zeigt auch, dass diese Angstform von den Lehrern dieser zwei Gruppen signifikant weniger intensiv empfunden wird als von den Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“. Wie schon bei der Versagensangst erwähnt, ist anzunehmen, dass auch den Lehrern mit längerer Berufserfahrung die Sympathie der Schüler von großer Bedeutung ist. Sie konzentrieren sich aber mit steigender Berufserfahrung schwerpunktmässig auf die Vermittlung der Unterrichtsinhalte und nehmen eventuelle Differenzen mit den Schülern nicht so ernst. Bezüglich der Personenangst ist festzustellen, dass Lehrer der Altersgruppe „über 50 Jahre“ Personenangst signifikant intensiver empfinden als Lehrer der Altersgruppe „bis 30 Jahre“. Es ist denkbar, dass es bei Lehrern der Altersgruppe „über 50 Jahre“ öfters zu Meinungsverschiedenheiten mit Schülern, Eltern oder anderen Kollegen kommt, woraus sich Konflikte entwickeln können. Diese können zur Entstehung von Personenangst führen. Ältere Lehrer lassen sich aufgrund ihrer jahrelangen Berufserfahrung nicht so leicht von anderen (Schüler, Eltern) etwas sagen, geschweige denn sich in ihre

Berufsangelegenheiten einmischen zu lassen. Man verlässt auch ungern die „ausgeprobten“, sich in der Berufspraxis behaupteten Wege, womit man bei anderen auf Unverständnis stößt. Lehrer berichten gerne über Konflikte mit Schülern oder Eltern, die ihnen sagen, wie sie zu handeln haben, die Lehrer zu beeinflussen versuchen. Den jüngeren Lehrern, in diesem Fall den Lehrern der Altersgruppe „bis 30 Jahre“, fehlt die nötige Berufserfahrung, um sich in Konflikten mit Schülern, Eltern oder anderen Kollegen durchzusetzen. Es ist denkbar, dass man sich als Junglehrer nicht gleich mit allen anlegen will. Um mögliche Konflikte vermeiden zu können, versucht man allen Seiten (Schülern, Eltern, Kollegen) gerecht zu werden. Man geht gern Kompromisse ein, man legt sich noch mehr Arbeit auf, man übernimmt zum Teil Aufgaben der anderen Kollegen. Dies kann ganz schnell zur Überforderung des Lehrers führen und später zur Entstehung von Versagensangst.

Die Auswertung der Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der Angstformen bestätigt die Annahme, dass bei Lehrern der jüngsten Altersgruppe mit geringer Berufserfahrung die Werte von Versagensangst und Existenzangst höher ausfallen werden als bei Lehrern der älteren Altersgruppen. Die zweite Annahme, dass durch das fortschreitende Alter, die Leistungsfähigkeit der Lehrer nachlässt und das subjektive Empfinden für Störungen, Desinteresse und Unkonzentriertheit der Schüler wachsen, wodurch man selbst schneller ungeduldig und nervös auf Konflikte reagiert, bei Lehrern der höheren Altersgruppen höhere Mittelwerte von neurotischer Angst zu sehen sein werden, hat sich nicht bestätigt.

Geschlecht

Bezüglich der möglichen Unterschiede und Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste - hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens - liegen bis heute nur wenige empirische Daten vor. Dies ist der Grund, warum es hierzu relativ schwierig fällt, jegliche Vorhersagen in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zu treffen.

Nach Gärtner-Harnach (1973) und Krohne (1975) sind Lehrerinnen eher bereit, ihre Ängste zu offenbaren, über ihre Ängste zu berichten. Lehrer scheinen mit der Offenbarung eigener Ängste, ihre Schwierigkeiten zu haben. Nach Jehle & Krause (1994) zeigt das männliche Geschlecht eine höhere Neigung zum Tabuisieren. Dies ist sicherlich u.a. auf die Primärsozialisation der männlichen Lehrer zurückzuführen. Als Junge lernt man schon früh, dass man die eigenen Schwächen (z.B. seine Angst) unter Kontrolle zu halten hat oder wenn sie auftreten, sie zu verbergen. Den in der Gesellschaft herrschenden Normen nach, hat ein Mann stark zu sein. Den Frauen hingegen sind Schwächemomente und Emotionalität erlaubt. Aufgrund dessen ist zu erwarten, dass die Mittelwerte der einzelnen Angstformen beim weiblichen Geschlecht durchgehend etwas höher ausfallen. Wenn man sich nach der Auswertung der Daten der vorliegenden Studie die Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste differenziert nach Geschlecht anschaut, so fällt auf, dass ausgenommen des Mittelwertes von Konfliktangst, die Mittelwerte der übrigen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) beim weiblichen Geschlecht tatsächlich höher liegen als beim männlichen Geschlecht. Ähnliche Ergebnisse stellen Jehle & Krause (1994) in ihrer Studie fest. Die Autoren stellen bei Lehrerinnen bei allen Angstformen durchgehend höhere Mittelwerte als bei Lehrern fest. Dieses Ergebnis führen die Autoren auf die Tatsache zurück, dass Lehrerinnen mehr bereit sind, sich über ihre Ängste zu äußern und über ihre Ängste mit anderen zu sprechen. In der vorliegenden Studie liegt bei beiden Geschlechtern der höchste Mittelwert hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens bei Versagensangst und der niedrigste Mittelwert bei neurotischer Angst. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten der einzelnen Angstformen tritt in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die Häufigkeit des Auftretens bei Versagensangst ($\chi^2=22.75$, $df=1$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=20.07$, $df=1$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=5.20$, $df=1$, $p<.05$) und bei Strafangst ($\chi^2=13.16$, $df=1$, $p<.05$) auf. Im Mann-Whitney Test zeigt sich zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen bei Versagensangst ($MR_w=276.46$ und $MR_m=219.30$) - ($U=23861.50$, $z=-4.771$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($MR_w=276.29$ und $MR_m=219.49$) - ($U=23907.00$, $z=-4.248$, $p<.05$),

bei Personenangst ($MR_w=262.81$ und $MR_m=235.14$) - ($U=27521.50$, $z=-2.281$, $p<.05$) und bei Strafangst ($MR_w=270.47$ und $MR_m=226.26$) - ($U=25469.00$, $z=-3.628$, $p<.05$). In der Studie von Peez (1983) ist nur der Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Geschlechter bei Versagensangst signifikant. Der Mittelwert von Versagensangst liegt signifikant höher beim weiblichen Geschlecht. Beim männlichen Geschlecht liegt hingegen der Mittelwert von neurotischer Angst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens signifikant höher. Bei den anderen Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste kann Peez keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten beider Geschlechter hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und Intensität des Empfindens feststellen. Auch in der vorliegenden Studie scheint die Versagensangst eher ein Thema des weiblichen Geschlechts zu sein. Vielleicht spielt hier die Mehrfachbelastung der Lehrerinnen eine wichtige Rolle. Laut den Berichten der Lehrerinnen ist zu schließen, dass es manchmal schwer fällt, Beruf, Haushalt und Kindererziehung gerecht zu werden. Man hat häufig das Problem, dass die Beschäftigung mit einem Bereich die Vernachlässigung der anderen zur Folge hat. Einiges bleibt gänzlich unerledigt. Die schulischen und familiären Belastungen addieren sich auf und es kommt der Punkt, an dem man nicht mehr weiter kommt. Man hat Angst, dass man die doppelte Belastung (Schule, Familie) nicht mehr schafft, dass man versagt. Die signifikant höheren Mittelwerte von Personenangst und Herrschaftsangst des weiblichen Geschlechts können vielleicht auf das geringere Durchsetzungsvermögen der Lehrerinnen im Klassenraum oder im Lehrerkollegium zurückgeführt werden. Auch dies kann möglicherweise auf die Primärsozialisation und die (zum Teil immer noch) geltenden gesellschaftlichen Normen zurückgeführt werden. Im Vergleich mit Männern wird von Frauen (Mädchen) einerseits mehr Gehorsamkeit und Nachgiebigkeit erwartet und andererseits schreibt man den Frauen weniger Durchsetzungskraft zu. Weiterhin ist der signifikant höhere Mittelwert von Strafangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens, der in der vorliegenden Studie von den Lehrerinnen angegeben wurde, auch vielleicht auf den emotionalen Unterschied beider Geschlechter zurückzuführen. Es scheint den Lehrerinnen viel wichtiger zu sein, dass sie von Schülern und Kollegen nicht abgelehnt werden, dass sie vor allem von den Schülern angenommen werden. Hier scheinen die Lehrerinnen sehr empfindsam zu sein. Bei Misserfolgen von Schülern oder auffälligem Verhalten mancher Schüler im Klassenraum glauben Lehrerinnen, dass dies ein Zeichen

dafür ist, dass sie von Schülern sowohl inhaltlich wie auch persönlich nicht angenommen werden (Flaake, 1989). Sie fühlen sich von Schülern abgelehnt und sind gekränkt, was bei ihren männlichen Kollegen nicht so stark ausgeprägt zu sein scheint. Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens differenziert nach Geschlecht differenziert, ist zu sehen, dass ausgenommen die Konfliktangst und die unbewusste Angst, die Mittelwerte von Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, Trennungsangst, Existenzangst und neurotischer Angst beim weiblichen Geschlecht höher liegen als beim männlichen Geschlecht. Bei beiden Geschlechtern liegt der höchste Mittelwert hinsichtlich der Intensität des Empfindens bei Versagensangst. Der niedrigste Mittelwert liegt beim weiblichen Geschlecht bei neurotischer Angst und beim männlichen Geschlecht bei Existenzangst. Einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die abhängige Variable Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Versagensangst ($\chi^2=8.36$, $df=1$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=10.31$, $df=1$, $p<.05$) und bei Strafangst ($\chi^2=10.23$, $df=1$, $p<.05$). Auf dem 5%-Niveau zeigt sich im Mann-Whitney-*U*-Test ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen des weiblichen und männlichen Geschlechts bei Versagensangst ($MR_w=265.58$ und $MR_m=231.92$) - ($U=26777.50$, $z=-2.893$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($MR_w=267.55$ und $MR_m=229.64$) - ($U=26251.00$, $z=-3.212$, $p<.05$) und bei Strafangst ($MR_w=267.48$ und $MR_m=229.72$) - ($U=26270.00$, $z=-3.199$, $p<.05$). Es sind auch die gleichen Angstformen (es fehlt nur die Personenangst), von welchen die Mittelwerte hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens im Vergleich mit dem männlichen Geschlecht bei Lehrerinnen signifikant höher liegen. Sie treten also nicht nur signifikant häufiger bei Lehrerinnen auf, sie werden auch intensiver empfunden. Weiterhin wurde untersucht, ob bei einem der Geschlechter die Ängste im Allgemeinen (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) häufiger auftreten oder intensiver empfunden werden. Es wird sowohl ein signifikanter Effekt in der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Geschlecht und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=11.394$, $df=1$, $p<.05$) als auch die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=5.563$, $df=1$, $p<.05$) gefunden. Im ersten Fall zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen des

weiblichen Geschlechts ($MR_w=270.17$) und des männlichen Geschlechts ($MR_m=226.60$) auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=25549.00$, $z=-3.375$, $p<.05$). Auch hinsichtlich der Intensität des Empfindens zeigt sich auf dem 5%-Niveau der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen des weiblichen Geschlechts ($MR_w=264.07$) und des männlichen Geschlechts ($MR_m=233.68$) signifikant ($U=27184.50$, $z=-2.359$, $p<.05$). Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen, bei Lehrerinnen die berufsbezogenen Ängste häufiger auftreten und von ihnen intensiver empfunden werden. Somit ist auch diese Annahme der vorliegenden Studie bestätigt. Es ist nicht genau zu sagen, ob diese Ergebnisse nur auf die Tatsache zurückzuführen sind, dass Lehrerinnen im Vergleich mit den Lehrern im Allgemeinen eine größere Bereitschaft zeigen, über ihre berufsbezogenen Ängste zu berichten, oder ob bei ihnen in der Tat im Allgemeinen die berufsbezogenen Ängste häufiger auftreten und von ihnen intensiver empfunden werden.

Schultyp

In Bezug auf die möglichen Zusammenhänge zwischen dem Schultyp und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste liegen sehr wenig empirische Daten vor. Das Füllen der Aussagen in Bezug auf die möglichen Zusammenhänge zwischen dem Schultyp und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste ist erschwert durch die Tatsache, dass in den bisher durchgeführten Studien, einerseits kaum mit Berufsschul- und Gymnasiallehrern gearbeitet wurde und andererseits die Stichproben mit den Lehrern dieser beiden Schultypen größtmäßig klein und nicht repräsentativ waren. Jehle (1986) hat z.B. Erzieher an Sonderschulen für Geistigbehinderte, Fachlehrer an Sonderschulen für Geistigbehinderte, Sonderschullehrer für Geistigbehinderte, Grund-, Haupt- und Realschullehrer und Sonderschullehrer für Lernbehinderte untersucht. Peez (1983) untersuchte Lehramtsanwärter und Sonderschullehrer und Jehle & Krause (1994) Grundschul-, Hauptschul-, Realschul- (dabei handelt es sich um gemischte Schulen - eine Grundschule mit Förderstufe, Grund- und Hauptschulen, Haupt- und Realschulen sowie Grund-, Haupt- und Realschulen) und Gymnasiallehrer. Somit sind die in diesen

Studien gewonnenen Erkenntnisse mit denen der vorliegenden Studie schwer vergleichbar. Aufgrund der Berichte der Lehrer aus den Gruppendiskussionen, die vor der schriftlichen Befragung mit den Lehrern beider Schultypen durchgeführt wurden, ist mit Vorsicht zu schließen, dass es keine signifikanten Unterschiede beim Vergleich der Mittelwerte hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Angst der Lehrer beider Schultypen (Berufsschule und Gymnasium) festzustellen sein werden. Bei der Differenzierung der Stichprobe nach Schultyp ergibt die Ermittlung der Mittelwerte hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen, dass alle neun Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Gymnasiallehrern durchweg höher liegen als bei Berufsschullehrern. Kann man daraus schließen, dass bei den Gymnasiallehrern im Vergleich mit den Berufsschullehrern alle Angstformen häufiger aufkommen? Dies wurde mittels Varianzanalyse überprüft und es wurde kein signifikanter Effekt gefunden ($\chi^2=3.17$, $df=1$, *n.s.*). Die Antwort ist also ‚nein‘, zumindest ist der Unterschied nicht statistisch signifikant. Der höchste Mittelwert bezüglich der Häufigkeit des Auftretens liegt bei Lehrern beider Schultypen bei Versagensangst. Die Angst, den (zum Teil widersprüchlichen) Erwartungen, die an Lehrer gestellt werden, nicht gerecht zu werden und als Lehrer zu scheitern, gehört bei den Lehrern beider Schultypen zu der Angstform, die am häufigsten auftritt. Diese Angst kann auch auf die Undisziplinierbarkeit und Unmotiviertheit der Schüler zurückgeführt werden, wodurch das Vermitteln von Unterrichtsinhalten in hohem Maße erschwert ist. Der niedrigste Mittelwert ist bei Gymnasiallehrern bei neurotischer Angst und bei Berufsschullehrern bei Existenzangst zu sehen.

Hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen differenziert nach Schultyp ist zu beobachten, dass die Mittelwerte von Personenangst, Konfliktangst und Trennungsangst bei Berufsschullehrern höher liegen als bei Gymnasiallehrern. Die Mittelwerte der restlichen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) liegen hingegen bei Gymnasiallehrern höher. Der höchste Mittelwert hinsichtlich der Intensität des Empfindens liegt bei Lehrern beider Schultypen bei Versagensangst. Die Versagensangst ist also nicht nur die Angstform, die bei den Lehrern beider Schultypen am häufigsten auftritt, sondern auch die, die am

intensivsten empfunden wird. Der niedrigste Mittelwert liegt bei Gymnasiallehrern bei Existenzangst und bei Berufsschullehrern bei neurotischer Angst. Beim Vergleich der Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen differenziert nach Schultyp wird in der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Schultyp und die Intensität des Empfindens ein signifikanter Effekt nur bei Versagensangst gefunden ($\chi^2=9.26$, $df=1$, $p<.05$). Im Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer beider Schultypen bei Versagensangst ($MRg=260.12$ und $MRbs=217.32$) - ($U=18622.50$, $z=-3.044$, $p<.05$). Warum die Versagensangst bei den Gymnasiallehrern signifikant öfters auftritt, lässt sich ohne die tiefgehenden problemzentrierten Interviews mit den Lehrern schwer erklären. Es kann durchaus sein, dass die Erwartungen, die an Gymnasiallehrer gestellt werden, im Vergleich mit den Erwartungen, die an Berufsschullehrer gestellt werden, differenzierter und dadurch schwieriger zu erfüllen sind. Der signifikant höhere Mittelwert von Versagensangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens ist bei den Gymnasiallehrern möglicherweise auf die anspruchsvollere Arbeit mit den Schülern und auf die höheren Erwartungen der Eltern, was die Leistungen der Schüler betrifft (Abitur), zurückzuführen. Damit stehen Lehrer unter einem Druck, welchem nicht jeder Lehrer standhalten kann. Diese Angstform wird von Lehrern an Gymnasien auch signifikant intensiver empfunden. Die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Schultyp und die abhängige Variable Intensität des Empfindens liefert ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens einen signifikanten Effekt bei Versagensangst ($\chi^2=6.34$, $df=1$, $p<.05$). Der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer beider Schultypen zeigt sich im Mann-Whitney-*U*-Test signifikant ($MRg=258.13$ und $MRbs=223.74$) ($U=19380.50$, $z=-2.518$, $p<.05$).

Zu F 3 Bestehen Unterschiede in der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zwischen den Lehrern je nach Schulgröße, Region der Schule, sozialem Umfeld der zu lehrenden Schüler, ausgeübten Funktionen der Lehrer an der Schule oder Zahl der unterrichteten Klassen?

Es wird untersucht, ob zwischen den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bezüglich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens und Variablen wie der Schulgröße, der Region der Schule, dem sozialen Umfeld der zu lehrenden Schüler, der ausgeübten Funktionen der Lehrer an der Schule und der Zahl der unterrichteten Klassen ein Zusammenhang besteht.

Schulgröße - Zahl der an der Schule lernenden Schüler

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Variable Schulgröße und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste liegen bis heute kaum empirische Daten vor. In der Studie von Jehle & Krause (1994) stellen die Autoren bei Lehrern an größeren Schulen (es wurde nach der Zahl aller Klassen an der Schule zusammen differenziert) durchschnittlich höhere Angstmittelwerte fest als bei den Lehrern an kleineren Schulen. In der vorliegenden Studie wird die Stichprobe nach der Zahl der an der Schule lernenden Schüler differenziert. Die Schulgröße wird in fünf Gruppen unterteilt. Diese sind „400-599 Schüler“, „600-799 Schüler“, „800-999 Schüler“, „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“. Gestützt auf die Erkenntnisse aus der Studie von Jehle & Krause (1994) wird angenommen, dass bei Lehrern aus Schulen mit einer größeren Zahl an der Schule lernenden Schülern (hier sind vor allem Lehrer aus Schulen mit „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“ gemeint) die Mittelwerte der einzelnen Angstformen durchgehend höher liegen werden. Es wird weiterhin angenommen, dass es an größeren Schulen häufiger zu diversen Meinungsverschiedenheiten zwischen den Schülern untereinander, zwischen den Schülern und Lehrern und daraus resultierenden Lehrer und Eltern Konflikten kommt. Aus diesen Konflikten können sich längerandauernde Konflikte entwickeln, die dann als Ursachen für die Entstehung von Personenangst (Angst vor bestimmten auffälligen Schülern), Herrschaftsangst (Machtkämpfe im Klassenraum zwischen den einzelnen Schülern und dem Lehrer) oder Strafangst (Angst aufgrund der Spezifität der Lehrerrolle, die Sympathie bei Schülern zu verlieren und abgelehnt zu werden) betrachtet werden können. Auch aufgrund dessen, dass an größeren Schulen die Klassen durchschnittlich höher frequentiert sind, ist sicherlich auch das subjektive Belastungsempfinden der Lehrer dieser Schulen etwas

größer als bei Lehrern an kleineren Schulen. Aufgrund dessen wird angenommen, dass bei Lehrern an größeren Schulen der Mittelwert von Versagensangst höher liegt. Nach Differenzierung der Stichprobe nach der Zahl der Schüler, ergibt der Vergleich der Mittelwerte der Lehrer der einzelnen Gruppen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste folgendes:

1. Der höchste Mittelwert von Versagensangst liegt bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „400-599 Schüler“, „1000-1199 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“ und „800-999 Schüler“.

2. Bei Herrschaftsangst ist der höchste Mittelwert bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ zu beobachten. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „400-599 Schüler“, „1000-1199 Schüler“, „800-999 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“.

3. Der höchste Mittelwert von Strafangst liegt bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“. Der zweithöchste Mittelwert ist bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ zu sehen. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“ und „800-999 Schüler“.

4. Der Mittelwert von Personenangst liegt bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ am höchsten. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“, „1000-1199 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“ und „800-999 Schüler“.

5. Hinsichtlich der Konfliktangst liegt der Mittelwert bei den Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ am höchsten. Der zweithöchste Mittelwert von Konfliktangst ist bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ festzustellen. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1200 und mehr Schüler“, „1000-1199 Schüler“ und „800-999 Schüler“.

6. Der Mittelwert von Trennungsangst liegt am höchsten bei den Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“. Die Mittelwerte der übrigen Gruppen liegen in etwa auf gleichem Niveau. In absteigender Reihenfolge kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „600-799 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“ und „800-999 Schüler“.

7. Bezüglich des Mittelwertes von unbewusster Angst liegt dieser am höchsten bei Lehrern der Gruppe „800-999 Schüler“. Die Mittelwerte von unbewusster Angst der Lehrer der übrigen Gruppen liegen in etwa gleich hoch. In absteigender Reihenfolge kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „600-799 Schüler“, „400-599 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“.

8. Der höchste Mittelwert von Existenzangst liegt bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“, „800-999 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“ und „1000-1199 Schüler“.

9. Schließlich liegt der höchste Mittelwert von neurotischer Angst bei Lehrern der Gruppe „800-999 Schüler“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „600-799 Schüler“, „400-599 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“.

Es ist interessant, dass bei keiner der einzelnen Angstformen eine Kontinuität zu erkennen ist, d.h. dass mit der wachsenden Zahl der Schüler auch die Mittelwerte der einzelnen Angstformen der Stichprobe steigen oder umgekehrt. Bei den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste liegen in etwa die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „400-599 Schüler“, „600-799 Schüler“ und „800-999 Schüler“ durchgehend etwas höher als die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“. Dieses Ergebnis stimmt also nicht mit den Ergebnissen der Studie von Jehle & Krause (1994) überein, in der die Autoren bei Lehrern an größeren Schulen durchgehend höhere Angstmittelwerte festgestellt haben. Auch die Annahme, dass aufgrund der an größeren Schulen häufigeren Konflikte zwischen Schülern untereinander, zwischen Schülern und Lehrern oder Lehrern und Eltern, auch die

Mittelwerte von Personenangst, Herrschaftsangst und Strafangst höher liegen, trifft bei der Stichprobe der vorliegenden Studie nicht zu. Die Tatsache, dass an größeren Schulen analog die einzelnen Klassen höher frequentiert sind, wodurch auch das subjektive Belastungsempfinden der Lehrer dieser Schulen etwas größer sein kann als bei Lehrern an kleineren Schulen, spricht dafür, dass der Mittelwert von Versagensangst bei Lehrern an größeren Schulen höher liegt. Mit Blick auf die Mittelwerte von Versagensangst hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens ist zu erkennen, dass dies nicht zutrifft. Die Mittelwerte dieser Angstform liegen bei Lehrern der Gruppen „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“ in etwa im mittleren Bereich. Der höchste Mittelwert hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens liegt bei den Lehrern aller fünf Gruppen bei Versagensangst. Also auch bei der Differenzierung der Stichprobe nach Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler) tritt die Angst vorm Versagen bei Lehrern am häufigsten auf. Bei Lehrern der Gruppen „400-599 Schüler“ und „600-799 Schüler“ liegt der niedrigste Mittelwert bei neurotischer Angst. Bei Lehrern der Gruppen „800-999 Schüler“, „1000-1199 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“ liegt der niedrigste Mittelwert bei Existenzangst. Beim Vergleich der Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen differenziert nach der Schulgröße liefert die Varianzanalyse einen signifikanten Effekt für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der lernenden Schüler) und die Häufigkeit des Auftretens nur bei Versagensangst ($\chi^2=14.67$, $df=4$, $p<.05$). Im Mann-Whitney-U-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“ ($MR=157.03$) und „1200 und mehr Schüler“ ($MR=126.45$) - ($U=7900.00$, $z=-3.300$, $p<.05$). Dieses Ergebnis kann möglicherweise auf die größere Präsenz der Lehrer an kleineren Schulen zurückgeführt werden. An kleineren Schulen steht man als Lehrer mit seiner Arbeit (vor allem die Leistungen der Schüler) mehr im Vordergrund. An größeren Schulen gerät man sicherlich ein wenig in den Hintergrund. Es ist einfacher, dass die eventuell zustande gekommenen Erziehungsschwierigkeiten oder Konflikte mit Schülern, diverse Meinungsverschiedenheiten mit Eltern oder anderen Kollegen unbeobachtet bleiben. Die Versagensangst wird von Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ auch signifikant intensiver empfunden. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Schulgröße (Zahl der lernenden Schüler) und die abhängige Variable Intensität des Empfindens kann ein signifikanter Effekt bei Versagensangst gefunden werden ($\chi^2=12,20$, $df=4$,

$p < .05$). Im Mann-Whitney- U -Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied bei Versagensangst zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“ ($MR=152.39$) und „1200 und mehr Schüler“ ($MR=133.14$) - ($U=8689.00$, $z=-2.232$, $p < .05$). Bei der Differenzierung der Stichprobe nach der Zahl der an der Schule lernenden Schüler ergibt die Ermittlung der Mittelwerte der einzelnen Gruppen untereinander hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste folgendes:

1. Der höchste Mittelwert von Versagensangst ist bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ festzustellen. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „400-599 Schüler“, „800-999 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“.

2. Bei Herrschaftsangst liegt der höchste Mittelwert bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“. Der zweithöchste Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“ und „800-999 Schüler“.

3. Der höchste Mittelwert von Strafangst liegt bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“. Der zweithöchste Mittelwert ist bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ zu sehen. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“ und „800-999 Schüler“.

4. Der Mittelwert von Personenangst liegt am höchsten bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte von Personenangst der Lehrer der Gruppen „1200 und mehr Schüler“, „1000-1199 Schüler“, „800-999 Schüler“ und mit dem niedrigsten Mittelwert die Lehrer der Gruppe „400-599 Schüler“.

5. Bei Konfliktangst liegt der Mittelwert am höchsten bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“. Der zweithöchste Mittelwert von Konfliktangst ist bei Lehrern der Gruppe „1200 und mehr Schüler“ zu sehen. In absteigender Reihenfolge kommen dann die

Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „600-799 Schüler“, „1000-1199 Schüler“ und „800-999 Schüler“.

6. Der Mittelwert von Trennungsangst liegt am höchsten bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“. Die Mittelwerte der Lehrer der übrigen Gruppen liegen in etwa auf gleichem Niveau. In absteigender Reihenfolge kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1000-1199 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“, „600-799 Schüler“ und „800-999 Schüler“.

7. Bei unbewusster Angst liegt der Mittelwert bei Lehrern der Gruppe „600-799 Schüler“ am höchsten. Die Mittelwerte von unbewusster Angst der Lehrer der übrigen Gruppen liegen wie bei Trennungsangst in etwa gleich. In absteigender Reihenfolge kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „800-999 Schüler“, „1000-1199 Schüler“, „400-599 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“.

8. Der höchste Mittelwert von Existenzangst ist bei Lehrern der Gruppe „400-599 Schüler“ festzustellen. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der folgenden Gruppen (in absteigender Reihenfolge): „600-799 Schüler“, „1200 und mehr Schüler“, „800-999 Schüler“ und „1000-1199 Schüler“.

9. Der höchste Mittelwert von neurotischer Angst liegt bei der Gruppe „800-999 Schüler“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „400-599 Schüler“, „1000-1199 Schüler“, „600-799 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“.

Hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Intensität des Empfindens liegt der höchste Mittelwert aller Gruppen bei Versagensangst. Die Versagensangst tritt nicht nur am häufigsten auf, sie wird von den Lehrern aller fünf Gruppen auch am intensivsten empfunden. Der niedrigste Mittelwert liegt bei Lehrern der Gruppen „400-599 Schüler“, „600-799 Schüler“ und „1200 und mehr Schüler“ bei neurotischer Angst und bei Lehrern der Gruppen „800-999 Schüler“ und „1000-1199 Schüler“ bei Existenzangst. Ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens lassen sich bei der

Betrachtung der Mittelwerte der einzelnen Angstformen je nach Gruppe keine Kontinuitäten und signifikante Unterschiede (ausgenommen Versagensangst) erkennen. Die Variable Schulgröße scheint also einen schwächeren Effekt hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste darzustellen.

Region der Schule

Den Zusammenhang zwischen der Variable Region der Schule und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste haben schon Jehle & Krause (1994) in ihrer Studie untersucht. Die Autoren teilten die Variable Region der Schule wie in der vorliegenden Studie in eine ländliche und städtische Region. Jehle & Krause stellen durchgehend etwas höhere Angstmittelwerte bei den Lehren an Schulen in einer ländlichen Region fest. Differenziert man die Stichprobe der vorliegenden Studie nach Region der Schule (städtische oder ländliche Region), so ist beim Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Angstformen in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens der beiden Gruppen zu sehen, dass -ausgenommen Personenangst- die Mittelwerte der übrigen Angstarten (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei Lehrern in ländlicher Region durchgehend höher liegen. Der Mittelwert von Personenangst liegt hingegen bei Lehrern, die an Schulen in einer städtischen Region lehren, höher. Sowohl bei Lehrern, die an Schulen in einer städtischen Region lehren als auch bei Lehrern, die an Schulen in einer ländlichen Region tätig sind, liegt der höchste Mittelwert hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens bei Versagensangst und der niedrigste entsprechend bei neurotischer Angst (Lehrer an Schulen in einer städtischen Region) und bei Existenzangst (Lehrer an Schulen in einer ländlichen Region). Diese Ergebnisse stimmen ungefähr mit den Ergebnissen der Studie von Jehle & Krause überein. In der Annahme wird keine Richtung des möglichen Zusammenhangs zwischen der Variable Region der Schule und der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen angegeben. Den Ergebnissen der Auswertung nach scheint also, dass bei Lehrern aus ländlichen Regionen die einzelnen Angstformen häufiger auftreten. Das wurde

untersucht und es wurde in der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ein signifikanter Effekt gefunden ($\chi^2=6.852$, $df=1$, $p<.05$). Im Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer der Schulen in einer städtischen Region ($MRs=240.99$) und in einer ländlichen Region ($MRI=281.50$) auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=18038.00$, $z=-2.618$, $p<.05$). Die einzelnen Angstformen treten somit durchschnittlich signifikant häufiger bei Lehrern an Schulen in einer ländlichen Region auf als bei Lehrern an Schulen in einer städtischen Region. Es wird weiterhin geprüft, ob bei den einzelnen Angstformen der Unterschied zwischen den Mittelwerten der Lehrer je nach Gruppe (Region) hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens signifikant ist. Die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test liefert einen signifikanten Effekt für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei Strafangst ($\chi^2=10.71$, $df=1$, $p<.05$), unbewusster Angst ($\chi^2=16.04$, $df=1$, $p<.05$) und neurotischer Angst ($\chi^2=8.43$, $df=1$, $p<.05$). In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen Mittleren Rängen der Lehrer der Schulen aus einer städtischen und einer ländlichen Region bei Strafangst ($MRs=239.36$ und $MRI=287.18$) - ($U=17407.50$, $z=-3.237$, $p<.05$), bei unbewusster Angst ($MRs=237.68$ und $MRI=293.08$) ($U=16752.00$, $z=-4.005$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($MRs=214.68$ und $MRI=279.07$) ($U=18307.50$, $z=-2.904$, $p<.05$). Der signifikant höhere Mittelwert von Strafangst bei Lehrern aus Schulen der ländlichen Region lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die Region der Schule mit der Schulgröße in der vorliegenden Studie korreliert. In den ländlichen Regionen sind kleinere Schulen. Aufgrund derer legen die Lehrer selbst noch mehr Wert darauf, von möglichst vielen Schülern angenommen zu werden. Als Lehrer will man auf die Sympathie von keinem der Schüler oder Lehrer verzichten und nach möglichen Meinungsverschiedenheiten nicht alleine da stehen. An größeren Schulen ist ein „Verlust“ der Gegenliebe eines Schülers oder Kollegen sicherlich nicht so spürbar. Man versucht als Lehrer an kleineren Schulen mit allen gut auszukommen und analog fürchtet man, dass man aufgrund z.B. der eigenen Überzeugungen oder der Spezifität der Lehrertätigkeit (Benotung, Sanktionen, etc.) die Sympathie bei Schülern oder Kollegen verliert. Die möglichen Auffälligkeiten im Verhalten der Schüler

(unmotiviertes, ablehnendes Verhalten während des Unterrichts) oder Kollegen (Mobbing) werden dann von solchen Lehrern als „Strafe“ für ihr eigenes Verhalten angesehen. Da sowohl in den Gruppendiskussionen mit den Lehrern als auch in den Fragebögen jegliche Berichte der Lehrer hinsichtlich der unbewussten Angst fehlen, ist es schwierig, diesbezüglich irgendwelche Aussage zu treffen. Die eigene Emotionalität, Triebhaftigkeit oder sexuelle Impulse stellen einen sehr intimen Bereich des Lehrers dar und werden an den Schulen tabuisiert. Es wäre sicherlich sehr interessant, diesen Bereich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste etwas ausführlicher zu erschließen. Hinsichtlich des signifikanten Unterschieds zwischen den Mittelwerten von neurotischer Angst bei Lehrern beider Gruppen ist vorstellbar, dass im Vergleich mit den Lehrern an Schulen aus städtischen Regionen, Lehrer der Schulen aus ländlichen Regionen viel mehr präsent sind. Nach Ulich (1996, S. 147) fühlen sich Lehrer besonders an den Schulen in Kleinstädten ständig beobachtet. Hierzu die Aussage eines Lehrers:

„Was ich besonders in einer Kleinstadt problematisch finde oder ungut, ist so dieses Beobachtetwerden von den Eltern. Was macht der Lehrer, wo hält er sich auf? ... Das finde ich so mies, und das trägt auch dazu bei, dass hier so eine Spannung zwischen Lehrerschaft und Elternschaft besteht. Ganz allgemein versuchen die Eltern doch, uns sehr stark zu kritisieren. Das sind eben so Zwänge, denen wir ausgesetzt sind, diese Beobachtung von den Eltern und dieses Reinreden und Besserwissen und Mitsprechenwollen.“

Was das Beobachten des Lehrers betrifft, so sind hier sicherlich vor allem die Leistungen der Lehrer zu erwähnen (u.a. Erfolge oder Misserfolge der einzelnen Schüler und automatisch der Lehrer selbst), die in kleineren Ortschaften in ländlichen Regionen viel schneller „herausgefischt werden können“, sich per Mund zu Mund Propaganda schnell verbreiten und zum Gespräch in der kleinen Ortschaft werden können. Es ist sicherlich viel schwieriger, als Lehrer in einer kleinen Ortschaft sowohl in der Schule als auch in der Freizeit unbeobachtet zu bleiben. Man trifft (bestimmte) Schüler oder Kollegen im Dorf beim Einkaufen, man kann selten so richtig abschalten. Man wird stets mit der Schule konfrontiert. Andererseits hat man auch in der Freizeit

die Möglichkeit, mit Schülern und Kollegen freundlich sein, Rede und Antwort zu stehen. Es kann trotzdem angenommen werden, dass diese Tatsache für manche Lehrer als belastend empfunden wird, dass nicht jeder Lehrer diesem Druck „von außen“ im Laufe der Zeit standhalten kann. Man ist oft unsicher, ob man den Erwartungen der Umgebung (Schüler, Eltern, Vorgesetzte, etc.) genügt, ob man von allen angenommen wird. Demzufolge ist zu denken, dass bei Lehrern aus den Schulen, die sich in einer ländlichen Region befinden, die neurotische Angst signifikant häufiger auftritt und auch intensiver empfunden wird. Die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den zweistufigen Faktor Region der Schule und die abhängige Variable Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste liefert einen signifikanten Effekt nur bei neurotischer Angst ($\chi^2=7.45$, $df=1$, $p<.05$). Im Mann-Whitney-*U*-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer an Schulen in einer städtischen Region ($MRs=242.59$) und in einer ländlichen Region ($MRI=275.91$) bei neurotischer Angst ein signifikanter Unterschied ($U=18658.00$, $z=-2.730$, $p<.05$). In Bezug auf die Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ergibt die Differenzierung der Stichprobe je nach der Region der Schule, dass bei Lehrern in städtischer Region, die Mittelwerte von Herrschaftsangst, Personenangst und Existenzangst höher liegen als bei Lehrern aus Schulen einer ländlichen Region. Bei diesen Lehrern hingegen liegen die Mittelwerte von Versagensangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusster Angst und neurotischer Angst höher. Die höheren Mittelwerte von Herrschaftsangst und Personenangst bei Lehrern der Schulen aus städtischen Regionen können vielleicht auf das sozial mehr problembeladene Umfeld dieser Schulen zurückgeführt werden. Ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens liegt der höchste Mittelwert hinsichtlich der Intensität des Empfindens sowohl bei Lehrern, die an Schulen in einer städtischen Region lehren, als auch bei Lehrern, die an Schulen in einer ländlichen Region tätig sind, bei Versagensangst und der niedrigste entsprechend bei neurotischer Angst (Lehrer aus Schulen in einer städtischen Region) und bei Existenzangst (Lehrer aus Schulen in einer ländlichen Region). Es wurde weiterhin überprüft, bei welchen Angstformen die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Lehrer je nach Zugehörigkeit zur Gruppe signifikant sind. Ein signifikanter Unterschied wird nur bei der neurotischen Angst beobachtet (siehe oben).

Soziales Umfeld der zu lehrenden Schüler

Bei der Variable ‚Soziales Umfeld der zu lehrenden Schüler‘ wird untersucht, wie diese mit der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammenhängt. Das soziale Umfeld der zu lehrenden Schüler wurde von den befragten Lehrern selbst eingeschätzt. Hierzu wurden die Lehrer in der schriftlichen Befragung darum gebeten, ihre Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ zu geben. Laut der Auswertung der Ergebnisse der vorliegenden Studie bezüglich dieser Frage schätzen 8 der 499 Lehrer das soziale Umfeld, aus dem ihre Schüler kommen, „gar nicht problembeladen“ ein (1,6%). 4 (0,8%) Lehrer schätzen das soziale Umfeld der Schüler „eher nicht problembeladen“ ein, 152 (30,5%) Lehrer „teilweise problembeladen“, 262 (52,5%) Lehrer „eher problembeladen“ und 73 (14,6%) Lehrer schätzen das soziale Umfeld, aus dem ihre Schüler kommen, „sehr problembeladen“ ein. Wenn man die letzten zwei Antworten addiert, so sind es von insgesamt 499 Lehrern 335 Lehrer (67,1%), also mehr als zwei Drittel, die das soziale Umfeld ihrer Schüler eher problembeladen oder sehr problembeladen einschätzen. Dieses Ergebnis ist möglicherweise mit der in der vorliegenden Studie gewonnenen Erkenntnis in Bezug auf die Personenangst in Zusammenhang zu bringen. Anhand dieser haben die meisten der befragten Lehrer mit Personenangst, Angst vor Schülern. Rudow (1994) berichtet, dass die Hälfte der Lehrer eine Selbstwertbedrohung durch das Schülerverhalten empfindet. Lehrer werden an den Schulen immer häufiger mit der wachsenden Bereitschaft der Schüler zu verschiedenen Gegenreaktionen im und außerhalb des Unterrichts konfrontiert. Diese Aktionen sind nicht nur auf Mitschüler, sondern auch auf die Lehrer selbst gerichtet. Das auffällige Verhalten der Schüler führen Lehrer auf die immer schlechter werdenden und zum Teil extremen sozialen Verhältnisse der Schüler zurück. Die Eltern haben heutzutage wegen der Berufstätigkeit sehr wenig oder gar keine Zeit, sich den eigenen Kindern zuzuwenden, ihre Erfolge oder Misserfolge in der Schule genauer zu verfolgen und ihre Kinder zu unterstützen. Immer mehr Eltern werden arbeitslos und durch die langwierige und erfolglose Suche nach einer neuen Anstellung frustriert. Auch für ihre eigenen Kinder sehen immer mehr Eltern kaum Hoffnungen für die Zukunft. Viele Schüler wachsen in „gestörten“ Familienverhältnissen auf. Alleinerziehende Mütter oder Väter, gescheiterte Ehen,

emotionale Kälte in der Kind-Eltern-Beziehung, Alkoholkonsum der Eltern, Gewalt der Eltern gegenüber den eigenen Kindern, etc. sind bei Schülern fast in jeder Klasse an jeder Schule anzutreffen. Bedingt durch die schwierigen familiären Verhältnisse, welche sich von den Eltern auf die Kinder übertragen und welche sich auf die an der Schule zu erbringenden Leistungen negativ auswirken können, sind manche der Schüler völlig frustriert. Sie suchen infolgedessen eine Möglichkeit/einen Platz, wo sie ihre Frustration ausleben können. Da sie einen größeren Teil des Tages an der Schule verbringen verwundert es nicht, dass dieser Platz eben dort ist. Das auffällige gewaltvolle Verhalten solcher „Problemschüler“ im und außerhalb des Unterrichts kann dann zur Entstehung von Herrschaftsangst (Machtkämpfe) oder Personenangst bei den Lehrern beitragen. Weiterhin wird untersucht, wie die Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ mit der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen zusammenhängen. Die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests liefert einen signifikanten Effekt für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst und die Stellungnahme zur Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ bei Personenangst ($\chi^2=11.18$, $df=3$, $p<.05$). In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Antwort auf die Frage „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ und der Häufigkeit des Auftretens bei Personenangst. Bei dieser Angstform ist der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer zu sehen, bei welchen Personenangst „nie“ ($MR=123.22$) und „manchmal“ ($MR=149.63$) eine Rolle spielt ($U=6907.50$, $z=-3.016$, $p<.05$). Ebenfalls signifikant ist der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer, bei welchen Personenangst „selten“ ($MR=153.60$) und „manchmal“ ($MR=180.06$) auftritt ($U=9803.00$, $z=-2.639$, $p<.05$). Auch dieses Ergebnis bestätigt die Vermutung, dass zwischen dem sozialen Umfeld der Schüler und der Personenangst ein enger Zusammenhang besteht. Es kann mit Vorsicht daraus geschlossen werden, dass bei Lehrern an Schulen mit mehr sozialbelasteten Schülern häufiger Personenangst vor (bestimmten) Schülern auftritt als bei Lehrern an Schulen mit weniger sozialbelasteten Schülern. Diese Angstform wird auch von Lehrern an Schulen mit mehr sozialbelasteten Schülern intensiver empfunden. In der

Varianzanalyse für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Stellungnahme zu „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ ist bei Personenangst ein signifikanter Effekt zu finden ($\chi^2=11.87$, $df=3$, $p<.05$). Im Mann-Whitney-*U*-Test bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“ und der Intensität des Empfindens, zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer, bei welchen Personenangst „nie“ ($MR=124.40$) und bei welchen diese Angstform „manchmal“ ($MR=153.02$) auftritt ($U=5004.00$, $z=-2.879$, $p<.05$). In der vorliegenden Studie wurde angenommen, dass bei Lehrern, die das soziale Umfeld der Schüler als problembelastet einschätzen, höhere Mittelwerte von Herrschaftsangst (Machtkämpfe im und außerhalb des Unterrichts mit den auffälligen Schülern) oder Personenangst (Angst vor bestimmten gewaltbereiten Schülern) in Bezug auf die Häufigkeit und die Intensität vorzufinden sein werden. Diese Annahme bestätigt sich nur in Bezug auf die Personenangst.

Ausgeübte Funktionen an der Schule

Hier wurde untersucht, wie die Variable ausgeübte Funktionen an der Schule und die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammenhängen. Hinsichtlich der Variable Funktionen der Lehrer an der Schule konnten Lehrer in der schriftlichen Befragung angeben, ob sie zur Zeit der Befragung an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben oder ob sie neben einer Lehrertätigkeit noch weitere zusätzliche Funktionen innehaben (z.B. als Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter oder Schulleiter). Laut der Auswertung der Daten von 499 Lehrern üben 372 Lehrer (74,5%) zur Zeit der Erhebung an der Schule nur eine Lehrertätigkeit aus, 127 Lehrer (25,5%) haben neben der Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen inne. Letztere haben keine detaillierten Angaben in Bezug auf die von ihnen an der Schule ausgeübten zusätzlichen Funktionen gemacht. Eine explizite Untersuchung, welche Kombination von Lehrertätigkeit (mit welchen

zusätzlichen Funktionen) mit welchen Angstformen zu verbinden ist, kann dadurch nicht durchgeführt werden. Die Stichprobe wird deshalb zwischen Lehrern, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben, und Lehrern, die neben einer Lehrertätigkeit an der Schule noch zusätzliche Funktionen ausüben, ohne weitere Unterscheidung differenziert. Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Lehrer beider Gruppen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen fällt auf, dass die Mittelwerte von Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, unbewusster Angst, Existenzangst und neurotischer Angst bei Lehrern, die an Schulen nur eine Lehrertätigkeit ausüben, durchgehend höher liegen als bei den Lehrern mit einer Lehrertätigkeit und zusätzlichen Funktionen. Die Mittelwerte von Konfliktangst und Trennungsangst liegen hingegen höher bei den Lehrern, die an der Schule neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen an der Schule innehaben. Bei Lehrern beider Gruppen liegt der höchste Mittelwert hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens bei Versagensangst und der niedrigste bei neurotischer Angst. Damit hat sich die Annahme der vorliegenden Studie, dass bei Lehrern, die neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen an der Schule ausüben und dadurch Mehrbelastung, Leistungsdruck, größere Verantwortung und vielleicht öfters resultierende Konflikte mit anderen Kollegen haben, häufiger Versagensangst, Herrschaftsangst oder Konfliktangst auftritt nur teilweise bestätigt. Die Annahme in Bezug auf die Konfliktangst hat sich bestätigt. Der Mittelwert dieser Angstform ist bei Lehrern, die an der Schule neben einer Lehrertätigkeit auch weitere zusätzliche Funktionen ausüben, höher. Es wurde weiterhin überprüft, ob diese Unterschiede zwischen den Lehrern je nach Gruppe signifikant sind. Ein signifikanter Effekt für den zweistufigen Faktor Funktionen an der Schule und die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste liefert die Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test bei Versagensangst ($\chi^2=25.64$, $df=1$, $p<.05$), bei Existenzangst ($\chi^2=9.90$, $df=1$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=10.51$, $df=1$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=8.41$, $df=1$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=13.02$, $df=1$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=8.38$, $df=1$, $p<.05$). In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer mit nur einer Lehrertätigkeit (*MRI*) und der Lehrer mit einer Lehrertätigkeit und zusätzlichen Funktionen an der Schule (*MRI_f*) bei Versagensangst (*MRI*=267.68 und *MRI_f*=198.22) - ($U=17045.50$, $z=-5.064$, $p<.05$), bei Existenzangst (*MRI*=260.17 und *MRI_f*=220.22) - ($U=19840.50$, $z=-$

3.147, $p < .05$), bei Herrschaftsangst ($MRI=261.42$ und $MRI_f=216.54$) - ($U=19373.00$, $z=-3.243$, $p < .05$), bei Personenangst ($MRI=260.25$ und $MRI_f=219.97$) - ($U=19808.00$, $z=-2.901$, $p < .05$), bei Strafangst ($MRI=262.81$ und $MRI_f=212.46$) - ($U=18855.00$, $z=-3.610$, $p < .05$) und bei neurotischer Angst ($MRI=259.06$ und $MRI_f=223.46$) - ($U=20251.00$, $z=-2.896$, $p < .05$). Die gleichen Angstformen (ausgenommen Herrschaftsangst) werden von Lehrern mit nur einer Lehrertätigkeit signifikant intensiver empfunden. In der Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Funktionen an der Schule und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste mittels Kruskal-Wallis-Tests kann ein signifikanter Effekt bei Versagensangst ($\chi^2=17.95$, $df=1$, $p < .05$) gefunden werden sowie bei Existenzangst ($\chi^2=10.18$, $df=1$, $p < .05$), bei Personenangst ($\chi^2=7.68$, $df=1$, $p < .05$), bei Strafangst ($\chi^2=21.68$, $df=1$, $p < .05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=12.11$, $df=1$, $p < .05$). In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-U-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer mit einer Lehrertätigkeit (MRI) und der Lehrer mit einer Lehrertätigkeit und zusätzlichen Funktionen an der Schule (MRI_f) bei Versagensangst ($MRI=264.37$ und $MRI_f=207.92$) - ($U=18278.00$, $z=-4.237$, $p < .05$), bei Existenzangst ($MRI=259.29$ und $MRI_f=222.80$) - ($U=20167.50$, $z=-3.191$, $p < .05$), bei Personenangst ($MRI=259.62$ und $MRI_f=221.83$) - ($U=20045.00$, $z=-2.772$, $p < .05$), bei Strafangst ($MRI=266.01$ und $MRI_f=203.10$) - ($U=17665.50$, $z=-4.657$, $p < .05$) und bei neurotischer Angst ($MRI=260.33$ und $MRI_f=219.76$) - ($U=19781.00$, $z=-3.481$, $p < .05$). Treten nun im Allgemeinen (alle Angstformen zusammen) Ängste bei Lehrern einer der Gruppen signifikant häufiger auf? Die Antwort wird jeweils durch eine Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Funktionen an der Schule und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerangst zusammen) gesucht. Es kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=17.991$, $df=1$, $p < .05$). Im Mann-Whitney-U-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben, und der Lehrer, die an der Schule neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen ausüben, auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=7689.00$, $z=-4.242$, $p < .05$). Der Mittlere Rang der Lehrer mit nur einer Lehrertätigkeit liegt mit $MRI=265.95$ signifikant höher als der Mittlere Rang der Lehrer mit einer Lehrertätigkeit und zusätzlichen Funktionen an der Schule ($MRI_f=203.28$). Hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe bei der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ist nach der Differenzierung der

Stichprobe je nach ausgeübten Funktionen an der Schule zu sehen, dass die Mittelwerte aller Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei Lehrern, die an Schulen nur eine reine Lehrertätigkeit ausüben, durchgehend höher liegen als bei Lehrern mit einer Lehrertätigkeit und noch zusätzlichen Funktionen an der Schule. Bei Lehrern beider Gruppen liegt der höchste Mittelwert bezüglich der Intensität des Empfindens bei Versagensangst. Der niedrigste Mittelwert liegt bei Lehrern mit nur einer Lehrertätigkeit bei Existenzangst und bei Lehrern mit einer Lehrertätigkeit und zusätzlichen Funktionen an der Schule bei neurotischer Angst. Auch in Bezug auf die Intensität des Empfindens wurde überprüft, ob von den Lehrern einer der Gruppen im Allgemeinen die Ängste intensiver empfunden werden. Die Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Funktionen an der Schule und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) liefert einen signifikanten Effekt ($\chi^2=18.85$, $df=1$, $p<.05$). Im Mann-Whitney-U-Test zeigt sich der Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben, und der Lehrer, die an der Schule neben einer Lehrertätigkeit noch zusätzliche Funktionen ausüben, auf dem 5%-Niveau signifikant ($U=17559.00$, $z=-4.343$, $p<.05$). Der Mittlere Rang der Lehrer mit „nur“ einer Lehrertätigkeit mit $MRI=266.30$ liegt signifikant höher als der Mittlere Rang der Lehrer mit einer Lehrertätigkeit und zusätzlichen Funktionen ($MRI=202.26$). Aus diesen Ergebnissen kann - mit großer Vorsicht - geschlossen werden, dass Lehrer, die schon während ihrer Tätigkeit als Lehrer mit Ängsten „vorbelastet“ sind, und je nach der Angstform u.a. mit Gefühlen des Versagens aufgrund der anspruchsvollen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen, die an Lehrer gestellt werden, zu kämpfen haben (Versagensangst) oder mit immer wieder auftretenden Ängsten auf bestimmte Situationen aus der Lehrertätigkeit reagieren (Elternabende oder Visitationen von Vorgesetzten) (neurotische Angst), bei der Ausübung des Lehrerberufs sicherlich in großem Maße gehindert sind. Aufgrund dessen trauen sie sich weitere, „höhere“ Positionen nicht mehr zu und wollen sie nicht wahrnehmen. Es darf daraus nicht gleich automatisch geschlossen werden, dass alle Lehrer, die an der Schule nur eine Lehrertätigkeit ausüben „angstbesetzter“ als ihre Kollegen mit einer Lehrertätigkeit und noch zusätzlichen Funktionen an der Schule sind. Eine niedrigere Angstbereitschaft kann hierzu aber ein wichtiger Grund sein, dass

ein Lehrer sich weitere zusätzliche Funktionen an der Schule zutrauen wird. Es wäre auf alle Fälle lohnenswert, dies in einer weiteren Studie z.B. mittels problemzentrierter Interviews weiter zu untersuchen.

Zahl der unterrichteten Klassen

Wie hängt die Variable Zahl der unterrichteten Klassen und die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen zusammen? Bestehen diesbezüglich irgendwelche Zusammenhänge? Die Variable Zahl der unterrichteten Klassen wurde in fünf Gruppen geteilt. Diese sind „1 bis 2 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Bei der Differenzierung der Stichprobe nach der Zahl der unterrichteten Klassen, ergibt die Berechnung der Mittelwerte der einzelnen Angstformen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste folgendes:

1. Der höchste Mittelwert von Versagensangst liegt bei den Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“. Der zweithöchste Mittelwert von dieser Angstform liegt bei den Lehrern der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „9 und mehr unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.
2. Der höchste Mittelwert von Herrschaftsangst ist bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ festzustellen. Bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ liegt der zweithöchste Mittelwert von Herrschaftsangst. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „7 bis 8 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.
3. Bei Strafangst liegt der höchste Mittelwert bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

4. Der Mittelwert von Personenangst liegt bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ am höchsten. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“, „9 und mehr unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“.

5. Wenn man sich die Mittelwerte von Konfliktangst anschaut, so kann dabei von einer Kontinuität gesprochen werden. Mit der wachsenden Zahl der unterrichteten Klassen steigt auch der Mittelwert und liegt bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ am höchsten.

6. Der Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ am höchsten. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „9 und mehr unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

7. Der höchste Mittelwert von unbewusster Angst ist bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ zu sehen. Der zweithöchste Mittelwert von unbewusster Angst liegt bei Lehrern der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „7 bis 8 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

8. Was den Mittelwert von Existenzangst betrifft, so liegt der höchste Mittelwert hier bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

9. Und schließlich liegt der höchste Mittelwert von neurotischer Angst bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ und der zweithöchste Mittelwert bei den Lehrern der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „7 bis 8 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

Bei Lehrern aller fünf Gruppen liegt der höchste Mittelwert bezüglich der Häufigkeit des Auftretens bei Versagensangst. Die Versagensangst gehört also zu der Angstform, die bei Lehrern unabhängig von der Zahl der an der Schule unterrichteten Klassen am häufigsten auftritt. Der niedrigste Mittelwert liegt bei Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ bei neurotischer Angst und bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ bei Existenzangst. Betrachtet man die Mittelwerte von Konfliktangst der Lehrer je nach Gruppe, so kann bei dieser Angstform von einer Kontinuität gesprochen werden. Mit der wachsenden Zahl an unterrichteten Klassen steigt auch der Mittelwert von Konfliktangst in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens. Dies kann vielleicht auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass je mehr Klassen ein Lehrer zu unterrichten hat, desto häufiger hat er mit der Diskrepanz zwischen der im Schulalltag vorgefundenen Realität (unmotivierte auffällige Schüler, Konflikte mit Eltern oder Vorgesetzten, vielfältige, oft widersprüchliche Erwartungen seitens der Eltern, Vorgesetzten, etc.) und der noch in der Ausbildung oder in den unterschiedlichen Fortbildungen gelernten schulischen Realität zu kämpfen. Mehr unterrichtete Klassen bedeutet für Lehrer, dass man mehr Schüler vor sich hat, die man zum Teil kaum kennt. Diese Tatsache kann zum einen das Streben des Lehrers nach sozialen, tiefen Beziehungen sowie die Fähigkeit des Lehrers, auf die Schüler einzugehen, belasten, woraus sich bei Lehrern innere Konflikte entwickeln können (wider eigenen Überzeugungen alle Schüler gleich behandeln/fördern müssen) und aus diesen Konflikten später Ängste. Wenn man mehr Klassen unterrichtet, so fühlt man sich häufiger durch die schulischen, hierarchischen Strukturen, durch die Ordnungsmaßnahmen und die Einhaltung bestimmter Normen von der Institution der Schule beeinflusst. Durch die ministeriellen Vorschriften und Verordnungen entsteht sicherlich bei Lehrern mit größerer Zahl an unterrichteten Klassen das Gefühl, dass man beide Hände gebunden hat, dass man als Beamter alles so zu machen hat, wie es gesagt wird und nicht wie man es sich selbst vorstellt, wie man es gerne machen würde. Man steht mitten im Konflikt, dass man sich ducken muss, obwohl man eigentlich anderer Überzeugung ist (Unterrichtsstil, Lehrplaninhalte, etc.) (Winkel 1980). Weiterhin wurde untersucht, ob signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der einzelnen Angstformen bei den Lehrern je nach Gruppenzugehörigkeit bestehen. Die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die

Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste mittels Kruskal-Wallis-Tests liefert einen signifikanten Effekt bei Konfliktangst ($\chi^2=21.70$, $df=4$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=18.74$, $df=4$, $p<.05$), bei unbewusster Angst ($\chi^2=19.33$, $df=4$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=12.52$, $df=4$, $p<.05$). In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer je nach der Zahl der unterrichteten Klassen:

1. Bei Konfliktangst: zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=89.88$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($MR=124.56$) - ($U=3470.00$, $z=-3.688$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=68.89$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=99.21$) - ($U=2274.00$, $z=-3.961$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=54.95$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=79.74$) - ($U=1479.00$, $z=-3.906$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=48.77$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=73.42$) - ($U=1127.00$, $z=-4.160$, $p<.05$). Hier ist zu sehen, dass die Häufigkeit des Auftretens von Konfliktangst im Vergleich von Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ mit Lehrern der übrigen Gruppen „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ signifikant häufiger auftritt. Dies ist möglicherweise wie schon oben angesprochen darauf zurückzuführen, dass mit der größeren Zahl an unterrichteten Klassen, Lehrer öfters mit inneren Konflikten aufgrund der eigenen Überzeugungen zu tun haben. Man möchte andererseits als Lehrer viele Sachen anders machen, oftmals nicht so kompliziert. Den Lehrern werden beide Hände durch die ministeriellen Verordnungen gebunden. Aufgrund des Beamtenstatus ist man als Lehrer verpflichtet, den schulischen Verordnungen zu folgen, obwohl man sich ab und zu gerne dagegen stellen würde. Man ist quasi gezwungen, sich zu ducken, obwohl man sich wehren möchte. Dieses völlige Ausgeliefertsein an die Institution Schule, die Gebundenheit an mannigfaltige Vorschriften und Verordnungen „von oben“, lassen sicherlich bei Lehrern das Gefühl der Hilflosigkeit aufkommen, was von vielen Lehrern als beängstigend empfunden wird.

2. Bei Strafangst: zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=91.28$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($MR=124.10$) - ($U=3550.00$, $z=-3.430$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=69.31$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=99.01$) - ($U=2297.00$, $z=-3.822$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=55.22$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=79.55$) - ($U=1494.00$, $z=-3.755$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=50.04$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=72.33$) - ($U=1199.00$, $z=-3.709$, $p<.05$). Wie bei Konfliktangst ist bei Strafangst zu beobachten, dass die Häufigkeit des Auftretens dieser Angstform von Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ im Vergleich mit Lehrern der übrigen Gruppen „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ signifikant öfters auftritt. Wenn man viele Klassen unterrichtet, so hat man als Lehrer mit Sicherheit öfters mit Situationen zu tun, in denen die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern auf die Probe gestellt wird. Hierbei spielt die Spezifität der Lehrertätigkeit eine große Rolle. Lehrer sollen u.a. die Leistungen der Schüler unabhängig benoten, man weiß aber, dass man die Sympathie des einen oder anderen Schülers wegen der „ungerechten“ Benotung verlieren kann. Man möchte als Lehrer mit allen Schülern möglichst gute Beziehungen führen, bei allen beliebt sein. Viele Lehrer haben Angst vor Sympathieverlust. Bei sensiblen Lehrern werden die Konsequenzen aufkommender Konflikte mit Schülern wie abweisendes Verhalten der Schüler im Unterricht oder einzelne Übergriffe auf das persönliche Eigentum des Lehrers (Utensilien im Klassenraum, Auto, etc.) als „Strafe“ wahrgenommen, was laut den Berichten der in der vorliegenden Studie befragten Lehrer ganz oft passiert.

3. Bei unbewusster Angst: zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=74.11$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=96.75$) - ($U=2571.00$, $z=-3.116$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=48.82$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=73.38$) - ($U=1130.00$, $z=4.278$, $p<.05$). Wegen den fehlenden Angaben der Lehrer bezüglich dieser Form der berufsbezogenen Lehrerängste ist es an dieser Stelle schwierig, Aussagen zu treffen. Es ist denkbar, dass mit steigender Zahl der unterrichteten Klassen die Triebhaftigkeit des Lehrers, seine eigene Emotionalität, sexuelle Impulse öfters auf die Probe gestellt

werden als bei Lehrern mit wenigen unterrichteten Klassen. Da diese Problematik von Lehrern selbst und an den Schulen allgemein bis heute tabuisiert ist, können hier keine weiteren Begründungen gemutmaßt werden.

4. Bei neurotischer Angst: zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=52.31$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=70.37$) - ($U=1328.50$, $z=-3.266$, $p<.05$). Die Lehrer mit vielen Klassen stellen sich sicherlich häufiger die Frage, ob sie für den Beruf des Lehrers gut genug sind, ob sie den Erwartungen, die sie an sich selbst stellen und von anderen gestellt werden oder den immer wieder kommenden ministeriellen Neuerungen und Reformen gerecht werden können. Auch der Arbeitsaufwand und das subjektive Belastungsempfinden sind bei Lehrern mit vielen Klassen sicherlich höher. Das ständige Gefühl, mit der Arbeit nicht fertig zu sein, obwohl man schon so viel für die Schule investiert, ist da. Infolge dessen ist denkbar, dass bei manchen Lehrern die ständige Angst zu versagen vorhanden ist, welche sie (manchmal) ein ganzes Berufsleben begleitet.

Es wurde auch untersucht, ob bei einer Gruppe der Lehrer im Allgemeinen die Ängste häufiger auftreten. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) konnte ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=16.86$, $df=4$, $p<.05$). In post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer, hinsichtlich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) je nach der Zahl der unterrichteten Klassen, der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=7.92$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=46.17$) - ($U=26.50$, $z=-3.634$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=11.00$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=53.02$) - ($U=45.00$, $z=-3.452$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=10.25$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=37.87$) - ($U=40.50$, $z=-3.190$, $p<.05$). Es ist zu sehen, dass bei Lehrern der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“

und „9 und mehr unterrichtete Klassen“, im allgemeinen Vergleich mit den Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ die Ängste signifikant häufiger auftreten.

Hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste kann differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen folgendes beobachtet werden:

1. Der höchste Mittelwert von Versagensangst ist bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ festzustellen. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

2. Bei Herrschaftsangst liegt der höchste Mittelwert bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Der zweithöchste Mittelwert von Herrschaftsangst liegt bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“.

3. Bei Betrachtung der Mittelwerte von Strafangst bei den Lehrern der einzelnen Gruppen stellt man fest, dass mit steigender Zahl der unterrichteten Klassen auch der Mittelwert von Strafangst hinsichtlich der Intensität des Empfindens steigt. Bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ liegt er am höchsten.

4. Der Mittelwert von Personenangst liegt am höchsten bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte von Personenangst der Lehrer der Gruppen „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „1 bis 2 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“.

5. Der höchste Mittelwert von Konfliktangst liegt bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Der zweithöchste Mittelwert von Konfliktangst ist bei Lehrern

der Gruppe „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ festzustellen. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „7 bis 8 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

6. Der Mittelwert von Trennungsangst liegt am höchsten bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Der zweithöchste Mittelwert von Trennungsangst liegt bei Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“.

7. Bei unbewusster Angst liegt der Mittelwert am höchsten bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“. Bei Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ liegt der Mittelwert von unbewusster Angst am niedrigsten.

8. Der höchste Mittelwert von Existenzangst liegt bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. Danach kommen die Mittelwerte der Lehrer der folgenden Gruppen (in absteigender Reihenfolge): „3 bis 4 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

9. Und schließlich liegt der höchste Mittelwert von neurotischer Angst bei den Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“. In absteigender Reihenfolge kommen dann die Mittelwerte der Lehrer der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“, „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ und „1 bis 2 unterrichtete Klassen“.

Ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens liegen auch hinsichtlich der Intensität des Empfindens die höchsten Mittelwerte der Lehrer aller Gruppen bei Versagensangst. Der niedrigste Mittelwert ist bei Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“, „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ bei Existenzangst und bei Lehrern der Gruppe „3 bis 4 unterrichtete Klassen“

bei neurotischer Angst. Es fällt auf, dass bei Lehrern der Gruppe „9 und mehr unterrichtete Klassen“ durchgehend die höchsten Mittelwerte hinsichtlich der Intensität des Empfindens bei allen Angstformen liegen. Ebenfalls fällt auf, dass, wie schon im Falle der Konfliktangst, bei der Häufigkeit des Auftretens, die Mittelwerte von Strafangst hinsichtlich der Intensität des Empfindens mit steigender Zahl der unterrichteten Klassen ebenfalls steigen. In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests wird untersucht, ob sich die Mittelwerte der einzelnen Angstformen der Lehrer der fünf Gruppen signifikant unterscheiden. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste kann ein signifikanter Effekt bei Konfliktangst ($\chi^2=18.06$, $df=4$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=20.56$, $df=4$, $p<.05$) und bei unbewusster Angst ($\chi^2=10.86$, $df=4$, $p<.05$) gezeigt werden. In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Lehrer je nach der Zahl der unterrichteten Klassen:

1. Bei Konfliktangst: zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=71.08$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=97.89$) - ($U=2433.00$, $z=-3.642$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=58.54$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=77.22$) - ($U=1683.50$, $z=-3.194$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=50.60$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=71.85$) - ($U=1231.00$, $z=-3.822$, $p<.05$).

2. Bei Strafangst: zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=91.13$) und „3 bis 4 unterrichtete Klassen“ ($MR=124.15$) - ($U=3541.00$, $z=-3.585$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=70.58$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=98.41$) - ($U=2370.00$, $z=-3.740$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=55.96$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=79.02$) - ($U=1537.00$, $z=-3.729$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=49.49$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=72.80$) - ($U=1168.00$, $z=-3.997$, $p<.05$).

3. Bei unbewusster Angst: zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=52.89$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=69.87$) - ($U=1361.00$, $z=-3.198$, $p<.05$).

Die neurotische Angst ausgenommen, handelt es sich bei diesen drei Angstformen um die gleichen, bei welchen bereits signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens festgestellt wurde. Die Konfliktangst, Strafangst und neurotische Angst werden von den Lehrern der jeweiligen Gruppen auch signifikant intensiver empfunden. Weiterhin wurde untersucht, ob die Lehrer einer der Gruppen im Allgemeinen (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) Angst intensiver empfinden. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Zahl der unterrichteten Klassen und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=15.29$, $df=4$, $p<.05$). In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen bezüglich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) nach der Differenzierung der Stichprobe nach der Zahl der unterrichteten Klassen, bei den Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=10.67$) und „5 bis 6 unterrichtete Klassen“ ($MR=45.96$) - ($U=43.00$, $z=-3.375$, $p<.05$), zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=15.33$) und „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ ($MR=52.74$) - ($U=71.00$, $z=-3.077$, $p<.05$) und zwischen Lehrern der Gruppen „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ ($MR=12.08$) und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ ($MR=37.70$) - ($U=51.50$, $z=-2.965$, $p<.05$). Wie schon bei der Häufigkeit des Auftretens ist auch in Bezug auf die Intensität des Empfindens zu sehen, dass Lehrer der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ im Vergleich zu den Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ Ängste intensiver empfinden. Hinsichtlich der möglichen Zusammenhänge zwischen der Variable Zahl der unterrichteten Klassen und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens wurde in der vorliegenden Studie angenommen, dass mit steigender Zahl der unterrichteten Klassen auch ein höheres subjektives Belastungs- und Verantwortungsempfinden und somit mehr Potential zur

Versagensangst vorhanden ist, sowie auch zur Konfliktangst, Strafangst oder neurotischer Angst. In Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens kann die Annahme hauptsächlich bestätigt werden. Bei Lehrern mit vielen Klassen können bei Konfliktangst, Strafangst und bei neurotischer Angst signifikante Unterschiede gefunden werden. Bei der Versagensangst kann kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens bei Lehrern der einzelnen Gruppen beobachtet werden. Hinsichtlich der Intensität des Empfindens kann die Annahme auch zum Teil bestätigt werden. Die Mittelwerte von Konfliktangst und Strafangst werden laut der Auswertung der Daten der vorliegenden Studie von Lehrern mit größerer Zahl an unterrichteten Klassen signifikant intensiver empfunden als von Lehrern der Gruppe mit „1 bis 2 unterrichteten Klassen“. Bezüglich der Versagensangst und der neurotischen Angst kann kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten dieser Angstarten in Bezug auf die Intensität des Empfindens zwischen den Lehrern je nach Gruppe (differenziert nach der Zahl der unterrichteten Klassen) gefunden werden. Es gibt noch einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Variable Zahl der unterrichteten Klassen und der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens und allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen). Im Gegensatz zu den Lehrern der Gruppe „1 bis 2 unterrichtete Klassen“ treten bei den Lehrern der Gruppen „5 bis 6 unterrichtete Klassen“, „7 bis 8 unterrichtete Klassen“ und „9 und mehr unterrichtete Klassen“ alle Angstformen signifikant häufiger auf und werden von ihnen ebenfalls signifikant intensiver empfunden. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen der Studie von Jehle & Krause (1994), in der keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Variable Zahl der unterrichteten Klassen und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens gefunden werden, nicht überein.

Zu F 4 Wie hängen die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste mit der Zufriedenheit im Beruf und dem Wunsch nach Berufswechsel der befragten Lehrer, zusammen?

Zufriedenheit im Beruf

Hier wurde untersucht, wie die Zufriedenheit im Beruf und der Wunsch nach Berufswechsel der Lehrer mit der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens zusammenhängen. Um die möglichen Zusammenhänge prüfen zu können, wurden die Lehrer in der schriftlichen Befragung darum gebeten, ihre Antworten auf die Fragen „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ (mögliche Antworten sind „gar nicht zufrieden“, „eher nicht zufrieden“, „teilweise zufrieden“, „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“) und „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ („gar nicht gerne“, „eher nicht gerne“, „teilweise gerne“, „eher gerne“ und „sehr gerne“) zu geben. Hinsichtlich der Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit ihrem Beruf?“ ergibt die Auswertung, dass von 499 befragten Lehrern kein einziger Lehrer mit seinem Beruf „gar nicht zufrieden“ ist. 10 Lehrer sind mit ihrem Beruf „eher nicht zufrieden“ (2%), 75 Lehrer sind „teilweise zufrieden“ (15%). 259 Lehrer sind mit ihrem Beruf „eher zufrieden“ (51,9%) und „sehr zufrieden“ mit ihrem Beruf sind 155 Lehrer (31,1%). Addiert man die Antworten „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“, so sind 414 von den 499 Lehrern (83,0%) mit ihrem Beruf eher zufrieden oder ganz zufrieden. Eher nicht zufrieden oder gar nicht zufrieden mit ihrem Beruf sind nur 75 von 499 Lehrern (15%). Dieses Ergebnis überrascht ein wenig, wenn man an die Berichte denkt, in denen sich Lehrer über immer schwierigere Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit beklagen (übergroße Klassen, überfüllter Lehrplan, Einschränkungen des Handlungsspielraums durch diverse Vorschriften, unausgeglichene Reformen, unmotivierte und auffällige Schüler, etc.). Auch die Tatsache, dass anhand dieser Aussagen kein einziger der befragten Lehrer mit seinem Beruf gar nicht zufrieden ist, verwundert zunächst. Es scheint, dass positive Aspekte des Lehrberufs insgesamt stark ins Gewicht bei den Antworten fallen. Die hohe Zufriedenheit der Lehrer kann auf die vielen Vorzüge der Lehrertätigkeit zurückgeführt werden. Hierzu werden von Lehrern u.a. folgende Punkte genannt: die Arbeit mit jungen Menschen, eigene Interessen und auch die der Schüler können im Unterricht berücksichtigt werden, anregende, abwechslungsreiche, verantwortungsvolle Tätigkeit mit viel Selbständigkeit, Erfüllung einer sozialen Aufgabe, sichere unkündbare Stellung, so gut wie keine Kontrolle durch Vorgesetzte (vgl. z.B. Herzberg, 1966; Niemann, 1970; Krampen, 1978; Merz, 1979; Hoppe, 1981; Elbing & Dietrich, 1982; Flaake, 1989; Barth, 1990, 1992; Urban, 1987,

1992; Pieren, 1993; Schnidrig, 1993; Müller, 1994; Rudow, 1994; Bachmann, 1999). Bei der Betrachtung der in der Auswertung gewonnenen Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Stellungnahme „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen kann man sehen, dass bei Personenangst, bei Existenzangst und bei neurotischer Angst von einer Kontinuität gesprochen werden kann. Mit steigender Häufigkeit des Auftretens dieser Formen der berufsbezogenen Lehrerängste sinken die Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Zufriedenheit im Beruf. Bei den übrigen Angstformen können keine Zusammenhänge gefunden werden. Es wurde weiterhin geprüft, ob es zwischen der Häufigkeit des Auftretens und den Antworten der Stichprobe signifikante Effekte gibt. In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antwort auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ kann ein signifikanter Effekt bei Versagensangst ($\chi^2=53,14$, $df=3$, $p<.05$), bei Trennungsangst ($\chi^2=11,17$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=28,71$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=36,03$, $df=3$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=20,29$, $df=3$, $p<.05$) gefunden werden. In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens bei folgenden Angstarten:

1. Bei Versagensangst zwischen „nie“ ($MR=155.51$) und „manchmal“ ($MR=121.16$) - ($U=3289.00$, $z=-3.136$, $p<.05$), zwischen „nie“ ($MR=53.74$) und „häufig“ ($MR=33.26$) - ($U=484.00$, $z=-4.098$, $p<.05$), zwischen „selten“ ($MR=237.17$) und „manchmal“ ($MR=177.83$) - ($U=15190.00$, $z=-5.585$, $p<.05$) und zwischen „selten“ ($MR=134.27$) und „häufig“ ($MR=72.66$) - ($U=2178.50$, $z=-5.635$, $p<.05$).

2. Bei Trennungsangst zwischen „nie“ ($MR=162.78$) und „manchmal“ ($MR=125.23$) - ($U=5935.00$, $z=-3.276$, $p<.05$).

3. Bei Herrschaftsangst zwischen „nie“ ($MR=156.31$) und „manchmal“ ($MR=110.76$) - ($U=5694.00$, $z=-5.315$, $p<.05$) und zwischen „selten“ ($MR=193.53$) und „manchmal“ ($MR=161.97$) - ($U=12761.00$, $z=-3.059$, $p<.05$).

4. Bei Personenangst zwischen „nie“ ($MR=152.74$) und „manchmal“ ($MR=106.83$) - ($U=5650.00$, $z=-5.248$, $p<.05$), zwischen „nie“ ($MR=92.12$) und „häufig“ ($MR=49.71$) - ($U=692.00$, $z=-3.599$, $p<.05$) und zwischen „selten“ ($MR=174.77$) und „manchmal“ ($MR=138.29$) - ($U=9078.00$, $z=-3.667$, $p<.05$).

5. Bei neurotischer Angst zwischen „nie“ ($MR=175.10$) und „häufig“ ($MR=57.00$) - ($U=468.00$, $z=-3.857$, $p<.05$) und zwischen „selten“ ($MR=64.03$) und „häufig“ ($MR=23.28$) - ($U=164.00$, $z=-3.743$, $p<.05$).

Mit steigender Häufigkeit des Auftretens von Versagensangst, Trennungsangst, Herrschaftsangst, Personenangst und neurotischer Angst (Antworten „manchmal“ und „häufig“) sinkt bei der Stichprobe signifikant die Zufriedenheit im Beruf. Somit kann die Annahme der vorliegenden Studie größtenteils bestätigt werden. In dieser wird gesagt, dass mit den höheren Mittelwerten von Versagensangst, Herrschaftsangst und neurotischer Angst die Zufriedenheit der Lehrer im Beruf geringer wird. Hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens wurde auch geprüft, ob es einen möglichen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) und der Antwort der Stichprobe auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ gibt. Dies wurde in einer Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antwort zur Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) überprüft. Es kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=32.25$, $df=3$, $p<.05$). In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) je nach der Antwort zur Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ zwischen den folgenden Antworten der Stichprobe: zwischen „eher nicht zufrieden“

($MR=127.35$) und „sehr zufrieden“ ($MR=80.14$) - ($U=331.50$, $z=-3.041$, $p<.05$), zwischen den Antworten „teilweise zufrieden“ ($MR=143.56$) und „sehr zufrieden“ ($MR=101.92$) - ($U=3708.00$, $z=-4.465$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „eher zufrieden“ ($MR=226.47$) und „sehr zufrieden“ ($MR=175.80$) - ($U=15158.50$, $z=-4.184$, $p<.05$). Laut diesen Ergebnissen ist festzuhalten, dass bei Lehrern, die mit ihrem Beruf sehr zufrieden sind, auch die Ängste im Allgemeinen signifikant seltener auftreten, als bei Lehrern, die mit ihrem Beruf eher nicht zufrieden sind, teilweise zufrieden oder eher zufrieden sind.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Antworten auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen ist festzustellen, dass bei Versagensangst, bei Strafangst, bei Personenangst, bei Konfliktangst, bei Trennungsangst und bei neurotischer Angst mit steigender Intensität des Empfindens dieser Angstformen, die Zufriedenheit der Stichprobe mit dem Beruf sinkt. Wie schon bei der Häufigkeit des Auftretens wurde auch hinsichtlich der Intensität des Empfindens untersucht, ob zwischen der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen und den Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ Zusammenhänge bestehen. In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests mit dem vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerangst und den Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ wird ein signifikanter Effekt bei Versagensangst ($\chi^2=41.91$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=38.69$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=29.99$, $df=3$, $p<.05$) und bei unbewusster Angst ($\chi^2=14.06$, $df=3$, $p<.05$) gefunden. In post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Stellungnahme „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und der Intensität des Empfindens bei folgenden Angstarten:

1. Bei Versagensangst zwischen „gar nicht“ ($MR=117.22$) und „stark“ ($MR=80.16$) - ($U=2986.00$, $z=-4.940$, $p<.05$), zwischen „gar nicht“ ($MR=65.29$) und „sehr stark“ ($MR=40.30$) - ($U=651.00$, $z=-3.339$, $p<.05$), zwischen „etwas“ ($MR=206.07$) und

„stark“ ($MR=144.56$) - ($U=9361.00$, $z=-5.342$, $p<.05$) und zwischen „etwas“ ($MR=156.29$) und „sehr stark“ ($MR=99.78$) - ($U=2019.50$, $z=-3.318$, $p<.05$).

2. Bei Herrschaftsangst zwischen „gar nicht“ ($MR=231.27$) und „etwas“ ($MR=193.98$) - ($U=16885.00$, $z=-3.437$, $p<.05$), zwischen „gar nicht“ ($MR=131.17$) und „stark“ ($MR=84.68$) - ($U=3456.00$, $z=-5.280$, $p<.05$), zwischen „gar nicht“ ($MR=90.83$) und „sehr stark“ ($MR=42.50$) - ($U=432.00$, $z=-3.556$, $p<.05$) und zwischen „etwas“ ($MR=171.64$) und „stark“ ($MR=132.09$) - ($U=6822.50$, $z=-3.451$, $p<.05$).

3. Bei Personenangst zwischen „gar nicht“ ($MR=229.00$) und „etwas“ ($MR=195.17$) - ($U=18518.50$, $z=-3.156$, $p<.05$) und zwischen „gar nicht“ ($MR=143.14$) und „stark“ ($MR=96.22$) - ($U=4109.00$, $z=-4.742$, $p<.05$).

4. Bei unbewusster Angst zwischen „gar nicht“ ($MR=177.74$) und „stark“ ($MR=96.99$) - ($U=1410.50$, $z=-3.477$, $p<.05$) und zwischen „etwas“ ($MR=86.48$) und „stark“ ($MR=50.63$) - ($U=674.00$, $z=-3.113$, $p<.05$).

Bei diesen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Personenangst und unbewusste Angst) sinkt mit steigender Intensität des Empfindens (Antworten „stark“ und „sehr stark“) die Zufriedenheit mit dem Beruf signifikant. Auch in Bezug auf die Intensität des Empfindens kann die Annahme der vorliegenden Studie zum Teil bestätigt werden. Nämlich, dass mit den höheren Mittelwerten von Versagensangst und Herrschaftsangst die Zufriedenheit der Stichprobe mit dem Beruf geringer wird. Weiterhin wurde noch geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) und den Antworten der Stichprobe besteht. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antworten der Stichprobe auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=38.85$, $df=3$, $p<.05$). In Mann-Whitney-U-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe hinsichtlich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der

berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) je nach Antwort zwischen den folgenden Antworten der Stichprobe: zwischen den Antworten „eher nicht zufrieden“ ($MR=128.15$) und „sehr zufrieden“ ($MR=80.09$) - ($U=323.50$, $z=-3.102$, $p<.05$), zwischen den Antworten „teilweise zufrieden“ ($MR=49.39$) und „sehr zufrieden“ ($MR=99.10$) - ($U=3271.00$, $z = -5.402$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „eher zufrieden“ ($MR=224.12$) und „sehr zufrieden“ ($MR=179.73$) - ($U=15768.50$, $z=-3.672$, $p<.05$). Wie schon bei der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens ist auch bei der allgemeinen Intensität des Empfindens zu sehen, dass bei Lehrern, die mit ihrem Beruf sehr zufrieden sind, die Ängste im Allgemeinen signifikant weniger intensiv empfunden werden, als von Lehrern, die mit ihrem Beruf eher nicht, teilweise oder eher zufrieden sind. Die motivationale Komponente wie die Zufriedenheit im Beruf wurde schon von Jehle & Krause (1994) in ihrer Studie mit den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste in Beziehung gebracht. Die Autoren können in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Beruf keine linearen Zusammenhänge mit der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen feststellen. Mit abnehmender Berufszufriedenheit werden die Angstmittelwerte höher. Bei starker oder völliger Berufsunzufriedenheit werden die Angstmittelwerte wieder geringer. In der vorliegenden Studie können lineare Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit im Beruf und der Häufigkeit des Auftretens bei Personenangst, Existenzangst und neurotischer Angst sowie zwischen der Zufriedenheit im Beruf und der Intensität des Empfindens bei Versagensangst, Strafangst, Personenangst, Konfliktangst, Trennungsangst und bei neurotischer Angst gefunden werden. Mit steigender Häufigkeit des Auftretens (Antworten „manchmal“ und „häufig“) und steigender Intensität des Empfindens (Antworten „stark“ und „sehr stark“) sinkt bei den befragten Lehrern die Zufriedenheit mit dem Beruf. Die Berufszufriedenheit wird als ein relationales Konzept verstanden, das persönliche Dispositionen und Bedürfnisse der Lehrer in Beziehung zur Berufs- und Tätigkeitssituation setzt (Merz & Weid, 1981; Kischkel, 1984; Urban, 1992, in Ulich, 1996, S. 216). Daraus ist zu schließen, dass bei verschiedenen Lehrern mit gleichen Arbeitsbedingungen, die Zufriedenheit im Beruf unterschiedlich hoch ausgeprägt sein kann. Als Bedingungen für die Arbeitsunzufriedenheit werden u.a. genannt (vgl. Merz & Weid, 1981; Elbing & Dietrich, 1984; Kischkel, 1984; Peez, 1991; Schümer, 1992; Grunder & Bieri, 1995): ein hoher Erwartungsdruck, resultierend aus den nicht eindeutig definierten

Anforderungen an Lehrer und der Abhängigkeit dieser Anforderungen von Eltern, Schüler, etc., die Probleme mit großen Klassen, unmotivierten und „verhaltensauffälligen“ Schülern, fehlende sichtbare Erfolge bei den Schülern, mangelnde Übereinstimmung und Konflikte im Kollegium, schlechte Kooperation mit der Schulleitung, Rollenambiguität, Elternpenetranz, erschwerte Unterrichtsbedingungen (Vertretungen, Lehrerwechsel, etc.), Ausstattungsmängel und organisatorische Belastungen (Sitzungen, Verwaltungsarbeit etc.), wenig Anerkennung (bei Schülern, Kollegen, in der Öffentlichkeit), zusätzlicher außerberuflicher Zeitaufwand (dabei ist die fehlende Trennbarkeit zwischen Beruf und Freizeit gemeint), zu viel Verwaltungsarbeit und keine Beförderung. Alle Aspekte gelten auch als Bedingungen für die Entstehung von berufsbezogenen Ängsten, die sich wiederum auf die Zufriedenheit der Lehrer im Beruf negativ auswirken können.

Wunsch nach Berufswechsel

Es wird auch untersucht, ob es mögliche Zusammenhänge zwischen der Variable Wunsch nach Berufswechsel und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste gibt. In der schriftlichen Befragung konnten Lehrer ihre Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ geben. Laut den Ergebnissen der vorliegenden Studie geben 193 der 499 Lehrer an, dass sie ihren Beruf „gar nicht gerne“ wechseln würden (38,7%). 180 Lehrer würden ihren Beruf „eher nicht gerne“ wechseln (36,1%), 101 Lehrer „teilweise gerne“ (20,2%), 18 Lehrer „eher gerne“ (3,6%) und 7 Lehrer geben an, dass Sie ihren Beruf „sehr gerne“ wechseln würden (1,4%). Summiert man die letzten zwei Antworten auf, so würden von 499 Lehrern nur 25 Lehrer (5,0%) ihren Beruf eher gerne oder sehr gerne wechseln. Wie schon bei der Variable Zufriedenheit im Beruf ist dieses Ergebnis etwas überraschend, da man aufgrund der Berichte der befragten Lehrer den Eindruck gewinnen kann, dass die Belastungen im Lehrerberuf in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben und, dass bei den mangelhaften Rahmenbedingungen viele Lehrer an ihre Leistungsgrenzen stoßen. Wahrscheinlich sind die schon bei der Variable Zufriedenheit im Beruf besprochenen Vorzüge des Lehrerberufs ausschlaggebend für den kaum vorhandenen Wunsch, den Beruf zu wechseln. Hierzu zählen u.a. die Arbeit

mit jungen Menschen, anregende abwechslungsreiche verantwortungsvolle Tätigkeit mit viel Selbständigkeit, Erfüllung einer sozialen Aufgabe und die sichere, unkündbare Stellung. Sie überwiegen die „störrischen“ Komponenten der Lehrertätigkeit. Um prüfen zu können, ob die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen mit den Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ zusammenhängen, werden diesbezüglich die Mittelwerte der Stichprobe ermittelt. Zunächst wird auf die Häufigkeit des Auftretens eingegangen. Hinsichtlich der Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Antworten auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen fällt bei Versagensangst, Strafangst, Trennungsangst, Existenzangst und neurotischer Angst auf, dass mit höherer Häufigkeit des Auftretens dieser Angstformen auch die Mittelwerte bezüglich des Wunsches nach Berufswechsel steigen. Das bestätigt zum Teil die Annahme der vorliegenden Studie, in der davon ausgegangen wird, dass u.a. mit höheren Mittelwerten von Versagensangst und neurotischer Angst in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens auch der Wunsch nach Berufswechsel bei der Stichprobe steigen wird. Signifikante Effekte können in der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den vierstufigen Faktor Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ bei Versagensangst ($\chi^2=44.20$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=20.52$, $df=3$, $p<.05$), bei Personenangst ($\chi^2=13.57$, $df=3$, $p<.05$), bei Strafangst ($\chi^2=13.66$, $df=3$, $p<.05$) und bei neurotischer Angst ($\chi^2=21.29$, $df=3$, $p<.05$) festgestellt werden. In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe in Bezug auf die Antwort zur Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ je nach der Häufigkeit des Auftretens bei folgenden Angstformen:

1. Bei Versagensangst zwischen „nie“ ($MR=91.73$) und „manchmal“ ($MR=134.22$) - ($U=2998.50$, $z=-3.660$, $p<.05$), zwischen „nie“ ($MR=31.36$) und „häufig“ ($MR=55.37$) - ($U=414.00$, $z=-4.647$, $p<.05$), zwischen „selten“ ($MR=181.77$) und „manchmal“ ($MR=231.39$) - ($U=16193.50$, $z=-4.493$, $p<.05$) und zwischen „selten“ ($MR=113.41$) und „häufig“ ($MR=171.15$) - ($U=2315.50$, $z=-5.178$, $p<.05$).

2. Bei Herrschaftsangst zwischen „nie“ ($MR=152.36$) und „selten“ ($MR= 88.52$) - ($U=11196.00$, $z=-3.432$, $p<.05$) und zwischen „nie“ ($MR=112.12$) und „manchmal“ ($MR=151.11$) - ($U=6126.00$, $z=-4.419$, $p<.05$).
3. Bei Personenangst zwischen „nie“ ($MR=120.72$) und „manchmal“ ($MR=153.25$) - ($U=6513.00$, $z=-3.599$, $p<.05$).
4. Bei Strafangst zwischen „nie“ ($MR=87.92$) und „häufig“ ($MR=130.85$) - ($U=574.00$, $z=-3.047$, $p<.05$).
5. Bei neurotischer Angst zwischen „nie“ ($MR=212.33$) und „selten“ ($MR=256.81$) - ($U=14973.00$, $z=-3.373$, $p<.05$) und zwischen „nie“ ($MR=183.57$) und „manchmal“ ($MR=234.55$) - ($U=5366.00$, $z=-3.114$, $p<.05$).

Bei diesen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Strafangst und neurotische Angst) kann beobachtet werden, dass mit steigender Häufigkeit des Auftretens (Antworten „selten“, „manchmal“ und „häufig“) der Wunsch nach Berufswechsel bei der Stichprobe signifikant größer wird. Ein signifikanter Zusammenhang findet sich außerdem zwischen der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) und den Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) kann ein signifikanter Effekt beobachtet werden ($\chi^2=38.60$, $df=4$, $p<.05$). In post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) je nach Antwort auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=169.17$) und „eher nicht gerne“ ($MR=206.12$) - ($U=13929.00$, $z=-3.319$, $p<.05$), zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=128.20$) und „teilweise gerne“ ($MR=184.38$) - ($U=6022.00$, $z=-5.396$, $p<.05$),

zwischen den Antworten „gar nicht gerne“ ($MR=101.57$) und „eher gerne“ ($MR=153.47$) - ($U=882.50$, $z=-3.461$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „eher nicht gerne“ ($MR=129.91$) und „teilweise gerne“ ($MR=160.76$) - ($U=7094.00$, $z=-3.064$, $p<.05$). Hier kann beobachtet werden, dass bei Lehrern, die ihren Beruf gar nicht gerne wechseln würden, die Ängste im Allgemeinen signifikant seltener auftreten als bei Lehrern, die ihren Beruf teilweise gerne oder eher gerne wechseln würden. Diesbezüglich kann mit Vorsicht angenommen werden, dass Lehrer, die von berufsbezogenen Ängsten (häufiger) betroffen sind, sicherlich immer wieder mit dem Gedanken spielen, ob sie ihren Beruf vielleicht wechseln sollten. Hinsichtlich der Intensität des Empfindens fällt bei der Betrachtung der Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antworten auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ differenziert nach der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen auf, dass bei Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst und neurotischer Angst mit höherer Intensität des Empfindens auch die Mittelwerte bezüglich des Wunsches nach Berufswechsel steigen. Auch hier kann die Annahme der vorliegenden Studie zum Teil bestätigt werden. Mit höheren Mittelwerten von Versagensangst, Herrschaftsangst und neurotischer Angst in Bezug auf die Intensität des Empfindens steigt bei der Stichprobe der Wunsch nach Berufswechsel. Weiterhin wird untersucht, ob zwischen der Intensität des Empfindens und den Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ signifikante Zusammenhänge bestehen. Die Varianzanalyse liefert einen signifikanten Effekt für den vierstufigen Faktor Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und den Antworten der Stichprobe auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ bei Versagensangst ($\chi^2=24.47$, $df=3$, $p<.05$), bei Herrschaftsangst ($\chi^2=34.36$, $df=3$, $p<.05$) und bei Personenangst ($\chi^2=12.42$, $df=3$, $p<.05$). In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der Antwort zur Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ je nach der Intensität des Empfindens bei folgenden Angstarten:

1. Bei Versagensangst zwischen „gar nicht“ ($MR=82.29$) und „stark“ ($MR=114.38$) - ($U=3229.50$, $z=-4.204$, $p<.05$), zwischen „gar nicht“ ($MR=55.77$) und „sehr stark“

($MR=80.46$) - ($U=656.50$, $z=-3.289$, $p<.05$) und zwischen „etwas“ ($MR=179.44$) und „stark“ ($MR=219.85$) - ($U=10904.50$, $z=-3.340$, $p<.05$).

2. Bei Herrschaftsangst zwischen „gar nicht“ ($MR=180.01$) und „etwas“ ($MR=226.67$) - ($U=15958.00$, $z=-4.131$, $p<.05$), zwischen „gar nicht“ ($MR=103.54$) und „stark“ ($MR=147.70$) - ($U=3571.00$, $z=-4.943$, $p<.05$) und zwischen „gar nicht“ ($MR=84.35$) und „sehr stark“ ($MR=129.96$) - ($U=462.00$, $z=-3.317$, $p<.05$).

3. Bei Personenangst zwischen „gar nicht“ ($MR=123.38$) und „stark“ ($MR=156.12$) - ($U=4802.50$, $z=-3.226$, $p<.05$).

Wie schon bei der Häufigkeit des Auftretens ist auch in Bezug auf die Intensität des Empfindens bei Versagensangst, Herrschaftsangst und Personenangst festzustellen, dass mit steigender Intensität des Empfindens dieser Angstarten (Antworten „etwas“, „stark“ und „sehr stark“) der Wunsch nach Berufswechsel signifikant höher ausfällt. Bei Lehrern, die bei diesen Angstarten die Antwort „gar nicht“ gegeben haben, ist der Wunsch nach Berufswechsel signifikant am niedrigsten. Ebenfalls einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antworten der Lehrer auf die Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) ($\chi^2=38,91$, $df=4$, $p<.05$). In post hoc durchgeführten Mann-Whitney- U -Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) je nach Antwort der Stichprobe zur Frage „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“ zwischen den Antworten: „gar nicht gerne“ ($MR=170.61$) und „eher nicht gerne“ ($MR=204.57$) - ($U=14207.00$, $z=-3.056$, $p<.05$), „gar nicht gerne“ ($MR=126.32$) und „teilweise gerne“ ($MR=187.98$) - ($U=5658.00$, $z=-5.934$, $p<.05$) und zwischen „eher nicht gerne“ ($MR=127.30$) und „teilweise gerne“ ($MR=165.41$) - ($U=6624.50$, $z=-3.794$, $p<.05$). Daraus kann mit Vorsicht geschlossen werden, dass bei Lehrern, die Ängste im Allgemeinen intensiver empfinden, der Wunsch nach Berufswechsel größer ausgeprägt ist und umgekehrt. Die Variable Wunsch nach Berufswechsel wurde schon in der Studie von Jehle & Krause

(1994) mit den einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste in Verbindung gebracht. Die Autoren können keinen linearen Zusammenhang mit der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der einzelnen Angstformen feststellen. Mit stärkerem Wunsch nach Berufswechsel treten einheitlich höhere Angstwerte auf. Bei Lehrern, die ihren Beruf sehr gerne wechseln würden, liegen die Angstangaben deutlich auf dem höchsten Niveau. Wie bei der Variable Zufriedenheit im Beruf hängt der Wunsch der Lehrer nach Berufswechsel eng mit den Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit zusammen. Aus den Berichten der in der vorliegenden Studie befragten Lehrer ist zu schließen, dass vor allem aufgrund der hohen Ansprüche, die von Schülern, Eltern, Vorgesetzten, etc. an Lehrer gestellt werden, der Probleme mit den unmotivierten und „verhaltensauffälligen“ Schülern und der fehlenden Anerkennung der Leistungen, es bei Lehrern zur Entstehung von berufsbezogenen Ängsten und daraus resultierenden Gedanken, den Beruf zu wechseln, kommt. Hierzu drei Aussagen der Lehrer:

„Aggressive Schüler, überhöhte Anforderungen der Eltern, und zunehmender Druck der Schulaufsicht lassen bei mir die Gedanken an Berufswechsel aufkommen. Doch die langen Ferien und ein relativ gutes Einkommen tragen über lange Zeit dazu, all diese Belastungen zu kompensieren.“

„Angst hin oder her. Berufswechsel faktisch unmöglich! Es besteht ein enger Zusammenhang von privater Situation und Beruf.“

„Altersbedingt kommt bei mir ein Berufswechsel nicht mehr in Frage. Wenn ich aber jünger wäre, würde ich es gern tun. Dieser Beruf macht mich gleichgültig und krank. Man kann nur wenig bewirken und wenn es der Fall ist, dann bekommt man von niemandem Lob und Anerkennung.“

Den Berichten der Lehrer nimmt nach anfänglichem Idealismus und hohem Engagement bei vielen das Gefühl der Überforderung zu. Gleichzeitig nimmt die Freude am Beruf ab. Es kommt immer mehr das Gefühl auf, dass man dem Schulalltag nicht mehr gerecht werden kann, man zweifelt an sich selbst, die Gedanken an den

Berufswechsel tauchen auf. Allerdings sind, wie Lehrer selbst betonen, die Gedanken in Bezug auf den Berufswechsel zwar da, nur wenige würden aber wirklich den Beruf wechseln. Alters- und marktbedingt schätzen viele Lehrer ihre Chancen sehr gering ein, einen anderen attraktiveren Job zu bekommen. Nach Cross & Billingsley (1994) ist vor allem eine positive Einschätzung der Arbeitsmarktchancen verknüpft mit der Wahrscheinlichkeit, noch eine längere Zeit im Beruf zu bleiben. Die Autoren betonen, dass etliche nicht-zufriedene Lehrkräfte ebenfalls den Beruf nicht verlassen, weil sie ihre Arbeitsmarktchancen gering einschätzen. Die im Vergleich mit anderen Berufen eher geringe Pflichtstundenzahl, mehr als 10 Wochen Ferien im Jahr und vor allem die Verbeamtung auf Lebenszeit mit Pensionsanspruch und ordentlichem Gehalt kompensieren den Lehrern alle Unannehmlichkeiten der Lehrertätigkeit.

Zu F 5 Ist das Thema der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern ein an den Schulen tabuisiertes Thema? Besteht im Allgemeinen ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens der berufsbezogenen Lehrerängste und der Hemmung der Lehrer, über die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern zu reden?

Es wird in der vorliegenden Studie mehrmals betont, dass die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern immer noch zu einem noch weitgehend tabuisierten Thema in der Öffentlichkeit und an den Schulen gehört. Es scheint, als ob die Lehrerängste nicht in das Bild der Institution Schule passen. Von Lehrern wird allseits erwartet (Politik, Öffentlichkeit), dass sie emotional gesehen stabil sind, stets richtige Entscheidungen treffen und keine Schwächen zeigen. Angst darf man als Lehrer einfach nicht haben. Die Lehrer haben ja viel Freiheit bei der Arbeit mit jungen Menschen in der Schule, werden kaum von Vorgesetzten kontrolliert. Wieso sollen sie vor irgendetwas Ängste haben? In den bisher durchgeführten Studien zur Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste kann nachgewiesen werden, dass berufsbezogene Ängste bei Lehrern auftreten und unter den Lehrern keine Seltenheit sind. Sie gehören durchaus zur Lehrertätigkeit (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Hofsommer, 1980; Peez, 1983; Nuding, 1984; Holtz, 1987; Jehle & Krause, 1994; Jehle, Lebkücher & Seidel, 1994; Katschnig, 1998; Hanisch & Katschnig, 1999). In der vor einigen Jahren zuletzt

durchgeführten Studie wurde u.a. das Tabuisieren der Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste an Schulen untersucht. Es ist nun interessant zu prüfen, ob das Tabuisieren der berufsbezogenen Lehrerängste an den Schulen immer noch anhält oder doch der Vergangenheit angehört. Wird an den Schulen ganz offen darüber diskutiert? Dies wird anhand der Angaben der befragten Lehrer in der vorliegenden Studie überprüft. Gleichzeitig wird geprüft, ob die Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die allgemeine Häufigkeit des Auftretens und die allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste zusammen) zusammenhängen. In der schriftlichen Befragung werden Lehrer darum gebeten, ihre Antwort zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ zu geben. Mögliche Antworten sind: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Die Auswertung der Antworten der Stichprobe ergibt folgendes: 11 der 499 Lehrer geben die Antwort „trifft nicht zu“ (2,2%), 29 Lehrer geben die Antwort „trifft eher nicht zu“ (5,8%), 133 Lehrer „trifft teilweise zu“ (26,6%), 182 Lehrer „trifft eher zu“ (36,5%) und 144 Lehrer geben die Antwort „trifft völlig zu“ (28,9%). Wenn man die letzten zwei Antwortmöglichkeiten addiert, so sind 326 Lehrer (65,4%) der Meinung, dass es eher oder völlig zutrifft, dass das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ein an den Schulen tabuisiertes Thema ist. Es ist also ein relativ großer Anteil von Lehrern, die das Tabuisieren der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste bestätigen. Somit bestätigt sich die diesbezügliche Annahme der vorliegenden Arbeit, dass die Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste an den Schulen immer noch hauptsächlich ein Tabu-Thema ist. Handelt es sich nun bei Lehrern, die das Tabuisieren der berufsbezogenen Lehrerängste bestätigen um Lehrer, welche diese Thematik selber betrifft und bei welchen im Allgemeinen die Angstformen häufiger auftreten? Um dies zu prüfen, werden die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antworten zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens ermittelt. Wenn man sich die Mittelwerte der Stichprobe anschaut fällt auf, dass bei Herrschaftsangst, Personenangst, Konfliktangst, Trennungsangst und neurotischer Angst mit steigender Häufigkeit des Auftretens die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“

ebenfalls steigen. Bei den anderen Angstformen können keine linearen Zusammenhänge beobachtet werden. In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test für den fünfstufigen Faktor Antwort der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=16.61$, $df=4$, $p<.05$). In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach der Antwort zur Stellungnahme zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=65.21$) und „trifft völlig zu“ ($MR=91.39$) - ($U=1456.00$, $z=-2.575$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „trifft teilweise zu“ ($MR=122.19$) und „trifft völlig zu“ ($MR=154.53$) - ($U=7340.00$, $z=-3.366$, $p<.05$). Es werden auch die Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Antworten zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ differenziert nach der Intensität des Empfindens ermittelt. Auch hier kann bei einigen der Angstformen eine Kontinuität beobachtet werden. Bei Versagensangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Konfliktangst, Trennungsangst und neurotischer Angst steigen mit größerer Häufigkeit des Auftretens auch die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antworten zur Stellungnahme „Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“. Ausgenommen Versagensangst sind das also die gleichen Angstformen, bei welchen auch in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens eine Kontinuität beobachtet werden kann. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antwort der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich finde das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) wird ein signifikanter Effekt gefunden ($\chi^2=25.96$, $df=4$, $p<.05$). In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach der Antwort zur Stellungnahme zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=57.12$) und „trifft völlig zu“ ($MR=93.02$) - ($U=1221.50$, $z=-3.534$, $p<.05$) und zwischen „trifft teilweise zu“

($MR=118.40$) und „trifft völlig zu“ ($MR=158.02$) - ($U=6836.50$, $z=-4.130$, $p<.05$). Laut diesen Ergebnissen ist festzuhalten, dass bei Lehrern, die das Tabuisieren der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste bestätigen (Antwort „trifft völlig zu“) im Allgemeinen die Ängste signifikant häufiger auftreten und auch intensiver empfunden werden. Dies kann als ein Zeichen dafür stehen, dass vor allem die von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrer auf das an den Schulen immer noch andauernde Tabuisieren der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste aufmerksam machen wollen und sich das Enttabuisieren und ein „freundlicheres Klima“ gegenüber dieser Thematik an den Schulen wünschen. Das Tabuisieren der berufsbezogenen Lehrerängste wird u.a. durch das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit „gefördert“. Von Lehrern wird erwartet, dass sie alle Situationen (auch die problembeladenen), die mit der Lehrtätigkeit verbunden sind, meistern können und keine Schwächen zeigen. Wie schon früher erwähnt werden Schwächen und auch Ängste eher von Schülern erwartet. Nicht aber von Lehrern, die bei der Ausübung ihrer Tätigkeit über so viel Freiraum für ihr Handeln verfügen (Raether, 1982; Rey, 1983; Jehle & Krause, 1994). Dieses Bild wird den Lehrern selbst noch in der Ausbildung „eingepägt“. Wie die Lehrer berichten, bleiben sie auch nach der Ausbildung dem geheimen Curriculum aus der Ausbildungszeit treu. In der hieß es: bloß keine Schwächen zeigen. Die Souveränität in jeder unvorhergesehenen Situation in und außerhalb der Schule wird besser benotet und vor allem erwartet, das Äußern von negativen Gefühlen ist ein Tabu. Wenn man doch auf bestimmte, unvorhergesehene Ereignisse aus dem unterrichtlichen oder schulischen Alltag mit Angst reagiert, so darf man sie auf keinen Fall den anderen zeigen oder ‚gestehen‘. Für Lehrer mit Angst, die sich im schulischen Alltag nicht durchsetzen können, gibt es an Schulen einfach keinen Platz. Es scheint, als ob „solche“ Lehrer in der Öffentlichkeit und an Schulen selbst nicht gewollt und nicht akzeptiert werden. Wie ist aber die Meinung der Lehrer dazu selbst? Glauben Lehrer, dass sie nicht akzeptiert werden, wenn sie ihre Ängste vor anderen zeigen bzw. äußern würden? In der vorliegenden Studie wird die diesbezügliche Meinung der Lehrer geprüft. Um diese erschließen zu können, werden die Lehrer in der schriftlichen Befragung darum gebeten, auf einer 5-Stufen-Skala ihre Antwort zur Stellungnahme „Ich glaube, dass man als Lehrer nicht akzeptiert wird, wenn man in seinem Beruf Ängste zeigt/gesteht.“ zu geben. Mögliche Antworten sind: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Laut den Ergebnissen der

vorliegenden Befragung geben 10 Lehrer die Antwort „trifft nicht zu“ an (2,0%), 51 Lehrer geben die Antwort „trifft eher nicht zu“ (10,2%), 139 Lehrer die Antwort „trifft teilweise zu“ (27,9%), 182 Lehrer „trifft eher zu“ (36,5%) und 117 Lehrer wählten die Antwort „trifft völlig zu“ (23,4%) (siehe Tabelle 135).

Tabelle 135: Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Ich glaube, dass man als Lehrer nicht akzeptiert wird, wenn man in seinem Beruf Ängste zeigt/gesteht.“.

		<i>N</i>	%
Antwort	„trifft nicht zu“	10	2,0
	„trifft eher nicht zu“	51	10,2
	„trifft teilweise zu“	139	27,9
	„trifft eher zu“	182	36,5
	„trifft völlig zu“	117	23,4
insgesamt		499	100

Anmerkung: Anzahl (*N*), Prozent (%)

Werden die letzten zwei Antworten („trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“) zusammen addiert, so sind es insgesamt 299 der 499 Lehrer (59,9%), die der Meinung sind, dass man als Lehrer nicht akzeptiert wird, wenn man in seinem Beruf Ängste zeigt oder sie anderen gesteht. Diese Überzeugung der Mehrheit der befragten Lehrer trägt mit Sicherheit in hohem Maße dazu bei, dass vor allem die von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrer ihre Ängste vor anderen versuchen zu verbergen. Es wird weiterhin geprüft, ob im Allgemeinen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens und der Hemmung der Lehrer, über die Thematik der *Berufsbezogenen Ängste bei Lehrern* zu berichten, bestehen. Wie die bisher durchgeführten einschlägigen Studien und auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, werden berufsbezogene Lehrerängste tabuisiert. Daher ist zu erwarten, dass es vor allem den betroffenen Lehrern nicht leicht fällt, sich über die berufsbezogenen Lehrerängste zu äußern. Es wird ebenfalls angenommen, dass bei diesen Lehrern, im Allgemeinen höhere Mittelwerte hinsichtlich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens und der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) vorliegen werden. In der schriftlichen Befragung konnten Lehrer ihre Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste*

bei Lehrern zu berichten.“ abgeben. Mögliche Antworten sind: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Die Auswertung der Antworten der Stichprobe ergibt, dass 2 der 499 Lehrer die Antwort „trifft nicht zu“ angeben (0,4%), 26 Lehrer geben die Antwort „trifft eher nicht zu“ (5,2%), 69 Lehrer Antwort „trifft teilweise zu“ (13,8%), 140 Lehrer „trifft eher zu“ (20,2%) und 262 Lehrer geben die Antwort „trifft völlig zu“ (52,5%). Addiert man die Antworten „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“, so sind es insgesamt 402 der 499 Lehrer (80,1%), welchen es leicht fällt, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten. Daraus kann man schließen, dass die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern der überwiegenden Mehrheit nicht nur bekannt, sondern auch das Berichten darüber ohne Schwierigkeiten ist. Wie ist es aber mit den Lehrern, die der Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ nicht oder eher nicht zustimmen? Kann hier angenommen werden, dass es sich bei diesen Lehrern um solche handelt, die von der Problematik der Ängste betroffen sind? Kann zwischen den Antworten der Stichprobe bezüglich der Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens über alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste hinweg ein Zusammenhang gefunden werden? Hinsichtlich der Überprüfung dieses Zusammenhanges werden zunächst die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antworten zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens ermittelt. Bei der Betrachtung der in der Auswertung erhaltenen Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Antworten zur Stellungnahme differenziert zunächst nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen kann bei Versagensangst, Herrschaftsangst und Personenangst ein kleiner Zusammenhang beobachtet werden. Mit steigenden Mittelwerten bei diesen Angstformen hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens, sinken die Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Antworten zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ (Antworten „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“). Es ist durchaus möglich, dass die eigene Unsicherheit, ob man den Ansprüchen der Lehrertätigkeit gerecht werden kann, und das Gefühl, dass man als Lehrer versagt hat oder die „Machtkämpfe“ z.B. mit den auffälligen Schülern,

bei Lehrern so stark sind und sie so „beschäftigen“, dass sie am liebsten mit niemandem darüber sprechen. Dies könnte man in einer weiteren einschlägigen Studie mittels problemzentrierten Interviews untersuchen. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=22.13$, $df=4$, $p<.05$). In nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach der Antwort der Stichprobe zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=190.25$) und „trifft völlig zu“ ($MR=139.96$) - ($U=2216.50$, $z=-2.947$, $p<.05$). Ebenfalls einen signifikanten Effekt liefert die Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) ($\chi^2=26.29$, $df=4$, $p<.05$). In post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach der Antwort der Stichprobe zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=200.52$) und „trifft völlig zu“ ($MR=138.94$) - ($U=1949.50$, $z=-3.613$, $p<.05$). Sowohl bei der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens als auch bei der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) kann beobachtet werden, dass bei Lehrern, die in Bezug auf die Antwort zur Stellungnahme „Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.“ die Antwort „trifft eher nicht zu“ gewählt haben [insgesamt waren es 26 Lehrer (5,2%)] im Vergleich mit den Lehrern die hierzu die Antwort „trifft völlig zu“ wählten [insgesamt waren es 262 Lehrer (52,5%)], im Allgemeinen die Ängste signifikant häufiger auftreten und von diesen Lehrern signifikant intensiver empfunden werden. Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme der vorliegenden Studie, in der erwartet wird,

dass bei Lehrern, welchen es nicht leicht fällt, über die berufsbezogenen Lehrerängste zu berichten, im Allgemeinen höhere Mittelwerte hinsichtlich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens und der allgemeinen Intensität des Empfindens vorliegen. Diese Tatsache kann sicherlich u.a. auf das an den Schulen und in der Öffentlichkeit gegenüber der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste herrschende Klima zurückgeführt werden. Dadurch wird es vor allem den betroffenen Lehrern nicht leichter fallen, anderen über ihre Probleme zu berichten oder sie um Hilfe bei der Lösung des Problems zu bitten. Sicherlich kommt da die Angst des betroffenen Lehrers hoch, dass seine Ehrlichkeit missbraucht wird, dass man von anderen missverstanden und ausgelacht werden kann. So werden die eigenen Probleme (Ängste) verheimlicht und bleiben anderen verborgen. Nach Baumann (1984, S. 214) werden den Lehrern an vielen Schulen wenige Möglichkeiten angeboten, sich über ihre Probleme zu äußern. Dazu abschließend zwei Berichte der Lehrer:

„Lehrer sind häufig bemüht, Probleme, die im und außerhalb des Unterrichts, vor anderen zu verbergen. Es werden kaum Probleme eingestanden. Ich finde, dass es für die betroffenen Lehrer ganz gut wäre, wenn es eine Möglichkeit gäbe, mit den anderen (oder ebenfalls betroffenen) Lehrern über eigene Probleme zu reden. Das fehlt mir an meiner Schule.“

„Ängstliche Lehrer kann durch das Zeigen seiner Ängste zur Lachnummer in der Klasse und im Lehrerkollegium werden! Man versucht die Anzeichen von Angst, z.B. durch striktes Verhalten gegenüber den Schülern zu verbergen. Man denkt dabei, hoffentlich merken die Schüler nichts.“

Hinsichtlich der Hemmung der (betroffenen) Lehrer, über die Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste zu berichten, ergibt die Auswertung der Daten noch eine ganz interessante Erkenntnis. Auf der letzten Seite des Fragebogens befindet sich u.a. ein Raum für Kommentare. Dort haben die befragten Lehrer, u.a. über ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen hinsichtlich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste etwas ausführlicher zu berichten. Insgesamt haben 128 von 499 Lehrern (25,7%) eine persönliche Stellungnahme bezüglich dieser Thematik abgegeben. Weiterhin wird

geprüft, ob es sich bei diesen Lehrern um solche handelt, bei welchen die berufsbezogenen Ängste im Allgemeinen häufiger auftreten oder intensiver empfunden werden. Diesbezüglich werden zunächst die Mittelwerte der Stichprobe hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens ermittelt, die dann in zwei Gruppen differenziert werden. In der ersten Gruppe sind Lehrer, die ihren Fragebogen mit einer persönlichen Stellungnahme bezüglich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste im Raum für Kommentare abgegeben haben und in der zweiten Gruppe Lehrer ohne solch einer Stellungnahme. Nach der Ermittlung der Mittelwerte und späteren Differenzierung der Lehrer in zwei Gruppen kann festgestellt werden, dass ausgenommen Personenangst, die Mittelwerte der übrigen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei Lehrern, die ihre Fragebögen mit einer persönlichen Stellungnahme bezüglich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste im Raum für Kommentare abgegeben haben, durchgehend höher liegen, als bei ihren Kollegen ohne Stellungnahme. In einer Varianzanalyse für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=6.98$, $df=1$, $p<.05$). Im folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach den Lehrern, die ihren Fragebogen mit einer persönlichen Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare abgegeben haben, ($MR=278.95$) und Lehrern mit abgegebenen Fragebogen ohne solcher Stellungnahme ($MR=240.01$) - ($U=20038.00$, $z=-2.643$, $p<.05$). Es werden auch die Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Intensität des Empfindens ermittelt, die dann in die beiden oben erwähnten Gruppen der Lehrer unterschieden werden. Ähnlich wie bei der Häufigkeit des Auftretens kann auch hinsichtlich der Intensität des Empfindens festgestellt werden, dass ausgenommen Personenangst, die Mittelwerte der übrigen Angstformen (Versagensangst, Herrschaftsangst, Strafangst, Konfliktangst, Trennungsangst, unbewusste Angst, Existenzangst und neurotische Angst) bei Lehrern, die ihren Fragebogen mit einer persönlichen Stellungnahme bezüglich der Thematik der

berufsbezogenen Lehrerangst abgegeben haben, durchgehend höher liegen. In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Test kann ein signifikanter Effekt für den zweistufigen Faktor Stellungnahme zu Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) festgestellt werden ($\chi^2=6.98$, $df=1$, $p<.05$). Im nachfolgend durchgeführten Mann-Whitney-U-Test zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach Lehrern, die ihren Fragebogen mit einer persönlichen Stellungnahme zum Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* im Raum für Kommentare abgegeben haben ($MR=273.66$), und Lehrern mit abgegebenen Fragebogen ohne Stellungnahme ($MR=241.84$) - ($U=20716.00$, $z=-2.163$, $p<.05$). Laut diesen Ergebnissen ist festzuhalten, dass es sich bei Lehrern, die ihren Fragebogen mit einer persönlichen Stellungnahme abgegeben haben, um solche handelt, bei denen die Ängste signifikant häufiger auftreten und signifikant intensiver empfunden werden. Einerseits, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, fällt es den von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrern nicht leicht, über ihre Ängste zu berichten. Andererseits sind diese Lehrer durchaus bereit, ihre diesbezüglichen Erfahrungen/Erlebnissen mitzuteilen. Es ist davon auszugehen, dass die Anonymität der Befragung eine wesentliche Rolle für die Bereitschaft der Lehrer, über ihre berufsbezogenen Ängste zu berichten, spielt. Den betroffenen Lehrern scheint es leichter zu fallen, über ihre Probleme (anonym) zu berichten als sie persönlich mitzuteilen. Diese Tatsache kann wahrscheinlich auf das „unfreundliche Klima“ gegenüber der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste in der Öffentlichkeit und an den Schulen sowie das Tabuisieren dieser Problematik zurückgeführt werden. Diese Bereitschaft der betroffenen Lehrer sollte auf jeden Fall gefördert werden. Es gilt an Möglichkeiten zu denken, die diese Bereitschaft fördern. Vielleicht wäre es sinnvoll, an den Schulen quasi eine Art von Vertrauensboxen einzurichten, in die Lehrer anonym über ihre Probleme (berufsbezogene Ängste) berichten können. Die Aufarbeitung dieser Probleme kann z.B. während der Schulkonferenzen, diversen Besprechungen oder Fortbildungen für Lehrer gemeinsam angegangen werden, ohne dass sich der betroffene Lehrer ‚outen‘ muss. Diese Vertrauensboxen sollten von einer Vertrauensperson betreut

werden, die dann (falls ein Lehrer auch seinen Namen angibt) Kontakt mit dem betroffenen Lehrer aufnimmt und Hilfe vermittelt.

Zu F 6 Sollte der Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden?

Hier wird die Meinung der Lehrer untersucht, ob sie sich wünschen, dass man das Thema der berufsbezogenen Lehrerängste mehr unter die Lupe nimmt. Diesbezüglich werden die befragten Lehrer bei der schriftlichen Befragung darum gebeten, ihre Antwort zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ zu geben. Mögliche Antworten sind „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Die Auswertung der Antworten der Stichprobe zu dieser Stellungnahme ergibt folgendes: 3 der 499 Lehrer geben die Antwort „trifft nicht zu“ (0,6%), 23 Lehrer geben die Antwort „trifft eher nicht zu“ (4,6%), 92 Lehrer die Antwort „trifft teilweise zu“ (18,4%), 181 Lehrer „trifft eher zu“ (36,3%) und 200 Lehrer geben die Antwort „trifft völlig zu“ (40,1%). Werden die letzten zwei Antwortmöglichkeiten („trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“) addiert, so sind insgesamt 381 Lehrer (76,4%) der Meinung, dass man dem Thema Lehrerangst mehr Aufmerksamkeit schenken sollte. Somit bestätigt sich die Annahme in der vorliegenden Studie, dass eine große Mehrheit von Lehrern der Meinung ist, dass der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Es wird weiterhin geprüft, ob es sich bei den Lehrern, die für mehr Aufmerksamkeit für die Thematik sind, um solche handelt, bei denen im Allgemeinen die berufsbezogenen Ängste häufiger auftreten und intensiver empfunden werden. Hinsichtlich der Prüfung der möglichen Zusammenhänge im Allgemeinen zwischen den Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) werden zunächst die Mittelwerte der Stichprobe ermittelt. In Bezug auf die erhaltenen Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ differenziert nach der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Angstformen fällt

auf, dass bei Herrschaftsangst, bei Strafangst, bei Konfliktangst, bei Trennungsangst und bei neurotischer Angst von einem linearen Zusammenhang gesprochen werden kann. Mit steigender Häufigkeit des Auftretens dieser Angstformen bei der Stichprobe, steigen auch die Mittelwerte der Stichprobe in Bezug auf die Zustimmung zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“. In der Varianzanalyse für den fünfstufigen Faktor Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die abhängige Variable allgemeine Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) kann ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=32.26$, $df=4$, $p<.05$). In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-*U*-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Häufigkeit des Auftretens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach der Antwort der Stichprobe zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=32.37$) und „trifft teilweise zu“ ($MR=64.41$) - ($U=468.50$, $z=-4.136$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=52.93$) und „trifft eher zu“ ($MR=108.80$) - ($U=941.50$, $z=-4.289$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=46.00$) und „trifft völlig zu“ ($MR=119.59$) - ($U=782.00$, $z=-5.196$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „trifft eher zu“ ($MR=173.71$) und „trifft völlig zu“ ($MR=206.65$) - ($U=14971.00$, $z=-2.924$, $p<.05$). Hinsichtlich des möglichen Zusammenhangs zwischen der Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) und den Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ kann nach der Berechnung der diesbezüglichen Mittelwerte der Stichprobe festgestellt werden, dass bei Herrschaftsangst, Strafangst, Personenangst, Trennungsangst und bei neurotischer Angst mit wachsender Intensität des Empfindens dieser Angstformen bei der Stichprobe, auch die Mittelwerte der Stichprobe bezüglich der Antworten zur Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ steigen (im Sinne von Zustimmung). Bei Herrschaftsangst, Strafangst, Trennungsangst und neurotischer Angst handelt sich um Angstarten, bei welchen auch hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens eine ähnliche Linearität zu beobachten ist. In der Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests für den

fünfstufigen Faktor Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ und die abhängige Variable allgemeine Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) kann wie schon im Falle der Häufigkeit des Auftretens ein signifikanter Effekt gefunden werden ($\chi^2=41.80$, $df=4$, $p<.05$). In folgenden post hoc durchgeführten Mann-Whitney-U-Tests zeigt sich auf dem 5%-Niveau ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittleren Rängen der Stichprobe bezüglich der allgemeinen Intensität des Empfindens (alle Formen der berufsbezogenen Lehrerängste) differenziert nach den Antworten der Stichprobe zur Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=31.74$) und „trifft teilweise zu“ ($MR=64.57$) - ($U=454.00$, $z=-4.248$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=56.09$) und „trifft eher zu“ ($MR=108.40$) - ($U=1014.00$, $z=-4.027$, $p<.05$), zwischen den Antworten „trifft eher nicht zu“ ($MR=44.59$) und „trifft völlig zu“ ($MR=119.75$) - ($U=749.50$, $z=-5.312$, $p<.05$) und zwischen den Antworten „trifft eher zu“ ($MR=166.00$) und „trifft völlig zu“ ($MR=213.62$) - ($U=13575.50$, $z=-4.236$, $p<.05$). Laut diesen Ergebnissen ist festzuhalten, dass bei Lehrern, die der Stellungnahme „Berufsbezogene Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.“ zustimmen (Antworten „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“), berufsbezogene Ängste im Allgemeinen häufiger auftreten und intensiver empfunden werden als bei Lehrern mit ablehnender Antwort („trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“ und zum Teil „trifft teilweise zu“). Diese Tatsache bestätigt die Annahme der vorliegenden Studie, dass ein Zusammenhang zwischen hohen Angstmittelwerten (sowohl in der Häufigkeit des Auftretens als auch in der Intensität des Empfindens) und des Wunsches nach mehr Aufmerksamkeit für die Thematik besteht. Es sind vor allem die von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrer, die sich wünschen, dass mehr Aufmerksamkeit für die Thematik da ist. Dies betrifft auch die Öffentlichkeit, Politik, Forschung, etc. - nach einem Boom in den 70/80er Jahren ist es nun an der Zeit die Problematik der berufsbezogenen Ängste von Lehrern wieder aufzurollen. Das Thema gerät mehr und mehr in Vergessenheit, obwohl die Problematik nach wie vor aktuell ist (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Peez, 1983; Nuding, 1984; Jehle & Nord-Rüdiger, 1989; Jehle & Krause, 1994). Lässt man die Auseinandersetzung mit diesem Thema wieder aufleben, u.a. durch den Austausch zwischen Lehrern und Forschern, durch den erneuten Dialog in der Öffentlichkeit,

Politik, etc. können mit Sicherheit weitere/neuere einschlägige Erkenntnisse gewonnen werden, anhand welcher entsprechende, unterstützende Maßnahmen an den Schulen unternommen werden können. Betroffenen Lehrern kann somit geholfen werden, ihre Ängste zu bewältigen und dadurch wieder zu voller Leistung zu kommen. In der schriftlichen Befragung konnten Lehrer auch ihre Antworten zur Stellungnahme „Berufsbezogene Ängste beeinflussen die Arbeit von Lehrern negativ.“ geben. Mögliche Antworten sind: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“. Die Auswertung der Antworten ergibt folgendes: 3 der 499 Lehrer geben die Antwort „trifft nicht zu“ (0,6%), 6 Lehrer geben die Antwort „trifft eher nicht zu“ (1,2%), 66 Lehrer antworten „trifft teilweise zu“ (13,2%), 187 Lehrer „trifft eher zu“ (37,5%) und 237 Lehrer geben die Antwort „trifft völlig zu“ (47,5%). Addiert man die Antworten „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ so sind 424 der 499 Lehrer (85,0%) der Meinung, dass berufsbezogene Ängste die Arbeit von Lehrern negativ beeinflussen (vgl. dazu Grassel, 1974; Fletcher & Payne, 1982; Golaszewski, 1984; Enzmann & Kleiber, 1989; Schonfeld, 1990; Barth, 1992; Leuschner & Schirmer, 1993; Scheuch & Vogel, 1991, 1993; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; van Dick, Wagner & Petzelt, 1999; Schaarschmidt, 2002). Wie schwerwiegend sich die berufsbezogenen Ängste auf die Arbeit des Lehrers auswirken, kann anhand der gewonnenen Daten nicht gesagt werden. Der Einfluss ist sicherlich nicht gering, wenn auch von Fall zu Fall verschieden. Es ist wichtig, dass entsprechende Maßnahmen ergriffen werden, wodurch die von berufsbezogenen Ängsten in Mitleidenschaft gezogene Lebensfreude und -qualität zurückgewonnen werden können. Schließlich wirkt sich dies auch auf die Lehrqualität und -leistungen des Lehrers positiv aus.

6 Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf

In diesem abschließenden Kapitel wird versucht, ausgehend von empirischen Ergebnissen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf, Lehrern die Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduzierung oder Prävention der berufsbezogenen Ängste aufzuzeigen. In den im Kapitel 3.7 beschriebenen Gruppendiskussionen mit Lehrern sowie in den Fragebögen selbst haben Lehrer berichtet, dass ihnen die Möglichkeiten und Techniken, mit denen man dem Entstehen der berufsbezogenen Angst entgegenwirkt, größtenteils unbekannt sind. Wegen fehlender einschlägiger Kenntnisse werden die umfangreichen Angebote an pädagogisch-psychologischer Hilfestellungen für Lehrer in Form von Literatur oder individueller Beratung eher in geringem Maße in Anspruch genommen. An dieser Stelle ist es angebracht kurz zu erwähnen, dass auch diese Problematik in einer der Gruppendiskussionen erwähnt wurde. Einige der Lehrer halten u.a. die wissenschaftlichen Veröffentlichungen bezüglich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste für wenig verständlich, zu unspezifisch und mit wenigen Anregungen für die alltäglichen Probleme der Lehrertätigkeit. Dabei erwartet man von den Forschern, dass sie den Lehrern mit ihren Erkenntnissen eine Hilfestellung bei der Bewältigung ihrer Probleme geben sollen. Laut den Aussagen der Lehrer fällt es ihnen recht schwer, die einschlägigen wissenschaftlichen Beiträge zu lesen und zu verstehen, da sie nicht (mehr) über ein dazu nötiges Methodenwissen verfügen. Bemängelt werden außerdem die Aussagen der wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die den Lehrern zufolge oft zu allgemein gehalten sind. Dadurch fällt die Umsetzung der in diesen Studien gewonnenen Erkenntnisse schwer, wenn sie überhaupt erfolgen kann. Nach Baumann (1984, S. 210) schüchtern die Sprache und Ausdrucksweise, der sich die Wissenschaftler bedienen, die Lehrer ein. Dies führt dazu, dass Lehrer häufig alles Wissenschaftliche ablehnen. Dies wäre vielleicht auch ein sinnvoller Inhalt einer zukünftigen Weiterbildung für Lehrer. Die Forscher erscheinen den Lehrern als „unpraktisch, unfähig und umständlich für den realen Alltag“. König (1992, S. 425) schreibt dazu *„Wissenschaftler publizieren kaum für die, deren Probleme man erforscht, sondern für die in den wissenschaftlichen Prozess Involvierten, die diese Arbeiten lesen, um wieder weitere Forschungen darüber anstellen zu können.“* Die Lehrer wünschen sich, dass die Forscher, die sich ihrer

Probleme annehmen und ihnen mit ihren Erkenntnissen wirklich konstruktiv helfen wollen, sich in Kooperation mit den Lehrern begeben. Es entsteht so der Eindruck, dass Lehrer eher als hilflos im Umgang mit den angebotenen Möglichkeiten zur Bewältigung der eigenen Ängste in Form von wissenschaftlicher Literatur oder professioneller Beratung erscheinen. Dieser Tatbestand wird zum Anstoß genommen, in diesem abschließenden Kapitel den Lehrern die verschiedenen Ansätze zur Prävention und Bewältigung von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf aus der Angstforschung darzustellen und im weiteren Teil einige der Techniken ausführlicher zu beschreiben. Bei den in Kapitel 6.1.3 etwas ausführlicher dargestellten Möglichkeiten, wie Lehrer den eigenen berufsbezogenen Ängsten begegnen können, wurden solche Techniken ausgewählt, die laut den Berichten der Lehrer aus den Gruppendiskussionen und Fragebögen von Lehrern selbst schon einige Male praktiziert wurden und mit welchen sie recht gute Erfahrungen gemacht haben. Um Ängste verhindern oder abbauen zu können, haben sich viele Forscher mit der Psychohygiene des Lehrberufs befasst (vgl. dazu u.a. Singer, 1979; Forman, 1982; Schlottke & Wahl, 1983; Bluhme, 1985; Pieper, 1986; Freemann, 1987; Biener, 1988; Wilkinson, 1988; Kessler, 1989; Miller, 1989; Jehle & Nord-Rüdiger, 1989, 1991; Rudow, 1994; Kramis-Aebischer, 1995; Kasper, 1998). So sind zahlreiche Methoden entwickelt worden, die den negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen der Lehrtätigkeit entgegenreten. Einige Beispiele werden nun aufgeführt. Externe und interne Lehrerfortbildungen, Supervision, materielle Verbesserungen, bildungspolitische Maßnahmen, Veränderung der eigenen Einstellungen und verschiedene Entspannungsverfahren sind nur einige von den Möglichkeiten, die Lehrern Hilfe zur Entlastung von ihren beruflichen Schwierigkeiten und Problemen bieten. Es handelt sich dabei um Vorschläge, denn die empirische Fundierung bezüglich dieser Bewältigungsverfahren im Lehrberuf ist nicht bei allen in diesem Kapitel aufgezeigten Möglichkeiten vorhanden. Zu Beginn stehen die allgemeinen Grundlagen zur Bewältigung von Angst und Stress (Coping).

Die Anfänge der Belastungsforschung bei Lehrern datiert man in die Mitte der siebziger Jahre. Damals lag der Schwerpunkt der Unterrichtsforschung bei der Überprüfung verschiedener Tätigkeitsbereiche und der Rollenproblematik der Lehrertätigkeit im Hinblick auf eine optimale Ausbildung. Man beschäftigte sich mit den Lehr-Lern-

Prozessen, mit den Zusammenhängen zwischen Unterrichtsgeschehen, Schülermerkmalen, Lehrerverhaltensweisen, mit den Belastungen, die auf die Schüler zukommen (u.a. Schulangst, Stress, Lernmotivation) (van Buer, 1990; Hameyer, 1990). Den berufsbezogenen Belastungen der Lehrer wurde sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Weinert, 1972; Hofer, 1986; Hirsch, Ganguillet & Trier, 1990; Stöckli, 1992). Terhart (1991, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 93) nennt, zeitlich gesehen, folgende Schwerpunkte der Lehrer-Forschung im deutschsprachigen Raum seit den siebziger Jahren:

- die rollentheoretischen Explikationsversuche (Konfliktstruktur der Lehrerrolle);
- Erhebungen zu pädagogisch-politischen Einstellungen von Lehrkräften der frühen siebziger Jahre;
- empirische Untersuchungen zum Einstellungswandel im Übergangsfeld von Schule, Studium und Beruf (Praxisschock) und
- eine stärker psychologische Orientierung (Lehrerpersönlichkeit, Lehrerangst, subjektive Theorien von Lehrpersonen) in den achtziger Jahren.

Seit etwa Mitte der achtziger Jahre werden in den Forschungen zu Lehrerbelastung immer mehr auch die physischen und psychischen Aspekte der Lehrertätigkeit berücksichtigt. In den Studien wird klar, dass die Gesamtbelastung im Lehrberuf im Verlauf der Jahre keineswegs kleiner geworden war. Die Gesamtbelastung im Lehrberuf, die allgemeinen und persönlichen Anforderungen an den Lehrer waren gestiegen (u.a. Grassel, 1974; Strittmatter, 1986; Biener, 1988; Dubs, 1989; Enzmann & Kleiber, 1989; Becker & Gonschorek, 1991; Byrne, 1991; Barth, 1992; Leuschner & Schirmer, 1993; Rudow, 1994; Kramis-Aebischer, 1995; Jehle, 1997; Buschmann & Gamsjäger, 1999; Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter, 1999; Porps, 1999; Szymanek, 1999; van Dick, Wagner & Petzelt, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schaarschmidt, 2002). Nach Strittmatter (1986) gehören Lehrpersonen aufgrund ihrer Arbeitsbedingungen (widersprüchliche und diffuse Rollenansprüche, ein hoher Anteil an frei bestimmbarer Arbeitszeit, Stoffdruck, Motivations- und Disziplinschwierigkeiten bei Schülern, Sackgassenberuf, Verlust des öffentlichen Ansehens, hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen oder

Innovationsdruck) zur belastetsten und gesundheitlich gefährdetsten Berufskategorie. Diese ungünstigen Arbeitsbedingungen, dazu kommen noch persönliche und familiäre Belastungen, können durch die psychophysische Beeinträchtigung der Gesundheit die Einsatzbereitschaft (Leistungsfähigkeit) und das persönliche Wohlbefinden eines Lehrers in erheblichem Maße einschränken. Die Einschränkung der Leistungsfähigkeit führt unwillkürlich zur Verschlechterung des Wohlbefindens, was wiederum auf den Fähigkeitseinsatz rückwirkt (z.B. in der hohen Anzahl an Unterrichtsausfällen). Um diesem Teufelskreis zu entkommen und wieder „unbehindert“ arbeiten zu können, sollte jeder berufstätige Lehrer über verschiedene Bewältigungstechniken (Coping) verfügen oder zumindest Kenntnis von ihnen haben, um sich in schwierigen Situationen selbst unterstützen zu können. Bräm (1992) weist in seinem Buch darauf hin, dass eine hohe Berufskompetenz von Lehrpersonen auch mit moralischen und psychologischen Fähigkeiten einhergeht. Gute fachliche Kompetenzen (Fach- oder Erziehungsexperte) sind zwar von großer Bedeutung und notwendig, aber nicht hinreichend. „Für eine erfolgreiche und befriedigende Berufsausübung gelten Elemente der psychischen Stabilität und persönlichen Integrität, des Durchsetzungsvermögens und Verantwortungsbewusstseins als wesentliche Faktoren“ (Bräm, 1992, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 127).

Der Begriff Bewältigung, in der Literatur häufig unter dem Begriff „coping“ (engl. bewältigen, meistern) zu finden, umfasst alle Bemühungen einer Person, mit belastenden Situationen fertig zu werden. Die Bemühung, eine gestörte Beziehung zwischen Person und Umwelt wiederherzustellen (French, Rodgers, & Cobb, 1974; Folkmann, Schaeffer & Lazarus, 1979; Lazarus & Launier, 1978, 1981), als Ich-Prozess, bei dem das Ich mit Hilfe von Abwehrmechanismen den Forderungen der inneren und äußeren Welt begegnet bis eine hinreichende Anpassung erfolgt (Haan, 1977). Oder als sich ständig verändernde, kognitive und verhaltensmäßige Bemühung einer Person, die darauf gerichtet ist, sich mit spezifischen externen und/oder internen Anforderungen auseinander zusetzen, die ihre adaptiven Ressourcen stark beanspruchen oder übersteigen (Lazarus & Folkman, 1984, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 62). Cohen & Lazarus (1973) benennen folgende fünf Hauptaufgaben einer Bewältigung:

1. Den Einfluss schädigender Umweltbedingungen reduzieren und die Aussicht auf Erholung verbessern.
2. Negative Ereignisse oder Umstände tolerieren bzw. den Organismus an diese anpassen.
3. Ein positives Selbstbild aufrechterhalten.
4. Das emotionale Gleichgewicht sichern.
5. Befriedigende Beziehungen mit anderen Mitmenschen fortsetzen.

Nach Lazarus & Launier (1978, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 63) gehören zu den Hauptfunktionen der Bewältigung eine positive Veränderung der Problemlage, der gestörten Person-Umwelt-Beziehung und die Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit, welche auf vier unterschiedliche Bewältigungsarten erfolgen können:

- „Informationssuche
- direkte Handlung
- Unterdrückung von Handlung
- intrapsychische Prozesse, die noch nach Aspekten der zeitlichen und thematischen Orientierung differenziert werden:
 - Bewältigung vergangener Ereignisse bzw. Schädigung/Verlust
 - Bewältigung zukünftiger Ereignisse bzw. Herausforderung
 - Bedrohung“.

Anhand empirischer Ergebnisse erarbeiteten Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter & DeLongis-Gruen (1986) eine weitgehende, erneute Differenzierung von Bewältigung (Coping). Auf der Basis von Items der „Ways of Coping Checklist“ von Folkman & Lazarus (1985) ermittelten sie faktorenanalytisch acht Arten von Bewältigung (zitiert nach Kramis-Aebischer, 1995, S. 63):

1. Konfrontative Bewältigung (confrontive coping)
2. Kognitive Distanzierung (distancing)
3. Selbstkontrolle (self-control)

4. Suche nach sozialer Unterstützung (seeking social support)
5. Übernahme von Verantwortung (accepting responsibility)
6. Flucht-Vermeidung (escape-avoidance)
7. Problembezogene Lösungsversuche (planful problem-solving)
8. Positive Neueinschätzung (positive reappraisal).

Zusammengefasst versteht man unter Bewältigung alle Anstrengungen (eines Menschen), die dazu dienen, Anforderungen und Aufgaben, welche die persönlichen Ressourcen im Umgang mit Problemen angreifen oder übersteigen, zu meistern, zu tolerieren oder zu reduzieren. Vergleicht man diese Definition der Bewältigung mit der der Angstbewältigung, z.B. mit der von Krohne (1996, S. 80: „Angstbewältigung umfasst jene kognitiven oder verhaltensmäßigen Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, die Bedrohungsquelle zu kontrollieren und den durch diese Quelle ausgelösten emotionalen Zustand mit seinen verschiedenen (somatischen und kognitiven) Komponenten zu regulieren.“), so erhält man die folgende Definition der Angstbewältigung (bezogen auf den Lehrerberuf):

„Angstbewältigung umfasst alle kognitiven oder verhaltensmäßigen Maßnahmen/Anstrengungen, die darauf ausgerichtet sind alle Anforderungen, Aufgaben, „Bedrohungsquellen“ (z.B. undisziplinierte Schüler), welche die persönlichen Ressourcen (eines Lehrers) im Umgang mit Problemen angreifen oder übersteigen und einen damit verbundenen emotionalen Zustand (Angst) mit seinen somatischen und kognitiven Komponenten auslösen, zu regulieren, tolerieren, reduzieren oder zu meistern.“

Die Formen der Auseinandersetzung mit Angstreaktionen und die angstausslösenden Reize können verschieden und individuell unterschiedlich wirksam sein. Deshalb sollten Lehrern mehrere Möglichkeiten zur Kontrolle/Bewältigung der berufsbezogenen Ängste bekannt sein. „Geht man davon aus, dass neben objektiven Situationsgegebenheiten vor allem kognitive Vorgänge, die Erwartungen, Erinnerungen, Wahrnehmungs- und Informationsprozesse an der Angstausslösung beteiligt sind, so

müssen Maßnahmen zur Prävention und zum Abbau von Angst, Veränderungen der Situationen und der Kognitionen betreffen. In der praktischen Anwendung der verschiedenen Verfahren lassen sich jedoch beide Komponenten nicht immer voneinander trennen.“ (Vormbrock, 1982, S. 381).

Um die psychische Stabilität wieder erlangen zu können, bedarf man eines Interventionsprogramms. Die meisten dieser Interventionsprogramme für Lehrkräfte in schwierigen Belastungssituationen werden in Form von Trainings, Beratung oder Supervision angeboten. Nicht selten mit Hilfe einer externen Person, die in den einzelnen Sitzungen die Leitung übernimmt oder das ganze Geschehen bzw. den betroffenen Lehrer während der Sitzung von außen beobachtet. Sie decken hauptsächlich folgende Bereiche ab:

- Informationen zum Belastungsgeschehen (Stress, Angst, etc.),
- Verbesserung des Unterrichtsverhaltens (in z.B. angstausslösenden Situationen oder um das Aufkommen von Angstgefühl zu vermeiden) und
- Umgang mit der Belastung (z.B. mit Angst).

Diese Bereiche sollen den betroffenen Lehrer bei der Entlastung in seinem Beruf unterstützen. Es werden zusätzlich verschiedene Entspannungs- und Visualisierungstechniken erlernt und in der Praxis erprobt (Krauthan & Wagner-Link, 1983; Brengelmann, 1988). Leuschner & Schirmer (1993, in Kramis-Aebischer 1995, S. 128) heben zwei sich einander ergänzende und miteinander verbundene Aspekte hervor, die Interventionsprogramme für Lehrer unbedingt beinhalten sollten:

1. Der umweltgerichtete Ansatz, der die äußeren Bedingungen und Wirkungen der Arbeits- und Lebenssituation thematisiert (im Vordergrund stehen die organisatorischen bzw. institutionellen Bedingungen im schulischen Bereich).
2. Der personengerichtete Ansatz, der die inneren Merkmale der Persönlichkeit umfasst (man geht auf die kognitiven, emotionalen und handlungsrelevanten Bereiche der Person ein).

Tausch (1991, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 147) nennt hingegen drei große Bereiche, welche zur psychophysischen Reduktion der Belastung hilfreich sein können:

- der Bereich der handlungs- und problemorientierten Bewältigung (hierzu gehören Informationssuche, angemessene Zeitplanung, mentale Vorbereitung auf schwierige Situationen, Problemklärung und entlastende Änderungen)
- der Bereich der Verminderung der Erregbarkeit durch Entspannungsverfahren (dazu gehören u.a. der regelmäßige Einsatz von verschiedenen Entspannungsübungen wie z.B. Muskelentspannung nach Jacobson, Atemmeditation, Autogenes Training, Yoga, etc.)
- der Bereich der Umbewertung von Umweltereignissen (Verminderung von negativen Selbstgesprächen und Grübeln, Überprüfung der Wichtigkeit bestimmter Ereignisse, in belastenden Situationen auch die günstigen und förderlichen Aspekte sehen und die Ereignisse selbst weniger bewerten).

Jehle & Nord-Rüdiger (1989) und Kramis-Aebischer (1995, S. 155-156) haben verschiedene Ansätze zur Bewältigung von Stress, Angst und diversen Belastungen im Lehrberuf auf drei Ebenen systematisiert. Je nach Ursachenbereich können unterschiedliche diagnostisch-therapeutische Vorgehensweisen auf drei Ebenen als Lösungsstrategie angesehen werden:

1. Auf der Organisationsebene (Kollegium, Schule)

1.1 Schulexterne Lehrerfortbildung

- Die schulexterne Fortbildung kann Hilfen zur Bewältigung schwieriger (z.B. angstausslösender) Unterrichtssituationen, zum Umgang mit schwierigen Schülern, zum Umgang mit Eltern, Kollegen, Behörden, usw. anbieten und damit einen Beitrag zur Belastungsreduktion leisten. Diese Form der Fortbildung wendet sich vermehrt dem „persönlichen Lernen“ der Lehrpersonen zu und erweitert deren Sozial- und

Selbstkompetenz (z.B. Kommunikationstraining, Kurse für besseres Zeitmanagement, usw.). Hier können Innovationen in Gang gebracht und gefördert werden (z.B. ganzheitliche Schülerbeurteilung, Wochenplan, erweiterte Lernformen, Lernberichte statt Noten, u.v.m.).

1.2 Schulinterne Lehrerfortbildung

- Die schulinterne Lehrerfortbildung nimmt in stärkerem Maße als die schulexterne Lehrerfortbildung die Probleme einzelner Lehrer oder Schulen unter die Lupe, wie z.B. Kommunikationsprobleme unter den Lehrern oder Identifikationsschwierigkeiten mit der Institution Schule. Hierzu gehören u.a. Supervision und Teamsupervision in Form von themenzentrierter Interaktion (TZI) oder Balintarbeit: zwei Möglichkeiten zur Belastungsreduktion, die für einzelne Lehrer, Lehrergruppen oder ganze Kollegien wichtige psychohygienische Funktionen übernehmen können. Damit wird die Erhaltung oder Wiederherstellung der seelischen Gesundheit und beruflichen Kompetenz gesichert.
- Auch Organisationsentwicklungs-Ansätze und der Ansatz der „Just Community“ („Gerechte Gemeinschaft“) gehören der schulinternen Lehrerfortbildung an. Die Organisationsentwicklungs-Ansätze fördern die Effektivität und Effizienz von Organisationen (z.B. von Schulen), versuchen sie personell und strukturell weiter zu entwickeln und wirken sich dadurch positiv auf die Lehrer aus (die Freude am ausgeübten Beruf kommt wieder). Der Ansatz der „Just Community“ versucht, die Institution Schule zu demokratisieren und Partizipation zu fördern. „Just Community“ beteiligt alle Betroffenen an der Problemlösung (z.B. bei Kommunikationsproblemen unter Lehrern) und stützt sich auf Diskurs und Handlungsreflexion, wodurch Fairness, Gerechtigkeit und Gemeinschaft (in der Schule) gefördert werden sollen. Der Ansatz führt zu einer höheren Identifikation mit der Schule und deren Normen, zu besserer Kooperation und offener Auseinandersetzung mit pädagogischen Problemen unter den Lehrpersonen und zu erhöhter Hilfs- und Verantwortungsbereitschaft auch bei den Schülern (vgl. Kramis-Aebischer, 1995, S. 140 und S. 155-156).

2. Auf der Systemebene (Bildungspolitik)

- Materielle Verbesserungen: Arbeitszeitverkürzung, bessere Räumlichkeiten, z.B. größere und funktionellere Lernräume, Verkleinerung der Schulklassen, etc.
- Bildungspolitische Maßnahmen: berufliche Alternativen eröffnen, vorzeitige Pensionierung ermöglichen, Schulreform, etc.
- Schulische Eigenständigkeit fördern (Teilautonome Schulen).

3. Auf der Individuumsebene (Verhalten, Persönlichkeit)

- Veränderung von Einstellungen und Wahrnehmungen bezogen auf die belastende Situation, Grenzen der eigenen Möglichkeiten akzeptieren
- Positive Selbstinstruktion
- Stressimpfungstraining (SIT)
- Rational-Emotive-Therapie (RET)
- Das Belastung-Management-Training für Lehrer (BMT-L)
- Die Frankfurter LehrerAngst-Selbsthilfe (FLASH)
- Selbsthilfe-Verfahren im Umgang mit Angst/Stress nach Fries
- Techniken der Selbstkonfrontation
- Einzelsupervision
- Entspannungstechniken, Meditation, Tai-Chi, Yoga
- Sportliche Betätigung
- Erlernen von Stress-/Angstverarbeitungsstrategien.

Im Allgemeinen besteht eindeutig ein Defizit an theoretisch fundierten und empirisch abgesicherten Empfehlungen zur Belastungsbewältigung im Lehrberuf. Sowohl die Repräsentativitätsangaben für die Stichproben als auch die Wirksamkeitsprüfungen dieser Bewältigungsansätze sind mangelhaft (in Kramis-Aebischer, 1995, S. 156).

6.1 Ausgewählte Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf

Im vorigen Kapitel wurden verschiedene Techniken je nach Ansatz zur Bewältigung oder Reduktion von Belastungen (Angst) im Lehrberuf dargestellt. Nun sollen ausgewählte Techniken je nach Ansatz zur Prävention und Bewältigung von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf aus der Angstforschung etwas ausführlicher dargestellt werden. Bei der Wahl dieser Techniken, wie Lehrer ihren Ängste begegnen oder sie gar vermeiden können, wurden die Aussagen/Wünsche der Lehrer aus den Gruppendiskussionen und aus ihren Berichten in den Fragebögen berücksichtigt. Einige der befragten Lehrer haben bei den Versuchen, ihre Ängste zu bewältigen, einen Teil der in Kapitel 6 dargestellten Techniken kennengelernt und mehr oder weniger gute Erfahrungen gemacht. Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrer hat aber laut den Aussagen der Lehrer selbst, recht wenige bis gar keine Kenntnisse hinsichtlich der Techniken zur Bewältigung oder Reduktion von Angst im Lehrberuf und sie würden gerne einige von diesen kennenlernen. So wie man nicht sagen kann, dass es *die* berufsbezogene Angst bei einem Lehrer gibt, so kann auch nicht pauschal gesagt werden, dass es *die* Methode zur Bewältigung oder Reduktion von berufsbezogenen Ängsten bei Lehrern gibt. Nicht alle Methoden wirken bei jeder Person in gleichem Umfang. Hierbei kommt es immer auf einen Versuch an. Bei den in diesem Kapitel etwas ausführlicher dargestellten Techniken handelt es sich lediglich um Empfehlungen, die zur Bewältigung der Belastung beitragen können. Fasst man die in Kapitel 6 berichteten verschiedenen Ansätze zusammen, so können die verschiedenen Möglichkeiten zur Angstbewältigung, -reduktion oder -prävention den folgenden drei Ebenen zugeordnet werden:

- der Organisationsebene (schulexterne und schulinterne Lehrerfortbildung: z.B. Supervision oder Teamsupervision),
- der Systemebene (belastungsvermindernde Möglichkeiten wie materielle Verbesserungen oder bildungspolitische Maßnahmen, z.B. Schulreform, vorzeitige Pensionierung) und

- der Individuumsebene (z.B. Veränderung von Einstellung/Wahrnehmung, sportliche Betätigung, Entspannungsverfahren wie Meditation, Yoga) (siehe dazu Kramis-Aebischer, 1995, S. 127-150).

In Bezug auf diese drei Ebenen und unter Berücksichtigung der Aussagen und der Wünsche der befragten Lehrer, werden folgende Möglichkeiten zur Bewältigung oder Reduzierung der Angst im Lehrberuf ausführlicher dargestellt: auf der Organisationsebene wird auf Lehrerfortbildungen allgemein und auf schulinterne Lehrerfortbildungen am Beispiel der Supervision eingegangen; auf der Systemebene wird sich der Blick genauer auf mögliche materielle Verbesserungen und bildungspolitische Maßnahmen richten und schließlich werden auf der Individuumsebene die Wirkung der Veränderung von Einstellungen/Wahrnehmungen bei Lehrern sowie verschiedene Entspannungsverfahren präsentiert.

6.1.1 Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf auf der Organisationsebene

6.1.1.1 Lehrerfortbildungen

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird unter dem Begriff Lehrerfortbildung die Erhaltung und Verbesserung der in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen verstanden (Keller & Novak, 1993, S. 146). Dieser Definition zufolge gehört zu den Aufgaben einer Fortbildung die Erhaltung und Verbesserung der je nach Fächern der Lehrer zugehörigen Teildisziplinen. Die Wichtigkeit des Fachwissens und der Weiterbildung in den Teildisziplinen für Lehrer ist unbestritten. Gibt es bei Lehrerfortbildungen auch Raum für den Austausch zwischen den Lehrern, darüber was einen gerade beschäftigt, was einen z.B. unsicher und ängstlich macht? Keller & Novak (1993) stellen eine allgemeine Forderung an die Fortbildungsangebote für Lehrpersonen. Ihrer Meinung nach soll Lehrerfortbildung das ganzheitliche Persönlichkeitsbild der Lehrkraft ansprechen und sämtlichen Bedürfnissen des Lehrers

gerecht werden. Auch nach Schönig (1990) gehört die Konzentration auf die Person des Lehrers mit seinen alltäglichen Berufsproblemen zu den wichtigsten Aufgaben der Lehrerfortbildung. Demnach sollte Lehrerfortbildung Hilfen zur Bewältigung der schwierigen Unterrichts- und Schulpraxis anbieten (z.B. den Lehrern Möglichkeiten aufzeigen, wie man Schüler im Unterricht oder auch sich selbst motivieren kann). „*Die Widersprüche, Spannungen und Probleme des Schulverhaltens, die Aufarbeitung von konflikterzeugenden und widersprüchlichen Aspekten der Lehrerinnen- und Lehrerrolle*“ (Schönig, 1990, S. 34) sollten der Ausgangspunkt sein. Hier können verschiedene Innovationen in Gang gebracht und gefördert werden. So wird neuer Sinn in den Schulalltag gebracht und Auswege aus der Routine gezeigt. Nimmt man hier als Beispiel einen Sportlehrer, so kann er durch das Erlernen von neuen Spielen, Sportarten oder Möglichkeiten zum innovativen Einsatz von Turngeräten, den Sportunterricht für die Schüler interessanter gestalten, wodurch sowohl die Schüler als auch der Sportlehrer selbst wieder Freude am Sportunterricht haben können - falls sie verloren ging. Des Weiteren kann die Lehrerfortbildung einen Beitrag zur Belastungsbewältigung leisten durch vermehrtes Zuwenden zum „persönlichen Lernen“ der Lehrpersonen und deren Sozial- und Selbstkompetenz (Stress-Management-Techniken, Time-Management, Training von Fähigkeiten, individuelle Beratung, Kommunikationstraining, etc.) (in Kramis-Aebischer, 1995). Das Kommunikationstraining hat beispielsweise die Vertiefung des Grundwissens über zwischenmenschliche Kommunikation und deren angemessene Anwendung zum Gegenstand. Die Verbesserung der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern beeinflusst das unterrichtliche Geschehen mit Sicherheit positiv. Wie könnte nun eine Lehrerfortbildung zur Bewältigung der berufsbezogenen Ängste von Lehrern aussehen? Eine Fortbildung zum Thema „Berufsbezogene Ängste von Lehrern und Lösungen zu deren Bewältigung“ könnte z.B. in Form eines Workshops oder Seminars angeboten werden. Die Teilnehmer wären die betroffenen Lehrer selbst und idealerweise auch die von berufsbezogenen Ängsten nicht betroffenen Lehrer. Eines der Ziele von solchen Workshops oder Seminaren wäre die Vermittlung von Grundwissen, sowohl über die Ursachen von Lehrerängsten als auch deren Bewältigungsmöglichkeiten. Im Mittelpunkt würde ebenso der Austausch von Erfahrungen aus der beruflichen Praxis unter den Teilnehmern sein. Verschiedene Konfliktsituationen des Unterrichts können herausgenommen und gemeinsam besprochen werden, z.B. die Unmotiviertheit der Schüler im Unterricht, für die sich

Lehrer oft selbst verantwortlich machen und welche bei Lehrern Versagensangst auslösen kann. In einer gemeinsamen Runde würde dieses Thema besprochen werden, wodurch das Problem aufgeschlüsselt und mögliche Lösungen aufgezeigt werden könnten (z.B. durch stärkeres Eingehen der Lehrer auf die Wünsche der Schüler bei der Gestaltung des Unterrichts). Durch die Verbesserung der Qualifikationen, würde sich bestimmt so mancher Lehrer kompetenter fühlen und das aufgekommene Gefühl, dass man als Lehrer den Erwartungen der Schüler nicht gerecht werden kann, wäre wieder weg. Jeder Lehrer kann eine eigene „realistische“ Strategie zur Angstbewältigung entwickeln (je nach der angstausslösenden Situation), um später im Berufsalltag mit den aufgetretenen Ängsten besser umgehen zu können. In solchen Workshops oder Seminaren können die Lehrer ganz offen über ihre eigenen Probleme reden, sich gegenseitig unterstützen (z.B. durch den Austausch der in der Praxis selbst erprobten Tricks) und gegenseitig aufeinander Acht geben. Denn wer kann einen Lehrer besser verstehen und ihm besser helfen als ein anderer Lehrer, dem die Probleme vielleicht selbst bekannt sind? Solche Fortbildungen für Lehrer könnten entweder extern stattfinden, wo man sich möglicherweise mehr entspannen und öffnen kann, oder auch intern, d.h. praktisch am Arbeitsplatz. Hier besteht aber zum Teil die Gefahr, dass das Gebäude der Schule, an der man unterrichtet und in der man vielleicht Tag für Tag die berufsbezogenen Ängste am eigenen Leib verspürt, den Lehrer parallelisieren. Somit kann es passieren, dass er gar nicht in der Lage sein wird, sich zu seinen Problemen zu äußern. Es wäre nicht auszuschließen, dass die von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrer dadurch gehemmt wären, vor dem eigenen Kollegium über ihre Ängste zu berichten. Aus diesen Gründen ist eine „externe“ Form einer Lehrerfortbildung zu bevorzugen. Solche Workshops oder Seminare zum Thema Berufsbezogene Lehrerängste würden sicherlich dazu beitragen, dass sich Lehrer nicht mehr mit ihren Problemen alleingelassen fühlen und, dass der Berufsalltag besser gemeistert werden kann. Ähnliche Workshops und Seminare zum Thema „Burnout“ werden in der Lehrerfortbildung in Amerika mit Erfolg durchgeführt (Pines, Aronson & Kafry, 1987, nach Barth, 1992).

6.1.1.2 Supervision

Laut Aussagen und Berichten der befragten Lehrer, bedienen sich die meisten Lehrer beim Versuch der Bewältigung oder Reduktion ihrer berufsbezogenen Ängste der Technik der Supervision und machen mit dieser Technik recht gute Erfahrungen. Quasi zur Einstimmung werden an dieser Stelle Aussagen einiger Lehrer hinsichtlich der Supervision zitiert:

„Zu den Lösungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zur Angstbewältigung ihrer berufsbezogenen Ängste zählen meines Erachtens Supervision, das Ansprechen/Aussprechen dieser Problematik in offenem Kreis, Fort- und Ausbildung gezielt auf die Angstbewältigung hin.“

„Wir haben die Möglichkeit, unsere Ängste in einer Supervisionsgruppe zu besprechen, was uns sehr hilft, die Sache in den Griff zu bekommen.“

„Angst hat viel mit dem „Klima“ in der Schule zu tun. Ein offenes gesprächsbereites Kollegium kann beim Abbau der Ängste bei Lehrern hilfreich sein. Lehrer sollten auch ihre persönlichen Ansprüche relativieren. Durch Supervision, an der ich selbst über 3 Jahre teilgenommen habe, wird die Eigenreflexion gefördert und Angst abgebaut.“

„Ich nehme seit etwa zehn Jahren privat an einer Supervision teil. Ohne diese Selbsthilfe wäre mein Antwortprofil einige Stufen negativer ausgefallen. Die Problembewältigung ohne professionelle Unterstützung von außen ist kaum möglich. Meiner Meinung nach wird zunehmend darauf geachtet, dass im Lehrerberuf Beratung, Supervision oder ähnliche professionelle Hilfen dringend nötig sind und zum Teil der Lehrerausbildung werden müssen“

Nun soll diese Technik etwas ausführlicher dargestellt werden. Supervision ist eine Form der schulinternen Lehrerfortbildung (vgl. dazu Kramis-Aebischer, 1995), die sich in stärkerem Maße als die schulexterne Lehrerfortbildung auf die konkreten Probleme einzelner Lehrer oder Schulen konzentriert und damit zu ihrer Bewältigung (z.B. von

Kommunikationsproblemen unter den Lehrern) beiträgt. Die Probleme einzelner Lehrer werden immer komplexer und haben immer tiefergehende Entstehungsursachen. Es kann sein, dass sich manche Lehrer nicht mehr in der Lage fühlen, sich selbst zu helfen, da es ihnen an einschlägigem Wissen fehlt. In solchen Fällen wird die Problembewältigung ohne professionelle Unterstützung von außen nicht mehr möglich sein. Supervision stellt eben eine solche professionelle Unterstützung von außen dar, die versucht das (fehlende) fachliche Wissen der Teilnehmer zu optimieren, um sie zu zielgerichtetem Handeln und gleichzeitig zur selbständigen Bewältigung ihrer Probleme zu befähigen. Zusammengefasst kann man Supervision als einen Interaktionsprozess bezeichnen, in dem eine speziell ausgebildete, erfahrene bzw. fachlich kompetente Person (Supervisor) einer fachlich unerfahrenen Person (Supervisand) Lernmöglichkeiten bietet mit dem Ziel, deren Tätigkeiten im sozialen Berufsfeld zweckmäßiger und zielgerichteter auszuüben (Plessen & Kaatz, 1985, S. 25). Supervision kann deshalb als eine Form der Fort- und Weiterbildung angesehen werden, darüber hinaus aber auch als dauernde übliche oder sogar verpflichtend vorgeschriebene Praxisbegleitung (z.B. in der psychologischen Gesprächspsychotherapie) (Spanhel & Hüber, 1995, S. 162). Sie wird oft in der Ausbildung von Ärzten und Psychologen, von Erziehern, Sozialarbeitern und Sozialpädagogen und von Richtern und Theologen zur Begleitung von ersten Erfahrungen in der Praxis angeboten (Scobel, 1989).

6.1.1.2.1 Ziele der Supervision (zitiert nach Spanhel & Hüber, 1995)

Für die verschiedenen Formen von Supervision (z.B. Einzelsupervision, Gruppensupervision, Teamsupervision) existieren unterschiedliche Zielsetzungen, je nach der Art der Probleme. Trotz der Vielfalt an Problemarten ist es möglich, sie in drei übergreifende Ziele einzuordnen: die „Wissensverbesserung“, die „Fertigkeitsverbesserung“ und die „Selbsterfahrung“ (Plessen & Kaatz, 1985, S. 24). Supervision versucht also, das fachliche Wissen der Teilnehmer zu optimieren, die professionellen Fertigkeiten von ihnen zu steigern und Möglichkeiten zum Kennenlernen neuer, bislang nicht bekannter Seiten der eigenen beruflichen Rolle bzw. Persönlichkeit zu eröffnen (Spanhel & Hüber, 1995, S. 162).

Wissensverbesserung

Hier soll das theoretische Wissen der Supervisanden optimiert und verbessert werden. Da die vorhandenen Wissensstrukturen eines Lehrers manchmal unzureichend sind (Ausbildung), um ein Problem z.B. im Unterricht lösen zu können (vor allem dann, wenn diese „Defizite an Wissen“ eine angemessene Bewältigung der Schwierigkeiten verhindern), muss dieser Bereich des Wissens verbessert oder besser gesagt vertieft werden. „Da nur ausreichend differenzierte Diagnosen und entsprechend umfassende Interventionen die anstehenden Probleme und Belastungen erfolgreich beseitigen können, sind unzureichende Denk- und Handlungsstrukturen durch solche zu ersetzen, die systemische Zusammenhänge und besonders die Selbstregulation der Systeme (auf das schulische System bezogen wären das z.B. Klasse, Lehrerkollegium, Familie, etc.) und ihrer Subsysteme (Schüler einer Klasse, Beteiligte an einer Konferenz, Angehörige einer Familie) bei der Beratung von Fällen aus der eigenen Berufspraxis berücksichtigen“ (Spanhel & Hüber, 1995, S. 163). Anders gesagt werden für viele berufliche Probleme und Schwierigkeiten des Lehrers zu einfache Erklärungen gefunden und es wird auf diese Probleme nicht tiefer eingegangen (z.B. „dieser Schüler hat einfach keine Lust mitzumachen“). Viel zu häufig wird nicht darauf eingegangen, ob die Ursache (in diesem Fall die Unlust des Schülers zum Mitmachen) auch andere Aspekte in sich birgt (z.B. dass die schwierige finanzielle Lage der Familie den Schüler zwingt im Familienbetrieb mitzuarbeiten, anstatt abends etwas für die Schule zu tun). Die Komplexität dieses Problems wird so nicht erkannt und weder dem Lehrer noch dem Schüler ist geholfen. Der Lehrer wird sich immer wieder über die schlechten Leistungen des Schülers ärgern müssen oder diesen Tatbestand auf seine unzureichenden Kompetenzen zurückführen, was unter Umständen zu Versagensängsten als Fach- oder Erziehungsexperte führen kann.

Fertigkeitsverbesserung

Die Verbesserung der professionellen Fertigkeiten von Lehrern hat ihre Schwerpunkte in der Erweiterung und Vertiefung der praktischen (fachlichen) Fähigkeiten sowie der sozialen Handlungskompetenz. Die Verbesserung dieser Fähigkeiten führt zu einem

Sicherheitsgefühl, das die Angst reduziert. Um diese Ziele erreichen zu können, werden in der Supervision (meistens in Form der Gruppensupervision) Gespräche über das eigene berufliche Handeln geführt, in denen dieses Handeln, seine Absichten und erzielte Effekte beurteilt werden. Auf diesem Wege wird versucht, Handlungsstrategien für Problemlösungen zu finden und deren Umsetzung in die Praxis zu präzisieren. Der Supervisor nimmt am Gespräch auch teil und unterstützt, v.a. wenn die Problematik des Gesprächs zu komplex ist und die Teilnehmer mit der Lösung des Problems überfordert sind.

Selbsterfahrung

Der Schwerpunkt bzw. die Hauptaufgabe der Supervision wird in der Erweiterung oder Vertiefung der persönlichen Erkenntnisse des Supervisanden bezüglich seiner berufsbezogenen Einstellungen, Werthaltungen und Gefühlen gesehen. Die Supervision basiert auf psychoanalytischen Annahmen. Die schon oben erwähnten Wissens- und Fertigkeitsverbesserungen „begleiten gleichsam den im Zentrum stehenden Prozess der Selbsterfahrung des Supervisanden“ (Spanhel & Hüber, 1995, S. 164). Dabei zielt die Selbsterfahrung darauf, den Supervisanden zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst zu verhelfen, was auf dem Wege der Introspektion (Innenschau) und Selbstöffnung geschieht. „Da, wo bestimmte Problemsichten schon lange bestehen und sich „objektiv“ bewährt zu haben scheinen, ist es außerordentlich schwer, sich für neue Sichtweisen zu öffnen und die bisherige Meinung in Frage zu stellen. Eine Reduktion beruflicher Belastungen gelingt oft jedoch nur dann, wenn die Selbstöffnung dazu genutzt wird, genauer in sich zu blicken, um zu erkennen, welche Anteile der eigenen Persönlichkeit jeweils involviert sind“ (Spanhel & Hüber, 1995, S. 164). Beispielsweise sehen Lehrer die Ursachen verschiedener Konflikte in der Person des Schülers (z.B. das schlechte Benehmen oder die Demotivation von Schülern im Unterricht), des Schulleiters (Kommunikationsschwierigkeiten) oder der Eltern. Nur selten, wenn überhaupt, sehen sie sich selbst als „Sündenbock“ an. Eine selbstreflektierende Analyse des eigenen Handelns hilft dem Lehrer, seine Fehler oder Unzulänglichkeiten offen zu legen, sie zu verstehen und neue Vorgehens- und Handlungsweisen zu entwerfen. Durch die

Introspektion können die Ursachen von verschiedenen Ängsten neu entdeckt und nachvollzogen werden, was schließlich zur Findung einer Lösung führt.

6.1.1.2.2 Ablauf der Supervision

Nach Spanhel & Hüber (1995) unterliegt die Supervision bestimmten Phasen, die sich hinsichtlich ihrer Teilziele, Methoden und Techniken unterscheiden. Auch die Länge von Supervisionen variiert. Sie reicht von einer einmaligen Sitzung bis hin zu Sitzungen, die über Monate oder Jahre fortlaufen. Sowohl die Reihenfolge der Phasen einer Supervisionssitzung als auch ihre Form (Einzelsupervision oder Gruppensupervision) können variiert werden und stellen keine streng einzuhaltende Vorgabe dar.

Zu den Phasen einer Supervisionssitzung gehören: Orientierungsphase, Informationsphase, Gewichtungphase, Rückmeldephase und Kontrollphase. Nun werden diese kurz beschrieben (übernommen aus Spanhel & Hüber, 1995).

Orientierungsphase

In dieser „Anfangsphase“ geht es um die Klärung eines konkreten Problems (Einzelfall) mit dem sich ein Supervisand oder mehrere Teilnehmer beschäftigen möchten. Dieses konkrete Problem (z.B. die Isolation des Lehrers innerhalb des Lehrkörpers) des Supervisanden ist dabei als Anhalts- bzw. Ausgangspunkt einer Supervisionssitzung zu verstehen. Die Art und Weise, wie ein Supervisand sein Problem darstellen wird (offen formuliert mit viel Vertrauen zum Supervisor oder eher unentschlossen und gehemmt), zeigt dem Leiter einer Supervisionssitzung, wie der betroffene Lehrer seine beruflichen Schwierigkeiten angehen will. Natürlich muss man berücksichtigen, dass viele Lehrer über die eigenen Probleme ungern reden und es oft viel Zeit benötigt bis man das Vertrauen gewinnt.

Informationsphase

Hier werden zunächst alle Informationen oder Daten gesammelt, die das zu behandelnde Problem betreffen oder von Bedeutung für dieses Problem sind. Liegt das Problem, wie im zitierten Fall z.B. bei anderen Lehrern (Interaktion Lehrer–andere Lehrer), die durch ihr ablehnendes Verhalten Angstzustände bei einem Lehrer auslösen, werden diese Informationen beide Interaktionsseiten (betroffener Lehrer-Lehrer) betreffen. Am meisten hilfreich sind Informationen oder Daten in Form von verschiedenen Berichten des Supervisanden, diversen Notizen oder Unterlagen (Hefte), die von ihm selbst gemacht und mitgebracht wurden.

Gewichtungsphase

Hier werden die in der Informationsphase gesammelten Daten (meist handelt es sich dabei um eine große Vielfalt der verschiedenen Informationen) reduziert und eingeordnet. Das Ziel dieses Vorgangs ist es, die Zusammenhänge im bestehenden Problem aufzuzeigen und sie zu klären. Nach Spanhel & Hüber (1995) ergeben sich während dieses Vorgangs beim Supervisanden nicht selten erhebliche Änderungen bezüglich der Problemsicht. Es werden oft andere Schwerpunkte des Problems erkannt, die dann zur Verdeutlichung und Umbewertung des Problems führen (z.B. der angstauslösenden Situation, dem anderen Lehrer). Es kann sich beispielsweise herausstellen, dass der betroffene Lehrer am früheren Arbeitsplatz von gleichaltrigen Kollegen umgeben war, die auf der „gleichen Wellenlänge“ lagen. Am jetzigen Arbeitsplatz sind viele Lehrkräfte um einiges älter und vermuten, dass der junge Lehrer kein Interesse an der Kontaktaufnahme mit ihnen hat. Sie trauen sich nicht, ihn anzusprechen und der Lehrer nimmt das als Ablehnung wahr. So werden die Zusammenhänge und die Komplexität der angstauslösenden Situation aufgezeigt und geklärt, was letztendlich zur Beseitigung des Problems beiträgt.

Rückmeldephase

In dieser Phase wird vom Supervisor oder einem Gruppenteilnehmer der Versuch unternommen aus seiner Sicht dem Supervisanden möglichst genau zu beschreiben, was zwischen ihm und seinen Interaktionspartnern geschieht. Dabei, wie schon bei der Beschreibung der Orientierungsphase erwähnt, ist die Beziehung zwischen Supervisand und Supervisor entscheidend für die Rückmeldung. Am besten ist es, wenn die Beziehung auf gegenseitigem Vertrauen basiert, gekennzeichnet von Einfühlungsvermögen und Echtheit. Die Rückmeldung geschieht meistens in Form eines Gesprächs, bei dem der Supervisor oder der andere Gruppenteilnehmer „ihre Eindrücke und Beobachtungen dem Supervisanden als Angebot zur Verfügung stellen und dabei versuchen, die Eindrücke bzw. das Erleben des Supervisanden vor diesem Hintergrund zu verstehen“ (Spanhel & Hüber, 1995, S. 165). Die Rückmeldephase endet erst dann, wenn der Supervisand einen Vorschlag für sein Handeln formuliert und seine Einstellungen und Ziele modifiziert.

Kontrollphase

In der letzten Phase der Supervision wird geprüft, ob alles, was sich der Supervisand in der Rückmeldephase vorgenommen hat, in zweckmäßige, konkrete Handlungsschritte umgesetzt werden kann, die im Berufsalltag realisierbar sind. Oft nehmen sich Lehrer etwas vor, was in der Praxis des Unterrichts kaum machbar ist. Hierzu gehört der Wunsch möglichst alle Schüler mit den Inhalten des Unterrichts zufrieden zu stellen. Um die Schwierigkeiten vorwegnehmen und beseitigen zu können, wird durch ein Gespräch versucht, mögliche Lösungen zu finden. Um den Wünschen der Schüler in gewissen Umfang nachkommen zu können, kann am Anfang des Schuljahres ein Gespräch mit den Schülern stattfinden. In diesem wird dann versucht, die vom Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte und die Wünsche der Schüler zu vereinbaren.

Für eine erfolgreiche Teilnahme an der Supervision, sind folgende Aspekte von großer Bedeutung:

- Der Wille, berufliche Schwierigkeiten wirklich entschlossen anzugehen. Nur wenn ein Lehrer mit eigener Initiative zur Bewältigung seines Problems kommt, kann man ihm Hilfe geben.
- Die Einstellung, nicht alle beruflichen Probleme (alleine!) lösen zu müssen. Immer noch gibt es viele Lehrer, die der Meinung sind, ihre eigenen Probleme alleine lösen zu können. Nicht selten sind sie zu stolz, um sich helfen zu lassen. Dabei kann oft nur die professionelle Hilfe von außen (einem Experten) wirklich zu einer Lösung beitragen.
- Akzeptanz der höheren Zeit- und Arbeitsbelastungen durch die Supervision. Supervision nimmt viel Zeit in Anspruch (meistens reicht eine Sitzung nicht aus, um die gesuchte Lösung zu finden) und verlangt von Teilnehmern viel Engagement. Nur durch aktives Mitmachen wird das Finden der Lösung schneller erfolgreich und möglich sein.
- Überwindung von evtl. vorhandenen Hemmungen, z.B. von Ängsten, Vorurteilen oder Zweifeln. Wie schon gesagt, ist es sehr schwierig über die eigenen Probleme mit anderen, fremden Personen zu reden, besonders wenn man dies nicht gewohnt ist. Schon allein die Tatsache, dass andere von den eigenen, unbewältigbaren Problemen erfahren, hindert ganz viele Lehrer daran, sich helfen zu lassen. Deshalb ist es so wichtig, diese Hemmungen allmählich abzubauen.

6.1.2. Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf auf der Systemebene

6.1.2.1 Materielle Verbesserungen und bildungspolitische Maßnahmen

Trotz deutlicher Verbesserung der materiellen Lage an Schulen, lassen die Arbeitsrahmenbedingungen für Lehrer zu wünschen übrig. Um nur einige zu nennen: zu kleine Lernräume, mangelhafte Ausstattung der Klassen oder Sportstätten (z.B. mit

Medien zur Veranschaulichung bestimmter Unterrichtsziele), fehlende Fachliteratur, alte Schulbücher, kein Zugang ins Internet. Sie alle erschweren das Leben des Lehrers und des Schülers zusätzlich. Aber nicht nur die materiellen Rahmenbedingungen sind verantwortlich dafür, dass Lehrer mit der Umsetzung des Lehrstoffs Probleme haben. Ähnlich schwierig und wenig erfolgreich lassen sich die im Lehrplan stehenden Leitideen des Unterrichts wie beispielsweise „Friedenserziehung“, „soziales Lernen“ oder „Koedukation“ verwirklichen. Nach Kleiner (1991) wird der Unterricht mit unterrichtsübergreifenden Anliegen überfrachtet, die unter den ungenügenden Rahmenbedingungen für Lehrer nicht bewältigbar sind. Was nützt es, „neue und gute“ Lehrpläne im Unterricht zu haben, wenn Lehrer keine Möglichkeiten sehen, die Ideen in ihrem Unterricht umzusetzen? Wie ist zu bewerten, wenn im Rahmen der Fortbildung eines Lehrers Materialien, Techniken und Methoden vermittelt werden, die Lehrer praktisch nur frustrieren, weil sie an den Schulen keine Strukturen vorfinden, in denen sie diese gewonnenen Erfahrungen mit ihren Schülern umsetzen könnten? Die oben aufgeführten mangelhaften Arbeitsrahmenbedingungen wirken hemmend auf die Lehrplanumsetzung, was viele Lehrer als belastend empfinden. Sie fühlen sich hilflos, alleingelassen und überfordert. Mit der Zeit fangen sie an, an ihren Fähigkeiten zu zweifeln („Vielleicht tauge ich doch nichts als Lehrer?“). Es kann zu Ängsten kommen (Angst, überfordert zu sein; Angst, nicht mehr als Fachexperte zu gelten; Existenzangst). Gudjons (1993) schlägt verschiedene Interventionen zur Entlastung im Lehrberuf vor, u.a. materielle Verbesserung, insbesondere diejenige der institutionellen Bedingungen (z.B. bessere Räumlichkeiten, Arbeitsverkürzungen). Die verbesserten beruflichen Rahmenbedingungen würden bestimmt zur Entlastung der Lehrer beitragen und damit auch zur Bewältigung und Prävention der durch Überbelastung entstehenden Ängste.

6.1.2.1.1 Gestaltung der Arbeitsaufgaben

In der Lehrertätigkeit gibt es eine Vielzahl von Aufgaben, die sich in Abhängigkeit von den von den Lehrern ausgeübten Funktionen (Fachlehrer, Klassenlehrer, Schulleiter, etc.) unterscheiden und die Lehrer oft quantitativ und qualitativ überfordern. Die Umgestaltung oder Reduzierung der Aufgaben kann hier ein Weg zur Entlastung der

Lehrer sein. Rudow (1994) schlägt folgende Möglichkeiten der Entlastung der Lehrer vor:

- Reduzierung jener Arbeitsaufgaben, welche nicht unmittelbar mit der pädagogischen Tätigkeit zusammenhängen und viel Zeit in Anspruch nehmen (Verwaltungsaufgaben)
- Einsatz eines Schulmanagers, der anfallende Organisations- und Verwaltungsaufgaben an der Schule übernimmt (Lehrer sollen keine „Verwalter“, sondern Pädagogen sein)
- bessere Vorbereitung der Lehrer durch Aus- und Weiterbildung auf Organisations- und Verwaltungsaufgaben an der Schule
- Verminderung der Unterrichtsstunden für all die Lehrer mit vielen Aufgaben in der Organisation und Verwaltung
- Veränderung von Lehrplänen ohne Qualitätsverlust (Überprüfung von Lehrplaninhalten, welche Inhalte könnte man weglassen, fachübergreifender Unterricht, etc.)
- Veränderung der Unterrichtsmethodik (Gruppen- und Projektunterricht statt Frontalunterricht, Veränderungen in der Form der Präsentation, Lernortwechsel, z.B. im Freien) (siehe dazu Hagstedt, 1980)
- mehr Autonomie, Verantwortung und Kompetenz für die Lehrperson durch einen größeren Handlungs- und Entscheidungsspielraum bei der Auswahl und Vermittlung von Lehrinhalten, bei der inhaltlichen und zeitlichen Planung des Schuljahres, bei der der Unterrichtsmethodik, etc. (siehe dazu Cherniss, 1988).

Becker & Gonschorek (1991, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 144) schlagen noch die Einführung eines Partner-Systems vor (Mentor/Mentee). Dabei handelt es sich um ein Helfer-System, bei dem sich ein altgedienter Lehrer eines Neulings/Berufsanfängers annehmen und ihn in schwierigen Situationen unterstützt. Weiterhin werden von beiden Autoren Großzügigkeit bei Beurlaubungen, Förderung der schulischen Eigenständigkeit und Öffnung beruflicher Alternativen vorgeschlagen.

6.1.2.1.2 Gestaltung der Arbeitsbedingungen

Arbeitszeiten

In vielen Untersuchungen zu Belastung und Arbeitszeit der Lehrer kann bestätigt werden, dass die gesamte Arbeitszeit der Lehrer weitaus länger ist als bei vielen anderen Berufsgruppen (vgl. u.a. Müller-Limmroth, 1980; Saupe & Möller, 1981; Häbler & Kunz, 1985; Wulk, 1988; Schäfer, 1990). Nach Rudow (1994) steigt die gesamte Arbeitszeit der Lehrer kontinuierlich an (wachsende Anzahl der Pflichtstunden, Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Wochenend- und Ferienarbeit). Er schlägt folgendes vor:

- Verkürzung der Arbeitszeit für Junglehrer (mehr Zeit für Unterrichtsvor- und -nachbereitung) und ältere Lehrer (Zeit für Weiterbildung – Aneignen neuer Lehrmethoden, längere Zeit zur Erholung)
- längere Erholungspausen zwischen den Unterrichtsblöcken (Einführung von Pausen, die den Lehrern tatsächlich zur Entspannung und Erholung dienen)
- Verringerung der Gesamtarbeitszeit (Einführung eines „Sabbatjahres“ - in zeitlichen Abständen ein freies Jahr für Regeneration, persönliche Weiterbildung, etc., in der aber der Anspruch auf denselben Arbeitsplatz erhalten bleibt).

6.1.2.1.3 Gestaltung weiterer Arbeitsbedingungen

Bei der Umgestaltung der weiteren Arbeitsbedingungen schlägt Rudow (1994) die Verringerung der Klassengröße vor, die immer größer wird und für Lehrer eine zunehmende psychische Belastung darstellt. Deshalb sollen Klassengröße reduziert und Mindestgrößen eingeführt werden (vgl. u.a. Häbler & Kunz, 1985; Urban, 1985; Wulk, 1988; v. Saldern & Katz, 1990; v. Saldern, 1992). Zu weiteren Möglichkeiten, die schon zum Teil in den oberen Kapiteln beschrieben wurden, gehören nach Rudow z.B.

ästhetischere Klassenräumlichkeiten in den Schulen (Lärm, Licht, Klima und Farbe sollen dabei berücksichtigt werden), soziale Unterstützung durch Lehrerselbsthilfegruppen der Lehrer mit ähnlichen Erfahrungen bzw. gemeinsamen Problemen (Kearney & Turney, 1987; Kretschmann, 1990), kollegiale Supervision durch dafür ausgebildete oder erfahrene Pädagogen oder Psychologen zur Entwicklung von pädagogischen Handlungskompetenzen in besonders schwierigen beruflichen Situationen (Mutzeck, 1989; Grewe, 1990; Roterling-Steinberg, 1990), Coaching (Beratung), Pädagogische Tage zur Besprechung von Themen, die Lehrer belasten, Management von Belastungen oder Konflikten an der Schule (Pieper, 1986), Integration der Angst-/Stressmanagementkurse in die Aus- und Weiterbildung der Lehrer, Konferenzen, schulpädagogische und schulpsychologische Beratung (Rüdiger, 1990; Sieland, 1990). Diese Vorschläge sind des Erprobens auf jeden Fall wert und sie können in starkem Maße das berufliche Leben von Lehrern erleichtern, ihnen die schwierigen Zeiten in der Berufslaufbahn überwinden helfen und vielleicht angstfrei(er) machen.

6.1.3 Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrberuf auf der Individuumsebene

Bei der Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten im Lehrerberuf auf der Individuumsebene ist die Berücksichtigung der Ursachen für das Zustandekommen der Ängste bei jedem einzelnen Lehrer von großer Bedeutung. Je nach Ursachen können bei einzelnen Lehrern verschiedene Ansatzpunkte bei der Therapie eingesetzt werden. In Kapitel 2.4 wurden drei Ansätze zur Angstentstehung dargestellt: der psychoanalytische Ansatz, der behavioristische Ansatz und der kognitionstheoretische Ansatz. Die Kenntnis über wesentliche Forschungsergebnisse der Angstforschung über die Entstehungstheorien (Erscheinungs- und Äußerungsformen, Ansatzpunkte bei der Therapie) ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, Gefühle von Lehrern richtig und angemessen einschätzen zu können. Da in der Praxis der Angstbehandlung die Therapien bei einzelnen Patienten auf die Erkenntnisse aller drei Ansätze zurückgreifen, d.h. es werden Therapieansätze aus den drei Ansätzen zusammengeführt und mit dem Patienten gemeinsam durchgegangen, wird

zunächst auf die Vorschläge zur Bewältigung der berufsbezogenen Ängste je nach Ansatz eingegangen.

Nach dem psychoanalytischen Ansatz haben Ängste die Funktion, eine Person vor einer Bedrohung zu warnen. Das „Ich“ muss mit den Bedrohungen fertig werden und den Druck, der als Angst erlebt wird, abbauen. Wenn eine Triebregung nicht realisiert werden kann, setzen Angstabwehrmechanismen ein, um diese unbewusst zu machen:

- **Verdrängung:** Zurückweisung aversiver Hinweisreize, Triebwünsche, Gefühle und Bedürfnisse in das Unbewusste. Die verdrängten Inhalte bleiben weiter bestehen und beeinflussen das Verhalten.
- **Regression:** Der Rückzug in ein früheres Entwicklungsstadium, das Zeigen unreifen Verhaltens.
- **Isolierung:** Abtrennung des angstausslösenden Gedankens von anderen Gedanken.
- **Ungeschehenmachen:** Eine vorangegangene Handlung durch entgegengesetzte Handlung ungeschehen machen.
- **Verleugnung:** Die bedrohlich erlebte Realität wird in der Phantasie oder im aktuellen Verhalten umgestaltet.
- **Reaktionsbildung:** Ein bedrohlicher Sachverhalt wird in sein Gegenteil verkehrt (z.B. Lehrer lehnt einen Schüler unbewusst ab - er schenkt ihm überstarke Zuwendung).
- **Identifizierung:** Die Angstabwehr gelingt durch die Identifizierung mit anderen Personen (z.B. macht sich ein Lehrer mit Prüfungsangst vor, dass er so gut ist wie sein Kollege, der diese Prüfung hervorragend bestanden hat).

- Sublimierung: Ersatzhandlungen, die Triebe befriedigen.
- Rationalisierung: Wünsche, Bedürfnisse und unangepasste Verhaltensweisen werden mit vernünftigen Gründen gerechtfertigt (z.B. gibt ein Lehrer Schülern aus Verärgerung viel auf und redet sich nachher ein, die Bestrafung sei zum „Besten der Schüler“ eingesetzt worden).
- Projektion: Eigenschaften, Wünsche und Gedanken, die die eigene Person betreffen, die man aber an sich selbst nicht wahrhaben will, werden anderen Personen oder Objekten zugeschrieben und dort bekämpft (z.B. ein Lehrer, der aggressiv ist, schreibt das aggressive Verhalten den Schülern zu).
- Introjektion: Übernahme fremden Gedankenguts, meist einer vertrauten Person.
- Autoaggression: Wendung gegen die eigene Person, Trieb richtet sich gegen das Selbst.
- Verschiebung: ein Impuls gegenüber einer Person wird auf ein anderes Objekt übertragen und dort realisiert (z.B. verschiebt sich die Angst eines Lehrers vor einem Schüler auf eine Angst vor einem anderen Schüler/Kollegen, etc.) (Hobmair, 1996; Sörensen, 1996, S. 87-89; Scheffknecht, 2004).

Diese Abwehrmechanismen werden eingesetzt, um mit den Ängsten fertig zu werden, um die internen Konflikte zu reduzieren. Werden sie zu oft eingesetzt, d.h. die Ansprüche des „Es“ oder die Realität zu sehr geleugnet, können bei betroffenen Personen seelische Störungen auftreten (Krohne, 1981, S. 13). Diese Abwehrmechanismen sind als „unbewusste Strategien zu sehen, die unzureichende Angstbewältigungsmaßnahmen darstellen (Sörensen, 1996, S. 87). Unzureichend sind diese Abwehrmechanismen, weil sie die Realität verändern, die Angst aber im eigentlichen Sinne nicht bewältigen. Diese wird nicht erkannt und wird weiter latent wirken, was zur Entstehung neuer Ängste führen kann. Ellis (1979), der Vertreter der psychoanalytischen Theorie ist, erkannte die Abwehrmechanismen ebenfalls als

unzureichend und entwarf die Rational-Emotive-Therapie (RET). Die RET betont die Fähigkeit des Menschen, allgemeine Lebensprobleme und spezifische Symptome dadurch zu vermeiden oder zu beseitigen, in dem man sein Verhalten kritisch reflektiert, logische Fehlschlüsse korrigiert, sowie rational und vernunftorientiert handelt. Ziel dieser Therapie ist es, unrealistische Ängste zu erkennen und irrationales Denken durch rationales zu ersetzen. Auf die Rational-Emotive-Therapie nach Ellis wird nochmals in Kapitel 6.1.3.2 eingegangen. Weitere psychoanalytische Therapien zur Reduktion von Angstreaktionen drehen sich um die Ursachenfindung. Freud geht davon aus, dass Ängste ihren Ursprung in der frühen Kindheit haben. Daher wird in der psychoanalytischen Arbeit mit ängstlichen Patienten häufig auf diese Lebensphase zurückgeschaut und die Ursache für mögliche Ängste in der Analyse der Kindheit gesucht. Freud ging in der ersten Angsttheorie davon aus, dass die Abfuhr gestauter Erregung für Angstreaktionen verantwortlich ist. Vertreter des psychoanalytischen Ansatzes zur Angstentstehung suchen die Ursachen in unbefriedigten Trieben, betrachten die Situation des Patienten daher ganzheitlich. In der Arbeit mit ängstlichen Patienten werden das Umfeld und die Bedingungen des Patienten betrachtet. An der Verdrängung unbewusster Triebe wird gearbeitet. Die zweite Theorie Freuds sucht die Ursache für Angstneurosen in einem Konflikt. Nicht mehr die Verdrängung wird als Ursache der Angst gesehen, sondern die Angst als Ursache der Verdrängung unbefriedigter Triebe. So wird die Entwicklung verschiedener Ängste als eine Abwehr noch bedrohlicher Probleme meist sexueller Art betrachtet (vgl. Rachmann, 2000, S. 80). In der Arbeit mit ängstlichen Patienten setzt die Psychoanalyse an der Analyse dieses Konfliktes an. Die Stärkung des „Ich“ ist Ziel der Therapie (Krohne, 1996, S. 162; Scheffknecht, 2004). Die Psychoanalyse kümmert sich nur wenig um die Reduktion ängstlichen Verhaltens anhand verschiedener Bewältigungsstrategien, sie ist eher mit der Ursachenforschung beschäftigt.

Der behavioristische Ansatz beschreibt mehrere Möglichkeiten zum Abbau emotionaler Reaktionen. Wird ein bedingter Reiz (angstauslösende Person, Objekt oder Situation) mit einem angenehmen Reiz verbunden, können Ängste abgebaut werden. Die Psychologie bezeichnet diesen Vorgang als Gegenkonditionierung. Dabei wird eine alte Reiz-Reaktions-Verbindung durch eine neue ersetzt. Wichtig ist ein schrittweises Konfrontieren vom angstauslösenden Reiz zum neuen Reiz, damit die erwünschte

angenehme Reaktion erhalten werden kann. Dieser Vorgang wird systematische Desensibilisierung genannt, dabei wird die ängstliche Reaktion allmählich verlernt. Eine weitere Möglichkeit zum Abbau von Angst ist die Reizüberflutung. Die Person wird mit stark angstausslösenden Reizen über einen längeren Zeitraum hinweg konfrontiert. Im Vorfeld einer geplanten Reizüberflutung klärt der Therapeut den Patienten über sein Vorhaben auf und analysiert in Zusammenarbeit mit dem Patienten die größten Angstauslöser, mit welchem der Patient dann in der Realität oder in der Vorstellung konfrontiert wird. Die Reduktion wird meist in sehr kurzer Zeit erzielt und ist trotzdem von Dauer. Die Methode der Reizüberflutung basiert auf dem Gedanken der Desensibilisierung. Beiden Angstreduktionsmethoden liegt der Gedanke zugrunde, dass Emotionen erlernbar und somit auch verlernbar sind. Heutzutage nützt man vor allem die schon oben erwähnte Technik der Desensibilisierung, um Menschen mit großen Ängsten schrittweise den Weg in ein unbeschwertes Leben zu ermöglichen. Die klassische Form der Systematischen Desensibilisierung (SD) wurde zur Behandlung starker Ängste entwickelt. In vereinfachter Form beruht dieses Verfahren auf dem Prinzip der Gegenkonditionierung, was bedeutet, dass eine Angstreaktion gehemmt wird, wenn sie in Gegenwart von Entspannung oder einer Aktivität auftritt, die mit Angst unvermeidbar ist. Demzufolge stellt sich ein Lehrer in entspanntem Zustand nacheinander Situationen vor, die bei ihm in zunehmendem Maße Angst auslösen. Ein Lehrer wird ganz bewusst und möglichst oft den angsterzeugenden Reizen ausgesetzt und setzt sich mit ihnen auseinander. Die Reizstärke oder die Bedrohlichkeit der Situation wird stufenweise langsam erhöht, bis zur real auftretenden Stärke wie im Schulalltag oder sogar darüber hinaus. In erfolgreichen Weiterentwicklungen des Verfahrens erprobt der Lehrer das angstbesetzte Verhalten in der Realität unter Anleitung einer Person, der er vertraut und die keine Angstgefühle zeigt. Die einzelnen Lernschritte sollten sorgfältig hierarchisch geordnet sein nach den didaktischen Prinzipien „vom Leichten zum Schweren“, „vom Bekannten zum Unbekannten“. Mögliche Angstreize werden dann so gering sein, dass sie nicht vermieden, sondern überwunden werden können. Mit der Überwindung verändert sich auch die kognitive Bewertung der zuvor als gefährlich wahrgenommenen Situation. Die systematische Desensibilisierung kann sehr effektiv sein. Entspannungsübungen vor wichtigen Terminen, etc. können bei einem Lehrer derartige Situationen in Zukunft entschärfen. Durch die Annäherung an bedrohliche Situationen bekommt der Lehrer zunehmend

Sicherheit im Umgang mit den „wichtigen“ Situationen. Nachteil dieser Methode ist hingegen, dass eine Entspannung „Auf Kommando“ stattfinden muss. Gerade in der Arbeit mit den Kindern ist die Umsetzung nicht einfach. In der Erziehung hat das Lernen am Modell auch für den Angstabbau eine große Bedeutung. Ein Lehrer, der Angst vor einer bestimmten Klasse hat, kann von einem anderen Lehrer lernen, der sicher und angstfrei mit der Klasse umgeht. Er erlebt, dass auch ein angstfreier Umgang mit dieser Klasse möglich ist. Die Nachahmungsbereitschaft des beobachteten Verhaltens wird verstärkt, wenn das Modell (in diesem Fall ein anderer Lehrer) hohes Ansehen oder Sympathie genießt und zum Lernenden (der ängstliche Lehrer) eine emotionale Beziehung besteht. Soll das erlernte Verhalten beibehalten werden, braucht es positive Bekräftigung durch Lob, Belohnung oder Bestärkung (Hobmair, 1996; Scheffknecht, 2004).

Im kognitionstheoretischen Ansatz wird Angst als ein physiologischer Erregungszustand gesehen, der von Prozessen der Informationsverarbeitung begleitet wird. So bewertet eine Person eine Situation in einem mehrstufigen Prozess, bevor sie die Handlung ausführt. Eine mit einer bestimmten Gefahr unerfahrene Person wird mit einem Gefahrenreiz konfrontiert und empfindet relativ starke Angst bzw. Erregung. Sie wird versuchen, die Erregung durch physiologische und allenfalls einfache psychologische Mechanismen zu reduzieren. Eine mit angstauslösenden Reizen erfahrene Person kann einen Gefahrenreiz frühzeitig wahrnehmen und einordnen, richtig deuten und mit entsprechender (psychologischer) Hemmung antworten. Im Gegensatz zur unerfahrenen Person wird die Angsterregung schon früher stattfinden und weniger stark sein. Dementsprechend wird auch die Angsthemmung vermindert stattfinden. Zu den psychologischen Abwehrmechanismen des Menschen in der kognitiven Theorie gehören:

- Selektive Wahrnehmung und einseitige Hypothesenbildung: z.B. hat ein Lehrer (auch schon beim Anblick) Angst vor einem bestimmten Schüler, so versucht er während des Unterrichts den Blick auf ihn zu vermeiden.

- Hemmung angstauslösender Reaktionen: bezeichnet ein Vermeidungsverhalten. Angesichts einer kurz bevorstehenden Prüfung, hört der Lehrer auf, über diese Situation und über mögliche Prüfungssituationen zu grübeln.
- Verleugnung: Ein bestimmter angstauslösender Sachverhalt wird abgestritten.
- Stimulusverschiebung: Die Angst wird nicht geleugnet, sondern auf einen anderen Stimulus bezogen.
- Triebverschiebung: Die Emotion wird zwar wahrgenommen, aber nicht als Angst, sondern Wut, Ärger, Nervosität, etc. gedeutet (Krohne, 1976).

Anhänger dieser Theorie vertreten die Auffassung, dass durch gezielte Beeinflussung der kognitiven Prozesse, beispielsweise Selbstsuggestion, die Verarbeitung der Angstauslöser verändert werden kann. So werden bestimmte Angstauslöser weniger bedrohlich interpretiert. In diesem Ansatz wird zwischen „Angstabwehr“ und „Coping“ unterschieden. Demnach dienen Abwehrmechanismen nicht der Angstbewältigung, sie sorgen lediglich für eine Minderung der aktuellen Angstemotionen. Copingstrategien hingegen dienen der Bewältigung angsteinflößender Situationen. Der unangenehme Zustand der Angst soll abgebaut werden. Der englische Begriff „Coping“ (bewältigen, meistern) bezieht sich auf kognitive Prozesse zur Bewältigung von Bedrohungssituationen (Sörensen, 1996, S. 96). Der Einsatz dieser Strategien basiert auf negativen Erfahrungen der ängstlichen Person. Die kognitiv-emotionale Stresstheorie nach Lazarus geht davon aus, dass in verschiedenen Situationen kognitive Bewertungsprozesse stattfinden. Dabei folgt auf eine Primärbewertung die Sekundärbewertung, in der nach Ressourcen gefragt wird. Diese Sekundärbewertung ist der Ansatz für Copingstrategien. Durch Umdenken sollen kognitive Prozesse soweit beeinflusst werden, dass mögliche Ressourcen deutlich werden. Eine kognitive Umstrukturierung soll stattfinden. Dadurch soll die erlebte Distanz zwischen den eigenen Handlungsfähigkeiten und dem bedrohlichen Objekt minimiert werden. Auch Entspannungsübungen sind ein wichtiger Bestandteil in den Bewältigungsstrategien der Kognitionstheorie. Übungen zur Muskelentspannung vereinfachen die Kontrolle der

kognitiven Prozesse. Durch Übungen des autogenen Trainings werden die eigene Körperwahrnehmung und die Wahrnehmung der auf die angstausslösende Situation bezogenen Gedanken gefördert. Spannungszustände können erkannt und gelöst werden. Auch Atemübungen können zur Beruhigung vor angstausslösenden Situationen helfen. Wichtiger Bestandteil der Entspannung sind auch Gedanken, die die Angst mindern können. Dies können körperbezogene Gedanken („Ich bin ruhig, mein Herz schlägt langsam“, „Meine Gedanken sind mir gleichgültig“, „Mein Körper ist angenehm entspannt“, etc.) oder objekt-/situationsbezogene Gedanken sein („Ich bin gut vorbereitet und werde die Klasse im Griff haben“, „Die Schüler sind mir wohlgesonnen“, „Wenn etwas schief geht, kann ich es beim nächsten Mal wieder gut machen“, etc.) (Knigge-Illner, 1999, S. 97). Ebenfalls ist für die Arbeit mit angstvollen Lehrern mentales Training geeignet. Ziel des mentalen Trainings ist die Stärkung der vorhandenen Ressourcen (Knigge-Illner, 1999, S. 111). Hierbei geht es um das Durchspielen von angstinduzierenden Situationen. Nachdem Spannung aufgebaut wurde, wird dieser anhand von Entspannungsformeln entgegengewirkt. Für die Beratung von Lehrern mit Angst empfiehlt sich neben den schon erwähnten kognitiven Methoden noch eine weitere Methode, das „Entkatastrophisieren“ der angstausslösenden Situation. Durch Bewusstmachung aller Konsequenzen wird die angstausslösende Situation von vornherein entschärft. Mit dem Lehrer wird erarbeitet, welche Folgen im schlimmsten Falle eintreten können (z.B. beim Versagen in einer Prüfungssituation). In diesem Fall kann vielleicht eine geplante Versetzung gefährdet werden. Meist sind die Prophezeiungen der Lehrer viel schlimmer als sie schließlich eintreten. Der Berater sollte in dieser Methode nicht nur die nahe liegenden Konsequenzen herausarbeiten, sondern auch die Konsequenzen in der Zukunft erörtern (Beck & Emery, 1981, S. 41). Meist stellt sich heraus, dass der Lehrer der Situation eine zu hohe Bedeutung beigemessen hat. Durch die schlimmsten Prophezeiungen nimmt der Berater der Situation die Bedrohung. Überängstlichkeit kann aufgedeckt und unrealistisches Denken analysiert werden. Denkfehler wie Übertreibung, Katastrophisieren, Verallgemeinerungen und Einseitigkeit sollen minimiert werden. Das Ziel ist es, Gelassenheit zu erzeugen, indem die Konsequenzen realistisch eingeschätzt werden. Dadurch kann die Angst gemindert werden (Scheffknecht, 2004).

Nun werden einige der Methoden zur Bewältigung oder Reduzierung von berufsbezogenen Ängsten dargestellt (Ziele und Aufbau). Bei diesen Methoden handelt es sich um Mischformen, die sich den Erkenntnissen und Ansatzpunkten beim Therapieren von Ängsten der drei oben dargestellten Ansätze zur Angstentstehung bedienen. Es werden das Stress-(Angst-)Impfungstraining (SIT), die Rational-Emotive-Therapie (RET), die Frankfurter LehrerAngst-Selbsthilfe (FLASH), das Belastungs-Management-Training für Lehrer (BMT-L), das Selbsthilfe-Verfahren im Umgang mit Angst/Stress und diverse Entspannungstechniken dargestellt.

6.1.3.1 Das Stress-(Angst-)Impfungstraining (SIT)

Nach Flaake (1993, S. 27) ist es von großer Bedeutung, dass Lehrer die Grenzen der eigenen Möglichkeiten zum Bestandteil der Reflexion der beruflichen Arbeit machen. Die eigenen Grenzen zu akzeptieren, ist zunächst enttäuschend und kann nicht selten kränkend wirken. Zugleich aber kann es für Lehrer auch entlastend sein. Das bedeutet ebenso, nicht mehr für alles verantwortlich zu sein, was im Unterricht und bei den Schülern geschieht. Der Ablauf eines Schulalltags bietet dem Lehrer leider kaum Möglichkeiten zur Reflexion seines eigenen Verhaltens. Nehmen wir als Beispiel einen normalen Lehrer. In jeder Situation und zu jeder Zeit steht seine Person im Brennpunkt vielfältiger Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten oder auch der Öffentlichkeit. Schon eine kleine Gruppe, z.B. die der Schüler, kann unterschiedliche, sogar widersprüchliche Erwartungen an den Lehrer richten. Auch Eltern oder Kollegen stellen an den Lehrer unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche (z.B. im Umgang mit den Schülern, die Art und Weise, wie man miteinander umgehen soll, Solidarität), die von ihm gleichzeitig erfüllt werden sollen. Die Erfüllung der Ansprüche aller Personengruppen ist natürlich nicht möglich. Die Illusion, dass man allen gerecht wird, muss aufgegeben werden. Als Lösung könnte in diesem Fall dienen, dass sich jeder Lehrer für sich selbst Prioritäten setzt und diesen treu bleibt. So gerät man nicht in Gefahr, das Gefühl zu haben, sich immer den Erwartungen von anderen Personen anpassen zu müssen. Oser (1986) beschreibt drei Basisvoraussetzungen, welche die Reflexion beim Lehrer unterstützen und ermöglichen können. Zu diesen Basisvoraussetzungen gehören Offenheit/Aufgeschlossenheit, Verantwortung und

Aufrichtigkeit. Einem Lehrer mit positivem Selbstkonzept gelingt es eher, sich kritisch in Frage zu stellen (eben die eigenen Grenzen zu akzeptieren) als einem Lehrer, der zu einer negativen und eingeschränkten Selbstwahrnehmung neigt. Nach Rey (1989) resultieren Stress und Angst im Lehrberuf aus kognitiven Fehlschlüssen der Person-Umwelt Beziehung. Schulbezogene(r) Stress/Angst können durch Veränderung der eigenen Einstellungen, Bewertungsmaßstäbe und einschlägigen Bewältigungsstrategien abgebaut werden. Eine geeignete Bewältigungsstrategie für die Änderung der eigenen Kognitionen und Handlungen ist nach Rey das Stressimpfungstraining (SIT) von Meichenbaum (1991) zur Modifikation von Einstellungen oder Bewertungen in Zusammenhang mit angstauslösenden Situationen (Reize/Stressoren). Das SIT kombiniert Elemente des Lehrens, der kognitiven Umstrukturierung, der Problemlösung und Entspannung, Verhaltens- und Vorstellungübungen, Selbstbeobachtung, Selbstinstruktionen, Selbstverstärkung und umweltbezogene Strategien (Rudow, 1994). Der Schwerpunkt liegt nicht auf der Behandlung von spezifischen (z.B. berufsbezogenen) Ängsten in isolierbaren angstauslösenden Situationen, sondern auf dem Erlernen einer allgemein anwendbaren Strategie zur Bewältigung diverser angstauslösender Situationen. Die Bewältigung erfolgt durch die Anwendung von intrapsychischer Auseinandersetzung, kognitiven Vorstellungen und praxisbezogenem Verhalten (Kramis-Aebischer, 1995, S. 143). Ziele des SIT-Trainings sind (Meichenbaum, 1991):

- den Klienten (Lehrer) über den transaktionalen Charakter von Angst/Stress und Angst-/Stressbewältigung zu informieren,
- den Klienten darin zu trainieren, dysfunktionale Gedanken, Bilder, Gefühle und Verhaltensweisen wahrzunehmen, um den Reiz/Stressor umbewerten zu können,
- mit dem Klienten Problemlösungsstrategien zu trainieren,
- emotions- und selbstkontrollbezogene Bewältigungsstrategien einzuüben,
- den Klienten dafür zu sensibilisieren, unadaptive Reaktionen als Hinweisreize dafür zu benutzen, sein Bewältigungsrepertoire zu aktivieren,
- im Training Vorstellungs- und Verhaltensübungen und in der Realität eine abgestufte Angst/Stresskonfrontation durchzuführen, um das Vertrauen des Klienten in seine Bewältigungskompetenzen zu stärken,

- dem Klienten dabei zu helfen, ausreichendes Wissen über effektive Angst/Stressbewältigung zu erwerben und seine Selbsterkenntnis und Bewältigungsstrategien für auftretende Reize/Stressoren zu verbessern.

Ein solches Training zur Angstimpfung kann in drei Phasen gegliedert werden:

- Phase der Unterrichtung: es werden Informationen über verschiedene Angstkonzepte dargestellt (z.B. die Auswirkungen von Angst auf das Denken oder Wahrnehmen eines Lehrers, also seiner subjektiven Interpretation der Situation) und entsprechende Lösungen angeboten („kognitive Umstrukturierung“);
- Phase der Übung: kognitive Vorstellungen, Erlernen verschiedener Bewältigungsstrategien, zunächst in der Trainingsgruppe und dann schrittweise in der Realität;
- Phase der Anwendung: Verhaltensübungen in der Praxis, Programme für die Rückfallprävention.

Das SIT kann auf spezifische schulbezogene (angstauslösende) Situationen gerichtet werden, wie schwierige Schüler, Probleme mit dem Schulleiter oder den Eltern. Nach dem Training entwickelt jeder von den teilnehmenden Lehrern eine eigene „Angstliste“, welche Regeln zur effektiven Angstbewältigung in einer Vielzahl von Angstsituationen enthalten soll (Forman, 1982). Zu den Effekten vom SIT-Training gibt es Ergebnisse von Forman (1982) und Cecil & Forman (1990). Lehrer, die über 6 Wochen am SIT-Training teilnahmen, zeigten im Vergleich zu einer Kontrollgruppe signifikante Verringerungen der subjektiven Angst und angstbedingter motorischer Verhaltensweisen beim Unterrichten und eine höhere Effektivität bei der Anwendung der erlernten Bewältigungsstrategien.

6.1.3.2 Die Rational-Emotive-Therapie (RET)

Schelp (1990) schlägt zur Angstreduktion die Rational-Emotive-Therapie (RET) vor, die von Ellis (1979) entwickelt wurde. Die Wirksamkeit dieser Rational-Emotive-Therapie gilt als weitgehend gesichert und wird als einer der strukturiertesten Ansätze angesehen (in Kramis-Aebischer, 1995, S. 143). Der RET liegt das Verständnis zugrunde, dass der Mensch seine Gefühle und Handlungen kontrollieren kann und nicht passiv und machtlos zwischen den Umwelteinflüssen und seinen emotionalen Reaktionen steht. „Dysfunktionale Einstellungen und Denkmuster wie Überbewertungen, grobe Vereinfachungen, unzulässige Verallgemeinerungen, unlogische, unempirische Annahmen und Schlussfolgerungen sowie unflexible absolutistische Auffassungen tragen in besonderer Weise zur Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Probleme und Verhaltensstörungen bei“ (Ellis, 1979, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 143). Eben diese wirklichkeitsfremden Wahrnehmungen und Bewertungen eines Menschen, die unbewusst, automatisch und unangemessen sind, setzen in der RET den Ansatzpunkt zur Angstbewältigung. Lehrer stehen im Brennpunkt unterschiedlicher Erwartungen und Rollen. Erwartungen kommen von Schülern (der Unterricht soll Spaß machen; der Lehrer verständnisvoll sein), von Eltern (Lehrer sollen viel Rücksicht auf die Kinder nehmen), von Kollegen (Lehrer sollen freundlich und sozial sein) und von Vorgesetzten (der Lehrer als guter Fachexperte, guter Pädagoge). An Rollen sind zu nennen: Erzieher (Erziehen zum, im und durch Unterricht), Betreuer (der Schüler im Unterricht), Animator (Unterricht gestalten) und Schlichter (wenn es im Unterricht zwischen Schülern zu einem Streit kommt). Dazu kommen noch diverse Sitzungen, Tage der offenen Tür, Klassenpflegschaftsabende, interne und externe Fortbildungen, pädagogische Konferenzen und verschiedene organisatorische Tätigkeiten, wie Klassenzuteilungen, Erstellen von Stundenplänen und das Vorbereiten von Stunden. Man kann also sehen, wie breit und vielfältig die Erwartungen an einen Lehrer und seine Rollen sind. Je nach der Bewertung ergeben sich unterschiedliche Wirkungen. Für den einen gehört die Vielfalt an Rollen und Erwartungen zur Normalität des Lehrberufs. Sie wird nicht als Überbelastung wahrgenommen. Ein anderer Lehrer hingegen sieht diese Vielfalt als Erwartungs- und Rollenkonflikte an. Mit der Zeit werden sie den Lehrer (subjektiv gesehen) zur der Überzeugung führen, dass er sie nicht bewältigen kann, er überfordert und gestresst ist.

Als Folge stellen sich psychosomatische Beschwerden und Angstgefühle ein (Angst, überfordert zu sein). Dieses Beispiel macht deutlich, welche eine bedeutende Rolle die subjektive Interpretation, Einstellung oder Einschätzung einer Situation im Prozess der Angstenstehung und Angstbewältigung spielt. Die RET hilft diese Dysfunktionen in der Einstellung oder Einschätzung zu identifizieren, aufzuklären und durch die Vermittlung eines neuen Einstellungssystems zu korrigieren. Auf diesem Wege können die auf einen Lehrer angstausslösend wirkenden Zustände „entschärft“, umgedeutet und bewältigt werden. Zu den wesentlichen Komponenten der RET gehören (vgl. Schelp, Maluck, Gravemeier & Meusling, 1990, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 143-144): (1) Systematische Beobachtung von Selbstverbalisierung sowie Identifizierung von irrationalen Überzeugungen, (2) Hinterfragen dieser Überzeugungen und Anleitung zu wirklichkeitsnaher Wahrnehmung, (3) Vermittlung eines Einstellungssystems und Erarbeitung einer positiven Akzeptanz der eigenen Person und (4) Einübung von Fähigkeiten zur Lösung von Problemen mittels Handlungsanweisungen und Verhaltensübungen. Nach Kramis-Aebischer (1995, S. 144) lässt sich RET auf verschiedenste Zielgruppen, Themenstellungen und Trainingssettings hin anpassen und bewährt sich im (schulischen) Alltag zur Verringerung von Belastungen (Angst, Stress).

6.1.3.3 Die Frankfurter LehrerAngst-Selbsthilfe (FLASH)

Jehle und Nord-Rüdiger (1991) entwickelten das „Frankfurter-LehrerAngst-Selbsthilfe“-Trainingsprogramm (FLASH), mit dessen Hilfe die Lehrer in der Lage sein sollen, mit angstausslösenden Situationen besser umzugehen (vgl. Rudow, 1994, S. 181). Bei diesem Training handelt es sich um eine geleitete Selbsthilfe. Den betroffenen Lehrern wird vorbereitetes und schon erprobtes Material zur Verfügung gestellt, das Lehrer während des Seminars in Form von Sitzungen (10 Doppelstunden) anwenden. Zwischen den einzelnen Sitzungen werden an die Teilnehmer des Trainings Arbeitspapiere ausgeteilt mit Aufgaben (Nach- oder/und Vorbereitung einer Sitzung). Die Leitung der Sitzungen wird von einem der Teilnehmer übernommen. Die einzelnen Sitzungen des FLASH-Trainingsprogramms sind wie folgt aufgebaut:

1. Sitzung: Kennenlernen der Trainingsteilnehmer, Einführung in das Anliegen, erste Entspannungsübungen, Annäherung an die Probleme
2. Sitzung: individuelle Problemanalyse, d.h.: Beschreibung der Belastungssituation, Mutmaßungen über den belastenden Charakter der Situation, Analyse der Belastungsbedingungen (subjektive Ansprüche versus hindernde Faktoren), bisherige Strategien zur Veränderung/Bewältigung der belastenden Situation, Kompetenz und Wirksamkeit der Versuche zur Bewältigung, abschließende Beurteilung
3. Sitzung: Problemanalyse, Standortbestimmung, d.h. kritische Auseinandersetzung mit dem Problem, evtl. Neubewertung des Problems
4. Sitzung: Standortbestimmung, zusammenfassende Bewertung des Problems, z.B. der Konsequenzen des Problems bezüglich der berufsbezogenen oder privaten Ansprüche, für berufliche Kompetenzen, Bewältigungsdefizite, für angestrebtes Selbstbild
5. Sitzung: Vorbereitung des individuellen Handlungskonzeptes, Analyse der Problemlösemaßnahmen, Überprüfung der vorhandenen Maßnahmen zur Problembewältigung, Überprüfung des Ansatzpunktes (Kollegen, Schüler, Eltern, etc.)
6. und 7. Sitzung: Erstellung des individuellen Handlungskonzeptes - individuelle Zuordnung von Problemen, Zielen und möglichen Maßnahmen
8. Sitzung: Reflektion über angewendete Maßnahmen, über gemachte Erfahrungen
9. Sitzung: Zusammenfassung der Erfahrungsberichte der Teilnehmer über die kognitive Umstrukturierung der Problemsituationen, Abschluss des Trainings.
10. Nachsorgesitzung: sie findet ca. alle drei Monate statt. In dieser Sitzung werden die in der Zwischenzeit gesammelten Erfahrungen mit der Anwendung der Maßnahmen zur Problembewältigung zum Thema.

6.1.3.4 Das Belastungs-Management-Training für Lehrer (BMT-L)

Das BMT-L ist eine Konzeption von Rudow (1993). Es weist Bezüge zu Kesslers BBT-L (Kessler, 1989) auf. Rudow setzt bei diesem Programm auf die Beseitigung allgemeiner Belastungsfaktoren (innere und äußere) des Lehrberufs. In diesem Training geht es nicht nur um die Bewältigung von Angst oder Stress. Der Umgang mit allen psychischen Belastungen, die negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen hervorrufen, steht hier im Mittelpunkt. Rudow schlägt folgende Durchführung vor (vgl. Rudow, 1994, S. 182-186):

1. Einführung (Vermittlung wesentlicher theoretischer Grundlagen des Trainingskonzepts - Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungs-Modell, Motivieren der Teilnehmer für aktive Mitgestaltung)
2. Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson (Vermittlung der Eigenschaften dieser Form der Entspannung)
3. Bestimmung der Belastungsfaktoren in der Lehrertätigkeit (bessere Identifikation der allgemeinen und eigenen Belastungsfaktoren der Lehrertätigkeit)
4. Identifikation negativer Beanspruchungsreaktionen und -folgen auf berufliche Belastungen (bewusstes Wahrnehmen und bessere Differenzierung der Angst-/Stressreaktionen und ihren Folgen, die in Verbindung mit den belastenden Situationen stehen, Selbstbeobachtung)
5. Anwendung kognitiver Techniken zur Bewältigung von Belastungssituationen (Erlernen von Techniken, die beim Auftritt kurzzeitiger Belastungen - z.B. während des Unterrichts- effektiv angewandt werden können, Relativierung der negativen Momente, Erarbeiten eines Handlungsplanes zur Bewältigung der Belastungen, Erarbeiten situationsbezogener positiver Selbstinstruktionen zum Abbau von Angst-/Stressreaktionen)
6. berufsbezogene Einstellungsänderungen (individuelles Herausfinden von Einstellungen bzw. Kognitionen, die die Berufstätigkeit bestimmen und für die Entstehung von Angst/Stress mitverantwortlich sind, Diskussion)

7. Entwicklung der Selbstsicherheit in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Interaktion, etc. (Sprache, Gestik, Mimik, Augenkontakt, Körperhaltung, Äußerung von Bitten, Wünschen und Forderungen, Ablehnung von Bitten und Forderungen, Umgang mit Kritik, Gefühle äußern können, etc.)
8. systematisches Lösen beruflicher Probleme (Einüben systematischer Problemlösestrategien, Auswahl typischer, sich wiederholender und anhaltender Probleme, Analyse der Vorschläge zur Lösung der Probleme)
9. Ausgleich beruflicher Belastungen (Wie kompensiere ich berufliche Belastungen und ihre Auswirkungen?, Freizeitgestaltung/-aktivitäten, Freizeittagebuch)
10. Rückfallprävention (Diskussion über Probleme bzw. Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Trainingsinhalte in der Praxis, Austausch der Erfahrungen)

Jeder Teilnehmer des BMT-L-Kurses erhält ein Manual mit den Trainingsinhalten und Hausaufgaben zwischen den Sitzungen sowie für die Umsetzung in der Praxis.

6.1.3.5 Das Selbsthilfe-Verfahren im Umgang mit Angst/Stress

Fries, Hubler & Landwehr (1993) haben ein Verfahren konzipiert, welches die belasteten Lehrer befähigen soll, eigene Belastungen (Situationen) besser zu differenzieren und zu verstehen und bezogen auf diese Belastungen (Situationen) adäquate entlastende Maßnahmen einsetzen zu können. Dieses Verfahren berücksichtigt die Wahrnehmung des Lehrers, seine Art und Weise der Verarbeitung von Belastung und die situativen und allgemeinen Bedingungen von Belastungen.

Dieses Selbsthilfe-Verfahren im Umgang mit Angst/Stress nach Fries et al. (1993) kann in fünf Schritten aufgegliedert werden (in Kramis-Aebischer, 1995, S. 148):

1. Schritt: Beschreibung der Belastungssituation (Welche Situation hast du als Lehrer in letzter Zeit als belastend empfunden? Versuche, die Situation so konkret und erlebnisnah wie möglich zu schildern.)
2. Schritt: Mutmaßungen über den belastenden Charakter der Situation (Was ist deiner Meinung nach an der geschilderten Situation belastend?)
3. Schritt: Analyse der Belastungsbedingungen. Subjektive Ansprüche und hindernde Umstände (Welche Bedürfnisse und Interessen, welche für dich bedeutsamen Ziele und Wertschätzungen (Ansprüche) stehen in dieser Situation auf dem Spiel? Was hindert dich daran, diese Situation so zu gestalten, dass sie deinen Ansprüchen gerecht wird?)
4. Schritt: Suche von Bewältigungs- und Veränderungsmöglichkeiten (Welche Möglichkeiten gibt es, um die Situation so zu verändern, dass die aktuelle Belastung vermindert und dass in Zukunft eine solche Belastung verhindert werden kann? Welche der erwogenen Bewältigungs- und Veränderungsmöglichkeiten sind besonders bedeutsam? Welche von ihnen sind leicht, welche eher schwer realisierbar? Welche konkreten Maßnahmen sollen als erstes ergriffen werden?)
5. Schritt: Abschließende Beurteilung (Wie beurteilst du jetzt, nach Abschluss der Analyse, deine Belastung in dieser (und künftigen ähnlichen) Situation/en?).

Obwohl dieses Verfahren primär für Lehrergruppen gedacht ist, bietet es sich auch für einzelne Lehrer als Hilfe zur Selbsthilfe an (mehr dazu in Fries, Hubler & Landwehr, 1984; Landwehr, Fries & Hubler, 1984; Hirsch, Ganguillet & Trier, 1990). Rudow (1994) schlägt den Lehrern zur Prävention bzw. Intervention bei negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen den Besuch von Gesundheitszirkeln vor. Diese helfen den Betroffenen, ihre psychosozialen Belastungen und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen bei der Arbeit realistisch wahrzunehmen und differenziert zu artikulieren. Weitere Vorschläge sind Verhaltenstrainings nach dem Konstanzer Trainingsmodell (KTM – Training zur Entwicklung/Verbesserung der sozialen Kompetenz bei konflikthafter Aggressionen und Störungen im Unterricht,

Verringerung aggressiver und störender Interaktionen Schüler-Schüler, Schüler-Lehrer im Unterricht) oder personenzentrierte Gesprächsgruppen [Entwicklung von drei personenzentrierten Haltungen: Echtsein (Kongruenz), Wertschätzung (Akzeptanz) und einführendes, nichtwertendes Verstehen (Empathie) in Bezug auf Schüler oder weitere Kontaktpersonen] (mehr dazu in Rogers, 1979; Tausch & Tausch, 1979; Wittern & Tausch, 1979; Wittern & Giernalczyk, 1986; Kearney & Turner, 1987; Pines & Aronson, 1988; Friczewski et al., 1989; Bamford, Grange & Jones, 1990; Brandenburg, 1990; Larsson, Setterlind & Starrin, 1990; Tennstädt et al., 1990). Ähnliche Techniken, die zur Angstkontrolle geeignet sind und die an psychischen Prozessen des Menschen ansetzen, schlagen Nitsch & Hackfort (1979) vor: Aufmerksamkeitslenkung, Umdeutung, Relativierung oder Kontrastierung. Nach Kramis-Aebischer (1995) lassen sich diese Trainingskonzepte auf verschiedenste Zielgruppen, Themenstellungen und Trainingssettings hin anpassen und können in hohem Maße zur Verringerung u.a. von Angstbelastungen im Alltag beitragen.

6.1.3.6 Entspannungsverfahren

Die Entspannungsverfahren spielen bei der Bewältigung, Reduktion oder Prävention der Belastungen (Angst, Stress, Burnout) im Lehrberuf auf der Individuumsebene eine wichtige Rolle. In der einschlägigen Literatur werden viele Formen von Entspannungsverfahren vorgeschlagen, die vielerorts anerkannt und empfohlen werden (vgl. u.a. Bernstein & Borovec, 1987; Tendl, 1987; Katz & Schmidt, 1991; Meyer, 1991; Reinecker, 1991; Tausch, 1991; Rudow 1994). Die verschiedenen Entspannungstechniken unterscheiden sich in ihrer Durchführung voneinander, haben aber etwas Gemeinsames: sie führen eine sehr schnell spürbare Erleichterung herbei, die körperliches Wohlbefinden auslöst und sowohl der Stress-, Angst- als auch Belastungsreduktion dient. Bei regelmäßiger Übung dieser Techniken treten die Wirkungen unmittelbar ein, man reagiert gelassener und ist insgesamt belastbarer. Sie dienen als Hilfe zur Verbesserung der Verhaltenskontrolle, helfen Gefühle besser zu regulieren bzw. negative Gefühle wie Angst aufzufangen oder abzubauen. Dadurch wird eine Voraussetzung für eine sachliche Planung und Verwirklichung von Handlungsalternativen geschaffen. Die Fähigkeit, sich in belastenden (z.B.

angstauslösenden) Situationen besser kontrollieren zu können, fördert das Selbstvertrauen und die Zuversicht (Rudow, 1994). Meyer (1991) nennt folgende „entspannende“ Übungen, die bei der Bewältigung, Reduktion oder Prävention der Belastungen bei Lehrern eingesetzt werden können: Atemtherapie, Autogenes Training, Eutonie, Lauftherapie, Neurolinguistisches Programmieren, Spiel, Suggestopädie, Tai Chi, Tanz, Yoga u.v.a. Leider gibt es bis heute sehr wenige Studien, in denen diese Entspannungstechniken an Lehrern erprobt wurden. Von Allmen (1990, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 145) stellt in seinem Buch eine östliche (buddhistisch-tibetische) Vipassana-Meditation dar, die sich (nach der Meinung des Autors) ebenso für westliche Lebensformen eignet und bei Lehrpersonen auf große Beliebtheit stößt. Vipassana-Meditation gehört zu den ältesten Meditationsformen überhaupt und stellt die Achtsamkeit und das stille Beobachten ohne Bewertung in den Mittelpunkt. Diese Form der Meditation ermöglicht „dem Hier und Jetzt bewusster, verantwortlicher, liebevoller und fähiger zu begegnen“ (Allmer, 1982, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 145). Entspannungsübungen wie Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson oder Autogenes Training sind eine wichtige Präventions- bzw. Interventionsmaßnahme bei negativen Beanspruchungsreaktionen und ihren Folgen. Sie dienen der Entspannung in kritischen Lebens-, Berufs- oder Unterrichtssituationen und ihre Wirksamkeit ist schon mehrmals belegt worden (Schlottke & Wahl, 1983; Rudow, 1994). Miller (1993, in Kramis-Aebischer, 1995, S. 146) betont den Erfolg von Entspannungstechniken zur Reduktion von Angst/Stress, ihre alleinige Anwendung reicht aber bei der Bewältigung von Problemen (z.B. Ängste) nicht aus. Die eigene Einstellung zu sich und der Umwelt gegenüber ist nach Miller von großer Bedeutung. Wenn innere und äußere Grenzen nicht wahrgenommen und akzeptiert werden, führen sie möglicherweise zu einer lang andauernden Überforderung. Auch Tausch (1991) bestätigt die positive Wirkung von verschiedenen Entspannungsübungen auf die Verminderung von Belastung. Bei regelmäßigem Einsatz von Entspannungsübungen (dabei reichen nach Tausch 15 Minuten täglich), lassen sich folgende unmittelbar eintretenden Effekte feststellen:

(1) Auf der psychischen Ebene: über längere Zeit wirkende Gelassenheit, bessere Belastbarkeit und Ausgeglichenheit

(2) Auf der physischen Ebene: Pulsfrequenz und Muskeltonus nehmen ab, die periphere Durchblutung steigt an.

Wie man den oben angeführten Beispielen entnehmen kann, reduziert der Einsatz von verschiedenen Entspannungstechniken die psychophysischen Belastungen. Genau diese führen bei Lehrern oft zu Überforderung, innerlicher Anspannung und letztendlich zur Auslösung von Ängsten. Natürlich kann man sich fragen: Wie kann denn ein Lehrer all diese Entspannungstechniken zur Bewältigung seiner Ängste einsetzen und vor allem wann? Soll sich ein Lehrer, der fühlt, dass er gleich vor Anspannung platzt, mitten im Unterricht auf den Boden legen und eine Entspannungsübung ausführen? In erster Linie geht es zunächst darum, dass Lehrer von solchen Möglichkeiten zum Abbau der Ängste überhaupt Kenntnis haben. Sie sollen wissen, dass man sich in kritischen Situationen selber helfen kann, oder zumindest, an wen man sich wenden kann (Psychologe, Arzt oder Heilpraktiker). Im beruflichen Alltag (Schulalltag) sind ruhige Situationen, die zur Entspannung geeignet wären, kaum zu finden. Deshalb ist es ganz wichtig, dass jeder Lehrer die erlernten Entspannungstechniken (z.B. Atemübungen, Muskel-Entspannung, usw.) auch in dazu wenig geeigneten Situationen, Räumen oder zu ungünstigen Zeiten anwenden kann. Diese Techniken sind besonders gut einzusetzen in einem, wenig produktiven Leistungstief (z.B. im Mittagstief), nach körperlicher Belastung oder insbesondere in Leerstunden (z.B. als Sportlehrer auf den Turnmatten mit Unterstützung von passender Entspannungsmusik) und in den Pausen. Es ist wenig empfehlenswert, jede Leerstunde mit „Schularbeit“ zu füllen, ohne an eine kurze Erholung zu denken. Nach Wulk (1988) kann man die Pausen des Lehrers nicht automatisch mit Abschalten, Erholung und Ausruhen verbinden. Die kurzen Pausen zwischen den Schulstunden werden am meisten durch Vorbereitungsarbeiten für den nächsten Unterricht, für die Erledigung diverser Verwaltungsarbeiten, Pausenaufsicht auf dem Schulhof oder im Schulgebäude, Gespräche mit Schülern, Kollegen oder Eltern etc. ausgefüllt. Für das Ausruhen, etwas trinken oder essen, Zeitung lesen bleibt da kaum Zeit. Die pausenlose Hetzerei durch den Schultag erschöpft viele Lehrer enorm (auch ohne, dass sie es selber

merken). An den Schulen befinden sich kaum Räumlichkeiten, in denen Lehrer sich ausruhen können. Die einzelnen konfliktreichen Ereignisse des Schultages werden von Lehrern nicht aufgearbeitet sondern aneinandergereiht (Aufschaukelungsprozess) und am Ende der letzten Stunde befinden sich manche Lehrer auf dem Höchstpunkt ihrer psychischen und physischen Erschöpfung (Kretschmann, Lange-Schmidt & Kirschner-Liss, 2001, S. 28-36). Nach Rohnstock (2000) sollen Lehrer ein paar einfache und nicht aufwendige Methoden zur Entspannung parat haben, die man bei jeder Gelegenheit (Arbeitswege, Toilettengänge, Wartesituationen am Kopierer) und in verschiedenen Variationen (mit offenen Augen, unauffällig, z.T. in der Bewegung und in sehr kurzen Unterbrechungen) anwenden kann. Rohnstock zitiert vier Beispiele von solchen kleinen Kurzentspannungsübungen:

- „Die Anti-Stress-Atmung

Einatmen und dabei von 1-4 zählen, beim Ausatmen von 1-6 (evtl. bis 8) zählen, Schulter und Kinn bei der Ausatmung bewusst entspannen.

- Der Spannungsverabschieder

Die Einatmung innerlich mit dem Wort „ein“ verbindet, die Ausatmung mit „aus“. An das innerlich langsam ausgesprochene Wort „aus“ die Vorstellung knüpfen, dass mit der Atemluft Spannungen den Körper verlassen. Sich bewusst von diesen verabschieden.

- Der Gedankenbrecher

Die Augen auf einen Punkt fixieren; ihn genauestens betrachten und dabei den Außenbereich langsam verschwimmen lassen; Außengeräusche intensiv registrieren und an nichts anderes denken; schließlich die Augen bewusst zukneifen und sich wieder der Außenwelt zuwenden.

- Die Entspannungsbeschäftigung

Eine täglich notwendige einfache Arbeitshandlung aussuchen, die zur Entspannungshandlung erklärt wird, z.B. etwas einsortieren, Umkleideräume und Duschen kontrollieren, kopieren u.Ä.; Entspannungsbeschäftigung nun mit besonderer Sorgfalt und Genauigkeit sowie betonter Ruhe und Konzentration durchführen, ohne sich durch andere Gedanken ablenken zu lassen.“ (in Rohnstock, 2000, S. 114).

Auch das Verhältnis von Be- und Entlastung im Zusammenhang mit den privaten Anforderungen soll ausgeglichen sein, was zur Stabilisation der innerlichen Ruhe des Lehrers beitragen kann. Dabei sind folgende Aspekte für einen Lehrer von großer Bedeutung:

- Trennung zwischen festen Arbeits- und Erholungszeiten, die in etwa eingehalten werden; auch gedanklich entweder ganz bei der Arbeit bzw. ganz bei der Erholung sein; Mischzeiten sollen vermieden werden;
- täglich mindestens 30 Minuten eine ausdauerorientierte Stress-/Angstabfuhr mit Fitnesscharakter (Rad fahren, Aerobic, Joggen u.Ä.);
- konzentrationsbelastende Arbeiten in ungestörte Arbeitsphasen und Leistungshochs postieren, nach Prioritätenliste vorgehen; nicht über 90 Minuten ohne Pause arbeiten;
- Belohnungen nach längeren Arbeitsphasen von vornherein vorsehen und dann genießen;
- sich jeden Tag etwas Zufriedenstellendes gönnen und befriedigende soziale Kontakte pflegen.

Viele Lehrer werden von ihren berufsbezogenen Ängsten sicherlich schon seit langer Zeit begleitet. Man kann sagen, dass sich ihre Ängste im Laufe ihres Schuldienstes „festgesetzt“ haben. Dementsprechend braucht es viel Zeit und Geduld, um sie zu reduzieren und/oder zu bewältigen. Fertige oder Ideallösungen zur Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von Lehrerangst kann es für den einzelnen Lehrer natürlich nicht geben. So unterschiedlich Lehrer sind (jung, alt, mit mehr oder weniger Berufserfahrung, die an unterschiedlichen Schultypen wie Gymnasien, Grundschulen, Hauptschulen oder Sonderschulen, unterschiedliche Fächer wie Mathematik, Sport oder Bildende Kunst in einer Großstadt oder auf dem Dorf unterrichten) so ergeben sich auch unterschiedliche Belastungen und daraus resultierende Ängste. Was für einen Lehrer in einer Situation richtig sein kann, kann für den anderen ohne Wirkung bleiben. Deshalb ist es wichtig, dass (nicht nur betroffene!) Lehrer über verschiedene, hier nur kurz dargestellte Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduzierung oder Prävention Kenntnis haben und von diesen Gebrauch machen. Es gibt noch mehr Möglichkeiten

zur Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von berufsbezogenen Lehrerängsten. Die Aufzählung der möglichen Techniken kann beliebig fortgesetzt werden, doch hier sollen nur einige von diesen dargestellt werden, in der Hoffnung, dass der eine oder andere Lehrer hier eine Lösung finden kann. Von den Berichten der Lehrer konzentrierten sich viele darauf, wie man die berufsbezogenen Ängste bei Lehrern bewältigen, reduzieren oder gar vermeiden kann. Allen Aussagen ist gemeinsam, dass sowohl bei der Entstehung als auch bei der Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von einzelnen Angstformen die Lehrerausbildung, spätere Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrer, das Klima im Kollegium und die überhöhten Erwartungen und Ansprüche der Lehrer selbst eine immens große Rolle spielen. Zuerst wird es auf die Rolle der Lehrerausbildung sowie der Fort- und Weiterbildungsangebote bei der Entstehung als auch bei der Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von einzelnen Angstformen ankommen. Den Meinungen der Lehrer nach deckt die Ausbildung zum Lehrer nicht die ganze Breite der Lehrertätigkeit hinreichend ab. Die ständigen Veränderungen in der Gesellschaft, in der Schule und in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen können zu fachspezifischen und pädagogischen Defiziten bei Lehrern führen, die später als Ursachen für die Entstehung von berufsbezogenen Ängsten bei Lehrern stehen können. Durch diverse Fort- und Weiterbildungsangebote können sie wieder aufgehoben werden. Nach Hackfort & Schwenkmezger (1982, S. 418) kann eine Verbesserung der Qualifikation die Bedingungen der Angst derart verändern, dass sie nicht so schnell auftreten wird. Durch diverse Bildungsangebote kann eigenes Wissen aufgefrischt oder erweitert werden, dadurch fühlen sich Lehrer kompetenter und selbstsicherer. Nach Aussage eines Lehrers: *„Und das Gefühl, dass man wieder Freude am Beruf hat ist wieder da“*. Für Lehrer ist es sehr motivierend, wenn sie wieder spüren können, dass durch die Verbesserung ihrer Qualifikationen, sie *„...auf das Klima, auf das Geschehen in der Klasse und den Lernerfolg seiner Schüler wieder Einfluss haben.“* Bei vielen angebotenen Fort- und Weiterbildungsangeboten ist allerdings wichtig, dass sie nicht nur zum Ziel haben, alte und neue Unterrichtsinhalte methodisch spannend und spaßorientiert darzustellen (was natürlich auch nicht unwichtig ist), sondern dass sie sich auch dem Reflektieren und Bewusstmachen wesentlicher (neu aufgekommener) Probleme in der Lehrertätigkeit widmen. Hierzu werden einige der Aussagen und Berichte der Lehrer zitiert:

„Die Stärkung pädagogischer Professionalität ist die beste Voraussetzung für eine befriedigende berufliche Karriere und ein Wohlfühlen als Lehrer in der Schule. Vielleicht wären neuere Inhalte von Aus- und Weiterbildung für Lehrer sinnvoll, z.B. eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Angst in der Schule, etc. Die alltägliche Berufsrealität kommt in den Aus- und Weiterbildungen zu kurz. Den Lehrern entgeht somit meiner Meinung nach der Einblick in die Bedingungen und Anforderungen der Lehreraarbeit.“

„Damit Anforderungen an Lehrer nicht zu einer Überforderung bzw. zu einem ständigen Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit führen, woraus die berufsbezogenen Ängste entstehen können, sind Fortbildungskonzepte nötig, die gerade auch die älteren Lehrer (und das ist die Mehrheit bei den Lehrerinnen und Lehrern) befähigen, neuen Aufgaben gerecht zu werden und sich bei der Unterrichtsvor- und Nachbereitung und dem ganzen Drumherum Grenzen setzen können. Es ist auch wichtig, dass Lehrer in den Fortbildungen einsehen lernen, dass Rollenkonflikte zur Normalität des Lehreralltags gehören und das gleichzeitige Erfüllen der Erwartungen von Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit einfach nicht zu realisieren ist.“

„Dem Umgang mit komplexen Belastungssituationen im Schulalltag wird bisher in Aus- und Weiterbildungen kaum Beachtung geschenkt, deshalb finde ich, dass diverse Angebote zur Angstbewältigung für mögliche Inhalte der Aus- und Weiterbildungen besonders wichtig.“

Wie stehen befragte Lehrer zu den heutzutage angebotenen Aus-, Fort- und Weiterbildungen? Wie sieht die Realität aus? Den Aussagen und Berichten der Lehrer nach ist die Ausbildung der Lehrer allzu oft unzureichend, um den schulischen Alltag ohne Konflikte bewältigen zu können. Sie ist „...zu theoretisch ausgerichtet und bereitet nicht auf den schulischen Alltag vor“. In den Lehrerausbildungen wird nur das Berechenbare (was natürlich den Lehrern leichter zu vermitteln ist) thematisiert. Die andere Seite, das Unberechenbare, wird so gut wie gar nicht zum Thema in der Ausbildung. Lehrer bestätigen zwar, dass man in bestimmten Bereichen und Fächern

kompetent vorbereitet wird, aber die schulische Realität wird noch lange nicht erreicht. Die diesbezüglichen Aussagen und Berichte der Lehrer dazu:

„Ich bin eine Referendarin. Ich würde mir sehr wünschen, dass man sich in der Ausbildung und im Referendariat intensiv mit realitätsnahem Schulalltag auseinandersetzt, ohne Verschönerungen. In den Sitzungen besprechen wir praktisch nur die „normalen“ fiktiven Fälle, die der Wirklichkeit gar nicht entsprechen (sprich aggressive unmotivierte Schüler, Umgang unter den Kollegen, etc.). Das Wissen und Können, die wir an den Hochschulen erwerben, können in der Praxis kaum umgesetzt werden.“

„Meiner Meinung nach zeichnet die Lehrerausbildungen eine unzureichende berufspraktische Qualifikation aus. Es besteht eine große Diskrepanz zwischen der Theorie und Praxis. Deshalb sind einige Ausbildungen für Lehrer völlig unbrauchbar, da die Theorie oft unpraktisch ist, schlecht einsetzbar oder der Realität an der Schule sehr weit entfernt.“

„Ängste können teilweise entstehen, weil Lehrer für den Schulalltag leider gar nicht völlig oder unzureichend ausgebildet werden. Ich schlage deshalb Veränderung der Ausbildung vor: weg von der universitären Ausbildung und hin zur praxisbezogenen Unterrichtssituation.“

Die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrer sollen sich der Probleme der Berufspraxis annehmen und weitere pädagogisch-psychologische Kompetenzen bei Lehrern entwickeln (z.B. Umgang mit Eltern, Selbstbeobachtung, Einstellungen, Konfliktmanagement, etc.). Was Lehrer während ihrer Ausbildung nicht lernen, müssen sie sich dann quasi selbst während des Lehrens im Klassenraum aneignen. Hierzu ist u.a. der Umgang mit (auffälligen) Schülern, die Zusammenarbeit im Team mit anderen Kollegen, Interpretation des Schülerverhaltens, Schlichtung von Konfliktsituationen, etc. gemeint. Nach Raether (1982, S. 35) merken Lehrer, dass sie nach der Ausbildung mit wenig Rüstzeug in die Schulrealität kommen. In der Ausbildung und später im

Referendariat bekommt man „Schnell-Rezepte“ auf die Hand serviert, die dann in der schulischen Realität versagen. Hierzu weitere Kommentare der Lehrer:

„Ich habe in der Ausbildung an der Uni nichts darüber gelernt, wie man mit aggressiven, schwierigen Schülern umgeht, die alles verweigern. Es wurden in den verschiedenen Veranstaltungen niemals solche Dinge thematisiert. Das ist meiner Meinung nach ein sehr großes Manko. Es wäre wünschenswert, wenn man sich Themen widmet, wie man mit solchen Schülern umzugehen hat, wie man solchen lustlosen und schwierigen Schülern z.B. die Unterrichtsinhalte vermitteln soll.“

„Meiner Meinung nach kommt es zu den Konflikten zwischen den Lehrern und Schülern durch die fehlerhafte Interpretation des Verhaltens der Schüler durch den Lehrer. Das wäre sicherlich ein gutes Thema für eine Ausbildung zum Lehrer!“

„Es ist wichtig, einen emotionalen Abstand zwischen sich und schulischen Ereignissen zu schaffen. Eine Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen kann eine Möglichkeit sein, durch die neuen Sichtweisen das Problem (berufsbezogene Angst) anders zu sehen.“

„Es wäre sicherlich ganz sinnvoll, wenn man sich in der Ausbildungszeit oder im Referendariat mit den Unterrichtsstörungen beschäftigen würde, um das Handlungsrepertoire der Lehrer für z.B. „schwierige Klassen“ oder „schwierige Schüler“ zu erweitern. Auf die Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen, die mit der unterrichtlichen Tätigkeit des Lehrers zusammenhängen werden wir in der Ausbildung kaum oder gar nicht vorbereitet.“

„Meiner Meinung nach konzentrieren sich die Inhalte der Lehreraus- und Fortbildungen zu sehr auf das Fachlich Sachliche. Das Zwischenmenschliche (Schüler-Lehrer oder Lehrer-Lehrer oder Lehrer-Eltern) kommt viel zu kurz.“

„In meiner Ausbildung wurde ich auf die Schulwirklichkeit kaum vorbereitet. Auch im Referendariat war es nicht besser. Das was ich jetzt ganz gut gebrauchen könnte, z.B. Konfliktschlichtung und -aufbereitung wurde so gut wie kaum besprochen und alles kommt jetzt auf uns zu im Schulalltag, viel komplexer und schwieriger als es während der Ausbildung und im Referendariat dargestellt wird. Im Namen meiner (zukünftigen) Kolleginnen und Kollegen würde ich es mir wünschen, dass sich die Lehrerausbildung, das Referendariat und diverse Fortbildungen für Lehrer noch stärker an den Schwierigkeiten des Schulalltags orientieren. Hier meine ich den Umgang mit „schwierigen“ verhaltensauffälligen Schülern, Kooperation mit Eltern, mit Kollegen und Schulleitung, etc.“

„Es bestehen sicherlich Unterschiede zwischen Berufsanfängern und erfahrenen Kollegen. Ich würde mir wünschen, dass in der Lehrerausbildung das Thema: Umgang mit Konflikten und eigenen Ängsten - Kennenlernen der eigenen Stärken und Schwächen einen höheren Stellenwert einnimmt.“

Die befragten Lehrer sind sich aber einig, dass auch sie selbst bei der Gestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote Initiative ergreifen müssen/wollen und nicht nur das ‚Aufgetischte‘ hinnehmen sollen. Um berufsbezogene Ängste erst gar nicht entstehen zu lassen, sollte man sich schon möglichst früh mit den unterschiedlichen Seiten der Lehrertätigkeit auseinandersetzen, sei es noch bevor man sich für den Lehrerberuf entscheidet oder während des Studiums. Zwei diesbezügliche Kommentare der Lehrer dazu:

„Es wäre sicherlich hilfreich, dass man sich mit den möglichen angstausslösenden Quellen in der Lehrertätigkeit schon im Vorfeld der Lehrerausbildung (Studium) auseinandersetzt, um auf mögliche „Überraschungen“ vorbereitet zu sein.“

„Wer Lehrer werden will, sollte sich schon früh im Studium mit den Vorzügen, Problemen und Grenzen seines Berufs (Faches) auseinandersetzen, mit den Arbeitsbedingungen, Lehrerverhalten in Konfliktsituationen, etc! Es ist notwendig, dass sich die zukünftigen Lehrer auch der „anderen“ Seite des Unterrichts bewusst sind (die

störrische Seite) und dass es im Studium zum Austausch von Erfahrungen und Entwicklung von Möglichkeiten/Strategien zur Schlichtung von Konflikten gibt.“

Ebenso eine große Rolle bei der Entstehung und der Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von einzelnen Angstformen spielt laut den Ergebnissen der vorliegenden Befragung das Klima im Kollegium. Will man den Versuch unternehmen, dem durch Ängste betroffenen Lehrer helfen zu wollen, so ist es von großer Bedeutung, dass in der Schule allgemein, z.B. bei Konferenzen oder kleinen Stammtischen in einer entspannten Atmosphäre (die den besprochenen Problemen keineswegs die Ernsthaftigkeit nehmen müssen) die Gelegenheit besteht, offen über dieses Thema zu sprechen und sich mit anderen (auch durch Ängste betroffenen) Lehrern auszutauschen. Es soll im Allgemeinen eine Atmosphäre in der Schule herrschen, in der das Sprechen über dieses für viele intime und unangenehme Gefühl, über die auslösende(n) Situation(en) mit anderen Personen (Kollegen, Ehepartner, etc.) nicht vermieden wird. Dies kann natürlich nur in einer Atmosphäre geschehen, in der man sich gegenseitig vertraut, in der der betroffene Lehrer ohne irgendwas befürchten zu müssen, sein Problem dem einen oder anderen Kollegen anvertrauen kann. Durch Berichte über die eigenen Gedanken, Gefühle und Erfolge wird der Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen Ängsten unterstützt. Das Verhalten, Emotionen und der Problemlösungsweg des Lehrers kann von Kollegen besser nachvollzogen werden. Das Akzeptieren und Verbalisieren von Gefühlen in der Öffentlichkeit, am Arbeitsplatz sollte eigentlich zu einer Normalität gehören, sollte enttabuisiert und in eine Kultur des offenen Gesprächs eingeführt werden. Das Aussprechen, das Erfahren, dass man mit seinem Problem nicht allein ist und, dass es dem einen oder anderen Kollegen ebenso geht, wird als eine Linderung, eine Erleichterung empfunden werden. Ein Lehrer sagt dazu:

„Individuelle berufsbezogene Ängste können in hohem Maße durch ein gutes Lehrerkollegium aufgefangen werden, das Ehrlichkeit zulässt und konstruktiv an einer Lösung mitwirkt. Leider wird das Miteinander durch verschiedene äußere Störungen aufgebrochen.“

Für betroffene Lehrer wäre es sicherlich wünschenswert, dass man über das Phänomen der Lehrerangst offener reden kann, diese Problematik bewusst macht. Dies verlangt allerdings eine Schulstimmung, die dem betroffenen Lehrer den Eindruck vermittelt, dass er sich mit seinen Eingeständnissen in den Augen der anderen Kollegen nicht lächerlich macht, dass seine Ehrlichkeit nicht als Schwäche ausgelegt wird. Dazu zwei Kommentare der Lehrer:

„Meiner Meinung nach fehlen den Lehrern des Öfteren die Möglichkeiten, sich über ihre Erfahrungen, Probleme mit anderen Kollegen auszutauschen. Bei uns an der Schule werden in größeren Zeitabständen beratende Unterrichtsbesuche durch den Schulrat durchgeführt. Ich finde, dass dies keine richtige Lösung ist, übrigens bei vielen Kollegen werden diese Besuche eher als „Kontrolle“ empfunden. Wer wird schon da eigene Ängste zugeben, ohne dabei Angst zu haben, als inkompetent abgestempelt zu werden!“

„Lehrer sollten sich den Schülern oder Kollegen gegenüber öffnen, echt sein, unverfälscht. Damit meine ich auch, dass Lehrer in und außerhalb der Schule authentisch sein sollen, auch in Bezug auf das Äußern der eigenen Gefühle. Das Zeigen von Enttäuschung oder Angst soll völlig normal sein und nicht mehr tabuisiert werden.“

Es soll für alle selbstverständlich werden, dass auch Lehrer in/auf bestimmte(n) Situationen mit Angst reagieren und, dass berufsbezogene Lehrerängste zur Lehrertätigkeit gehören können. Angst ist keine Schande! Sie gehört zum Leben und sie ist ein Ausdruck menschlicher Entwicklung. Das Akzeptieren zu lernen gilt für andere Kollegen, Ehepartner, Schüler, Eltern aber auch und vor allem für den betroffenen Lehrer selbst. In den Gruppendiskussionen bestätigen einige Lehrer, dass sie sich schon mehrmals ertappt haben, ihre Ängste zu rationalisieren „Da wird von den Kollegen zu wenig hingearbeitet“, auf andere zu projizieren „Ach, diese blöden Schüler sind an allem Schuld“, abzuwerten „Ach, das wird schon“ oder auf sich selbst zu typisieren „Ich bin halt so ein ängstlicher Typ“. Anhand von Untersuchungen an Berufsanfängern hebt Hinsch (1979, S. 273) die besondere Bedeutung bestimmter psychischer Verarbeitungsformen von unterrichtlichen Belastungen hervor. „Wer seine

Unterrichtsversuche in hohem Ausmaß als Stress empfindet und darauf mit Angst und Rationalisierung reagiert, verändert seine Einstellung besonders stark in die konservative Richtung (z.B. verstärkte Druckorientierung als Erziehungsmittel). In ganz besonderem Maße trifft das auf diejenigen Referendare zu, die Misserfolge im Unterricht durch den Abwehrmechanismus (Rationalisierung, Projektion) zu bewältigen versuchen, d.h. die Misserfolge nicht bei sich selbst, sondern in den außerhalb liegenden Bedingungen, vornehmlich bei den Schülern, suchen. Die Reaktion (Angst) ist dagegen v.a. dafür verantwortlich, dass der Referendar in hohem Maße mit seinem Beruf unzufrieden ist.“. Holling & Bamme (1976, S. 173) weisen auf verschiedene „kompensatorische Fluchtwege“ hin, auf denen die Lehrer ihrer Belastung zu entkommen versuchen. „Aufgrund der Überbelastung arbeitet der Lehrer ständig unter Druck, er findet nicht die notwendige Distanz zu seiner Tätigkeit, um seine Erfahrungen rational verarbeiten zu können. Zum stärksten qualitativen Belastungsfaktor wird das sogenannte Disziplinproblem im Unterricht selbst. Der Unterricht wird für den Lehrer zum regelrechten Horrorerlebnis. Die einzige Möglichkeit, diesen Zustand auszuhalten, besteht darin, der Unterrichtssituation so oft wie möglich zu entfliehen. Als typische Form der Kompensation in dieser Phase konnten wir registrieren: Ungewöhnlich hoher Schlafkonsum, hoher Kino-/Fernsehkonsument, „Flucht in die Krankheit“, Ausnutzen jeder Gelegenheit, um zu verreisen.“. Eine Ablenkung durch eine andere Beschäftigung (Verreisen, Kino-/Fernsehkonsument, Zeitung lesen, etc.) oder durch die Einnahme von Beruhigungsmitteln hilft nur auf kurze Zeit. Von einer dauerhaften Lösung kann hier keine Rede sein. So können vielleicht Symptome vorübergehend gelindert werden, es wird aber nicht zu einem besseren Umgang oder gar zur Bewältigung der eigenen Angst verhelfen. Ebenfalls dürfen Symptome wie andauernde innere Nervosität, Unruhe, Konzentrationsschwächen, Herzklopfen, Schwitzen, Muskelverspannungen, erhöhte Reizbarkeit oder Kopfschmerzen nicht auf die leichte Schulter genommen werden. In Einzel- oder Gruppengesprächen mit Kollegen können angstauslösende Situationen/Reize den anderen geschildert und vielleicht entsprechende Maßnahmen, die ersten alternativen Handlungsmöglichkeiten getroffen werden. Dadurch bietet man dem betroffenen Kollegen eine große Hilfe an, allein dadurch, dass ihm das Gefühl verliehen wird, mit seinem Problem nicht allein gelassen zu werden. Durch das

Erfahren von Verständnis und Hilfe seitens der Kollegen fallen die Versuche bei der Bewältigung seiner Ängste viel leichter. Zwei Stellungnahmen der Lehrer dazu:

„Ängste werden bei mir durch viele positive Erfahrungen im Kollegium kompensiert.“

„Auch gegenseitiges Lob, eine verstärkte Kooperation unter den Kolleginnen und Kollegen und mehr Anerkennung und Ermutigung unter den Lehrern wäre bestimmt ein guter Anfang bei der Bewältigung der Probleme.“

„Ich will meine Arbeit gut machen. Mit weniger Erfahrung ist man verunsichert, aber es gibt ja auch Kollegen, die mit Rat und Tat da sind. Manchmal hilft es schon zu sehen, dass andere ähnliche Unwegsamkeiten haben.“

Eine positive Rückmeldung und Ratschläge des Kollegen können bei betroffenen Lehrern eine Art Neubewertung der als bedrohlich interpretierten Situation hervorrufen. Man sieht plötzlich manche Sachverhalte aus einem anderen Augenwinkel, vieles erscheint im Handumdrehen so banal, dass man sich wundert, warum man nicht selbst auf diese Lösung gekommen ist. Wahrscheinlich wissen die Lehrer selbst nicht, wie viel Potential sie in sich tragen, mit dem sie den anderen Kollegen bei ihren Problemen hilfreich sein könnten. Zu erwähnen an dieser Stelle ist, dass in den Gesprächen mit den betroffenen Lehrern nicht nur der „Patient“ profitiert, sondern auch die helfende Seite. Man wird zum Nachdenken angeregt und lernt, sich in die Lage und Gefühlswelt des betroffenen Kollegen hineinzusetzen. Nicht zuletzt bekommt man mehr Verständnis für den Kollegen und sein ‚seltsames‘, durch Angst beeinflusstes Verhalten.

Zum Schluss wird noch auf die Rolle der überhöhten Erwartungen und Ansprüche der Lehrer eingegangen, die sowohl bei der Entstehung als auch bei der Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von einzelnen Angstformen eine wichtige Rolle spielen. Den Kommentaren der befragten Lehrer nach, entstehen viele Ängste aufgrund der eigenen, zu hohen Erwartungen und Ansprüche. Sie führen leicht zu Überforderung und deren Nichterfüllung zu Enttäuschungen. Das Gefühl, zu Versagen kommt auf. Ein Lehrer sagt: *„Meiner Meinung nach überfordern sich viele Lehrer selbst und gehen im*

Interesse ihrer Schüler/Eltern/Schulleiter nicht besonders schonend mit sich selbst um, um ihren Erwartungen nachkommen zu können.“. Viele Lehrer wollen alle Schüler gleich fördern, auf alle ihre Wünsche eingehen und erfüllen, allen gleichmäßig helfen. Alle Schüler sollen gleich viel Freude am Unterricht haben, aber gleichzeitig will man über die ganze Klasse Kontrolle haben, keine Konfliktsituationen zulassen und wenn sie schon da sind, dann sofort auf sie eingehen und sie aus dem Weg schaffen. Dabei sollen alle Inhalte des Lehrplans punktgenau erfüllt werden. Lehrer möchten gern von allen Schülern Sympathie erfahren und mit allen gute Beziehungen führen. Man will einfach sehr gut in seinem Fach sein und von allen Seiten gelobt werden. Nach Miethling (1986) herrschen in der Gesellschaft feste Bilder vom Unterricht(en), von der Rolle der Lehrer, von Schülerverhaltensweisen, etc. Diese Bilder spiegeln feste, starre Vorstellungen. Sie beinhalten in sich Widersprüche und unlösbare Forderungen (alle Schüler gleich fördern, gleichen Lernzuwachs garantieren). Die dadurch ausgelösten berufsbezogenen Ängste lassen sich durch Herabsetzen der eigenen Ansprüche (nicht zu verwechseln mit der Aufgabe des Lehrberufs) reduzieren. Hierzu zwei Lehreraussagen:

„Niemand ist perfekt und jeder darf sich Fehler erlauben. Diese Fehler gilt es dann jedoch konstruktiv für weitere Unterrichtsstunden zu nutzen. Wenn z.B. ein einziger Schüler nicht mitmacht, oder die ganze Klasse nicht so mitmacht, wie sich ein Lehrer das vor dem Unterricht gewünscht hat, dann ist das noch lange kein Grund, sich zu ärgern, kein Grund zur Resignation. Man sollte die (störenden) Reaktionen von Schülern nicht persönlich nehmen. Auch jede aggressive Handlung eines Schülers, als Angriff auf die Person des Lehrers deuten und, noch schlimmer, mit aggressiver Handlung beantworten. Das ist kein professionelles Verhalten.“

„Die Diskrepanz zwischen eigenen Berufsidealen und Alltagsrealität ist bei manchen Lehrern zu groß! Diese Vollkommenheitsansprüche könnten zu den Ursachen für die Entstehung der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern gehören.“

Solange das Unterrichten (subjektiv gesehen) in Übereinstimmung mit den Wünschen und Vorstellungen des Lehrers steht, wird es wahrscheinlich zu keiner Entstehung der

diesbezüglichen berufsbezogenen Angst (Versagensangst) kommen. Lehrer sollten sich nicht für alles verantwortlich fühlen oder verantwortlich machen lassen, sich unrealistische Erwartungen/Ansprüche stellen. Man sollte eigene Grenzen akzeptieren, denn „Nobody ist perfect“! Was bedeutet schon ein guter, perfekter Lehrer oder ein guter, perfekter Unterricht? Nach Ulich (1996) schätzen Lehrer die eigenen pädagogischen Bemühungen defizitorientiert ein. Man sieht bei sich selbst nur Defizite, die schlechteren Seiten. Er spricht von einer herrschenden „Didaktik des Perfektionismus“. Doch auch dem Lehrer sollte das Recht auf Schwächen und Fehler zugestanden werden. Schwächen und Fehler sollten erlaubt sein. Nur, indem man neue Sachen probiert und dabei gelegentlich Fehler begeht, lernt man Wertvolles dazu. Diese „Fehlversuche“ können, wie ein Lehrer sagt, eine „Herausforderung zum Lernen/Reifen/Wachsen“ darstellen. Auch die in der Öffentlichkeit geltenden Verallgemeinerungen, wie „Zum Lehrer muss man geboren sein.“, „Der eine Lehrer kann es, der andere lernt es nie.“ oder „Der gute Lehrer handelt intuitiv immer richtig, es ist nicht erlernbar.“ sollen betroffene Lehrer nicht von „Fehlversuchen“ und Ausprobieren entmutigen. Ebenfalls für sehr wichtig halten Lehrer, dass man sich am besten noch vor, spätestens aber während der Ausbildung die Frage stellt und ehrlich beantwortet, ob man wirklich den Lehrerberuf ergreifen will, ob man wirklich daran Freude hat, mit jungen Menschen zu arbeiten. Wenn sich jemand unsicher ist, ob er dem Lehrerberuf gerecht werden kann, sollte er am besten während der Ausbildung an einer Schule hospitieren. Auf diesem Weg kann an der eigenen Haut erfahren werden, wie es ist, wenn man einer (oft aufgebrachten) Klasse etwas vermitteln will oder wenn im Unterricht nicht alles nach den eigenen Wünschen läuft (unmotivierte, auffällige Schüler). So kann jeder angehende Lehrer selbst prüfen, ob man den Anforderungen, die an Lehrer gestellt werden, gewachsen ist. Dazu zwei Berichte der Lehrer:

„Ich verderbe möglicherweise ihre Erhebung im Ergebnis dadurch, dass ich beruflich recht robust und selbstbewusst bin; dass ich nicht zu den vielen typischen Lehrern gehöre, die unpraktisch, hypersensibel und akademische Dauer-Bedenkensträger sind. Mein Beruf macht mir Spaß! Leider sind 50% meiner Kolleg(inn)en nicht für diesen Job geeignet, weil sie selbst unsichere Persönlichkeiten sind. Viele Kollegen sind vom Helfer-Syndrom befallen und überpädagogisiert in ihrem Handeln in der Schule.“

„Die Rekrutierung der Lehrer ist meiner Meinung nach ebenso wichtig, wie ihre Ausbildung. Wer die Arbeit mit Kindern nicht mag und keine Freude daran hat, ihnen etwas beizubringen, sollte sich nicht für diesen Beruf entscheiden und durch die Lehrerausbildung dazu gebracht werden, sich selbst und anderen dieses Interesse vorzutäuschen. Nicht jeder eignet sich als Lehrer. Viele werden ungeduldiger, wenn Schüler im Unterricht anfangen, miteinander zu reden!“

Nach Urban (1987, S. 9) handelt es sich um einen beträchtlichen Anteil von Studierenden, die in einem diagnostizierenden Sinn (Eignung als Lehrkraft) als nicht „lehrfähig“ bezeichnet werden können. Der Autor plädiert für ein individuelles, prozessorientiertes Beratungssystem: Aufzeigen von individuellen Strategien zur Bewältigung von schwierigen Situationen, Berufswechsel, Therapie, etc. Dieses Beratungssystem soll den jeweiligen Entwicklungsstand der auszubildenden Lehrpersonen berücksichtigen, von Begriffen wie Selektion und Klassifikation abheben, indem die Beratung der angehenden Lehrperson Entscheidungsgrundlagen liefert, die Entscheidung aber stets von der auszubildenden Lehrperson getroffen wird.

Die in diesem Kapitel dargestellten Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduzierung oder Prävention von berufsbezogenen Ängsten bei Lehrern sind als Vorschläge zu betrachten. Leider sind viele der oben dargestellten Techniken theoretisch wenig abgestützt und es liegen kaum Berichte über ihre Wirksamkeit in der Praxis (Schärer, 1993; Kramis-Aebischer, 1995) vor. Die von Ängsten betroffenen Lehrer werden allerdings nichts falsch machen, wenn sie sich eine der dargestellten Techniken aussuchen und sie ausprobieren. Es lohnt sich auf jeden Fall und vielleicht erweist sich diese Wahl als richtig. Ein wenig Mut und Risikobereitschaft beim Ausprobieren diverser Möglichkeiten, die „der Markt bietet“, gehört sicherlich dazu. Letztendlich liegt es am einzelnen Lehrer, ob er sich den Ängsten aktiv gegenüberstellt und sich die Zeit nimmt, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Die Eigeninitiative des Lehrers bei der Bewältigung von berufsbezogener Angst ist von großer Bedeutung. Nur, indem Lehrer selbst über ihre Ängste offen reden und aktiv nach Lösungen suchen, können ihre Probleme (berufsbezogene Ängste) von anderen wahrgenommen werden (Kollegen,

Ehepartner, Forscher) und möglicherweise angemessene, unterstützende Maßnahmen in die Wege geleitet (erforscht) werden. Die Möglichkeiten zur Bewältigung der berufsbezogenen Lehrerängste sind zu vielschichtig, als dass es in diesem Rahmen weiter ausgeführt werden könnte. Wer sich mehr dafür interessiert, sei auf die weiterführende Literatur hingewiesen, die sich u.a. über längere Passagen hinweg mit dem Thema der möglichen Ursachen und konkreten Maßnahmen zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Belastungen (Angst, Stress, etc.) beschäftigt (u.a. Saupe & Möller, 1981; Becker, 1983; Thoma, 1986; Hönig, 1987; Holtz & Kretschmann, 1987; Groth, 1988; Wulk, 1988; Burisch, 1989; Schönwelder, 1989; Winkel, 1989; Bönsch, 1990; Buer, 1990; Grell, 1990; Kretschmann, 1990, 1993; Aurin, 1991; Czerwenka, 1991, 1996; Quenstedt, 1991; Storch, 1991; Barth, 1992; Mönninghoff, 1992; Flaake, 1993; Gudjons, 1993; de-Lorent, 1993; Wehr, 1993; Bochynek, 1994; Miller, 1994; Kramis-Aebischer, 1995; Spanhel & Hüber, 1995; Cockburn, 1996; Combe & Buchen, 1996; Bieri, 2002).

7 Zusammenfassung

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern. Es handelt sich dabei um eine Studie mit explorativem Charakter. In einer einmaligen Totalerhebung unter den Lehrern, die im Schuljahr 2004/2005 an Berufsschulen und Gymnasien als Vollzeit- und Teilzeitkräfte im Kreis Tübingen tätig waren, wurden die Verbreitung der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste und die möglichen signifikanten Unterschiede und Zusammenhänge der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens mit verschiedenen Variablen wie Alter, Geschlecht, Schultyp der Lehrer, etc. untersucht. Die Daten der vorliegenden Studie wurden zum Teil in qualitativen Gruppendiskussionen, hauptsächlich aber mittels der schriftlichen Befragung gewonnen. Der Schwerpunkt der Studie liegt deshalb primär beim Aufdecken der möglichen Unterschiede und Zusammenhänge und nicht in einer tiefergehenden Analyse der Gruppendiskussionen. Allerdings werden die in der Auswertung der Daten ermittelten „trockenen“ Zahlen um die diesbezüglichen Berichte der Lehrer und den abgegebenen Fragebögen ergänzt. Anhand dieser können ebenfalls neue und interessante Erkenntnisse in Bezug auf die Thematik der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern gewonnen werden. Die Erhebung aktueller Daten sowie die Verknüpfung dieser mit qualitativen Aussagen von Lehrern stellt den Beitrag dieser Arbeit für die diesbezügliche Forschung dar. Bei der schriftlichen Befragung wird der leicht veränderte, standardisierte Fragebogen zur Erfassung der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern eingesetzt, der von Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980) konzipiert wurde. Dieser Fragebogen eignet sich vor allem bei der Exploration der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste, um z.B. die Verbreitung von berufsbezogenen Ängsten bei Lehrern zu erfassen. Aufgrund der Merkmale der Daten der vorliegenden Studie (nominal- und ordinalskalierte, nicht normalverteilte Daten) werden in den statistischen Verfahren zur Aufdeckung möglicher signifikanter Effekte die nichtparametrischen Tests eingesetzt (Varianzanalyse mittels Kruskal-Wallis-Tests und Mann-Whitney-*U*-Tests), bei welchen die Mittleren Ränge der Gruppen untereinander verglichen werden. So können die Richtungen der gefundenen signifikanten Unterschiede und Zusammenhänge gezeigt werden, ohne die Größe des Unterschieds zu bestimmen. Zur besseren Veranschaulichung der gewonnenen Ergebnisse werden bei den einzelnen

Fragestellungen die Mittelwerte der Stichprobe aufgezeigt. Da es sich bei der Skalierung der Daten um eine freigewählte Skalierung handelt, werden die bei der Auswertung der Daten berechneten Mittelwerte der Stichprobe nur mit Vorsicht interpretiert. Wegen den wiederholten Tests bei Mehrfachvergleichen wird das Signifikanzniveau ($p \leq .05$) anhand der Bonferroni-Methode entsprechend angepasst. Die Analyse der in der schriftlichen Befragung gewonnenen Daten konzentriert sich zunächst auf deskriptive Statistiken (Mittelwerte, Mediane, Standardabweichungen, Prozentzahlen, etc.). Es ist nicht auszuschließen, dass manche Ergebnisse aufgrund von „Ausreißern“ oder zu kleinen Gruppen beeinflusst werden. Die umfangreiche und repräsentative Stichprobe, die die vorliegende Studie charakterisiert, erlaubt vielfältige und differenzierte Aussagen, die über die befragten Lehrer an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen Geltung für die gesamte Lehrerschaft der Region Tübingen beanspruchen dürfen. Den Erkenntnissen der vorliegenden Studie zufolge existieren berufsbezogene Ängste bei Lehrern und gehören durchaus zur Lehrertätigkeit. Den Berichten der Lehrer nach sind Unterricht und Erziehung an den Schulen in letzter Zeit schwieriger geworden. Man könnte automatisch von einer Zunahme der Angstangaben der Lehrer im Vergleich mit anderen Studien zur Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste rechnen. Aber, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, sind die Angstangaben der Lehrer gesunken. Diese Tatsache soll nicht dazu verleiten, dass man pauschal Gründe für diesen Rückgang angibt, wie z.B. die Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit. Die Entstehung der berufsbezogenen Lehrerängste ist komplex und umfasst neben der Lehrperson vor allem die Spezifität des Lehrerberufs: Uneindeutige, widersprüchliche und sich häufig ändernde Aufgaben, die an Lehrer gestellt und von Lehrern gefordert werden; schwierige, wechselnde Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit (neue Schüler, neue Klassen, immer wieder Reformen, etc.); relativ schwere Messbarkeit der Erfolge der eigenen Arbeit und der Lernfortschritte der Schüler; diverses Verständnis vom Unterrichten bei Schülern, Eltern, Schulbehörden und Lehrern selbst; große Verantwortung (Aufsicht, Erziehung); als unzureichend empfundene Trennung zwischen Arbeitsplatz und Freizeit und das Gefühl, mit der Schule und Arbeit nie fertig zu werden. Diese Spezifitäten sind in unterschiedlicher Gewichtung von Lehrer zu Lehrer als die Hauptursachen für die Entstehung der berufsbezogenen Ängste zu sehen. Laut den Ergebnissen der vorliegenden Studie ist eine kleine Zahl von Lehrern in

stärkerem Maße von berufsbezogenen Ängsten betroffen. Zu in etwa gleichen Ergebnissen kamen in ihren Studien Brück (1978), Weidenmann (1978), Peez (1983), Nuding (1984), Jehle & Nord-Rüdiger (1989) und Jehle & Krause (1994). In der vorliegenden Studie wird mit den gleichen Fragestellungen wie in den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994) gearbeitet. Beide Studien verwenden die gleiche Systematik von Formen der berufsbezogenen Lehrerängste nach Grossmann & Winkel (1977) und Winkel (1980). Daher sind die vorliegenden Ergebnisse mit den Ergebnissen dieser Studien vergleichbar. Berücksichtigt werden müssen beim Vergleich aber die unterschiedlichen Stichprobenmerkmale, weshalb der Vergleich mit Vorsicht zu interpretieren ist. Die Angstwerte der einzelnen Angstformen in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität bei der Stichprobe der vorliegenden Studie liegen etwas niedriger als in den Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994). Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass in der vorliegenden Studie der Anteil der Berufsanfänger deutlich kleiner ausfällt als in den Stichproben der Studien von Peez (1983) und Jehle & Krause (1994). Die niedrigeren Werte bezüglich der Häufigkeit des Auftretens und Intensität des Empfindens der einzelnen Formen der berufsbezogenen Lehrerängste bei den befragten Lehrern können außerdem auf die zwischenzeitlich (mehr als zehn Jahre liegen zwischen den Studien) verbesserte Hochschulausbildung der Lehrer oder die bessere Qualität der für Lehrer angebotenen Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten zurückgeführt werden. Zu der mit Abstand am häufigsten auftretenden und am intensivsten empfundenen Form der berufsbezogenen Lehrerängste gehört den Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge die Versagensangst. Bei der Differenzierung der Stichprobe nach den verschiedenen Variablen (Alter, Geschlecht, Schultyp, Schulgröße, Region der Schule, ausgeübte Funktionen an der Schule und Zahl der unterrichteten Klassen) können bei Versagensangst die meisten Angaben (die höchsten Mittelwerte) in Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens und die Intensität des Empfindens festgestellt werden. Laut den Berichten der befragten Lehrer ist die Versagensangst auf die eigene Unsicherheit der Lehrer zurückzuführen, den anspruchsvollen und immer noch steigenden, nicht selten in sich widersprüchlichen Erwartungen ihrer Umwelt, die an Lehrer gestellt werden, gerecht zu werden. Dabei geht es um die pädagogischen, psychologischen, sozialen, methodischen, didaktischen, rechtlichen und politischen Fragen, Anregungen, Forderungen und ministeriellen Vorschriften und Verordnungen. Man versucht als

Lehrer, all diesen Erwartungen/Ansprüchen gerecht zu werden, unterstützt durch den eigenen Wunsch nach Erfolg, Anerkennung, eigener Erfüllung, Wertmaßstäbe und Überzeugungen. Die Versagensangst wird bei Lehrern außerdem durch die immer schwieriger werdenden schulischen Rahmenbedingungen „gefördert“. Gemeint sind hier vor allem die überfüllten Klassen, mangelhaft ausgestattete Schulen und unmotiviertes, ablehnendes und auffälliges Verhalten der Schüler. Zu den Angstformen der berufsbezogenen Lehrerängste, bei welchen die Stichprobe die niedrigsten Mittelwerte hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens und der Intensität des Empfindens hat, gehören Existenzangst, unbewusste Angst und neurotische Angst. In der vorliegenden Studie kann bestätigt werden, dass die in dieser Studie behandelte Problematik nach wie vor an den Schulen tabuisiert wird. Auf diese Tatsache ist möglicherweise zurückzuführen, dass es vor allem den von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrern nicht leicht fällt, über ihre Ängste zu berichten. Da Lehrer nicht oder sehr selten über ihre berufsbezogenen Probleme (Ängste) mit anderen reden, bleibt dieses Thema so gut wie unbekannt. Vermutlich betrifft diese Problematik noch viel mehr Lehrer als in den Ergebnissen der einschlägigen Studien berichtet wird. Allerdings zeigen viele Berichte der Lehrer und die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass die Lehrer durchaus bereit sind, sich zu ihren Ängsten zu äußern. Es wird wohl eine Zeit dauern, bis das Klima in der Öffentlichkeit und an den Schulen selbst gegenüber den berufsbezogenen Lehrerängsten „freundlicher“ wird, so dass sich (vor allem die betroffenen Lehrer) wagen, über ihre Probleme mit anderen zu sprechen. Bei den einzelnen Variablen wie Region der Schule, soziales Umfeld der Schüler oder/und ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule können sicherlich noch weitere, neue und interessante Unterschiede/Zusammenhänge gefunden werden, welche die bis jetzt eher spärlich behandelte Thematik reicher an Erkenntnissen macht. Die hier gewonnenen Erkenntnisse sind zunächst als Tendenzen zu verstehen. Zu deren Absicherung sind weitere Studien empfehlenswert. Aufgrund des Mangels an empirischen Beiträgen kann bis jetzt nur wenig über das Ausmaß und den Stellenwert der Problematik ausgesagt werden. Es fehlen bis heute Längsschnittuntersuchungen, die z.B. den Angstverlauf oder die Auswirkungen der berufsbezogenen Ängste auf die berufliche Leistung und die Gesundheit der Lehrer über eine längere Zeit untersuchen. Die bisher durchgeführten Studien zur Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste (Brück, 1978; Weidenmann, 1978; Peez, 1983; Nuding, 1984; Jehle & Nord-Rüdiger,

1989; Jehle & Krause, 1994) zeichnet die Heterogenität der Angstkonzepte und der angewandten Methoden sowie unterschiedliche Repräsentativität und Zusammensetzung der Stichproben aus. Größere, repräsentative Stichproben sind wünschenswert, die möglichst deutschlandweit über alle Schultypen reichen und auch qualitative Analysen (z.B. von Interviews) beinhalten. Vor allem aber sollte das Angstkonzept in zukünftigen Studien zur Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste explizit definiert werden. Um weitere Erkenntnisse zur Thematik zu gewinnen, ist es sinnvoll das Spektrum der Meßmethoden und auch Fragen um neue Aspekte zu erweitern. Den Studien zur berufsbezogenen Lehrerangst liegen überwiegend subjektive Aussagen von Lehrern zugrunde. Objektive Indikatoren (physiologische und immunologische, Verhaltens- und Leistungsparameter) wurden bisher kaum herangezogen. Zukünftige einschlägige Studien sollten neben diesen auch biographische Aspekte der Lehrer (Berufswahl, Verlauf der Ausbildung, Berufsmotivation, Vorsozialisation der betroffenen Lehrer - unterschiedliche Anlage, Erziehung, unterschiedliche Erfahrungen, Doppelbelastung Schule und Familie) und Aspekte der Persönlichkeit [Ängstlichkeit, Selbstbewusstsein, Bewältigungsstil, kognitive Bewertung, Attributions- und Kontrollüberzeugungen, Sensibilität für bestimmte Situationen, Emotionalität der Lehrer (lebensgeschichtlich entwickelte Emotionalität vs Emotionalität durch Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Strukturen der Lehrertätigkeit), Distanz zur Schule, Emotionales Involviertsein, Ansprüche der betroffenen Lehrer an sich selbst, soziale Kompetenzen, Selbstvertrauen, Verhältnis zu den Schülern, Kollegen, etc.] berücksichtigen. Das Entstehen von Angst ist eng verbunden mit der subjektiven Interpretation einer bestimmten Situation. Die Angstgefühle sind nicht einfach durch äußere Bedingungen gegeben, sie werden durch die persönliche subjektive Interpretation einer Situation erst im bewussten Erleben als bedrohlich konstruiert. Somit können die Interpretationen eine Anzahl von Ängsten „verursachen“ (dazu Biedermann & Müller, 1989). Die subjektiven Belastungen und daraus entstehenden Ängste resultieren nach Schönwälder (1988, S. 100) aus der komplexen Interaktion zwischen den objektiven Belastungen und individuellen Leistungsvoraussetzungen oder anders gesagt aus einer Interaktion zwischen Leistungsforderungen und Leistungsfähigkeiten. „Bei objektiv gleicher Belastung kann demnach ein breites Spektrum unterschiedlicher subjektiver Belastungen zustande kommen, weil eben die Leistungsvoraussetzungen der einzelnen Lehrer verschieden

sind.“ (Ulich, 1996, S. 69). Nicht eine objektive Bedrohung führt zur Angst, sondern die subjektive Interpretation/Einschätzung, die durch bestimmte Aspekte der Persönlichkeit geprägt ist, legt fest, ob eine Situation als angstauslösend empfunden wird. So ist zu erklären, warum in derselben Situation manche Lehrer von Angstgefühlen befallen werden und andere nicht. Angst kann durch die spezifischen schulischen Rahmenbedingungen ausgelöst werden, sie kann aber auch in die Schule miteingebracht werden: Ängstlichkeit des Lehrers als dauerhafte Eigenschaft, entwickelt in der Primärsozialisation, geprägt z.B. durch die elterliche Erziehung, das emotionale Klima in der Familie oder durch die Ausbildungszeit (Watzlawick, 1989). Dass man als Lehrer mit Angst auf bestimmte Ereignisse oder Personen reagiert, kann auch als ein Ergebnis unterschiedlicher Lernprozesse in der Primärsozialisation angesehen werden und kann somit u.U. auch wieder verlernt werden (Nachahmungslernen, Konditionierung, Beobachtungslernen, etc.). Der Einfluss der unterschiedlichen Variablen der „Lehrerpersönlichkeit“ wurde bis heute kaum untersucht, da sie schwer operationalisierbar sind. In ihrer Wirkung sind sie aber deutlich nachweisbar. Volkamer sagt dazu „Kognitionspsychologische und rollentheoretische Gesichtspunkte können sicher dazu beitragen, das Phänomen klarer und differenzierter zu sehen.“ (1980, S. 378). Das Angstepfinden steht in einem engen Zusammenhang mit der eigenen Biographie und Lerngeschichte, der individuellen Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung einer Situation. Es wäre mit Sicherheit sehr interessant zu untersuchen, welche Wahrnehmungs- und Deutungsmuster vor allem die von berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrer gemeinsam haben und, ob sich Gruppen von Lehrern mit gleichen oder zumindest ähnlichen Mustern bilden lassen (Alter, Geschlecht, Schultyp, Fächerkombination, Berufsmotive und -interessen, Berufszufriedenheit, etc.) (vgl. Ulich, 1996, S. 66). Die bisherigen Untersuchungen an Studierenden verschiedener Fachrichtungen ergeben keinen Hinweis darauf, dass bevorzugt Personen den Lehrerberuf ergreifen, die eine Neigung zu Neurosen haben (Scheuch & Vogel, 1991). Rudow (1994) schlägt für die zukünftige Angstforschung im Lehrerberuf vor allem die konzeptgeleitete Untersuchung vor, die sich u.a. auf die objektiven Indikatoren (physiologische und immunologische Parameter wie Herzschlagfrequenz oder Blutdruck), Verhaltenskomponenten [Sprechverhalten, kognitive Handlungen, (angstbedingte) Verhaltensweisen wie der Alkoholgenuss, Schlafverhalten, etc.], die Erfassung von Organisations- bzw. Tätigkeitsmerkmalen

sowie auf Beziehungen zwischen Angst und Leistung bzw. Gesundheit konzentrieren sollte. Unabhängig davon, für welche Aspekte man sich für die zukünftigen Studien entscheidet, muss eine Erweiterung des Spektrums der Meßmethoden und Fragestellungen je nach den Zielen der Studie sehr behutsam geschehen. Ziele sind beispielsweise: reines wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, Konstruktion neuer Erhebungsinstrumente, Vorhersage von Reaktionen, Auffinden von neuen Maßnahmen zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention der berufsbezogenen Ängste. Es darf nicht vergessen werden, dass es sich bei der Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste um ein sehr intimes und, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, immer noch tabuisiertes Thema an den Schulen handelt. Es ist auf jeden Fall wichtig, dass man sich mit der Problematik der berufsbezogenen Angst weiter befasst. Die Zahl an betroffenen Lehrern ist groß genug. Nicht nur sie selbst, sondern auch ihr Umfeld ist davon betroffen. Wie die in dieser Arbeit dargestellten Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen, kann die Emotion Angst unterschiedliche Bestandteile des Menschen negativ beeinflussen. Dazu gehören die körperlichen Komponenten (Nervensystem, Herz-Kreislauf-System, Atmung), die Gedanken-Komponenten (Wahrnehmung, Interpretation, Denken, Problemlösen) und die Verhaltens-Komponenten. Auch wenn die von den berufsbezogenen Ängsten betroffenen Lehrer „nur“ eine Minderheit in der Lehrerschaft repräsentieren, ist diese Problematik doch von erheblicher Relevanz, denn die Folgen langandauernder Ängste sind für alle Beteiligten belastend. Sie enden nach der Beeinträchtigung von Gesundheit und beruflichen Leistungen oft mit der frühzeitigen Niederlegung des Lehrerberufes. Es gibt leider keine exakten Angaben aufgrund derer man genau sagen kann, bei wievielen von den betroffenen Lehrern die Ursachen der Berufsunfähigkeit, -aufgabe auf ihre berufsbezogenen Ängste zurückzuführen sind. Man kann nur vermuten, dass es sich dabei um eine nicht unbeträchtliche Zahl von Lehrern handelt mit all ihren persönlichen und ökonomischen Folgen für den Lehrer und die Gesellschaft. Die Forschung hinsichtlich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste steht mit ihren Erkenntnissen noch ganz am Anfang. Man hat inzwischen in Studien einige Erkenntnisse gewonnen, man kann aber nach wie vor nicht ganz exakt sagen, wie schwerwiegend diese Problematik wirklich ist. Es gibt vermutlich viel mehr Lehrer, die von berufsbezogenen Ängsten betroffen sind als bekannt ist. Man kann davon ausgehen, dass jeder Lehrer sich seiner eigenen Reaktionsmuster und Bewältigungsstile bedient.

Es gibt Lehrer, die sich ihren Ängsten stellen und versuchen sie aktiv zu bekämpfen. Es gibt aber mit Sicherheit auch solche, die dazu neigen, ihren Ängsten aus dem Weg zu gehen, sie zu verleugnen und zu verdrängen bis dahin, dass viele Lehrer versuchen sich mit Genussmitteln oder Medikamenten selbst zu helfen. Und diese Lehrer benötigen Hilfe, da ihre Probleme von anderen meistens unerkannt bleiben. Den Berichten der in dieser Studie befragten Lehrer nach werden die professionellen Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention der berufsbezogenen Lehrerängste von Lehrern entweder nicht wahrgenommen oder sie sind ihnen gar nicht bekannt. Deshalb liegt ein weiteres Anliegen dieser Arbeit darin, den Lehrern einige der schon bestehenden und zum Teil in der Praxis erprobten Möglichkeiten aufzuzeigen. Es geht um das Lernen, wie sie ihren Ängsten begegnen können, was sie tun können, um ihre Ängste zu reduzieren, zu bekämpfen oder sie erst gar nicht aufkommen zu lassen. Es werden zunächst anhand der Erkenntnisse aus der Angst- und Stressforschung, verschiedene Ansätze zur Bewältigung, Reduktion oder Vorbeugung von berufsbezogenen Lehrerängsten dargestellt und dann ausgewählte Methoden etwas ausführlicher beschrieben. In der vorliegenden Arbeit werden lediglich einige Ansätze aus der zum Teil unüberschaubaren Fülle an Angeboten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention von berufsbezogenen Lehrerängsten vorgestellt. Zu den Angeboten gehören u.a. der veränderte Umgang mit sich selbst, die Veränderung der Sichtweise, die Steigerung der kommunikativen zwischenmenschlichen Kompetenzen, die Veränderung der schulischen Rahmenbedingungen (Verkleinerung der Klassen, Reduzierung des Lehrstoffs, Entschärfung der Benotung, Veränderung der alten hierarchischen Strukturen und Verwaltungsebenen). Es ist sicherlich wichtig, dass man bei den angstausslösenden Situationen die Gefahrenquelle identifiziert und sie aktiv zu „bekämpfen“ versucht. Man sollte die Ängste nicht verdrängen oder vor ihnen zurückweichen. Sind an der jeweiligen Schule die Möglichkeiten für die Betreuung der betroffenen Lehrer mittels einer Supervision oder Themenzentrierter Gespräche begrenzt oder gar nicht vorhanden, so sollten betroffene Lehrer in schweren Fällen eine professionelle Hilfe außerhalb der Schule aufsuchen. Viele der in der vorliegenden Arbeit aufgezeigten Möglichkeiten zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention der berufsbezogenen Lehrerängste sind mit Sicherheit unterschiedlich gut realisierbar und nicht bei jedem Lehrer gleich wirkungsvoll. Fertige Lösungen für einzelne Lehrer kann es nicht geben. Dazu ist der Lehrberuf an sich zu unterschiedlich. Die Tätigkeit des

Lehrers ist sowohl durch allgemeine, für alle Lehrer geltende (ministerielle Verordnungen), als auch durch (fach-) spezifische Merkmale (Unterrichtsbedingungen, Interaktionsstruktur, Fähigkeiten, Wissensstand der Schüler, etc.) gekennzeichnet. Entsprechend haben Lehrer allgemeine und/oder spezifische Ängste. Hinzu kommen unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale (angeborene oder erworbene Merkmale, Prädispositionen zu Angst(sensibilität), Angstbereitschaft, etc.). Es gibt introvertierte und extravertierte Lehrer mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen zum Beruf, mit unterschiedlichen Idealen (vgl. Raether, 1982, S. 85). Um die bestehenden Verhältnisse verbessern zu können, bedarf es zuallererst einer Analyse des Alltags des Lehrers. Voraussetzung für diese Analyse muss eine empirische Auseinandersetzung mit der alltäglichen Schulsituation sein. Es ist wichtig, dass man die neuralgischen Punkte der Lehrertätigkeit offenlegt, dass die konkreten (angstauslösenden) Probleme herausgefiltert werden und die (in der Praxis) bewährten Handlungsmuster den Lehrern verdeutlicht werden. Dies soll in enger Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Forschern stattfinden. Bei der Prävention von berufsbezogenen Lehrerängsten, wie die Berichte der Lehrer zeigen, ist es von großer Bedeutung, dass die diversen Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer der Thematik der berufsbezogenen Lehrerängste und ihren Inhalten einen Platz widmen. So haben Lehrer dort die Möglichkeit, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und mögliche angstauslösende Ereignisse/Situationen/Verhaltensmuster im schulischen Alltag zu antizipieren (Ulich, 1996). Durch das Aufzeigen der erstens unterschiedlichen angstauslösenden Ereignisse/Situationen/Verhaltensmuster der Lehrertätigkeit und zweitens der verschiedenen Möglichkeiten (je nach Ansatz) zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention der berufsbezogenen Lehrerängste, kann vielleicht den vielen dadurch bedingten Ausfällen am Arbeitsplatz, Krankenbehandlungen oder verfrühten Ausscheiden der Lehrer aus dem Beruf ausgewichen werden. Lehrer haben einen verantwortungsvollen Auftrag. Um diesen Auftrag erfüllen zu können, müssen Lehrer psychisch und physisch gesund bleiben, denn die pädagogischen Ziele und eine hohe Qualität des Lehrens können in den Schulen auf Dauer nur mit gesunden Lehrern gewährleistet werden. Und d.h. mit Lehrern, die mit überwiegender Zufriedenheit, viel Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen ihrer Tätigkeit nachgehen. Wegen der Komplexität der Lehrertätigkeit ist es wahrscheinlich kaum möglich, dass es Lehrer ohne berufsbezogene Ängste geben wird.

Jeder Beruf mit viel Verantwortung, und solch einer ist der Lehrberuf, birgt in sich Angstpotentiale (Raether, 1982; Rudow, 2002). Es ist wichtig, dass die Lehrerangst als etwas Natürliches, was durchaus zur Tätigkeit des Lehrers gehören kann, angesehen wird. Gleichzeitig als etwas, was bewältigt werden kann. Es ist langsam an der Zeit, dass die Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste enttabuisiert wird. Den betroffenen Lehrern kann nur dann geholfen werden, wenn Angst am Arbeitsplatz als etwas Natürliches angesehen wird und nicht als Schwäche oder Versagen. Erst, wenn an den Schulen und in der Öffentlichkeit ein Klima geschaffen wird, in dem sich Lehrer mehr trauen werden, ihre Probleme mit anderen zu bereden, kann ihnen geholfen werden. Auch die betroffenen Lehrer müssen dazu bereit sein, sich ihre Ängste einzugestehen und Hilfe von anderen annehmen zu können.

Welche Bedeutung hat die vorliegende Studie? In dieser Studie werden einige neue, aufschlussreiche Einblicke in die Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste gewonnen. Sie erfasst plakativ ausgedrückt aber nur die Spitze des Eisberges, nur einen Ausschnitt aus der komplexen Situation der Lehrertätigkeit. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste existiert und nicht auf die leichte Schulter zu nehmen ist. Es wird in dieser Studie auf keinen Fall versucht, aufzuzeigen, dass die Lehrertätigkeit von berufsbezogenen Ängsten überladen ist. Es ist aber wichtig wahrzunehmen, dass einige Lehrer betroffen sind und diese Problematik somit auch zur Lehrertätigkeit dazugehören kann. Die in der vorliegenden Studie gewonnenen Erkenntnisse stellen somit einen Beitrag für die diesbezügliche Forschung dar. Sie können ebenso einen wichtigen Beitrag für die berufliche Praxis der Lehrer leisten. Beispielsweise geht es darum, die Erkenntnisse in die Inhalte der für Lehrer angebotenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten miteinfließen zu lassen, um v.a. die angehenden Lehrer besser auf die Schulrealität und die unterschiedlichen Bestandteile der Lehrertätigkeit vorzubereiten. Die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse können außerdem einen wichtigen Beitrag für die Schule selbst leisten. Die Auseinandersetzung der Schüler sowohl mit den eigenen Ängsten als auch mit den Ängsten von Erwachsenen (Lehrerangst) wäre mit Sicherheit ein gehaltvoller pädagogischer Beitrag der Schule, die Schüler auf die Lebensrealität vorzubereiten und einzustimmen. Das Thema Angst allgemein, Ängste von jungen Menschen und von Erwachsenen oder ein wenig spezifischer, z.B. Schülerängste oder

Lehrerängste, können gemeinsam in der Klassenstunde besprochen werden. Dadurch würden sich sowohl Schüler als auch Lehrer einander gegenüber mehr Verständnis entwickeln. Nach Wöhrle (1981) soll die Schule den jungen Menschen auf keinen Fall das allgemein übliche Streben nach totaler Sicherheit und Absicherung empfehlen. Ein kleiner Spielraum von Ungewissheit, Risiko, Gefahr und belebender Angst darf ruhig erhalten bleiben. Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie und der bis jetzt durchgeführten einschlägigen Untersuchungen können vielleicht die bestehenden ministeriellen Verordnungen durchdacht, neue Unterstützungsmaßnahmen entwickelt und die Rahmenbedingungen an den Schulen verbessert werden, die zur Bewältigung, Reduktion oder Prävention der berufsbezogenen Ängste bei Lehrern beitragen können. An dieser Stelle möchte ich einen kurzen Satz aus dem Fragebogen eines Lehrers zitieren: *„Die vielen Untersuchungen, die sich mit dem Lehrerberuf beschäftigt haben, haben in den wenigsten Fällen bisher geholfen.“*. Es ist wichtig, dass die Erkenntnisse der diesbezüglichen Studien zusammen mit Lehrern analysiert und entsprechend dieser Erkenntnisse sinnvolle, mit Lehrern abgestimmte Vorkehrungen unternommen werden. Allein die Durchführung der Studie trägt dazu bei, den Lehrern die Thematik zum einen (wieder) bewusst zu machen und zum anderen bietet sie die Chance, ins Gespräch darüber zu gehen. Demgemäß kann diese Studie (wie auch die vorherigen einschlägigen Studien) die intra- und interdisziplinäre Forschung und Praxis (Erziehungswissenschaftler, Mediziner, Soziologen, etc.) zu dieser Thematik beleben (vgl. Rudow, 1994). Es ist wünschenswert, wenn weitere einschlägige Studien durchgeführt werden. Hier liegen noch offene Themen und Ausbaumöglichkeiten. Es muss mehr empirisches Material an repräsentativen Stichproben zur Angstbewältigung bei Lehrern vorliegen. Die bisher kleine Anzahl an Studien zu berufsbezogenen Lehrerängsten kann u.a. auf die schwierige Operationalisierbarkeit von berufsbezogener Angst zurückgeführt werden. Hinzu kommt, dass dieses Thema einen sehr persönlichen Bereich der Lehrer anspricht, wodurch es nicht einfach ist, an die Lehrer heranzukommen und sie zu aufschlussreichen Aussagen zu bewegen. Schließlich ist diese Thematik „ruhig“ und nicht spektakulär und medienwirksam wie andere aktuelle schulbezogene Themen (Pisa-Studien, Gewalt an Schulen, etc.). Eines ist auf jeden Fall sicher, die Problematik der berufsbezogenen Lehrerängste ist ein reales Phänomen und kann wie andere Emotionen, sei es Freude oder Enttäuschung, durchaus zur Lehrertätigkeit gehören. Auch wenn nicht die Mehrzahl an Lehrern von dieser

Problematik betroffen ist, so ist sie dennoch von großer Relevanz. Das zeigt die vorliegende Studie. Es lohnt sich aus den genannten, vielen Gründen, den berufsbezogenen Ängsten und den betroffenen Lehrern mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Da das Thema der vorliegenden Studie einen sehr persönlichen Bereich von Lehrern berührt, gilt mein besonderer Dank allen Lehrern, die an dieser freiwilligen Studie teilnahmen und mit großer Offenheit und Bereitschaft über ihre berufsbezogenen Ängste in den Gruppendiskussionen oder/und durch ihre Angaben in den Fragebögen berichtet haben. Diese Arbeit ist ihre Arbeit.

8 Literaturverzeichnis

- Adorno, Th.W. (1965). Tabus über den Lehrerberuf. *Neue Sammlung*, 5, S. 487-496.
- Allerbeck, K. (1981). *Die Entscheidung über Erhebungsmethode und Methodenmix in der Wirtschafts- und Sozialforschung*. München: Infratest.
- Allgöwer, R. (2003). Lehrer wollen pfleglicher behandelt werden. Zunehmende Erziehungsaufgaben und öffentliche Kritik steigern den Stress der Pädagogen. *Stuttgarter Zeitung*, 11.06.2003, S. 7.
- Allmen von, F. (1990). *Die Freiheit entdecken. Vipassana Meditation im Westen*. Zürich: Theseus.
- Allmer, H. (1982). Zur psychischen Beanspruchung des Lehrers im Sportunterricht. In: H. Allmer & J. Bielefeld (Hrsg.), *Sportlehrerverhalten*. Schorndorf: Hofmann, S. 61-75.
- Andreas, R. (1976). Angst in der Schule: Die Wirklichkeit im Spiegel empirischer Forschung. In: R. Andreas, M. Bartl, G. Bartl-Dönhoff & W. Hopf (Hrsg.) (1976). *Angst in der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg, S. 1-43.
- Aurin, K. (Hrsg.) (1991). *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bachmann, K. (1999). *Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastungen im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Hohengehren: Schneider.
- Bamford, J., Grange, J. & Jones, P. (1990). An experiential stress. Management course for teachers. *Educational Psychology in Practice*, 6, S. 90-95.
- Barth, A.-R. (1990). *Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Inaugural-Dissertation. Nürnberg: Philosophische Fakultät I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Basowitz, H, Persky, H., Korchin, R. & Grinker, R. (1955). *Anxiety and stress*. New York: McGraw Hill.
- Baumann, Chr. (1984). Sportpädagogische Theorie und der Alltag des Leibeserziehers. *Leibeserziehung – Leibesübungen*, 38, 9, S. 210-215.
- Baur, J. (1982). Zur Perzeption des beruflichen Status von Sportlehrern. In: *Sportwissenschaft*, S. 407-420.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1981). *Kognitive Verhaltenstherapie bei Angst und Phobien - eine Einleitung für Therapeuten*. München.
- Becker, G. E. (1983). *Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Becker, G. E. (1992). Aufwachsen und Erwachsenwerden. Veränderte Lebensbedingungen von Jugendlichen - Auswirkungen auf die weiterführenden Schulen. In: GEW (Hrsg.) (1992), *Die weiterführenden Schulen vor neuen Herausforderungen. Dokumentation der GEW - Fachtagung vom 7. Dezember 1991 in Sindelfingen*. Stuttgart.
- Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1990). Das Burnout - Syndrom. Ursachen - Interventionen - Konsequenzen. *Pädagogik*, 10, S. 6-9.
- Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1991). Das Burnout - Syndrom. Einführung am Beispiel „Lehrerberuf“. In: E. Meyer (Hrsg.) (1991), *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider.
- Beisenherz, H. G. & Feil, C. (1982). Die Probleme der Lehrer: Rückzug der Person des Lehrers als Kritik an der Schule. In: H. G. Beisenherz u.a. (1982). *Schule in der Kritik der Betroffenen*. München: Juventa.
- Berger, H. (1985). *Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit* (3. Auflage). Königstein/Ts.
- Bernstein, D. A. & Borovec, T. D. (1987). *Entspannungstraining, Handbuch der progressiven Muskelentspannung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Biedermann, C. & Müller, W. R. (1988). Rationalität(en) in der Führung? *Die Unternehmung*, 4, S. 263-274.
- Biener, K. (1988). *Stress, Epidemiologie und Prävention*. Bern: Huber.
- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen – Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Bland, J. M. & Altman, D. G. (1995). *Multiple significance tests: the Bonferroni method*. *BMJ*, S. 170.
- Bless, H. (1977). *Stimmung und Denken*. Bern: Hans Huber.
- Bluhme, R. (1985). Empirische Studien zur Bewältigung pädagogisch schwieriger Situationen durch Lehrer polytechnischer Oberschulen. In: W. Kessel, R. Bluhme & B. Rudow. (Hrsg.) (1985). *Lehrerpersönlichkeit, Lehrertätigkeit, Lehrerergesundheit* (I), S. 115-123. Universität Leipzig.
- Bochynek, B. (1994). Was macht Schule so anstrengend, wenn man älter wird? *Pädagogik*, 46, 2, S. 14-17.
- Bönsch, M. (1990). Die alltägliche Tretmühle. Arbeitsbelastung/Arbeitsplatzsituation von LehrerInnen. *Neue Deutsche Schule*, 42, 16, S. 10-13.
- Bräm, D. M. (1992). *Lehrer sein heute – Veränderte Bedingungen schulischen Arbeitens aus der Sicht der Lehrerschaft. Eine quantitative und qualitative Erhebung an der Oberstufe in der Stadt Zürich*. Universität Zürich: Forschungsbericht des Pädagogischen Instituts. Fachbereich Pädagogische Psychologie.
- Brandenburg, U. (1990). Stressprävention durch betriebliche Gesundheitszirkel. *Personalführung*, 7, S. 442-449.

- Brengelmann, J. C. (Hrsg.). (1988). *Stressbewältigungstraining*. Bern: Lang.
- Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod Research. A Synthesis of Styles*. London.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers - Ein Modell*. Reinbek: Rowohlt.
- Brück, H. (1980). Das Kind vor dem Lehrer und das Kind im Lehrer. Psychoanalytische Aspekte von Lehrerängsten. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, 1, S. 8-13.
- Brück, H. (1986). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg.
- Buer, F. (1990). LehrerInnen beraten LehrerInnen. Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule. *Deutsche Schule*, 82, 4, S. 484-496.
- Buer van, J. (1990). Lehr-Lern-Forschung der 80-er Jahre - nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 18, 1, S. 16-22.
- Burisch, M. (1989). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.
- Burow, O. A. (1993). Lernen in Freiheit? Perspektiven der Humanistischen Pädagogik zur Reform von Schule und Weiterbildung. *Pädagogik und Schulalltag*, 48, 4, S. 395-406.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnouts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, S. 281-292.
- Byrne, B. M. (1991). *Teacher burnout. A reexamination of important demographic and environmental factors*. Paper presented at the American Psychological Association. Annual Meeting, San Francisco.
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York: Appleton.
- Cecil, M. A. & Forman, S. G. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28, S. 105-118.
- Cherniss, C. (1980c). *Staff Burnout. Job stress in the Human Services*. Beverly Hills: Sage.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behaviour and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54, S. 449-454.
- Coates, T. J. & Thoeresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: a review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, S. 159-184.
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, S. 399-410.
- Cohen, F. & Lazarus, R. S. (1973). Active coping processes, coping dispositions and recovery from surgery. *Psychosomatic Medicine*, 35, S. 375-389.

Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.

Connemann, R. (1993). Methoden in Supervisions- und Fallbesprechungsgruppen mit Lehrern. In: K. A. Heller & H. Nickel (Hrsg.) (1993). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Deutsche Gesellschaft für Psychologie. München: Reinhardt.

Cooper, C. L. (1981). *Stressbewältigung*. München: Urban & Schwarzenberg.

Creutz, H. (1977). *Haken krümmt man beizeiten. Schultagebuch eines Vaters*. München: Bertelsmann.

Cross, L. H. & Billingsley, B. S. (1994). Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60, 5, S. 411-421.

Czerwenka, K. (1991). Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben. Probleme der Lehrerbiographie. *Deutsche Schule*, 83, 4, S. 392-407.

Czerwenka, K. (1996). Die Not der Lehrer. Neue Ansprüche und Belastungen des Lehrerberufes. *Pädagogische Welt*, 50, 4, S. 181-187.

Dallermassl, K. (1986). Schwierige Unterrichtssituationen für Leibeserzieher. *Leibesübungen – Leibeserziehung*, 40, 3, S. 67-71.

Daschner, P. (2002). Ein schön-schwerer Beruf. *Pädagogik*, 7-8, S. 6-7.

Dehmel, S. & Wittchen, H. U. (1984). Anmerkungen zur retrospektiven Erfassung von Lebensereignissen und Lebensbedingungen bei Verlaufsuntersuchungen – Bewerten und Vergessen. *Zeitschrift für die Klinische Psychologie*, 13, S. 88-110.

Dick van, R., Wagner, U. & Petzelt, D. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, S. 269-280.

Dubs, R. (1989). Zur Belastungssituation von Lehrkräften. Eine Pilotstudie mit Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen im Kanton St. Gallen. *Festzeitschrift Hochschule St. Gallen*, S. 127-135.

Ekman, P. (ed.) (1982). *Emotion in the human face (2nd ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Elbing, E. & Dietrich, G. (1982). *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Befunde aus einer Fragebogenerhebung bei Lehrern verschiedener Schularten über Aspekte beruflicher Zufriedenheit und Schwierigkeiten. Auswertungsbericht Teil I*. München: Universität.

Elbing, E & Dietrich, D. (1984). *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation Teil 2*. München.

Ellis, A. (1979). Rational - emotive Therapie in Gruppen. In A. Ellis & R. Grieger (Hrsg.) (1979). *Praxis der rational - emotiven Therapie*. München: Urban & Schwarzenberg.

Engelkamp, J. (1983). Sprache und Emotion. In: A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, S. 262-266. München: Urban & Schwarzenberg.

- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Epstein, S. (1967). Toward a unified theory of anxiety. In: B. A. Maher (ed.) (1967). *Progress in experimental personality research*, 4, S. 2-89. New York: Academic Press.
- Epstein, S. (1972). The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy. In: C. D. Spielberger (ed.) (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*, 2, S. 291-337. New York.
- Epstein, S. (1973). Versuch einer Theorie der Angst. In: N. Birbaumer (Hrsg.) (1973). *Neuropsychologie der Angst*. München: Urban & Schwarzenberg, S. 184-241.
- Erhart, F. (1995). Senioren in der Erlebnisgesellschaft. Was wird leichter, was fällt schwerer. *Erziehung und Wissenschaft*, 1, S. 12.
- Ermer, R. G. (1975). *Hauptschultagebuch*. Weinheim: Beltz.
- Erni, M. (1989). *Zwischen Angst und Sicherheit*. Düsseldorf: ECON.
- Esser, H. (1975). *Soziale Regelmäßigkeiten des Befragtenverhaltens*. Meisenheim.
- Euler, H. & Mandl, H. (Hrsg.) (1983). *Emotionspsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Feuss, H. (1998). Angst - (k)ein Thema für Sportlehrer?! *Sportunterricht - Lernhilfen für den Sportunterricht*, 12, S. 187-193.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt: Campus.
- Flaake, K. (1993). Die eigenen Grenzen akzeptieren. *Pädagogik*, 45, 1, S. 25-27.
- Fletcher, P & Payne, R. L. (1982). Levels of reported stressors and strains among schoolteachers: some UK data. *Educational Review*, 34, S. 267-278.
- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited. Strategy of Validation or Alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22, S. 175-198.
- Flitter, A. (1990). Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn – über Lehrerarbeit und Schulreform. In: P. E. Kalb u.a. (Hrsg.) (1990). *Unterrichten – und was sonst?* Weinheim: Beltz, S. 13-32.
- Florin, I. & Tunner, W. (1975). *Therapie der Angst*. München.
- Folkman, S., Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality & Social Psychology*, 48, S. 150-170.
- Folkman, S., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1979). Cognitive processes as mediators of stress and cognition. In: V. Hamilton & D. M. Warburton (eds.) (1979). *Human Stress and Cognition*, S. 265-298. New York, Wiley.
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C. & DeLongis-Gruen, R. (1986). Dynamics of stressful encounter: Cognitive appraisal coping and encounter outcomes. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, S. 992-1003.
- Forman, S. (1982). Stress management for teachers: A cognitive-behavioural program. *Journal of School Psychology*, 20, S. 180-187.
- Freemann, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, S. 1-16.

- French, J. R., Rodgers, W. & Cobb, S. (1974). Adjustment as person-environment fit. In: G. V. Coelho, D. A. Hamburg & J. E. Adams (eds.) (1974). *Coping and adaptation*, S. 316-333. New York: Basic Books.
- Freud, S. (1971). Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene. In: A. Mitscherlich, A. Richards & J. Strachey (eds.) (1971). *Sigmund Freud Studienausgabe: Band 6. Hysterie und Angst*, S. 9-24. Frankfurt/M: S. Fischer. (Erstveröffentlichung 1893).
- Freud, S. (1971). Über die Berechtigung, von der Neurasthenie einen bestimmten Symptomkomplex als „Angstneurose“ abzutrennen. In: A. Mitscherlich, A. Richards & J. Strachey (eds.) (1971). *Sigmund Freud Studienausgabe: Band 6. Hysterie und Angst*, S. 25-49. Frankfurt/M: S. Fischer. (Erstveröffentlichung 1895).
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, S. 159-165.
- Fries, O., Hubler, P. & Landwehr, N. (1984). *Phänomen Lehrerbelastung. Entwicklung und Anwendung eines Analyseverfahrens*. Zürich: Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion.
- Fries, O., Hubler, P. & Landwehr, N. (1993). Umgang mit Belastungssituationen. Eine Anleitung zur Analyse und praktischen Veränderung. In: H. Gudjons (Hrsg.) (1993). *Entlastung im Lehrerberuf*, S. 161-166. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Friczewski, F., Jenewein, R., Lieneke, A., Schiwon-Spies, L. & Westermayer, G. (1989). Betriebliche Gesundheitszirkel. Primärprävention stressbezogener Erkrankungen am Arbeitsplatz. *Psychomed*, 1, S. 140-143.
- Fröhlich, W. D. (1982). Angst. Gefahrensignale und ihre psychologische Bedeutung. *dtv Wissenschaft*. München.
- Fürstenau, P. (1969). Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In P. Fürstenau u.a. *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, S. 47-66.
- Gärtner-Harnach, V. (1973). *Angst und Leistung*. Weinheim - Basel.
- Garske, U. & Holtz, U. (1985). Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. *Sportunterricht*, S. 329-340.
- Gastpar, M. (1989). Definition und Klassifikation der Angsterkrankungen. In: P. Kielholz & C. Adams (Hrsg.) (1989). *Die Vielfalt von Angstzuständen*. Köln: Deutscher Ärzte Verlag, S. 127-133.
- Gärtner-Harnach, V. (1972). *Angst und Leistung*. Weinheim: Belz.
- Geen, R. G. (1980). Test anxiety and cue utilization. In: I. G. Sarason (ed.) (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*, S. 43-61. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Golaszewski, Th. J. (1984). Organizational and Health Manifestations of Teacher Stress: A Preliminary Report on the Buffalo Teacher Stress Intervention Project. *Journal of School Health*, 54, 11, S. 458-463.
- Grassel, H. (1974). Lehrtätigkeit - Lehrerpersönlichkeit. Zu einigen medizinischen und psychologischen Problemen des Lehrerberufs. *Deutsches Gesundheitswesen*, 29, S. 1328-1333.
- Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N. (Hrsg.) (1991). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe.

- Grell, J. (1990). *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Grewe, N. (Hrsg.) (1990). *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System*. Neuwied & Frankfurt: Luchterhand.
- Grinker, R. R. & Spiegel, J. P. (1945). *Man under stress*. New York: McGraw Hill.
- Grossmann, K. E. & Winkel, R. (1977). *Angst und Lernen*. München: Kindler.
- Groth, K. (1988). Brauchen Sportlehrer die Fortbildung, die sie (nicht) bekommen? *Sportpädagogik*, 3, S. 18-21.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? - Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern.
- Gudjons, H. (1990). Entlastung im Lehrberuf. Zwischen Bildungspolitik und seelischer Gesundheit. *Pädagogik*, 10, S. 6-9.
- Gudjons, H. (1993). Entlastung im Lehrberuf. Notwendigkeit zwischen Bildungspolitik und seelischer Gesundheit. In: H. Gudjons (Hrsg.) (1993). *Entlastung im Lehrberuf*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gudjons, H. (1997). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Hacker, F. (1973). *Aggression - Die Brutalisierung der modernen Welt*. Hamburg.
- Hackfort, D. & Schwenkmezger, P. (1982). Psychologische Aspekte zur Angst im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 3, S. 409-419.
- Hagstedt, H. (1980). Naive Unterrichtstheorien von Schülern. In: H. Hagstedt & M. Hildbrand-Nilshon (Hrsg.) (1980). *Schüler beurteilen Schule*. Düsseldorf: Schwann, S. 27-41.
- Häbler, H. & Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. München: IMU-Institut.
- Haller, I. & Wolf, H. (1994). *Management zwischen Tradition und Emanzipation*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hameyer, U. (1990). Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000: Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 18, 1, S. 23-28.
- Hanisch, G. & Katschnig, T. (1999). Schule ohne Angst - eine Utopie? In: R. Olechowski & K. Garnitschnig (1999). *Humane Schule*. Frankfurt/M: Peter Lang Verlag, S. 75-93.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heinemann, K. (1998). *Einführung in Methoden und Techniken empirischer Forschung im Sport*. Schondorf: Hofmann.
- Heitmeyer, W. & Jacobi, J. (Hrsg.) (1991). *Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung*. München: Weinheim.
- Hentig, H. v. (1976). Sozialpathologie der Schule. *Merkur*, 17, 3, S. 213-222.

- Herzberg, F (1966). *Work and the nature of man*. New York: World.
- Hillert, A., Maasche, B., Kretschmer, A., Ehrig, C., Schmitz, E. & Fichter, M. (1999). Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen. *Psychother. Psychosom. Med. Psychol.*, 49, S. 375-380.
- Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern*. Weinheim und Basel.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Hobmair, H. (1996). *Pädagogik (2. Auflage)*. Köln: Stam Verlag.
- Hochberg, Y. (1986). A sharper Bonferroni procedure for multiple tests of significance. *Biometrika*, 74, S. 800-802.
- Hönig, Chr. (1987). Chaos im Klassenzimmer. *Schulpraxis*, 2, S. 15-19.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofmannsthal, L. (1980). Wie verkräftet man die Bedrohung seiner Identität durch den Schulleiter? In: H. Gudjons & G. B. Reinert (Hrsg.) (1980). *Schulleben*. Königstein: Scriptor, S. 89-95.
- Hofsommer, W. (1980). Lehrerängste in Anforderungssituationen. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, S. 14-19.
- Holling, E. & Bamme, A. (1976). *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt.
- Holtz, K.-L. (1987). Stress, Angst und Burnout im Lehrerurteil. In: U. Haeblerlin, Chr. Amrein (Hrsg.) (1987). *Forschung und Lehre für die Sonderpädagogische Praxis*. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.
- Holtz, K.-L. & Kretschmann, R. (1987). Psychologische Möglichkeiten zur Stressbewältigung und Stressprävention im Lehrerberuf. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete*, 56, 2, S. 337-343.
- Hoppe, H. (1981). Über das Interesse von Lehrern an Ihrem Beruf. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, S. 241-260.
- Huber, H.-G. (1993). Entwicklungshilfe für Führungskräfte? *ManagerSeminare*, 10, S. 58-60.
- Hübner, P & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. *Jahrbuch für Lehrerforschung 1*. Weinheim/München, S. 203-226.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Husmann, I. (1975). *Glanz und Elend eines Schuljahrs*. Stuttgart: Klett.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1972). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz. (3. Auflage).
- Ipfling, H. (Hrsg.) (1974). *Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. München: Ehrenwirth.

- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. & Blumberg, S. H. (1985). Emotion theory and the role of emotions in anxiety in children and adults. In: A. H. Tuma & J. D. Maser (eds.) (1985). *Anxiety and the anxiety disorders*, S. 109-129, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York.
- James, W. (1890). *The principles of psychology (2 volumes)*. New York: Holt.
- Janis, I. L. (1951). *Air war and emotional stress*. New York: McGraw Hill.
- Jegge, J. (1976). *Dummheit ist lernbar*. Bern: Zytglogge.
- Jehle, G. (1986). *Angst und Stress bei Lehrern verschiedener Schularten*. Wissenschaftliche Arbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Befunde und Desiderate der Forschung. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-P. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.) (1997). *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 1*, S. 247-276. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Jehle, P. & Krause, P. (1994). *Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Pilotstudie*. Frankfurt/M: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Jehle, P., Lebkücher, A. & Seidel, G. (1994). Ursachen berufsbezogener Ängste von Lehrerinnen und Lehrern aus Lehrersicht. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 11, 1, S. 141-164.
- Jehle, P. & Nord-Rüdiger, D. (1989). Angst des Lehrers - Eine Literaturübersicht. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 6, 1, S. 193-217.
- Jehle, P. & Nord-Rüdiger, D. (1991). *FLASH - Frankfurter LehrerAngst - Selbsthilfe. Programm zur Bearbeitung sozial-emotionaler Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht - Wege zur Selbsthilfe in der Gruppe. Forschungsbericht.*, Frankfurt/M: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Jendrowiak, H. W. & Kreuzer, K. J. (1980). *Lehrer zwischen Angst und Auftrag*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kasper, H. (1998). *Mobbing in der Schule. Probleme annehmen. Konflikte lösen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Katschnig, T. (1998). *Lehrerangst. Gespräche mit Lehrern in Wien. Unveröffentlichte Dissertation an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien*. Wien.
- Katz, P. & Schmidt, A. R. (1991). *Wenn der Alltag zum Problem wird*. Stuttgart: Hogrefe.
- Kearney, D. & Turner, K. (1987). Peer support and stress management für headteachers. *Educational Psychology in Practice*, 3, S. 20-25.
- Keller, J. A. & Novak, F. (1993). *Kleines pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg.

- Kessler, A. (1989). *Der erfolgreiche Umgang mit täglichen Belastungen - Stressbewältigungsprogramm*. München: Gerhard Röttger Verlag.
- Kischkel, K.-H. (1984). *Zur Arbeitssituation von Lehrern*. Frankfurt: Lang.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). *Burnout. Eine internationale Bibliographie. An International Bibliography*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleiner, K. (1991). Leibeserzieher sind was sie können. Reflexion zum Berufethos. *Leibesübungen - Leibeserziehung*, 45, 4, S. 3-7.
- Klink, J.-G. (1974). *Klasse H 7 e*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klupsch-Sahlmann, R. & Kotmann, L. (1992). Zum Phänomen `Angst`. *Sportpädagogik*, 16, 5, S. 7-16.
- Knigge-Illner, H. (1999). *Keine Angst vor Prüfungsangst*. Frankfurt.
- König, S. (1992). Sport in der 6 c - oder wie viel und welche Theorie braucht ein Sportlehrer? *Sportunterricht*, 41, 10, S. 420-426.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Krampen, G. (1978). Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. *Psychology und Praxis*, 22, S. 49-57.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Krauthan, G. & Wagner-Link, A. (1983). Stressbewältigungsmanual. In: J. Brengelmann (Hrsg.).(1983). *Stressbewältigungstraining 1: Entwicklung*. Frankfurt/M: Lang.
- Kretschmann, R. (1978). Lehrer-Lehrer-Interaktion. In: B. Minsel & W. K. Roth (Hrsg.) (1978). *Soziale Interaktion an der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg, S. 123-143.
- Kretschmann, R. (1990). Stress im Lehrerberuf. Was sind seine Ursachen? Was kann getan werden? *Päd. Extra & Demokratische Erziehung*, 3, 7/8, S. 56-60.
- Kretschmann, R. (1993). Wenn der Stress aus dem Ruder zu laufen droht. Stressprävention - Bausteine und Erfahrungen von Workshops. *Pädagogik Extra*, 21, 10, S. 14-24.
- Kretschmann, R., Lange-Schmidt, I. & Kirschner-Liss, K. (2001). Die Belastungen eines Schultages. Wie man sie übersieht und wie man sie verringern kann. In: R. Kretschmann (Hrsg.) (2001). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim und Basel, S. 28-36 (2. Auflage).
- Krohne, H. W. (1975). *Angst und Angstverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krohne, H. W. (1976). *Theorien zur Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krohne, H. W. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krohne, H. W. & Kohlmann, C.-W. (1990). Persönlichkeit und Emotion. In: K. R. Scherer (Hrsg.) (1990). *Enzyklopädie der Psychologie: Motivation und Emotion: Band 3. Psychologie der Emotion*, S. 485-559. Göttingen: Hogrefe.

- Landwehr, N., Fries, O. & Hubler, P. (1984). *Schulische Belastung. Problemstellung und theoretisches Konzept*. Zürich: Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion.
- Lang, H. & Faller, H. (1969). *Das Phänomen Angst*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Schulalltag. *Sportpädagogik*, 6, S. 10-18.
- Larsson, G., Setterlind, S. & Starrin, B. (1990). Routinization of stress control programs in organizations: A study of Swedish teachers. *Volume of the 1. International Congress of Behavioural Medicine (Abstracts)* in Helsinki, S. 112.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1973). Ansatz einer kognitiven Gefühlstheorie. In: N. Birbaumer (Hrsg.) (1973). *Neuropsychologie der Angst*. München.
- Lazarus, R. S. & Averill, J. R. (1972). Emotion and cognition: With special reference to anxiety. In: C. D. Spielberger (ed.) (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research, Bd. 2*, S. 241-283. New York: Academic Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D. & Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. In: R. Plutchik & H. Kellerman (eds.) (1980). *Theories of emotion*, S. 189-217. New York: Academic Press.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In: L. A. Pervin & M. Lewis (eds.) (1978). *Perspectives in international psychology*, S. 287-327. New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.) (1981). *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*, S. 213-259. Bern: Huber.
- Lazarus-Mainka, G. & Siebeneick, S. (2000). *Angst und Ängstlichkeit*. Göttingen.
- Leuschner, G. & Schirmer, F. (1993). Lehrgesundheit aus medizinischer Sicht. *Pädagogik*, 1, S. 6-8.
- Leventhal, H. & Scherer, K. R. (1987). *The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. Cognition and emotion*, 1, S. 3-28.
- Levitt, E. E. (1972). *Die Psychologie der Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Levitt, E. E. (1973). *Die Psychologie der Angst*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, S. 975-978.
- Lorent de, H.-P. (1993). 7650 Tage im Schuldienst - und ein bisschen ausgebrannt. *Pädagogik*, 45, 9, S. 62-63.
- Lukesch, H. (1986). Diagnostizierbarkeit der Prüfungsangst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, S. 126-132.

- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In: W. S. Paine (ed.) (1982). *Job, Stress and Burnout*. Beverly Hills: Sage.
- Meichenbaum, D. (1991). *Intervention bei Stress. Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings*. (Deutsche Übersetzung von Stress Inoculation Training, 1985, Pergamon Press Inc.). Bern: Hans Huber.
- Melzer, W. (1987). *Familie und Schule als Lebenswelt*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Merz, J. & Weid, A. (1981). Berufliche Wertorientierungen und allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, S. 214-221.
- Mertens, M. & Zumbült, H. (2001). *Was ist ein erziehender Unterricht?* Mühlheim an der Ruhr.
- Meusel, H. (1991). Wenn Sportlehrerinnen älter werden - 'Graue Welle' - erreicht den Sportunterricht. *Leibesübungen – Leibeserziehung*, 45, 4, S. 26-29.
- Meyer, E. (Hrsg.) (1991). *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider.
- Meyer, H. (1980). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein.
- Miethling, W.-D. (1986). *Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Miller, R. (1989). *Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Miller, R. (1993). Stress und Entspannung. Praktische Vorschläge, sich in der Schule wohlfühlen. In: H. Gudjons (Hrsg.) (1993). *Entlastung im Lehrerberuf*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Miller, R. (1994). Umgang mit Belastungen. *Pädagogik*, 46, 6, S. 15-20.
- Moeller, M. L. (1969). Zur Psychodynamik der neurotischen Prüfungsangst. In: H.-U. Ziolko (Hrsg.) 1969). *Psychische Störungen bei Studenten*, S. 214-222. Stuttgart.
- Mönninghoff, J. A. (1992). *Das Bewusstsein des Lehrers*. Neuwied: Luchterhand (Praxishilfen für die Schule).
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behaviour*. New York: Wiley.
- Müller, G. (1994). *Projekt Lehrplanevaluation. Unveröffentlichter Entwurf des Schlussberichts: Befragung an Lehrpersonen*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle.
- Müller-Limmroth, W. (1980). *Arbeitszeit - Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M: GEW.
- Mutzeck, W. (1989). Kollegiale Supervision. *Forum Pädagogik*, 2, 4, S. 178-182.
- Näf, H.-P. (1995). *Bedeutung und Auswirkungen von Angst am Arbeitsplatz*. Zürich.

- Neubauer, R. (1984). Angst im Leistungssport. *Leibesübungen - Leibeserziehung*, 38, S. 179-184.
- Niemann, H. J. (1970). *Der Lehrer und sein Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Nitsch, J. R. & Hackfort, D. (1979). Naive Techniken der Psychoregulation im Sport. In: H. Gabler, H. Eberspächer, E. Hahn, J. Kern & G. Schilling (Hrsg.) (1979). *Praxis der Psychologie im Leistungssport*, S. 299-311. Berlin.
- Nuding, A. (1984). Lehrerangst im Schulalltag: Informelle Erhebung mit Berücksichtigung der kognitiven und emotionellen Dimension. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 4, S. 292-297.
- Oehler, E. O. (1979). Lehrerängste. *Erziehen heute*, 6, 2, S. 20-22.
- Oser, F. (1986). Die Effizienz unterrichtlicher Methoden und die Freiheit des Lehrers, sein Handeln zu bestimmen. *Bericht zur Erziehungswissenschaft*, 51. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (CH).
- Panse, W. & Stegmann, W. (1998). *Kostenfaktor Angst*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Peez, H. (1983). Angst als Begleiter im Lehrerleben. Berufsbezogene Ängste in der Selbstwahrnehmung und im Urteil der Schüler. *Bayerische Schule*, 36, S. 15-18.
- Peez, H. (1991). 70 Prozent würden wieder Lehrer werden. *Bayerische Schule*, 44, 7, S. 6-8.
- Perkun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Perkun, R. (1992). Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In: D. G. Forgays; T. Sosnowski & K. Wrzesniewski (eds.) (1992). *Anxiety: Recent developments in self-appraisal, psychophysiological and health research*, S. 23-41. Washington: Hemisphere.
- Pieper, A. (1986). *Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung*. Frankfurt: Lang.
- Pierce, M. B. & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, S. 37-51.
- Pieren, F. (1993). *Lehrer- und Lehrerinnenbelastungen. Eine Untersuchung an Erst- und Viertklasslehrkräften. Empirischer Teil. Lizentiatarbeit*. Freiburg/Schweiz: Lehrstuhl der Klinischen Psychologie der Universität Freiburg.
- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout*. New York: Free Press.
- Pines, A. M., Aronson, E. & Kafry, D. (1987). *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Plessen, U. & Kaatz, S. (1985). *Supervision in Beratung und Therapie*. Salzburg: Müller.
- Plutchik, R., Kellerman, H. & Conte, H. R. (1979). A structural theory of ego defences and emotions, In: C. E. Izard (ed.) (1979). *Emotions in personality and psychopathology*, S. 229-257. New York: Plenum.

- Plutchik, R. (1991). *Emotions*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Porps, G. (1999). Klagen gehört zum Geschäft. *Unterrichtswissenschaft*, 46, S. 154-158.
- Pullig, K., Schäkel, U. & Scholz, J. (Hrsg.) (1986). *Stress im Unternehmen*. Hamburg: Windmühle GmbH.
- Quenstedt, F. (1991). Lehrersein heute - ein Beruf hat sich gewandelt. *Unsere Jugend*, 43, 3, S. 117-119.
- Quitmann, H. (1980). Individuelle Angstbewältigung oder politische Solidarität? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, S. 20-26.
- Rachmann, S. (2000). *Angst - Diagnose, Klassifikation und Therapie*. Bern.
- Reck-Hog, U. (1990). Psychische und soziale Hemmnisse seitens der Elternschaft. In: G. Hepp (Hrsg.) (1990). *Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule*. Stuttgart: Metzler, S. 167-175.
- Raether, W. (1982). *Das unbekannte Phänomen Lehrerangst*. Freiburg, Basel, Wien.
- Redeker, S. (1993). *Belastungserleben im LehrerInnenberuf - Eine Untersuchung von Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sek. II*. Frankfurt: Peter Lang.
- Reinecker, H. (1991). Verhaltenstherapeutisch orientierte Intervention. In: M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.) (1991). *Klinische Psychologie*, 2, S. 129-145. Bern: Huber.
- Rey, E. R. (1989). Wie der gute Lehrer erfolgreich Schulstress bewältigen kann. In: S. Bäuerle (Hrsg.) (1989). *Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Roen, S. R. (1971). Evaluative research and community mental health. In: A. E. Bergin & S. L. Garfield (eds.) (1971). *Handbook of psychotherapy and behaviour change: An empirical analysis*. New York: Wiley, S. 776-811.
- Rogers, C. R. (1979). *Encountergruppen*. München: Kindler.
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen. *Sportunterricht*, 49, 4, S. 109-115.
- Rosenbusch, H. S. (1994). *Lehrer und Schulräte - Ein strukturell gestörtes Verhältnis*. Heibrunn: Klinkhardt.
- Röthig u.a. (Hrsg.) (1992). *Sportwissenschaftliches Lexikon*, S. 33-34. Schorndorf: Hofmann.
- Rotering-Steinberg, S. (1990). Kollegiale Praxisberatung/Supervision als präventives Angebot für Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer. In: Grewe, N. (Hrsg.) (1990). *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System*, S. 346-350. Neuwied & Frankfurt: Luchterhand.
- Rudow, B. (1993). *Belastungs-Management-Training für Lehrer (BMT-L)*. Manuskript (unveröffentlicht).
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2002). Das Arbeitsschutzgesetz gilt auch für Lehrkräfte! Verhältnisprävention im Schulbereich. *Pädagogik*, 7/8, S. 36-41.
- Rüger, U. (1984). *Neurotische und reale Angst*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rüdiger, W. (1990). Evaluation in der Gesundheitspsychologie. In: R. Schwarzer (Hrsg.) (1990). *Gesundheitspsychologie*, S. 475-488. Göttingen: Hogrefe.
- Rumpf, H. (1966). *40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats*. Braunschweig: Westermann.
- Saldern von, M. (1992). *Klassengröße als Forschungsgegenstand - Geschichte, Theorie und pädagogische Implikation. Habil.schrift*. Universität Koblenz-Landau. Fachbereich Erziehungswissenschaften. (unveröffentlicht)
- Saldern von, M & Katz, P. (1990). Die Bedeutung der Klassenfrequenz im Urteil der Lehrer. *Pädagogik zeitgemäß*, 8. Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Bad Kreuznach.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Keefe, D. E., Hayes, B. E. & Shearin, E. N. (1986). Cognitive Interference: Situational determinants and traitlike characteristics. *Journal of Personality und Social psychology*, 51, S. 215-226.
- Sass, J. & Holzmüller, H. (1982). *Bildungsverhalten und Belastungen in Familien mit schulpflichtigen Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Saube, R. & Möller, H. (1981). *Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West*. Berlin: GEW Landesverband Berlin.
- Schaarschmidt, U. (2002). *Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie*. Pädagogik, 7/8, S. 8-13.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, S. 244-268.
- Schäfer, E. (1990). *Analyse der Arbeitszeiten von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasialabteilungen Bremer Sek. II-Zentren*. Schriftliche Hausarbeit für das für das Lehramt an öffentlichen Schulen. Universität Bremen. (unveröffentlicht)
- Schärer, A. (1993). *Lehrer- und Lehrerinnenbelastungen. Eine Untersuchung an Erst- und Vierklasslehrkräften*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg: Psychologisches Institut.
- Scheffknecht, S. (2004). *Märchen, die Ängste (aus)lösen – Zur Wirkung von Märchen auf Kinder*. Diplomarbeit für die Zulassung zur Diplomprüfung für das Lehramt auf Volksschulen. Pädagogische Akademie der Diözese Linz.
- Schelp, T., Maluck, D., Gravemeier, R. & Meusling, U. (1990). *Rational-Emotive Therapie als Gruppentraining gegen Stress. Seminarkonzepte und Materialien*. Bern: Huber.
- Scheuch, E. K. (1973). Das Interview in der empirischen Sozialforschung. In: R. König (Hrsg.) (1973). *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, 2, S. 66-190. Stuttgart.
- Scheuch, K & Vogel, H. (1991). Gesundheitszustand pädagogischer Berufsgruppen. In: Akademie der pädagogischen Wissenschaften (Hrsg.) (1991). *Einflussfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

- Scheuch, K. & Vogel, H. (1993). Prävalenz von Befunden ausgewählter Diagnosegruppen bei Lehrern. *Sozial- und Präventivmedizin*, 38, S. 20-25.
- Schlottke, P. & Wahl, D. (1983). *Stress und Entspannung im Unterricht. Trainingshilfen für Lehrer*. München: Hueber.
- Schnidrig, B. (1993). *Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr*. Bern: Lang.
- Schönig, W. (1990). Wer sind die Adressaten einer Beratung in der Schule? Oder: von den Dilemmata schulischer Beratungspraxis. In: E. J. Brunner & W. Schönig (Hrsg.) (1990). *Theorie und Praxis von Beratung. Pädagogische und psychologische Konzepte*, S. 111-128. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Schönplflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In: U. Kleibeck & U. Rutenfranz, J. (Hrsg.) (1987). *Arbeitspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie*, D, III, 1, S. 130-184. Göttingen: Hogrefe.
- Schönwälder, H.-G. (1988). Die Arbeitssituation der Lehrer als Bestimmungsfaktor der Arbeitssituation der Schüler. In: J. Berndt u.a. (Hrsg.) (1988). *Schulstress - Schülerstress - Elternstress*. Bremen: Universität Bremen, S. 97-130.
- Schönwälder, H.-G. (1989). Belastungen im Lehrerberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte. *Pädagogik*, 41, 6, S. 11-14.
- Schönwälder, H.-G. (1993). Der gestresste Sisyphos. Lehrerstress - Anlass, Ausmaß, und Möglichkeiten, ihm zu begegnen. *Pädagogik Extra*, 10, S. 6-10.
- Schonfeld, I. S. (1990). Psychological Distress in a Sample of Teachers. *Journal of Psychology*, 3, S. 321-338.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, S. 665-679.
- Schwarz, N. & Clore, G. L. (1983). Mood, Misattribution and Judgements of Well-Being. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 45, S. 513-523.
- Schwarzer, R. (1981). *Stress, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart: Klett.
- Schwarzer, R. (1987). *Stress, Angst und Hilflosigkeit. Die Bedeutung von Kognitionen und Emotionen bei der Regulation von Belastungssituationen*. Stuttgart (2. erweiterte Auflage).
- Schwenkmezger, P. (1985). *Modelle der Eigenschafts- und Zustandsangst: Theoretische Analysen und empirische Untersuchungen zur Angsttheorie von Spielberger*. Göttingen: Hogrefe.
- Scobel, W. A. (1989). *Was ist Supervision?* Göttingen.
- Seibel, H. D. & Lühring, H. (1987). *Arbeit und psychische Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, G. & Jehle, P. (1998). Ursachen berufsbezogener Ängste von Lehrerinnen und Lehrern im Urteil von Lehramtstudierenden. Ein Vergleich mit den Urteilen von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 12, 1, S. 29-47.
- Seipp, B. (1990). *Angst und Leistung in Schule und Hochschule*. Frankfurt: Peter Lang.

- Selye, H. (1953). *Einführung in die Lehre vom Adaptionssyndrom*. Stuttgart.
- Siegert, W. & Lang, L. (1987). *Führen ohne Konflikte. Teil 3*. Ehningen: Expert.
- Sieland, B. (1990). Beratung als Ermutigung. In: N. Grewe (Hrsg.) (1990). *Beratungslehrer - eine neue Rolle im System*. Neuwied & Frankfurt: Luchterhand, S. 55-67.
- Simes, R. J. (1986). An improved Bonferroni procedure for multiple tests of significance. *Biometrika*, 73, S. 751-754.
- Sinclair, K. E. & Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. *Teaching & Teacher Education*, 3, S. 249-253.
- Singer, K. (1979). Von der Angst und Abhängigkeit des Lehrers in pädagogischer Mündigkeit. In W. Ebert (1979). *Lehrer - Gefangener oder Gestalter der Schule?* München.
- Singer, R. & Weßling-Lünnebaum, G. (1993). Psychologische Aspekte des Schulsports. In: H. Gabler, J. Nitsch & R. Singer (1993). *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder*. Schorndorf: Hofmann, S. 110-150.
- Sörensen, M. (1994). *Einführung in die Angstpshychologie*. Weinheim.
- Sörensen, M. (1996). *Einführung in die Angstpshychologie. Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner*. Weinheim.
- Spanhel, D. & Hüber, H.-G. (1995). *Lehrersein heute - Berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Sperling, E. (1969). Was stört Studenten am Unterricht? *Neue Sammlung*, 9, S. 34-41.
- Spielberger, C. D. (1972). The nature and measurement of anxiety. In: C. D. Spielberger (ed.) (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*, II, S. 23-49. New York.
- Spielberger, C. D. (1980). *Stress und Angst - Risiko unserer Zeit*. Weinheim und Basel: Betz 1980.
- Stähling, R. (1998). *Beanspruchungen im Lehrberuf - Einzelfallstudie und Methodenerprobung*. Münster: Waxmann.
- Stöckli, G. (1992). *Reaktionen auf Unterrichtssituationen. Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe. Forschungsbericht*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogische Psychologie.
- Storch, A. (1991). Möglichkeiten der Bewältigung schwieriger Situationen im Schulalltag durch Verfahren kognitiv-emotionaler Umstrukturierung. In: E. Meyer (Hrsg.) (1991). *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider.
- Strain, F. (1983). *Angst*. Berlin: Springer.
- Strittmatter, A. (1986). Berufsbelastung des Lehrers: Zahlen, Fakten, Auswege. Sachverhalte und Überlegungen zur Berufssituation des Lehrers, Belastungen und Möglichkeiten, sie zu ertragen. *Schweizerische Lehrer-Zeitung*, 8, S. 7-14.
- Szymanek, P. (1999). Macht die Schule krank? *E & W Niedersachsen*, S. 11-15.

- Tausch, A. (1958). Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts; eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für experimentelle Angewandte Psychologie*, 5, S. 657-686.
- Tausch, R. (1991). Förderlicher Umgang mit seelisch - körperlichen Stress - Belastungen - Möglichkeiten für Erwachsene und Jugendliche. In: E. Meyer (Hrsg.) (1991). *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider, S. 60-74.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1979). *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Teml, H. (1987). *Entspannt lernen: Stressabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung*. Linz-Passau: Veritas.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1990). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*. Bern: Huber.
- Terhart, E. (1987). Kommunikation im Kollegium. *Die Deutsche Schule*, 79, S. 440-450.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Terhart, E. u.a. (1993). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lüneburg.
- Thoma, B. (1986). *Berufliche Belastung aus der Sicht der Lehrer*. Bern.
- Ulich, D. (1981). Attribuierung. In: H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.) (1981). *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München, S. 21-26 (b).
- Ulich, D. (1982). *Das Gefühl*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, D., Mayring, P. & Strehmel, P. (1983). Stress. In: H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.) (1983). *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberg, S. 183-216.
- Ulich, K. (1993). *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. Frankfurt: Fischer.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in*. Weinheim: Beltz.
- Urban, W. (1985). *Berufszufriedenheit und Berufsentlastung bei österreichischen Hauptschullehrern*. Forschungsbericht, Pädagogische Akademie Wien. (unveröffentlicht)
- Urban, W. (1987). Zur Frage: „Eignung zum Lehrer“. *Pädagogische Impulse*, 75, 1, S. 8-10.
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. *Empirische Pädagogik*, 6, 2, S. 131-148.
- Volkamer, M. (1977). Die Funktion der Sportzensur für den Lehrer. *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 3, S. 304-311.
- Volkamer, M. (1980). Die Angst des Lehrers. *Sportunterricht*, 29, S. 377-380.

- Volkamer, M. (1982). Sprachverhalten im Sportunterricht als Symptom für Konflikte. Überlegungen zur Angst des Lehrers. In: H. Allmer & J. Bielefeld (Hrsg.) (1982). *Sportlehrerverhalten*. Schorndorf: Hofmann, S. 93-102.
- Vormbrock, F. (1982). Formen von Angst im Sport und Möglichkeiten ihrer Bewältigung im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 11, S. 379-386.
- Walter, H. (1978). *Angst bei Schülern*. München.
- Wandruszka, M. (1950). *Angst und Mut*. Stuttgart.
- Watzlawick, P. (1989). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München: Piper.
- Wehr, H. (1993). Schulalltag zwischen Ausbrennen und Wohlfühlen. *Pädagogische Rundschau*, 47, 4, S. 423-437.
- Weidenmann, B. (1978). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Ehrenwirth.
- Weidenmann, B. (1981). Schulbezogene Ängste von Lehrern. In: J. R. Nitsch (Hrsg.) (1981). *Stress: Theorien Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber, S. 351 - 376.
- Weigle, F. (1969). *Lehrprobe. Report aus dem Klassenzimmer*. Frankfurt: Bärmeier & Nickel.
- Weinert, F. E. (1972). Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: K. Gottschaldt (Hrsg.) (1972). *Handbuch der Psychologie, Bd. 7*. Göttingen: Hogrefe.
- Wenche, K. (2001). *Psychische Belastungen am Arbeitsplatz. Ursachen - Auswirkungen - Handlungsmöglichkeiten*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Wilkinson, R. (1988). Teacher stress and coping strategies: a study of Eastlake Comprehensive. *School Organization*, 8, S. 185-195.
- Winkel, R. (1980). *Angst in der Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule (2. verbesserte Auflage).
- Winkel, R. (1988). *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik*. Düsseldorf.
- Winkel, R. (1989). Störende Schüler oder gestörte Lernprozesse? Lehrerbelastungen und mögliche Abhilfen. *Pädagogik*, 41, 6, S. 31-37.
- Winkel, G. H. & Sarason, I. G. (1964). Subject, experimental and situational variables in research on anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, S. 601-608.
- Winkler, W. (1978). Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. *Die Schulfamilie*, 27, S. 156-161.
- Wittern, J. O. & Giernalczyk, T. (1986). *Beeinträchtigungen von Lehrern und Schülern. Zusammenhänge und einige Bewältigungsmöglichkeiten. Bericht über die 7. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung, Trier 1985*, S. 137-145.
- Wittern, J. O. & Tausch, A. (1979). Auswirkungen personenzentrierter Gesprächsgruppen auf die Person von Lehrern, ihr Erleben und Verhalten im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26, S. 330-340.
- Wöhrle, J. (1981). Angst - Hilfe oder Hindernis? *Sportunterricht*, 12, S. 191.

Wulk, J. (1988). *Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen.* Frankfurt/M: Lang.

Wurzel, B. (1995). Die sozialen Beziehungen in der Schule als Wirkungskräfte im Prozess des Ausbrennens. *Sportunterricht*, 44, 4, S. 152-161.

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, S. 459-482.

Anhang

Anhang A: Datenerhebungsinstrumente

Anhang B: Tabellen

Anhang A: Datenerhebungsinstrumente

Piotr Obidzinski - Viktor-Renner-Str. 26 - 72074 Tübingen - Tel.: 07071 - 306 300
E-mail: piotr.obidzinski@student.uni-tuebingen.de

An das Oberschulamt Tübingen
Keplerstr. 2
72074 Tübingen

Tübingen, Dezember 2004

Sehr geehrte Damen,
sehr geehrte Herren,

im Rahmen meiner Dissertation möchte ich eine Befragung unter Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen zum Thema „Berufsbezogene Ängste von Lehrerinnen und Lehrern“ durchführen. Ich möchte Sie daher bitten, mir zu genehmigen, die Fragebögen den Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen im Kreis Tübingen auszuhändigen.

Anhand der Fragebögen sollen die verschiedenen Arten von Ängsten im Lehrberuf hinsichtlich ihrer Intensität und Häufigkeit erfasst werden. Ziel ist es, eine Übersicht über das Vorhandensein und die Verteilung berufsbezogener Lehrerängste zu erstellen.

Mein Erhebungsinstrument ist der folgend aufgeführte Fragebogen, der sich wissenschaftlich zur Befragung von Lehrerängsten gut bewährt hat. Ich habe ihn zweckdienlich für meine Dissertation leicht verändert und erweitert.

Fragebogen zu den Arten berufsbezogener Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern
Copyright: Winkel, R. (1980). Angst in der Schule. Essen: Neue Deutsche Schule (2. verbesserte Auflage).

Für mehr Informationen zu meinem Vorgehen und der Thematik, füge ich Ihnen als Anlage neben meinem Fragebogen den Arbeitsplan meiner Promotion sowie die Briefe an Schulleiter/innen und Lehrer/innen bei.

Meine Doktorarbeit wird betreut von Herrn Professor Dr. Günter L. Huber, Institut für Erziehungswissenschaften – Münzgasse, 20, 72070 Tübingen.

Bitte geben Sie mir schriftlich (per Mail oder per Brief) Bescheid, ob Sie mein Vorhaben unterstützen.

Vielen Dank für Ihre Mühe. Ich freue mich sehr über Ihre Zusage.

Mit freundlichen Grüßen,

Piotr Obidzinski

Piotr Obidzinski - Viktor-Renner-Str. 26 - 72074 Tübingen - Tel. 07071 306300
E-mail: piotr.obidzinski@student.uni-tuebingen.de

Tübingen, Februar 2005

Sehr geehrte Frau / sehr geehrter Herr ,

in meiner Dissertation möchte ich mich der Thematik der berufsbezogenen Ängste im Lehrberuf, oder kurz: der Lehrerangst zuwenden. Anhand eines Fragebogens sollen die Ängste von Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen erfasst werden. Ziel der Befragung ist es, eine Übersicht über das Vorhandensein und die Verteilung berufsbezogener Lehrerängste zu erstellen, um anhand der erhobenen Daten erste Aussagen über berufsbezogene Ängste von Lehrerinnen und Lehrern zu machen.

Gerne möchte ich die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule zu diesem Thema befragen und bitte Sie daher herzlich um die Erlaubnis, den Fragebogen an die Lehrerinnen und Lehrer auszuteilen. Die Fragebögen werden in einem von mir bereitgestellten Einwerfkasten gesammelt und ebenfalls durch mich eine Woche später abgeholt.

Es handelt sich dabei um den untenstehenden Fragebogen, der sich wissenschaftlich zur Befragung von Lehrerängsten gut bewährt hat. Ich habe ihn zweckdienlich (leicht verändert) für meine Dissertation übernommen.

Fragebogen zu den Arten berufsbezogener Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern
Copyright: Winkel, R. (1980). Angst in der Schule. Essen: Neue Deutsche Schule (2. verbesserte Auflage.).

Diese Befragung wurde vom Oberschulamt Tübingen genehmigt und vom Lehrstuhl Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaften an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen betreut.

Möchten Sie ein wenig mehr zu meinem Thema erfahren?

In den letzten Jahren war viel die Rede von Schulangst, und man verstand darunter meist die Angst des Schülers. Dass aber auch Lehrerinnen und Lehrer Ängste haben, kann kaum bezweifelt werden. Es besteht nur häufig ein Tabu, darüber zu reden. In der allgemeinen Angstforschung gibt es eine fast unüberschaubare Literatur, kaum aber - von Ausnahmen abgesehen - zu den berufsbezogenen Ängsten von Lehrer/innen. Auch in der pädagogisch-psychologischen Schulangstforschung, legt man die Anzahl der empirischen Befunde zu diesem Thema der vergangenen zwanzig Jahre zugrunde, wurde die Thematik der berufsbezogenen Ängste, abgesehen von ein paar Veröffentlichungen, kaum behandelt. Angst wird ausschließlich auf die Schüler, auf deren Lernleistung, Problemlöseverhalten oder Kreativität bezogen. Lehrer/innen erscheinen dabei zumeist als diejenigen Personen, die Prüfungs- und Sanktionsgewalt innehaben und deshalb Ängste bei Schülern indizieren, aber nicht als diejenige, die Angst entwickeln. Dass Lehrerinnen und Lehrer Ängste am Arbeitsplatz haben, kann kaum bezweifelt werden.

Es erstaunt umso mehr, als mittlerweile bekannt ist, dass Lehrpersonen immer häufiger durch berufsbedingte Überforderungen krankgeschrieben werden, dass Lehrpersonen zu den belastetsten und gefährdetsten Berufskategorien gehören und vielerorts eine Zunahme von Frühpensionierungen u.a. durch Angst zu verzeichnen sind. Die wenigen empirischen Befunde, die sich mit der Thematik der berufsbezogenen Ängste von Lehrerinnen und Lehrern befasst haben konnten aufzeigen, dass Angst bei Lehrerinnen und Lehrern durchaus zum schulischen Alltag gehört und ihn negativ beeinflussen kann.

Die Verbesserung dieser Lage unter den Lehrerinnen und Lehrern würde nicht nur der Wirtschaft (weniger Ausfälle am Arbeitsplatz, weniger Krankenbehandlungen, weniger Frührentner, etc.) zugute kommen, sondern auch pädagogische Ziele könnten in den Schulen erreicht werden, denn eine hohe Qualität des Lehrens kann in der Schule auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden.

Ich freue mich sehr über Ihre Kooperation.

gez. Piotr Obidzinski

Piotr Obidzinski - Viktor-Renner-Str. 26 - 72074 Tübingen - Tel. 07071 306300
E-mail: piotr.obidzinski@student.uni-tuebingen.de

Tübingen, Februar 2005

Fragebogen zum Thema „Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern“

Sehr geehrter Herr/Frau,

wie bei unserem Treffen besprochen, bringe ich Ihnen die Fragebögen zu meinem Dissertationsthema „Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern“. Ich bitte Sie herzlich darum, diese Fragebögen an die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule weiterzuleiten.

Meine Arbeit erreicht nur Aussagekraft, wenn eine ausreichend große Zahl von Fragebögen ausgefüllt wird. Ich wäre Ihnen daher sehr dankbar, wenn Sie möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer für die Befragung gewinnen würden.

Die ausgefüllten Fragebögen können die Lehrerinnen und Lehrer in einen im Lehrerzimmer bereitgestellten Kasten mit der Aufschrift: „Für die Fragebogen zum Thema: *Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern*“ bis zum **1. März 2005** einwerfen. Diesen habe ich bereits ins Lehrerzimmer gestellt. Die Fragebögen werden dann von mir persönlich abgeholt.

Ich möchte Ihnen nochmals versichern, dass die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule völlig anonym bleiben. Die Angaben werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich von mir ausgewertet. Eine Veröffentlichung der Ergebnisse ist geplant. Auf Wunsch werde ich Ihnen gerne einen Kurzbericht mit den Ergebnissen der Untersuchung zuschicken.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen und bestem Dank für Ihre Kooperation,

Piotr Obidzinski

Piotr Obidzinski - Viktor-Renner-Str. 26 - 72074 Tübingen - Tel. 07071 306300
E-mail: piotr.obidzinski@student.uni-tuebingen.de

Tübingen, Februar 2005

Fragebogen zum Thema „Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern“

Sehr geehrte Lehrerinnen, sehr geehrte Lehrer,

ich wende mich an Sie, da ich mich in meiner Dissertation einem lehrerbezogenen Thema widme. Ich bitte Sie herzlich darum, mich zu unterstützen.

In meiner Dissertation möchte ich mich der Thematik der berufsbezogenen Ängste im Lehrberuf, oder kurz: der Lehrerangst zuwenden. Anhand eines Fragebogens sollen die Ängste von Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen und Gymnasien im Kreis Tübingen erfasst werden. Ziel der Befragung ist es, eine Übersicht über das Vorhandensein und die Verteilung berufsbezogener Lehrerängste zu erstellen, um anhand der erhobenen Daten erste Aussagen über berufsbezogene Ängste von Lehrerinnen und Lehrern zu machen.

In den letzten Jahren war viel die Rede von Schulangst und man verstand darunter meist die Angst des Schülers. Dass aber auch Lehrerinnen und Lehrer Ängste haben, kann kaum bezweifelt werden. Es besteht nur häufig ein Tabu, darüber zu reden. Meine Arbeit soll Grundlage und Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen zu diesem Thema sein, v.a. aber auch Veränderungen in Richtung (oder auch Beibehaltung) eines lehrerfreundlichen Klimas inner- und außerhalb der Schule anstoßen.

Bitte versuchen Sie, alle Fragen möglichst offen und subjektiv zu beantworten. Es gibt hierzu keine richtigen oder falschen Antworten, denn es geht nur um Ihre persönliche Meinung. Achten Sie insbesondere darauf, sich bei Wahlmöglichkeit eindeutig zu entscheiden (z. B. nicht zwischen den Zahlen markieren). Grübeln Sie nicht über einzelne Fragen, sondern antworten Sie ganz spontan.

Ihren ausgefüllten Fragebögen können Sie in einen im Lehrerzimmer bereitgestellten Kasten mit der Aufschrift: „Für die Fragebögen zum Thema: Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern“ bis zum **1. März 2005** einwerfen. Die Fragebögen werden dann von mir persönlich abgeholt.

Ich möchte Ihnen versichern, dass Ihre Antworten völlig anonym bleiben - niemand erfährt, was Sie geantwortet haben. Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich von mir ausgewertet. Bitte antworten Sie deshalb ganz offen und ehrlich.

Eine Veröffentlichung der Ergebnisse ist geplant. Rückschlüsse auf Ihre Person durch die Veröffentlichung der Ergebnisse sind ausgeschlossen.

Diese Befragung wurde vom Oberschulamt Tübingen genehmigt und vom Lehrstuhl ‚Pädagogische Psychologie‘ am Institut für Erziehungswissenschaften an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen betreut.

Nur wenn eine ausreichend große Zahl von Fragebögen ausgefüllt wird und zurückkommt, gewinnt meine Arbeit Aussagekraft und Veränderungen können, da wo sie sinnvoll sind, angestoßen werden. Deshalb bitte ich Sie sehr herzlich, sich die Zeit zu nehmen, die Fragen zu beantworten.

Mit freundlichen Grüßen und bestem Dank für Ihre Kooperation,

gez. Piotr Obidzinski

Fragebogen zu berufsbezogenen Ängsten bei Lehrerinnen und Lehrern

Entspricht leicht verändert dem
**„Fragebogen zu den Arten berufsbezogener Ängste
bei Lehrerinnen und Lehrern“**
[Copyright: Winkel, R. (1980). *Angst in der Schule*.
Essen: Neue Deutsche Schule (2. verbesserte Auflage).]

im Rahmen der Dissertation von

Piotr Obidzinski
Viktor-Renner-Str. 26
72074 Tübingen

Betreuung
Prof. Dr. Günter L. Huber
Institut für Erziehungswissenschaft
Münzgasse 20, 72070 Tübingen
Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Fragebogen zu berufsbezogenen Ängsten bei Lehrerinnen und Lehrern

im Rahmen der Dissertation von Piotr Obidzinski

Entspricht dem leicht veränderten ‚**Fragebogen zu den Arten berufsbezogener Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern**‘
[Copyright: Winkel, R. (1980). Angst in der Schule. Essen: Neue Deutsche Schule (2. verbesserte Aufl.).]

Angst wird oft vielfältig definiert. Damit diesem Fragebogen ein einheitliches Verständnis von berufsbezogener Angst zugrunde liegt, möchte ich die in der Wissenschaft und im Alltag gebräuchliche Definition von berufsbezogener Angst vorab anbringen:

Berufsbezogene Angst ist mit einem wiederkehrenden, subjektiv als ein unangenehm und belastend erlebten Zustand der Spannung, Erregung und Enge zu vergleichen, welcher bei einer Person als Reaktion auf eine Auseinandersetzung mit einer mit der Lehrtätigkeit verbundenen realen oder eingebildeten Situation zustande kommt, die durch bestimmte Ereignisse, Personen, Gedanken etc. ausgelöst werden kann und oft mit diese Situation vorausgehenden oder begleitenden psychophysischen körperlichen Vorgängen verbunden ist. Oft typisch für die den Zustand der Spannung, Erregung und Enge initiierte Situation sind Handlungsdruck, -konflikt, welche bei betroffenen Lehrern wegen der Antizipation der diffusen Vorstellungen, unzureichender oder fehlender eigenen Kompetenzen zur Beeinflussung/Bewältigung und/oder der Unvorhersehbarkeit des Ablaufs/Ausgangs dieser Situation, das Gefühl der Bedrohung, Hilflosigkeit und Ungewissheit entstehen lässt.

Im folgenden Fragebogen sollen die Ängste aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer erfasst werden, die mit dem Lehrberuf verbunden sind und welche sich auf die vergangene und/oder jetzige Zeit beziehen.

Bitte versuchen Sie, alle Fragen möglichst offen und subjektiv zu beantworten. Es gibt hierzu keine richtigen oder falschen Antworten, denn es geht nur um Ihre persönliche Meinung. Achten Sie insbesondere darauf, sich bei Wahlmöglichkeit eindeutig zu entscheiden (z. B. nicht zwischen den Zahlen markieren). Grübeln Sie nicht über einzelne Fragen, sondern antworten Sie ganz spontan. Ihre Antworten sind völlig anonym und werden streng vertraulich behandelt. Ihren ausgefüllten Fragebögen können Sie in einen im Lehrerzimmer bereitgestellten Kasten mit der Aufschrift: **„Für die Fragebögen zum Thema: Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern“** bis zum **1. März 2005** einwerfen. Die Fragebögen werden dann von mir persönlich abgeholt.

Auf Wunsch werde ich Ihnen gerne einen Kurzbericht mit den Ergebnissen der Untersuchung zuschicken. Melden Sie sich dazu bei mir: piotr.obidzinski@student.uni-tuebingen.de

Theoretisch unterscheidet man neun Formen von berufsbezogenen Ängsten, die bei Lehrerinnen und Lehrern auftreten können. Sie sind nachstehend mit Beispielen aufgeführt. Bitte geben Sie jeweils für die vergangene und/oder jetzige Zeit an:

- a) wie häufig Sie von der jeweiligen Angst betroffen sind,
- b) wie intensiv empfinden Sie diese Angst.

Bitte kreuzen Sie die zutreffende Antwort an:

1. Versagensangst

(Angst vor der eigenen Unsicherheit; Angst, den Stoff nicht genügend zu beherrschen, Fehler zu machen und überfordert zu sein; Angst, mit Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig zu werden, zu versagen, überfordert zu sein; Angst, Fehler zu machen, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

2. Existenzangst (Angst, aus welchen Gründen auch immer, den Beruf aufgeben zu müssen und keine Weiterbeschäftigung zu finden, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

3. Konfliktangst (z. B. Angst, etwas machen zu müssen, von dem man nicht überzeugt ist oder sich ducken zu müssen, obwohl man sich wehren will; Angst, wegen bestimmter politisch-pädagogischer Überzeugungen als „Radikaler“ diffamiert zu werden, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

4. Trennungsangst (z. B. Angst vorm Alleinsein, von den Kollegen oder Verbündeten über kurz oder lang im Stich gelassen zu werden; Angst vor Isolation im Kollegium, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

5. Herrschaftsangst (z. B. Angst vor Vorgesetzten, „einflussreichen“ Eltern; Angst vor der in der Schule herrschenden Hierarchie, vor „verhaltensauffälligen“ Schülern, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

6. Personenangst (Angst vor bestimmten Personen, z. B. vor einem Schulleiter, Kollegen, Schüler, Eltern, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

Ist diese Angst bei einer Person bzw. einer Personengruppe besonders stark ausgeprägt?

Nein (gehen Sie bitte weiter zu Punkt 7)

Ja , nämlich bei: Schulleiter Kollegen Schüler Eltern

andere:

7. Strafangst

(Angst, Repressalien, Sticheleien, Ungerechtigkeiten, Schikanen, etc. ausgesetzt zu sein; Angst vor Sympathieverlust, vor schlechter Beurteilung, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

8. Unbewusste Angst

(Angst vor Tabuschränken, z. B. vor der eigenen Emotionalität und Triebhaftigkeit, vor Minderwertigkeitsgefühlen, vor verdrängten aggressiven oder sexuellen Impulsen, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

9. Neurotische Angst

(Angst vor der Angst, die man in bestimmten Situationen auf sich zukommen sieht; Angst vor der zukünftigen Angst, etc.)

a) betrifft mich: häufig manchmal selten nie

b) bedrückt mich: sehr stark stark etwas gar nicht

Bitte nehmen Sie kurz Stellung zu den folgenden Fragen:

trifft
völlig zu

trifft
eher zu

trifft teil-
weise zu

trifft eher
nicht zu

trifft
nicht zu

Es fiel mir leicht, über das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* zu berichten.

— — — —

Ich finde, das Thema *Berufsbezogene Ängste bei Lehrern* ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema.

— — — —

Ich glaube, dass man als Lehrer nicht akzeptiert wird, wenn man in seinem Beruf Ängste zeigt/gesteht.

— — — —

Berufsbezogene Ängste beeinflussen die Arbeit von Lehrern negativ.

— — — —

Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.

— — — —

Fragen zur Person

Alter: bis 30 Jahre 31 - 40 Jahre 41 – 50 Jahre über 50 Jahre

Geschlecht: weiblich männlich

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?

————— ————— ————— —————

sehr zufrieden eher zufrieden teilweise zufrieden eher nicht zufrieden gar nicht zufrieden

Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?

————— ————— ————— —————

sehr gerne eher gerne teilweise gerne eher nicht gerne gar nicht gerne

Fragen zur Tätigkeit und zur Schule

Sie sind zurzeit: nur Lehrtätigkeit Lehrtätigkeit plus zusätzliche Funktion/en, wie z. B. Oberstudienrat, Studiendirektor als Abteilungsleiter, Studiendirektor als Fachberater, Stellvertretender Schulleiter, Schulleiter, etc.)

In wie vielen Klassen unterrichten Sie?

Sie unterrichten vorwiegend in Berufsschulklassen Gymnasialklassen

Ihre Schule liegt in einer städtischen Region
 ländlichen Region

Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?

————— ————— ————— —————

sehr problembeladen eher problembeladen teilweise problembeladen eher nicht problembeladen gar nicht problembeladen

Raum für Kommentare:

Hier haben Sie die Möglichkeit, über Ihre eigenen Erlebnisse/Erfahrungen hinsichtlich der Thematik der berufsbezogenen Lehrerangst, etwas ausführlicher zu berichten. Auch Ihre kritischen Anmerkungen/Empfehlungen hinsichtlich der vorliegenden Studie (Wahl der Thematik, Konstruktion des Erhebungsinstruments, etc.) können Sie hier hinschreiben.

Bitte prüfen Sie noch einmal, ob Sie keine Frage ausgelassen haben!

Danke für die Geduld und Sorgfalt, mit der Sie meinen Fragebogen bearbeitet haben!
Bitte werfen Sie Ihren ausgefüllten Fragebogen in den im Lehrerzimmer bereitgestellten Kasten mit der Aufschrift: „**Für die Fragebögen zum Thema: Berufsbezogene Ängste bei Lehrerinnen und Lehrern**“ bis zum **1. März 2005** ein.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

gez. Piotr Obidzinski

Anhang B: Tabellen

Tabelle I: Kolmogorov-Smirnov - Anpassungstest zur Überprüfung der Normalverteilung der Variablen innerhalb der Stichprobe, $N = 499$

Variable	N		499
Versagensangst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.507
		Standardabweichung	.711
	Extremste Differenzen	Absolut	.245
		Positiv	.237
		Negativ	-.245
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.484
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Versagensangst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.096
		Standardabweichung	.754
	Extremste Differenzen	Absolut	.306
		Positiv	.306
		Negativ	-.255
	Kolmogorov - Smirnov - Z		6.841
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Existenzangst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.493
		Standardabweichung	.720
	Extremste Differenzen	Absolut	.380
		Positiv	.380
		Negativ	-.247
	Kolmogorov - Smirnov - Z		8.494
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Existenzangst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.366
		Standardabweichung	.632
	Extremste Differenzen	Absolut	.436
		Positiv	.436
		Negativ	-.297
	Kolmogorov - Smirnov - Z		9.742
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Konfliktangst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.845
		Standardabweichung	.825
	Extremste Differenzen	Absolut	.256
		Positiv	.256
		Negativ	-.156
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.721

		Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)	.000
Konfliktangst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.551
		Standardabweichung	.710
	Extremste Differenzen	Absolut	.338
		Positiv	.338
		Negativ	-.219
	Kolmogorov - Smirnov - Z		7.533
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Trennungsangst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.673
		Standardabweichung	.765
	Extremste Differenzen	Absolut	.301
		Positiv	.301
		Negativ	-.190
	Kolmogorov - Smirnov - Z		6.734
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Trennungsangst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.479
		Standardabweichung	.683
	Extremste Differenzen	Absolut	.364
		Positiv	.364
		Negativ	-.242
	Kolmogorov - Smirnov - Z		8.121
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Herrschaftsangst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.068
		Standardabweichung	.783
	Extremste Differenzen	Absolut	.236
		Positiv	.236
		Negativ	-.213
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.273
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Herrschaftsangst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.865
		Standardabweichung	.739
	Extremste Differenzen	Absolut	.262
		Positiv	.262
		Negativ	-.247
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.843
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000

Personenangst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.969
		Standardabweichung	.819
	Extremste Differenzen	Absolut	.233
		Positiv	.233
		Negativ	-.198
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.202
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Personenangst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.787
		Standardabweichung	.765
	Extremste Differenzen	Absolut	.243
		Positiv	.243
		Negativ	-.215
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.432
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Strafangst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.957
		Standardabweichung	.826
	Extremste Differenzen	Absolut	.213
		Positiv	.213
		Negativ	-.184
	Kolmogorov - Smirnov - Z		4.769
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Strafangst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.717
		Standardabweichung	.756
	Extremste Differenzen	Absolut	.265
		Positiv	.265
		Negativ	-.209
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.927
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Unbewusste Angst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.585
		Standardabweichung	.745
	Extremste Differenzen	Absolut	.341
		Positiv	.341
		Negativ	-.216
	Kolmogorov - Smirnov - Z		7.611
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000

Unbewusste Angst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.380
		Standardabweichung	.580
	Extremste Differenzen	Absolut	.407
		Positiv	.407
		Negativ	-.256
	Kolmogorov - Smirnov - Z		9.103
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Neurotische Angst (H)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.454
		Standardabweichung	.730
	Extremste Differenzen	Absolut	.403
		Positiv	.403
		Negativ	-.267
	Kolmogorov - Smirnov - Z		8.994
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Neurotische Angst (I)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.350
		Standardabweichung	.629
	Extremste Differenzen	Absolut	.429
		Positiv	.429
		Negativ	-.289
	Kolmogorov - Smirnov - Z		9.574
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Alter	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.986
		Standardabweichung	.982
	Extremste Differenzen	Absolut	.252
		Positiv	.187
		Negativ	-.252
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.624
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Geschlecht	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.462
		Standardabweichung	.499
	Extremste Differenzen	Absolut	.360
		Positiv	.360
		Negativ	-.322
	Kolmogorov - Smirnov - Z		8.047
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000

Schultyp	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.236
		Standardabweichung	.425
	Extremste Differenzen	Absolut	.474
		Positiv	.474
		Negativ	-.289
	Kolmogorov - Smirnov - Z		10.597
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Schulgröße (Zahl der an der Schule lernenden Schüler)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	3.222
		Standardabweichung	1.354
	Extremste Differenzen	Absolut	.241
		Positiv	.241
		Negativ	-.212
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.392
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Schulgröße (Zahl der an der Schule tätigen Lehrer)	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.545
		Standardabweichung	1.249
	Extremste Differenzen	Absolut	.306
		Positiv	.306
		Negativ	-.161
	Kolmogorov - Smirnov - Z		6.834
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Region der Schule	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.222
		Standardabweichung	.416
	Extremste Differenzen	Absolut	.481
		Positiv	.481
		Negativ	-.297
	Kolmogorov - Smirnov - Z		10.745
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Stadtgröße	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.481
		Standardabweichung	.671
	Extremste Differenzen	Absolut	.361
		Positiv	.220
		Negativ	-.361
	Kolmogorov - Smirnov - Z		8.073
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			

Antworten der Lehrer auf die Frage: „Wie problembeladen schätzen Sie das soziale Umfeld, aus dem Ihre Schüler kommen, insgesamt ein?“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.825
		Standardabweichung	.719
	Extremste Differenzen	Absolut	.275
		Positiv	.250
		Negativ	-.275
	Kolmogorov - Smirnov - Z		6.145
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Ausgeübte Funktionen der Lehrer an der Schule	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.254
		Standardabweichung	.436
	Extremste Differenzen	Absolut	.466
		Positiv	.466
		Negativ	-.280
	Kolmogorov - Smirnov - Z		10.405
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Zahl der unterrichteten Klassen	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.849
		Standardabweichung	1.215
	Extremste Differenzen	Absolut	.221
		Positiv	.221
		Negativ	-.128
	Kolmogorov - Smirnov - Z		4.929
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Antworten der Lehrer auf die Frage: „Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit ihrem Beruf?“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	4.120
		Standardabweichung	.726
	Extremste Differenzen	Absolut	.264
		Positiv	.255
		Negativ	-.264
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.896
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
Antworten der Lehrer auf die Frage: „Würden Sie gerne Ihren Beruf wechseln?“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	1.929
		Standardabweichung	.925
	Extremste Differenzen	Absolut	.229
		Positiv	.229
		Negativ	-.158
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.121
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000

Antworten der Lehrer zur Stellungnahme: „Es fiel mir leicht, über das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> zu berichten“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	4.270
		Standardabweichung	.914
	Extremste Differenzen	Absolut	.313
		Positiv	.213
		Negativ	-.313
	Kolmogorov - Smirnov - Z		6.981
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Antworten der Lehrer zur Stellungnahme: „Ich finde, das Thema <i>Berufsbezogene Ängste bei Lehrern</i> ist an den Schulen ein tabuisiertes Thema“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	3.839
		Standardabweichung	.980
	Extremste Differenzen	Absolut	.218
		Positiv	.151
		Negativ	-.218
	Kolmogorov - Smirnov - Z		4.875
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Antworten der Lehrer zur Stellungnahme: „Lehrerangst ist ein Thema, dem man mehr Aufmerksamkeit schenken sollte“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	4.106
		Standardabweichung	.902
	Extremste Differenzen	Absolut	.240
		Positiv	.161
		Negativ	-.240
	Kolmogorov - Smirnov - Z		5.358
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Antworten der Lehrer zur Stellungnahme: „Ich glaube, dass man als Lehrer nicht akzeptiert wird, wenn man in seinem Beruf Ängste zeigt/gesteht“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	3.691
		Standardabweichung	1.004
	Extremste Differenzen	Absolut	.220
		Positiv	.155
		Negativ	-.220
	Kolmogorov - Smirnov - Z		4.911
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000
<hr/>			
Antworten der Lehrer zur Stellungnahme: „Berufsbezogene Ängste beeinflussen die Arbeit von Lehrern negativ“	Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	4.300
		Standardabweichung	.787
	Extremste Differenzen	Absolut	.288
		Positiv	.187
		Negativ	-.288
	Kolmogorov - Smirnov - Z		6.426
	Asymptotische Signifikanz (2 - seitig)		.000

Anmerkung: Anzahl (N), Häufigkeit des Auftretens (H), Intensität des Empfindens (I)