



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Bindungserfahrungen von Grundschullehrerinnen und ihre
Auswirkungen auf ihre emotionale Intelligenz, die Beziehung zu
ihren SchülerInnen und Burnout

Verfasserin

Annemarie Bulant

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Juli 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

Vorwort

Als Tochter einer Volksschullehrerin ist mir dieses Thema ein ganz besonderes Anliegen, da ich selbst mitbekommen durfte, wie viel und welch wertvolle Arbeit Volksschullehrerinnen tatsächlich leisten. Mit dieser wissenschaftlichen Arbeit möchte ich einen kleinen Beitrag zur Förderung der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Tätigkeit und ihres Engagements bieten.

Mein Dank gebührt DDr. Lieselotte Ahnert, die sich dieses Themas angenommen hat und mich mit qualitativ hochwertigem Feedback versorgt hat, und Dipl. Reha.-Psych. Anne Milatz, die mich sowohl mit ihrem fachlichen Rat als auch immer mit motivierenden Worten unterstützt hat, und ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Des Weiteren möchte ich meiner Familie, die immer großes Vertrauen in meine Selbständigkeit und meine Fähigkeiten gesetzt hat, und den Freunden danken, die immer an mich geglaubt haben und mir in schweren Stunden zur Seite gestanden haben.

Zusammenfassung

Lehrerinnen entwickeln mentale Modelle von sich selbst und anderen auf der Grundlage individueller Bindungserfahrungen. Mentale Modelle von Bindungserfahrungen beeinflussen die Wahrnehmung zukünftiger Beziehungen, die Bewertung von Belastungen und die Erwartung mit diesen umgehen zu können. Das Ziel dieser Studie war es die Zusammenhänge zwischen persönlichen Bindungserfahrungen von Lehrerinnen, Beziehungserfahrungen mit SchülerInnen, berufliches Belastungserleben und wahrgenommener emotionaler Intelligenz zu untersuchen. Die Stichprobe umfasste 102 Grundschullehrerinnen aus Österreich und Deutschland. Die Lehrerinnen beantworteten Fragebögen über wahrgenommene emotionale Intelligenz, die Beziehung zu spezifischen Schülern und Burnout, sowie soziodemographische Informationen. Die mentalen Modelle von Bindungserfahrung wurden sowohl über Selbstbeschreibungen als auch mit einem projektivem Verfahren erhoben. Es konnten positive Zusammenhänge zwischen sicherer Bindungserfahrung und wahrgenommener emotionaler Intelligenz festgestellt werden. Wahrgenommene emotionale Fähigkeiten konnten Nähe und Konflikt in Beziehungserfahrungen mit SchülerInnen vorhersagen als auch Dimensionen von Burnout erklären. Die Ergebnisse haben theoretische und praktische Implikationen für zukünftige Forschung, die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und für die Prävention von Burnout im Schulkontext.

Abstract

Teachers develop mental models of the self and others on the foundation of individual attachment history. These mental models influence the perception of subsequent relationships, the appraisal of strains and the anticipation to handle those. The purpose of this study was to examine the associations between personal attachment history, relationship experience with students, occupational strain and perceived emotional intelligence. The sample consisted of 102 teachers in primary schools within Austria and Germany. Teachers completed questionnaires about perceived emotional intelligence, relationship to specific students and burnout, as well as demographic data. The mental models of attachment history were assessed through self-reports of attachment and a projective measure. Positive associations were found between secure attachment history and perceived emotional intelligence. Perceived emotional abilities significantly contribute to closeness and conflict of relationships with students and explain dimensions of burnout. The results exhibit theoretical and practical implications for future research, education of primary teachers and the prevention of burnout in the context of school.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1. Theoretische Grundlagen	8
1.1 Grundlagen der Bindungstheorie	8
1.1.1 Bindungserfahrung mit primären Bezugspersonen	8
1.1.2 Bindungserfahrung mit sekundären Bezugspersonen	9
1.1.3 Internalisierte Arbeitsmodelle von Bindung	11
1.1.4 Internalisierte Arbeitsmodelle der Lehrer-Schüler-Beziehung	14
1.1.5 Methodenspezifische Konzepte von Bindungsrepräsentationen	15
1.2 Grundlegende Modelle emotionaler Intelligenz	16
1.2.1 Emotionale Intelligenz und Bindungserfahrung	17
1.2.2 Emotionale Intelligenz von Lehrerinnen und Beziehungserfahrungen mit SchülerInnen	21
1.3 Grundlegende Modelle von Burnout	22
1.3.1 Beziehungserfahrungen mit SchülerInnen und Burnout	24
1.3.2 Bindungserfahrungen und Burnout	25
1.3.3 Emotionale Intelligenz und Burnout	27
2. Untersuchungsgegenstand und Forschungsfragen	29
3. Methodik und Untersuchungsdesign	31
1.2 Konzeption und Durchführung der Diplomarbeit	31
1.3 Stichprobe	31
1.4 Methoden der Datenerhebung	32
1.4.1 Beziehungsspezifische Bindungsskalen (BBE)	32
1.4.2 Bochumer Bindungsfragebogen (BoBi)	33
1.4.3 Attachment Script Assessment (ASA)	33
1.4.4 Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQUe)	35
1.4.5 Student Teacher Relationship Scale (STRS)	38
1.4.6 Maslach Burnout Inventory (MBI)	39
3.4 Methoden der Datenauswertung	39
4. Ergebnisse	40
4.1 Deskriptive Statistik	40
4.2 Voranalysen zur Prüfung der Konvergenz von Bindungserhebungsverfahren	41
4.3 Hypothesenprüfung	42
4.3.1 Zusammenhang zwischen Bindung und emotionaler Intelligenz	42

4.3.2 Einfluss von Bindung und emotionaler Intelligenz auf die Beziehung zur SchülerIn	44
4.3.3 Einfluss von Bindung, emotionaler Intelligenz und der Beziehung zur SchülerIn auf Burnout	45
5. Diskussion	47
Literaturverzeichnis	56
Tabellenverzeichnis	69
Abbildungsverzeichnis	70
Anhang	
A Tabellen	
B Fragebogenbatterie	
C Storylines des Attachment Script Assessment	
Lebenslauf	

Einleitung

LehrerInnen tragen neben den Eltern eine wertvolle Rolle in der Erziehung unserer Kinder (Evers, Tomic & Brouwers, 2004). GrundschullehrerInnen bereiten Kindern nicht nur durch reine Wissensvermittlung den Weg in die soziale Welt, sondern sie agieren auch als soziale Vorbilder für ihre SchülerInnen. Eine sichere Bindung zu ihrer Grundschullehrerin bietet vor allem jüngeren Kindern ein sicheres Umfeld um zu lernen und sich zu entwickeln. Kinder, die eine positive Beziehung zu ihrer Lehrerin aufbauen, gehen gerne in die Schule, sind motivierter zu lernen und interagieren sozial mit ihren Mitschülern. Die persönlichen Ressourcen der Lehrerin sind dabei von großer Bedeutung für den Bildungserfolg und die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern. Die wissenschaftliche Forschung beschränkt sich dabei hauptsächlich auf Auswirkungen einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung auf die SchülerInnen und nicht auf die Lehrerinnen selbst. Es gibt lediglich Studien, die den Einfluss von Verhaltens- und Disziplinprobleme von Schülern auf Stress und Burnout bei Lehrerinnen, untersuchen.

Aus der Bindungstheorie (Bowlby, 1982, 2008) ist zureichend bekannt, dass Personen im Laufe des Lebens enge Beziehungen zu anderen Menschen entwickeln. Sogenannte Bindungen entstehen zu Familienmitgliedern, Freunden und Partnern, als auch zu Betreuungspersonen, wie Grundschullehrerinnen. Bindungserfahrungen mit primären Bezugspersonen dienen als Schablonen für sekundäre Beziehungen, da Bindungserfahrungen in mentalen Arbeitsmodellen gespeichert werden. Diese internalen Modelle von Bindungserfahrungen beinhalten Vorstellungen und Erwartungen an zukünftige Beziehungspartner (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). In dieser Untersuchung soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Bindungserfahrung von Grundschullehrerinnen Auswirkungen auf das mentale Modell von Beziehungserfahrung zu Schülerinnen hat und auf die wahrgenommene Nähe und Distanz Einfluss nimmt.

Mentale Modelle von Bindungserfahrungen bestimmen wie äußere Ereignisse und Bedrohungen wahrgenommen und bewertet werden (Grossmann & Grossmann, 2008; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Deswegen ist anzunehmen, dass Bindungserfahrungen einen Einfluss auf das Erleben beruflicher Belastungen, wie die Arbeit mit schwierigen unmotivierten Kindern, und auf Erwartungen an die eigene Fähigkeit mit Belastung und Stress im Beruf umgehen zu können und damit auch auf die Wahrnehmung von Burnout haben. Diese wissenschaftliche Arbeit geht der Frage nach, in welche Wechselwirkung Bindungserfahrungen mit der Wahrnehmung eigener emotionaler Selbstwirksamkeit stehen.

Der Lehrerberuf zählt zu den stressreichsten Beschäftigungen (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005). Frühere Forschung beschäftigte sich vor allem mit belastenden Arbeitsbedingungen in der Entstehung von Burnout. Hohe emotionale Intelligenz der Lehrerin stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar mit den Anforderungen des Lehrerberufes (Regelverletzungen, Unterbrechungen im Unterricht, Leistungsverweigerung) umgehen zu können. Demnach sollten emotionale Kompetenzen zu einem effektiveren Umgang mit beruflichen Stressoren führen und Burnout verhindern können. Fühlt sich eine Lehrerin den emotionalen Anforderungen ihres Berufes gewachsen, kann sie auch effektiver mit ihren Schülerinnen interagieren und eine positivere Beziehung zu diesen aufbauen.

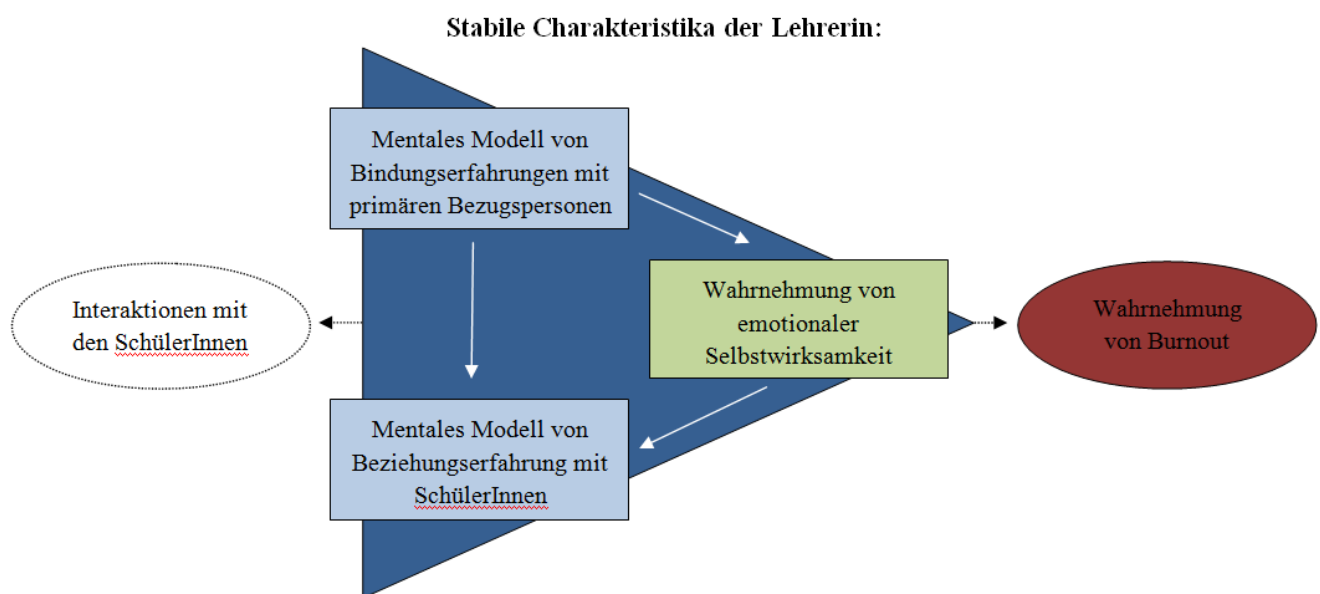


Abbildung 1: Hypothetisches Modell der Wechselwirkung mentaler Modelle von Bindungserfahrungen, Wahrnehmung emotionaler Selbstwirksamkeit und der Wahrnehmung von Burnout (in Anlehnung an Spilt, Koomen & Thijs, 2011)

Das Ziel dieser Untersuchung ist es einen integrativen Erklärungsansatz von Burnout durch individuelle Charakteristika der Lehrerin in Relation zu beruflichen Arbeitsbedingungen zu leisten. In dem wissenschaftlichen Diskurs werden zuerst theoretische Grundlagen vorgestellt, um die Forschungsfragen dieser Arbeit zu begründen. Anschließend wird das vorgestellte hypothetische Modell (siehe Abbildung 1) empirisch überprüft, wobei das methodische Vorgehen vorwiegend explorativer Natur ist.

Da über 90% der Lehrpersonen in österreichischen Volksschulen weiblich sind (Statistik Austria, 2012), werden in dieser Arbeit explizit nur Lehrerinnen erwähnt.

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Grundlagen der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie von Bowlby (1973, 1982, 2008) erklärt menschliches Erleben und Verhalten in Bezug auf frühe Interaktions- und Beziehungserfahrungen. Bindungserfahrungen mit nahen Bezugspersonen beeinflussen die Entwicklung von Modellvorstellungen über das Selbst und die soziale Umwelt. In den folgenden Abschnitten soll verdeutlicht werden, wie Bindung mit primären Bezugspersonen, wie den Eltern, und sekundären Bezugspersonen, wie Grundschullehrerinnen, entsteht, wie frühe Bindungserfahrungen in mentalen Arbeitsmodellen gespeichert werden und somit zukünftiges Erleben und Verhalten steuern.

1.1.1 Bindungserfahrung mit primären Bezugspersonen

Elterliches *Fürsorgeverhalten* ist ein evolutionäres, genetisch veranlagtes Verhaltenssystem mit einer lebensnotwendigen Schutzfunktion, da Neugeborene nach ihrer Geburt weder laufen, sich selbst ernähren oder beschützen können (Bowlby, 2008). Das neuronale System von Neugeborenen aktiviert automatisch *Bindungsverhalten* um Nähe und Unterstützung von kompetenten Bezugspersonen, sogenannten *Bindungsfiguren*, aufzufordern, mittels Augenkontakt, Lächeln, Weinen, Folgen, Klammern oder Umarmen (Mikulincer & Shaver, 2003). Blick- und Körperkontakt kennzeichnen die ersten Interaktionen zwischen den ersten Bezugspersonen (*Primary Caregivers*) und dem Kind und schaffen eine erste Vertrauensbasis.

Bindung stellt eine zeitlich stabile emotionale Qualität der Beziehung zwischen den Eltern und ihrem Kind dar (Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). In den frühen Interaktionen mit den Eltern lernt der Säugling ob er darauf vertrauen darf, dass seine Bedürfnisse erfüllt werden und dass auf sein Bindungsverhalten mit Fürsorge und Unterstützung reagiert wird. Bowlby (1982) unterscheidet drei Arten, wie die Eltern ihrem Kind Unterstützung entgegenbringen können: Die physische Anwesenheit der Eltern gibt dem Säugling ein Gefühl von Sicherheit (*Proximity Maintenance*). Der Säugling vermittelt sein Bedürfnis nach Nähe, wenn die Gefahr einer Trennung bevorsteht, in dem er mit Weinen oder Schreien Angst signalisiert. Erlebt der Säugling eine für ihn bedrohliche Situation helfen ihm seine Eltern diese zu bewältigen (*Safe Haven*). Die Eltern stellen eine verlässliche und sichere Basis (*Secure Base*) für ihre Kinder dar, von der sie ausgehend mit einem Gefühl von Sicherheit und in der Gewissheit, jederzeit zu dieser zurückzukehren zu können ihre Umwelt explorieren können. Fühlt sich ein Kind wohl, kann es seine Umwelt spielerisch erkunden. Bei Stress wird Bindungsverhalten aktiviert, und das Explorationsverhalten eingestellt (Strauß, 2006).

Eine sichere Bindungsqualität der Eltern-Kind-Bindung kann dann entstehen, wenn Eltern ihr Kind vorbehaltlos akzeptieren, ermutigen und unterstützen. Voraussetzung für die Entstehung einer sicheren Bindung ist unter anderem mütterliche Feinfühligkeit und Responsivität (Bowlby, 2008). Die Aufgabe der Fürsorgepersonen ist es, Signale ihres Kindes feinfühlig zu erkennen und auf diese prompt und adäquat zu reagieren. Erkennt die Mutter die kindlichen Signale verspätet oder gar nicht, kann diese nicht richtig interpretieren und reagiert auf diese nicht adäquat, kann kein Gefühl von Vertrauen und Sicherheit entstehen. Frühe negative Erfahrungen von mangelnder bzw. sporadischer Zuwendung, Vernachlässigung, Ablehnung und das konsistente Erleben von Verlustangst verhindert die Entwicklung einer sicheren Bindung zu den Eltern. Eine sichere Mutter-Kind-Bindung bildet das Fundament für eine optimale kognitive und emotionale Entwicklung, da Exploration und damit Erweiterung der sozialen und emotional-regulativen Fähigkeiten nur dann erfolgreich gelingen können, wenn das Kind ein Gefühl von Sicherheit erlebt (Mikulincer & Shaver, 2007).

1.1.2 Bindungserfahrung mit sekundären Bezugspersonen

Die primären Bindungsfiguren dienen als Prototypen für zukünftige Beziehungen. Bindungen entstehen auch mit sekundären Bezugspersonen, mit anderen Familienmitgliedern, aber auch mit Pflegepersonen, wie Tagesmüttern, KinderbetreuerInnen oder PädagogInnen, die qualitativ den Bindungen zu primären Bindungsfiguren ähneln (Bowlby 1982; Kesner, 2000; Riley, 2009). Allerdings sind nicht alle positiven Beziehungen Bindungsbeziehungen (Bergin & Bergin, 2009; Riley, 2009). Bindung wird als eine lang andauernde Beziehung charakterisiert, in der ein Partner als Individuum wichtig und nicht austauschbar ist. Die Beziehungen zu Lehrerinnen sind weniger exklusiv, viele SchülerInnen müssen sich eine Lehrerin teilen, die emotionale Beteiligung bei Lehrerinnen ist geringer als bei den eigenen Eltern und das Ausmaß von Pflegeverhalten ist reduziert, da die primäre Rolle von Lehrerinnen erzieherischer Natur ist. Aber gerade in der Grundschule übernehmen Lehrerinnen verschiedene Rollen, unter anderem die der Krankenschwester, der Ratgeberin und der Beschützerin. Die Lehrerin kann durchaus als eine temporäre Bindungsfigur zur Verfügung stehen (Myers & Pianta, 2008; Verschueren & Koomen, 2012).

Im Schulkontext erfüllt Bindung vor allem die Funktion einer sicheren Basis. Die Lehrerin vermittelt ihren SchülerInnen ein Gefühl von Sicherheit, und diese können von einer sicheren Basis ausgehend explorieren und lernen, weil sie wissen, dass sie sich in Stresssituationen oder bei Problemen auf ihre Lehrerin verlassen können (Horppu & Ikonen-Varila, 2004; Schuengel, 2012; Verschueren & Koomen, 2012).

Idealer Weise bietet eine Lehrerin ihren SchülerInnen emotionale und soziale Unterstützung, reagiert empathisch auf deren Bedürfnisse und fördert selbständige Exploration, so dass die SchülerInnen Selbstwirksamkeit entwickeln können (Hallinan, 2008; Riley, 2009). SchülerInnen brauchen Lehrerinnen auf die sie sich in Form einer sicheren Basis verlassen können. Sie sollten das Gefühl haben, dass sich ihre Lehrerin um sie sorgt und sie respektiert. Die Lehrer-Schüler-Beziehung hat entscheidende Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Eine positive Beziehung zur Lehrerin fördert Motivation, Engagement und Leistung in der Schule, sowie soziale Kompetenz mit Peers und puffert internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme (Hallinan, 2008; Howes, 2000; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; O'Connor, Collins & Supplee, 2012; O'Connor & McCartney, 2007; Sava, 2008; Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012; Wentzel, 2002). Eine sichere Bindung zu Lehrerinnen stellt auch eine Möglichkeit dar, eine unsichere Bindung zu den Eltern zu kompensieren (Goosen & van Ijzendoorn, 1990). „Perhaps there is no other nonfamilial adult that is more significant in a child's life than his or her teacher“ (Kesner, 2000, S. 134).

Die Beziehung zu den SchülerInnen kann variieren, zu manchen Schülern formt ein Lehrer affektive, nahe Beziehungen, zu anderen distanzierte und formale, zu manchen sogar konfliktbeladene Beziehungen (Horppu & Ikonen-Varila, 2004). Lehrer können eine Beziehung zu einer SchülerIn allerdings gleichzeitig als konfliktreich und nahe empfinden (Thijs & Koomen, 2009). In der wissenschaftlichen Literatur werden oft drei Dimensionen zur Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung verwendet: Nähe, Konflikt und Abhängigkeit (Newberry & Davis, 2006). Aus bindungstheoretischer Sichtweise ist eine qualitative oder sichere Beziehung zur Lehrerin gekennzeichnet durch geringe Level an Konflikten und hohe Level an Nähe und Unterstützung (Davis, 2006).

Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen bieten für Lehrerinnen die Möglichkeit korrigierender Bindungserfahrungen (Riley, 2009). Lehrerinnen haben ein grundlegendes Bedürfnis nach Verbundenheit zu ihren SchülerInnen (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Das bedeutet allerdings nicht, dass enge Beziehungen zu allen SchülerInnen in der Klasse entwickelt werden. Die Beziehungen zu verschiedenen SchülerInnen werden in mentalen Modellen gespeichert, die Informationen über das Selbst, die SchülerInnen und die Beziehung zwischen der Lehrerin und den SchülerInnen enthalten. Mit Hilfe dieser Modelle werden emotionale oder behaviorale Reaktionen interpretiert und bewertet und die eigenen Emotionen und das Verhalten zu den SchülerInnen in den täglichen Interaktionen gesteuert (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Diese mentalen Modelle werden im nächsten Abschnitt erklärt.

1.1.3 Internalisierte Arbeitsmodelle von Bindung

Die Bindungserfahrung mit den frühen Bezugspersonen wird in inneren Arbeitsmodellen bzw. mentalen Repräsentationen verarbeitet und gespeichert (Dykas, Woodhouse, Cassidy & Waters, 2006; Waters & Waters, 2006). Im Alter von sechs Monaten kann ein Säugling eine mentale Repräsentation von seinen Bezugspersonen, die ihm zu Bedürfnisbefriedigung und Entspannung verhelfen, aufbauen (Reichle & Glogger-Tippelt, 2007). Ein Kind entwickelt eine Vorstellung oder ein gedankliches Modell, in denen Reaktionen seiner Bezugspersonen auf sein Bindungsverhalten antizipiert werden, im besten Fall Vertrauenswürdigkeit, Hilfsbereitschaft und Fürsorge (Grossmann & Grossmann, 2008). Bei der Wahrnehmung einer Bedrohung, wie Müdigkeit, Schmerz, Angst oder Versorgungsbedürfnissen wird das Bindungssystem aktiviert, und es wird versucht Nähe zu Bindungspersonen herzustellen, um Stress zu regulieren (Waters, Rodrigues & Ridgeway, 1998). Die Nähe zu Bindungspersonen bewirkt ein Gefühl von Geborgenheit und eine sichere Bindungsrepräsentation impliziert demnach eine Art Rückversicherung, dass man sich in bedrohlichen Situationen auf seine Bezugspersonen verlassen kann (Bowlby, 2008).

Internale Arbeitsmodelle enthalten Modellvorstellungen von sich selbst und der äußeren Welt (Bowlby, 1973). Das *Modell des Selbst* beinhaltet positive oder negative Bewertungen des Selbst, während ein *Modell von Anderen*, Bewertungen und Erwartungen an das Verhalten von anderen umfasst (Griffin & Bartholomew; 1994).

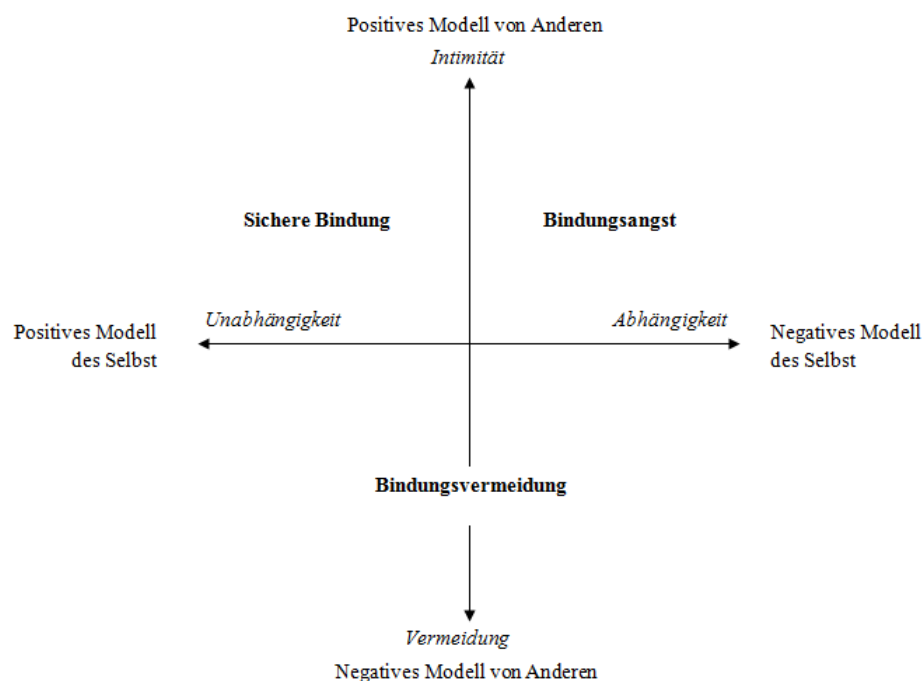


Abbildung 2: Modell des Selbst und Modell von anderen (vgl. Bartholomew & Horowitz, 1991)

Individuen mit einer *sicheren* Bindung haben sowohl ein positives Modell des Selbst als auch von anderen entwickeln können (Bartholomew & Horowitz, 1991; Strauß, 2006). Sie empfinden andere Menschen als vertrauenswürdig, sich selbst betrachten sie als wertvoll und sie können mit Intimität als auch mit Autonomie umgehen. Sichere Bindungsrepräsentationen erhöhen die Mentalisierungsfähigkeiten (Strauß, 2006). Positive und negative Erfahrungen können in das Selbstbild integriert werden und in Erzählungen offen und kohärent wiedergegeben werden. Individuen mit einer sicheren Bindungsrepräsentation haben Vertrauen zu nahen Bezugspersonen und suchen aktiv nach Hilfe.

Unsicher verstrickte bzw. *ängstlich-ambivalente* Individuen haben ein negatives Selbstbild und suchen Akzeptanz durch positiv bewertete Andere (Bartholomew & Horowitz, 1991). Menschen mit Bindungsangst machen sich selbst für wahrgenommene Ablehnung von anderen verantwortlich. Beziehungen werden überbewertet, die Abhängigkeit von anderen wird intensiviert und Probleme werden übertrieben (Strauß, 2006). Bindungsängstliche Individuen haben eine eingeschränkte Mentalisierungsfähigkeit, Beziehungserfahrungen werden ungeordnet, strukturlos, und inkonsistent dargestellt. Die Beziehung zu Bindungspersonen ist verstrickt und Affekte wie Angst oder Ärger sind unterreguliert.

Bindungsvermeidende haben Schwierigkeiten anderen zu vertrauen und sich auf diese zu verlassen, da sie ein negatives Modell von Anderen internalisiert haben (Bartholomew & Horowitz, 1991). Bindungsvermeidende Personen haben entweder ein positives oder negatives Modell von sich selbst entwickelt. Diejenigen, die ein negatives Bild von sich selbst haben, machen ihren Selbstwert von externer Validierung abhängig – erwarten allerdings negative Einstellungen und Reaktionen von anderen. Erzählungen von nichtverarbeiteten traumatischen Erlebnissen oder Verlusterfahrungen sind verwirrend und *desorganisiert* (Strauß, 2006). Verhaltensweisen stehen in unmittelbarem Widerspruch zueinander.

Die Individuen, die ein positives Selbstmodell bewahren konnten, streben nach Unabhängigkeit und verhalten sich *abweisend* (Bartholomew & Horowitz, 1991). Die Bedeutung von anderen wird verleugnet und enge Bindungen vermieden, um den eigenen Selbstwert vor Zurückweisung und Enttäuschung zu schützen. Durch das Vermeiden von Intimität und Nähe nehmen sich bindungsvermeidende Individuen aber die Möglichkeit positive Bindungserfahrungen zu erleben und ihre negativen Modelle von anderen zu korrigieren. Kindheitserinnerungen werden inkohärent und unvollständig dargestellt und idealisiert (Strauß, 2006). Die Mentalisierungsfähigkeit bzw. auch die Bereitschaft sich zu erinnern ist gering und Affekte werden überreguliert.

Die mentale Bindungsrepräsentation kann als eine dauerhafte, weitgehend *stabile* und situationsunabhängige Eigenschaft eines Menschen angesehen werden (Hamilton, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000). Betrachtet man Bindung als intrapsychisches Persönlichkeitsattribut, stehen globale Schemata von Beziehungen sozusagen als innerer „Leitfaden“ zur Verfügung um Informationen aus der Umwelt zu filtern und wahrzunehmen, soziale Erfahrungen zu interpretieren und Verhalten zu steuern (Belsky, 2000). Der prototypischen Annahme dass Bindungsmuster im Erwachsenenalter das Ergebnis früher individueller Bindungserfahrungen mit den ersten Bezugspersonen sind und im Laufe der Entwicklung über kognitive Strukturen und Informationsverarbeitungsprozesse eine dauerhafte Rolle für späteres Bindungsverhalten tragen, steht eine revisionistische Perspektive gegenüber, die davon ausgeht dass mentale Modelle relativ *flexibel* und durch neue Bindungserfahrungen veränderbar sind (Fraley, 2002). Der Vermutung, dass Individuen unbewusst Umwelten oder Beziehungen aufsuchen, die bestehende mentale Modelle widerspiegeln und verstärken kann entgegengesetzt werden, dass Individuen korrigierende Bindungserfahrungen machen können (Fraley, 2002; Riley, 2009). Internale Arbeitsmodelle tendieren zwar zu Stabilität, sind aber durch neue Beziehungen veränderbar, da sich internale Arbeitsmodelle und interpersonelle Beziehungen gegenseitig beeinflussen (Sydow, 2002).

Internale Arbeitsmodelle enthalten spezifisches Wissen über unterschiedliche Bezugspersonen und die eigene Beziehung zu diesen (Sydow, 2002). Das kognitive System umfasst Bindungsrepräsentationen, die zwischen bestimmten Beziehungsdomänen (Familie, Partnerschaft, Freundschaft) oder spezifischen Personen differenzieren (Sibley & Overall, 2007). In unterschiedlichen nahen Beziehungen können unterschiedliche Bindungsqualitäten bestehen, wobei mentale Arbeitsmodelle einer Bindungsbeziehung auch mehrere Schemata enthalten können (Baldwin & Fehr, 1995). Das bedeutet, dass zu einer spezifischen Bindungsperson multiple Modelle und damit auch unterschiedliche Erwartungen („Habe ich Angst, weiß ich, dass mich mein Partner tröstet“ vs. „Habe ich Vertrauen in meinen Partner, verletzt er mich“) internalisiert werden können.

Mentale Modelle moderieren den Einfluss früher Bindungserfahrungen mit primären Bezugspersonen auf ihre Anwendung in sekundären Bindungsbeziehungen (Bowlby, 1982, 2008). Werden diese mentale Modelle früher Bindungserfahrungen, zum Beispiel mit den Eltern, als Schema oder Vorbild für spätere ähnliche Beziehungen benutzt, kann man vermuten, dass die Bindungserfahrung von Grundschullehrerinnen einen Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehung hat.

1.1.4 Internalisierte Arbeitsmodelle von der Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Bindungserfahrung, die eine Lehrerin im Laufe ihres Lebens macht, steuert die Entwicklung von mentalen Arbeitsmodellen von engen Beziehungen, und beeinflusst die Interaktionen mit anderen Beziehungspartnern (Sabol & Pianta, 2012) und damit auch den SchülerInnen in der Klasse. Es ist anzunehmen, dass Bindungserfahrungen die Beziehung zur SchülerIn über internalisierte Bindungsrepräsentationen beeinflussen. Auf diesem Weg können konflikthafte Beziehungen mit dem Partner oder den Eltern auf die Beziehung zur SchülerIn übertragen werden. Die Wahrnehmung einzelner Lehrer-Schüler-Beziehungen in Zusammenhang mit der individuellen Bindungserfahrung von Lehrerinnen wurde bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur in einer Studie von Kesner (2000) untersucht. Eine Studie von Constantino & Olesh (1999) konnte keine Zusammenhänge zwischen mentalen Bindungsrepräsentationen von Betreuerinnen und fürsorgendem Verhalten gegenüber den Kindern feststellen. Dafür konnte gezeigt werden, dass Lehrerinnen, die eigene Kinder haben, größeres Investment aufweisen und fürsorglicher, sensitiver, mitfühlender, einfühlsamer und verständnisvoller gegenüber Schüler und Eltern sind, und dieses Verhalten bringt Lehrerinnen näher an ihre Schüler (Pajak & Blase, 1989).

Die subjektive Bedeutung, die Lehrern den Beziehungen zu ihren SchülerInnen zuschreiben ist abhängig von ihrer individuellen Bindungsrepräsentation (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Vermeidende Bindungsrepräsentationen sind mit einem Bedürfnis nach Unabhängigkeit und einer Neigung enge Beziehungen abzuwerten, um den eigenen Selbstwert zu schützen, verbunden. Lehrer, die eine vermeidende Grundeinstellung in sich tragen, fühlen sich in emotional nahen Beziehungen zu ihren Schülern unwohl und übersehen Bindungssignale ihrer Schüler (Horppu & Ikonen Varila, 2004). Bindungsvermeidende Lehrerinnen haben wenig Vertrauen zu anderen Menschen und vermeiden Nähe in engen Beziehungen aus Angst verletzt zu werden, während sich bindungsängstliche Lehrerinnen nach korrigierenden Bindungserfahrungen sehnen und vulnerabel für die Ablehnung von ihren Schülern sind (Riley, 2009). Bindungsunsicherheit von Lehrerinnen stellt ein Risiko für größeren interpersonellen Konflikt und damit auch für maladaptive Lehrer-Schüler-Beziehungen dar (Morris-Rothschild & Brassard, 2006).

1.1.4 Methodenspezifische Konzepte von Bindungsrepräsentationen

Unterschiedliche konzeptuelle und methodische Ansätze zur Operationalisierung von Bindungsrepräsentationen lassen sich im Wesentlichen in Interviewverfahren, projektive Verfahren und Selbstbeschreibungen differenzieren (Strauß, Buchheim & Kächele, 2002).

Interviewverfahren und *projektive Verfahren* erheben Denk- und Sprachmuster, die einen Zugang zu dem hypothetischen Konstrukt des internalen Arbeitsmodells herstellen (Grossmann & Grossmann, 2008). Das Adult Attachment Projective (AAP; George & West, 2001) erfasst Vorstellungen über die Verfügbarkeit und Verlässlichkeit von Bindungsfiguren mittels Erzählungen, die durch einfache bindungsrelevante Zeichnungen angeregt werden. Neben sprachlichen Erzählverfahren werden auch Verhaltensbeobachtungen eingesetzt wie das Secure Base Scoring System (SBSS) von Crowell, Treboux, Gao, Fyffe, Pan & Waters, 2002). Das Adult Attachment Interview (AAI; George, Kaplan & Main, 2001) erhebt die konstituierende Bindungsrepräsentation in Bezug zu Bindungserfahrungen in der Kindheit, in dem die Fähigkeit erhoben wird, Bindungserfahrungen kohärent zu beschreiben und zu verstehen. Projektive Verfahren und Interviewmethoden erheben *unbewusste* mentale Prozesse bzw. Modelle, die das Denken und Verhalten organisieren und sind entwicklungspsychologisch orientiert (Crowell, Fraley & Shaver, 2008).

Selbstbeschreibungen in Fragebögen erfassen *bewusste* Vorstellungen über Bindungsbeziehungen (Sydow, 2002). Es geht dabei um ein zugrundeliegendes Verständnis wie Individuen Ereignisse in Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen wahrnehmen und interpretieren. Dabei wird zwischen kategorialen Modellen und skalenorientierten Verfahren unterschieden (Crowell, Fraley & Shaver, 2008; Strauß, Buchheim & Kächele, 2002). Im Attachment Self-Report (ASR) von Hazan und Shaver (1987) werden 3 Beschreibungen von Bindungstypen (*sicher, vermeidend, ängstlich-ambivalent*) vorgegeben, denen sich Individuen selbst zuordnen, während Bartholomew (1990) von einem 4-Kategorien-Modell (*sicher, abweisend, verstrickt, ängstlich*) ausgeht. Im Gegensatz zu dem kategorialen Ansatz steht das skalenorientierte Konzept (mehrere Items) von Bindungsorientierungen oder Bindungsdimensionen in Bezug auf Erleben und Verhalten in nahen Beziehungen, das in der Adult Attachment Scale (AAS; Collins & Read, 1990) und im Relationship Questionnaire (RQ; Bartholomew & Horowitz, 1991) Anwendung findet. Selbstbeschreibungen sind keine direkten Abbildungen von objektiven Erfahrungen, sondern Ergebnisse der subjektiven Wahrnehmungs- und Gedächtnisorganisation der Befragten und geben lediglich Einblicke in das individuelle Selbstkonzept (Strauß, Buchheim & Kächele, 2002).

Die methodischenspezifischen Ansätze zur Erfassung von Bindungsrepräsentationen erheben aufgrund unterschiedlicher theoretischer Überlegungen und Operationalisierung verschiedene Aspekte desselben theoretischen Konstrukts (Strauß, Buchheim & Kächele, 2002). Beide methodischen Zugänge können Aspekte von Einstellungen und Erwartungen in erwachsenen Bindungsbeziehungen vorhersagen, allerdings geschieht dies auf unterschiedliche Art und Weise. In Anbetracht der zugrundeliegenden theoretischen und methodischen Konzepte zur Operationalisierung von Bindungsrepräsentationen ist auch keine hohe Konvergenz zu erwarten (Crowell, Fraley & Shaver, 2008; Roisman, Holland, Fortuna, Fraley, Clausell & Clarke, 2007).

1.2 Grundlegende Modelle emotionaler Intelligenz

Emotionen fungieren als soziale Botschaften, regeln unser Nähe- und Distanzverhalten in engen Beziehungen und stellen eine wichtige Form der Kommunikation in sozialen Kontexten dar (Hülshoff, 1999; Mayer, Salovey & Caruso, 2004). In der Forschung wird zwischen einer objektiv messbaren, kognitiven Fähigkeit (*Ability*) und der Selbstwahrnehmung emotionaler Kompetenzen (*Trait*) unterschieden. Nach traditioneller Ansicht bezeichnet emotionale Intelligenz spezifische Fähigkeiten, die anhand drei wesentlicher Komponenten operationalisiert werden kann:

- (1) Die *Wahrnehmung von Emotionen* bezeichnet die mentale Kapazität eigene und Emotionen anderer aus Gesichtern, Stimmen oder Verhaltensweisen zu erkennen, zu benennen und eigene Emotionen verbal oder nonverbal *auszudrücken* (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Salovey & Mayer, 1990).
- (2) Das *Verstehen von Emotionen* kennzeichnet die Fähigkeit Emotionen und deren Konsequenzen zu analysieren, und steht in direkter Verbindung zu sprachlicher Entwicklung (Salovey & Mayer, 1990; Thompson, 1994).
- (3) *Emotionsmanagement* erfolgt zielgerichtet und beinhaltet das willkürliche Initiieren und Aufrechterhalten von positiven und negativen Emotionen. Das Auftreten, die Dauer und die Intensität eigener und fremder Emotionen, sowie begleitende physiologische Prozesse und Verhaltensweisen können beeinflusst bzw. reguliert werden (Salovey & Mayer, 1990; Thompson, 1994).

Das theoretische Konstrukt emotionale Intelligenz beinhaltet neben emotionale Fähigkeiten auch emotionale Dispositionen - die Neigung sich in emotionalen Situationen auf bestimmte Weise zu verhalten oder die Häufigkeit, in der jemand seine emotionalen Fähigkeiten

gebraucht (Mikolajczak, Petrides, Couman & Luminet, 2009). Emotionale Intelligenz kann demnach auch als ein Persönlichkeitskonstrukt, als eine individuelle Disposition des eigenen emotionalen Erlebens und Verhaltens angesehen werden (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Die Wahrnehmung eigener emotionaler Intelligenz ist sozusagen die Erwartung emotionaler Selbstwirksamkeit. Emotionale Fähigkeiten werden von positiven emotionalen Eigenschaften wie Optimismus oder Selbstwert abgegrenzt (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Bis jetzt konnten kaum signifikante Zusammenhänge zwischen der Selbstwahrnehmung und der Fähigkeit von emotionaler Intelligenz festgestellt werden (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Mayer, Salovey & Caruso, 2004). In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der subjektiven Wahrnehmung eigener emotionaler Intelligenz.

1.2.1 Emotionale Intelligenz und Bindungserfahrung

Internale Arbeitsmodelle von Bindung beeinflussen neben Erinnerungen, Gedanken und Verhaltensweisen auch Emotionen (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). In mentalen Modellen werden neben Vorstellungen über Beziehungen auch Theorien über Emotionen abgebildet, individuelle Einstellungen und Erklärungen wie Emotionen funktionieren, sowie typische Reaktionsabläufe, Merkmale und Schemata emotionaler Ereignisse (Saarni, 2002). Arbeitsmodelle beinhalten Erwartungen über die Konsequenzen von emotionalem Verhalten in sozialen Situationen (Cassidy, 1994).

Beim Erkennen einer Bedrohung wird das Bindungssystem aktiviert und Individuen mit einer sicheren Bindungsrepräsentation suchen als *primäre Bindungsstrategie* die Nähe zu Bezugspersonen auf, von denen sie Unterstützung erwarten, da diese wiederholt als verlässlich und verfügbar wahrgenommen wurden (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Nähe suchendes Verhalten kann demnach als eine angeborene *Emotionsregulationsstrategie* bezeichnet werden um ein Individuum zu schützen und Stress zu regulieren.

Beim Erleben von Stress vermitteln mentale Modelle von Bezugsfiguren symbolische Nähe und Sicherheit und helfen Stress zu regulieren, wenn Bezugspersonen physiologisch abwesend sind (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Die mentalen Repräsentationen werden als soziale Unterstützung wahrgenommen, die das eigene Sicherheitsgefühl stärken und man kann andere Ziele verfolgen ohne, dass Versuche gemacht werden müssen Nähe und Schutz aufzusuchen. Eine bedrohliche Situation kann erfolgreich bewältigt werden und man kann sich wieder anderen nicht-bindungsrelevanten Aktivitäten widmen (siehe Abbildung 3).

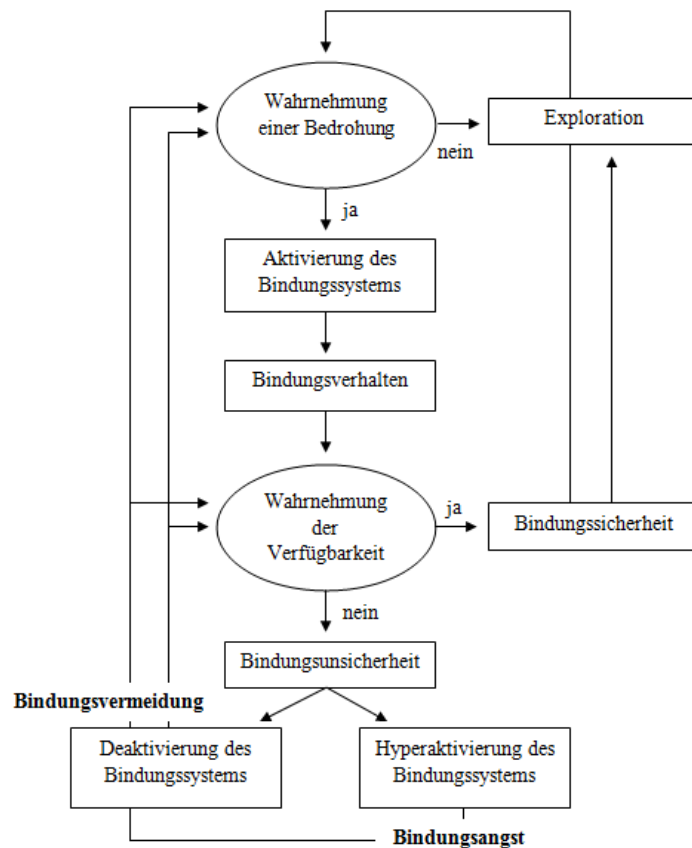


Abbildung 3: Theoretisches Modell von Bindung als Emotionsregulierungsstrategie
(vgl. Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003)

Wird wiederholt die Erfahrung gemacht, dass Bindungsfiguren nicht verfügbar sind, und als Reaktion auf Bindungsverhalten Ablehnung erlebt, wird die Aufmerksamkeit engen Bindungen entzogen und das Aufsuchen von Bezugspersonen als Unterstützung minimiert (Cassidy, 1994). Das Zeigen von negativen Emotionen, wie Ärger oder Trauer wird möglichst vermieden, da negative Konsequenzen erwartet werden. Auch positive Emotionen werden weniger häufig ausgedrückt, da diese den Wunsch Offenheit und Interaktionsbereitschaft signalisieren, und ebenfalls auf Zurückweisung stoßen könnten. Wenn das primäre Bindungsverhalten permanent als Misserfolg erlebt wird, da positive Ergebnisse, wie Nähe, Zuwendung und Liebe, ausbleiben, wird in Zukunft aus Angst vor Misserfolg und Bestrafung Nähe suchendes Verhalten gänzlich vermieden (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003).

Das Bindungsverhalten und mentale Arbeitsmodelle von Bindungsfiguren werden *deaktiviert*, Bindungsbedürfnisse und Wünsche nach Nähe und Unterstützung geleugnet oder unterdrückt und es wird versucht sich von Bezugspersonen und negativen Gefühlen, zu distanzieren (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003; Shaver & Mikulincer, 2002). *Bindungsvermeidende* Individuen versuchen Stress alleine zu bewältigen, meiden generell herausfordernde Situationen oder begegnen Bedrohungen mit aktiver Unaufmerksamkeit. Die zunehmende

kognitive, emotionale und physische Distanzierung von Bezugspersonen ist verbunden mit einem erhöhten Streben nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Die persönliche Unvollkommenheit wird geleugnet, da persönliche Schwächen eine Bedrohung darstellen. Negative Erinnerungen und schmerzhaft Gedanken werden unterdrückt oder verdrängt. Es besteht eine geringe kognitive Zugänglichkeit von negativen Selbstrepräsentationen und bindungsrelevanten Ängsten (Gillath, Bunge, Shaver, Wendelken & Mikulincer, 2005; Mikulincer, Dolev & Shaver, 2004; Mikulincer & Orbach, 1995). Negative Eigenschaften werden auf andere projiziert, Ängste verleugnet und negative Emotionen fehlerhaft erkannt.

Ambivalenz wird erlebt, wenn Bezugspersonen minimal oder inkonsistent verfügbar sind und das wiederholte Erleben von Nichtverfügbarkeit zu einem Gefühl von Hilflosigkeit und Verletzbarkeit führt (Cassidy, 1994). Es wird die Erfahrung gemacht, dass es keine sichere Basis gibt, auf die man sich in bedrohlichen Situationen verlassen kann (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Dadurch sieht man sich gezwungen, sich stärker um eine schützende Beziehung zu einer Bezugsperson zu bemühen und Distanz möglichst zu reduzieren. Die Bedeutung und Abhängigkeit von Bindungen wird intensiviert, das Bindungssystem ist *hyperaktiviert*. Negative Emotionen stellen dabei eine Strategie dar, Aufmerksamkeit zu erregen. Reagiert man auf die Anwesenheit einer Bezugsperson mit Beruhigung, riskiert man die Aufmerksamkeit der inkonsistent verfügbaren Bezugsperson zu verlieren (Cassidy, 1994). Eine *bindungsängstliche* Person zeigt oft kontrollierende und aufdringliche Versuche eine Bezugsperson dazu zu bringen, ihr Aufmerksamkeit und Fürsorge zu schenken (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Es besteht eine erhöhte Wachsamkeit gegenüber Anzeichen von Missfallen, fallendem Interesse und bevorstehendem Verlassen werden. Negative emotionale Reaktionen werden intensiver erlebt und die negativen Gedanken und Ängste bleiben aktiv im Arbeitsgedächtnis (Gillath, Bunge, Shaver, Wendelken & Mikulincer, 2005; Mikulincer, Dolev & Shaver, 2004; Mikulincer & Orbach, 1995). Da sich bindungsängstliche Individuen als inkompetent und hilflos wahrnehmen in der Bewältigung von Stress, machen sie sich gleichzeitig abhängig von Bezugspersonen (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Die wiederholte Anwendung primärer (Suchen von Nähe) und sekundärer Bindungsstrategien (Hyperaktivierung, Deaktivierung) beeinflusst das Erkennen und Bewerten zukünftiger Bedrohungen und der Verfügbarkeit von Bindungsstrategien (Mikulincer & Shaver, 2009).

Bindungsrepräsentationen stehen in Zusammenhang mit dem Erleben von Gefühlen in erwachsenen Beziehungen (Feeney, 1999). Erwachsene mit einer sicheren Bindung erleben häufiger positive Gefühle wie Freude, Liebe oder Stolz, und seltener negative Gefühle, wie

Ärger, Trauer oder Angst. Bindungsangst führt dazu, dass negative Emotionen häufiger und intensiver erlebt werden, dem Partner gegenüber aber weniger häufig gezeigt werden, da extreme Emotionsäußerungen Konflikte hervorrufen können. Die emotionalen Reaktionen von bindungssicheren Individuen auf partnerschaftliches Verhalten zeigen eine Tendenz, die Beziehungsqualität und das Wohlbefinden des Partners aufrechtzuerhalten (Mikulincer & Shaver, 2005). Bowlby (1982, 2008) geht davon aus, dass Personen mit einer sicheren Bindungsrepräsentation leichter Beziehungen eingehen können.

Im Erwachsenenalter konnten Zusammenhänge zwischen Bindungserfahrungen und *emotionaler Fähigkeiten* festgestellt werden. Eine sichere Bindungsrepräsentation ist mit hohen emotionalen Fähigkeiten in Bezug auf Emotionsverständnis, Emotionsmanagement und Emotionsgebrauch verbunden, jedoch nicht mit Emotionswahrnehmung (Kafetsios, 2004). Bindungsangst stand in Kafetsios Untersuchung in einem negativen Zusammenhang mit emotionalen Fähigkeiten, während Bindungsvermeidende gelernt haben, dass meist auf emotionale Signale Bestrafungen folgen, deswegen können sie hohe kognitive Kapazitäten vorweisen um emotionale Informationen zu verstehen. Bindungsvermeidung ist aber wie Bindungsangst im Gegensatz zu Bindungssicherheit mit einer geringeren adaptiven Emotionsregulationsfähigkeit verbunden (Zimmermann, 1999).

Die eigene Bindungssicherheit stellt eine wichtige Grundlage dar um Empathie und Fürsorge zu zeigen. Die chronische Aktivierung von Bindungssicherheit ist mit empathischem Verhalten verbunden (Mikulincer, Gillath, Halevy, Avihou, Avidan & Eshkoli, 2001). Elterliche Fürsorge und Bindungsangst im Erwachsenenalter zeigt sich in empathischem Mitgefühl und Sorge um andere (Britton & Fuendeling; 2005). Es kann argumentiert werden, dass elterliche Überfürsorge eventuell dazu führt, dass bindungsängstliche Individuen von negativen Ereignissen, die anderen zustoßen, selbst überwältigt werden, da Personen mit hoher Bindungsangst negative Emotionen intensiver erleben und diese schwerer unterdrücken können (Gillath, Bunge, Shaver, Wendelken & Mikulincer, 2005; Mikulincer, Dolev & Shaver, 2004; Mikulincer & Orbach, 1995). Bindungsvermeidende zeigen weniger Mitgefühl, da sie dazu tendieren sich bei Stress von anderen Personen abzuwenden und es vermeiden sich emotional mit anderen zu involvieren, da Gedanken an unangenehme Erfahrungen unterdrückt werden und sie sich emotional von anderen distanzieren (Britton & Fuendeling; 2005; Gillath, Bunge, Shaver, Wendelken & Mikulincer, 2005; Mikulincer, Dolev & Shaver, 2004; Mikulincer & Orbach, 1995).

In Bezug auf *wahrgenommene emotionale Intelligenz*, zeigten sich ebenfalls Zusammenhänge mit einer sicheren Bindungsrepräsentation (Kim, 2005). Ängstliche Ambivalenz stand in Kims Untersuchung in keinem Zusammenhang mit wahrgenommener emotionaler Intelligenz. Des Weiteren konnten einige Verbindungen zu emotionalen Dispositionen festgestellt werden. Eine sichere Bindung zu den Eltern ist mit einem hohen *Selbstwert* und adaptiven Konfliktlösungsstrategien im frühen Erwachsenenalter assoziiert (Bucx & Seiffge-Krenke, 2010; Emmanuelle, 2009). Eine sichere Bindungserfahrung führt demnach zur Entwicklung von Selbstvertrauen, einem positiven Selbstwert und adaptiven Copingsstrategien.

1.2.2 Emotionale Intelligenz von Lehrerinnen und Beziehungserfahrungen mit SchülerInnen

Der Schulkontext stellt ein interaktives Arbeitsumfeld dar, in dem simultan Gefühle wie Engagement, Freude, Zufriedenheit, aber gleichzeitig auch Ärger, Angst, Anspannung, Depression und Frustration erlebt werden (Kyriacou, 2001; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011). „Teaching is an emotional practice“ (Hargreaves, 2000, S. 838). In den täglichen Interaktionen mit vielen SchülerInnen in einer Klasse nutzen und regulieren Lehrerinnen ihre eigenen Emotionen und die ihrer SchülerInnen.

Emotionale Kompetenzen, wie empathischer Umgang mit den Emotionen anderer, die Fähigkeit sich selbst und seine SchülerInnen zu motivieren, die Fähigkeit emotionale Stimmungen von anderen zu beeinflussen, aber auch die Fähigkeit, seine eigenen Emotionen zu regulieren, in dem man in Anbetracht eines disruptiven Schülerverhaltens oder elterlicher Kritik ruhig bleibt, zeichnen eine gute Lehrerin aus (Hargreaves, 2000). Emotionale Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen sind für professionelle Beziehungen unerlässlich (Mashburn, Hamre, Downer & Pianta, 2006). Die Relevanz sozialer und emotionaler Kompetenzen von Lehrerinnen für eine positive Beziehung zwischen Lehrerinnen und SchülerInnen wurde bis jetzt kaum untersucht (Jennings & Greenberg, 2009; Sutton, 2004).

Emotionale Selbstwirksamkeit umfasst interpersonale Fähigkeiten wie empathische Perspektivenübernahme, Sensitivität, Kooperativität und Selbstmonitoring in sozialen Situationen (Schutte et al., 2001). Lopes, Salovey und Straus (2003) untersuchten den Zusammenhang zwischen emotionalen Fähigkeiten und der wahrgenommenen Qualität interpersonaler Beziehungen. Die Beziehung zu den Eltern und zu engen Freunden wurde von StudentInnen positiver eingeschätzt, die ihre Emotionen besser kontrollieren können.

Emotionale Kompetenzen, vor allem die der Emotionsregulation, fördern warme, soziale Interaktionen, den Ausdruck positiver Emotionen, prosoziales Verhalten und Sensitivität und verhindern Anspannung und Konflikte (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin & Salovey, 2004; Lopes, Salovey, Côté, Beers & Petty, 2005). Zeidner, Matthews und Roberts (2004) betrachten eine hohe emotionale Intelligenz als eventuelle Konsequenz von der Tätigkeit in einem sozialen Kontext. Personen mit einer hohen emotionalen Selbstwahrnehmung nutzen emotionale Informationen um Probleme zu lösen und diese Fähigkeit kann in interpersonellen Berufen von entscheidender Bedeutung sein (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Fox & Spector, 2000). Allerdings macht eine hohe emotionale Intelligenz alleine noch keinen guten Lehrer aus.

1.3 Grundlegende Modelle von Burnout

Burnout ist ein arbeitsbezogenes Syndrom körperlicher und emotionaler Erschöpfung, Desillusionierung unerfüllter Erwartungen und Bedürfnisse, Entfremdung und fehlgeschlagener Arbeitsanpassung aufgrund einer dauerhaft hoch belastenden Arbeitssituation (Korczak & Huber, 2012). Maslach (2003) definiert Burnout als eine anhaltende Reaktion auf chronischen emotionalen bzw. interpersonalen Stress im Beruf. Burnout wird meistens als multidimensionales Konstrukt verstanden, welches sich aus folgenden drei Komponenten auseinandersetzt (Maslach, 1999):

- (1) *Emotionale Erschöpfung* ist gekennzeichnet durch Gefühle emotional überfordert, ausgezehrt, entkräftet, energielos und ermüdet zu sein. Dem Betroffenen scheint es als wären seine emotionalen Ressourcen aufgebraucht.
- (2) *Depersonalisation* zeigt sich in negativen, abgestumpften und zynischen Einstellungen und Reaktionen auf andere Personen. SchülerInnen werden als Objekte wahrgenommen und unpersönlich behandelt.
- (3) *Reduzierte Leistungsfähigkeit* umschreibt eine verminderte Selbstwahrnehmung an Kompetenz, Leistungsvermögen, Produktivität, Arbeitsmoral und erfolgreicher Berufsbewältigung. Lehrerinnen mit reduzierter Leistungsfähigkeit fühlen sich nicht in der Lage den beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein und ihren SchülerInnen effektiv helfen zu können.

Burnout ist ein häufig beobachtetes Problem bei Menschen, die im Dienstleistungsberuf tätig sind und interpersonelle Arbeit verrichten (Vandenberghe & Huberman, 1999), welches sich sowohl auf die psychische als auch die physische Gesundheit auswirkt.

Dienstleistungsberufe stellen die Anforderung den KlientInnen häufig positive Gefühle entgegen bringen zu müssen (Oginska-Bulik, 2005). Die Fähigkeit die Emotionen anderer zu erkennen und seine eigenen Emotionen zu regulieren wird in vielen Dienstleistungsberufen implizit vorausgesetzt. Helfende und soziale Berufe weisen demnach eine hohe emotionale Belastung auf (Korczak & Huber, 2012). Burnout ist nicht nur eine individuelle Stressreaktion, sondern ein interpersonales Problem durch belastende Interaktionen am Arbeitsplatz (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011).

Der Beruf der Lehrerin zählt zu den stressreichsten Beschäftigungen mit dem höchsten Burnoutisiko, vor allem in Bezug auf emotionale Erschöpfung und reduzierte Leistungsfähigkeit (De Heus & Diekstra, 1999; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005, Oginska-Bulik, 2005). Geringe Kontrolle und mangelnde Entscheidungspartizipation (z.B. Lehr- bzw. Stundenplan), hoher Arbeitsaufwand und geringe Unterstützung von KollegInnen zählen zu Faktoren, die Burnout bei LehrerInnen bedingen, aber nicht alleine erklären können (De Heus & Diekstra, 1999). Man kann zwischen drei wesentlichen Ursachen in der Entstehung von Burnout unterscheiden: individuellen Faktoren, organisatorischen Faktoren und transaktionalen Faktoren, wie wahrgenommene Unterstützung und Berufszufriedenheit (Chang, 2009).

Der *organisatorische Kontext* beinhaltet Stressoren, die zu Burnout führen können, nämlich Arbeitsbedingungen (Ausstattung, Gehalt, Klassenstufe, Mangel an Belohnungen und sozialen Beziehungen, Unterstützung des Direktors oder der Kollegen, Überarbeitung durch lange Arbeitszeiten, fehlende Führungsmöglichkeiten), die Heterogenität der Klasse (Klassengröße, Geschlechterzusammensetzung, sprachliche Unterschiede, Leistungsunterschiede) und die Klassenraumqualität (Cano-García, Padilla-Muñoz & Carrasco-Ortiz, 2005; Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Oginska-Bulik, 2005; Vanderberghe & Huberman, 1999).

Individuelle Ressourcen, wie ein positiver Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Berufserfahrung, Persönlichkeitscharakteristika, interpersonale Fähigkeiten, soziale Unterstützung zum Beispiel durch eine Partnerschaft und angemessene Copingstrategien können negative Auswirkungen von beruflichen Belastungen vermindern (Byrne, 1994; Cano-García, Padilla-Muñoz & Carrasco-Ortiz, 2005; Chan, 1998; Kaufhold & Johnson, 2005; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Tönjes, Dickhäuser und Kröner, 2008; Vanderberghe & Huberman, 1999; van Dick & Wagner, 2001).

Burnout stellt nach Pines und Keinan (2005) eine ungünstige Reaktion auf berufliche Stressoren dar. Dieselben Stressoren beeinträchtigen nicht jede Person gleich (Friedman, 1995). Die Auswirkungen von Stress sind individuell unterschiedlich, und entstehen aus einer komplexen Interaktion zwischen Persönlichkeit, Werten, Fähigkeiten und Umständen (Kyriacou, 2001). Nach Kokkinos (2007) ist es sinnvoll, sowohl Umwelt- als auch individuelle Variablen in Erklärungsmodelle für Burnout mit einzubeziehen.

1.3.1 Beziehungserfahrungen mit SchülerInnen und Burnout

Berufliche Ressourcen wie die soziale Unterstützung von KollegInnen können Burnout verhindern oder reduzieren, aber auch persönliche Beziehungen zu einzelnen Schülerinnen können emotionale Unterstützung darstellen (Greenglass, Burke & Konarski, 1997). Die emotionale Beziehung der in einem Dienstleistungsberuf arbeitenden Personen zu ihren KlientInnen spielt bei der Entstehung von Burnout eine zentrale Rolle (Rudow, 1999),

Warme qualitative Beziehungen zu den SchülerInnen dienen als Quelle positiver Emotionen, intrinsischer Motivation sowie Gefühle von Kompetenz und Selbstwirksamkeit und verleihen der Arbeit Sinn und Wert (Maslach & Leiter, 1999; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Emotional fordernde und entmutigende Interaktionen rufen negative Gefühle hervor und stellen eine primäre Quelle von emotionaler Erschöpfung dar. Gefühle von Erschöpfung, Feindseligkeit und Inkompetenz beeinflussen das Verhalten der Lehrerin und erschweren die Arbeit mit Kindern (De Heus & Diekstra, 1999). *Konfliktbehaftete Beziehungen* zu den SchülerInnen widersprechen einem zentralen Bedürfnis nach Verbundenheit und machen LehrerInnen anfällig für persönliches Versagen und Ablehnung von den SchülerInnen (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Verhaltens- und Disziplinprobleme von SchülerInnen konnten mehrfach als Ursache für Stress und Burnout identifiziert werden (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Friedman, 1995; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010). Respektlosigkeit der SchülerInnen kann Depersonalisation und emotionale Erschöpfung erklären, während soziales Verhalten der SchülerInnen die persönliche Leistungsfähigkeit erhöht (Hastings & Bahm, 2003). SchülerInnen, die im Unterricht stören, fehlenden Respekt und Disziplin zeigen, können demnach Burnout verursachen, während SchülerInnen die ihrer LehrerIn gegenüber Wärme und Erfolg zeigen, unter Umständen Burnout verhindern (Maslach & Leiter, 1999). Die Beziehungen zu einzelnen SchülerInnen kann Selbstwert und Wohlbefinden ihrer Lehrerin fördern oder erschüttern (Spilt, Koomen & Thijs, 2011).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist wichtig für die persönliche Arbeitsleistung und für ein Gefühl von Effektivität (Simbula & Gugliema, 2010). Am Anfang ihrer beruflichen Karriere verinnerlichen viele Lehrer ein Ideal einer aufmerksamen wertschätzenden Klasse und die Erwartung die SchülerInnen wirkungsvoll erziehen und inspirieren zu können (Pines, 2002). Wahrgenommene Erfolglosigkeit des eigenen Einsatzes wirkt frustrierend und führt zu einem geringeren Gefühl persönlicher Leistungsfähigkeit und Kompetenz (Pines & Keinan, 2005; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011; Simbula & Gugliema, 2010). Fühlen sich LehrerInnen nicht länger in der Lage die Bedürfnisse der SchülerInnen zu erfüllen, diese zu motivieren und wirkungsvoll zu beeinflussen, finden sie auch keinen Wert mehr in ihrer Tätigkeit und es kommt zu Erschöpfungserscheinungen (Pines, 2002; Simbula & Gugliema, 2010). Die Beziehung zu den SchülerInnen wird abgewertet und emotional ausgelaugte Lehrerinnen entwickeln eine negative Einstellung gegenüber ihren SchülerInnen. Belastende Arbeitsbedingungen verursachen zynische Einstellungen gegenüber dem Beruf, während schwierige Beziehungen und Interaktionen am Arbeitsplatz zu Depersonalisation führen können (Simbula & Gugliema, 2010). Depersonalisation stellt einen Schutzmechanismus dar, wenn die eigenen Ressourcen aufgebraucht und die beruflichen Beziehungen schwierig zu bewältigen bzw. nicht zufriedenstellend sind.

Burnout resultiert in minimiertem Aufwand, Involvement und Engagement für die SchülerInnen sowie vermindertem Ausdruck positiver Emotionen, wodurch die Wahrnehmung und die Gefühle der SchülerInnen beeinflusst werden (Maslach & Leiter, 1999). Die SchülerInnen einer Lehrerin mit Burnout fühlen sich womöglich selbst nicht mehr kompetent und erleben eine geringe intrinsische Motivation. SchülerInnen sind jedoch keine passiven Empfänger des Einflusses von Lehrern - eine Beziehung ist immer bidirektional und reziprok.

1.3.2 Bindungserfahrungen und Burnout

Die erlebte Intensität von Stress ist nicht nur abhängig von Bewältigungserwartungen sondern auch von der kognitiven Bewertung, die einer Situation oder einem Ereignis zugeschrieben wird (Mikulincer & Shaver, 2005; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Stressreiche Situationen *aktivieren* interne Arbeitsmodelle, die wiederum aus vergangenen Bindungserfahrungen resultieren (Mikulincer & Shaver, 2005; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Diese internalen Arbeitsmodelle legen fest, wie Emotionen reguliert werden, wie die Reaktionen anderer bewertet werden und wie darauf reagiert wird.

Diese inneren Strukturen und Schemata von Bindung organisieren den Umgang mit Stress (Pines, 2004). *Bindungsvermeidende* LehrerInnen sind durch negative Beziehungen zu ihren SchülerInnen weniger beeinträchtigt, da sie sich von anderen distanzieren und emotionale Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung verleugnen (Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). *Bindungsängstliche* Lehrerinnen erleben ständig Ängste, nicht akzeptiert oder geliebt zu werden, haben unrealistische Beziehungserwartungen, und nehmen deswegen Konflikte mit ihren Schülern persönlich. Bindungsängstliche Lehrerinnen sind vulnerabel für Ablehnung von den SchülerInnen, sie erleben intensivere negative Gefühle, können diese aber weniger gut regulieren (Horppu & Ikonen Varila, 2004; Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Der negative Effekt von schwachen oder konfliktbehafteten Lehrer-Schüler-Beziehungen auf das Wohlbefinden von Lehrerinnen ist somit abhängig von der individuellen Bindungsrepräsentation.

Bindungssichere Lehrerinnen haben realistische Erwartungen und nehmen Stressoren positiver wahr, da sie in einer bedrohlichen Situation auch positive Aspekte finden (Pines, 2004). Sie haben optimistischere Erwartungen in Bezug auf ihre Copingfähigkeiten, verwenden aktive Bewältigungsstrategien und adaptive Emotionsregulationsstrategien, fühlen sich weniger hilflos, ängstlich und emotional belastet, nehmen mehr soziale Unterstützung wahr und suchen aktiv nach Hilfe und Unterstützung für die Bewältigung von Problemen (Cloitre, Stovall-McClough, Zorbas & Charavustra, 2008; Mikulince & Florian, 1997; Priel & Shamai, 1995; Seiffge-Krenke & Becker-Stoll, 2004; Simpson, Rholes & Nelligan, 1992; Zimmermann, 1999, 2002). Bindungsangst führt dagegen zu einer *Unterschätzung der eigenen Ressourcen* (Ronen & Mikulincer, 2009). Kooperation und Unterstützung werden geringer wahrgenommen (Mikulincer, Florian & Weller, 1993; Priel & Shamai, 1995; Simpson, Rholes & Nelligan, 1992). Bindungsängstliche Personen zweifeln den eigenen Wert an und haben ein großes Bedürfnis von anderen akzeptiert zu werden, tendieren allerdings gleichzeitig dazu sich ständig Sorgen zu machen, nicht unterstützt zu werden (Bartholomew & Horowitz, 1991). Bindungsängstliche Personen reagieren auf interpersonale Bedrohungen mit großem Stress, Burnout und maladaptiven Copingstrategien. Bindungsvermeidende Personen bewerten die Intentionen und Reaktionen anderer negativ und können weniger konstruktiv mit Stress umgehen. Durch das negative Modell von anderen zweifeln sie an der Vertrauenswürdigkeit ihrer Mitmenschen, hegen pessimistische Erwartungen und nehmen Fairness im Unternehmen geringer wahr, wodurch Burnout erhöht wird. Eine sichere Bindungserfahrung stellt demnach eine wichtige *Resilienz* für psychisches Wohlbefinden dar (Karreman & Vingerhoets, 2012; Wei, Liao, Ku & Shaffer, 2011).

1.3.3 Emotionale Intelligenz und Burnout

Emotionale Fähigkeiten helfen mit beruflichen Stressoren besser umzugehen (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Chan, 2006). Auch selbst wahrgenommene emotionale Kompetenzen stellen eine Ressource zum Schutz vor Burnout dar (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal & Montalbán, 2006; Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007). Trait emotionale Intelligenz bedingt einen geringeren Stimmungsabfall nach experimentellen (sozialen) Stressoren (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009). Individuen mit einer höheren emotionalen Selbstwahrnehmung setzen effektivere Copingstrategien im Umgang mit beruflichem Stress ein, wodurch Burnout und somatische Beschwerden verhindert werden (Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007). Emotionale Intelligenz dient demnach als Resilienz bei wiederholten oder dauerhaft auftretenden Stressoren im Arbeitsleben und kann Burnout verhindern. Eine Hyperreaktivität auf Stressoren und geringe emotionale Fähigkeiten schaffen eine Vulnerabilität für Burnout (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009).

In Dienstleistungsberufen wie auch im Lehrerberuf entstehen Konflikte zwischen den tatsächlich erlebten Gefühlen und den gezeigten Gefühlen, die gegenüber den Schülerinnen angemessen erscheinen (Oginska-Bulik, 2005). Diese Dissonanz fordert höheren emotionalen Aufwand von Individuen mit geringerer emotionaler Selbstwirksamkeit, und diese fortdauernde emotionale Anstrengung führt letztendlich zu Burnoutsymptomen. Je höher die emotionale Intelligenz umso eher wird Kontrolle und Unterstützung erlebt. Die Fähigkeit Emotionen zu erkennen, auszudrücken und zu regulieren scheint mit einer besseren Fähigkeit Stress zu regulieren verbunden zu sein. Selbstwirksamkeit in der Klasse und effektives Klassenraummanagement fördern die Resilienz gegenüber Burnout (Betoret, 2009; Brouwers & Tomic, 2000; Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008). Da eigene Kinder positive Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Schülern fördern (Pajak & Blase, 1989), ist anzunehmen, dass auch die Mutterschaft von Lehrerinnen zu einer erhöhten Kompetenzerwartung führen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Stressreaktionen nicht nur ein Resultat externer Stressoren sind, sondern abhängig von der persönlichen Disposition, kognitiven Bewertung und Copingstrategien. Abhängig von der Bewertung der eigenen Fähigkeiten und der sozialen Unterstützung werden Stressoren als bedrohlich erlebt. Eine erlebte Interferenz zwischen Umweltbedingungen und persönlichen Ressourcen führt zu emotionaler Erschöpfung und wahrgenommenem Leistungsmangel (Greenglass, Burke & Konarski, 1997).

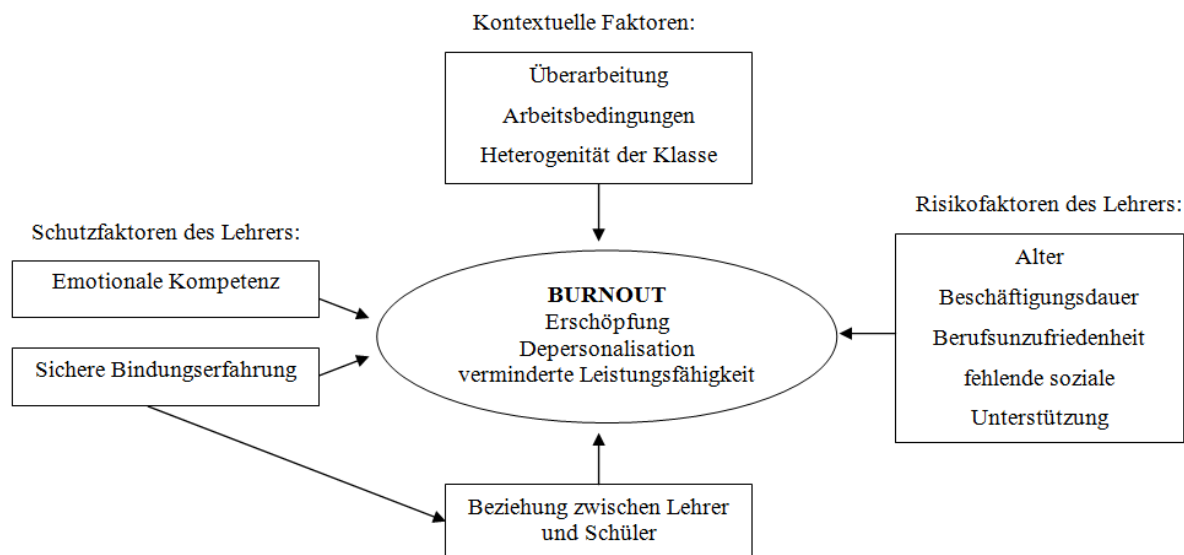


Abbildung 4: Arbeitsmodell von Risiko- und Schutzfaktoren in Bezug von kontextuellen Faktoren in der Entstehung von Burnout bei Grundschullehrerinnen

Im nächsten Abschnitt wird nochmals auf entscheidende Lücken in der bisherigen Forschung hingewiesen und aus spezifischen Forschungsfragen werden statistische Hypothesen abgeleitet. Die Wahrnehmung von Stress und die Erwartung mit Belastungen umgehen zu können, beeinflussen ob unter belastenden Arbeitsbedingungen (hohe Arbeitszeiten, hohe Schüleranzahl, Verhältnis Mädchen/Buben, schwierige Schülerbeziehungen) Burnout entstehen kann (siehe Abbildung 4).

2. Untersuchungsgegenstand und Forschungsfragen

In sicheren Bindungen wird erlebt, ob Bezugspersonen auf die eigenen emotionalen Signale reagieren, und ob man ein Gefühl von *emotionaler Selbstwirksamkeit* entwickeln kann (Cassidy, 1994). Mentale Modelle beinhalten Erwartungen an das eigene Verhalten und dessen Konsequenzen (Dykas, Woodhouse, Cassidy & Waters, 2006). Demnach kann man davon ausgehen, dass mentale Arbeitsmodelle auch Informationen über emotionale Kompetenzerwartungen enthalten. Viele Studien konnten einen Zusammenhang zwischen Bindungserfahrungen und emotionalen Kompetenzen in der Kindheit nachweisen, allerdings gibt es wenige Studien, die Bindung explizit mit emotionalen Kompetenzen bzw. Kompetenzerwartungen im Erwachsenenalter in Zusammenhang stellen. In Anbetracht der Kontinuität der Bindungsrepräsentationen über die Lebensspanne (Crowell, Treboux, Gao, Fyffe & Waters, 2002; Hamilton, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000) erwarten wir, dass emotionale Intelligenz auch im Erwachsenenalter mit der Bindungserfahrung in enger Beziehung stehen.

Daher soll diese Untersuchung diese Forschungslücke füllen, in dem der Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und selbst wahrgenommener emotionaler Intelligenz beschrieben wird. In Anbetracht der Stichprobe ergibt sich folgende Hypothese:

H1: Grundschullehrerinnen mit einer sicheren Bindungsrepräsentation weisen eine höhere emotionale Intelligenz auf.

Da angenommen wird, dass emotionale Fähigkeiten sich mit zunehmendem Alter weiter entwickeln können (Kafetsios, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2004), wird in unserer statistischen Analyse der Einfluss des Alters kontrolliert.

Grundschullehrerinnen haben nicht nur die Aufgabe anspruchsvollen, lehrreichen und interessanten Unterricht zu gestalten, sondern sie sollten auch in der Lage sein *nahe affektive Beziehungen* zu ihren SchülerInnen zu bilden um physische und emotionale Sicherheit zu bieten (Horppu & Ikonen-Varila, 2004). Dafür brauchen sie praktisches Wissen über fürsorgendes Verhalten, zum Beispiel wie man adäquat auf den Ausdruck von Stress bei SchülerInnen reagiert. Dieses Wissen erlangen Lehrerinnen über eigene Erfahrungen als Kinder mit Lehrerinnen oder anderen Erwachsenen sowie Erfahrungen mit jüngeren Geschwistern oder eigenen Kindern.

Beziehungen sind immer abhängig von individuellen Eigenschaften (Myers & Pianta, 2008). Neben biologischen Charakteristika, wie zum Beispiel dem Geschlecht, beeinflussen Temperament, Selbstwert, soziale Fähigkeiten und Bindungserfahrung interpersonale Beziehungen. Emotionale Kompetenzen wirken auf die wahrgenommene Beziehungsqualität zu anderen Personen (Lopes, Salovey & Straus, 2003). Der Einfluss emotionaler Fähigkeiten von Lehrerinnen auf die Beziehung zu ihren SchülerInnen wurde bis dato nicht untersucht. Deswegen stellt sich die Frage in welcher Weise Bindungsrepräsentationen und emotionale Kompetenzen von Grundschullehrerinnen auf die Beziehung zu ihren SchülerInnen wirken. Die Untersuchung von Kesner (2000) ist die einzige Studie, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Bindungserfahrung des Lehrers und der Beziehungsqualität zum Schüler auseinandergesetzt hat. Allerdings untersuchte Kesner lediglich Lehrerinnen in Ausbildung, die noch keine Unterrichtserfahrung vorweisen konnten, und denen wenig Zeit zur Verfügung (10 Wochen) stand, eine Beziehung zu den Schülern aufzubauen. Daraus resultiert die folgende Hypothese:

H2: Eine sichere Bindungsrepräsentation und eine hohe emotionale Kompetenz von Grundschullehrerinnen sagen eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung voraus.

Der Einfluss kontextueller Faktoren (Klassengröße, Heterogenität der Klasse, gemeinsame Zeit), demographischer Variablen der Lehrerin (Alter, Berufserfahrung, Elternschaft der Lehrerin) und der SchülerInnen (Alter, Geschlecht) sollen dabei ausgeschlossen werden und werden demnach als Kovariaten in unser statistisches Modell mit einbezogen.

Bindungserfahrung und emotionale Kompetenzen beeinflussen wie berufliche Belastungen und Stress umgegangen wird (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Durán, 2006; Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007; Mikulincer & Shaver, 2005; Pines, 2004; Vanheule & Declercq, 2009). Die Wahrnehmung, dass die beruflichen kontextuellen Anforderungen nicht mehr der eigenen Kontrolle unterliegen führt zu emotionaler Erschöpfung und wahrgenommenem Leistungsmangel. Emotionale Kompetenzen, wie Empathie, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstkontrolle, Selbstwert, Stressmanagement und Soziabilität verringern das *Burnout* Risiko (Kaufhold & Johnson, 2005). Eine sichere Bindungserfahrung dient als innere Ressource, um Stresserfahrungen positiv zu bewerten und diese konstruktiv bewältigen zu können und fördert demnach die Resilienz gegenüber kritischen Ereignissen, während eine unsichere Bindungsrepräsentation die Vulnerabilität erhöht (Mikulincer & Shaver, 2007; Pines, 2004; Vanheule & Declercq, 2009).

Die täglichen Interaktionen mit den SchülerInnen stellen eine chronische Quelle von Stress dar (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Anhängliche SchülerInnen wirken als Ressource, während Konflikte mit weniger anhänglichen SchülerInnen eine Belastung darstellen. Die wiederholte oder anhaltende Erfahrung unangenehmer Emotionen führt langfristig gesehen zu Veränderungen im eigenen Wohlbefinden und zur Entwicklung von Burnout (Chang, 2009; Jennings & Greenberg, 2009; Kyriacou, 2001).

Aufgrund der vorgestellten Literatur stellt sich die Frage, welche Zusammenhangsmuster zwischen Bindungsrepräsentationen und emotionaler Intelligenz von Grundschullehrerinnen in Verbindung mit der Beziehung zu ihren SchülerInnen bestehen, um Auswirkungen auf Burnout zu erklären. Da die subjektive Relevanz der Lehrer-Schüler-Beziehung von Bindungsangst bzw. Bindungsvermeidung abhängig ist, wird die Wirkung dieser Variablenbeziehung untersucht. Belastende Arbeitsbedingungen (hohe Arbeitszeiten, hohe Schüleranzahl, Verhältnis Mädchen/Buben) und Risikofaktoren der Grundschullehrerin (Alter, Beschäftigungsdauer) werden in das Modell als Kovariaten mit einbezogen.

H3: Eine sichere Bindungsrepräsentation, eine hohe emotionale Kompetenz und eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung sagen Burnout voraus.

3. Methodik und Untersuchungsdesign

3.1 Konzeption und Durchführung der Diplomarbeit

Im Zuge einer Lehrveranstaltung wurden von StudentInnen der Fakultät Psychologie an der Universität Wien Grundschullehrerinnen aus Österreich und Deutschland im Winter 2011 rekrutiert. Die StudentInnen der Lehrveranstaltung hatten die Aufgabe Lehrerinnen aus ihrem Bekanntenkreis oder direkt an verschiedenen Schulen für die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Studie zu begeistern. Rekrutiert werden sollten ausschließlich Grundschullehrerinnen, welche in der 1. bis 4. Klasse tätig sein sollten. In einem persönlichen Interview erhoben die StudentInnen gemeinsam mit den Untersuchungsteilnehmerinnen soziodemographischen Daten und führten selbst das Attachment Script Assessment (ASA) durch. Danach erhielten die Lehrerinnen eine Fragebogenbatterie, die später wieder eingesammelt wurde. Den Teilnehmerinnen wurde versichert, dass ihre Daten vertraulich und anonymisiert behandelt werden und nur für Studienzwecke Verwendung finden. Da die meisten LehrerInnen in Österreich weiblich sind, und gerade in der Volksschule rund 91% Frauenanteil besteht (Statistik Austria, 2012), beschränkt sich die Untersuchung ausschließlich auf Grundschullehrerinnen.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe dieser Diplomarbeit umfasste 102 Grundschullehrerinnen aus Österreich und Deutschland. Das Alter der Untersuchungsteilnehmerinnen variierte zwischen 21 und 62 Jahren ($M = 38.11$, $SD = 11.76$). Alle befragten Lehrerinnen hatten Deutsch als Muttersprache. 78 Lehrerinnen waren österreichischer Herkunft, 22 aus Deutschland, und 2 aus Rumänien bzw. Russland, wobei alle an deutschsprachigen Schulen in Österreich oder Deutschland tätig waren.

30.4% der Grundschullehrerinnen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung in keiner Partnerschaft (ledig, geschieden, verwitwet), die verbleibenden 69.6% gaben an in einer Partnerschaft zu sein, wobei 38.2% davon verheiratet waren und 4.9% davon getrennt lebten. 97% der Grundschullehrerinnen gaben an, bereits einmal eine feste Beziehung eingegangen zu sein. Die derzeitige bzw. letzte Beziehung dauerte zwischen 3 Monaten und 40 Jahren ($M = 149.05$, $SD = 136.61$). Knapp 43% der Teilnehmerinnen hatten eigene Kinder.

Alle Teilnehmerinnen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung in ihrem Beruf tätig. 27% Grundschullehrerinnen unterrichteten in der 1. Schulstufe, 36% in der 2. Schulstufe und 31% in der 3. Schulstufe. Lediglich 6 Lehrerinnen waren in der 4. Unterrichtsklasse tätig.

Die Teilnehmerinnen arbeiteten durchschnittlich 37 Stunden in der Woche ($SD = 9.91$), während sie durchschnittlich 20 Stunden davon in der Klasse verbrachten ($SD = 5.75$). Die mittlere Klassengröße bestand aus 21 SchülerInnen ($SD = 4.01$). Die Berufserfahrung variierte zwischen 1 und 40 Jahren ($M = 14.73$, $SD = 12.25$). 86% der teilnehmenden Lehrerinnen gaben an in ihrem Beruf glücklich zu sein („völlig“, „ziemlich“), während 12% nur teilweise und 2% gar nicht mit ihrem Beruf zufrieden waren. Da 92% der befragten Grundschullehrerinnen 5 Tage in der Woche in der Klasse verbrachten, kann man davon ausgehen, dass der Großteil der Stichprobe Vollzeit tätig war.

Die SchülerInnen ($n = 202$), zu denen die Lehrer-Schüler-Beziehung erhoben wurde, waren durchschnittlich 7.91 Jahre alt ($SD = 1.21$). 55.9% der angegebenen SchülerInnen waren männlich. Die als am anhänglichsten wahrgenommenen SchülerInnen waren hauptsächlich weiblich (62.4%). Die als weniger anhänglich wahrgenommenen SchülerInnen waren zu 74.3% männlich. Das Alter der anhänglichen SchülerInnen ($M = 7.89$, $SD = 1.24$) war ähnlich verteilt wie das Alter der weniger anhänglichen SchülerInnen ($M = 7.94$, $SD = 1.18$).

3.3 Methoden der Datenerhebung

3.3.1 Beziehungsspezifische Bindungsskalen (BBE)

Die Beziehungsspezifischen Bindungsskalen (Asendorpf, Banse, Wilpers & Neyer, 1997) erfassen den Bindungsstil von Erwachsenen gegenüber wichtigen Bezugspersonen, der Mutter und dem Partner, durch 14 Items, die anhand einer 5-stufigen Skala („gar nicht“ bis „völlig“) bewertet werden sollen. Der Beziehungstyp zu der jeweiligen Bezugsperson wird durch die Dimensionen *Sicher – Ängstlich* und *Abhängig – Unabhängig* charakterisiert. Die Skala *Sicher – Ängstlich* fokussiert auf die emotionale Nähe in der Beziehung zu der Bezugsperson („Ich finde es einfach, meinem Partner gefühlsmäßig nahe zu kommen“, „Ich kann mich gut auf meinen Partner verlassen“). Personen mit hohen Werten auf dieser Skala vertrauen der Bezugsperson und haben keine Angst, nicht akzeptiert oder verlassen zu werden. Hohe Werte auf der Skala *Abhängig – Unabhängig* („Ich kann Probleme nur mit meinem Partner lösen“, „Ich kann meinem Partner nie nahe genug sein“) kennzeichnen eine Abhängigkeit zur Bezugsperson für das eigene Wohlbefinden, während niedrige Werte eine Tendenz zu Selbständigkeit widerspiegeln. Die Reliabilitäten der Skalen waren hoch (Cronbach's α für *Sicher – Ängstlich* zwischen .80 und .84, für *Abhängig – Unabhängig* zwischen .67 und .85).

3.3.2 Bochumer Bindungsfragebogen (BoBi)

Der Bochumer Bindungsfragebogen ist die deutschsprachige Adaption der „Experience in Close Relationships“ (ECR) und misst die Selbsteinschätzung der partnerschaftlichen Bindung (Neumann, Rohmann & Bierhoff, 2007). Erfasst werden dabei zwei voneinander unabhängige Dimensionen die für eine sichere bzw. unsichere Bindung relevant sind, nämlich *Angst* und *Vermeidung*. *Vermeidung* ist gekennzeichnet durch ein Unbehagen mit emotionaler Nähe zum Partner und die Betonung eigener Stärken und Interessen („Ich zeige einem Partner nicht gern, wie es tief in mir aussieht“, „Immer dann, wenn mein Partner mir sehr nahe kommt, ziehe ich mich zurück“). *Angst* zeichnet sich durch eine starke gedankliche Beschäftigung mit der Beziehung aus, wobei das eigene Wohlbefinden stark vom Zustand der Beziehung abhängig ist („Ich brauche die Bestätigung, dass mein Partner mich liebt“, „Ich mache mir Gedanken darüber, dass ich verlassen werden könnte“). Der Bochumer Bindungsfragebogen besteht aus 36 Items, wobei auf einer 7-stufigen Skala („stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt voll und ganz“) zu beurteilen ist, wie man sich im Allgemeinen in partnerschaftlichen Beziehungen fühlt und verhält. Im Zuge dieser Untersuchung kann von einer guten inneren Konsistenz ausgegangen werden (Cronbach's $\alpha = .089$ bzw. 0.87).

3.3.3 Attachment Script Assessment

Das Attachment Script Assessment von Waters und Rodrigues-Doolabh (unknown) ist ein projektives Verfahren zur Erfassung einer mentalen Bindungsrepräsentation (Waters & Waters, 2006). Es wurden 4 Sets von 12 bindungsrelevanten Reizwörtern vorgegeben, die ein prototypisches Secure Base Skript anregen sollen. Die Szenarien umfassten zwei Mutter-Kind-Storylines (*Babys Morgen*, *Arztpraxis*) und 2 Erwachsenen-Storylines (*Jana und Bob gehen zelten*, *Susannes Unfall*). Den Teilnehmerinnen wurde instruiert, mit Hilfe dieser Prompts die bestmögliche Geschichte zu erzählen, die ihnen einfällt - mit möglichst vielen Informationen und Details. Als Hintergrundinformation wurde ihnen gesagt, dass die erzählten Geschichten mit denen von Kindern verglichen werden sollten. Die Geschichten wurden anschließend transkribiert und qualitativ von einem geschulten Expertenteam ausgewertet. Das prototypische *Secure Base Skript* impliziert eine Secure Base Person, entweder die Mutter oder den Partner, die einem Individuum, der Hauptperson in der Geschichte, helfen soll mit Stress umzugehen und eine emotional angespannte Situation wieder zu normalisieren.

Tabelle 1: Hauptmerkmale eines Secure Base Skriptes

1. Ein Kind und seine Mutter bzw. zwei Erwachsene beschäftigen sich konstruktiv.
2. Die beiden werden durch ein Ereignis oder eine andere Person unterbrochen (Hindernis). Das Kind oder einer der Erwachsenen ist dadurch emotional beeinträchtigt.
3. Es besteht ein Bedürfnis nach Unterstützung.
4. Das Bedürfnis nach Unterstützung wird signalisiert, in dem Nähe gesucht wird.
5. Das Signal wird entdeckt, richtig interpretiert und die Bezugsperson reagiert darauf adäquat, in dem sie Unterstützung anbietet.
6. Die Unterstützung wird angenommen.
7. Die Unterstützung ist effektiv im Überwinden des Hindernisses.
8. Die Unterstützung beinhaltet effektives Beruhigen und Affektregulation.
9. Die beiden können zu ihrer ursprünglichen Tätigkeit zurückkehren oder eine neue konstruktive Tätigkeit aufnehmen.

In der Bewertung des Inhaltes werden vor allem folgenden 3 Merkmale beachtet, (1) ist sich die Secure Base Person des emotionalen Zustandes des anderen bewusst (*interpersonaler Fokus*), (2) bietet die Secure Base Person *Unterstützung* den emotionalen Stress zu bewältigen (erfolgreiche bzw. präventive Copingstrategien), (3) gibt es ein positives *Reframing* der Situation, ein Fokussieren auf positive Aspekte der Situation bzw. wird reflektiert wie wichtig die Beziehung ist oder kann zu einer ursprünglichen Tätigkeit, zum Beispiel explorativem Verhalten, wie zum Beispiel Radfahren, zurückgekehrt werden. Sprachliche Fähigkeiten (z.B. Grammatik, Zeit, Fehler, passives Sprechen, Länge der Geschichte) oder Glaubwürdigkeit der Geschichte spielen keine Rolle in der Auswertung des Verfahrens (Waters & Waters, 2006).

Der Inhalt der Geschichten kann nach traditionellem Vorgehen auf einer Skala von 1 bis 7 geratet werden, wobei aus allen 4 Geschichten einer Person der Mittelwert gebildet wird. Ein Gesamt Score zwischen 1 und 3 deutet auf das Fehlen eines Secure Base Skriptes hin, während ein Gesamt Score von 4 bis 7 für das Vorliegen eines Secure Base Skriptes spricht. Je höher der Gesamt Score umso ausgeprägter und elaborierter das Secure Base Skript und umso interpersonaler das Geschehen in der Geschichte. Die Interraterreliabilität der Secure Base Skript Scores war in dieser Untersuchung gegeben ($r = .96$).

In einer Weiterentwicklung des Verfahrens wurden die Inhalte zusätzlich qualitativ gewichtet. Ist der Inhalt auf das Reizwort beschränkt und nicht interpersonell („Mike umarmt Susanne“) werden keine Punkte vergeben. Eventfokussiertes, globales, nicht ausreichend elaboriertes Material, das nahe am Reizwort gelegen ist, wird mit einem Punkt gewichtet („Mike umarmt Susanne tröstend“). Liegt der Fokus allerdings auf dem psychologischen Zustand und den emotionalen Bedürfnissen des Anderen („Mike umarmt Susanne, denn er spürt sie braucht Trost“) werden 2 Punkte vergeben. Sehr elaborierter Inhalt, in dem die emotionalen Signale von der Bezugsperson prompt entdeckt werden, diese darauf adäquat reagiert und erfolgreiche

Strategien zur Bewältigung von emotionalem Stress zur Verfügung stellt, bzw. das Geschehen auf einer Metaebene in einem positiven Kontext reflektiert („Mikes Umarmung tröstete Susanne und zeigte ihr, dass sie wirklich glücklich war mit Mike, und dass er auch da war in dieser schwierigen Zeit“), wird mit 4 Punkten gewichtet. Die Punkte werden anschließend zu einem Secure Base Skript Score addiert.

3.3.4 Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)

Zur Erfassung der emotionalen Intelligenz wurde die deutsche Fassung des „Trait Emotional Intelligence Questionnaire“ (Petrides, 2009) vorgegeben, die über 153 Items einen globalen Faktor für Intelligenz als emotionsbezogene Selbstwahrnehmung (*EQ*) berechnet, sowie 4 primäre Dimensionen und 15 sekundäre Dimensionen. Zur Beantwortung der Items stand eine 7-stufige Likertskala („stimme absolut nicht zu“ bis „stimme absolut zu“) zur Verfügung. Hohe Skalenwerte in den Faktoren sprechen für eine hohe Ausprägung in den zugrundeliegenden Konstrukten. Die innere Konsistenz der primären Skalen variierte in dieser Untersuchung zwischen .71 und .81, der sekundären Skalen zwischen .51 und .89.

Primäre Dimensionen:

- *Wohlbefinden* deutet auf Zufriedenheit mit vergangenen Erfolgen und positive Zukunftserwartungen hin. Personen mit hohen Werten haben eine positive Einstellung, fühlen sich erfüllt und glücklich. *Wohlbefinden* wird durch die Skalen Selbstwert, Optimismus und Zufriedenheit gebildet.
- *Selbstkontrolle* bezeichnet die Fähigkeit eigene Wünsche und Impulse zu kontrollieren und externen Druck und Stress zu regulieren. Die primäre Dimension Selbstkontrolle setzt sich aus den Skalen *Emotionsregulation*, *Stressmanagement* und *Impulsivität* zusammen.
- *Emotionalität* zeigt sich in dem Vermögen, Emotionen adäquat wahrzunehmen und auszudrücken, sowie nahe Beziehungen einzugehen. Diese Dimension wird durch die Skalen *Emotionswahrnehmung*, *Emotionsausdruck*, *Empathie* und *Beziehungsfähigkeit* errechnet.
- *Soziabilität* kennzeichnet das Individuum in einem sozialen Kontext. Hohe Soziabilität zeigt sich darin, dass man in der Lage ist sozial zu interagieren, zuzuhören und sich selbst klar ausdrücken kann. Die sekundären Dimensionen *Selbstbewusstsein*, *Soziales Bewusstsein* und *Emotionsmanagement* bilden die primäre Dimension Soziabilität.

Sekundäre Dimensionen:

- Ein hoher *Selbstwert* zeigt sich in einem positiven Selbstbild und Selbstsicherheit („Ich glaube, ich habe viele Stärken“, „Ich denke nicht, dass ich ein nutzloser Mensch bin“), während Menschen mit geringem Selbstwert wenig Selbstrespekt zeigen und sich selbst nicht positiv bewerten.
- Optimismus deutet daraufhin, dass man in der Zukunft positive Dinge erwartet („Am Ende wendet sich alles zum Guten“, „Ich erwarte, dass das meiste in meinem Leben erfreulich sein wird“). Niedrige Scores kennzeichnen Pessimismus und das Betrachten von Dingen aus einer negativen Perspektive heraus.
- Menschen, die eine hohe *Zufriedenheit* in Bezug auf die Gegenwart haben, fühlen sich fröhlich und heiter („Im Großen und Ganzen bin ich mit meinem Leben zufrieden“). Niedrige Scores deuten auf eine negative Einstellung hin. Diese Personen sind oft traurig und enttäuscht von ihrem Leben („Im Allgemeinen finde ich das Leben nicht besonders erfreulich“).
- Personen mit hoher *Emotionswahrnehmung* sind sich bewusst darüber, was sie fühlen und können wahrnehmen, was andere fühlen („Die Gefühle der meisten Menschen sind ein offenes Buch für mich“), während Personen mit geringer Emotionswahrnehmung oft verwirrt über eigene Gefühle sind und emotionalen Signalen wenig Aufmerksamkeit schenken („Es fällt mir schwer zu erkennen, was ich gerade fühle“).
- Ein ausgeprägter *Emotionsausdruck* zeigt sich darin, dass Emotionen leicht kommuniziert werden können („Es fällt mir im Allgemeinen recht leicht anderen zu sagen, wie viel sie mir bedeuten“), während Personen mit niedrigen Werten andere schwer an ihrem Gefühlsleben teilhaben lassen können und sich ungern öffnen („Gewöhnlich fällt es mir schwer, mich klar auszudrücken“).
- *Beziehungsfähigkeit* bezeichnet die Fähigkeit emotionale Beziehungen einzugehen und aufrecht zu erhalten. Personen mit niedriger Beziehungsfähigkeit werten Beziehungen ab und verhalten sich oft verletzend anderen gegenüber („Es fällt mir schwer, gute Beziehungen zu Menschen aufzubauen, sogar wenn diese mir nahe stehen“).
- *Empathie* zeichnet Menschen aus, die die Perspektive des anderen übernehmen können und die Gefühle und Wünsche anderer verstehen können („Es ist für mich kein Problem, mich in die Lage des anderen hineinzusetzen“ vs. „Es fällt mir schwer, die Ängste und Sorgen von anderen Menschen nachzuempfinden“).

- *Emotionsregulation* bezeichnet die Fähigkeit eigene Gefühle zu kontrollieren, sich unangenehmer Stimmung entziehen zu können und sich selbst nach emotionalen Zusammenbrüchen wieder aufzurichten („Ich weiß, wie ich aus meinen negativen Stimmungen wieder herauskommen kann“). Personen mit einer geringen Emotionsregulation sind launisch, leicht irritierbar und finden es schwierig mit ihren Gefühlen umzugehen („Wenn ich besonders glücklich bin, fällt es mir schwer, mich zu beherrschen“, „Es fällt mir gewöhnlich schwer, meine Emotionen zu regulieren“).
- Ein hohes *Stressmanagement* deutet auf erfolgreiche Copingstrategien hin und die Fähigkeit mit Druck ruhig und effektiv umzugehen („Im Großen und Ganzen kann ich mit Stress umgehen“, „Ich versuche Menschen zu meiden, die mich „stressen“ könnten“).
- Eine *geringe Impulsivität* zeigen Personen, die für gewöhnlich nachdenken bevor sie handeln und ihre Entscheidungen reflektieren („Ich berücksichtige alle Vor- und Nachteile, bevor ich eine Entscheidung treffe“, „Ich neige dazu, häufig meine Meinung zu ändern“).
- *Emotionsmanagement* ist die Fähigkeit den Gefühlszustand anderer Menschen zu beeinflussen, zum Beispiel andere zu motivieren oder zu beruhigen („Gewöhnlich bin ich in der Lage, die Gefühle anderer Menschen zu beeinflussen“). Menschen mit einem geringem Emotionsmanagement haben hohe Werte auf Items wie „Normalerweise fällt es mir schwer, verärgerte Menschen wieder zu beruhigen“:
- *Soziales Bewusstsein* zeichnet Personen mit guten sozialen Fähigkeiten aus, die sich in sozialen Kontexten wohlfühlen („Im Allgemeinen kann ich ganz gut „Small Talks“ führen“). Personen mit niedrigen Scores fühlen sich in unbekannten Situationen verängstigt und unsicher wie sie sich verhalten sollen („Mir fehlt es an sozialen Fähigkeiten“).
- *Selbstbewusstsein* bzw. Durchsetzungsfähigkeit haben Menschen, die direkt und offen nach Dingen fragen und für ihre Rechte und Ansichten eintreten können („Wenn ich anderer Meinung bin, fällt es mir in der Regel recht leicht, es zu sagen“), während Menschen mit geringem Selbstbewusstsein leicht nachgeben („Selbst wenn ich weiß, dass ich Recht habe, neige ich dazu, nachzugeben“).
- Hohe *Flexibilität* bezeichnet die Fähigkeit neue Umwelten und Bedingungen anzunehmen und Neues genießen zu können. Niedrige Werte sprechen für

Veränderungsresistenz und starre Ideen und Ansichten („Wenn ich wunderbare Neuigkeiten erfahre, fällt es mir schwer, mich schnell wieder zu beruhigen“, „Es fällt mir oft schwer, mein Leben an die gegebenen Umgebungen anzupassen“).

- *Selbstmotivation* zeigt, dass man dazu bewegt ist gute Arbeit zu leisten, beharrlich und ausdauernd ist, und dass man sich intrinsisch motivieren kann („Meinen eigenen Antrieb zu kontrollieren, ist kein großes Problem für mich“). „Im Allgemeinen brauche ich viele Anreize, um mein Bestes zu geben“ und „Ich verliere ziemlich schnell das Interesse an Dingen, mit denen ich mich gerade beschäftige“ sind Itembeispiele für eine geringe Selbstmotivation.

3.3.5 Student Teacher Relationship Scale (STRS)

Mithilfe der Student Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001) wird die Beziehung zu einer spezifischen SchülerIn von der LehrerIn selbst eingeschätzt. Abweichend von der ursprünglichen Instruktion sollten die Lehrerinnen in dieser Untersuchung die Beziehung zu lediglich zwei SchülerInnen einschätzen, die/der ihnen am wenigsten anhänglich bzw. am anhänglichsten erscheint. Es werden jeweils 28 Items für die nahe und für die ferne SchülerIn vorgegeben. Als Antwortmöglichkeit steht eine 5-stufige Likertskala zur Verfügung („trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“). Die Wahrnehmung der Beziehungen zu den spezifischen Schülern wird durch 3 Subskalen reflektiert: Die 11 Items der Dimension *Nähe* bezeichnen das Ausmaß, in wie weit die SchülerIn die Lehrerin als sicheren Hafen und Quelle der Unterstützung ansieht („Ist dieser Schüler traurig, sucht er gern Trost bei mir“). Die Kommunikation zwischen Lehrerin und SchülerIn ist warm, offen und harmonisch. Die Subskala *Konflikt* bestehend aus 12 Items („Der Schüler wird laut und unangenehm, wenn er etwas von mir will“) reflektiert, wie konfliktbeladen und negativ die Beziehung zu einer spezifischen SchülerIn ist. Lehrerinnen mit höheren Scores in dieser Skala, fühlen sich ineffektiv und emotional erschöpft. Die Dimension *Abhängigkeit* wird aus 5 Items gebildet und bezeichnet den Grad der Abhängigkeit der SchülerIn vom Lehrer. Höhere Scores deuten darauf hin, dass die SchülerIn stark auf die Trennung von der Lehrerin reagiert, um Hilfe fragt, wenn sie gar keine braucht und besitzergreifend wirkt („Dieser Schüler reagiert verletzt oder ist eifersüchtig, wenn ich mich anderen Schülern zuwende“). Die innere Konsistenz der Skalen *Nähe* und *Konflikt* in dieser Untersuchung war hoch (zwischen .78 und .88), während das Cronbach's α der 5-Item Skala *Abhängigkeit* mit .60 bzw. .62 schwächer ausfiel.

3.3.6 Maslach Burnout Inventory (MBI)

Das Maslach Burnout Inventar von Maslach und Jackson (1981) dient der Erfassung arbeitsbezogener Gefühle und Gedanken. In dieser Untersuchung wurde die Fassung des MBI-Educators Survey (MBI-ES; Maslach, Jackson & Schwab, 1996) vorgegeben, die die Bezeichnung „Schüler“ in den Items verwendet statt „Klienten“. Die verwendete Fassung des Fragebogens bestand aus 25 Items, die anhand einer 7-stufigen Skala („nie“ bis „täglich“) bewertet werden sollten. Der MBI erfasst drei Komponenten von beruflichem Belastungserleben, *Emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *persönliche Leistungsfähigkeit*. Hohe Werte auf der Skala *Emotionale Erschöpfung* bezeichnen das Gefühl zu haben, dass die eigenen emotionalen Ressourcen aufgebraucht sind („Ich fühle mich von meiner Arbeit ausgelaugt“). *Depersonalisation* kennzeichnet negative, abgestumpfte oder zynische Reaktionen gegenüber den Schülern und eine Art Sinnkrise bezogen auf die eigene berufliche Tätigkeit („Seit ich diese Arbeit mache, bin ich gleichgültiger gegenüber Leuten geworden“). Hohe Werte der Skala *Persönliche Leistungsfähigkeit* sprechen für eine hohe subjektive Leistungszufriedenheit, Erfüllung und das Erleben von Anerkennung, Erfolg und Macht („Ich habe viele wertvolle Dinge in meiner derzeitigen Arbeit erreicht“). Je höher die Werte in den Skalen *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisation*, und je niedriger die Werte in der Skala *Persönliche Leistungsfähigkeit*, umso eher ist eine Person von Burnout betroffen. In dieser Untersuchung konnte ein Cronbach's α von .82 für die Skala *Emotionale Erschöpfung*, .55 für die Skala *Depersonalisation* und .73 für die Skala *Persönliche Leistungsfähigkeit* ermittelt werden.

3.4 Methoden der Datenauswertung

Die statistische Auswertung wurde mit IBM SPSS (Version 20.0) durchgeführt. Da das methodische Vorgehen dieser Untersuchung sehr explorativ ist, werden die Hypothesen zweiseitig getestet mit einem Signifikanzniveau von 5%, wobei zwischen signifikanten Ergebnissen ($p < .05$) und hoch signifikanten Ergebnissen ($p < .01$) unterschieden wird. Für die Ermittlung von Zusammenhängen wurden Interkorrelationen geprüft. Da die vorliegenden Daten zu einem großen Teil keine Normalverteilung aufwiesen, wurde auf die parameterfreie Korrelationsberechnung nach Spearman zurückgegriffen. Die Auswirkungen mehrerer unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable wurden über multiple lineare Regressionsanalysen erfasst.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistik

Die Grundschullehrinnen dieser Stichprobe beschrieben sich selbst in höherem Maße als *emotional intelligent* (siehe Tabelle 3). Es gab nur wenige Extremausprägungen auf den primären Skalen des TEIQUe. Die Beziehungen zu den anhänglicheren SchülerInnen wurden als *sehr nahe und emotional* beschrieben. Die wahrgenommene Abhängigkeit der SchülerInnen war annähernd normalverteilt. Die Beziehung zu weniger anhänglicher SchülerInnen wurde eher als *konfliktreich* beschrieben und diese SchülerInnen wurden auch als *weniger abhängig* wahrgenommen. Die Nähe und Verbundenheit zwischen der Lehrerin und den weniger anhänglichen Schüler war normalverteilt. Die Grundschullehrerinnen dieser Stichprobe weisen aufgrund durchschnittlich niedriger Ausprägungen auf den Skalen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation sowie durchschnittlich hohen Ausprägungen auf der Skala persönliche Leistungsfähigkeit ein *geringes Burnout*risiko auf.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik emotionaler Intelligenz (TEIQUe), der Beziehung zum anhänglichen und fernen Schüler (STRS) und Burnout (MBI)

	M	SD
<i>Emotionale Intelligenz (EQ)</i>	5.07	0.49
Wohlbefinden	5.49	0.71
Selbstkontrolle	4.60	0.59
Emotionalität	5.36	0.62
Soziabilität	4.95	0.63
<i>Beziehung zum anhänglichen Schüler</i>		
Nähe	4.06	0.53
Konflikt	1.94	0.74
Abhängigkeit	3.24	0.71
<i>Beziehung zum fernen Schüler</i>		
Nähe	2.85	0.64
Konflikt	2.17	0.79
Abhängigkeit	2.22	0.73
<i>Burnout</i>		
Emotionale Erschöpfung	1.76	0.91
Depersonalisation	0.47	0.61
Persönliche Leistungsfähigkeit	4.76	0.76

4.2 Voranalysen zur Prüfung der Konvergenz von Bindungserhebungsverfahren

In einer Voranalyse wurde die Konvergenz bzw. Divergenz zwischen verschiedenen Methoden der Bindungsklassifizierung überprüft. Vergleicht man die Bindungssicherheit zwischen verschiedenen Bezugspersonen in den Beziehungsspezifischen Bindungsskalen (BBE) zeigte sich, dass eine sichere Bindung zur Mutter auch mit einer sicheren Bindung zum derzeitigen Partner verbunden war ($r = .26, p < .05$).

Bindungsvermeidung und Bindungsangst in partnerschaftlichen Beziehungen (BoBi) sind voneinander unabhängige Dimensionen ($r = .18, p > .05$). Die Dimensionen von Bindungsunsicherheit in partnerschaftlichen Beziehungen korrelierten zum Teil hoch signifikant mit der beziehungsspezifischen Bindung zum derzeitigen bzw. letztem Partner (Bindungsangst $r = -.34, p < .01$, Bindungsvermeidung $r = -.64, p < .01$). Bindungsvermeidung stand ebenfalls mit Abhängigkeit vom Partner in negativem Zusammenhang ($r = -.42, p < .01$). Abhängigkeit vom Partner konnte statistisch nicht mit Bindungsangst assoziiert werden. Demographische Variablen (Alter, Familienstand, Mutterschaft, Beziehungsdauer) standen in keinem Zusammenhang mit globaler partnerschaftlicher Bindungsunsicherheit (BoBi), allerdings zeigte sich, dass ältere Individuen in Bezug auf ihren jetzigen bzw. letzten Partner bindungsängstlicher ($r = -.27, p < .01$) und unabhängiger waren ($r = -.26, p < .05$).

Das Secure Base Skript im Geschichtenerzählverfahren stand in keinem signifikantem Zusammenhang mit den erfassten Bindungsrepräsentationen (siehe Anhang A, Tabelle 2). Die traditionelle Methode der 7-Punkte-Scores korrelierte hoch mit der neuen Methode ($r = .89, p < .01$). Im Gegensatz zu angenommen Verfahrenseigenschaften war ein hoher Secure Base Skript Score mit der Geschichtenlänge assoziiert ($r = .62, p < .01$). Je länger die Geschichte umso mehr Möglichkeiten gab es auch Punkte im Sinne eines Secure Base Skriptes zu vergeben. Die Erwachsenengeschichten des Attachment Script Assessment korrelierten untereinander nicht höher als mit den Mutter-Kind-Geschichten (siehe Anhang A, Tabelle 1). Man kann demnach nicht davon ausgehen, dass es unterschiedliche Skripte in Erwachsenen und Mutter-Kind-Geschichten gibt. Geht man der Frage nach, in wie weit alle vier erzählten Geschichten ein Secure Base Skript aufweisen, zeigt sich wenig Kohärenz (siehe Abbildung 5). 56% der Lehrerinnen konnten kein konsistentes SB Skript in ihre Geschichten integrieren. Dichotomisiert man den mittleren Secure Base Skript Score bei einem Cut-off Wert von 3,5 in unsichere und sichere Bindung, hatten 50.5% der Grundschullehrerinnen ein kohärentes Secure Base Skript.

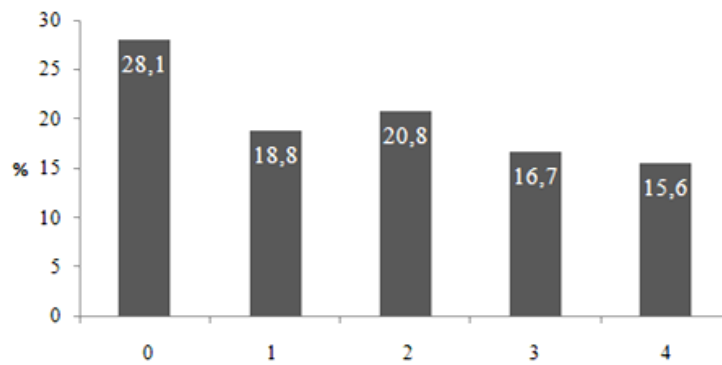


Abbildung 5: Kohärenz des Secure Base Skripts in den vier erzählten Geschichten
(0 = in keiner der Geschichten konnte ein Secure Base Skript gefunden werden, 4 = in allen Geschichten konnte ein Secure Base Skript gefunden werden)

4.3 Hypothesenprüfung

4.3.1 Zusammenhang zwischen Bindungsrepräsentationen und emotionaler Intelligenz

H1: Grundschullehrerinnen mit einer sicheren Bindungsrepräsentation weisen eine höhere emotionale Intelligenz auf.

Zur Überprüfung der ersten Hypothese wurden Zusammenhänge mit verschiedenen Komponenten von Bindungssicherheit erfasst. Das Alter der Probandinnen wurde dabei in den Berechnungen statistisch kontrolliert. Der EQ korrelierte mit beiden Komponenten von Bindungsunsicherheit in Partnerschaften hoch signifikant (Vermeidung $r = -.47$, $p < .01$, Angst $r = -.30$, $p < .01$). Es konnten ebenfalls Zusammenhänge der beziehungspezifischen Bindungssicherheit mit dem EQ festgestellt werden. Die Bindungssicherheit zur Mutter ($r = .36$, $p < .01$) und zum Partner ($r = .35$, $p < .01$) war mit einer hohen Selbstwahrnehmung von emotionaler Intelligenz verbunden. Die Korrelationen der erfassten Bindungskonzepte mit den primären und sekundären Dimensionen des TEIQUe sind in Tabelle 3 dargestellt. Die selbst wahrgenommene Beziehungsfähigkeit korrelierte mit der Dauer der jetzigen bzw. letzten Beziehung ($r = 0.22$, $p < .05$). In der Zusammenhangsprüfung der emotionalen Intelligenz mit dem Attachment Script Assessment konnte ein Zusammenhang des Secure Base Skriptes mit der sekundären Intelligenzdimension Beziehungsfähigkeit (siehe Tabelle 3) abgeleitet werden. Die Geschichtenlänge korrelierte mit dem globalen EQ ($r = .21$, $p < .05$). Im Anbetracht der vorgestellten Ergebnisse, kann die Hypothese 1 bestätigt werden.

Tabelle 3: Interkorrelationsmatrix zwischen sekundären Intelligenzdimensionen und verschiedenen Bindungsrepräsentationen

TEIQUE	BoBi		BBE		ASA
	Vermeidung	Angst	Bindungssicherheit zur Mutter	Bindungssicherheit zum Partner	Secure Base Skript
<i>Wohlbefinden</i>	-.446**	-.330**	.325**	.466**	
Selbstwert	-.393**	-.113	.267*	.184	-.077
Optimismus	-.343**	-.293**	.131	.421**	.061
Zufriedenheit	-.392**	-.380**	.435**	.511**	.101
<i>Selbstkontrolle</i>	-.271**	-.361**	.250*	.243*	
Emotionsregulation	-.278**	-.397**	.144	.387**	.056
Stressmanagement	-.175	-.337**	.134	.157	.088
Geringe Impulsivität	-.151	-.075	.282**	-.003	.026
<i>Emotionalität</i>	-.469**	-.134	.284**	.226*	
Emotions- Wahrnehmung	-.246*	-.152	.171	.146	.055
Emotionsausdruck	-.416**	-.046	.178	.137	.118
Beziehungsfähigkeit	-.510**	-.173	.364**	.357**	.216*
Empathie	-.298**	-.099	.227*	.116	.090
<i>Soziabilität</i>	-.311**	-.068	.287**	.080	
Emotions- Management	-.191	.033	.165	-.005	.088
Soziales Bewusstsein	-.412**	-.034	.265*	.131	.167
Selbstbewusstsein	-.184	-.155	.279*	.073	.079
Flexibilität	-.119	-.287**	.046	.288**	.179
Selbstmotivation	-.222*	-.246*	.278**	.258*	.019

Kontrollvariable = Alter ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ (2-seitig)

4.3.2 Einfluss von Bindung und emotionaler Intelligenz auf die Beziehung zum Schüler

Im Vorfeld der Hypothesenprüfung wurden statistische Voranalysen durchgeführt. Es zeigte sich, dass von der Lehrerin berichtete Bindungssicherheit zur Mutter in einem positiven Zusammenhang mit *Nähe* zur anhänglichen SchülerIn steht ($r = .27, p < .05$), jedoch nicht mit *Nähe* zur fernen SchülerIn ($r = -.09, p > .05$). Die wahrgenommene *Abhängigkeit* der SchülerInnen steht in Zusammenhang mit der eigenen Abhängigkeit zur Mutter (nah $r = .23, p < .05$, fern $r = .22, p < .05$). *Konflikt* mit den SchülerInnen steht in keinem signifikanten Zusammenhang mit den erhobenen Komponenten von Bindungssicherheit. *Nähe* zur anhänglichen SchülerIn korrelierte mit dem EQ ($r = .22, p < .05$), Emotionalität ($r = .24, p < .05$) und Soziabilität ($r = .26, p < .01$). Konflikt stand in keinem Zusammenhang mit primären Dimensionen emotionaler Intelligenz. Die Interkorrelationsmatrix von Dimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehung und sekundären Intelligenzdimensionen befindet sich im Anhang A (Tabelle 3). Geschlechtsunterschiede, welche SchülerInnen als anhänglich oder fern beschrieben wurden, waren signifikant ($p < .01$).

Im Anschluss an die Voranalysen wurde eine hierarchische Regression durchgeführt, um die Lehrer-Schüler-Beziehung durch Bindungssicherheit und emotionale Intelligenz vorherzusagen. Als Prädiktoren wurden schrittweise Variablen der Grundschullehrerin, zuerst Berufszufriedenheit, Alter, Beschäftigungsdauer und eigene Kinder, danach Bindungssicherheit (Mutter, Secure Base Skript) und emotionale Intelligenz (Selbstkontrolle, Emotionalität, Soziabilität) in das Regressionsmodell aufgenommen. Weitere Prädiktoren waren Variablen des Schülers (Geschlecht, Alter) und Variablen der Klasse (Anzahl Mädchen/Buben, Zeit in der Klasse). Die Haupthypothese wurde unterteilt:

H2.1: Eine sichere Bindungsrepräsentation und eine hohe emotionale Intelligenz der Grundschullehrerinnen sagen die *Nähe* zum anhänglichen Schüler voraus.

Tabelle 4: Regressionsanalyse zur Vorhersage der *Nähe* zum anhänglichen Schüler

Variable	B	SE B	β
Konstante	1.79	.42	
Bindungssicherheit (Mutter)	.23	.08	.27**
Impulsivität (gering)	.26	.07	.39**

** $p < .01$

Eine geringe Impulsivität und eine sichere Bindung der Grundschullehrerin zur Mutter können die Nähe zum anhänglichen Schüler vorhersagen. Das statistische Modell kann 28% der Varianz ($p < .01$) erklären.

H2.2: Eine sichere Bindungsrepräsentation und eine hohe emotionale Intelligenz der Grundschullehrerinnen sagen den Konflikt mit dem anhänglichen Schüler voraus.

Tabelle 5: Regressionsanalyse zur Vorhersage des Konfliktes mit dem anhänglichen Schüler

	B	SE B	β
Konstante	3.66	.48	
Impulsivität (gering)	-.35	.10	-.37**

** $p < .01$

Nur eine hohe Impulsivität der Grundschullehrerin kann den Konflikt mit dem anhänglichen Schüler erklären. Das statistische Modell kann 14% der Varianz vorhersagen ($p < .01$).

4.3.3 Einfluss von Bindungsrepräsentationen, emotionaler Kompetenz und der Beziehung zum Schüler auf Burnout

In einer Voranalyse wurden die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Dimensionen, die Burnout ausmachen, erhoben. Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation korrelierten hoch miteinander ($r = .43, p < .01$), während wahrgenommene Leistungsfähigkeit mit Depersonalisation ($r = -.33, p < .01$) und emotionaler Erschöpfung ($r = -.24, p < .05$) in geringerem Ausmaß korrelierte. Berufszufriedenheit zeigte signifikante Korrelationen zu emotionaler Erschöpfung ($r = -.23, p < 0.5$) und persönlicher Leistungsfähigkeit ($r = .31, p < .01$). Längere Arbeitszeiten, Berufserfahrung, Klassengröße, Klassenstufe und Klassenzusammensetzung standen in keinen Zusammenhang mit dem Erleben von Burnout.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden folgende Variablen einer schrittweisen hierarchischen Regressionsanalyse unterzogen: Kontextuelle Belastungsfaktoren (Klassengröße, Anzahl Mädchen/Buben, Arbeitszeit) und demographische Risikofaktoren (Alter, Beschäftigungsdauer, Unzufriedenheit im Beruf) umfassen den ersten Block. Danach wurden Schutzfaktoren - eine sichere Bindungsrepräsentation (Secure Base Skript, Bindungssicherheit zur Mutter und zum Partner) und wahrgenommene emotionale

Kompetenzen dem Regressionsmodell hinzugefügt. Die nahe Beziehung zum anhänglichen Schüler wird als Ressource und eine konfliktreiche Beziehung mit dem entfernten Schüler als Belastung wird ebenfalls in das Modell integriert, sowie die Interaktionen zwischen Bindungsangst bzw. Bindungsvermeidung und der Lehrer-Schüler-Beziehung.

H3.1: Eine unsichere Bindungsrepräsentation, eine negative Lehrer-Schüler-Beziehung und eine geringe emotionale Intelligenz des Lehrers sagen emotionale Erschöpfung voraus.

Tabelle 6: Regressionsanalyse zur Vorhersage von emotionaler Erschöpfung

	B	SE B	β
Konstante	4.51	.66	
Selbstkontrolle	-.61	.14	-.44**

** $p < .01$

Die emotionale Erschöpfung von Grundschullehrerinnen kann nur durch eine geringe Selbstkontrolle signifikant vorhergesagt werden. Das Regressionsmodell erklärt 19% der Varianz ($p < .01$).

H3.2: Eine unsichere Bindungsrepräsentation, eine negative Lehrer-Schüler-Beziehung und eine geringe emotionale Intelligenz des Lehrers sagen Depersonalisation voraus.

Tabelle 7: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Depersonalisation

	B	SE B	β
Konstante	3.16	.60	
Bindungssicherheit (Mutter)	-.16	.10	-.17
Emotionalität	-.37	.10	-.39**

** $p < .01$

Die Depersonalisation von Grundschullehrerinnen kann durch eine geringe Emotionalität signifikant vorhergesagt werden. Die Prädiktoren Bindungssicherheit zur Mutter und Emotionalität erklären 22% der Varianz von Depersonalisation ($p < .01$).

H3.3: Eine sichere Bindungsrepräsentation, eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung und eine hohe emotionale Intelligenz des Lehrers sagen berufliche Leistungsfähigkeit voraus.

Tabelle 8: Regressionsanalyse zur Vorhersage von beruflicher Leistungsfähigkeit

	B	SE B	β
Konstante	1.89	.73	
Eigene Kinder	-.47	.15	-.31**
SB Script	.13	.09	.15
Wohlbefinden	.32	.12	.29*
Soziabilität	.30	.14	.23*

** $p < .01$

Eigene Kinder, ein hohes Wohlbefinden und eine hohe Soziabilität der Grundschullehrerin können die berufliche Leistungsfähigkeit vorhersagen. Das Regressionsmodell erklärt 32% der Varianz ($p < .01$).

5. Diskussion

Das Ziel dieser Untersuchung war es Bindungserfahrungen in ihrem Zusammenhang mit wahrgenommener emotionaler Intelligenz von Grundschullehrerinnen und daraus resultierende Auswirkungen auf die Beziehung zu SchülerInnen und Burnout zu erforschen. Es zeigte sich, dass sichere Bindungserfahrung in unmittelbaren Zusammenhang mit der Wahrnehmung eigener emotionalen Kompetenzen steht, welche direkten Einfluss auf die wahrgenommen Nähe und Distanz zu SchülerInnen haben. Außerdem konnte festgestellt werden, dass individuelle Eigenschaften und Ressourcen von Lehrerinnen den größten Beitrag zur Erklärung von Burnout leisten.

In Bezug zu den Forschungsfragen dieser Untersuchung, konnte die erste Hypothese hinreichend bestätigt werden. Lehrerinnen mit einer *sicheren Bindungsrepräsentation* nehmen bei sich selbst auch eine *hohe emotionale Intelligenz* wahr. Die Grundschullehrerinnen, die eine sichere Bindung zur Mutter und zum Partner erleben, berichten höheres Wohlbefinden. Sie sind zufriedener, optimistischer und haben positive Zukunftserwartungen, weil sie vermutlich positiven Rückhalt im Leben haben und gelernt haben sich auf andere zu verlassen. Bindungssicherheit zur Mutter ist mit einem positiven Selbstbild und einem hohen

Selbstwert verbunden, wie sich bereits in anderen Studien zeigte (Bucx & Seiffge-Krenke, 2010; Emmanuelle, 2009). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine feinfühligke, responsive Mutter zu einem Gefühl von Wertschätzung und Sicherheit beiträgt. Die Erwartung, dass Individuen mit einer sicheren Bindung empathischer sind, als Individuen mit einer unsicheren Bindung konnte bestätigt werden (Britton & Fuendeling, 2005; Mikulincer et al., 2001). Werden bei der Mutter empathische Reaktionen auf die eigenen Bedürfnisse erlebt, ist man eher dazu in der Lage die Perspektive von anderen zu übernehmen. Des Weiteren zeigt sich, dass Lehrerinnen, die ihrer Mutter gegenüber große Sicherheit empfinden, sich in sozialen Kontexten wohlfühlen, für ihre eigenen Ansichten eintreten können und von guten sozialen Fähigkeiten berichten. Anders als erwartet besteht zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und der reflektierten Fähigkeit seine eigenen Emotionen und die von anderen wahrzunehmen, zu kommunizieren und zu regulieren kein Zusammenhang. Mikulincer und Shavers (2005) Annahme, dass bindungssichere Individuen mehr darauf bedacht sind, dass Wohlbefinden des Partners aufrechtzuerhalten, ist kohärent mit dem gefundenen Zusammenhang von Bindungssicherheit und Beziehungsfähigkeit. Bindungssicherheit geht mit einem positiven Selbstbild (Bartholomew & Horowitz, 1991) einher, dadurch berichten bindungssichere Individuen auch von höheren emotionalen Kompetenzen.

Bindungsvermeidende Lehrerinnen haben im Widerspruch zu gegenwärtiger Forschung einen geringeren Selbstwert, da angenommen wurde, dass Bindungsvermeidung zur Leugnung persönlicher Unvollkommenheit und persönlicher Schwächen führt und negative Selbstrepräsentationen eine geringe kognitive Zugänglichkeit aufweisen (Mikulincer, Dolev & Shaver, 2004; Mikulincer & Orbach, 1995). Dieses Ergebnis könnte man dadurch erklären, dass Individuen mit hoher Bindungsvermeidung entweder ein positives oder ein negatives Selbstbild entwickelt haben (Bartholomew & Horowitz, 1991). Bindungsvermeidende Lehrerinnen berichten, sich in sozialen Interaktionen unwohl zu fühlen, weniger in der Lage zu sein Beziehungen einzugehen, weniger empathisch zu sein und ihre eigenen Emotionen weniger gut wahrnehmen, ausdrücken und regulieren zu können. In Übereinstimmung mit Kim (2005) zeigen sich kaum Zusammenhänge zwischen *Bindungsangst* und selbst wahrgenommener emotionaler Intelligenz. Allerdings berichten bindungsängstliche Lehrerinnen von einem geringen Stressmanagement. Deswegen kann davon ausgegangen werden, dass Bindungsangst mit einer geringeren Einschätzung der Regulationsfähigkeit negativer Emotionen einhergeht, wodurch der effektive Umgang mit emotionalen Belastungen erschwert wird (Zimmermann, 2002).

Es stellt sich die Frage ob emotional kompetente Lehrer auch ein realistisches Bild ihrer emotionalen und sozialen Fähigkeiten besitzen. Selbst wahrgenommene emotionale Intelligenz bedeutet nicht automatisch tatsächliche Kompetenz. Das kognitive Bewusstsein über emotionale Intelligenz ist subjektiv und durch Wahrnehmungsverzerrungen, kognitiver Zugänglichkeit, Aufmerksamkeit, Motivation und sozialer Erwünschtheit – vor allem in Anbetracht der Lehrerstichprobe, von der erwartet wird emotional kompetent zu sein – beeinträchtigt, dadurch werden eigene emotionale Fähigkeiten in Selbstbeschreibungen womöglich überschätzt.

In Bezug auf die zweite Hypothese konnte festgestellt werden, dass eine geringe Impulsivität und eine sichere Bindung zur Mutter eine *nahe Lehrer-Schüler-Beziehung* vorhersagen kann, während eine hohe Impulsivität zu einer *konfliktreichen Lehrer-Schüler-Beziehung* führt. Lehrerinnen die nachdenken bevor sie handeln und ihre Entscheidungen reflektieren, erleben wärmere und nähere Beziehungen, während Lehrerinnen die sehr impulsiv handeln, auch mit mehr Konflikten mit den SchülerInnen rechnen müssen. Kontextuelle Variablen wie die Klassengröße oder Klassenzusammensetzung hatten keine signifikanten Auswirkungen auf die Beziehung zu nahen SchülerInnen. Es hatte auch keinen Einfluss ob die SchülerIn ein Mädchen oder ein Junge war, ob die Beziehung zu ihr als nah oder konfliktreich empfunden wurde, allerdings wurden Mädchen eher als anhänglich empfunden als Jungen (siehe auch Jerome, Hamre & Pianta, 2009). Alter, Berufserfahrung sowie eigene Kinder waren unabhängig von der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass emotionale Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen unerlässlich für eine gute Lehrerin sind, die zu ihren SchülerInnen positive Beziehungen aufbauen kann (Hargreaves, 2000; Jennings & Greenberg, 2009; Masburn, Hamre, Downer & Pianta, 2006). Emotional kompetente Lehrerinnen haben ein hohes Bewusstsein über ihre eigenen emotionalen Kompetenzen. Es fehlen jedoch weiterhin Studien, die die Wirkung objektiver emotionaler Kompetenzen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung untersuchen.

Die Bindungssicherheit zur Mutter führt dazu, dass Beziehungen positiv wahrgenommen werden (siehe auch Lopes, Salovey & Straus, 2003). Das mentale Bindungsmodell einer Mutter-Kind-Beziehung wird somit vermutlich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung übertragen. Bindungssichere Lehrerinnen sind in der Lage für ihre SchülerInnen als Bindungsfiguren zu agieren, und können sich sensitiv und feinfühlig gegenüber ihnen verhalten. Allerdings ist eine Beziehung immer zweiseitig und kann nicht alleine durch Faktoren der Lehrerin erklärt werden.

Stressreaktionen sind nicht nur ein Resultat externer Stressoren, sondern abhängig von der *Wahrnehmung von Bedrohungen* und der Bewertung eigener Copingfähigkeiten (Grossmann & Grossmann, 2008; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Werden Probleme und Krisen im Leben als bewältigbar wahrgenommen kann auch eine optimistische und hoffnungsvolle Sicht in Bezug auf berufliche Belastung bestehen. Individuen mit einer sicheren Bindungsrepräsentation empfinden die Exposition von Stress als weniger bedrohlich im Gegensatz zu bindungsängstlichen oder bindungsvermeidenden Individuen (Mikulincer & Florian, 1995; Mikulincer & Shaver, 2003).

Haben Lehrerinnen keine positiven Erwartungen gegenüber ihrer *emotionalen Selbstwirksamkeit* und ihrem Klassenraummanagement, zweifeln sie auch an ihren Fähigkeiten ihre Klasse kontrollieren zu können und zeigen mangelnde Überzeugungen mit schwierigen Situationen und Bedingungen des schulischen Alltags umgehen zu können (Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Positivere Einschätzungen eigener Soziabilität und Wohlbefinden zeigten sich in dieser Untersuchung für eine höhere Wahrnehmung *persönlicher Leistungsfähigkeit* im Beruf verantwortlich. Schwierige unkontrollierbare SchülerInnen, wenig positives Feedback durch KollegInnen oder Eltern, die Erwartung keinen Einfluss auf soziales Verhalten und Leistung der SchülerInnen zu haben, können die Selbstwirksamkeit in der Klasse mindern. Hatte die Lehrerin in dieser Untersuchung eigene Kinder fühlte sie sich persönlich leistungsfähiger. Es ist anzunehmen, dass sie aufbauend auf ihrer eigenen Erfahrung und ihrem Wissen über Kinder auch besser in der Lage ist mit ihren SchülerInnen umzugehen (siehe auch Pajak & Blase, 1989). Das Hineinversetzen und der Perspektivenwechsel gelingen leichter und natürlicher – die eigenen Kinder stellen somit eine Erfahrungsressource dar.

Empfinden Lehrer nicht mehr das Gefühl leistungsfähig zu sein, verlieren sie ihr Selbstvertrauen und ihre Zufriedenheit im Beruf (siehe auch Friedman, 2000; Pines & Keinan, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Apathie und Zynismus sind dysfunktionale Reaktionen auf das Empfinden versagt zu haben. In dieser Untersuchung war eine niedrige persönliche Leistungsfähigkeit mit einer erhöhten Neigung zur *Depersonalisation* der SchülerInnen verbunden. Das Gefühl von Wirkungslosigkeit führt zu fehlender Verbundenheit mit den SchülerInnen, zu Zweifeln am eigenen Wert und Entwertung anderer (Friedman, 1995). Allerdings muss die Frage gestellt werden, ob emotional anstrengende Kinder zu emotionale Distanzierung führen oder ob Lehrerinnen die Burnout erleben, ihre SchülerInnen in einem weniger positiven Licht sehen und deswegen von geringerer Nähe zu ihren SchülerInnen

berichten (siehe Karakelle & Canpolat, 2008; Mashburn, Hamre, Downer & Pianta, 2006). Grundschullehrerinnen mit einer höheren Einschätzung ihrer Emotionalität empfinden ihren SchülerInnen gegenüber weniger Depersonalisation. Je höher die eigene Erwartung empathischer und beziehungsfähiger zu sein, und umso besser die Beurteilung eigene Emotionen besser wahrnehmen und ausdrücken zu können, umso weniger ist eine Lehrerin in Gefahr ihre SchülerInnen zu entwerten und zynisch zu betrachten.

Negative Erfahrungen haben einen größeren und länger anhaltenden Einfluss auf das individuelle Wohlbefinden als positive Erfahrungen (Baumeister & Leary, 1995). Die Arbeit mit schwierigen unmotivierten Kindern kann zu Frustration führen, langfristig das Wohlbefinden beeinträchtigen und zu *emotionaler Erschöpfung* führen. Emotionale Reaktionen auf die Bewertung von Situationen sind abhängig davon welche Bedeutung dem Erlebnis zugeschrieben wird (Mikulincer & Florian, 1995; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Je relevanter ein Ereignis und je geringer die Kontrollierbarkeit über Situation, umso intensiver sind auch die erlebten Emotionen. Werden negative Emotionen im Klassenraum erlebt und haben Lehrerinnen nicht das Gefühl diese kontrollieren zu können, umso eher leiden Lehrerinnen auch an emotionaler Erschöpfung. Grundschullehrerinnen dieser Untersuchung, die geringere Selbstkontrolle bei sich selbst wahrnehmen, berichten auch emotional ausgelaugter zu sein. Hohe Emotionsregulationsfähigkeiten, höheres Stressmanagement, und geringe Impulsivität schützen vor emotionaler Erschöpfung. Je erfolgreicher die eigenen Copingstrategien von einer Lehrerin erlebt werden und je eher sie annimmt sich selbst nach emotionalen Zusammenbrüchen wieder aufrichten zu können umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit an emotionaler Erschöpfung zu leiden. Eine negative Lehrer-Schüler-Beziehung konnte in unserem Modell keine signifikante Vorhersage von Burnout leisten, während Verhaltensprobleme in der Klasse in anderen Studien Stress und Burnout vorhersagen konnte (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Friedman, 1995; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010). Allerdings stellt das mentale Modell einer prototypischen Schülerin alleine noch keine Belastung dar. Dass bindungsängstliche Lehrerinnen vulnerabel gegenüber Ablehnung und Konflikte ihrer SchülerInnen sind und damit den Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung auf Burnout moderieren, konnte nicht bestätigt werden. Allerdings zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Bindungsangst und emotionaler Erschöpfung. Bindungsängstliche Lehrerinnen erleben negative Emotionen intensiver, sind ständig unter emotionaler Anspannung und negative Erlebnisse bleiben länger im Gedächtnis haften (Gillath, Bunge, Shaver, Wendelken & Mikulincer, 2005; Mikulincer, Dolev & Shaver, 2004; Mikulincer & Orbach, 1995).

Bindungsvermeidende Personen verleugnen zwar die Erfahrung von subjektivem Stress, allerdings erleben sie eine hohe physiologische Reaktion (Maunder & Hunter, 2001), wodurch nicht gefundene Zusammenhänge von Bindungsvermeidung und wahrgenommenem beruflichem Belastungserleben erklären werden können. Sichere Bindungserfahrung mit der Mutter und die Qualität der Beziehungserfahrungen mit den SchülerInnen korrelieren jedoch mit der Depersonalisation von SchülerInnen. Ist die Beziehung zur Mutter und zu einer anhänglichen SchülerIn emotional nahe und vertrauensvoll, werden weniger negative und abgestumpfte Reaktionen auf die SchülerInnen berichtet. Eine konfliktreiche Beziehung mit einer wenig anhänglichen SchülerIn steht dagegen in einem positiven Zusammenhang mit Depersonalisation.

Emotionale Erschöpfung der GrundschullehrerInnen war mit höherer Berufsunzufriedenheit und Depersonalisation zu den SchülerInnen verbunden (siehe auch Maslach, 2003; Pines & Keinan, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Man kann vermuten, dass emotionale Erschöpfung zu Distanzierung und negativen Reaktionen auf SchülerInnen führt. Die mentale Distanzierung von Arbeitsbeziehungen, zu den SchülerInnen, aber auch Eltern und KollegInnen stellt eine Copingstrategie einer emotional ausgelaugten Lehrerin dar (Maslach 2003). Gereiztheit, abnehmendes Verständnis, Ungeduld, Nervosität und Misstrauen gegenüber SchülerInnen haben allerdings fatale Konsequenzen auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder, die Eltern dem Schulsystem anvertrauen. Finden diese negativen Reaktionen keine Beachtung, werden sie zu Gewohnheitsmustern in Beziehungen (Schuengel 2012). Burnout hemmt das eigene Wohlbefinden, die Leistung bzw. die Qualität der Erziehung, sowie die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen, mit schweren Konsequenzen für die SchülerInnen, in Bezug auf Motivation, Disziplin und Leistung (Chan, 2006; Vanderberghe & Huberman, 1999). SchülerInnen brauchen physisch und psychisch gesunde Lehrerinnen, die ihnen helfen den Weg in die Welt zu erleichtern, wodurch sich unmittelbar die Relevanz der Burnoutprävention bei Lehrerinnen verstärkt.

Aus den empirischen Ergebnissen dieser Untersuchung lassen sich praktische Implikationen ableiten. Burnout ist kein Endprodukt, sondern ein temporärer Zustand, der *bewältigbar* ist (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) - vorausgesetzt ausgebrannte Lehrerinnen verlassen den Beruf nicht zynisch bevor *Interventionsmaßnahmen* getroffen werden können. Um Burnout im Schulsystem zu reduzieren oder vorzubeugen, kann es förderlich sein, persönlichen Ressourcen von Lehrerinnen zu erhöhen, wie emotionale Kompetenzen (z.B. Emotionsregulation, Empathie, Konfliktmanagement) und Copingstrategien, die für diesen

Beruf unverzichtbar sind (Chan, 1998). Es ist notwendig, dass Lehrerinnen ihre eigenen Gefühle besser verarbeiten und reflektieren können um Stress in der Arbeit zu vermindern und psychisches Wohlbefinden zu fördern oder zu erhalten („Wann fühle ich Ärger – wegen dem Verhalten der SchülerIn oder wegen meiner eigenen Bewertung nicht respektiert oder unfähig zu sein“). Emotional belastende Situationen sollten verstanden und neu bewertet werden können („Warum verhält sich diese SchülerIn so“) anstatt negative Emotionen zu unterdrücken. Der Ausbildungsfokus von Lehrerinnen sollte nicht nur auf technischen, sondern auch auf interpersonellen Fähigkeiten liegen. Emotionale Kompetenz oder Stressmanagementtrainings im Lehrplan der Pädagogischen Hochschule oder im Zuge von Fortbildungen um eigene Fähigkeiten auszuweiten oder Selbstvertrauen zu entwickeln, können einerseits hilfreich sein den Anforderungen des Lehrerberufs gewachsen zu sein, als auch um berufliches Ausbrennen zu verhindern. Es sollte ein grundlegendes Verständnis entwickelt werden, welche Bedeutung eigene Erwartungen und Vorstellungen von Lehrer-Schüler-Beziehungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf emotionale und soziale Fähigkeiten für das eigene Wohlbefinden bieten. Konstruktive Reaktionen auf Verhaltensauffälligkeiten der SchülerInnen können Konflikteskalationen reduzieren und damit emotionale Erschöpfung und Depersonalisation zu vermeiden (Chang, 2009; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Der Fokus von Interventionen sollte nicht nur auf der Reduktion von Jobstressoren liegen, sondern das Gefühl erhöhen das eigene Engagement und die eigene Arbeit sei bedeutungsvoll und effektiv (Maslach, 2003; Pines & Keinan, 2005). Positive Erfahrungen und prosoziales Verhalten im Klassenraum sollten gefördert werden, um Lehrerinnen und SchülerInnen ein Gefühl von Sicherheit zu geben. Positives Feedback und soziale Unterstützung durch die Familie, KollegInnen, SupervisorInnen bzw. MentorInnen, Direktion und qualifiziertem Personal wie SchulpsychologInnen, an die man sich wenden kann, fördern Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden von Lehrerinnen (Betoret, 2008; Greenglass, Burke & Konarski, 1997).

Da sich diese Arbeit auf verschiedene *Operationalisierungen von Bindungssicherheit* stützt, wurden die Unterschiede zwischen den einzelnen Verfahren analysiert. Mentale Bindungsrepräsentationen sind keine bewussten Konstrukte, das Attachment Script Assessment (Waters und Rodrigues-Doolabh, unknown) ist ein Verfahren um ein zugrundeliegendes Secure Base Skript zu erfassen, das als Schablone in bindungsrelevanten Situationen dient. Selbstbeschreibungen wie der BoBi und die BBE-Skalen fokussieren auf Gefühle und Verhaltensweisen in nahen Beziehungen, welche bewusst sind und akkurat beschrieben werden können (Bartholomew & Shaver, 1998). Aus logischen Gesichtspunkten

ist nicht anzunehmen, dass verschiedene Operationalisierungen von Bindungsrepräsentationen, die sich in Bezug auf Methode (Geschichtenerzählverfahren, Fragebögen), Dimensionen (Ratings, Kategorien), Domäne (Eltern, Partner) und Kategoriensysteme (Vermeidung, Angst, Sicherheit, Abhängigkeit) unterscheiden, miteinander hoch korrelieren. Oft erleben Menschen zu wichtigen Bindungsfiguren in ihrem Leben Bindungssicherheit, anderen gegenüber fühlen sie sich jedoch unsicher und ängstlich. Die mittleren Korrelationen zwischen Bindungssicherheit zur Mutter und der zum Partner in dieser Untersuchung bestätigen andere Studien (Furman, Simon, Shaffer & Bouchey, 2002). Die Zusammenhänge zwischen Selbstbeschreibungen von Bindungssicherheit und Secure Base Skriptness im ASA (Dykas, Woodhouse, Cassidy & Waters, 2006) konnten in dieser Untersuchung nicht repliziert werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass eine Methode besser wäre, sondern lediglich nur, dass Bindungserhebungen sich erwartungsgemäß empirisch unterscheiden (Waters, Crowell, Elliot, Corcoran & Treboux, 2002). Es gibt keinen „methodological holy grail - the one method that deserves our ultimate attention“ (Roberts, Harms, Smith, Wood & Webb, 2006, S. 322).

Da das Untersuchungsdesign dieser Studie auf explorativen Korrelationsanalysen beruht, ist es allerdings nicht möglich kausale Schlüsse zu ziehen. Bei der Erhebung von beruflichem Belastungserleben wurden bereits manifestierte Symptome von Burnout erfasst. Da Bindungserfahrungen unmittelbar auf die Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation belastender Arbeitsbedingungen und Stressoren im Beruf wirken (Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003), sollten direkte Effekte experimentell erfasst werden. Zukünftige Forschung sollte sich längsschnittlichen Studien und empirischen Pfadanalysen widmen, um die Entwicklung von Burnout, sowie Wirkungen zugrundeliegender Risiko- und Schutzfaktoren und Veränderungen über die Zeit zu erforschen um ein größeres Verständnis für die Art und Direktionalität der Variablenbeziehungen zu ermöglichen. Des Weiteren sollten multiple Informationsquellen zur Untersuchung der Causa genutzt werden, um ein umfassendes Bild des Phänomens Burnout im Schulwesen zu erlangen. Verhalten der Lehrerin im Klassenraum, Beziehungen zu ihren SchülerInnen, emotionale Kompetenzen und Burnoutkomponenten sollten nicht nur über Selbstbeschreibungen, sondern auch über objektive Verfahren, die nicht nur der Einschätzung der Lehrerin unterliegen, wie Fremdbeschreibungen, unter anderem durch die SchülerIn oder Beobachtungsmethoden durch einen unabhängigen Beobachter, erfasst werden. Selbstbeschreibungen beinhalten immer Informationen über die Lehrerin selbst, wodurch ein subjektiver Bias entstehen kann.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Einbezug individueller Charakteristika der Lehrerin in der Entstehung von Burnout ein besseres Erklärungsmodell bietet als die alleinige Betrachtung objektiver Stressoren. Das subjektive Wohlbefinden stellt nur zum Teil eine Funktion von Umweltbedingungen dar. Die Identifikation individueller Faktoren erhöht das Verständnis, warum manche Lehrerinnen unter denselben Umweltbedingungen von Stress beeinträchtigt werden und manche nicht (Pines, 2004; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Persönliche Eigenschaften oder eine resiliente Disposition, wie Bindungssicherheit, führen dazu, dass Wohlbefinden auch unter ungünstigen Umweltbedingungen empfunden werden kann (Wei, Liao, Ku & Shaffer, 2011). Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionale Kompetenzen helfen mit belastenden Arbeitsbedingungen besser umzugehen (Chan, 2006; Martin, Sass & Schmitt, 2012; Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Außerdem liegt es im Interesse der Schule und des Staates Stressoren im Beruf nicht noch zusätzlich zu erhöhen und Belohnungen zu reduzieren, indem Arbeitszeiten erhöht und Urlaub gestrichen werden soll. Es soll nicht das Ziel sein, dass jüngere Lehrerinnen den Beruf nach ein paar Jahren frustriert verlassen oder ältere Lehrerinnen frühzeitig in Pension gehen (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J. B., Banse, R., Wilpers, S. & Neyer, F. J. (1997). Beziehungsspezifische Bindungsskalen für Erwachsene und ihre Validierung durch Netzwerk und Tagebuchverfahren. *Diagnostica*, 43 (4), 289-313.
- Baldwin, M. W., & Fehr, B. (1995). On the instability of attachment style ratings. *Personal Relationships*, 2 (3), 247-261.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7 (2), 147-178.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244.
- Bartholomew, K., & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment. Do they converge? In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 25-45). New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497.
- Belsky, J. (2002). Developmental origins of attachment styles. *Attachment & Human Development*, 4 (2), 166-170.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21 (2), 141-170.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45-68.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (Vol. 2). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47 (4), 406-417.

- Britton, P. C., & Fuendeling, J. M. (2005). The relations among varieties of adult attachment and the components of empathy. *The Journal of Social Psychology, 145* (5), 519-530.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16* (2), 239-253.
- Bucx, F. & Seiffge-Krenke, I. (2010). Romantic relationships in intra-ethnic and inter-ethnic adolescent couples in Germany: The role of attachment to parents, self-esteem, and conflict resolution skills. *International Journal of Behavioral Development, 34* (2), 128-135.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31* (3), 645-673.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences, 38* (4), 929-940.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* (2-3), 228-249.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal, 35* (1), 145-163.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 22* (8), 1042-1054.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21* (3), 193-218.
- Cloitre, M., Stovall-McClough, C., Zorbas, P., & Charuvastra, A. (2008). Attachment organization, emotion regulation, and expectations of support in a clinical sample of women with childhood abuse histories. *Journal of Traumatic Stress, 21* (3), 282-289.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28* (6), 693-710.

- Collins, N. L. & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (4), 644-663.
- Constantino, J. N. & Olseh, H. (1999). Mental representations of attachment in day care providers. *Infant Mental Health Journal*, 20 (2), 138-147.
- Crowell, J. A., Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2008). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In P. R. Shaver & J. Cassidy (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, & Clinical Applications* (pp. 599-634). New York: Guilford.
- Crowell, J. A., Treboux, D., Gao, Y., Fyffe, C., Pan, H., & Waters, E. (2002). Assessing secure base behavior in adulthood: Development of a measure, links to adult attachment representations, and relations to couples' communication and reports of relationships. *Developmental Psychology*, 38 (5), 679-693.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 193-223.
- De Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout syndromes. In R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Dykas, M. J., Woodhouse, S. S., Cassidy, J. & Waters, H. S. (2006). Narrative assessment of attachment representations: Links between secure base scripts and adult attachment. *Attachment & Human Development*, 8 (3), 221-240.
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (2), 91-99.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25 (2), 131-148.

- Feeney, J. A. (1999). Adult attachment, emotional control, and marital satisfaction. *Personal Relationships*, 6, 169-185.
- Fox, S., & Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just 'G'. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (2), 203-220.
- Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (2), 123-151.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 595-606.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchev, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73 (1), 241-255.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *Adult attachment interview (AAI)*. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.
- George, C., & West, M. (2001). The development and preliminary validation of a new measure of adult attachment: The Adult Attachment Projective. *Attachment & Human Development*, 3 (1), 30-61.
- Gillath, O., Bunge, S. A., Shaver, P. R., Wendelken, C. & Mikulincer, M. (2005). Attachment-style differences in the ability to suppress negative thoughts: Exploring the neural correlates. *NeuroImage*, 28, 835-847.
- Goosen, F. A. & van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61 (3), 832-837.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11 (3), 267-278.
- Griffin, D. & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (3), 430-445.

- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2008). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on student's attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71 (3), 690-694.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811-826.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.
- Horppu, R., & Ikonen-Varila, M. (2004). Mental models of attachment as a part of kindergarten student teachers' practical knowledge about caregiving. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), 231-243.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9 (2), 191-204.
- Hülshoff, T. (1999). *Emotionen: Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe* (Vol. 2051). München: Reinhardt.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 1-14.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18 (4), 915-945.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178 – 187.

- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129–145.
- Karakelle, S. & Canpolat, S. (2008). Analyzing the student relationship styles of the primary school teachers with high burnout level. *Education and Science*, 33 (147), 106-120.
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. J. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53, 821-826.
- Kaufhold, J. A., & Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125 (4), 615.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28 (2), 133-149.
- Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913–923.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243.
- Korczak, D. & Huber, B. (2012). Burn-out. Kann man es messen? *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 55 (2), 164-171.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5 (1), 113.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55 (1/2), 66-104.
- Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 546-559.

- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24 (4), 367-380.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI manual* (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher Burnout: A research agenda. In R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maunder, R. G., & Hunter, J. J. (2001). Attachment and psychosomatic medicine: Developmental contributions to stress and disease. *Psychosomatic Medicine*, 63 (4), 556-567.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mikolajczak, M., Menil, C. & Luminet, O (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107–1117.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (3), 455-477.
- Mikulincer, M., Dolev, T. & Shaver, P. R. (2004). Attachment-related strategies during thought suppression: Ironic rebounds and vulnerable self-representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (6), 940–956.

- Mikulincer, M. & Florian, V. (1995). Appraisal of and coping with a real-life stressful situation: The contribution of attachment styles. *Personality and Social Psychology*, 21, 406-414.
- Mikulincer, M. & Florian, V. (1997). Are emotional and instrumental supportive interactions beneficial in times of stress? The impact of attachment style. *Anxiety, Stress & Coping*, 10 (2), 109-127.
- Mikulincer, M., Gillath, O., Halevy, V., Avihou, N., Avidan, S. & Eshkoli, N. (2001). Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (6), 1205-1224.
- Mikulincer, M. & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: The accessibility and architecture of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (5), 917-925.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 35, 53-152.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12, 149-168.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological Inquiry*, 18 (3), 139-156.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2009). An attachment and behavioral systems perspective on social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26 (1), 7-19.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27 (2), 77-102.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 105-121.
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (3), 600-608.

- Neumann, E., Rohmann, E. & Bierhoff, H.-W. (2007). Entwicklung und Validierung von Skalen zur Erfassung von Vermeidung und Angst in Partnerschaften. Der Bochumer Bindungsfragebogen (BoBi). *Diagnostica*, 53 (1), 33-47.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 1965-1985.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal *attachment and teacher-child relationship trajectories*. *Attachment & Human development*, 14 (3), 265-288.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 87-98.
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18 (2), 167-175.
- Pajak, E., & Blase, J. J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283-310.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires* (TEIQue: 1st edition, 4th printing). London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98 (2), 273-289.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (2), 121-140.
- Pines, A. M. (2004). Adult attachment styles and their relationship to burnout: a preliminary, cross-cultural investigation. *Work & Stress*, 18 (1), 66-80.
- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39 (3), 625-635.
- Priel, B. & Shamai, D. (1995). Attachment style and perceived social support: Effects on affect regulation. *Personality Individual Differences*, 19 (2), 235-241.

- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1101-1110.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Überblick: Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 199-208.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 626-635.
- Roberts, B. W., Harms, P. D., Smith, J., Wood, D., & Webb, M. (2006). Methods in personality psychology. In M. Eid & E. Diener (Eds.), *Handbook of psychological assessment: A multimethod perspective* (pp. 321–335). Washington, DC: American Psychological Association.
- Roisman, G. I., Holland, A., Fortuna, K., Fraley, R. C., Clausell, E., & Clarke, A. (2007). The adult attachment interview and self-reports of attachment style: An empirical rapprochement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (4), 678-697.
- Ronen, S., & Mikulincer, M. (2009). Attachment orientations and job burnout: The mediating roles of team cohesion and organizational fairness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26 (4), 549-567.
- Rudow B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sava, F. (2002). Causes of effects of teacher conflict-inducing attitudes toward pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007–1021.
- Schuengel, C. (2012). Teacher–child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 329-336.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57 (1), 152-171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Seiffge-Krenke, I., & Becker-Stoll, F. (2004). Bindungsrepräsentation und Coping im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 13 (4), 235-247.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4, 133-161.
- Sibley, C. G., & Overall, N. C. (2008). Modeling the hierarchical structure of attachment representations: A test of domain differentiation. *Personality and Individual Differences*, 44 (1), 238-249.
- Simbula, S., & Guglielmi, D. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: What are the dimensions of teacher burnout? *European Journal of Psychology of Education*, 25 (3), 301-314.
- Simpson, J. A., Rholes, W. S. & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (3), 434-446.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*, 83 (4), 1180-1195.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
- Statistik Austria (2012). Zugriff am 31.05.13 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html

- Strauß, B. (2006). Bindungsforschung und therapeutische Beziehung. *Psychotherapeut*, 51 (1), 5-14.
- Strauß, B., Buchheim, A. & Kächele, H. (2002). *Klinische Bindungsforschung: Theorien – Methoden – Ergebnisse*. Stuttgart: Schattauer.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31 (2), 148-163.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 379-398.
- Sydow, K. (2002). Bindung und gestörte Paarbeziehung. In B. Strauß, A. Buchheim, H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung. Theorien – Methoden - Ergebnisse* (S. 231-241). Stuttgart: Schattauer.
- Thijs, J., & Koomen, H. M. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher–child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (2), 186-197.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. In N. A. Fox (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (2), 151-160.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30 (2), 173-189.
- Vanderberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 243-259.
- Vanheule, S. & Declercq, F. (2009). Burnout, adult attachment and critical incidents: A study of security guards. *Personality and Individual Differences*, 46, 374-376.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 205-211.

- Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D., & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development*, 4 (2), 230-242.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71 (3), 684-689.
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71 (3), 211-234.
- Waters, H. S., & Rodrigues-Doolabh, L. M., (unknown). *Narrative Assessment of Adult Attachment Representations: The Scoring of Secure Base Script Content*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8 (3), 185-197.
- Wei, M., Liao, K. Y. H., Ku, T. Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79 (1), 191-221.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53 (3), 371-399.
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 1 (3), 291-306.
- Zimmermann, P. (2002). Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: Das entwicklungspsychopathologische Konzept der Bindungstheorie. In B. Strauss, A. Buchheim, & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung: Theorien – Methoden – Ergebnisse* (S. 147-230). Stuttgart: Schattauer.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Hauptmerkmale eines Secure Base Skriptes	34
Tabelle 2: Deskriptive Statistik emotionaler Intelligenz (TEIQUe), der Beziehung zum anhänglichen und fernen Schüler (STRS) und Burnout (MBI)	40
Tabelle 3: Interkorrelationsmatrix zwischen sekundären Intelligenzdimensionen und verschiedenen Bindungsrepräsentationen	43
Tabelle 4: Regressionsanalyse zur Vorhersage der Nähe zum anhänglichen Schüler	44
Tabelle 5: Regressionsanalyse zur Vorhersage des Konfliktes mit dem anhänglichen Schüler	45
Tabelle 6: Regressionsanalyse zur Vorhersage von emotionaler Erschöpfung	46
Tabelle 7: Regressionsanalyse zur Vorhersage von Depersonalisation	46
Tabelle 8: Regressionsanalyse zur Vorhersage von beruflicher Leistungsfähigkeit	47

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hypothetisches Modell der Wechselwirkung mentaler Modelle von Bindungserfahrungen, Wahrnehmung emotionaler Selbstwirksamkeit und der Wahrnehmung von Burnout (in Anlehnung an Spilt, Koomen & Thijs, 2011)	7
Abbildung 2: Modell des Selbst und Modell von anderen (vgl. Bartholomew & Horowitz, 1991)	11
Abbildung 3: Theoretisches Modell von Bindung als Emotionsregulierungsstrategie (vgl. Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003)	18
Abbildung 4: Arbeitsmodell von Risiko- und Schutzfaktoren in Bezug von kontextuellen Faktoren in der Entstehung von Burnout bei Grundschullehrerinnen	28
Abbildung 5: Kohärenz des Secure Base Skripts in den vier erzählten Geschichten (0 = in keiner der Geschichten konnte ein Secure Base Skript gefunden werden, 4 = in allen Geschichten konnte ein Secure Base Skript gefunden werden)	42

Anhang A:

Tabellen

Tabelle 1: Interkorrelationen der Secure Base Skript Scores in den einzelnen Geschichten und dem Gesamt Secure Base Skript Score im Attachment Script Assessment (ASA)

	Erwachsenengeschichten		Mutter-Kind-Geschichten		Secure Base Skript
	Susannes Unfall	Jana und Bob gehen zelten	Arztpraxis	Babys Morgen	
Susannes Unfall		.413**	.542**	.522**	.757**
Jana und Bob gehen zelten			.522**	.468**	.693**
Arztpraxis				.591**	.845**
Babys Morgen					.825**

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ (2-seitig)

Tabelle 2: Interkorrelationen der Secure Base Skript Scores des Attachment Script Assessment (ASA) und Dimensionen von Bindungssicherheit (BBE, BoBi)

ASA	BBE		BoBi	
	Bindungssicherheit zur Mutter	Bindungssicherheit zum Partner	Bindungsvermeidung	Bindungsangst
Secure Base Skript	.103	-.052	-.077	-.099
Secure Base Skript Punkte	.105	-.038	-.077	-.085
Babys Morgen	.038	.104	-.034	-.066
Arztpraxis	.048	.019	.005	-.035
Jana und Bob gehen zelten	.158	.166	.001	-.044
Susannes Unfall	.060	.178	-.217*	-.193

* $p < 0.05$ (2-seitig)

Tabelle 3: Interkorrelationen der sekundären Intelligenzdimensionen (TEIQUe) und den Beziehungsdimensionen zur anhänglichsten bzw. zur am wenigsten anhänglichen Schülerin (STRS)

Sekundäre Intelligenzdimensionen	Beziehung zur anhänglichsten SchülerIn			Beziehung zur am wenigsten abhängigen SchülerIn		
	Konflikt	Nähe	Abhängigkeit	Konflikt	Nähe	Abhängigkeit
Flexibilität	.033	-.008	-.029	.014	-.018	.013
Selbstmotivation	-.167	.216*	.122	-.086	.030	-.049
Selbstwert	-.232*	.108	.060	-.046	-.154	-.160
Optimismus	-.109	.062	.056	-.006	.019	-.064
Zufriedenheit	-.160	.138	.088	-.080	-.051	-.078
Emotionsregulation	.025	-.003	-.039	-.036	.049	-.021
Stressmanagement	-.046	.116	.138	-.026	.114	.097
Geringe Impulsivität	-.385**	.339**	-.096	-.046	-.177	-.036
Emotionsmanagement	-.069	.230*	.242*	-.052	-.073	-.151
Soziales Bewusstsein	-.153	.281**	.129	-.088	-.030	-.058
Selbstbewusstsein	-.151	.163	.002	-.043	-.349**	-.156
Emotionswahrnehmung	-.110	.274**	.105	-.120	-.036	-.213*
Emotionsausdruck	-.113	.119	.110	-.077	.022	-.153
Beziehungsfähigkeit	-.271**	.233*	.071	-.148	-.075	-.209*
Empathie	-.125	.204*	.114	-.144	.140	-.110

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ (2-seitig)

Tabelle 4: Interkorrelationen der Dimensionen von Burnout (MBI) mit Dimensionen von Bindungssicherheit (ASA, BBE, BoBi), primären Intelligenzdimensionen (TEIQUe) und der Beziehung zum Schüler (STRS)

	Burnout		
	Emotionale Erschöpfung	Depersonalisation	Leistungsfähigkeit
Bindungssicherheit			
Secure Base Skript (ASA)	-.151	-.155	.240*
Bindungssicherheit zur Mutter (BBE)	-.126	-.244*	-.012
Bindungssicherheit zum Partner (BBE)	-.206*	-.005	-.012
Bindungsvermeidung (BoBi)	.190	.188	-.189
Bindungsangst (BoBi)	.345**	.099	-.107
Emotionale Intelligenz			
Wohlbefinden	-.370**	-.200*	.378**
Selbstkontrolle	-.428*	-.189	.171
Emotionalität	-.247*	-.370**	.380**
Soziabilität	-.255*	-.135	.248*
Lehrer-Schüler-Beziehung			
Positive Schülerbeziehung ¹	-.123	-.260**	.093
Negative Schülerbeziehung ²	.102	.210*	-.096

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ (2-seitig) ¹ Nähe zur anhänglichen SchülerIn ² Konflikt mit der entfernten SchülerIn

Mit diesem Fragebogen sollen verschiedene Typen von engen, persönlichen Beziehungen erfasst werden. Im folgenden bitten wir Sie, **den Charakter Ihrer Beziehung zu Ihrem Partner und zu Ihrer Mutter anhand der Fragen zu beschreiben.**

Hatten Sie schon einmal eine feste Beziehung zu einem Partner/ einer Partnerin?

☐ ja ☐ nein

Sind Sie zur Zeit in einer festen Beziehung zu einem Partner/ einer Partnerin?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wie lange besteht diese Beziehung schon?

..... Jahre und Monate

Wenn nein, wie lange bestand Ihre letzte feste Beziehung?

..... Jahre und Monate

Teil I

Dieser Teil **umfaßt 14 Aussagen**, die sich zur Beschreibung Ihrer **Beziehung zu Ihrer Mutter** eignen könnten. Sollte Ihre Mutter nicht mehr leben, überspringen Sie bitte diesen Teil. Lesen Sie bitte jede dieser Aussagen aufmerksam durch und überlegen Sie, ob diese Aussage Ihre Beziehung zu Ihrer Mutter in den letzten Monaten zutreffend beschreibt oder nicht. Zur Bewertung jeder der 14 Aussagen steht Ihnen **eine fünffach abgestufte Skala** zur Verfügung. Lassen Sie bitte keine Aussage aus; wenn Ihnen einmal die Entscheidung schwerfallen sollte, kreuzen Sie trotzdem immer eine Antwort an, und zwar die, welche noch am ehesten zutrifft.

stimmt:

gar nicht
wenig
teils-teils
ziemlich
völlig

- | | |
|--|-----------|
| 1. Ich kann mich gut auf meine Mutter verlassen | 1—2—3—4—5 |
| 2. Ich mache mir Sorgen, von meiner Mutter nicht akzeptiert zu werden | 1—2—3—4—5 |
| 3. Ich treffe wichtige Entscheidungen ohne meine Mutter | 1—2—3—4—5 |
| 4. Um etwas richtig genießen zu können, muß meine Mutter immer dabei sein..... | 1—2—3—4—5 |
| 5. Ich finde es einfach, meiner Mutter gefühlsmäßig nahe zu kommen..... | 1—2—3—4—5 |

	gar nicht	wenig	teils-teils	ziemlich	völlig
6. Ich habe Schwierigkeiten, mich auf meine Mutter ganz zu verlassen	1—2—3—4—5				
7. Ich vermeide es, von meiner Mutter abhängig zu sein	1—2—3—4—5				
8. Wenn ich Probleme habe, muß meine Mutter für mich da sein	1—2—3—4—5				
9. Ich fühle mich unwohl, wenn ich meiner Mutter nahe komme	1—2—3—4—5				
10. Wenn ich Probleme habe, kann ich sie sehr gut ohne meine Mutter lösen	1—2—3—4—5				
11. Ich kann meiner Mutter nie nahe genug sein	1—2—3—4—5				
12. Ich fühle mich von meiner Mutter akzeptiert	1—2—3—4—5				
13. Es ist wichtig für mich, unabhängig von meiner Mutter zu sein	1—2—3—4—5				
14. Ich kann Probleme nur mit meiner Mutter lösen	1—2—3—4—5				

Teil II

Wie genau trifft jede der vier folgenden Beschreibungen auf Sie zu:

1) Ich finde, daß es ziemlich leicht für mich ist, meiner Mutter gefühlsmäßig nahe zu sein. Es geht mir gut, wenn ich mich auf meine Mutter verlassen kann und wenn sie sich auf mich verläßt. Ich mache mir keine Gedanken darüber, daß ich allein sein könnte oder daß meine Mutter mich nicht akzeptieren könnte.

1—2—3—4—5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

2) Ich empfinde es manchmal als ziemlich unangenehm, meiner Mutter nahe zu sein. Ich möchte eine Beziehung, in der ich meiner Mutter nahe bin, aber ich finde es schwierig, ihr vollständig zu vertrauen oder von ihr abhängig zu sein. Ich fürchte manchmal, daß ich verletzt werde, wenn ich mir erlaube, ihr zu nahe zu kommen.

1—2—3—4—5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

3) *Ich möchte meiner Mutter gefühlsmäßig sehr nahe sein, aber ich merke oft, daß sie keine so große Nähe will wie ich. Es geht mir nicht gut, wenn ich ohne enge Beziehung bin, aber ich denke manchmal, daß meine Mutter mich nicht so sehr schätzt wie ich sie.*

1—2—3—4—5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

4) *Es geht mir auch ohne enge gefühlsmäßige Bindung gut. Es ist sehr wichtig für mich, mich unabhängig und selbständig zu fühlen, und ich ziehe es vor, wenn ich nicht von meiner Mutter und sie nicht von mir abhängig ist.*

1—2—3—4—5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

Teil III

Beschreiben Sie jetzt bitte ganz analog Ihre **Beziehung zu Ihrem Partner in den letzten Monaten.**

Wenn Sie **zur Zeit keine feste Beziehung haben, beschreiben Sie bitte Ihre letzte feste Partnerbeziehung.** Um unnötigen Verbrauch von Papier zu vermeiden, haben wir nur eine geschlechtsneutrale Version des Fragebogens erstellt. Der allgemeine Begriff „Partner“ bezeichnet daher entweder Ihren Partner oder Ihre Partnerin. Wenn Sie in noch keiner festen Beziehung standen, füllen Sie folgende zwei Seiten bitte nicht aus.

stimmt:

gar nicht
wenig
teils-teils
ziemlich
völlig

- | | |
|---|-----------|
| 1. Ich kann mich gut auf meinen Partner verlassen | 1—2—3—4—5 |
| 2. Ich mache mir Sorgen, von meinem Partner nicht akzeptiert zu werden | 1—2—3—4—5 |
| 3. Ich treffe wichtige Entscheidungen ohne meinen Partner | 1—2—3—4—5 |
| 4. Um etwas richtig genießen zu können, muß mein Partner immer dabei sein . | 1—2—3—4—5 |
| 5. Ich finde es einfach, meinem Partner gefühlsmäßig nahe zu kommen..... | 1—2—3—4—5 |
| 6. Ich habe Schwierigkeiten, mich auf meinen Partner ganz zu verlassen | 1—2—3—4—5 |

	gar nicht	wenig	teils-teils	ziemlich	völlig
7. Ich vermeide es, von meinem Partner abhängig zu sein	1—	2—	3—	4—	5
8. Wenn ich Probleme habe, muß mein Partner für mich da sein	1—	2—	3—	4—	5
9. Ich fühle mich unwohl, wenn ich meinem Partner nahe komme	1—	2—	3—	4—	5
10. Wenn ich Probleme habe, kann ich sie sehr gut ohne meinen Partner lösen	1—	2—	3—	4—	5
11. Ich kann meinem Partner nie nahe genug sein	1—	2—	3—	4—	5
12. Ich fühle mich von meinem Partner akzeptiert	1—	2—	3—	4—	5
13. Es ist wichtig für mich, unabhängig von meinem Partner zu sein ...	1—	2—	3—	4—	5
14. Ich kann Probleme nur mit meinem Partner lösen	1—	2—	3—	4—	5

Teil IV

Wie genau trifft jede der vier folgenden Beschreibungen auf Sie zu:

1) Ich finde, daß es ziemlich leicht für mich ist, meinem Partner gefühlsmäßig nahe zu sein. Es geht mir gut, wenn ich mich auf meinen Partner verlassen kann und wenn er sich auf mich verläßt. Ich mache mir keine Gedanken darüber, daß ich allein sein könnte oder daß mein Partner mich nicht akzeptieren könnte.

1—2—3—4—5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

2) Ich empfinde es manchmal als ziemlich unangenehm, meinem Partner nahe zu sein. Ich möchte eine Beziehung, in der ich meinem Partner nahe bin, aber ich finde es schwierig, ihm vollständig zu vertrauen oder von ihm abhängig zu sein. Ich fürchte manchmal, daß ich verletzt werde, wenn ich mir erlaube, ihm zu nahe zu kommen.

1—2—3—4—5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

3) Ich möchte meinem Partner gefühlsmäßig sehr nahe sein, aber ich merke oft, daß er keine so große Nähe will wie ich. Es geht mir nicht gut, wenn ich

ohne enge Beziehung bin, aber ich denke manchmal, daß mein Partner mich nicht so sehr schätzt wie ich ihn.

1———2———3———4———5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

4) Es geht mir auch ohne enge gefühlsmäßige Bindung gut. Es ist sehr wichtig für mich, mich unabhängig und selbständig zu fühlen, und ich ziehe es vor, wenn ich nicht von meinem Partner und er nicht von mir abhängig ist.

1———2———3———4———5
überhaupt wenig teils-teils ziemlich vollkommen
nicht

Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen über das Verhalten und Erleben in Liebesbeziehungen. Bitte kreuzen Sie auf der **7-stufigen Skala** an, inwieweit jede Aussage auf Sie zutrifft (**von 1 = „stimmt überhaupt nicht“ bis 7 = „stimmt voll und ganz“**). Dabei soll **nicht der momentane Stand einer bestimmten Beziehung** erfasst werden, sondern **wie Sie sich im allgemeinen in Ihren Beziehungen fühlen und verhalten**.

	Stimmt überhaupt nicht					Stimmt voll und ganz	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Ich zeige einem Partner nicht gern, wie es tief in mir aussieht.							
2. Ich mache mir Gedanken darüber, dass ich verlassen werden könnte.							
3. Ich fühle mich sehr wohl, wenn ich einem Partner nahe bin.							
4. Ich mache mir sehr viele Gedanken über meine Beziehungen.							
5. Immer dann, wenn mein Partner mir sehr nahe kommt, ziehe ich mich zurück.							
6. Ich mache mir Gedanken darüber, dass mein Partner sich nicht so um mich kümmert wie ich mich um ihn.							
7. Ich fühle mich unwohl, wenn mein Partner mir sehr nahe sein will.							
8. Ich mache mir sehr oft Gedanken darüber, dass ich meinen Partner verlieren könnte.							
9. Ich fühle mich nicht wohl dabei, wenn ich mich einem Partner gegenüber öffnen soll.							
10. Ich wünsche mir oft, dass die Gefühle meines Partners für mich genau so stark wären wie meine Gefühle für ihn.							
11. Ich möchte meinem Partner nahe sein, halte mich aber trotzdem zurück.							
12. Ich will mit einem Partner vollkommen verschmelzen, und das schreckt andere manchmal ab.							
13. Ich werde nervös, wenn ein Partner mir zu nahe kommt.							
14. Ich mache mir oft Gedanken über das Alleinsein.							
15. Ich fühle mich wohl dabei, wenn ich meine innersten Gedanken und Gefühle mit meinem Partner teilen kann.							
16. Mein Verlangen nach Nähe schreckt andere Menschen manchmal ab.							
17. Ich versuche zu vermeiden, meinem Partner zu nahe zu kommen.							

	Stimmt überhaupt nicht					Stimmt voll und ganz	
18. Ich brauche die Bestätigung, dass mein Partner mich liebt.	1	2	3	4	5	6	7
19. Es fällt mir relativ leicht, meinem Partner nahe zu kommen.	1	2	3	4	5	6	7
20. Manchmal merke ich, dass ich meinen Partner dränge, mehr Gefühl und Verbindlichkeit zu zeigen.	1	2	3	4	5	6	7
21. Ich habe Schwierigkeiten damit zuzulassen, von einem Partner abhängig zu sein.	1	2	3	4	5	6	7
22. Ich mache mir kaum Gedanken darüber, dass ich verlassen werden könnte.	1	2	3	4	5	6	7
23. Ich bin einem Partner nicht gern zu nahe.	1	2	3	4	5	6	7
24. Wenn ich es nicht schaffe, das Interesse meines Partners auf mich zu ziehen, rege ich mich auf oder werde ärgerlich.	1	2	3	4	5	6	7
25. Ich rede mit meinem Partner über fast alles.	1	2	3	4	5	6	7
26. Ich finde, mein Partner will nicht so viel Nähe wie ich.	1	2	3	4	5	6	7
27. Ich bespreche meine Sorgen und Probleme meistens mit meinem Partner.	1	2	3	4	5	6	7
28. Wenn ich keine Beziehung habe, fühle ich mich irgendwie ängstlich und unsicher.	1	2	3	4	5	6	7
29. Ich fühle mich wohl, wenn ich von einem Partner abhängig bin.	1	2	3	4	5	6	7
30. Es frustriert mich, wenn mein Partner nicht so oft bei mir ist, wie ich es will.	1	2	3	4	5	6	7
31. Es fällt mir nicht schwer, einen Partner um Trost, Hilfe oder einen Rat zu bitten.	1	2	3	4	5	6	7
32. Es frustriert mich, wenn ich gern einen Partner hätte und niemand da ist.	1	2	3	4	5	6	7
33. Es hilft mir, mich an meinen Partner zu wenden, wenn ich es brauche.	1	2	3	4	5	6	7
34. Wenn ein Partner eine negative Meinung über mich hat, geht es mir richtig schlecht.	1	2	3	4	5	6	7
35. Ich wende mich oft an meinen Partner, z.B. wenn ich Trost und Bestätigung brauche.	1	2	3	4	5	6	7
36. Es ärgert mich, wenn mein Partner Zeit ohne mich verbringt.	1	2	3	4	5	6	7

Bitte beantworten Sie jede der folgenden Aussagen, indem Sie jene Zahl einkreisen, die dem Grad Ihrer Zustimmung oder Ablehnung jeweils am besten entspricht. Sie haben jeweils **sieben Antwortmöglichkeiten**, die von **1(stimme absolut nicht zu)** bis **7 (stimme absolut zu)** reichen.

		1stimme absolut nicht zu				7 stimme absolut zu		
		1	2	3	4	5	6	7
1	Für gewöhnlich bin ich in der Lage, andere Menschen zu führen							
2	Im Allgemeinen beachte ich die Emotionen von anderen nicht							
3	Wenn ich wunderbare Neuigkeiten erfahre, fällt es mir schwer, mich schnell wieder zu beruhigen							
4	Ich neige dazu, in jeder günstigen Gelegenheit eher Schwierigkeiten zu sehen, als dass ich schwierige Situationen als Chance erkenne							
5	Im Großen und Ganzen betrachte ich die meisten Dinge eher pessimistisch							
6	Ich habe nicht viele glückliche Erinnerungen							
7	Es fällt mir leicht, die Wünsche und Bedürfnisse anderer zu verstehen							
8	Grundsätzlich glaube ich, dass mein Leben recht gut verlaufen wird							
9	Es fällt mir oft schwer zu erkennen, was ich gerade fühle							
10	Mir fehlt es an sozialen Fähigkeiten							
11	Anderen meine Zuneigung auszudrücken, fällt mir schwer, auch wenn ich es manchmal gerne möchte							
12	Andere bewundern mich für meine Gelassenheit							
13	Ich denke selten über alte Freunde nach							
14	Es fällt mir im Allgemeinen recht leicht anderen zu sagen, wie viel sie mir bedeuten							
15	Grundsätzlich muss ich unter Druck stehen, damit ich wirklich hart arbeite							
16	Ich neige dazu, in Angelegenheiten verwickelt zu werden, mit denen ich später lieber nichts mehr zu tun hätte							
17	Die Gefühle der meisten Menschen sind ein offenes Buch für mich							
18	Gewöhnlich bin ich in der Lage, die Gefühle anderer Menschen zu beeinflussen							
19	Normalerweise fällt es mir schwer, verärgerte Menschen wieder zu beruhigen							
20	Ich finde es schwierig, familiäre Situationen in den Griff zu bekommen							
21	Im Allgemeinen hoffe ich immer das Beste							
22	Andere sagen mir, dass sie mich für meine Anständigkeit / Rechtschaffenheit bewundern							
23	Ich habe wirklich keine Lust, mir die Probleme meiner Freunde anzuhören							
24	Normalerweise kann ich mich gut in jemand anderen hineinversetzen und seine / ihre Emotionen wahrnehmen							
25	Ich glaube, ich habe viele Schwächen							
26	Ich finde es schwierig Dinge aufzugeben, die mir vertraut sind und die ich mag							

		1	2	3	4	5	6	7
27	Ich finde immer Mittel und Wege, meine Zuneigung anderen gegenüber zum Ausdruck zu bringen, wenn ich es möchte							
28	Ich denke, dass ich viele gute Eigenschaften besitze							
29	Ich neige dazu, mich übereilt in Dinge zu stürzen, ohne sie großartig vorher zu planen							
30	Selbst mit meinen engsten Freuden fällt es mir schwer, über meine intimen Gefühle zu sprechen							
31	Ich kann Dinge nicht so gut erledigen, wie die meisten Menschen							
32	Ich bin mir nie wirklich sicher, was ich gerade fühle							
33	Wenn ich es möchte, finde ich Mittel und Wege, meine Gefühle auszudrücken							
34	Wenn ich anderer Meinung bin, fällt es mir in der Regel recht leicht, es zu sagen							
35	Gewöhnlich fällt es mir schwer, meine Motivation aufrechtzuerhalten							
36	Ich weiß, wie ich aus meinen negativen Stimmungen wieder herauskommen kann							
37	Im Großen und Ganzen fällt es mir schwer, meine Gefühle zu beschreiben							
38	Es macht mich traurig, wenn mir jemand erzählt, dass Ihm/Ihr etwas Schlimmes passiert ist							
39	Wenn mich etwas überrascht, fällt es mir schwer, es wieder aus meinem Kopf zu bekommen							
40	Oft mache ich eine Pause und denke über meine Gefühle nach							
41	Ich neige dazu, das Glas eher halb leer als halb voll zu sehen							
42	Es fällt mir oft schwer, Situationen aus dem Blickwinkel einer anderen Person zu betrachten							
43	Ich bin eher ein Mitläufer / eine Mitläuferin und kein Anführer / keine Anführerin							
44	Nahe stehende Personen beschwerten sich oft, dass ich sie nicht richtig behandle							
45	Ich kann oft nicht herausfinden, welche Gefühle ich empfinde							
46	Selbst wenn ich es wollte, könnte ich die Gefühle anderer nicht beeinflussen							
47	Wenn ich auf jemanden neidisch oder eifersüchtig bin, verhalte ich mich ihm / ihr gegenüber zumeist mies							
48	Mich belasten Situationen, die andere Menschen als angenehm empfinden							
49	Es fällt mir schwer, die Ängste und Sorgen von anderen Menschen nachzuempfinden							
50	Ich habe mich in der Vergangenheit schon mal mit fremden Lorbeeren geschmückt							
51	Im Großen und Ganzen kann ich effektiv mit Veränderungen umgehen							
52	Es scheint, als hätte ich überhaupt keinen Einfluss auf die Gefühle anderer							
53	Ich habe viele Gründe, um nicht leichtfertig aufzugeben							
54	Ich investiere gerne auch Anstrengungen in Dinge, die nicht wirklich wichtig sind							
55	Ich übernehme immer die Verantwortung, wenn ich etwas falsch mache							
56	Ich neige dazu, häufig meine Meinung zu ändern							
57	Wenn ich mit jemandem streite, kann ich nur meinen eigenen Standpunkt sehen							
58	Am Ende wendet sich alles zum Guten							
59	Wenn ich mit jemanden nicht einer Meinung bin, bleibe ich im Allgemeinen lieber ruhig, als eine Szene zu machen							
60	Wenn ich wollte, könnte ich jemanden leicht dazu bringen, sich schlecht zu fühlen							
61	Ich würde mich selbst als eine ruhige Person beschreiben							
62	Es fällt mir oft schwer, mir nahe stehenden Personen meine Zuneigung zu zeigen							
63	Es gibt viele Gründe, im Leben mit dem Schlimmsten zu rechnen							

		1	2	3	4	5	6	7
64	Gewöhnlich fällt es mir schwer, mich klar auszudrücken							
65	Es macht mir nichts aus, meinen Tagesablauf häufig zu verändern							
66	Die meisten Menschen sind beliebter als ich							
67	Mir nahe stehende Menschen beklagen sich selten darüber, wie ich mich ihnen gegenüber verhalte							
68	Ich finde es gewöhnlich schwierig, meine Gefühle so auszudrücken, wie ich es gerne möchte							
69	Im Allgemeinen kann ich mich neuen Umgebungen anpassen							
70	Es fällt mir oft schwer, mein Leben an die gegebenen Umstände anzupassen							
71	Ich würde mich selbst als guten Verhandlungspartner / gute Verhandlungspartnerin bezeichnen							
72	Ich kann gut mit Menschen umgehen							
73	Im Großen und Ganzen bin ich eine hoch motivierte Person							
74	Ich habe als Kind Dinge gestohlen							
75	Im Großen und Ganzen bin ich mit meinem Leben zufrieden							
76	Wenn ich besonders glücklich bin, fällt es mir schwer, mich zu beherrschen							
77	Manchmal habe ich das Gefühl, gute Leistungen ohne große Anstrengung erbringen zu können							
78	Wenn ich eine Entscheidung treffe, bin ich mir immer sicher, dass es die Richtige ist							
79	Wenn ich zu einem Blind Date ginge, wäre die andere Person von meinem Aussehen enttäuscht							
80	Im Allgemeinen fällt es mir schwer, mein Verhalten auf Menschen, mit denen ich zusammen bin, abzustimmen							
81	Im Großen und Ganzen kann ich mich mit anderen identifizieren							
82	Ich versuche Belastungen zu regulieren, um mein Stressniveau besser kontrollieren zu können							
83	Ich denke nicht, dass ich ein nutzloser Mensch bin							
84	Es fällt mir gewöhnlich schwer, meine Emotionen zu regulieren							
85	Ich kann mit den meisten Schwierigkeiten in meinem Leben auf ruhige und gefasste Art und Weise umgehen							
86	Wenn ich es wollte, wäre es einfach für mich, jemanden zu verärgern							
87	Im Großen und Ganzen mag ich mich							
88	Ich glaube, ich habe viele Stärken							
89	Im Allgemeinen finde ich das Leben nicht besonders erfreulich							
90	Gewöhnlich kann ich mich schnell wieder beruhigen, wenn ich auf jemanden böse war							
91	Selbst wenn ich ausgesprochen glücklich bin, kann ich ruhig bleiben							
92	Im Allgemeinen kann ich andere nicht gut trösten, wenn sie sich schlecht fühlen							
93	Ich kann gewöhnlich Streitereien schlichten							
94	Bei mir kommt das Vergnügen nie vor der Arbeit							
95	Es ist für mich kein Problem, mich in die Lage eines anderen hineinzusetzen							
96	Ich benötige ein hohes Maß an Selbstkontrolle, um mich von Problemen fern zu halten							
97	Es ist einfach für mich, die richtigen Worte zu finden, um meine Gefühle zu beschreiben							
98	Ich erwarte, dass das meiste in meinem Leben erfreulich sein wird							
99	Ich bin ein ganz gewöhnlicher Durchschnittsmensch							

		1	2	3	4	5	6	7
100	Ich neige dazu, mich leicht mitreißen zu lassen							
	Gewöhnlich versuche ich, negative Gedanken abzuwenden und über							
101	positive Alternativen nachzudenken							
102	Ich mag es nicht im Voraus zu planen							
103	Ich brauche mir jemanden nur anzusehen und kann nachvollziehen, was er / sie fühlt							
104	Das Leben ist schön							
	Normalerweise fällt es mir leicht, mich zu beruhigen, nachdem ich mich							
105	erschrocken habe							
106	Ich möchte über Dinge bestimmen							
107	Gewöhnlich fällt es mir schwer, die Meinungen anderer zu verändern							
108	Im Allgemeinen kann ich ganz gut „Small Talks“ führen							
109	Meinen eigenen Antrieb zu kontrollieren, ist kein großes Problem für mich							
110	Mein Aussehen mag ich wirklich nicht							
111	Ich neige dazu, mich klar und deutlich auszudrücken							
112	Im Großen und Ganzen bin ich nicht damit zufrieden, wie ich mit Stress umgehe							
113	Meistens weiß ich genau, warum ich mich wie fühle							
114	Es fällt mir schwer, mich zu beruhigen, nachdem ich sehr überrascht wurde							
115	Im Großen und Ganzen würde ich mich als durchsetzungsfähig beschreiben							
116	Im Großen und Ganzen bin ich kein besonders glücklicher Mensch							
117	Wenn mich jemand beleidigt, kann ich normalerweise ruhig bleiben							
118	Die meisten Sachen, die ich sehr gut mache, verlangen mir große Anstrengungen ab							
119	Ich habe noch nie gelogen, um die Gefühle eines anderen zu schonen							
	Es fällt mir schwer, gute Beziehungen zu Menschen aufzubauen,							
120	sogar wenn diese mir nahe stehen							
121	Ich berücksichtige alle Vor- und Nachteile, bevor ich eine Entscheidung treffe							
122	Ich weiß nicht, wie man andere aufmuntert, wenn sie es brauchen							
123	Gewöhnlich fällt es mir schwer, meine Einstellungen und Ansichten zu verändern							
124	Andere sagen mir, dass ich selten darüber spreche, wie ich mich fühle							
125	Im Großen und Ganzen bin ich mit meinen engen Beziehungen zufrieden							
126	Ich kann meine eigenen Emotionen schon im Ansatz richtig erkennen							
127	Für gewöhnlich stelle ich die Interessen von anderen über meine eigenen							
128	An den meisten Tagen finde ich es toll am Leben zu sein							
129	Es macht mir meist viel Freude, wenn ich etwas gut gemeistert habe							
	Es ist für mich sehr wichtig, dass ich mit allen meinen engen Freunden / Freundinnen							
130	und Familienmitgliedern gut auskomme							
131	Ich habe häufig glückliche Gedanken							
	Ich habe viele heftige (verbale) Auseinandersetzungen mit Menschen,							
132	die mir nahe stehen							
133	Ich habe kein Problem damit, meine Emotionen in Worte zu fassen							
134	Es fällt mir schwer, Freude am Leben zu haben							
135	Gewöhnlich bin in der Lage, andere Menschen zu beeinflussen							
136	Wenn ich unter Druck stehe, komme ich leicht aus der Ruhe							
137	Gewöhnlich fällt es mir schwer, mein Verhalten zu verändern							
138	Andere schauen zu mir auf							

		1	2	3	4	5	6	7
139	Andere sagen mir, dass ich mich leicht "stressen" lasse							
140	Wenn ich es möchte, finde ich gewöhnlich Mittel und Wege, um meine Emotionen zu kontrollieren							
141	Ich glaube, dass ich ein Verkaufstalent bin							
142	Ich verliere ziemlich schnell das Interesse an Dingen, mit denen ich mich gerade beschäftige							
143	Im Großen und Ganzen bin ich ein Gewohnheitsmensch							
144	Normalerweise stehe ich zu meiner Meinung, auch wenn ich sie gegenüber wichtigen Personen verteidigen muss							
145	Ich würde mich als einen flexiblen Menschen beschreiben							
146	Im Allgemeinen brauche ich viele Anreize, um mein Bestes zu geben							
147	Auch wenn ich mit anderen streite, bin ich gewöhnlich in der Lage ihre Sicht der Dinge wahrzunehmen							
148	Im Großen und Ganzen kann ich mit Stress umgehen							
149	Ich versuche Menschen zu meiden, die mich „stressen“ könnten							
150	Ich gebe Versuchungen oft nach, ohne über die Konsequenzen nachzudenken							
151	Selbst wenn ich weiß, dass ich Recht habe, neige ich dazu, nachzugeben							
152	Es fällt mir schwer, berufliche Situationen in den Griff zu bekommen							
153	Einige meiner Antworten in diesem Fragebogen waren nicht zu 100% ehrlich							

Diese/r SchülerIn aus meiner Klasse erscheint mir **AM WENIGSTEN** anhänglich!

In diesem Fragebogen geht es um eine/n SchülerIn in ihrer aktuellen Klasse, die/ der Ihnen **AM WENIGSTEN anhänglich erscheint**. Bevor Sie die Fragen ausfüllen, geben Sie bitte noch Geschlecht und Alter der/ des SchülerIn an, den Sie als am wenigsten anhänglich empfinden:

Geschlecht SchülerIn:

Alter SchülerIn:

Bitte überlegen Sie, in welcher Art und Weise die folgenden Aussagen bei dem für sie am wenigsten anhänglicher/n SchülerIn zutreffen. Markieren Sie bitte die entsprechende Aussage durch ankreuzen der Zahlen 1 bis 5.

1	2	3	4	5
trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu

	1	2	3	4	5
1. Ich habe ein herzliches Verhältnis zu diesem Schüler.					
2. Dieser Schüler ringt noch um ein gutes Verhältnis zu mir.					
3. Ist dieser Schüler traurig, sucht er gern Trost bei mir.					
4. Dieser Schüler weicht mir aus, wenn ich ihm zu Nahe komme.					
5. Dieser Schüler fühlt sich in meiner Gegenwart sehr wohl.					
6. Dieser Schüler erscheint verletzt oder verlegen, wenn ich ihn korrigiere.					
7. Wenn ich diesen Schüler lobe, strahlt er vor Freude.					
8. Dieser Schüler reagiert stark auf meine Abwesenheit oder auf eine Trennung von mir.					
9. Dieser Schüler teilt mir gern spontan Informationen über sich selbst mit.					
10. Dieser Schüler hängt sehr an mir.					
11. Dieser Schüler wird schnell ärgerlich auf mich.					
12. Dieser Schüler versucht, mir alles Recht zu machen.					
13. Dieser Schüler empfindet zumeist, ich würde ihn unfair behandeln.					
14. Dieser Schüler bittet um Hilfe, auch wenn er eigentlich keine braucht.					
15. Es ist einfach, mit diesem Schüler auf einer Wellenlänge zu sein.					
16. Dieser Schüler sieht mich als jemanden an, der vor allem maßregelt und kritisiert.					
17. Dieser Schüler reagiert verletzt oder ist eifersüchtig, wenn ich mich anderen Schülern zuwende.					
18. Dieser Schüler reagiert überhaupt nicht, wenn er ermahnt oder zurechtgewiesen wird.					
19. Wenn sich dieser Schüler daneben benimmt, reagiert er gut auf meinen Blick oder meine Stimme.					
20. Dieser Schüler fordert meine ganze Kraft.					
21. Ich habe bemerkt, dass mein Verhalten bzw. meine Art für diesen Schüler nachahmenswert ist.					
22. Wenn dieser Schüler schlechte Laune hat, haben wir auch gemeinsam einen schlechten Tag.					
23. Die Launen dieses Schülers können mir gegenüber unberechenbar sein oder plötzlich wechseln.					
24. Trotz meiner Bemühungen bin ich unzufrieden, wie ich mit diesem Schüler zurechtkomme.					
25. Der Schüler wird laut und unangenehm, wenn er etwas von mir will.					
26. Dieser Schüler ist ziemlich hinterhältig oder versucht mich zu manipulieren.					
27. Dieser Schüler teilt mir offen seine Gefühle und Gedanken mit.					
28. Der Umgang mit diesem Schüler macht mich sehr zufrieden.					

Diese/r SchülerIn aus meiner Klasse erscheint mir **ÄUßERST** anhänglich!

In diesem Fragebogen geht es um eine/n SchülerIn in ihrer aktuellen Klasse, die/ der Ihnen **ÄUßERST anhänglich erscheint**. Bevor Sie die Fragen beantworten, geben Sie bitte noch Geschlecht und Alter der/ des SchülerIn an, den Sie als äußerst anhänglich empfinden:

Geschlecht SchülerIn:

Alter SchülerIn:

Bitte überlegen Sie, in welcher Art und Weise die folgenden Aussagen bei dem für sie äußerst anhänglicher/ n SchülerIn zutreffen. Markieren Sie bitte die entsprechende Aussage durch ankreuzen der Zahlen 1 bis 5.

1	2	3	4	5
trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu

		1	2	3	4	5
1.	Ich habe ein herzliches Verhältnis zu diesem Schüler.					
2.	Dieser Schüler ringt noch um ein gutes Verhältnis zu mir.					
3.	Ist dieser Schüler traurig, sucht er gern Trost bei mir.					
4.	Dieser Schüler weicht mir aus, wenn ich ihm zu Nahe komme.					
5.	Dieser Schüler fühlt sich in meiner Gegenwart sehr wohl.					
6.	Dieser Schüler erscheint verletzt oder verlegen, wenn ich ihn korrigiere.					
7.	Wenn ich diesen Schüler lobe, strahlt er vor Freude.					
8.	Dieser Schüler reagiert stark auf meine Abwesenheit oder auf eine Trennung von mir.					
9.	Dieser Schüler teilt mir gern spontan Informationen über sich selbst mit.					
10.	Dieser Schüler hängt sehr an mir.					
11.	Dieser Schüler wird schnell ärgerlich auf mich.					
12.	Dieser Schüler versucht, mir alles Recht zu machen.					
13.	Dieser Schüler empfindet zumeist, ich würde ihn unfair behandeln.					
14.	Dieser Schüler bittet um Hilfe, auch wenn er eigentlich keine braucht.					
15.	Es ist einfach, mit diesem Schüler auf einer Wellenlänge zu sein.					
16.	Dieser Schüler sieht mich als jemanden an, der vor allem maßregelt und kritisiert.					
17.	Dieser Schüler reagiert verletzt oder ist eifersüchtig, wenn ich mich anderen Schülern zuwende.					
18.	Dieser Schüler reagiert überhaupt nicht, wenn er ermahnt oder zurechtgewiesen wird.					
19.	Wenn sich dieser Schüler daneben benimmt, reagiert er gut auf meinen Blick oder meine Stimme.					
20.	Dieser Schüler fordert meine ganze Kraft.					
21.	Ich habe bemerkt, dass mein Verhalten bzw. meine Art für diesen Schüler nachahmenswert ist.					
22.	Wenn dieser Schüler schlechte Laune hat, haben wir auch gemeinsam einen schlechten Tag.					
23.	Die Launen dieses Schülers können mir gegenüber unberechenbar sein oder plötzlich wechseln.					
24.	Trotz meiner Bemühungen bin ich unzufrieden, wie ich mit diesem Schüler zurechtkomme.					
25.	Der Schüler wird laut und unangenehm, wenn er etwas von mir will.					
26.	Dieser Schüler ist ziemlich hinterhältig oder versucht mich zu manipulieren.					
27.	Dieser Schüler teilt mir offen seine Gefühle und Gedanken mit.					
28.	Der Umgang mit diesem Schüler macht mich sehr zufrieden.					

Sie finden **25 Aussagen über arbeitsbezogene Gefühle und Gedanken**. Wenn das dort angesprochene Gefühl manchmal bei Ihnen auftaucht (**wenn nicht, kreuzen Sie „nie“ an** und gehen zur nächsten Aussage über), **beantworten Sie bitte, wie oft sie es erleben**, indem Sie die entsprechende **Zahl (von 1 bis 6)** in die Spalte mit der Überschrift „kommt wie oft vor“ schreiben. Entscheiden Sie dann, **wie stark das Gefühl ist**, wenn sie es erleben, und schreiben Sie gemäß der zweiten Skala die entsprechende **Zahl (von 1 bis 7)** in die Spalte mit der Überschrift „dann jeweils wie stark“.

Wie oft=	1 einige Male im Jahr	2 einmal im Monat	3 einige Male im Monat	4 einmal pro Woche	5 einige Male pro Woche	6 täglich
----------	-----------------------------	-------------------------	------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------

Wie stark =	1 sehr schwach, kaum wahrnehmbar	2	3	4 mäßig	5	6	7 bedeutend, sehr stark
-------------	--	---	---	------------	---	---	-------------------------------

		kommt wie oft vor 1-6	dann jeweils wie stark 1-7
Ich fühle mich von meiner Arbeit ausgelaugt.	☐ nie		
Am Ende des Arbeitstages fühle ich mich erledigt.	☐ nie		
Ich fühle mich müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	☐ nie		
Es gelingt mir gut, mich in meine SchülerInnen hineinzuversetzen	☐ nie		
Ich glaube, ich behandle einige SchülerInnen, als ob sie unpersönliche „Objekte“ wären.	☐ nie		
Den ganzen Tag mit Leuten zu arbeiten, ist wirklich eine Strapaze für mich.	☐ nie		
Den Umgang mit Problemen meiner SchülerInnen habe ich gut im Griff.	☐ nie		
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgebrannt.	☐ nie		

		kommt wie oft vor 1-6	dann jeweils wie stark 1-7
Ich glaube, dass ich das Leben anderer Leute durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	☐ nie		
Seit ich diese Arbeit mache, bin ich gleichgültiger gegenüber Leuten geworden.	☐ nie		
Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	☐ nie		
Ich fühle mich voller Tatkraft.	☐ nie		
Meine Arbeit frustriert mich.	☐ nie		
Ich glaube, ich strenge mich bei meiner Arbeit zu sehr an.	☐ nie		
Bei manchen SchülerInnen interessiert es mich eigentlich nicht wirklich, was aus/mit ihnen wird.	☐ nie		
Mit Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich zu sehr.	☐ nie		
Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen SchülerInnen herzustellen.	☐ nie		
Ich fühle mich angeregt, wenn ich intensiv mit meinen SchülerInnen gearbeitet habe.	☐ nie		
Ich habe viele wertvolle Dinge in meiner derzeitigen Arbeit erreicht.	☐ nie		
Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.	☐ nie		
In der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen sehr ruhig und ausgeglichen um.	☐ nie		
Ich spüre, dass die SchülerInnen mich für einige ihrer Probleme verantwortlich machen.	☐ nie		
Ich fühle mich meinen SchülerInnen in vieler Hinsicht ähnlich.	☐ nie		
Von den Problemen meiner SchülerInnen bin ich persönlich berührt.	☐ nie		
Ich fühle mich unbehaglich bei dem Gedanken, wie ich einige meiner Kollegen behandelt habe.	☐ nie		

Babys Morgen

Mutter

umarmen

Teddybär

Baby

lächeln

verloren

spielen

Geschichte

gefunden

Bettdecke

so tun als ob

Schläfchen

Arztpraxis

Tommi

eilen

Mutter

Fahrrad

Doktor

Spielzeug

verletzt

weinen

aufhören

Mutter

Spritze

halten

Jana und Bob gehen zelten

Jana

Zelt

Lagerfeuer

Bob

Wind

Schatten

Taschen

zusammenbrechen

Geräusche

eilen

aufgebracht

Umarmung

Susannes Unfall

Susanne

warten

zu Hause

Straße

Mike

Abendessen

Unfall

Tränen

Bett

Krankenhaus

Doktor

Umarmung

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Annemarie Bulant
Geburtsdatum: 03.05.1988 in Korneuburg
Adresse: Audorf 1
3052 Innermanzing

Ausbildung

ab 2006 Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
1998-2006 Neusprachliches Gymnasium im Schulzentrum Friesgasse
1994-1998 Volksschule im Schulzentrum Friesgasse

Weiterbildungen

2013 Ausbildung zur Fußreflexzonenmassage
2012 Massagegrundausbildung (Universitätssportszentrum Wien)
2007 16-stündiger Erste-Hilfe-Kurs (Rotes Kreuz)

Berufliche Erfahrungen

Seit 2008 Publikumsdienst der Vereinigten Bühnen Wien
2012 Psychologisches Praktikum bei Origo Gesundheitszentren:
IBOS (Institut für Burnout- und Stressmanagement)
SOWHAT (Institut für Menschen mit Essstörungen)
2011 Promotion für Suntours
2007-2011 Büroaushilfe (Juwelier Janecka)
2007-2010 Kinderbetreuerin (Ferienlager mit Englischunterricht)
2005 Sozialpraktikum beim Verein Häuser zum Leben
2004 Wirtschaftspraktikum in der Rechtsanwaltskanzlei Viehböck