



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften und
Risikomerkmale bei Lehramtsstudierenden

verfasst von

MMag. Andrea Würfl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel

Danksagung

Ich widme diese Arbeit meiner Familie,
insbesondere meinen Eltern, Evelyne und Wilhelm Hrebacka, ohne deren kompromisslose
Unterstützung, dieses Studium für mich nicht möglich gewesen wäre.

Ich danke meinem Mann, Johannes Würfl, für seine Geduld und
besonders meinen beiden Kindern, Caroline und Moritz, die ich über alles liebe.

Ich möchte auch meiner Kollegin, Manuela Rumpler, für die gute Zusammenarbeit und ihre
Hilfsbereitschaft danken.

Außerdem danke ich Frau Univ. Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel für ihre wertschätzende
Betreuung und dem österreichischen Staat für die Möglichkeit eines gebührenfreien
Studiums.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	9
------------------	---

A) Theoretischer Teil

1 Risikomerkmale für Burnout	11
1.1 Typ-A-Verhaltenskonzept	12
1.1 Burnout	14
1.1.1 Was ist Burnout?	14
1.1.2 Symptomatik	15
1.1.3 Risikofaktoren der Persönlichkeit	17
1.1.4 Burnout im Lehrberuf	21
2 Verfahren zur Erhebung von Risikomerkmalen	26
2.1 Theoretischer Hintergrund des AVEM	26
2.2 Beschreibung des AVEM	29
2.3 Die vier Muster des AVEM	31
2.4 AVEM Muster von LehrerInnen	35
2.5 AVEM Muster von Lehramtsstudierenden	39
2.6 Unterschiede in AVEM Muster von Studierenden und LehrerInnen verschiedener Lehrämter	41
3 Interventionsmöglichkeiten	43
4 Persönlichkeitseigenschaften von LehrerInnen und Lehramtsstudierenden	45
5 Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und AVEM Mustern	50
6 Fragestellungen	54

B) Empirischer Teil

7 Methode	56
7.1 Untersuchungsplan und –durchführung	56
7.2 Stichprobenbeschreibung	56
7.3 Erhebungsinstrumente	58
7.3.1 Einleitung	58
7.3.2 Soziodemographische Daten	58
7.3.3 Angaben zum Studium	59
7.3.4 AVEM	59
7.3.5 NEO-FFI	62
8 Ergebnisse	66
8.1 Deskriptivstatistische Ergebnisse	66
8.2 Inferenzstatistische Ergebnisse	67
8.2.1 Welche AVEM Muster sind bei österreichischen Lehramtsstudierenden zu finden und wie sind diese im Vergleich zu deutschen Lehramtsstudierenden verteilt?	68
8.2.2 Besteht ein Unterschied in der Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaften zwischen den AVEM Mustern?	69
8.2.3 Besteht ein Unterschied in der Musterverteilung zwischen Lehramtsstudierenden der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II?	72
8.2.4 Besteht ein Unterschied in der Musterverteilung zwischen Lehramtsstudierenden der PH und der Universität?	73
9 Diskussion und Ausblick	75
10 Zusammenfassung	80
11 Literaturverzeichnis	82
12 Anhang	87

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Burnoutgefährdung bei LehrerInnen 2010 laut Selbstbeurteilung (Hofmann et al., 2012)	22
Abb. 2: AVEM Musterverteilung von LehrerInnen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007)	37
Abb. 3: AVEM Musterverteilung von Lehramtsstudierenden (Rothland, 2011)	39

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Das Fünf-Faktoren-Modell (McCrae & Costa, 1999 zitiert nach Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 509)	46
Tabelle 2:	Deskriptivstatistische Kennzahlen zur Verteilung der angestrebten Lehrämter aufgeteilt nach Männer und Frauen (N=201)	57
Tabelle 3:	Deskriptivstatistische Kennzahlen zur Verteilung der Studierenden auf Universität und pädagogische Hochschule aufgeteilt nach Männer und Frauen (N=201)	57
Tabelle 4:	Deskriptivstatistische Kennzahlen zum Alter der Stichprobe (N=198)	57
Tabelle 5:	Altersverteilung der Stichprobe (N=201)	57
Tabelle 6:	Musterzuordnung des AVEM	60
Tabelle 7:	Fünf Stufen der Musterausprägung beim AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 14)	61
Tabelle 8:	Anteil der Personen mit voller Musterausprägung (absolut und in Prozent)	62
Tabelle 9:	AVEM Musterverteilung bei Lehramtsstudierenden	66
Tabelle 10:	Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden	67
Tabelle 11:	Vergleich der Ergebnisse zu Persönlichkeitseigenschaften mit den Daten von Hanfstingl (2004)	68
Tabelle 12:	Verteilung der AVEM-Muster bei Lehramtsstudierenden in Österreich und Deutschland (absolut und in Prozent)	68
Tabelle 13:	Deskriptive Statistiken AVEM und Persönlichkeitseigenschaften	70
Tabelle 14:	Tafel der Varianzanalyse	71
Tabelle 15:	Verteilung der AVEM-Muster bei Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten (absolut und in Prozent)	73
Tabelle 16:	Verteilung der AVEM-Muster bei Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität (absolut und in Prozent)	74

Einleitung

Die Anforderungen an künftige LehrerInnen sind äußerst komplex. Zu ihrem Berufsbild gehört die Planung des Unterrichts nach den Vorgaben des Lehrplans, die didaktische Bearbeitung des Lehrstoffs, die Beurteilung der SchülerInnenleistungen, diverse administrative Tätigkeiten sowie Beratung und Unterstützung der SchülerInnen und deren Eltern. Damit zählt der Lehrberuf zu jenen Tätigkeiten, die eine hohe psychische Belastung mit sich bringen. Wie die zukünftigen LehrerInnen mit diesen Belastungen umgehen, hängt zum großen Teil von ihren vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen ab (Schröder & Kieschke, 2006).

Über welche Ressourcen die LehrerInnen von morgen verfügen, soll in dieser Arbeit mithilfe des arbeits- und studienbezogenen Erlebens- und Verhaltensmusters (AVEM) von Schaarschmidt & Fischer (2008) untersucht werden. Dabei ist von Interesse, ob Studierende mit unterschiedlichen Ressourcen aus den Bereichen Engagement, Bewältigungskapazität und Lebensgefühl auch durch unterschiedliche Ausprägungen in den Persönlichkeitseigenschaften, den Big Five, beschrieben werden können.

Ausgangspunkt der Arbeit bildet eine Studie von Rothland (2011), in der er die Risikomerkmale von deutschen Lehramtsstudierenden untersucht. Er bezieht sie dabei auf die Potsdamer LehrerInnenstudie von Schaarschmidt & Kieschke (2000). Im Zuge dessen wurden deutsche LehrerInnen mit dem AVEM, einem psychologisch diagnostischen Testverfahren zur Identifikation berufsbezogener Merkmalskonstellationen, getestet. Die Ergebnisse waren alarmierend: Der Anteil der Risikomuster A und B war bei den getesteten LehrerInnen, im Vergleich mit anderen Berufsgruppen, besonders hoch. Risikomuster A ist durch exzessives Engagement bis zur Selbstüberforderung und durch eine verminderte Widerstandskraft gekennzeichnet. VertreterInnen des Risikomusters B erleben Überforderung, Erschöpfung und Resignation. Dieses Muster zeigt eine erhöhte Burn-out-Gefährdung. In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich zwar nicht um voll ausgeprägte ‚reine‘ Muster, aber um Tendenzen in eine gesundheitsgefährdende Richtung.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, ob die hohen Risikomusteranteile der deutschen Lehramtsstudierenden auch bei den österreichischen Lehramtsstudierenden gefunden werden. Zudem werden Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden, die ein Lehramt für die Volksschule, die Hauptschule bzw. KMS und das Gymnasium anstreben, geprüft.

Da das Risikomuster B eine erhöhte Burn-out-Gefährdung impliziert, wird auf die Risikomerkmale von Burn-out, mit besonderer Berücksichtigung des Lehrberufs, näher eingegangen. Zur Früherkennung dieser Merkmale wird der AVEM eingesetzt. Er ordnet den Testpersonen vier Muster zu. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die AVEM-Musterverteilung bei LehrerInnen und Lehramtsstudierenden gelegt. Auch werden mögliche Interventionsmöglichkeiten für Risikomuster vorgeschlagen.

Es wird geprüft, inwiefern sich die Risikomuster in den Persönlichkeitseigenschaften der Lehramtsstudierenden unterscheiden, wobei zunächst die Persönlichkeitseigenschaften von LehrerInnen und Lehramtsstudierenden diskutiert werden.

Dies ist auch deshalb von Bedeutung, da Debatten über Eignungsfeststellungsverfahren für Lehramtsstudierende geführt werden. Schließlich besteht ein empirischer Zusammenhang zwischen LehrerInnenkompetenz und SchülerInnenleistung. Auch PISA 2000 zeigt, dass jene Länder, die Auswahlverfahren einsetzen, bessere SchülerInnenleistungen hervorbrachten (Seibert, 2008).

Es sei darauf hingewiesen, dass die Daten gemeinsam mit Rumpler (2013) erhoben wurden. Daher weisen diese beiden Arbeiten die gleiche Datenbasis auf.

A) THEORETISCHER TEIL

1 Risikomerkmale für Burn-out

Faltermeier (2007, S. 74) definiert: *„Als Risikofaktoren werden im Allgemeinen Bedingungen genannt, die empirisch nachweisbar die Wahrscheinlichkeit von Bevölkerungsgruppen erhöhen, an einer Krankheit zu leiden.“*

In der epidemiologischen Forschung wird als Risikofaktor eine Variable, welche die Auftretswahrscheinlichkeit einer Krankheit statistisch bedeutsam hebt oder senkt, bezeichnet. Dabei werden variable Risikofaktoren von festen Markern unterschieden. Während erstere sich selbst verändern können (z. B. das Körpergewicht) oder experimentell beeinflussbar sind (z. B. Medikamenteneinnahme), stellen sich letztere als unveränderlich dar (z. B. Geschlecht). Der Begriff Risikofaktor sollte nur bei Assoziationen verwendet werden, für die eine kausale Richtung angenommen werden darf. Er muss u. a. zeitlich vor Ausbruch der Störung vorhanden sein (Wittchen & Hoyer, 2011).

Rothland (2011) beschrieb in seiner Studie den späten Entscheidungszeitpunkt bei der Berufswahl, mangelnde Zielstrebigkeit hinsichtlich der tatsächlichen Berufsausübung und, insbesondere für männliche Studierende, die Entscheidung für das Lehramtsstudium als zweite Wahl als potenzielle Risikofaktoren für die zukünftigen LehrerInnen. Diese Risikomerkmale werden in der Diplomarbeit von Rumpler (2013) einer genauen Analyse unterzogen.

In dieser Arbeit bezieht sich der Ausdruck Risikomerkmale auf die Merkmale der beiden Risikomuster A und B, des psychologisch-diagnostischen Testverfahrens AVEM, auf das in Abschnitt 2 näher eingegangen wird. Diese Risikomuster bedeuten für ihre Träger ebenfalls ein erhöhtes Krankheitsrisiko, dies gilt insbesondere im Zusammenhang mit dem Beruf.

Sie sind deshalb von besonderer Bedeutung, da sich durch die Kenntnisnahme und das Wissen über diese Interventions- und Präventionsmaßnahmen, sowohl vonseiten der

Risikomerkmalssträger als auch durch das berufliche oder private Umfeld, einleiten lassen, die das Krankheitsrisiko senken (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Im folgenden Kapitel wird auf das Typ-A-Verhaltenskonzept als Risikofaktor für Burn-out eingegangen, da dieses Konzept dem A-Muster des AVEM (siehe Abschnitt 2) zugrunde liegt, das nicht nur selbst ein Risikomuster darstellt, sondern von den Autoren zusätzlich als mögliches Vorläuferverhalten für das B-Muster beschrieben wird, welches auf ein erhöhtes Burn-out-Risiko hinweist.

1.1 Typ-A-Verhaltenskonzept

Dieses Modell wurde erstmals von Friedman & Rosenman (1974) näher untersucht. Sie beschrieben Personen des Typs A als überengagiert, erholungsunfähig, ruhelos, konkurrierend und ehrgeizig. Sie nahmen an, dass dieses Verhalten, aufgrund einer chronischen Überstimulation des sympathischen Nervensystems, das in einem Anstieg des Blutdrucks, des Herzschlags sowie Arterienverengung und die Ausschüttung freier Fettsäuren mündet, mit einer höheren Anfälligkeit für Herzkrankheiten einhergeht.

Das Typ-A-Verhalten wurde als Handlungs- und Emotionskomplex beschrieben, der bei Personen auftritt, die einen chronischen Kampf gegen die Zeit führen. Sie versuchen, immer mehr in immer kürzerer Zeit zu erreichen. Andere Kennzeichen dieses Verhaltens sind Explosivität, beschleunigtes Sprechen, starker Ehrgeiz, mehrere Dinge gleichzeitig tun, Konkurrenzdenken, Ungeduld mit Langsamkeit und Anspannung (Jamal & Baba, 2001).

Das A-Typ-Modell wurde im Jahr 1981, auf der Basis zahlreicher Studien, vom US-amerikanischen National Heart, Lung and Blood Institute als eigenständiger Risikofaktor für Herzerkrankungen anerkannt (Jordan, Bardé & Zeiher, 2001). Allerdings ergab sich später, unter anderem bei einer Metaanalyse von 25 Studien von Myrtek (2001), dass das Typ-A-Verhalten nicht als unabhängiger Risikofaktor für koronare Herzerkrankungen fungiert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse widerlegt wurden, sondern dass die bedeutenden Variablen mit anderen Variablen konfundiert sind

und es sich bei koronaren Herzerkrankungen um ein multifaktorielles somatopsychisches oder psychosomatisches hochkomplexes Modell handelt (Jordan et al., 2001).

Trotzdem gab dieser Persönlichkeitstyp Anlass zu Studien, welche ebenso Themen abseits von Herzerkrankungen aufgriffen. So untersuchten Jamal & Baba (2001) den Zusammenhang von Arbeitsleistung, Arbeitszufriedenheit, Burn-out und sozialer Unterstützung mit dem Typ-A-Verhalten bei kanadischen LehrerInnen. Es konnten keine Verbindungen zwischen dem Typ-A-Verhalten und der Arbeitsleistung gefunden werden. Dafür wurden Zusammenhänge zwischen Typ-A-Verhalten und Arbeitszufriedenheit sowie Übermotivation erhoben. Die Ergebnisse dieser Studie zeichnen ein eher negatives Bild des Typs A. Obwohl der Typ A ehrgeizig und übermotiviert ist, scheint er nicht mehr zu leisten als andere. Durch seinen Lebensstil wird er in Tätigkeiten gedrängt, die schnelllebig, konkurrierend und herausfordernd sind. Gleichzeitig ist er durch Arbeitsstress stärker gefährdet als andere MitarbeiterInnen.

Im Jahr 2003 fanden Jamal & Baba signifikant positive Zusammenhänge zwischen Typ-A-Verhalten sowie Arbeitsstress und Gesundheitsproblemen. Negative Verbindungen gab es hingegen wieder mit Arbeitszufriedenheit und auch mit Unternehmensbindung.

Sie schlugen daher bei der Auswahl und dem Einsatz von Personen mit Typ-A-Verhalten mehr Vorsicht vor. Menschen mit diesem Verhalten sollten über ihre persönlichen Gesundheitsgefahren informiert werden. Eine Möglichkeit wären regelmäßige Untersuchungen der MitarbeiterInnen, um frühe Symptome aufzudecken und rechtzeitig eventuellen Gesundheitsproblemen gegensteuern zu können (Jamal & Baba, 2001).

Die positiven Zusammenhänge mit Arbeitsstress und Gesundheitsproblemen bei gleichzeitig eher geringer Arbeitszufriedenheit stellen Risikofaktoren für ein Burn-out dar. Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) fanden ebenso Zusammenhänge zwischen den Eigenschaften des Typs A wie Konkurrenzdenken, einem von Zeitdruck dominierten Lebensstil, Feindseligkeit und ein übermäßiges Verlangen nach Kontrolle mit der Erschöpfungsdimension von Burn-out, auf das im folgenden Kapitel eingegangen wird.

1.2 Burn-out

Es existiert keine einheitliche Definition von Burn-out, vielmehr gibt es eine Vielzahl von Erklärungen zu diesem Begriff. Burn-out ist zudem kein fest umschriebenes Krankheitsbild im ICD 10 oder DSM-IV (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Schaufeli, Leiter & Maslach (2009) erklärten Burn-out anhand einer Metapher. Darin bezieht sich Burn-out auf das Erlöschen eines Feuers. Ein Feuer kann ohne genügend Ressourcen nicht weiterbrennen. Menschen, die unter Burn-out leiden, verlieren mit der Zeit die Fähigkeit, ihren Beitrag zum Arbeitsaufkommen zu leisten. Wenn sie weiterarbeiten, kann dies mit einem Schwelbrand verglichen werden: ereignisloser und unbedeutender als Feuer. Die Betroffenen schaffen und erreichen weniger. Das merken sie selbst und auch andere. Diese Metapher beschreibt die Verminderung der Fähigkeiten des/der betroffenen Mitarbeiters/Mitarbeiterin, einen bedeutenden Anteil am Arbeitsaufkommen eines Unternehmens zu leisten.

Im Folgenden werden nach einer Beschreibung des Begriffs die Symptome von Burn-out näher ausgeführt und Risikofaktoren erklärt, bevor auf Burn-out im Lehrberuf eingegangen wird.

1.2.1 Was ist Burn-out?

Freudenberger (1974) verwendete erstmals den Begriff Burn-out und definierte ihn als Misserfolg und Erschöpfung durch den exzessiven Verbrauch an Energie, Kraft und Ressourcen.

Maslach & Jackson (1981) beschrieben Burn-out als ein Syndrom, das sich aus drei Dimensionen zusammensetzt: emotionaler Erschöpfung, Dehumanisierung und verminderten persönlichen Erfolg bei der Arbeit.

Erschöpfung ist die Dimension, über die am meisten berichtet wird und die vermehrt im Zentrum der Untersuchungen steht. Sie verursacht auch eine emotionale und kognitive

Distanzierung von der Arbeit, wahrscheinlich versuchen die Betroffenen hiermit, einen Weg zu finden, mit der Arbeitsüberlastung zurechtzukommen. Dehumanisierung ist ein Versuch, Abstand zwischen sich selbst und den KlientInnen zu schaffen, indem die Eigenschaften ignoriert werden, die diese einzigartig und verbindlich werden lassen. Die Ansprüche der KlientInnen werden einfacher erfüllbar, wenn sie als inhumane Objekte der Arbeit angesehen werden (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Menschen, die erschöpft sind, distanzieren sich kognitiv von ihrer Arbeit, indem sie einen zynischen Standpunkt entwickeln. Die Beziehung zwischen dem verminderten Arbeitserfolg und den beiden anderen Aspekten von Burn-out ist komplizierter. Die Erfolglosigkeit scheint eine Kombination von Erschöpfung und Zynismus zu sein (Byrne 1994; Lee & Ashforth 1996, zitiert nach Maslach et al., 2001). Eine Arbeitssituation mit andauernden überfordernden Anforderungen, die zur Erschöpfung oder zum Zynismus beiträgt, zerstört auch das Gefühl für Wirksamkeit. Es ist außerdem schwierig für eine Person, Erfolgserlebnisse zu erzielen, wenn sie erschöpft ist oder indifferente Gefühle gegenüber den Menschen hat, mit denen sie arbeitet (Leiter 1993, zitiert nach Maslach et al., 2001).

Der mangelnde Erfolg scheint durch fehlende relevante Ressourcen verursacht zu sein, während Erschöpfung und Zynismus durch soziale Konflikte und Arbeitsüberlastung entstehen (Maslach et al., 2001).

1.2.2 Symptomatik

Burisch (1989) erstellte eine ausführliche Aufzählung von Symptomen, die er in Klassen zusammenfasste. Die Symptome sind aufeinander aufbauend, es müssen aber nicht alle vorzufinden sein bzw. sie können auch vertauscht in Erscheinung treten. Hier soll ein Überblick gegeben werden:

Warnsymptome der Anfangsphase

sind z. B. die Leistung von freiwilliger und unbezahlter Arbeit, ein Gefühl von Unentbehrlichkeit und die Verleugnung eigener Bedürfnisse. Auf diese erste Phase der Hyperaktivität folgt reduzierteres Engagement, das durch Desillusionierung und den Verlust

positiver Gefühle gegenüber KlientInnen und KollegInnen bedingt wird. Zynismus, steigende Fehlzeiten und Stereotypisierung kennzeichnen diese Kategorie (Burisch, 1989).

Emotionale Reaktionen

wie Depression, Schuldgefühle, Selbstmitleid und Stimmungsschwankungen gehören genauso zu diesen Symptomen, wie Aggressionen, Misstrauen und Ungeduld. Dadurch werden zudem häufig Konflikte mit KollegInnen verursacht. Gleichzeitig kommt es zum Abbau einiger Fähigkeiten, wie Konzentrations- und Gedächtnisschwächen, verringerte Fantasie und Flexibilität. Begleitet wird dies durch eine Verflachung des emotionalen Lebens sowie Einsamkeit und Desinteresse (Burisch, 1989).

Verzweiflung und psychosomatische Reaktionen

folgen schließlich, beispielsweise in Form einer Schwächung der Immunreaktion, Schlaf-, sexuelle und Verdauungsstörungen, Bluthochdruck, Muskelverspannungen sowie Rücken- und Kopfschmerzen (Burisch, 1989).

Einige Autoren (Maslach, 1991; Freudenberger & Richelson, 1980) entwickelten Phasenmodelle für Burn-out. Diese sind deshalb von Interesse, da es sich bei Burn-out meist um eine langwierige und schleichende Entwicklung handelt. Im Folgenden wird das Vierphasenmodell von Hagemann (2009) skizziert.

PHASE 1 – nach Beginn des chronischen Stresses (bis zu einem halben Jahr)

Auslöser ist ein Konflikt im Arbeitsumfeld, der ungelöst und mit starken Affekten verbunden ist.

PHASE 2 – das ‚so tun als ob‘ (ca. zwei Jahre)

Die negativen Auswirkungen des unverarbeiteten Konflikts werden durch vermehrte Leistungen und überangepasstes Verhalten kompensiert. Im Inneren arbeitet der Konflikt aber weiter. Dabei gehen Kreativität und Arbeitsfreude verloren.

PHASE 3 – zunehmende Erkrankungshäufigkeit (ca. zwei bis fünf Jahre)

Es kommt zu Erschöpfung. Gesundheitssorgen und Arbeitsausfälle nehmen zu, dafür sinken die Arbeitsbelastbarkeit und die Leistung.

PHASE 4 – der Zusammenbruch

Ein scheinbar unwichtiger Anlass führt zum Zusammenbruch. Der Zusammenhang mit dem auslösenden Konflikt ist nicht erkennbar. Dafür sind neue ungelöste Konflikte entstanden (Hagemann, 2009).

1.2.3 Risikofaktoren der Persönlichkeit

Ob Burn-out durch Umweltbedingungen hervorgerufen wird oder ob es Dispositionen in der Persönlichkeit gibt, die für das Auftreten von Burn-out förderlich sind, ist noch nicht vollständig geklärt. Die US-amerikanische Burn-out-Literatur hat die Ursachen hauptsächlich in der Umwelt gesucht, mit der Begründung, dass nur so die Betroffenen moralisch entlastet werden können und Veränderungen nur auf Ebene des Arbeitsumfeldes veranlasst werden können (Burisch, 1989).

Es handelt sich wohl aber um ein Henne-Ei-Problem. Welchem Bereich die Ursache zugeschrieben wird, hängt von inter- und intraindividuellen Vergleichen ab. Es gibt Lebens- bzw. Arbeitsumstände, die ein Burn-out wahrscheinlicher machen, genauso wie manche Persönlichkeiten mehr gefährdet sind, daran zu erkranken (Burisch, 1989).

Voraussetzung für das Entstehen ist meist ein Zusammenspiel von Faktoren aus beiden Bereichen: ein Misfit von gefährdetem Individuum und gefährdenden Umweltbedingungen. Gefährdet sein kann jeder. Nach einer Reihe frustrierender Erlebnisse, die die Coping-Ressourcen aufgebraucht haben, genügt ein Ereignis, um den Burn-out-Prozess in Gang zu bringen (Burisch, 1989).

Burisch (1989) teilt die Bereiche, in denen die Gründe für Burn-out gefunden werden können, in fünf Grobkategorien ein:

- allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Bedürfnisse, Motive;
- speziellere Persönlichkeitsstrukturen;
- Besonderheiten des Weltmodells (damit wird der Attribuierungsstil einer Person beschrieben);
- Fähigkeiten und Defizite;
- Copingstile.

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Bedürfnisse, Motive

Hier werden vor allem jene Merkmale genannt, die sich auf den Faktor Neurotizismus beziehen: Ängstlichkeit, mangelnde Selbstachtung, Neigung zu Irritationen, Sorgen und Depressionen. Labilität kann eine Folge von Langzeitstress sein. Unsichere und ängstliche Personen sind misserfolgsgefährdeter. Die Kombination von viel Arbeit, Stress und Misserfolg gilt als besonderer Risikofaktor (Huber, 1983).

Alle drei Burn-out-förderlichen Dimensionen korrelierten bei Studien von Maslach et al. (2001) mit einem geringen Selbstwert (Maslach et al., 2001). Auch Burisch (1989) beschreibt ein labiles Selbstwertgefühl als Risiko für Burn-out. Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl fehlt die Möglichkeit, sich selbst zu belohnen, und sie akzeptieren nicht all ihre Persönlichkeitsanteile. Daher brauchen sie immer wieder die Bestätigung durch andere Individuen und Gruppen. Diese externe Bestätigung kann durch Liebe oder Macht erfolgen. Die Intensität von Ausbrennern könnte durch das Bedürfnis, sich immer wieder der eigenen Großartigkeit versichern zu müssen, entstehen.

Bakker, Van der Zee, Lewig & Dollard (2002) betonen zwar in ihrer Studie, dass es vor allem das Zusammenspiel von vielen Persönlichkeitsfaktoren ist, die eine Person anfällig für Burn-out machen. Sie meinen, dass es keine angeborene Tendenz zu Burn-out gibt, sondern eher eine bestimmte Art und Weise, wie auf Stress reagiert wird, entscheidend ist. Einige Individuen können sich einer stressreichen Umgebung besser anpassen als andere. Trotzdem schreiben sie, dass Personen mit hohen Neurotizismuswerten emotionaler bei Stress reagieren. Sie sind aber nur dann anfälliger für Burn-out, wenn sie keinen effektiven Copingstil besitzen (siehe weiter unten).

Der Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Burn-out wurde von zahlreichen anderen ForscherInnen (u. a. Deary et al., 1996; Hills & Norvell, 1991; LePine, LePine & Jackson, 2004; Lingard, 2003; Zellars et al., 2000) eruiert. Sie weisen darauf hin, dass Personen mit hohen Werten in Neurotizismus eher Erschöpfungszustände und weniger persönliche Erfolge berichten und, wenn sie in Gesundheitsberufen tätig sind, mehr dazu neigen, ihre PatientInnen zu dehumanisieren. Zudem besteht eine positive Korrelation zwischen Extraversion und Verträglichkeit mit der persönlichen Bewältigung von Stresssituationen (Bakker et al., 2002).

Gemäß Maslach et al. (2001) spielt des Weiteren der Faktor Hardiness eine Rolle bei der Entstehung von Burn-out. Unter Hardiness wird ein hohes Engagement in täglichen Aktivitäten, der Eindruck, dass man Kontrolle über Ereignisse hat, und Offenheit für Veränderungen verstanden. Sie fanden, dass Personen mit geringen Werten von Hardiness Burn-out-gefährdeter sind.

Speziellere Persönlichkeitsstrukturen

Burn-out wurde besonders oft bei sozialen und helfenden Berufen untersucht. Damit in Zusammenhang wird das ‚Helfersyndrom‘ genannt. Es ist durch auffällige Hilfsbereitschaft charakterisiert, auch dann, wenn Hilfe nicht unbedingt nötig wäre. Da die Fähigkeit für andere Formen der Kommunikation als die Helfer-Schützling-Kommunikation fehlt oder gering ausgeprägt ist, ist es diesen Personen beispielsweise nicht möglich, Forderungen zu stellen oder eine als unverdient angesehene Zuwendung anzunehmen. Die Anfälligkeit für Burn-out ergibt sich dabei durch das nie zu sättigende Bedürfnis nach Zuwendung. Zusätzlich ist diese Zuwendung sofort gefährdet, wenn die Hilfe erfolgreich war und sie nicht mehr benötigt wird. Dies ist ein unlösbares Dilemma. Hinzu kommt die Dynamik der Verleugnung. Der/die HelferIn lehnt nämlich genau jene Bedürfnisse, die er/sie bei anderen stillt, bei sich selbst am meisten ab (Burisch, 1989).

Besonderheiten des Weltmodells

Maslach et al. (2001) fanden, dass auf Personen, die zu externaler Attribuierung neigen, eine größere Wahrscheinlichkeit entfällt, unter Burn-out zu leiden. Mit externaler Attribuierung

ist gemeint, dass Ereignisse und Erfolge eher anderen Individuen bzw. dem Glück zugeschrieben werden als den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen.

Insgesamt gibt es zahlreiche Belege dafür, dass Personen, die internal attribuieren, eine höhere Stresstoleranz besitzen als Personen, die ihre Erfolge und Misserfolge auf externe Ursachen zurückführen. Allerdings hängt dies wohl auch immer davon ab, inwiefern die Situation kontrolliert werden kann. Zu hochgesteckte Ziele, Perfektionismus und Kompromissunfähigkeit sind bei vielen Ausgebrannten zu beobachten (Burisch, 1989).

Fähigkeiten und Defizite

Es ist verständlich, dass tüchtigere Personen seltener an Aufgaben scheitern und daher ihre Copingfähigkeiten weniger oft einsetzen müssen. Allerdings bildet auch eine dauernde Erhöhung der eigenen Leistungsansprüche ein mögliches Risiko (Burisch, 1989).

Teilweise werden Ausbildungsdefizite als Ursache für Burn-out genannt, da MitarbeiterInnen dadurch ständig mit Problemen konfrontiert werden, die sie überfordern. Dies führt zu Misserfolgen, die Burn-out fördern (Burisch, 1989).

Copingstile

Passive und defensive Copingstile sind schlechtere Voraussetzungen in Bezug auf Burn-out als aktives und konfrontierendes Coping. Copingstile hängen eng mit dem oben genannten Attribuierungsstil zusammen. Außerdem lassen sich die meisten Burn-out-Symptome (siehe Kapitel 1.2.2) als Bewältigungsversuche erkennen (Maslach et al., 2001).

Die Auswahl der optimalen Copingstrategie richtet sich ebenso nach der persönlichen Kontrollierbarkeit der Situation. Es ist nur dann sinnvoll, zu versuchen, eine Situation aktiv zu verändern, wenn der Stressor veränderbar bzw. vermeidbar ist. Es kann angenommen werden, dass es bestimmte Eigenschaften persönlicher Copingmöglichkeiten gibt, die Burn-out fördern. Schwierig ist die Untersuchung des Zusammenhangs von Copingstilen und Burn-out auch deshalb, weil Copingstile situationsspezifisch sind (Burisch, 1989).

Am Ende der Persönlichkeitseigenschaften, die Burn-out fördern, wird das typische Burn-outprofil, das Maslach et al. (2001) beschrieben haben, erwähnt. Es ist geprägt von geringen Werten von Hardiness, geringem Selbstwert, einem externen Attribuierungsstil und einem vermeidenden Copingstil. Auch Neurotizismus wird als Risikofaktor für Burn-out genannt. Dies deckt sich mit den übrigen in diesem Kapitel erwähnten Studien. Im folgenden Kapitel soll beschrieben werden, welche Faktoren, speziell im Lehrberuf, zu Burn-out führen können, und wie verbreitet dieses Phänomen unter österreichischen Lehrkräften ist.

1.2.4 Burn-out im Lehrberuf

Burisch (1989, S. 105) schreibt, dass *„die Eigenschaften, die Lehrer für Burnout prädestinieren – z. B. Idealismus, Sensibilität, unermüdlicher Arbeitseinsatz, hochgesteckte Ziele – größtenteils solche sind, die man sich beim Lehrer der eigenen Kinder wünscht.“*

Tatsächlich scheint die Prävalenz von Burn-out im Lehrberuf besonders hoch zu sein. Wie sich die psychische Gesundheit der LehrerInnen in Österreich tatsächlich darstellt, damit beschäftigen sich zwei Studien, die hier, in Bezug auf Burn-out, überblicksartig vorgestellt werden.

Prävalenz

Eine Untersuchung zur LehrerInnengesundheit im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, von Dür & Griebler (2007), bei der 2498 österreichische LehrerInnen befragt wurden, zeigte, dass 12,8 % des Lehrpersonals regelmäßig, d. h. wöchentlich oder öfter, unter psychosomatischen Beschwerden, wie z. B. Kopfschmerzen, Magen-/Bauchschmerzen, Rücken-/Kreuzschmerzen, Gereiztheit und Nervosität, leiden. Die Häufigkeit des Auftretens hing mit der Dauer der Berufsausübung bzw. dem Alter der Befragten und dem Ausmaß der geschätzten Wochenarbeitszeit bedeutsam zusammen.

Außerdem ergab diese Befragung, welche mit einer leicht gekürzten Version des Maslach Burnout Inventoriy (MBI) durchgeführt wurde, dass fast 18 % der Befragten Burn-outgefährdet ist oder bereits ein Burn-out-Syndrom aufweisen. Im Bereich der emotionalen

Erschöpfung zeigte sich, dass diese mit steigenden Berufsjahren und zunehmender geschätzter Arbeitszeit pro Woche anwächst.

Im Rahmen einer anderen Studie zum Gesundheitszustand österreichischer LehrerInnen 2010, durchgeführt von Hofman et al. (2012), in der eine Stichprobe von 3753 LehrerInnen aus Österreich über ihren Gesundheitszustand befragt wurde, fand ebenfalls eine Erhebung zum Thema Burn-out statt.

Die Ergebnisse beruhen auf einem Fragebogen, der den MBI als Grundlage hat, aber von 22 Items nur die neun Items enthält, welche emotionale Erschöpfung messen. Dies wird damit begründet, dass diese Dimension als Kerndimension von Burn-out bezeichnet wird.

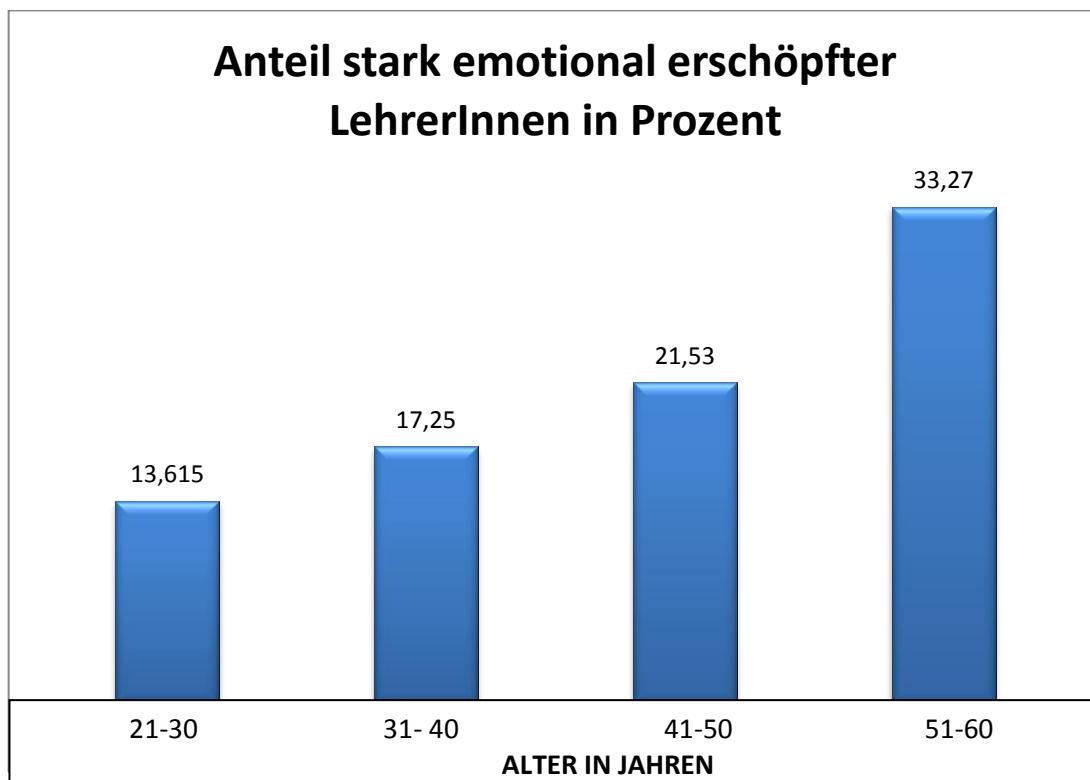


Abb. 1: Burn-out-Gefährdung bei LehrerInnen 2010 laut Selbstbeurteilung (Hofmann et al., 2012)

Insgesamt lag der Anteil der LehrerInnen, die sich emotional stark erschöpft fühlen, laut Studienergebnis bei 24,6 %. Diese gelten als Burn-out-gefährdet. Besonders hoch war der Anteil bei den 51- bis 60-Jährigen. Hier schätzte sich ein Drittel der Befragten als stark emotional erschöpft ein. Um einiges geringer war der Anteil bei den 21- bis 30-Jährigen. Er

betrug 11,3 % bei Lehrerinnen bzw. 15,9 % bei Lehrern. In den anderen Altersgruppen bestanden kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Hofmann et al., 2012).

Die Gründe für die relativ hohe Burn-out-Prävalenz im Lehrberuf wurden bisher in unterschiedlichen Bereichen gesucht: einerseits in den persönlichen Voraussetzungen der LehrerInnen selbst, auf die in Abschnitt 4 näher eingegangen wird, andererseits in externen Faktoren.

Individuelle Risikofaktoren für Burn-out bei LehrerInnen

Neurotizismus

Cano-Garcia, Padilla-Munoz & Carrasco Ortiz (2005) fanden in ihrer Studie, in der sie das Burn-out-Risiko von 99 spanischen LehrerInnen mithilfe einer Version des Maslach Burnout Inventory (MBI) erfassten sowie deren Persönlichkeitsmerkmale mittels einer Kurzversion des NEO-PI-R einstuften, übereinstimmende Ergebnisse mit den in Abschnitt 1.2.3 beschriebenen. Jene Lehrer mit hohen Werten in Neurotizismus und Introversion zeigten auch die höchsten Werte auf der Burn-out-Skala. Insbesondere erreichten sie ein hohes Niveau bei emotionaler Erschöpfung, Dehumanisierung der Arbeit und auf der Skala der persönlichen Bewältigung. Neurotische Menschen drücken mehr negative Emotionen aus und sind emotional instabiler, daher sind sie auch anfälliger für Burn-out und einen Großteil anderer psychopathologischer Störungen. Introvertiertheit wird erklärt durch Passivität, geringes Interesse an sozialem Austausch und eine geringere Disposition für positive Emotionalität. All diese Eigenschaften fördern emotionale Erschöpfung und Dehumanisierung, andererseits verringern sie eine persönliche Bewältigung.

Geringe Verträglichkeit

Bezogen auf die LehrerInnenpersönlichkeit fanden Cano-Garcia et al. (2005) einen Zusammenhang zwischen geringer Verträglichkeit und Dehumanisierung. LehrerInnen mit geringen Werten in Verträglichkeit haben eine wenig vertrauensvolle Einstellung ihren SchülerInnen gegenüber. Dies führt leicht zu entmenschlichem Verhalten, welches in einer Dehumanisierung der SchülerInnen mündet. Die meisten LehrerInnen, die unter Burn-out litten, hatten wenig Interesse an einer persönlichen Beziehung zu ihren SchülerInnen.

Jene LehrerInnen, die wenig von Burn-out betroffen waren, bewerteten die persönliche Beziehung zu ihren Schülern hingegen als wichtig.

Angst

Ein häufiges Phänomen, das sowohl BerufsanfängerInnen wie auch erfahrene LehrerInnen betrifft, ist Angst. Diese stellt eine weitere mögliche Ursache von Burn-out dar (Barth, 1990). Die Gründe für Angst reichen vom Zweifel, ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin zu sein, über Disziplinprobleme bis hin zur Erreichbarkeit finanzieller und sozialer Möglichkeiten. Da es sich dabei um ein multidimensionales Konzept handelt, gestaltet sich die Untersuchung schwierig. Angst als Persönlichkeitsmerkmal wirkt zweifach auf Burn-out: einerseits über die kognitive Bewertung, andererseits über den Einsatz von Bewältigungsstrategien. Das Burn-out-Risiko ist für ängstliche und sozial unsichere LehrerInnen höher. Sie fühlen sich häufiger durch ihre Arbeit überfordert, sind emotional erschöpfter, empfinden sich als weniger leistungsfähig und dehumanisierter (Barth, 1990).

Externe Risikofaktoren für Burn-out bei LehrerInnen

Auch externe Faktoren müssen bei der Erklärung von Burn-out Berücksichtigung finden. Sie sollen aber nur überblicksmäßig erwähnt werden, da sich diese Arbeit vordergründig mit dem Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und Burn-out beschäftigt.

Rahmenbedingungen

Hagemann (2003) beschrieb strukturelle Probleme im Schulsystem, wie der unbegleitete Rollenwechsel vom/von der SchülerIn zu LehrerIn oder die MigrantInnensituation in den Klassen, als Herausforderungen, auf die LehrerInnen während ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden. LehrerInnen gehen von der Schule über die Universität wieder in die Schule und sollen SchülerInnen auf eine Arbeitswelt vorbereiten, die sie selbst nicht kennen. JunglehrerInnen kommen oft mit zu hohen Erwartungen an den Beruf und an sich selbst in die Schule. Die Nichterfüllung dieser kann zum Scheitern führen.

Rahmenbedingungen wie Klassengröße, Stundenanzahl, administrative und außerunterrichtliche Pflichten und Veränderungen im Schulsystem wirken genauso

belastend wie Probleme, die durch schwieriges Verhalten mancher SchülerInnen und Gewalt in der Schule entstehen (Hagemann, 2003).

Hinzu kommen Reglementierungen und Vorschriften, die die Arbeit in der Schule stark einengen, sodass es schwierig ist, individuelle berufliche Ziele zu verfolgen. Diese stellen aber eine Bedingung für psychische Gesundheit im Berufsleben dar (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Psychische Belastungen

Die hohe psychosoziale Beanspruchung des Lehrberufs wird als ein weiterer Risikofaktor betrachtet. Der ständige Umgang mit Menschen ist deshalb so fordernd, da uns Gedanken und Gefühle aus zwischenmenschlichen Beziehungen intensiver beschäftigen als sachbezogene Auseinandersetzungen. Zusätzlich ist für LehrerInnen die Distanzierung von beruflichen Problemen schwierig, da sie einen Großteil ihrer Arbeit zu Hause erledigen. Der Unterricht selbst verlangt hohen Kraftaufwand und Aufmerksamkeit, wobei keine oder nur geringe Entspannungsmöglichkeiten gegeben sind. Auch die hohe Tages- und Wochenarbeitszeit, die nicht durch Ferien ausgeglichen werden kann, trägt zur Belastung bei (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Besonders Burn-out-gefährdend wirkt das Ungleichgewicht zwischen Geben und Nehmen. Hohes Engagement seitens des Lehrers/der Lehrerin wird nur selten von SchülerInnen oder Eltern anerkannt. Zusätzlich führt schwieriges Verhalten seitens der SchülerInnen zu Problemen beim Unterrichten und zu persönlichen Verletzungen. LehrerInnen erfahren bei diesen Anforderungen meist wenig Unterstützung von außen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Bei all diesen Belastungen, denen Lehrer ausgesetzt sind, fehlt es an gesellschaftlicher Wertschätzung des Lehrberufs. Das Berufsbild hat sich in den letzten Jahren massiv verschlechtert, da in der Öffentlichkeit die LehrerInnen oft für alle Probleme im Bildungssystem verantwortlich gemacht werden. Unter diesen Voraussetzungen ist es schwierig, ein positives berufliches Selbstbild zu entwickeln, stattdessen kommt es zu Zweifeln an den eigenen Bemühungen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Auch Cano-Garcia

et al. (2005) fanden bei LehrerInnen, die eine geringe Meinung über ihren Beruf hatten, ein größeres Burn-out-Risiko.

Welche Ressourcen und Risiken die zukünftigen LehrerInnen in den Beruf einbringen, um mit diesen Herausforderungen umzugehen, soll in dieser Arbeit anhand eines psychologischen Testinstruments, dem AVEM, erhoben werden. Deshalb wird dieses Instrument im Folgenden näher erklärt.

2 Verfahren zur Erhebung von Risikomerkmale

Der AVEM ist ein diagnostisches Verfahren zur Früherkennung gesundheitlicher Risikofaktoren, um aus den Ergebnissen Präventivmaßnahmen und Interventionen ableiten zu können. Mit diesem Test sollen aber keine körperlichen Beschwerden aufgezeichnet werden, vielmehr geht es darum, wie sich Menschen in herausfordernden Situationen verhalten und wie sie ihre Beanspruchungsverhältnisse gestalten. Daher baut der AVEM auf ressourcentheoretische Konzepte auf (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

2.1. Theoretischer Hintergrund des AVEM

Grundlage des AVEM ist der Zusammenhang von Persönlichkeit und Gesundheit sowie die Rolle, die der Arbeit dabei zukommt. Inhaltlich gliedert sich der AVEM dabei in drei Bereiche: Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen.

Das wohl bekannteste Modell, das sich mit der Beziehung von Persönlichkeit, Arbeitsleben und Gesundheit beschäftigt, ist das Typ-A-Verhaltenskonzept von Friedman & Rosenman (1974), (siehe Abschnitt 1.1). Schaarschmidt & Fischer (2008) nahmen dieses Modell als Grundlage für den ersten inhaltlichen Bereich des AVEM, das Arbeitsengagement. In diesem Verhaltenskonzept wird ein Zusammenhang zwischen koronarer Herzerkrankung und Verausgabung bei der Arbeit, Unfähigkeit zur Erholung und Entspannung, Ruhelosigkeit und Wettbewerbshaltung, welches als Typ-A-Verhalten bezeichnet wird, beschrieben. Dieses vereinfachte Modell wurde jedoch bald kritisiert. Die obigen Verhaltensmerkmale scheinen

aber, gemeinsam mit psychischer Labilität und negativen Emotionen, doch einen negativen Einfluss auf das Herz-Kreislauf-Krankheitsrisiko zu haben (Myrtek, 2001).

Schaarschmidt & Fischer (2008) hinterfragten dieses Modell kritisch und erweiterten es um die psychische Widerstandskraft, welche zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen aufgebracht wird, und um die Emotionen, die bei dieser Bewältigung entstehen. Es ist zu unterscheiden, ob berufliche Verausgabung von höherer Belastbarkeit begleitet wird, hoher beruflicher Einsatz Erfolgserlebnisse nach sich zieht oder ob der großen Belastung nur geringe Widerstandsressourcen entgegengebracht werden können. Beim ersteren Fall entsteht keine Gefahr für die Gesundheit, bei letzteren schon.

Dem AVEM liegt ein ressourcenorientierter Ansatz zugrunde. Darunter wird ein positives Gesundheitskonzept verstanden, wie das Salutogenese-Konzept von Antonovsky (1997). Dieses betrachtet Krankheit und Gesundheit als zwei Pole. Zwischen diesen besteht ein Kontinuum, auf dem sich der Mensch befindet. Es gibt somit keine klare Abgrenzung zwischen krank und gesund. Dabei konzentriert sich das Modell nicht nach der klassischen Medizin auf die krankmachenden Faktoren (Pathogenese), sondern auf jene Faktoren, die die Gesundheit erhalten (Salutogenese).

Im Zentrum des Modells steht das Kohärenzerleben als Merkmal der Person. Dies wird als das Erleben von sinnhaften Lebensbezügen definiert. Diese Sinnhaftigkeit vermag die Widerstandskräfte von Menschen entscheidend zu stärken. Wichtig bei diesem Modell ist, dass die Sinnhaftigkeit nicht einfach prinzipiell gegeben oder nicht gegeben ist, sondern dass sie durch förderliche Lebenssituationen entwickelt werden kann (Antonovsky, 1997).

Das Modell übernimmt viele Aspekte der Transaktionstheorie von Lazarus & Folkman (1984) (zitiert nach Antonovsky, 1997), weist aber auch Eigenschaften einer Persönlichkeitstheorie auf, da es sowohl ein Konzept der Stressverarbeitung anbietet als auch Persönlichkeitseigenschaften, wie Resilienz, beschreibt. Unter Resilienz wird die psychische Widerstandsfähigkeit verstanden, die eine Person auch unter schwierigen Umständen psychisch gesund hält.

Antonovsky (1997) untersuchte die Frage, inwiefern ein Stressor zur Erkrankung führt. Nach der Transaktionstheorie von Lazarus & Folkman (1984) wirkt sich dieselbe Situation nicht auf alle Menschen gleich aus. Eine Situation wird erst durch die individuelle Bewertung des Individuums zur Stresssituation. Starke Stressoren zerstören den Organismus. Durch Stress entstehen Spannungszustände, die bewältigt werden müssen. Von der Art der Verarbeitung dieser Spannungen ist es abhängig, ob der Mensch durch den Stressor erkrankt. Die Faktoren, welche die Spannungsverarbeitung bestimmen, bilden somit den Kern des salutogenetischen Modells. Diese Faktoren fasste Antonovsky (1997) als generalisierte Widerstandsressourcen zusammen. Er versteht darunter Wohlstand und Reichtum, Ich-Stärke, kulturelle Stabilität, soziale Unterstützung und alle Aspekte, die zur Bekämpfung von Stressoren hilfreich sind.

Gleichzeitig geben die Widerstandsressourcen dem Stressor einen Sinn. Sie verursachen beim Individuum sinnhafte Erfahrungen. Dadurch entsteht das Kohärenzgefühl, ein Vertrauen, dass die Welt vorhersagbar ist und sich wahrscheinlich so entwickelt, wie das Individuum es erwartet. Dieses Kohärenzgefühl, das sich aus drei Dimensionen zusammensetzt, sorgt für besseres Gesundheitsverhalten. Die erste Dimension ist die Verstehbarkeit, damit ist gemeint, dass Ereignisse als sinnhaft wahrgenommen werden. Dadurch werden sie vorhersagbar und erklärbar. Handhabbarkeit als zweite Dimension beschreibt die Ressourcen, mit denen das Individuum eine Lebenssituation meistert, und durch Sinnhaftigkeit werden auch Probleme mit einem tieferen Sinn belegt, der dafür sorgt, sie als Herausforderung annehmen zu können (Antonovsky, 1997).

Diese Theorie bildet gemeinsam mit dem Hardiness-Konzept von Kobasa (1982) (zitiert nach Wittchen & Hoyer, 2011) und der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1997) die Grundlage für den zweiten inhaltlichen Bereich im AVEM, der Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Der Begriff Hardiness wird in Abschnitt 1.2.3 näher beschrieben.

Die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1997) ist eine sozial-kognitive Theorie, bei der das Verhalten von der Selbstwirksamkeit beeinflusst wird. Sie erklärt, wie kognitive und soziale Faktoren zur menschlichen Gesundheit beitragen. Dabei beeinflussen Erfahrungen sowie körperliche und emotionale Zustände die Selbstwirksamkeitserwartungen und zudem

die Erwartungen für das Ergebnis. Beide Erwartungen tangieren ihrerseits das Verhalten. Die Auswirkung der Erfahrungen hängt wiederum mit der bereits vorhandenen Selbstwirksamkeit und dem Attribuierungsstil zusammen. Menschen mit starker Selbstwirksamkeit schreiben Erfolge eher sich selbst und Misserfolge eher externen Bedingungen zu (Unglück, fremdverursacht usw.). Daraus können sie für sich die Information gewinnen, aus eigener Kraft ein Ziel erreicht zu haben bzw. Probleme bewältigen zu können.

Der dritte inhaltliche Bereich, die Emotionen, beschreibt den Hintergrund, vor dem die Arbeitsanforderungen bewältigt werden. Dieser kann stabil oder instabil sein. Schaarschmidt & Fischer (2008) brachten diesen Aspekt mit dem Erleben sozialer Unterstützung in Verbindung. Soziale Unterstützung wird in der gesundheitspsychologischen Literatur als Schutzfaktor vor Krisen und wichtiger Beitrag zur psychischen Gesundheit betrachtet. Dabei werden zwei Modelle unterschieden: Das Haupteffektmodell meint, dass das Gefühl, sozialen Rückhalt zu erfahren und geliebt und akzeptiert zu werden, sich positiv auf die Gesundheit auswirkt. Das Puffermodell beschreibt hingegen, dass soziale Unterstützung erst im Krisenfall wirksame Effekte hat, da sie die schädlichen Auswirkungen verringert (Schwarzer & Leppin, 1997).

2.2 Beschreibung des AVEM

Mithilfe des AVEM sollen persönlichkeitspezifische Stile im Umgang mit Anforderungen im Berufsleben in Form von Mustern dargestellt werden. Diese Muster zeigen die psychische Gesundheit des Menschen in Bezug zu seiner Arbeit. Dies ist deshalb interessant, da die Persönlichkeit und das Verhalten, das auf die Persönlichkeit zurückgeführt werden kann, essenzielle Auswirkungen auf die Gesundheit haben (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die Ziele des Verfahrens beschrieben Schaarschmidt & Fischer (2008, S. 20) wie folgt:

- 1) Der AVEM zeigt, welche Arbeitsbedingungen gesundheitsförderlich und welche gesundheitsgefährdend wirken. Diese Bedingungen können berufsintern und berufsübergreifend verglichen werden.
- 2) Er ermöglicht eine Frühdiagnostik gesundheitlicher Risikofaktoren.
- 3) Der Test stellt eine Entscheidungsgrundlage für Interventionen dar.

- 4) Er ermöglicht die Beurteilung der Wirksamkeit von durchgeführten Interventionen.

Im AVEM wird die aktive Rolle des Menschen betont, der nicht Opfer seiner Belastungen ist, sondern durch seine Erlebens- und Verhaltensweisen und die Einbringung seiner persönlichen Ressourcen seine Beanspruchungsverhältnisse mitgestaltet. Dies entspricht dem Salutogenese-Modell, das die Grundlage des AVEM bildet. Der AVEM soll die persönlichen Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten aufdecken und damit die Förderung von Entwicklungsmöglichkeiten und Prävention ermöglichen, bevor es zu psychischen oder physischen Beeinträchtigungen kommt (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Das diagnostische Verfahren besteht aus 11 Dimensionen, die inhaltlich begründet und faktorenanalytisch überprüft wurden, und den drei, bereits im theoretischen Teil näher erörterten Bereichen ‚Arbeitsengagement‘, ‚psychische Widerstandskraft‘ und ‚berufsbegleitende Emotionen‘ zugeordnet werden können (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 8):

Arbeitsengagement

1. *Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben);*
2. *Beruflicher Ehrgeiz (Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg);*
3. *Verausgabungsbereitschaft (Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen);*
4. *Perfektionsstreben (Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung);*
5. *Distanzierungsfähigkeit (Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit);*
(Dieser Faktor zählt sowohl zum Arbeitsengagement als auch zu Widerstandskraft.).

Hohe Werte in den ersten vier Merkmalen und eine niedrige Ausprägung in der Distanzierungsfähigkeit sprechen für hohes Engagement sprechen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Widerstandskraft

6. *Resignationstendenz bei Misserfolg (Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben);*
7. *Offensive Problembewältigung (aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen);*
8. *Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts).*

Zumindest durchschnittliche Distanzierungsfähigkeit, geringe Resignationstendenz, hohe offensive Problembewältigung und innere Ruhe sowie Ausgeglichenheit deuten auf eine hohe Widerstandskraft (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Emotionen

9. *Erfolgserleben im Beruf (Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten);*
10. *Lebenszufriedenheit (Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation);*
11. *Erleben sozialer Unterstützung (Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit).*

Hohe Werte in allen drei Bereichen weisen auf positive Emotionen hin (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Bei der Auswertung können aufgrund der Beziehung der einzelnen Dimensionen persönlichkeitspezifische Profile entwickelt werden. Diese können wiederum bestimmten Mustern, deren Erklärung im folgenden Abschnitt erfolgt, zugeordnet werden, wodurch sich die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

2.3 Die vier Muster des AVEM

Muster G

Dieses Muster zeigt ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit. Es ist gekennzeichnet durch hohes, aber nicht überhöhtes berufliches Engagement, durch ausgeprägte Widerstandsfähigkeiten gegenüber Belastungen und einem positiven Lebensgefühl. Die

stärkste Ausprägung besteht bei der Dimension beruflicher Ehrgeiz. Mittlere bis hohe Ausprägungen zeigen die Dimensionen subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Jene Dimensionen, die positive Emotionen messen, wie berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung, sind bei diesem Muster am höchsten. Niedrige Ausprägung liegt hingegen bei Resignationstendenz vor (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Muster S

Dieses Muster zeichnet sich durch Schonung gegenüber der Arbeit aus. Hohe Werte finden sich bei Distanzierungsfähigkeit, innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Belastungen. Gering ausgeprägt sind die Dimensionen Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Resignationstendenz und berufliches Erfolgserleben (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die niedrige Resignationstendenz weist daraufhin, dass das geringe Engagement nicht auf eine resignative Einstellung zurückgeführt werden kann. Es dominiert ein insgesamt positives Lebensgefühl, das aber seinen Ursprung, aufgrund des niedrigen beruflichen Erfolgserlebens, außerhalb der Arbeit zu haben scheint (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Das Muster S ist kein Risikomuster in Bezug auf die Gesundheit, aber bedenklich hinsichtlich motivationaler Aspekte. Die Ursache dieser Musterverteilung liegt wahrscheinlich nicht allein in der Person, sondern auch das Umfeld tangiert die Ausprägung. Manchmal wird die Schonungshaltung auch als Schutz vor Überforderung, emotionale Belastung oder einem bestastenden Arbeitsklima eingesetzt. Zu geringe berufliche Herausforderungen können ebenso zu diesem Muster führen (Schaarschmidt & Fischer, 2008) (siehe Abschnitt 3). Als Folge davon werden die Familie oder Freizeitaktivitäten stärker forciert (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Risikomuster A

Dieses Muster ist durch hohe Anstrengung gekennzeichnet. Exzessives Engagement bis zur Selbstüberforderung, ein eingeschränktes Lebensgefühl und eine verminderte Widerstandskraft gegenüber Belastungen beschreiben das Muster A.

Die stärksten Ausprägungen finden sich bei Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Resignationstendenz. Die geringsten Ausprägungen liegen bei der Distanzierungsfähigkeit vor. Letzteres bedeutet, dass das Abstandhalten zu Problemen aus der Arbeit nicht möglich ist. Auch innerer Ruhe und Ausgeglichenheit sind kaum vorhanden.

Hier wird der Widerspruch, den Siegrist (1996) als „Gratifikationskrise“ bezeichnet, beschrieben. Darunter wird die Kombination von großem Arbeitseinsatz und fehlender Anerkennung verstanden. Diese scheint ein verstärktes Risiko für Herz-Kreislauf-Erkrankungen aufzuweisen. Diesbezüglich zeigen sich bereits Hinweise auf ein entstehendes Burn-out-Risiko, das durch dieses Missverhältnis von Einsatz und Belohnung entstehen kann.

Das A-Muster ist dem Verhaltenskonzept von Friedman & Rosenman (1974) ähnlich, allerdings wird hier die Verbindung von ‚Workaholic‘ mit eingeschränkter Widerstandskraft und negativen Gefühlen aufgezeigt. Erst diese Kombination führt zu einem stärkeren Krankheitsrisiko (Schaarschmidt & Fischer, 2008) (siehe Abschnitt 1.1).

Risikomuster B

Bei diesem Muster dominiert das Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation. Diese Eigenschaften zählen Freudenberger (1974) und Maslach (1982) u. a. zu den Kerneigenschaften des Burn-out-Syndroms. Am stärksten ausgeprägt ist die Resignationstendenz. Geringe Ausprägungen finden sich beim Arbeitsengagement, der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der offensiven Problembewältigung sowie der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Außerdem sind die Ausprägungen bei beruflichem Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung gering (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die theoretischen Modelle zu Burn-out zeigen einen phasenhaften Verlauf, mit einer Steigerung der Symptome und einer Zunahme der Vielfalt (siehe Abschnitt 1.2.2). Die Merkmale des Musters B weisen auf ein fortgeschrittenes Stadium von Burn-out hin. Wenn davon ausgegangen wird, dass ein ‚Ausbrennen‘ nur einem ‚Brennen‘ folgen kann, bringt dies mit sich, dass das Muster B auf ein Muster A folgen muss. Aber auch ein Muster S kann dem Muster B vorangehen. Ebenso wurde ein episodenhaftes Auftreten des Musters B, in Zusammenhang mit gravierenden Lebensereignissen, beobachtet. Es ist des Weiteren möglich, dass eine Muster B bereits in den Beruf eingebracht wird (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Der letzte Punkt wird im empirischen Teil dieser Arbeit in Bezug auf Lehramtsstudierende untersucht.

Um ein Burn-out-Syndrom zu diagnostizieren, sind Aussagen über den prozesshaften Verlauf erforderlich. Dazu ist der wiederholte Einsatz des AVEM über größere Zeiträume vonnöten (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Der Übergang von Muster A zu Muster B ist für Burn-out relevant. Dieser Prozess lässt sich in drei Stadien gliedern (Schaarschmidt & Kieschke 2007):

- 1) Starke Muster-A-Ausprägung. Es bestehen große Verausgabungen, gemeinsam mit sinkenden Widerstandsmöglichkeiten und Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich. Das Missverhältnis von hohem Einsatz und fehlender emotionaler Entsprechung, wie Anerkennung und Wertschätzung, bildet den Anfang der Burn-out-Entwicklung.
- 2) Hier mischen sich Eigenschaften des B-Musters zum A-Muster hinzu, wie Resignationstendenz und sinkender Widerstand. Es ist aber noch erhöhtes Engagement vorhanden, was den Unterschied zum reinen B-Muster ausmacht.
- 3) In der dritten Phase dominieren psychosomatische Beschwerden, Resignation und Erschöpfung. Im Endstadium des Burn-out-Prozesses bedarf es fremder Hilfe und umfassender Veränderungen der Arbeitssituation.

Sowohl Muster A als auch Muster B besitzen, wenn sie entsprechend ausgeprägt sind, Krankheitswert. Der große Unterschied zwischen den beiden Mustern verortet sich darin, dass Muster A eine aktive Lebenseinstellung beinhaltet, Muster B dagegen passives Leiden. Wichtig ist diese Unterscheidung bei der Intervention, da bei Muster B in höherem Maße Hilfe von Außenstehenden nötig ist. Allerdings ist es ratsam, nicht erst bei extremer Musterausprägung zu handeln, da bereits die Tendenz in eine Richtung mit Gesundheitseinschränkungen verbunden ist (Schaarschmidt & Kieschke 2007).

2.4 AVEM-Muster von LehrerInnen

Schaarschmidt (2004) legt die Musterbeschreibung des AVEM ganz konkret auf LehrerInnen um. Eingangs werden die Muster, welche speziell auf den Lehrberuf zugeschnitten sind, erklärt. Danach folgt eine Beschreibung der Ergebnisse der Studien zur Erhebung der AVEM-Muster und somit der gesundheitlichen Risikogruppen von LehrerInnen.

Muster G

Schaarschmidt (2004) beschrieb Muster G bei LehrerInnen wie folgt:

Das Verhältnis von beruflichen Anforderungen und den eigenen zur Verfügung stehenden Ressourcen wird von diesen LehrerInnen am günstigsten eingeschätzt. Es kann daher die Annahme formuliert werden, dass diese Personen aktiv und mit Selbstvertrauen an ihre Arbeit herangehen. Die Chancen, erworbenes Wissen und Können weiterzugeben und pädagogische Überzeugungen erfolgreich anzuwenden, sind hier am größten.

Allerdings sagt das Muster nichts über didaktische und fachliche Fähigkeiten aus. Damit ist es für eine erfolgreiche Ausführung des Lehrberufs keine ausreichende, aber eine wichtige Voraussetzung.

Muster S

Nach Schaarschmidt (2004) bedeutet das S-Muster ein großes Problem für die erfolgreiche Arbeit als LehrerIn, da der Lehrberuf ein hohes Maß an Eigeninitiative erfordert. Eine Lehrkraft mit diesem Muster kann kaum SchülerInnen dauerhaft motivieren. Gerade wegen geringer Leistungsanforderungen kann sie aber trotzdem bei den SchülerInnen beliebt sein.

Das S-Muster muss aber nicht schon vor dem Berufseinstieg bestanden haben. Es kann ebenso Ausdruck von Unterforderung und Unzufriedenheit mit der Arbeit sein. Zudem gilt, zu beachten, dass auch ein Wechsel zu Risikomuster B möglich ist, in der Folge von zu geringer persönlicher Widerstandskraft.

Risikomuster A

LehrerInnen mit diesem Muster sind durch ihr hohes Engagement und ihre Leistungsbereitschaft bei KollegInnenen und SchulleiterInnen besonders beliebt. SchülerInnen müssen auch mit den nachteiligen Eigenschaften, wie Ungeduld und Unzufriedenheit, dieser MusterträgerInnen kämpfen.

Für die BesitzerInnen des A-Musters gilt, dass ihre Ressourcen auf Dauer für den erhöhten Arbeitseinsatz nicht ausreichen und das hohe Arbeitspensum auf Kosten von Erholung und Entspannung gehen. Dies führt zu einem Übergang zu Muster B, was den Burn-out-Prozess im eigentlichen Sinn darstellt (Schaarschmidt, 2004).

Risikomuster B

LehrerInnen mit starker Ausprägung des B-Musters haben keine Kraft mehr, um SchülerInnen zu motivieren, guten Unterricht durchzuführen oder sich um andere schulische Belange zu kümmern. Es fehlen alle Reserven für diese Tätigkeiten. Oft ist das Beenden der Lehrtätigkeit die beste Lösung für alle Beteiligten (Schaarschmidt 2004).

Schaarschmidt & Kieschke (2007) untersuchten von 2000 bis 2003 7.693 LehrerInnen mithilfe des AVEM und fanden heraus, dass im Vergleich zu anderen Berufsgruppen bei LehrerInnen ein höherer Risikomusteranteil vorliegt, insbesondere der Anteil des B-Musters ist höher als in anderen Berufen.

Die AVEM-Testungen ergaben folgendes Bild:

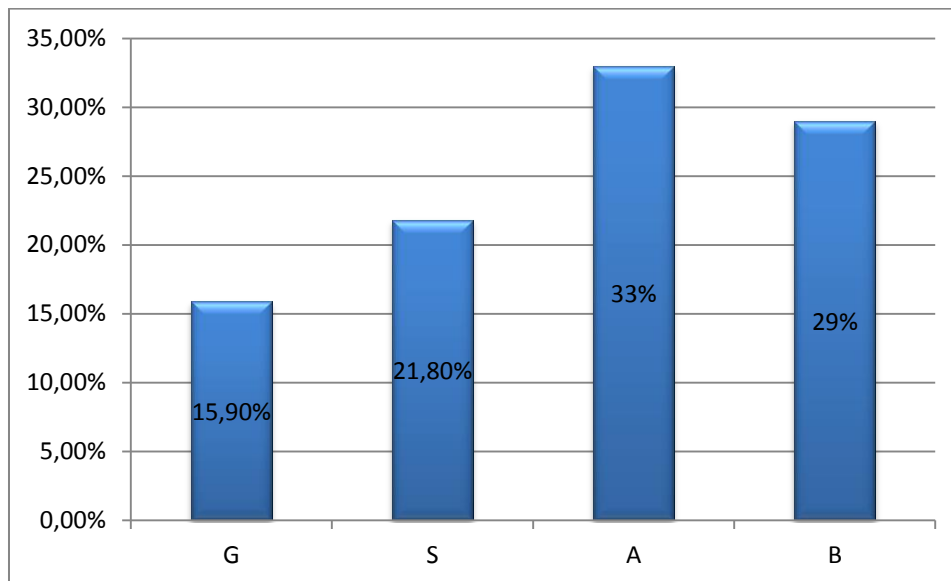


Abb. 2: AVEM Musterverteilung von LehrerInnen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007)

Außerdem stellten sie fest, dass der Anteil der Risikomuster mit dem Berufsalter steigt. Allerdings wächst der Anteil von Muster A kontinuierlich und der von Muster B bis in das mittlere Dienstalter, danach fällt er wieder. Schaarschmidt & Kieschke (2007) erklärten dies damit, dass die betroffenen LehrerInnen vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden.

Obige Untersuchungsergebnisse konnten von Schaarschmidt & Kieschke (2007) in einer zweiten Studie von 2004 bis 2006 an 7.846 LehrerInnen bestätigt werden. Die Erkenntnisse unterschieden sich kaum von den obigen Ergebnissen.

Zu den Auswirkungen dieser Musterverteilung untersuchte Schaarschmidt (2004) die Stichprobe mit dem Fragebogen ‚Berliner Verfahren zur Neurosendiagnostik‘ von Hänsgen (1985). Daraus ergab sich, dass Angehörige der beiden Risikomuster, besonders bei B, ein höheres Beschwerdeerleben angaben, als dies beim Rest vorlag. Der größte Unterschied zwischen den Mustern bestand bei psychischen Belastungen. B-Muster-Angehörige verzeichneten signifikant höchste Werte bei Erschöpfung, Leistungsinsuffizienz und Selbstwertbeeinträchtigung. Körperliche Beschwerden waren bei A und B fast gleich häufig anzutreffen.

Schaarschmidt (2004) legte den LehrerInnen auch das ‚Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen – IPS‘ von Schaarschmidt & Fischer (1999) vor. Damit erhob er die Entspannungsfähigkeit, das aktive Erholungsverhalten und die Gesundheitsvorsorge. Es ergab sich, dass die Muster G und S immer über den Risikomustern A und B lagen.

Interessant ist der Vergleich mit anderen Berufsgruppen, den Schaarschmidt (2004) durchführte. Hierbei wurden die AVE-Muster von LehrerInnen jenen von PolizistInnen, Feuerwehrleuten, Pflegepersonen, ExistenzgründerInnen, ErzieherInnen und MitarbeiterInnen des Strafvollzugs und des Sozialamts gegenübergestellt. Dabei zeigte sich, dass LehrerInnen den höchsten Anteil an Risikomustern (59 %, Muster A und B gemeinsam) aufwiesen. Dieser Wert wurde nicht einmal von den stark belasteten MitarbeiterInnen der Pflegeberufe erreicht. Zwar war die Musterverteilung auch bei ErzieherInnen und MitarbeiterInnen von Sozialämtern kritisch, allerdings waren die Risikomusteranteile geringer als bei LehrerInnen. Bei den ExistenzgründerInnen war der Risikomusteranteil A zwar noch höher, aber hier ist der Anteil des G-Musters mehr als doppelt so hoch als bei den LehrerInnen.

Abschließend zu diesem Kapitel sollen noch die Ergebnisse einer Rehaklinik, die hauptsächlich LehrerInnen behandelt und den AVE-M zur Abklärung der Eingangsvoraussetzungen der PatientInnen einsetzen, erwähnt werden. In dieser PatientInnenstichprobe war der Anteil des Musters G mit nur 9 % besonders niedrig und der des Risikomusters B mit 39 % sehr hoch. Dies ist in einer solchen Einrichtung nicht verwunderlich. Erwähnenswert ist jedoch die Ausprägung der einzelnen Dimensionen. Neben der geringen erlebten Widerstandskraft und den berufsbegleitenden Emotionen war der Engagementbereich einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Er wies nämlich den (generell) niedrigsten Wert in der Dimension ‚Beruflicher Ehrgeiz‘ und den (generell) höchsten Wert in der Dimension ‚Verausgabungsbereitschaft‘ auf (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Diese Diskrepanz, keine höheren beruflichen Ziele anzustreben, aber sich trotzdem überdurchschnittlich beruflich zu verausgaben, scheint gesundheitlich problematisch zu sein (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

2.5 AVEM-Muster von Lehramtsstudierenden

Schaarschmidt & Kieschke (2007) konnten bereits bei Lehramtsstudierenden einen außergewöhnlich hohen Anteil des B-Musters beobachten. Dies zeigt, dass ein großer Anteil von Studierenden schon ungünstige Eingangsvoraussetzungen aufweist, bevor er in den Lehrberuf einsteigt. Ein Zuwachs der Risikomusteranteile während der Berufstätigkeit belegt allerdings, dass die Eingangsvoraussetzungen als alleinige Begründung nicht genügen.

Rothland (2011) untersuchte 1337 Lehramtsstudierende unterschiedlicher Studienrichtungen an fünf Universitäten in Deutschland. Die Ergebnisse dieser Studie bildete folgende Musterverteilung des AVEM:

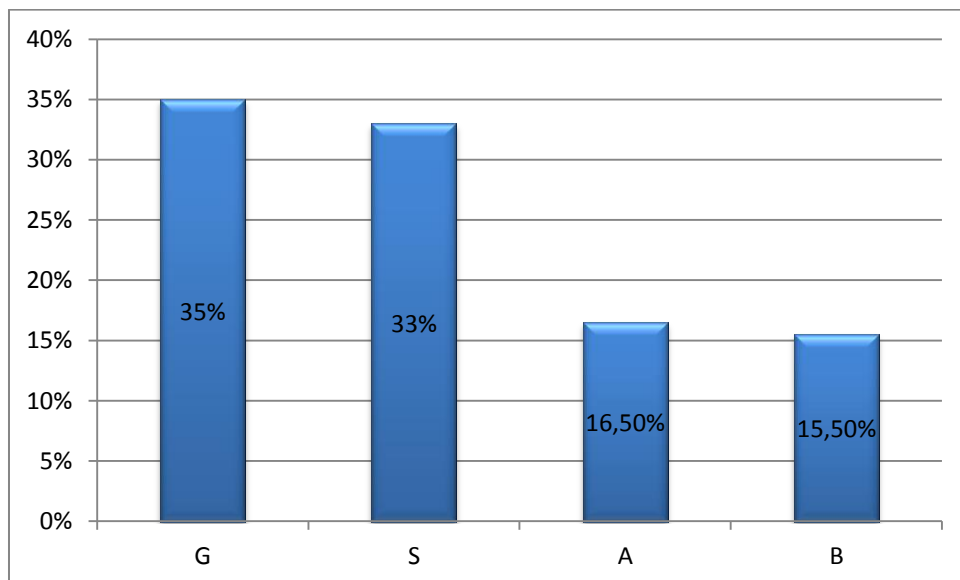


Abb. 3: AVEM Musterverteilung von Lehramtsstudierenden (Rothland, 2011)

Somit gehörten 32 %, also rund ein Drittel, der befragten Studierenden zu einem der Risikoprofile, ein weiteres Drittel wies das Schonungsmuster S auf und ca. ein Drittel der Studierenden das Muster G. Der Anteil der Risikoprofile war somit geringer als in der Studierendenstichprobe der Potsdamer LehrerInnenstudie (Rothland, 2011).

Die Relevanz in Bezug auf den Lehrberuf zeigte sich bei der ebenfalls erhobenen Zufriedenheit mit dem Studium, der Bewertung der eigenen Berufsaussichten und der Einschätzung des zukünftigen Berufserfolgs. All diese Variablen wurden am positivsten von

KandidatInnen mit Muster G eingeschätzt, während Befragte mit Muster B die schlechtesten Bewertungen abgaben (Rothland, 2011).

Schröder & Kieschke (2006) befragten 326 Lehramtsstudierende in Potsdam und 448 Lehramtsstudierende in Münster mithilfe des AVEM. Während es bei Studierenden im Grundstudium kaum Unterschiede in der Musterverteilung zwischen den beiden Studienorten gab, zeigten sich bei Befragten im Hauptstudium große Unterschiede in der Verteilung (siehe unten). Sowohl in Münster als auch in Potsdam betrug der Anteil von Typ G und Typ S ca.

60 %, während 40 % der Befragten ein Risikomuster des Typs A oder B aufwiesen.

Im Hauptstudium verringerte sich der G-Muster-Anteil in Potsdam dramatisch von ca. 27 % im Grundstudium auf ca. 14 %. Der Anteil des S-Musters sank von 31 % auf 28 %. Während der Risikotyp B mit ungefähr einem Viertel gleich blieb, erhöhte sich der Anteil des Risikotyps A von ca. 18 % auf fast 32 % enorm (Schröder & Kieschke, 2006).

In Münster konnte nahezu keine Veränderung des G-Muster-Anteils vom Grundstudium zum Hauptstudium erhoben werden. Der S-Muster-Anteil sank von ca. 33 % auf ca. 26 %, der Anteil des Risikotyps A nahm ebenfalls ab, nämlich von fast 20 % auf ca. 16 %. Dagegen stieg der Anteil der Studierenden mit dem Risikomuster B um 10 Prozentpunkte von 23 % auf 33 % (Schröder & Kieschke, 2006).

Sowohl in Münster als auch in Potsdam ließen sich erwähnenswerte Unterschiede der Musterverteilung zwischen Grund- und Hauptstudium erkennen. Aber auch zwischen den beiden Studienstandorten existierten Unterschiede bei der Verteilung der Muster im Hauptstudium, während sich im Grundstudium die Musterverteilung noch sehr ähnlich darstellte. In Münster ließ sich eher eine Verschiebung von Muster S und Muster A zu Muster B erkennen. Die Musterverteilung in Potsdam verlegte sich von Muster G und Muster S vor allem hin zu Risikomuster A (Schröder & Kieschke, 2006).

Schröder & Kieschke (2006) befragten die Studierenden zusätzlich hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Studium, den wahrgenommenen Belastungen beim Studieren und zur

Einschätzung des Studiums. Sie stellten dabei fest, dass Studierende, die in ihre eigene Selbstwirksamkeit vertrauten, eine geringere Workaholic- oder Burn-out-Symptomatik aufwiesen. Außerdem machten sie darauf aufmerksam, dass das Ausmaß, in dem die persönlichen Ressourcen den Studienerfolg und das spätere Berufsleben beeinflussen, auch von den strukturellen Bedingungen des Studiums abhängen. Geringe persönliche Belastbarkeit und niedriges Widerstandsvermögen sowie ungünstige Studienbedingungen in der Lehrerbildung würden sich gegenseitig verstärken. Schwierige Studiensumstände benachteiligten also insbesondere die Ausbildung der Studierenden, die ohnehin schon schlechtere persönliche Voraussetzungen in den Studienalltag einbrachten (Schröder & Kieschke, 2006). Österreichische Lehramtsstudierende wurden zu diesen Punkten in der Diplomarbeit von Rumpler (2013) befragt und die Ergebnisse wurden im Rahmen dieser Arbeit den Ergebnissen des AVEM gegenübergestellt.

Schaarschmidt (2004) untersuchte in seiner Studie auch Lehramtsstudierende und ReferendarInnen. Kritisch zu sehen ist dabei, dass das S-Muster mit 31 % den höchsten Anteil einnahm. Im Vergleich mit anderen Studienrichtungen war dieser Anteil ebenfalls hoch. Zusammen mit dem B-Muster waren 61 % der männlichen und 53 % der weiblichen Lehramtsstudierenden von Motivationseinschränkungen betroffen. Insbesondere die Einzelmerkmale beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben fielen niedrig aus.

Fraglich ist, wodurch diese geringe Leistungsmotivation verursacht wurde. Handelt es sich um eine generell geringere Leistungsbereitschaft, ist die Studienmotivation eingeschränkt oder bietet das Studium zu wenige Herausforderungen? Leider sind damit ungünstige Voraussetzungen für den Umgang mit künftigen beruflichen Aufgaben gegeben.

2.6 Unterschiede in AVEM-Mustern von Studierenden und LehrerInnen verschiedener Lehrämter

Rothland (2011) fand in seiner Studie unter deutschen Lehramtsstudierenden schwach signifikante Unterschiede in der Ausprägung der AVEM-Muster zwischen unterschiedlichen Lehrämtern. Er unterschied dabei Lehramtsstudierende der Primarstufe (Volksschule), der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule) und der Sekundarstufe II (Gymnasium).

Dabei ergaben sich fast gleich hohe Anteile an den beiden Risikomustern A und B, nämlich ca. 30 %, für Lehramtsstudierende der Primarstufe sowie der Sekundarstufe II. Studierende der Sekundarstufe I wiesen einen um 5 Prozentpunkte höheren Anteil an den Risikomustern auf. Ein größerer Unterschied ergab sich bei Muster G. Dieses war mit 40 % um fast 10 % stärker bei Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe II, im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen, vertreten. Gleichzeitig war bei diesen Versuchspersonen der Anteil des Schonungsmusters, im Vergleich zu Studierenden der Primarstufe, um 10 % und zu jenen der Sekundarstufe I um fast 6 % geringer (Rothland, 2011).

Schaarschmidt (2004) unterschied in der Potsdamer LehrerInnenstudie ebenfalls nach Schultypen. Er fand aber keine nennenswerten Unterschiede in der Musterverteilung zwischen den Schularten. Allein die Förderschule hob sich heraus, deren LehrerInnen einen höheren S-Muster-Anteil und einen geringeren A-Muster-Anteil aufwiesen.

Schaarschmidt & Fischer (2001) untersuchten in den Jahren 1995 bis 1999 in unterschiedlichen Bundesländern Deutschlands sowie den Städten Wien und Linz fast 4000 LehrerInnen und Lehramtsstudierende. Dabei zeigte sich bei einem Mustervergleich unterschiedlicher Lehrämter, dass in allen Regionen das Risikomuster A verstärkt in der Volksschule und im Gymnasium auftrat. Die Autoren führten dies darauf zurück, dass die fachlich höheren Anforderungen das Überengagement der LehrerInnen verursacht.

Das Risikomuster B war hingegen am stärksten in der Hauptschule sowie, in Gegenden ohne Hauptschule, in Teilen der Gesamtschule vertreten. In Ostdeutschland waren es die Berufsschulen, in denen die LehrerInnen einen hohen Risikomuster B-Anteil aufwiesen. Hier befanden sich viele SchülerInnen ohne Lehrstelle und ohne berufliche Perspektive. Die Arbeit mit frustrierten und demotivierten SchülerInnen könnte dieses Muster fördern (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Musterverteilung sowohl bei LehrerInnen als auch bei Lehramtsstudierenden aufgrund der hohen Risikomusteranteile ungünstig ist. Die hohen Anteile der Risikomuster bei Studierenden belegen, dass die hohen Burn-out-Raten

unter LehrerInnen nicht durch die starken psychischen Belastungen des Lehrberufs allein verursacht werden. Es scheint, als ob bereits ein großer Anteil BerufseinsteigerInnen ungünstige Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit mitbringt. Im folgenden Abschnitt werden Möglichkeiten vorgestellt, wie bereits im frühen Stadium, beispielsweise während des Studiums, gegen Tendenzen zu Risikomustern interveniert werden kann.

3 Interventionsmöglichkeiten

Da ein Ziel des AVEM die Möglichkeit der frühzeitigen Einleitung von Interventionsmaßnahmen und deren Bewertung ist, sollen diese hier Erwähnung finden. Allerdings werden im folgenden Kapitel nur Interventionsmaßnahmen beschrieben, die sich auf die AVEM-Muster konzentrieren. Allgemeine Maßnahmen gegen Burn-out würden zu weit führen und den thematischen Rahmen der Arbeit sprengen.

Die Schwerpunktsetzung der Intervention sieht für jedes Muster anders aus. Während VertreterInnen des Musters G ihre gesundheitsförderliche Verhaltens- und Erlebensweise konsolidieren sollten, stellen sich bei Muster S die günstigen Voraussetzungen dar, wenn die Widerstandskraft gestärkt und das Engagement gefördert wird (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Hauptsächlich machen aber die Risikomuster A und B Interventionen notwendig, da diese gesundheitliche Schäden nach sich ziehen können. Hierzu ist eine genauere Betrachtung der beiden Risikomuster erforderlich. Dabei fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, die teils gemeinsame und teils unterschiedliche Interventionen erfordern (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Beiden Mustern gemeinsam sind die innere Unruhe und die Unausgeglichenheit sowie eine eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit. Schaarschmidt & Fischer (2001) schlagen als Interventionsmaßnahmen Entspannung und Kompensation vor, als Beispiele werden Sport, Gartenarbeit und Entspannungstrainings genannt.

Weitere Gemeinsamkeiten von A und B sind ein eingeschränktes Lebensgefühl sowie Resignationstendenz. Hier sind ein Genusstraining sowie das Schaffen von

Zufriedenheitserlebnissen und das Erlernen von Stressbewältigungsstrategien hilfreich (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Die erlebte mangelnde soziale Unterstützung kann durch die Entwicklung von Teamgeist verbessert werden. Zusätzlich helfen Supervisionsgruppen, Gesundheitszirkel und Gesprächsrunden, um das Arbeitsklima zu verbessern (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Zu den Charakteristika, die für das Muster A spezifisch sind, zählen Selbstüberforderung, Betonung der Arbeit und exzessive Verausgabung. Gegenmaßnahmen sind das Lernen, ‚Nein‘ zu sagen, das Verändern des Zeitmanagements und der Arbeitsorganisation und die Ausbildung von Strategien zur Erreichung einer besseren Work-Life-Balance. Der Stellenwert der Arbeit sollte relativiert werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Typisch für das Risikomuster B sind eingeschränkte kommunikative Kompetenzen und defensive Problembewältigung sowie Resignation, Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung. Hierbei können Kommunikations- und Konfliktbewältigungstrainings, welche offensives Kommunikations- und Konfliktlöseverhalten fördern, unterstützend wirken. Durch Coachingmaßnahmen oder eine Psychotherapie kann das Selbstbewusstsein gestärkt, Angst leichter bewältigt und eine emotionale Stabilisierung erreicht werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Aber nicht nur die beiden Risikomuster erfordern Interventionen. Auch das Muster S ist keine ideale Voraussetzung, um mit beruflichen Anforderungen optimal umgehen zu können. Schaarschmidt & Fischer (2008) wiesen darauf hin, dass das S-Muster auch ein Hinweis auf eine „innere Kündigung“ sein kann. Diese könnte wiederum eine Reaktion auf unbefriedigende Arbeitsanforderungen oder konfliktreiche soziale Beziehungen am Arbeitsplatz sein.

Eine andere Erklärung für das Muster S ist, dass das Individuum sich aufgrund stark belastender Arbeitsanforderungen durch Distanzierung und geringe Verausgabung versucht, zu schützen, z. B. in Berufen mit hohen emotionalen Belastungen. Auf diese Weise erklärten Schaarschmidt & Fischer (2008) den hohen Anteil dieses Musters bei Pflegepersonen in

Krankenhäusern oder MitarbeiterInnen der Berufsfeuerwehr. Deshalb sollte bei einem hohen Anteil dieses Musters das Arbeitsumfeld eine besondere Berücksichtigung erfahren. Herausfordernde Arbeitsaufgaben, die Schaffung eines angenehmen Arbeitsklimas und Unterstützungsleistungen bei schwierigen beruflichen Anforderungen können helfen, den Anteil des S-Musters unter den MitarbeiterInnen zu senken.

Schaarschmidt & Fischer (2001) wiesen auf die Erfolge von systematisch durchgeführten Interventionsprogrammen, insbesondere unter Lehramtsstudierenden, hin. Durch ein solches Training, bei dem die Studierenden in wöchentlichen Treffen ein Semester lang unter Anleitung über Probleme beim Studium und beim späteren Beruf sprachen und Übungen absolvieren, konnte ein Anteil der Risikomuster gesenkt werden. Allerdings kam es nicht nur zu einer Zunahme des wünschenswerten Musters G (von 25 auf 36 %), sondern ebenso des Schonungsmusters (von 28 auf 41 %). Dies ist aber nicht negativ zu bewerten, da ein Teil dieser Gruppe vom Risikomuster B stammte, das sich von 25 auf 10 % verringerte.

4 Persönlichkeitseigenschaften von LehrerInnen und Lehramtsstudierenden

In diesem Kapitel wird überblicksartig auf die Persönlichkeitseigenschaften eingegangen, die mittels Fragebogen bei den Lehramtsstudierenden erhoben wurden, um Unterschiede in den Persönlichkeitseigenschaften zwischen den AVEM-Mustern zu untersuchen. Anschließend werden jene Persönlichkeitseigenschaften beschrieben, die die bisherige Forschung als für den Lehrberuf günstig bzw. ungünstig bezeichnet. So soll herausgearbeitet werden, ob jene Persönlichkeitseigenschaften, die sich für den Lehrberuf als ungünstig präsentierten, vermehrt bei den Risikomustern des AVEM auftreten. Darauf wird im nachfolgenden Kapitel eingegangen.

Dieser Arbeit liegt zur Untersuchung der Persönlichkeitseigenschaften das Fünf-Faktoren-Modell von McCrae & Costa (1999) zugrunde, da der NEO-FFI auf diesem basiert, dessen Kurzform von Hanfstingl (2004) einen Teil des vorliegend eingesetzten Fragebogens bildet. Dieses Modell wurde durch die Forschung vielfach als jenes belegt, das die menschliche Persönlichkeit am aussagekräftigsten beschreibt. Alle fünf Faktoren des Modells, die als die

Big Five bezeichnet werden, sind bipolar. Zur näheren Beschreibung siehe Tab. 1 (McCrae & Costa, 1999 zitiert nach Gerrig & Zimbardo, 2008).

Tab. 1: Das Fünf-Faktoren-Modell (McCrae & Costa, 1999 zitiert nach Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 509)

Faktor	Bipolare Definition
Extraversion	gesprächig, energiegeladen u. durchsetzungsfähig vs. ruhig, zurückhaltend und schüchtern
Verträglichkeit	mitfühlend, freundlich und herzlich vs. kalt, streitsüchtig und unbarmherzig
Gewissenhaftigkeit	organisiert, verantwortungsbewusst und vorsichtig vs. sorglos, leichtsinnig und verantwortungslos
Neurotizismus	stabil, ruhig und zufrieden vs. ängstlich, instabil und launisch
Offenheit für Erfahrungen	kreativ, intellektuell und offen vs. einfach und oberflächlich

Zu Beginn des Modells ergab sich eine lange Liste von Eigenschaften, die Allport & Odbert (1936; zitiert nach Gerrig & Zimbardo, 2008) aus einem Lexikon gesammelt hatten. Diese Eigenschaften wurden in 200 Synonymcluster geteilt und daraus bipolare Eigenschaftsdimensionen gebildet. Personen sollten sich anhand dieser Eigenschaften selbst beurteilen. Anhand von statistischen Verfahren wurde herausgefunden, wie die Synonymcluster zusammenhängen. Mehrere unabhängige Forschungsteams kamen so auf die gleichen Ergebnisse: die fünf grundlegenden Faktoren, welche auf den Eigenschaften basieren, anhand derer Menschen beschrieben werden können (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Inwiefern stellen nun bestimmte Persönlichkeitseigenschaften Voraussetzungen für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs dar? Die bisherige Unterrichtsforschung zeigt, dass allgemeine Persönlichkeitsmerkmale keine zuverlässigen Prädiktoren für die Unterrichtsqualität bilden. Die Persönlichkeit des Unterrichtenden ist nur einer von vielen Faktoren, welche die Unterrichtsqualität beeinflussen. Es ist noch nicht hinreichend erforscht, inwieweit sich die LehrerInnenpersönlichkeit auf Unterrichtsmerkmale wie effiziente Klassenführung, Klarheit, Strukturiertheit und Verständlichkeit des Unterrichts auswirkt (Mayr & Neuweg, 2006).

Dennoch zeigen Ergebnisse der aktuellen Lehrerforschung, dass Persönlichkeitsmerkmalen eine wichtige Rolle für den beruflichen Erfolg zukommt. Auf dieser Grundlage können langfristige Prognosen des pädagogischen Handelns von LehrerInnen formuliert werden (Mayr, 2007). Außerdem besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Berufsbelastung, beruflicher Zufriedenheit und Burn-out bei LehrerInnen (Mayr & Neuweg, 2006).

Mayr & Neuweg (2006) ermittelten die Persönlichkeit von insgesamt 60 österreichischen LehrerInnen an Handelsakademien anhand des NEO-PI-R durch Selbst- und Fremdeinschätzung, die durch die SchülerInnen erfolgte. Bei den Skalen Extraversion und Offenheit entsprach die Übereinstimmung zwischen Lehrer- und SchülerInneneinschätzung den Werten, welche die Autoren für die Übereinstimmung von Selbsteinschätzung und den Urteilen Bekannter angaben.

Bei den Konstrukten Neurotizismus, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit lag die Übereinstimmung deutlich darunter. Ein Grund dafür könnte sein, dass LehrerInnen und SchülerInnen die Items unterschiedlich verstanden oder dass die SchülerInnen die LehrerInnen anders einschätzten, als sie es selbst taten. Sie erhoben zudem die unterrichtsmethodische Grundeinstellung und das Führungsverhalten der LehrerInnen. Dabei fanden sie starke Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen der Big Five, den unterrichtsbezogenen Einstellungen und dem Verhalten in der Klasse sowie dem Lern- und Sozialverhalten der SchülerInnen (Mayr & Neuweg, 2006).

Extraversion und Offenheit für neue Erfahrungen

Mayr & Neuweg (2006) kamen zu dem Ergebnis, dass Extraversion und Offenheit signifikant mit dem Ausmaß an konstruktivistischer Orientierung korrelieren. Diese beiden Persönlichkeitsmerkmale hängen ebenfalls mit dem Führungsstil zusammen. Je stärker Extraversion und Offenheit ausgeprägt sind, umso schülerInnenorientierter und kommunikativer erlebten die SchülerInnen das Verhalten des Lehrenden. Gute kommunikative Fähigkeiten und eine ausgeprägte Kontaktfähigkeit sind für den Lehrberuf nötig.

Auch Blömeke (2006) nannte Kontaktbereitschaft als Mindestanforderungen für Lehrkräfte bezüglich ihrer Persönlichkeitsmerkmale, um langfristig beruflich erfolgreich sein zu können. Kontaktfreudigkeit, Schlagfertigkeit und Offenheit für Neues wurden des Weiteren von 24 LehrerInnen verschiedener Schultypen, die von Schaarschmidt & Hertl (2007) nach relevanten Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen für den Lehrberuf befragt wurden, angegeben.

Genauso definierten Schaarschmidt & Kieschke (2007) sozial-kommunikative Kompetenzen als wichtige Persönlichkeitseigenschaft für den Lehrberuf. Extraversion ist somit einer der Persönlichkeitsfaktoren, die in zahlreichen Studien als positiv für die Lehrtätigkeit belegt wurde (Mayr & Neuweg, 2006).

Psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit

Weitere günstige Persönlichkeitseigenschaften für den Lehrberuf sind laut Mayr (2007) psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit. Es existieren Studien, demnach diese Persönlichkeitsmerkmale die Art des Lernens und somit indirekt die berufliche Kompetenz beeinflussen. Blömeke (2006) nannte als Voraussetzungen von Lehrkräften bezüglich gewisser Persönlichkeitsmerkmale, um langfristig beruflich erfolgreich sein zu können, ebenfalls emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit.

Klusmann, Kunter, Voss & Baumert (2012) eruierten in einer Stichprobe von 500 deutschen LehramtskandidatInnen beim Berufseinstieg, dass Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit Auswirkungen auf die emotionale Erschöpfung, die einen der drei Bereiche von Burn-out darstellt, haben. Hohe Werte im Bereich Neurotizismus waren häufiger von emotionaler Erschöpfung begleitet ebenso wie geringe Ausprägungen in Gewissenhaftigkeit. StudienteilnehmerInnen mit hohen Werten in Gewissenhaftigkeit berichteten hingegen von geringerer emotionaler Erschöpfung.

Die von Schaarschmidt & Hertl (2007) befragten Lehrer gaben ebenfalls eine hohe Frustrationstoleranz und die emotionale Belastbarkeit als wichtige Merkmale für den Lehrberuf an. Schaarschmidt & Kieschke (2007) nannten psychische Widerstandskraft als Voraussetzung für beruflichen Erfolg und psychische Gesundheit, was eng verknüpft ist.

Verträglichkeit

In der Befragung von 24 LehrerInnen aus Deutschland von Schaarschmidt & Hertl (2007) wurden auch Durchsetzungsfähigkeit und soziale Sensibilität genannt. Während Letzteres für hohe Werte bei Verträglichkeit spricht, bedarf es für Ersteres eher einer mittleren bis geringeren Ausprägung dieses Faktors.

Auch bei Schaarschmidt & Kieschke (2007) wurden eine prosoziale Einstellung, Sensibilität, Rücksichtnahme, aber auch Durchsetzungsfähigkeit und Selbstbehauptung als wichtige Kompetenzen erwähnt.

Mayr & Neuweg (2006) zogen aus ihrer Studie die Konsequenz, dass nicht alle erforderlichen Voraussetzungen für den Lehrberuf gelehrt und gelernt werden können. Außerdem mahnten sie, die persönlichkeitsverändernde LehrerInnenbildung nicht zu überschätzen. Sie forderten daher eine auf Theorien basierende und empirisch abgesicherte Identifikation von Persönlichkeitsmerkmalen, die Berufserfolg und -zufriedenheit wahrscheinlich macht. Es ist anzunehmen, dass viele unterschiedliche Persönlichkeiten ein schülergerechtes und lernförderliches LehrerInnenverhalten verwirklichen können. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass manche Persönlichkeitsmerkmale Risikofaktoren darstellen. Solche Risikomerkmale wären starke Introversion, Neurotizismus, geringe Offenheit für neue Erfahrungen und schwache Selbstkontrolle. Sie empfehlen es daher, zukünftige Lehramtsstudierende über diese Risikofaktoren zu informieren, um jene Studierenden zu motivieren, die keine Risikomerkmale aufweisen.

Schaarschmidt & Kieschke (2007) formulierten die Meinung, dass es grundlegende Persönlichkeitseigenschaften gibt, deren mangelnde Ausprägungen dazu führen, dass unverhältnismäßig viel in den Lehrberuf investiert werden muss, ohne entsprechende Erfolge erfahren zu können. Dieser hohe Aufwand und der fehlende Erfolg sind prädestiniert dafür, in ein Burn-out zu resultieren.

Solche Persönlichkeitsmerkmale sind laut Schaarschmidt & Kieschke (2007), wie oben schon teilweise erwähnt, sozial-kommunikative Kompetenz, psychische Widerstandskraft und Selbstvertrauen. Defizite in diesen Bereichen sind mittels guter Ausbildung kaum

auszugleichen. Sie können nicht nur zu Burn-out führen sondern auch der Grund sein, dass der Lehrberuf mit Überforderungserleben bzw. Versagensangst begonnen wird. Dies zeigt sich im AVEM durch ein B-Muster oder einen Verlauf vom S-Muster zum B-Muster. Bei ersterem gibt es Defizite im sozial-kommunikativen Bereich bzw. Berührungsängste gegenüber Kindern oder Jugendlichen, bei letzterem fehlt oft die Freude und Motivation am Unterrichten.

Schaarschmidt & Kieschke (2007) forderten, dass Lehramtsstudierende mit problematischen AVEM-Muster B ihre Eignung als LehrerIn intensiv überdenken. Sie sind der Meinung, dass die damit verbundenen Defizite der Widerstandskraft, der sozial-kommunikativen Kompetenz und des Selbstvertrauens nicht durch die Ausbildung ausgeglichen werden können. Weiterhin verlangen sie, dass künftige LehramtsstudentInnen Basisvoraussetzungen, wie emotionale Stabilität, Stärken im sozial-kommunikativen Bereich und eine aktiv-offensive Haltung gegenüber Herausforderungen, mitbringen. Dafür sollte das Studium mehr Möglichkeiten für das Lernen in der Praxis bringen, um Fähigkeiten, wie effektives Selbstmanagement in Belastungssituationen, zu verbessern und den Berufseintritt erfolgreich bewältigen zu können.

5 Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und AVEM-Mustern

Im nachfolgenden Kapitel soll genauer darauf eingegangen werden, inwiefern die AVEM-Muster mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften in Zusammenhang gebracht werden können. Da dies auch eine Fragestellung dieser Arbeit ist, sollen die bisherigen Ergebnisse der Literatur nachfolgend dargestellt werden.

Muster G

Bei einer Untersuchung des Zusammenhangs von Persönlichkeitseigenschaften und den AVEM-Typen war Muster G geprägt von geringen Werten auf der Skala Neurotizismus und hohen Werten bei Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Kieschke, 2003).

Schaarschmidt (2004) erhob mithilfe des Inventars zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen (IPS, Schaarschmidt & Fischer, 1999) die musterabhängigen Unterschiede in der

Selbsteinschätzung, hierbei wurden die Leistungsbereitschaft und die Leistungsfähigkeit über sechs Skalen erfasst. Dabei zeigte sich, dass Personen mit Muster G die höchsten Werte bei Aktivität, Selbstbehauptung, Durchsetzung und Rücksichtnahme aufwiesen. Gleichzeitig besaßen sie die niedrigsten Werte bei Konfrontationstendenz und Empfindlichkeit (Frustrationstoleranz). Sie repräsentieren damit die wünschenswerten sozialen Eigenschaften für den Lehrberuf.

Auch bei der Erhebung des Leistungsverhaltens im Zusammenhang mit den AVEM-Typen zeigte das Muster G die höchste Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Am stärksten ausgeprägt ist das Selbstvertrauen, gefolgt von Karriere- und Risikobereitschaft und Engagement. Ebenfalls hoch ausgeprägt sind Optimismus und Stabilität. Niedrige Werte wies das G-Muster dagegen bei Beharrungstendenz auf. Sie ist zudem im Vergleich mit den anderen Mustern am geringsten (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Muster S

Niedrige Ausprägungen auf der Neurotizismus-Skala und bei Gewissenhaftigkeit zeigten sich bei VertreterInnen des Musters S (Kieschke, 2003). In Bezug auf das Leistungsverhalten, gemessen mit dem IPS, wies dieses Muster die höchsten Ausprägungen bei Optimismus und Selbstvertrauen auf, gefolgt von mittleren Werten bei Stabilität, Karriere- sowie Risikobereitschaft. Engagement und Beharrungstendenz sind mittel bis gering ausgeprägt (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Risikomuster A

Dieses Muster erreichte überdurchschnittliche Werte bei Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit, jedoch geringe Werte bei Verträglichkeit. Der letzte Punkt könnte auf die hohe Bewertung der Arbeit, die oft auf Kosten sozialer Beziehungen geht, zurückzuführen sein (Kieschke, 2003).

Die Burn-out-Dimension Erschöpfung scheint mit dem Typ-A-Verhalten zusammenzuhängen. Dieses ist gekennzeichnet durch Wettbewerb, einen Lebensstil unter Zeitdruck und einem übersteigerten Kontrollbedarf (siehe Kapitel 1.1) (Maslach et al., 2001).

Zur empirischen Überprüfung, ob das Muster A des AVEM auf das Typ-A-Verhaltenskonzept, welches durch übersteigertes Engagement, Unfähigkeit zur Erholung und Entspannung, Ruhelosigkeit, Ehrgeiz und Konkurrenzdenken charakterisiert ist, hinweist, führten Schaarschmidt & Fischer (2001) eine Befragung mit dem Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung (FABA, Richter et al., 1996) durch. Die Autoren dieses Tests verstehen das Typ-A-Verhalten als „Effizienzstörung der Regulation von Handlungen“. Diese Regulationsstörung macht sich in den vier Bereichen exzessives Arbeitsengagement gepaart mit Erholungsunfähigkeit bei gleichzeitigen Distanzierungsproblemen, sorgfältiges Planungs- und Zielsetzungsverhalten, Ungeduld und Dominanzstreben bemerkbar.

Schaarschmidt & Fischer (2001) bemerkten, dass Personen mit dem Risikomuster A hier die höchsten Ausprägungen in den Skalen Erholungsunfähigkeit und Planungsambitionen, gefolgt von Dominanzstreben, aufwiesen. Ungeduld ist ebenso bei Muster A relativ stark ausgeprägt. Verglichen mit den anderen Mustern verfügt nur noch Muster B über höhere Ungeduldswerte. Beide Muster unterscheiden sich im Hinblick auf diese Skala signifikant von den anderen Mustern. Absolut führend ist das Muster A bei Erholungsunfähigkeit und Dominanzstreben. Die Erholungsunfähigkeit ist die Ursache für die gesundheitsgefährdende Wirkung des hohen Wertes bei Planungsambitionen.

In Bezug auf das Leistungsverhalten, gemessen mit dem IPS, wies das Risikomuster A die höchsten Werte bei Engagement und Selbstvertrauen auf. Auch Beharrungstendenz – hier liegt der große Unterschied zum Muster G – war stark ausgeprägt (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Risikomuster B

Das Risikomuster B zeigte hohe Werte bei Neurotizismus sowie niedrige Ausprägungen bei Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Verträglichkeit. Außerdem wiesen Personen mit Muster B niedrige Werte bei Extraversion auf (Kieschke, 2003).

Untersuchungen bezüglich des Big Five-Modells belegten, dass Neurotizismus mit Burn-out zusammenhängt. Neurotizismus inkludiert Ängstlichkeit, Feindseligkeit, Depression,

Unsicherheit und Verletzlichkeit. Neurotische Menschen sind emotional instabil und anfällig für psychischen Stress (Maslach et al., 2001).

Schaarschmidt & Fischer (2001) prüften, inwiefern das B-Muster die Qualität des Burn-out-Erlebens widerspiegelt mit dem Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHD, Hacker & Reinhold, 1998). Dieser umfasst fünf Skalen. Sie messen emotionale Erschöpfung, Demotivation, Unzufriedenheit in der Arbeit sowie eine Aversion gegenüber KlientInnen und die Unfähigkeit sich abzuschildern.

Das B-Muster weist in allen Skalen, bis auf die ‚Unfähigkeit zum Abschildern‘ die höchsten Werte von allen Mustern auf. Die stärkste Ausprägung findet sich bei der emotionalen Erschöpfung, gefolgt von der Aversion gegen SchülerInnen, Demotivation und Unzufriedenheit mit der Arbeit. Bei der Skala ‚Unfähigkeit zum Abschildern‘ übertrifft jedoch das Risikomuster A das Risikomuster B (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Bei der Erhebung musterabhängiger Unterschiede in der Selbsteinschätzung mithilfe des IPS schätzen Muster-B-Besitzer ihre sozial-kommunikative Kompetenz am geringsten ein, ebenso in den Skalen Aktivität, Selbstbehauptung und Durchsetzung. In Bezug auf die Anforderungen des Lehrberufs wiesen diese Ergebnisse auf große Defizite hin (Schaarschmidt, 2004).

Bei Erhebung des Leistungsverhaltens mittels IPS ist das Risikomuster B charakterisiert durch die geringsten Werte bei Optimismus. Zudem wiesen Stabilität und Engagement niedrige Ausprägungen auf. Die Skalen Selbstvertrauen sowie Karriere- und Risikobereitschaft sind zwar etwas höher, aber im Vergleich mit den anderen Mustertypen immer noch am niedrigsten. Die einzig hohe Ausprägung ist die Beharrungstendenz. Diese ist beim B-Muster am stärksten ausgeprägt (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Generell kann zu den AVEM-Mustern angemerkt werden, dass diese nicht direkt durch Tätigkeitsmerkmale und berufliche Rahmenbedingungen beeinflusst werden, sondern durch Persönlichkeitsmerkmale, die das Bewältigungsverhalten im Beruf mitbestimmen, moderiert werden. Folglich kann ein Muster nur gänzlich durch das Zusammenspiel der Eigenschaften

der beruflichen Arbeit und den persönlichkeits-eigenen Merkmalen erklärt werden (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Positive Arbeitsinhalte, die Verantwortungsbereitschaft und Leistungsorientierung fordern, können bei Menschen mit überzogenem Leistungs- und Perfektionsanspruch zu einer Entwicklung zum A-Muster führen, während Personen mit geringem Kompetenzgefühl und geschwächter psychischer Widerstandskraft auf solche Voraussetzungen eher zur Ausprägung eines B-Musters tendieren. Die Persönlichkeitseigenschaften müssen Berücksichtigung erfahren, um zu verstehen, dass höhere Herausforderungen nicht immer zu einer gesteigerten Anstrengung führen, sondern auch in einer Schonhaltung, wie im Muster S, resultieren können (Schaarschmidt & Fischer, 2001). Dies bedeutet, dass die gleichen Umweltbedingungen zu unterschiedlichen Musterausprägungen führen können, dies erfolgt abhängig von den vorhandenen Persönlichkeitseigenschaften.

6 Fragestellungen

In dieser Arbeit soll untersucht werden, ob sich die Verteilung der AVEM-Muster unter österreichischen Lehramtsstudierenden von jener unterscheidet, die Rothland (2011) bei deutschen Lehramtsstudierenden fand.

Weiterhin soll untersucht werden, inwiefern sich die AVEM-Muster zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehrämter bzw. zwischen jenen, die ein Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule und jenen, die ein solches an der Universität Wien verfolgen, unterscheiden.

Es soll geprüft werden, ob sich Studierende mit unterschiedlichen AVEM-Mustern auch in Bezug auf andere Merkmale unterscheiden. Hierzu werden die Persönlichkeitsmerkmale erhoben und es wird untersucht, ob unterschiedliche Ausprägungen zwischen den AVEM-Mustern bestehen. Dies wird deshalb erforscht, da sich, wie die bisherige Forschung zeigte, Verbindungen zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und einer Disposition zu Burn-out ziehen lassen. Auch für die Frage der LehrerInnenausbildung und einer eventuellen zukünftigen Lehramtsstudierendenauswahl ist diese Beziehung erheblich.

Konkret lauten die zu bearbeitende Fragestellungen wie folgt:

- 1) Welche AVEM-Profile sind bei österreichischen Lehramtsstudierenden zu finden und wie sind diese, im Vergleich zu deutschen Lehramtsstudierenden, verteilt?
- 2) Besteht ein Unterschied in der Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaften zwischen den AVEM-Mustern?
- 3) Besteht ein Unterschied in der Musterverteilung zwischen Lehramtsstudierenden der Primarstufe (Volksschule), der Sekundarstufe (Hauptschule bzw. Kooperative Mittelschule bzw. Neue Mittelschule) und der Sekundarstufe II (Gymnasium)?
- 4) Besteht ein Unterschied in der Musterverteilung zwischen Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität Wien.

B) Empirischer Teil

7 Methode

7.1 Untersuchungsplan und -durchführung

Bei dieser Untersuchung wurden Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien und der Universität Wien, die ein Lehramtsstudium absolvieren, befragt. Da die Fragen des AVEM besonders auf das Arbeitsleben abzielen, wurden ausschließlich Studierende, die sich bereits im zweiten Studienabschnitt befinden, ausgewählt. Es wurde angenommen, dass diese sich schon konkreter mit den Arbeitsanforderungen auseinandergesetzt und eventuell schon Berufspraktika absolviert hätten.

Für die Befragung wurde eine Papier-Bleistift-Version eines Fragebogens genutzt. Daher wurden die Fragebögen persönlich an die Studierenden ausgeteilt. Diese füllten die Fragebögen sofort nach Erhalt aus. Die Bearbeitungszeit der Fragen variierte bei den Befragten zwischen 10 und 30 Minuten. Danach wurden die Fragebögen wieder eingesammelt.

Die Studierenden wurden in Seminarräumen der Universität Wien, im UZA II, im Geo-Zentrum und im Institut für Anglistik am UniCampus befragt. An der Pädagogischen Hochschule Wien fand die Befragung in den beiden Mensen statt.

Die befragten Studierenden wurden per Zufall ausgewählt. Es handelte sich folglich um eine anfallende Stichprobe von in Wien Studierenden. Der Befragungszeitraum reichte von Mitte Dezember 2012 bis Ende Jänner 2013. Insgesamt haben 201 Studierende einen Fragebogen ausgefüllt.

7.2 Stichprobenbeschreibung

Es wurden 40 (20 %) männliche und 161 (80 %) weibliche Studierende, die ein Lehramt anstreben, befragt. 17 Studierende befanden sich zum Befragungszeitraum im ersten Abschnitt, die restlichen Befragten studierten bereits im zweiten Abschnitt.

Tabelle 2: Deskriptiv-statistische Kennzahlen zur Verteilung der angestrebten Lehrämter, differenziert nach Männern und Frauen (N = 201)

Angestrebtes Lehramt	Frauen (Prozent)	Männer (Prozent)	Gesamt
Volksschule	31,0	17,5	57
Hauptschule/KMS	18,6	30,0	42
Gymnasium	37,3	37,5	75
Berufsschule	3,1	5,0	7
Sonderschule	1,9	0	3
Berufsbildende höhere Schule	8,1	10,0	17
Gesamt	100	100	201

Tabelle 3: Deskriptiv-statistische Kennzahlen zur Verteilung der Studierenden auf Universität und Pädagogische Hochschule, differenziert nach Männern und Frauen (N = 201)

	Frauen (Prozent)	Männer (Prozent)	Gesamt
Universität	36,3	9,5	92
Pädagogische Hochschule	43,8	9,5	109

Bei drei Fragebögen fehlten die Altersangaben. Daher konnten nur 198 Fragebögen bezüglich des Alters der befragten Personen der Auswertung zugeführt werden.

Tabelle 4: Deskriptiv-statistische Kennzahlen zum Alter der Stichprobe (N = 198)

	MW (S)	Md	Minimum	Maximum
Alter in Jahren	24,1	23	19	49

Tabelle 5: Altersverteilung der Stichprobe (N = 201)

Altersgruppen	Prozent
19 – 24	73,2
25 – 30	17,2
31 – 36	5,6
über 36	4

7.3 Erhebungsinstrumente

Zur Datenerhebung wurde ein selbst zusammengestellter Fragebogen vorgegeben. Er bestand aus:

- Einleitung;
- soziodemographischen Daten, drei Items;
- Angaben zum Studium, 19 Items (Rothland, 2011);
- alltägliche Belastungen, 13 Items (Schröder & Kieschke, 2006);
- der Kurzform des AVEM, 44 Items (Schaarschmidt & Fischer, 2008);
- einer Kurzform des NEO-FFI, 25 Items (Hanfstingl, 2004).

Im Folgenden wird nur auf jene Teile des Fragebogens eingegangen, die für die Analysen in dieser Arbeit Verwendung fanden. Die übrigen Teile wurden parallel zur vorliegenden Arbeit von Rumpler (2013) bearbeitet.

7.3.1 Einleitung

Zu Beginn erfolgte eine Beschreibung, dass die Untersuchung einer Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien dient und die ‚Belastung von Lehramtsstudierenden‘ erheben soll. Anschließend wurden die TeilnehmerInnen darüber aufgeklärt, dass sie so viel Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens hätten, wie sie bräuchten, und dass es weder richtige noch falsche Antworten gibt. Es folgte die Bitte, die Fragen konzentriert zu bearbeiten. Außerdem wurde den Teilnehmenden versichert, dass die Angaben anonym und vertraulich behandelt, ausschließlich für die Studie verwendet und nicht an Dritte weitergegeben werden.

7.3.2 Soziodemografische Daten

Die ersten Fragen des Fragebogens waren drei Fragen zu soziodemografischen Daten. Das Geschlecht und der höchste Bildungsabschluss von Mutter und Vater waren anzukreuzen und das Alter war in Jahren anzugeben.

7.3.3 Angaben zum Studium

Es folgten 19 Items zum Studium. Die Fragestellungen erfolgten in Anlehnung an den Fragebogen von Rothland (2011) bei dessen Befragung von Lehramtsstudierenden in Deutschland.

Die beiden letzten Fragen fanden in der Auswertung für diese Arbeit Berücksichtigung. Sie bezogen sich auf das angestrebte Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Berufsschule, Sonderschule/Förderschule, berufsbildende höhere Schule) und die Unterrichtsfächer. Die restlichen Fragen wurden parallel zur vorliegenden Arbeit von Rumpler (2013) bearbeitet.

7.3.4 AVEM

Die folgende Beschreibung des AVEM stammt aus dem zugehörigen Manual (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Die Testautoren sind Uwe Schaarschmidt und Andreas W. Fischer. Der AVEM besteht aus 66 Items (je sechs pro Dimension). In dem Fragebogen, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, wurde die Kurzform mit 44 Items (je vier pro Dimension) eingesetzt.

Bei diesem Testverfahren werden Selbsteinschätzungen in 11 Dimensionen erhoben. Diese sind faktorenanalytisch begründet. Die Antworten erfolgen auf einer fünfstufigen, verbal und grafisch codierten Skala (von trifft völlig zu bis trifft überhaupt nicht zu). Die Kurzform des AVEM weist in den Skalen, mit einem Cronbachs Alpha zwischen 0,75 und 0,83, eine hohe innere Konsistenz auf. Die 11 Dimensionen und die sich daraus ergebenden Muster wurden im Theorieteil der Arbeit genauer behandelt.

Beispielitems:

Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.

Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.

Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.

(Schaarschmidt & Fischer, 2008)

Auswertung des AVEM

Die Besonderheit des Verfahrens liegt darin, dass nicht nur die Einzelskalen einer Auswertung unterzogen werden können, sondern es möglich ist, diese in Beziehung zueinander zu setzen, und daraus ein Profil entsteht. Dieses kann dann einem der vier Muster zugeordnet werden, das unter dem Gesundheitsaspekt bewertet werden kann (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Die Musterzuordnung findet nach folgenden Aspekten statt:

Tabelle 6: Musterzuordnung des AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008)

Skala	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B
1 Bedeutsamkeit der Arbeit	oberer Durchschnitt	unterdurch- schnittlich	überdurch- schnittlich	unterer Durchschnitt
2 Beruflicher Ehrgeiz	überdurch- schnittlich	unterdurch- schnittlich	oberer Durchschnitt	unterer Durchschnitt
3 Verausgabungs- bereitschaft	Durchschnitt	unterdurch- schnittlich	überdurch- schnittlich	Durchschnitt
4 Perfektionsstreben	oberer Durchschnitt	unterdurch- schnittlich	überdurch- schnittlich	unterer Durchschnitt
5 Distanzierungs- fähigkeit	oberer Durchschnitt	überdurch- schnittlich	unterdurch- schnittlich	unterer Durchschnitt
6 Resignations- tendenz	unterer Durchschnitt	unterer Durchschnitt	oberer Durchschnitt	überdurch- schnittlich
7 Offensive Problembewältigung	überdurch- schnittlich	unterer Durchschnitt	oberer Durchschnitt	unterdurch- schnittlich
8 Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	überdurch- schnittlich	oberer Durchschnitt	unterdurch- schnittlich	unterdurch- schnittlich
9 Erfolgserleben im Beruf	überdurch- schnittlich	unterer Durchschnitt	oberer Durchschnitt	unterdurch- schnittlich
10 Lebens- zufriedenheit	überdurch- schnittlich	oberer Durchschnitt	unterer Durchschnitt	unterdurch- schnittlich
11 Erleben sozialer Unterstützung	oberer Durchschnitt	Durchschnitt	unterer Durchschnitt	unterer Durchschnitt

Es kann jedoch nicht nur eine volle Musterausprägung ausgewertet werden, sondern ebenso Tendenzen zu einem Muster. Schaarschmidt & Fischer (2008) unterscheiden dabei fünf Stufen der Musterausprägung.

Tabelle 7: Fünf Stufen der Musterausprägung beim AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 14)

Stufe	Musterausprägung	Kriterium für die Musterzuordnung	Auftretenshäufigkeit
1	volle Ausprägung: die obigen Musterbeschreibungen treffen uneingeschränkt zu	ein Muster > 95 %	23 %
2	akzentuierte Ausprägung: klare Musterzugehörigkeit, nur geringfügige Abweichungen von der obigen Musterbeschreibung	ein Muster > 80 % und < 95 %	27 %
3	tendenzielle Ausprägung: Charakteristik des jew. Musters steht im Vordergrund, tritt aber schwächer als bei 1 und 2 zutage	ein Muster > 50 % und < 80 %, kein zweites Muster > 30 %	25 %
4	Kombination: Merkmale von zwei Mustern treten (mehr oder weniger gleichberechtigt) auf, nahezu ausschließlich handelt es sich um G/S, G/A, S/B und A/B	zwei vorherrschende Muster, beide insgesamt > 80 %, wobei das schwächer ausgeprägte Muster > 30 %	20 %
5	nicht zuordenbar: es ist keine Bevorzugung des einen oder anderen Musters ausweisbar	keines der obigen Kriterien trifft zu	5 %

Die Auftretenshäufigkeit bezieht sich auf eine Stichprobe von 30.000 Personen unterschiedlicher Berufe. Nach obiger Zuordnung ist es möglich, die ersten drei Stufen nach dem jeweils vorherrschenden Muster zu interpretieren, da hier ein Muster leitgebend ist. Wenn ein Muster nicht alleinig vorherrschend ist, wie es in Stufe 3 vorliegt, kann dies auch in Richtung Früherkennung interpretiert werden und bedeutet keine Einschränkung bei der Diagnostik.

Bei der vierten Stufe stehen zwei Muster gleichberechtigt im Vordergrund. Im Rahmen der Interpretation müssen daher beide berücksichtigt werden. Dabei können folgende Kombinationen auftreten: G/S, G/A, S/B und A/B. Hier können Übergänge von einem Muster in ein anderes diagnostiziert werden, was wiederum ein wertvoller Hinweis für die Frühdiagnostik sein kann. So kann eine S/B-Kombination den Übergang von Schonung in Resignation bedeuten, oder A/B kann auf einen, sich gerade im Gang befindlichen, Burn-out-Prozess hinweisen. Wie aus Tab. 6 ersichtlich wird, verbleiben ca. 5 % der TeilnehmerInnen, die keinem Muster zugeordnet werden können. Hier muss die Auswertung auf Ebene der Einzelmerkmale erfolgen (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Tab. 7 stellt dar, dass nur ein geringer Teil eindeutig einem Muster zugeordnet werden kann. Um nicht zu viele Versuchspersonen ausschließen zu müssen, wurde in dieser Arbeit bei der Musterzuteilung so vorgegangen, wie von Schaarschmidt (2004, S. 28) vorgeschlagen wird. Die Musterzuteilung erfolgte danach, welches Muster am stärksten vertreten ist und daher den höchsten Prozentwert aufweist.

Von der vorliegenden Stichprobe konnten nur 32 Personen eindeutig einem Muster mit voller Musterausprägung zugeordnet werden. Dies entspricht ca. 18 % der TeilnehmerInnen. Die genaue Verteilung wird in Tab. 8 ersichtlich.

Tabelle 8: Anteil der Personen mit voller Musterausprägung (absolut und in Prozent)

Volle Musterausprägung	Insgesamt	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B
Absolut	32	9	15	4	4
in Prozent	17,6 %	4,9 %	8,2 %	2,1 %	2,1 %

Es ist nur eine kleine Gruppe, die so zugeordnet werden kann. Bemerkenswert ist jedoch, dass der größte Teil der eindeutig zuordenbaren Studierenden in Muster S eingestuft werden kann.

Um nicht zu viele Versuchspersonen ausschließen zu müssen, wurde in dieser Arbeit bei der Musterzuteilung so vorgegangen, wie von Schaarschmidt (2004, S. 28) vorgeschlagen. Es erfolgte die Musterzuteilung danach, welches Muster am stärksten vertreten ist (den höchsten Prozentwert aufweist). Nach dieser Methode mussten, im Gegensatz zu der von Schaarschmidt & Fischer (2008) im Manual verwendeten, keine StudienteilnehmerInnen ausgeschlossen werden, die den AVEM vollständig ausfüllten. So konnten von 201 ausgefüllten Fragebögen 182 für die Berechnungen verwendet werden.

7.3.5 NEO-FFI

Der Original NEO-FFI besteht aus fünf Skalen und stammt von Costa & McCrae (1992). Es stellt eine Kurzform des NEO-PI-R dar und wurde von Borkenau & Ostendorf (1993) in die deutsche Sprache übersetzt. Die fünf Skalen lauten:

- Neurotizismus,
- Extraversion,
- Offenheit für Erfahrungen,
- Verträglichkeit sowie
- Gewissenhaftigkeit.

Jede Skala beinhaltet 12 Items. Insgesamt setzt sich der Test aus 60 Items mit einer fünfstufigen Antwortskala (starke Ablehnung, Ablehnung, neutral, Zustimmung, starke Zustimmung) zusammen. Der Vorteil dieses Testverfahrens besteht darin, dass Situationen vorgegeben werden, in denen sich der/die Befragte selbst einschätzen muss, und nicht einfach nur Adjektive offeriert werden, wie bei manch anderen Testverfahren, bei denen er/sie bestimmen soll, wie gut sie zu ihm/ihr passen (Borkenau & Ostendorf, 1993). Aufgrund der Länge des Gesamtfragebogens wurde bei dieser Untersuchung eine kürzere Version verwendet.

Beschreibung der NEO-FFI-Skalen

Die folgende Beschreibung der Skalen des NEO-FFI erfolgt nach dem Manual von Borkenau & Ostendorf (1993).

Bei der Kurzversion handelt es sich um eine von Hanfstingl (2004) durchgeführte Kürzung des NEO-FFI. Dafür wurden aus jeder Skala nur die fünf trennschärfsten Items verwendet. Nachfolgend wird jeweils ein Beispielitem pro Skala dargelegt. Alle Items pro Skala finden sich im Anhang dieser Arbeit.

Neurotizismus (Cronbachs Alpha = .85)

Die Skala Neurotizismus misst die emotionale Stabilität und Labilität von Personen. Sie erhebt, wie verschiedene Menschen negative Emotionen erleben. Hohe Werte auf dieser Skala bedeuten das häufigere Erleben von negativen Gefühlszuständen, wie z. B. Sorgen, Ängste, Verlegenheit, Nervosität und Trauer. Außerdem ist die Bedürfniskontrolle weniger stark ausgeprägt als bei emotional stabilen Menschen. Diese sind generell sorgenfreier, ruhiger und ausgeglichener (Borkenau & Ostendorf, 1993).

Beispielitem:

Ich fühle mich oft angespannt und nervös (Hanfstingl, 2004).

Extraversion (Cronbach Alpha = .80)

Menschen mit hohen Werten auf der Extraversionsskala beschreiben sich als gesellig, gesprächig, aktiv und optimistisch. Außerdem mögen sie Aufregung. Introvertierte Menschen charakterisieren sich als zurückhaltend, unabhängig und ausgeglichen. Introversion wird hier eher als ein Fehlen von Extraversion verstanden und nicht als ihr Gegensatz. Introvertierte Menschen werden nicht als unglücklich oder pessimistisch beschrieben (Borkenau & Ostendorf, 1993).

Beispielitem:

Ich habe gerne Leute um mich herum (Hanfstingl, 2004).

Offenheit für Erfahrungen (Cronbachs Alpha = .71)

Diese Skala erhebt das Interesse an neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken. Hohe Werte auf dieser Skala deuten auf viel Fantasie, eine akzentuierte Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Wissbegierde und Experimentierfreude hin.

Es bedeutet aber auch, Normen und Werte kritisch zu hinterfragen und sich mit neuen Wertvorstellungen zu beschäftigen. Diese Personen mögen Abwechslung und verhalten sich häufiger unkonventionell.

Niedrige Punktwerte können als konventionelles Verhalten und konservative Einstellungen interpretiert werden (Borkenau & Ostendorf, 1993).

Beispielitem:

Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht. (Dieses Item muss man umpolen.) (Hanfstingl, 2004)

Verträglichkeit (Cronbachs Alpha = .71)

Bei dieser Skala handelt es sich, wie bei Extraversion, um eine interpersonelle Dimension. Hohe Werte weisen auf Altruismus, Wohlwollen, Verständnis und Mitgefühl hin. Solchen Menschen ist Harmonie sehr wichtig, weshalb sie zu Nachgiebigkeit und Kooperation neigen. Dies könnte auch als sozial erwünschteres Verhalten gedeutet werden.

Wenige Punkte bei Verträglichkeit werden als egozentrisch und misstrauisch gegenüber den Absichten anderer Menschen beschrieben. Verträglichere Menschen sind wohl beliebter als nicht kooperative. Allerdings ist auch die Fähigkeit, die eigenen Interessen zu vertreten, in vielen Situationen eine essenzielle Eigenschaft (Borkenau & Ostendorf, 1993).

Beispielitem:

Manche Leute halten mich für kalt und berechnend. (Dieses Item muss man umpolen.)

(Hanfstingl, 2004)

Gewissenhaftigkeit (Cronbachs Alpha = .85)

Während die Impulskontrolle als wichtiger Faktor verschiedener Persönlichkeitstheorien in der Skala Neurotizismus als Unfähigkeit, den eigenen Impulsen und Versuchungen zu widerstehen, erfasst wird, erhebt die Dimension Gewissenhaftigkeit Fähigkeiten in den Bereichen der Planung, Organisation und Durchführung von Aufgaben, dies erfolgt im Sinne der Selbstkontrolle.

Hohe Werte können als zielstrebig, ehrgeizig, fleißig, willensstark und diszipliniert interpretiert werden. Weitere Eigenschaften von Menschen mit hohen Punktwerten in dieser Skala sind Ordentlichkeit, Pünktlichkeit und Genauigkeit.

Positive Auswirkungen dieser Dimension sind in beruflichen und akademischen Leistungen zu beobachten, negative wirken sich in einem zu hohem Anspruchsniveau, in zwanghafter Ordentlichkeit und Arbeitssucht aus.

Menschen mit niedrigen Werten beschreiben sich als eher nachlässig, gleichgültig und unbeständig (Borkenau & Ostendorf, 1993).

Beispielitem:

Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt (Hanfstingl, 2004).

8 Ergebnisse

Der Ergebnisteil gliedert sich in einen deskriptiv-statistischen und einen inferenzstatistischen Teil. Bei allen Berechnungen wurden nur die Daten von jenen Versuchspersonen verwendet, die den AVEM vollständig ausfüllten, denn nur bei diesen war eine Auswertung mittels des Auswertungsprogramms für den AVEM von Schaarschmidt & Fischer (2008) möglich. Es mussten daher 19 Personen aus der Stichprobe von $N = 201$ ausgeschlossen werden. Somit verblieben 182 Personen in der Stichprobe für die Berechnungen. Als Ergebnis des AVEM durch das Auswertungsprogramm ergab sich die Zugehörigkeit zu den vier Mustern in Prozentangaben.

Die verkürzte Version des NEO-FFI wurde durch Summenbildung der jeweiligen Items zu den entsprechenden Persönlichkeitsmerkmalen ausgewertet (Hanfstingl, 2004).

Die Auswertungen erfolgten alle mit dem Statistikprogramm SPSS Version 20.

8.1 Deskriptiv statistische Ergebnisse

AVEM-Musterverteilung bei Lehramtsstudierenden

Tabelle 9: AVEM-Musterverteilung

AVEM - MUSTER	Häufigkeit	Prozent
Muster G	52	28,6
Muster S	54	29,7
Risikomuster A	41	22,5
Risikomuster B	35	19,2
Gesamt	182	100,0

Muster G und S waren mit jeweils fast 30 % nahezu gleich stark verteilt. Das Risikomuster B machte zwar den geringsten Anteil aus, traf aber trotzdem auf fast ein Fünftel der Befragten zu. Risikomuster A war mit rund 22 % etwas stärker vertreten.

Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden

Tabelle 10: Persönlichkeitseigenschaften

	Neurotizismus	Extraversion	Offenheit für Erfahrungen	Verträglichkeit	Gewissenhaftigkeit
N					
Gültig	200	196	197	198	198
Fehlend	1	5	4	3	3
Mittelwert	12,71	19,79	17,76	19,61	19,23
Minimum	5,00	8,00	6,00	8,00	8,00
Maximum	23,00	25,00	25,00	25,00	25,00

Die Werte in Neurotizismus waren mit ca. 13 Punkten von 25 maximal möglichen auffallend niedrig, während sich die Studierenden in den Persönlichkeitseigenschaften Extraversion, Verträglichkeit und Offenheit für Erfahrungen ca. gleich hoch, mit jeweils über 19 Punkten von 25 maximal möglichen, einschätzten. Etwas niedriger lag der Wert für Offenheit für Erfahrungen, er betrug unter 18 von 25 maximal möglichen Punkten.

8.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

Die Frage, ob sich die Stichprobe in Bezug auf die Auswertung der Persönlichkeitseigenschaften von einer Norm unterscheidet, kann leider nicht beantwortet werden, da es für die Version des NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf, 1993), die der hier verwendeten Kurzversion von Hanfstingl zugrunde liegt, keine Normwerte gibt. Die Autoren begründen das damit, dass es nicht möglich war, die deutsche Version des NEO-FFI einer Probandenstichprobe vorzugeben, die für die Bevölkerung im deutschen Raum repräsentativ wäre, da die Teilnahme an den Untersuchungen mit Persönlichkeitsmerkmalen korreliere, insbesondere mit dem Merkmal ‚Offenheit für neue Erfahrungen‘.

Aus diesem Grund wurde ein Vergleich mit den Werten der Arbeit von Hanfstingl (2004) durchgeführt. Die Stichprobe von Hanfstingl (2004) besteht aus 368 österreichischen LehrerInnen. Zum Vergleich der Daten wurden die Konfidenzintervalle der Mittelwerte der Skalen dieser Arbeit berechnet und danach geprüft, ob die Mittelwerte von Hanfstingl in das Intervall hineinfallen (siehe Tab. 11).

Tabelle 11: Vergleich der Ergebnisse zu Persönlichkeitseigenschaften mit den Daten von Hanfstingl (2004)

			Diese Arbeit	Hanfstingl
N	Mittelwert		12,7100	11,97
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	12,1542	
		Obergrenze	13,2658	
E	Mittelwert		19,7908	19,16
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	19,3618	
		Obergrenze	20,2198	
O	Mittelwert		17,7614	18,04
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	17,2270	
		Obergrenze	18,2959	
V	Mittelwert		19,6111	19,91
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	19,1502	
		Obergrenze	20,0721	
G	Mittelwert		19,2374	19,84
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	18,7540	
		Obergrenze	19,7208	

Die Mittelwerte der Skalen zu Neurotizismus und Extraversion dieser Arbeit unterscheiden sich von den Mittelwerten von Hanfstingl (2004). Beide Mittelwerte liegen unter der unteren Grenze des Konfidenzintervalls der Mittelwerte dieser Arbeit. Kein Unterschied besteht bei den Daten zu Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit.

8.2.1 Welche AVEM-Muster sind bei österreichischen Lehramtsstudierenden zu finden und wie sind diese im Vergleich zu deutschen Lehramtsstudierenden verteilt?

Zum Vergleich wurde die Stichprobe deutscher Lehramtsstudierender aus der Studie von Rothland (2011) verwendet. Es wurden mittels Chi-Quadrat-Test die Werte, die für diese Arbeit erhoben wurden, den Ergebnissen aus der deutschen Studie gegenübergestellt. Dabei wurde mit zwei kategorialen Variablen, V1 – das AVEM-Muster als unabhängige Variable – und V2 – das Land als abhängige Variable –, gerechnet.

Tabelle 12: Verteilung der AVEM-Muster bei Lehramtsstudierenden in Österreich und Deutschland (absolut und in Prozent)

AVEM Muster	A %	A absolut	D %	D absolut
G	28,6	52	35	400
S	29,7	54	33	377
A	22,5	41	16,5	188
B	19,2	35	15,5	177
GESAMT	100	182 (201)	100	1294 (1142)

Das Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests, $\chi^2(3) = 7,158$, $p > 0,05$, zeigt dass zwischen Land und AVEM Muster kein Zusammenhang besteht. Die Unterschiede in der Verteilung der AVEM Muster in den beiden Ländern sind also nicht signifikant. Zählt man jedoch die Risikomuster A und B zusammen und vergleicht diese mit der Summe der beiden Muster in der deutschen Stichprobe, erreicht man signifikante Resultate, $\chi^2(2) = 6,978$, $p < 0,05$. Hier gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Land und dem AVEM Muster. Daher unterscheiden sich Deutschland und Österreich signifikant in der Verteilung der AVEM Muster, bei gemeinsamer Betrachtung der Risikomuster. Das Land hat also einen Einfluss auf das AVEM Muster.

In der Stichprobe österreichischer Lehramtsstudierender sind die Muster G und S weniger stark vertreten als in der deutschen Stichprobe. Risikomuster A und B sind hingegen in der österreichischen Stichprobe häufiger vertreten, ersteres um 6 %, zweites um fast 4 %. Insgesamt lassen diese Ergebnisse für Österreich noch schlechtere Prognosen zu, da die beiden Risikomuster A und B häufiger als bei der deutschen Stichprobe auftreten. Dies geht zu Lasten des wünschenswerten Musters G. Es zeigte sich zwar in der österreichischen Stichprobe auch das Muster S seltener, aber in geringerem Ausmaß. Zählt man beide Risikomuster, A und B, zusammen, dann ergibt sich im Vergleich zu Deutschland, ein um 10 % höherer Anteil an diesen, für zukünftige LehrerInnen, nicht wünschenswerten Profilen.

8.2.2 Besteht ein Unterschied in der Ausprägung der Persönlichkeitseigenschaften zwischen den AVEM-Mustern?

Mithilfe dieser Fragestellung sollte untersucht werden, ob sich die AVEM-Muster in ihren Persönlichkeitseigenschaften unterscheiden. Dies wäre dahin gehend interessant, weil sich dann von einem AVEM-Muster auf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften schließen ließe.

Die Fragestellung wurde mittels einfaktorieller MANOVA untersucht, wobei die unabhängige Variable das AVEM-Muster darstellte und die abhängige Variable die Persönlichkeitsmerkmale repräsentierte. Daher ergaben sich für die unabhängige Variable vier Gruppen, die vier AVEM-Muster und für die abhängige Variable fünf Persönlichkeitsmerkmale.

Als Post-hoc-Verfahren zur Bestimmung signifikanter Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen wurde der Games-Howell-Test angewendet, da es sich um ungleiche Gruppengrößen handelte. Mithilfe dieses Tests sollen signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen bestimmt werden (Field, 2005).

Tabelle 13: Deskriptive Statistiken – AVEM und Persönlichkeitseigenschaften

	AVEM Var 1	Mittelwert	Standardabweichung	N
N	Muster G	10,6122	3,02639	49
	Muster S	11,3529	3,36347	51
	Risikomuster A	13,6410	3,67414	39
	Risikomuster B	16,7941	2,88968	34
	Gesamt	12,7283	3,96513	173
E	Muster G	21,1429	2,72336	49
	Muster S	19,9804	2,79636	51
	Risikomuster A	19,2821	2,89236	39
	Risikomuster B	18,7353	2,84241	34
	Gesamt	19,9075	2,92197	173
O	Muster G	18,8367	3,79334	49
	Muster S	16,8431	4,03669	51
	Risikomuster A	18,3333	3,66587	39
	Risikomuster B	17,3529	3,55802	34
	Gesamt	17,8439	3,85099	173
V	Muster G	20,0816	2,89998	49
	Muster S	20,0196	3,08863	51
	Risikomuster A	18,4359	3,88516	39
	Risikomuster B	19,7941	3,19829	34
	Gesamt	19,6358	3,29381	173
G	Muster G	21,7755	2,20100	49
	Muster S	17,4314	3,11291	51
	Risikomuster A	20,4872	3,20256	39
	Risikomuster B	17,8824	2,45893	34
	Gesamt	19,4393	3,32766	173

Die MANOVA ergab einen hochsignifikanten multivariaten Haupteffekt (Pillai's Spur: $F(15, 501) = 10,93, p < 0,001$). Das AVEM Muster hat somit einen Einfluss auf die Persönlichkeitsmerkmale.

Tabelle 14: Tafel der Varianzanalyse (signifikante Unterschiede sind fett gedruckt)

Quelle	AV	Quadratsumme vom Typ III	df	Varianzschätzung	F	p
AVEM_1	N	910,418	3	303,473	28,591	< ,001
	E	137,025	3	45,675	5,797	< ,05
	O	116,916	3	38,972	2,706	< ,05
	V	74,255	3	24,752	2,335	,076
	G	598,299	3	199,433	25,801	< ,001

Bei den einzelnen Variablen war dabei der Effekt der Musterzugehörigkeit, wie aus Tab. 14 ersichtlich ist, für die Variablen Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit hoch signifikant und für die Variablen Extraversion und Offenheit für Erfahrungen signifikant.

Der Post-hoc-Test zeigt (siehe Tab. 17 im Anhang), dass sich die AVEM-Muster vor allem durch ihre Anteile an Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit unterschieden. Die Unterschiede in Verträglichkeit und Offenheit für neue Erfahrungen waren bei keinem Mustervergleich signifikant.

Die Werte in Neurotizismus unterscheiden hoch signifikant zwischen Muster G und Risikomuster A sowie Risikomuster B, wobei das Risikomuster B den höchsten Anteil an Neurotizismus aufwies und Muster G den geringsten. Ebenso unterschied sich das Muster S signifikant bzw. hoch signifikant von den Risikomustern A und B durch diese Variable.

Die Variable Extraversion differenzierte signifikant das Muster G von den Risikomustern A und B, wobei das Muster G die höchsten Werte bei Extraversion aufwies und das Muster B den geringsten.

Gewissenhaftigkeit differenzierte hoch signifikant zwischen dem Muster G, das die höchsten Werte in Gewissenhaftigkeit aufwies, und dem Muster S, das die geringsten Werte zeigte, sowie dem Risikomuster B. Auch die Unterschiede zwischen dem Muster S und dem Risikomuster A waren hochsignifikant. Außerdem differenzierte diese Variable signifikant zwischen den beiden Risikomustern A und B.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Variable Neurotizismus am stärksten zwischen den Mustern differenzierte. Die meisten signifikanten und hoch signifikanten Unterschiede waren auf sie zurückzuführen, gefolgt von Gewissenhaftigkeit und Extraversion.

Zu den einzelnen Mustern lässt sich feststellen, dass das Muster G durch die höchsten Werte, sowohl in Extraversion und Offenheit für neue Erfahrungen als auch in Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, sowie die geringsten Werte in Neurotizismus beschrieben werden kann.

Das Muster S zeichnete sich durch die geringsten Werte in Offenheit für neue Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit sowie die zweitniedrigsten Werte in Neurotizismus aus. Es wies außerdem die zweithöchsten Werte in Extraversion und Verträglichkeit auf.

Personen, die dem Risikomuster A zugeordnet werden können, erreichten die zweithöchsten Werte in Neurotizismus, Offenheit für neue Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit. An vorletzter Stelle sind sie bei der Variable Extraversion zu reihen und an letzter Stelle bei Verträglichkeit.

Dem Risikomuster B zugeordnete Studierende schätzten sich selbst als am wenigsten extrovertiert ein und geben sich die zweitniedrigste Bewertung bei Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, im Vergleich zu den Studierenden aus den anderen Mustern. Bei Neurotizismus bewerteten sie sich selbst am höchsten, wiederum im Vergleich zur restlichen Stichprobe.

8.2.3 Besteht ein Unterschied in der Musterverteilung zwischen Lehramtsstudierenden der Primarstufe (Volksschule), Sekundarstufe I (KMS, Hauptschule) und Sekundarstufe II (Gymnasium)?

Da es sich hierbei um zwei kategoriale Variablen, V1 = Lehramt, die unabhängige Variable und V2 = AVEM-Muster, die abhängige Variable, handelte, wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. So sollten Unterschiede in der Verteilung der AVEM-Muster zwischen Studierenden von Lehrämtern für unterschiedliche Schularten festgestellt werden. Bei der

Berechnung wurde die Berufsschule und die berufsbildende höhere Schule zur Sekundarstufe II, die Sonderschule zur Primarstufe gezählt.

Tabelle 15: Verteilung der AVEM-Muster bei Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten (absolut und in Prozent)

AVEM-Muster Schulform		G	S	A	B	Gesamt
Primarstufe	absolut	11	22	9	11	53
	in Prozent	20,8 %	41,5 %	17 %	20,8 %	100 %
Sekundarstufe I	absolut	15	7	11	5	38
	in Prozent	39,5 %	18,4 %	28,9 %	13,2 %	100 %
Sekundarstufe II	absolut	26	25	21	19	91
	in Prozent	28,6 %	27,5 %	23,1 %	20,9 %	100 %

Der Chi-Quadrat-Test, $\chi^2 (6) = 9,339$, $p > 0,05$, zeigte, dass die Unterschiede in der Verteilung der AVEM-Muster zwischen den Lehrämtern, im Gegensatz zu den Ergebnissen aus Rothlands Studie (2011), nicht signifikant sind. Die Schulform, für die das Lehramt absolviert wird, hat also keinen Einfluss auf das AVEM Muster.

8.2.4 Besteht ein Unterschied in der Musterverteilung zwischen Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität Wien?

Auch bei dieser Frage wurden zwei kategoriale Variable verglichen, wobei V1 = Studienort, die unabhängige Variable und V2 = AVEM-Muster, die abhängige Variable, darstellte. Daher wurde ein Chi-Quadrat-Test gerechnet, um Unterschiede in der Verteilung der AVEM-Muster zwischen Studierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität festzustellen.

Tabelle 16: Verteilung der AVEM-Muster bei Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität Wien (absolut und in Prozent)

AVEM-MUSTER		G	S	A	B	Gesamt
PH/UNI						
Pädagogische Hochschule	absolut	26	29	20	16	91
	in Prozent	28,6 %	31,9 %	22 %	17,6 %	100 %
Universität	absolut	26	25	21	19	91
	in Prozent	28,6 %	27,5 %	23,1 %	20,9 %	100 %

Auch die Verteilung der AVEM-Muster zwischen den Studierenden der Pädagogischen Hochschule und der Universität erbrachte keine signifikanten Unterschiede ($\chi^2(3) = 0,578$, $p > 0,05$). Gegenteilig sind die Zahlen sogar recht ähnlich, wie Tab. 16 zeigt. Die Bildungseinrichtung, an der das Lehramtsstudium absolviert wird, hat somit keinen Einfluss auf das AVEM Muster.

9 Diskussion und Ausblick

Im letzten Teil der Arbeit sollen eine Zusammenfassung der Ergebnisse nach Fragestellungen sowie eine Gegenüberstellung mit den bisherigen Erkenntnissen aus der Literatur erfolgen. Anschließend werden die Grenzen der Arbeit aufgezeigt und ein Ausblick formuliert, was in Zukunft in diesem Bereich noch erforscht werden könnte.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollte untersucht werden, wie hoch der Anteil der beiden Risikomuster A und B bei österreichischen Lehramtsstudierenden ist. Ausgehend von Studien von Rothland (2011) sowie von Schaarschmidt & Kieschke (2007), die auffallend hohe Risikomusteranteile bei LehrerInnen und Lehramtsstudierenden in Deutschland fanden, sollte als erste Fragestellung erhoben werden, ob die österreichischen Zahlen ähnlich hoch sind.

In der zweiten Fragestellung sollte geprüft werden, ob sich die AVEM-Muster durch Persönlichkeitseigenschaften, den BIG FIVE, voneinander unterscheiden lassen. In der dritten Fragestellung erfolgte ein Vergleich der AVEM-Muster von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule und jenen an der Universität Wien. Schließlich war die Untersuchung das Ziel, inwiefern die AVEM-Musterverteilung von Lehramtsstudierenden der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II Unterschiede aufweisen.

Interpretation der Ergebnisse

Es zeigt sich, dass die Musterverteilung des AVEM unter Lehramtsstudierenden in Österreich sogar noch alarmierender als in Deutschland ist. Die Ergebnisse unterscheiden sich zwar nicht signifikant von jenen von Rothland (2011), bezogen auf die Verteilung der einzelnen Muster. Werden jedoch das Risikomuster A und B zusammengezählt, dann ergibt sich ein signifikant höherer Anteil an Risikomustern bei österreichischen Lehramtsstudierenden. Dieser liegt mit über 40 % um 10 % höher als bei der Stichprobe aus Deutschland. Das bedeutet, dass ein großer Teil österreichischer Studierender ein höheres Burn-out-Risiko zeigt und für den Lehrberuf keine optimalen Voraussetzungen mitbringt.

Zu den Ergebnissen der zweiten Forschungsfrage, die sich auf die Persönlichkeitseigenschaften, die BIG FIVE, bezog, kann gesagt werden, dass in der erwähnten Literatur immer wieder auf einen Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Burn-out hingewiesen wird (Maslach et al., 2001; Kieschke, 2003; Klusman et al., 2012). Dies kann auch anhand dieser Daten belegt werden. Die höchsten Neurotizismuswerte wiesen Personen mit dem Risikomuster B auf. Diese sind signifikant höher als bei den anderen Mustern. Die Persönlichkeitseigenschaft Neurotizismus differenziert auch am stärksten zwischen den Mustern des AVEM.

Weiterhin wird das Risikomuster B in der Literatur (Kieschke, 2003) durch geringe Ausprägungen von Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Verträglichkeit und Extraversion charakterisiert. Auch dies zeigte sich in den vorliegenden Ergebnissen. Die Beschreibung des Risikomusters A von Kieschke (2003) stimmte ebenso mit den Werten dieser Studie überein. Das Muster A zeigte hohe Ausprägungen bei Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit, niedrige Werte bei Verträglichkeit. Personen mit dem Muster S zeigen geringe Werte bei Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit. Zusätzlich zu diesen Ergebnissen, die mit denen von Kieschke (2003) übereinstimmen, erreichten Studierende mit diesem Muster auch die geringsten Werte bei der Skala Offenheit für Erfahrungen. Die gefundenen Werte bei den Persönlichkeitseigenschaften der Studierenden mit Muster G stimmten zudem mit jenen von Kieschke (2003) überein: hohe Ausprägungen bei Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, begleitet von geringer Ausprägung bei Neurotizismus.

Bemerkenswert ist dabei, dass das Risikomuster B, das mit erhöhter Burn-out-Wahrscheinlichkeit zusammenhängt, ein Persönlichkeitsprofil aufweist, dass laut Literatur (Mayr & Neuweg, 2006) für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs eher hinderlich ist. Das bestätigen ebenfalls die Aussagen von Schaarschmidt & Kieschke (2007) bezüglich der mangelnden Eignung von Studierenden mit Risikomuster B für den Lehrberuf.

Beim Vergleich der AVEM-Muster von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Lehrämter ließen sich im Gegensatz zur Literatur keine signifikanten Abweichungen zwischen den Lehrämtern erkennen. Rothland (2011) fand bei seiner Stichprobe deutscher

Lehramtsstudierender schwach signifikante Unterschiede in der Verteilung der Muster zwischen den Lehrämtern. Dies könnte aber auch an der bedeutend größeren Stichprobe liegen.

Grenzen der Arbeit

Ein Kritikpunkt bei der Vorlage des AVEM an Studierende ergibt sich daraus, dass dieser Test sich auf das Berufsleben bezieht. Es wurde nicht überprüft, ob die Tatsache, dass viele der Einschätzungen, die durch die Items des AVEM erfasst werden, sich bei Lehramtsstudierenden auf die antizipierte künftige Berufstätigkeit beziehen, zu systematischen Verzerrungen führen.

Außerdem muss bei der Zuordnung der Muster beachtet werden, dass es sich nicht um reine Mustertypen handelt, wie im Manual des AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) vorgeschlagen. Stattdessen wurde jeweils das Muster zugeordnet, dessen Eigenschaften am stärksten zutrafen (Schaarschmidt, 2004). Dies bringt mit sich, dass nicht immer die volle Ausprägung des Musters vorliegt und die Zahlen ein pessimistischeres Bild zeichnen. Allerdings können sehr wohl Tendenzen aufgedeckt werden, die bereits vor Berufseintritt vorhanden sind und sich eventuell nach längerer Lehrtätigkeit verstärken.

Da der AVEM auch dazu dient, rechtzeitig Risikomerkmale aufzudecken, um präventive Maßnahmen einleiten zu können, ist bereits die Tendenz zu einem Risikomuster von Bedeutung.

Ausblick

Der hohe Risikomusteranteil bei österreichischen Lehramtsstudierenden sollte durch weitere Studien auf diesem Gebiet überprüft werden. Eine Bestätigung dieser Zahlen erfordert Handlungsbedarf bei der LehrerInnenauswahl und optimalerweise schon davor, bei der Auswahl von Studierenden, die ein Lehramtsstudium absolvieren möchten. Außerdem sollten diese Ergebnisse ebenso in der LehrerInnenaus- und Weiterbildung, die zurzeit viel diskutierte Themen darstellen, Berücksichtigung finden. Offenbar bestehen bei einer großen Zahl von Studierenden Defizite hinsichtlich der Voraussetzungen für den Lehrberuf, denen teilweise mithilfe von Interventionsmaßnahmen erfolgreich begegnet werden kann, wie

Schaarschmidt & Fischer (2001) durch ihr systematisch durchgeführtes Interventionsprogramm zeigten.

Für die zukünftigen Auswahlverfahren sowie die Ausbildung ist zudem von Bedeutung, dass von den vorhandenen Persönlichkeitseigenschaften durchaus Rückschlüsse auf ein überwiegendes AVEM-Muster gezogen und dadurch auf vorhandene Ressourcen für berufliche Herausforderungen geschlossen werden kann.

Für weitere Untersuchungen wäre es interessant, die Studie auf ganz Österreich auszuweiten, da sich die vorliegende Arbeit nur auf Wien beschränken musste. Vergleiche zwischen den Studierenden verschiedener Bundesländer oder, sofern die Herkunft der Studierenden berücksichtigt wird, zwischen Stadt und Land könnten dabei erhoben werden.

Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, wäre es ebenso möglich, Studierende anderer Studienrichtungen in die Befragung einzuschließen. So könnte herausgefunden werden, ob sich Lehramtsstudierende von Studierenden anderer Studienrichtungen in Bezug auf die Verteilung der AVEM-Muster unterscheiden bzw. ob diese andere Ausprägungen bei den Persönlichkeitseigenschaften aufweisen. Erst dadurch ließe sich zeigen, ob der hohe Risikomusteranteil, den Lehramtsstudierende aufweisen, höher ist als bei anderen Studienrichtungen.

Zukünftige Forschung könnten auch andere Persönlichkeitsmerkmale als die BIG FIVE in eine Untersuchung einbeziehen. Beispielsweise nannten manche Autoren Copingstile (Burisch, 1989), Selbstwertgefühl (Maslach et al., 2001) und Attribuierungsstile (Burisch, 1989) als maßgebliche Variablen für Burn-out, genauso wie andere, von Schaarschmidt & Hertl (2007) angeführte wünschenswerte Eigenschaften von LehrerInnen, wie Verantwortungsbereitschaft, Durchsetzungsvermögen, soziale Sensibilität und souveränes Agieren vor Gruppen.

Allerdings sollten sie sich nicht nur auf persönlichkeitspezifische Merkmale von Lehrkräften beschränken, sondern als eine weitere Ebene die Arbeitsbedingungen untersuchen. Vielleicht können diese, zumindest teilweise, so modifiziert werden, dass sie sich weniger

belastend auswirken. Auf diese Weise wäre es nicht nur möglich, die LehrerInnen belastbarer zu machen, sondern die Arbeitsbedingungen angenehmer zu gestalten (Rothland, 2009).

Für die Bildungspolitik ist es sicherlich von Interesse, welche Arbeitsbedingungen besonders krankheitsfördernd sind. Es ist schlussendlich für alle an der Schule Tätigen wichtig, ein gesundheitsförderliches Klima vorzufinden. Welche Variablen zu einem solchen beitragen, ist für die Schule der Zukunft von grundlegender Bedeutung. Denn nur in einem solchen können sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen Höchstleistungen erbringen und dies auch gerne tun. Das trifft auf alle zu, egal welches AVEM-Muster oder welche Persönlichkeitseigenschaften sie besitzen.

10 Zusammenfassung

Im Zuge der Debatte um eine Bildungsreform stehen die LehrerInnen und deren Aus- und Weiterbildung im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses. Diese zu verbessern und so zu gestalten, dass sie zukünftige LehrerInnen auf die neuen Herausforderungen des Berufes vorbereitet, ist das Ziel einer Reform in diesen Bereich. Dabei kann aber nicht unbeachtet bleiben, welche Voraussetzungen zukünftige LehrerInnen für ihren Beruf mitbringen sollen.

Da die Anforderungen an diesen Berufsstand hoch sind, reichen sie doch von der Unterrichtsplanung, über Beurteilung von SchülerInnenleistungen, Gesprächen mit Eltern und administrativen Tätigkeiten, bis hin zur Beratung und Unterstützung von SchülerInnen, bringen sie hohe psychische Belastungen mit sich (Schröder & Kieschke, 2006).

Aus diesem Grund sind die Ressourcen, über die die LehrerInnen von morgen verfügen, von enormer Wichtigkeit, nicht nur für Ihre Gesundheit, sondern auch für die Leistung, die sie einmal in der Schule erbringen können.

In dieser Arbeit wurden diese Ressourcen mithilfe des AVEM von Schaarschmidt & Fischer (2008) untersucht. Dabei orientierte sich die vorliegende Methodik an einer Studie von Rothland (2011), der die Risikomerkmale von 1142 Lehramtsstudierenden in Deutschland mit diesem Verfahren untersuchte. Die Ergebnisse von Rothlands Studie zeigten hohe Anteile der beiden Risikomuster A und B.

Bei dieser Untersuchung unterschieden sich die Ergebnisse österreichischer Lehramtsstudierender nicht signifikant von jenen der deutschen Lehramtsstudierenden. Auch bei den ÖsterreicherInnen betrug der Risikomusteranteil an die 40 %. Es gab keine signifikanten Unterschiede bei der Musterverteilung in Bezug auf das Lehramt wie bei Rothland (2011). Dieser konnte schwach signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden verschiedener Lehrämter ausmachen. So wiesen Studierende der Sekundarstufe einen um 5 Prozentpunkte höheren Anteil an den Risikomustern auf. Der größte Unterschied fand sich aber bei Muster G. Lehramtsstudierende der Sekundarstufe II zeigten einen um 10 Prozentpunkte höheren Anteil an diesem Muster.

Auch bei einem Vergleich der Musterausprägungen bei Studierenden an der Universität und der Fachhochschule konnten bei dieser Untersuchung keine signifikanten Unterschiede gefunden werden.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag aber bei der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den mit einer Kurzform des NEO-FFI erhobenen Persönlichkeitseigenschaften, Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, und den AVEM-Mustern.

Hierbei *zeigte* sich, dass sich die AVEM-Muster vor allem durch ihre Anteile an Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit signifikant unterscheiden. Im Zuge dessen konnte festgestellt werden, dass Studierende mit dem Muster G die absolut höchsten Werte in Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit aufweisen, wobei sie gleichzeitig die geringsten Werte in Neurotizismus innehatten.

Das Muster S ist durch die absolut geringsten Werte in Offenheit für neue Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit charakterisiert und das Risikomuster A durch die absolut geringsten Werte in Verträglichkeit.

Die absolut geringsten Werte in Extraversion und gleichzeitig absolut höchsten Werte in Neurotizismus wies das Risikomuster B auf. Diese Ergebnisse stimmen zum Großteil mit der gefundenen Literatur überein.

11 Literaturverzeichnis

Antonovsky A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*; Übersetzung von Franke A. Tübingen: dgvt-Verlag

Bakker, A. B., Van der Zee, K., Lewig, K. A. & Dollard, M. F. (2002). The Relationship between the Big Five Personality Factors and Burnout: A Study Among Volunteer Counselors. *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 1 – 20.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; the exercise of control*. New York: Feeman.

Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59 – 91). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt-Verlag.

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). Neo-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae, Manual. Göttingen: Hogrefe.

Burisch, M. (1989). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Heidelberg: Springer.

Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual differences* 38, 929 – 940.

Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger.

Costa, P. T. (Jr.) & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI). Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dür, W. & Griebler, R. (2007): Auswertung der im Rahmen der HBSC-Studie erhobenen Daten zur LehrerInnengesundheit Modul 1A und Modul 1B. Forschungsbericht des Ludwig Boltzmann Institutes für Medizin- und Gesundheitssoziologie (LBIMGS): Wien.

Faltermaier, T. (2007). Prävention und Gesundheitsförderung im Erwachsenenalter. In: Hurrelmann, K. Klotz, T. Haisch, J. (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. (2. überarb. Aufl.) , (S. 71 – 80). Bern: Huber.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*, London: SAGE Publications Ltd.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159 – 165.

Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.

Gerrig, R. J & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). München: Pearson.

Hagemann, W. (2003). *Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien*. München: Beck.

Hanfstingl, B. (2004): *Anstrengungsvermeidung als belastungsreduzierende Copingstrategie im Lehrberuf unter Berücksichtigung der Handlungskontrolle, der Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Kompetenz*. Diplomarbeit der Universität Wien.

Hofmann, F., Griebler, R., Ramelow, D., Unterweger, K., Griebler, U., Felder-Puig, R. & Dür, W. (2012). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen: Ergebnisse der Lehrer/innen-befragung 2010*. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.

Huber, G. K. M. (1983). *Streß und Konflikte bewältigen*. Landsberg: Verlag Moderne Industrie.

Jamal, M. & Baba, V. (2001). Type-A Behavior, Job Performance and Well-Being in College Teachers. *International Journal of Stress Management*, Vol. 8, No. 3, 231 – 240.

Jamal, M. & Baba, V. (2003). Type-A Behavior, Components, and Outcomes: A Study of Canadian Employees. *International Journal of Stress Management*, Vol. 10, No. 1, 39 – 50.

Jordan, J., Bardé, B. & Zeiher, A. M. (2001). Psychokardiologie heute. Herz. Heft 26, Nr. 5, 335 - 344, Urban & Vogel

Kieschke, U. (2003). *Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens*. Berlin: Logos.

Klusmann, U., Kunter, M., Voss T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275 – 290.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99 – 113.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397 – 422.

Mayr, J. (2007). Wie LehrerInnen lernen, Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, Forschung zur Lehrerbildung* (S. 151 – 165). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der LehrerInnenforschung. In Heinrich, M. & Greiner, U. (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt – Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183 – 200). Wien: Lit Verlag GmbH & Co. KG.

Myrtek, M. (2001). Meta-analyses of prospective studies on coronary heart disease, type A personality and hostility. *International Journal of Cardiology* 79 (245 – 251).

Rothland, M. (2009). Das Dilemma d. Lehrberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12, 111 – 125.

Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 179 – 197.

Rumpler, M. (2013). *Burnoutrisiko bei österreichischen Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit studienrelevanten Merkmalen und der Wahrnehmung von Belastungen*. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Schaarschmidt, U., Arold, H. & Kieschke, U. (2000). *Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte* (Information über ein Forschungsprojekt an der Universität Potsdam).

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2001): *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Manual (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.) London: Pearson.

Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Hertl, S. (2007) Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157 – 177). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81 – 98). Wiesbaden: GWV.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, Vol. 14, ISS: 3, 204 – 220.

Schröder, E. & Kieschke, U. (2006). Bewältigungsmuster im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Münster und Potsdam. In W. Schubarth & Ph. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 261 – 280). Potsdam: Universitätsverlag.

Schwarzer, R. & Leppin, A. (1997). Sozialer Rückhalt, Krankheit und Gesundheitsverhalten. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch*. (2. Aufl.), (S. 350 – 373). Göttingen: Hogrefe

Seibert, N. (2008). Der Bedeutung des Berufes gerecht werden! Eignungsfeststellungsverfahren als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium. In N. Seibert (Hrsg.), *Paradigma, Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, (S. 6 – 17). Universität Passau.

Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol 1, No. 1, 27 – 41.

Wittchen, H. U. & Hoyer, J. (2011). *Klinische Psychologie & Psychotherapie*. (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.

ANHANG

Anhang 1:

Abstract.....	88
---------------	----

Anhang 2:

Tabelle 17: Post-hoc-Test (Games Howell).....	89
---	----

Anhang 3:

NEO-FFI-Skalen und Items nach der Kurzversion von Hanfstingl (2004).....	91
--	----

Anhang 4:

Fragebogen.....	94
-----------------	----

Anhang 5:

Eidesstattliche Erklärung.....	104
--------------------------------	-----

Anhang 6:

Lebenslauf.....	105
-----------------	-----

Anhang 1:

Abstract

Im Zuge der Debatte um eine Bildungsreform stehen die LehrerInnen und deren Aus- und Weiterbildung im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses. Da die Anforderungen an diesen Beruf hoch sind, verursachen sie hohe psychische Belastungen bei den Lehrkräften (Schröder & Kieschke 2006).

Aus diesem Grund sind die Ressourcen, über welche die zukünftigen LehrerInnen verfügen, von enormer Wichtigkeit – nicht nur für ihre Gesundheit, sondern auch für die Leistung, die sie einmal in der Schule erbringen können. Diese Ressourcen wurden mithilfe des Arbeits- und studienbezogenen Erlebens- und Verhaltensmusters (AVEM) von Schaarschmidt & Fischer (2008) untersucht. Dabei fand ein Vergleich mit den Ergebnissen deutscher Lehramtsstudierender aus einer Studie von Rothland (2011) statt.

Des Weiteren wurde erhoben, ob die Lehramtsstudierenden der Universität andere AVEM-Muster aufweisen als jene der Pädagogischen Hochschule. Es wurden zudem die AVEM-Muster von Studierenden unterschiedlicher Lehrämter (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) gegenübergestellt.

Zusätzlich wurden die Persönlichkeitseigenschaften der zukünftigen LehrerInnen mithilfe einer Kurzform des NEO-FFI von Hanfstingl (2004) erhoben, um zu untersuchen, ob sich die vier Muster des AVEM in den Persönlichkeitseigenschaften unterscheiden. Dabei wurde herausgefunden, dass sich die einzelnen AVEM-Muster durchaus durch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften beschreiben lassen.

Anhang 2: Tabelle 17 zu Abschnitt 8.2.2

Tabelle 17: Post-hoc-Test (Games Howell), *signifikante Unterschiede sind fett gedruckt.

AV	(I)AVEM Var 1	(J)AVEM Var 1	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	p
N	Muster G	Muster S	-,7407	,63933	,654
		Risikomuster A	-3,0288*	,73011	<,001
		Risikomuster B	-6,1819*	,65766	<,001
	Muster S	Muster G	,7407	,63933	,654
		Risikomuster A	-2,2881*	,75363	<,05
		Risikomuster B	-5,4412*	,68368	<,001
	Risikomuster A	Muster G	3,0288*	,73011	<,05
		Muster S	2,2881*	,75363	<,05
		Risikomuster B	-3,1531*	,76924	<,05
	Risikomuster B	Muster G	6,1819*	,65766	<,001
		Muster S	5,4412*	,68368	<,001
		Risikomuster A	3,1531*	,76924	<,05
E	Muster G	Muster S	1,1625	,55198	,158
		Risikomuster A	1,8608*	,60487	<,05
		Risikomuster B	2,4076*	,62369	<,05
	Muster S	Muster G	-1,1625	,55198	,158
		Risikomuster A	,6983	,60649	,659
		Risikomuster B	1,2451	,62526	,201
	Risikomuster A	Muster G	-1,8608*	,60487	<,05
		Muster S	-,6983	,60649	,659
		Risikomuster B	,5468	,67241	,848
	Risikomuster B	Muster G	-2,4076*	,62369	<,05
		Muster S	-1,2451	,62526	,201
		Risikomuster A	-,5468	,67241	,848

AV	(I)AVEM Var 1	(J)AVEM Var 1	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	p
O	Muster G	Muster S	1,9936	,78305	,059
		Risikomuster A	,5034	,79890	,922
		Risikomuster B	1,4838	,81609	,273
	Muster S	Muster G	-1,9936	,78305	,059
		Risikomuster A	-1,4902	,81492	,267
		Risikomuster B	-,5098	,83177	,928
	Risikomuster A	Muster G	-,5034	,79890	,922
		Muster S	1,4902	,81492	,267
		Risikomuster B	,9804	,84671	,655
	Risikomuster B	Muster G	-1,4838	,81609	,273
		Muster S	,5098	,83177	,928
		Risikomuster A	-,9804	,84671	,655
V	Muster G	Muster S	,0620	,59890	1,000
		Risikomuster A	1,6457	,74744	,133
		Risikomuster B	,2875	,68738	,975
	Muster S	Muster G	-,0620	,59890	1,000
		Risikomuster A	1,5837	,75769	,166
		Risikomuster B	,2255	,69850	,988
	Risikomuster A	Muster G	-1,6457	,74744	,133
		Muster S	-1,5837	,75769	,166
		Risikomuster B	-1,3582	,82939	,364
	Risikomuster B	Muster G	-,2875	,68738	,975
		Muster S	-,2255	,69850	,988
		Risikomuster A	1,3582	,82939	,364
G	Muster G	Muster S	4,3441*	,53747	<,001
		Risikomuster A	1,2883	,60154	,151
		Risikomuster B	3,8932*	,52602	<,001
	Muster S	Muster G	-4,3441*	,53747	<,001
		Risikomuster A	-3,0558*	,67304	<,001
		Risikomuster B	-,4510	,60650	,879
	Risikomuster A	Muster G	-1,2883	,60154	,151
		Muster S	3,0558*	,67304	<,001
		Risikomuster B	2,6048*	,66394	<,05
	Risikomuster B	Muster G	-3,8932*	,52602	<,001
		Muster S	,4510	,60650	,879
		Risikomuster A	-2,6048*	,66394	<,05

Anhang 3: NEO-FFI-Skalen und Items nach der Kurzversion von Hanfstingl (2004)

Die nachfolgende Beschreibung der Trennschärfeindizes der einzelnen Items der Skalen ist aus Hanfstingl (2004) entnommen.

Neurotizismus (Cronbachs Alpha = .85)

Die Skala ‚Neurotizismus‘ umfasst folgende Items nach der Kürzung:

- 1) Ich fühle mich oft angespannt und nervös.
(Trennschärfeindex = .67)
- 2) Ich fühle mich hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.
(Trennschärfeindex = .67)
- 3) Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.
- 4) Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schiefgeht.
(Trennschärfeindex = .64)
- 5) Ich bin selten traurig und deprimiert. (Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .58)

Extraversion (Cronbachs Alpha = .80)

Die gekürzte Skala für ‚Extraversion‘ lautet:

- 1) Ich habe gerne Leute um mich herum.
(Trennschärfeindex = .69)
- 2) Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.
(Trennschärfeindex = .67)
- 3) Ich halte mich nicht für besonders fröhlich. (Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .61)
- 4) Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.
(Trennschärfeindex = .58)
- 5) Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.
(Trennschärfeindex = .58)

Offenheit für Erfahrungen (Cronbachs Alpha = .71)

Die Skala ‚Offenheit für Erfahrungen‘ besteht nach der Kürzung aus den folgenden Items:

- 1) Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht. (Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .61)
- 2) Ich finde philosophische Diskussionen langweilig. (Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .60)
- 3) Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.
(Trennschärfeindex = .60)
- 4) Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren. (Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .58)
- 5) Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.
(Trennschärfeindex = .67)

Verträglichkeit (Cronbachs Alpha = .71)

Nachfolgend werden die Items für die Skala ‚Verträglichkeit‘ nach der Kürzung beschrieben:

- 1) Manche Leute halten mich für kalt und berechnend. (Dieses Item muss man umpolen.) (Trennschärfeindex = .65)
- 2) Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig. (Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .62)
- 3) Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.
(Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .56)
- 4) Ich versuche stets, rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.
(Trennschärfeindex = .51)
- 5) Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch. (Dieses Item muss man umpolen.)
(Trennschärfeindex = .48)

Gewissenhaftigkeit (Cronbachs Alpha = .85)

Die Skala ‚Gewissenhaftigkeit‘ wurde auf diese Items gekürzt:

- 1) Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.
(Trennschärfeindex = .73)
- 2) Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.
(Trennschärfeindex = .67)
- 3) Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.
(Trennschärfeindex = .65)
- 4) Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.
(Trennschärfeindex = .62)
- 5) Bei allem, was ich tue, strebe ich nach Perfektion.
(Trennschärfeindex = .59)



Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien führen wir eine Umfrage zum Thema „Belastung von Lehramtsstudierenden“ durch, bei der wir Sie um Ihre Mithilfe bitten.

Für die Fragen haben Sie so viel Zeit, wie Sie benötigen. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Bitte bearbeiten Sie alle Fragen sehr konzentriert.

Die Teilnahme ist **anonym**, und selbstverständlich werden Ihre Angaben **vertraulich** behandelt, ausschließlich für die Studie verwendet und **nicht** an Dritte weitergegeben.

Wir danken für Ihre Mitarbeit!

Allgemeine Angaben zur Person

Zuerst möchten wir Sie um allgemeine Angaben zu Ihrer Person bitten. Kreuzen Sie bitte die jeweils zutreffende Aussage an bzw. tragen Sie gegebenenfalls die entsprechenden Angaben ein.

Geschlecht: ☐ männlich
☐ weiblich

Alter: ____ Jahre

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern:

Mutter: ☐ Keine	Vater: ☐ Keine
☐ Pflichtschule	☐ Pflichtschule
☐ Lehrabschluss	☐ Lehrabschluss
☐ Matura/Abitur	☐ Matura/Abitur
☐ Hochschulabschluss (Universität, FH)	☐ Hochschulabschluss (Universität, FH)

1. Im wievielten Semester sind Sie? ____ Semester

2. Befinden Sie sich bereits im 2. Abschnitt?

- ☐ ja
- ☐ nein

3. In welchen Studiengang sind Sie eingeschrieben?

- ☐ Lehramt alte Studienordnung
- ☐ Bachelor
- ☐ Master

4. Handelt es sich bei dem lehramtsrelevanten Studiengang um Ihren Erststudiengang oder waren Sie zuvor in einem anderen Studiengang eingeschrieben?

- ☐ Es handelt sich um meinen ersten Studiengang.
- ☐ Ich war zuvor in einem anderen Studiengang eingeschrieben.

5. Haben Sie vor Ihrem Studium eine Berufsausbildung absolviert?

- ☐ nein
- ☐ ja
- ☐ ja, und ich habe in diesem Beruf über die Ausbildung hinaus gearbeitet.

6. Sie möchten Lehrerin/Lehrer werden?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß noch nicht

7. Welches Lehramt streben Sie an?

Das Lehramt für ...

- ☐ die Volksschule (Primarstufe)
- ☐ die Hauptschule / Kooperative Mittelschule / Neue Mittelschule (Sekundarstufe I)
- ☐ das Gymnasium (Sekundarstufe II)
- ☐ die Berufsschule
- ☐ die Sonderschule/Förderschule
- ☐ die berufsbildende höhere Schule

8. Welche Unterrichtsfächer studieren Sie?

1. Fach: _____ (bitte eintragen)

2. Fach: _____ (bitte eintragen)

ggf. 3. Fach: _____ (bitte eintragen)

9. Wann haben Sie die Entscheidung getroffen Lehrerin/Lehrer zu werden?

- ☐ Ich wollte immer schon Lehrerin/Lehrer werden.
- ☐ In meiner Schulzeit an der weiterführenden Schule.
- ☐ Nach der Matura.
- ☐ Zu Beginn des Studiums.
- ☐ Zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich _____.

10. Wie sicher sind Sie sich hinsichtlich der Entscheidung, Lehrerin/Lehrer werden zu wollen?

Ich bin mir ...

- ☐ sehr sicher
- ☐ sicher
- ☐ eher sicher
- ☐ eher unsicher
- ☐ unsicher
- ☐ sehr unsicher

11. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium?

Ich bin ...

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ zufrieden
- ☐ eher zufrieden
- ☐ eher unzufrieden
- ☐ unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

12. Wie schätzen Sie Ihre Berufsaussichten ein?

- ☐ sehr gut
- ☐ gut
- ☐ eher gut
- ☐ eher schlecht
- ☐ schlecht
- ☐ sehr schlecht

13. Wie schätzen Sie Ihren zukünftigen Berufserfolg ein?

- ☐ sehr gut
- ☐ gut
- ☐ eher gut
- ☐ eher schlecht
- ☐ schlecht
- ☐ sehr schlecht

14. Welche Pläne haben Sie nach dem Studium?

- ☐ Ich möchte so schnell wie möglich in den Lehrerberuf eintreten.
- ☐ Ich möchte noch andere (berufliche) Erfahrungen machen, bevor ich in die Schule eintrete.
- ☐ Ich absolviere zwar ein lehramtsrelevantes Studium, möchte aber nicht in den Schuldienst eintreten.

15. Wie viel Zeit investieren Sie im Durchschnitt pro Woche für Ihr Studium?

- ☐ mehr als 40 Std./Woche
- ☐ 30-40 Std./Woche
- ☐ 20-30 Std./Woche
- ☐ 10-20 Std./Woche
- ☐ weniger als 10 Std./Woche

16. Bekommen Sie soziale Unterstützung in Ihrem Studium? Wenn ja wer unterstützt sie sozial? (Gemeint ist eine Unterstützung in der sie mit der Person/den Personen über ihre Probleme sprechen können; der/die ihnen hilft/helfen; mit der/denen Sie über ihre Gefühle reden können)

- ☐ Eltern
- ☐ Freunde
- ☐ Sonstige _____
- ☐ Niemand

17. Wenn Sie soziale Unterstützung in Ihrem Studium bekommen, wie groß ist diese?

- ☐ sehr groß
- ☐ eher groß
- ☐ teils-teils
- ☐ eher gering
- ☐ sehr gering

18. Bekommen Sie finanzielle Unterstützung von Ihren Eltern für ihr Studium?

- ☐ ja
- ☐ nein

19. Wenn Sie finanzielle Unterstützung in Ihrem Studium bekommen, wie groß ist diese?

- ☐ keine Unterstützung
- ☐ weniger als 100 €/ Monat
- ☐ 100 € bis 200 €/Monat
- ☐ mehr als 200 €/Monat

Alltägliche Belastungen

Die nächsten Fragen beziehen sich auf die wahrgenommenen alltäglichen Belastungen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen des Alltags auf Sie zutreffen.

	trifft völlig zu	trifft eher zu	Trifft teilwei se zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Ich habe in meiner Freizeit sozialen Verpflichtungen nachzugehen.					
Ich habe in meiner Freizeit familiären Verpflichtungen nachzugehen.					
Ich bin nicht gänzlich ausgelastet mit den Anforderungen im Alltag.					
Ich habe gesundheitliche Probleme.					
Ich habe Schwierigkeiten mein Studium und Privates zu vereinen.					
Ich habe Ehe-/Partnerprobleme.					
Ich habe Probleme mit Kindern.					
Ich bin finanziell eingeschränkt.					
Bei mir gibt es Unstimmigkeiten im Bekanntenkreis.					
Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen Personen.					
Ich bin unzufrieden mit meiner Wohnsituation.					
Ich komme mit meiner Zeiteinteilung des Tagesablaufes nicht zurecht.					
Sonstiges _____					

Angaben zu Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten in Bezug zur Arbeitswelt

Wir bitten Sie, einige Ihrer üblichen Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten zu beschreiben, wobei vor allem auf das Arbeitsleben Bezug genommen wird. Falls Sie noch keiner Arbeitstätigkeit nachgehen, würden wir Sie bitten, sich die Arbeit als Lehrer/Lehrerin vorzustellen und danach Ihre Entscheidung zu treffen. Dazu finden Sie im Folgenden eine Reihe von Aussagen. Lesen Sie jeden dieser Sätze gründlich durch und entscheiden Sie, in welchem Maße er auf Sie persönlich zutrifft.

	trifft völlig zu	überwiegend	teils/teils	überwiegend nicht	trifft überhaupt nicht zu
1. Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.					
2. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.					
3. Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.					
4. Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein.					
5. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.					
6. Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.					
7. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.					
8. Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.					
9. Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.					
10. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.					
11. Mein Partner/meine Partnerin (bzw. die Person, zu der die engste Beziehung besteht) zeigt Verständnis für meine Arbeit.					
12. Die Arbeit ist mein Ein und Alles.					

	trifft völlig zu	überwiegend	teils/teils	überwiegend nicht	trifft überhaupt
13. Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.					
14. Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.					
15. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefern.					
16. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.					
17. Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.					
18. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und streng mich umso mehr an.					
19. Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.					
20. In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.					
21. Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.					
22. Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.					
23. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.					
24. Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.					
25. Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.					
26. Was immer ich tue, es muss perfekt sein.					
27. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.					
28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.					
29. Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.					

	trifft völlig zu	überwiegend	teils/teils	überwiegend nicht	trifft überhaupt nicht zu
30. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.					
31. In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.					
32. Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.					
33. Von meinem Partner/meiner Partnerin (bzw. von der Person, zu der die engste persönliche Beziehung besteht) wünsche ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.					
34. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.					
35. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.					
36. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.					
37. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.					
38. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.					
39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.					
40. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!					
41. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.					
42. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.					
43. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.					
44. Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.					

Überlegen Sie, ob folgende Aussagen für Sie zutreffen oder nicht. Zur Bewertung jeder Aussage stehen Ihnen folgende Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, starke Ablehnung, Ablehnung, neutral, Zustimmung oder starke Zustimmung.

	Starke Ableh- nung	Ableh- nung	Neutral	Zustim- mung	Starke Zustim- mung
1. Ich habe gerne Leute um mich herum.					
2. Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.					
3. Ich halte mich für besonders fröhlich.					
4. Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.					
5. Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.					
6. Ich versuche, alle mir aufgetragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.					
7. Ich fühle mich oft angespannt und nervös.					
8. Ich bin gerne im Zentrum des Geschehens.					
9. Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.					
10. Im Hinblick auf die Ansichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.					
11. Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite auf sie zu.					
12. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.					
13. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.					
14. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.					
15. Manche Menschen halten mich für kalt und berechnend.					
16. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.					
17. Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.					
18. Ich bin selten traurig oder deprimiert.					
19. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.					

	Starke Ableh- nung	Ableh- nung	Neutral	Zustim- mung	Starke Zustim- mung
20. Ich versuche, stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.					
21. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.					
22. Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.					
23. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.					
24. Um zu bekommen was ich will, bin ich notfalls bereit, Menschen zu manipulieren.					
25. Bei allem was ich tue, strebe ich nach Perfektion.					

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen!

Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, 2013-08-05

Andrea Würfl

LEBENS LAUF

Name: Würfl
Vorname: Andrea



Bildungsweg

1981 – 1985: AHS Franklinstraße 21, 1210 Wien
1985 – 1990: HAK Polgarstraße 24, 1220 Wien
1990 – 1991: Sprachkurs in England (University of Cambridge)
1991 – 1998: Studium der Betriebswirtschaftslehre
an der Wirtschaftsuniversität Wien
(Dez. 1998 Abschluss mit Mag. rer. soc. oec.)
2006 – 2009: Studium der Wirtschaftspädagogik
an der Wirtschaftsuniversität Wien
(Okt. 2009 Abschluss mit Mag. rer. soc. oec.)
seit Okt. 2009: Studium der Psychologie
an der Universität Wien

Zusatzqualifikationen/ Weiterbildung

Sprachen: Englisch: ausgezeichnete Kenntnisse in
Wort und Schrift
(Cambridge Proficiency)
Trainerausbildung: am WIFI Wien
Führerschein: Gruppe B
Psychotherapeutisches Propädeutikum: Hopp, Währinger Straße, 1090 Wien
(voraussichtlicher Abschluss Okt. 2013)

Berufliche Tätigkeiten

1990-1991:	Au-pair Mädchen in London
1992, Aug. und 1993, Feb.:	Ferialpraktikum in der Buchhaltungsabteilung bei <i>Hewlett-Packard</i> (Lieblgasse 1, 1220 Wien)
1994, Dez.:	Praktikum bei <i>Esselte GmbH</i> (Jochen Rindt - Straße 13, 1230 Wien)
1996, Okt. - Dez.:	Mitarbeit an einem Personalmanagementprojekt bei <i>Philips</i> (Gutheil-Schoderger.17)
1998, Apr. - Mai:	Mitarbeit an einem Marketingprojekt bei <i>Erste Allgemeine Versicherungs-AG</i> (Landskrongasse 1 - 3, 1010 Wien)
1993-1999:	Kursleiterin für Englischkurse an der <i>Volkshochschule Donaustadt</i> (Bernoullistraße 1, 1220 Wien)
1994-1999:	Assistentin der Geschäftsführung in der Sprachschule <i>Inlingua</i> (Neuer Markt , 1010 Wien)
1999, Apr. – Nov.:	Mitarbeiterin der Personalentwicklung bei der <i>Volksfürsorge Jupiter Versicherung</i> (Stubentor 3, 1010 Wien)
Seit Dez. 1999:	Mitarbeiterin des Bereiches „Kaufmännische Ausbildungen“ im <i>Jüdischen beruflichen Bildungszentrum</i>

Wien, Juli 2013

MMag. Andrea Würfl