

Psychologie in Erziehung und Unterricht

Zeitschrift
Forschung
Praxis

Sonderdruck

Herausgeber
Hellgard Rauh
Ernst Hany
Andreas Krapp
Sabine Walper

Themenschwerpunkt

Sozialisation im Jugendalter

- Großeltern und Enkelkinder
- Familientypen
- Autonomiestreben im Jugendalter
- Einflussnahmen zwischen Eltern und Jugendlichen
- Schulische und soziale Selbstwirksamkeit

- Wahrgenommene Lehrereinschätzung
- Prototypen verhaltensgestörter Kinder
- Vorschulisches Training
- Burnout in der Sekundarstufe

50. Jahrgang 2. Quartal

2/2003

50. Jahrgang

 reinhardt

Psychologie in Erziehung und Unterricht

Organ der
Deutschen
Gesellschaft für
Psychologie

Psychologie in Erziehung und Unterricht ist eine psychologische Fachzeitschrift für Forschung und Praxis. Zu ihrer Zielsetzung gehört die Vermittlung von Ergebnissen und Erkenntnissen der Psychologie für alle Aufgaben im Bereich von Erziehung, Beratung und Instruktion.

Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge zu psychologischen Aspekten der familiären und vorschulischen Erziehung, der Ausbildung in Schule und Hochschule, der Weiterbildung sowie der psychologischen Diagnostik, der Beratung und Intervention im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter.

Die Zeitschrift wendet sich an Erzieher, Lehrer und Hochschullehrer, an Erziehungs- und Familienberater, Schulpsychologen und Beratungslehrer, an Bildungs- und Berufsberater sowie an Studierende der Psychologie, der Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Herausgeber

Hellgard Rauh, Potsdam
Ernst Hany, Erfurt

Andreas Krapp, München
Sabine Walper, München

Wissenschaftlicher Beirat

Jürgen Baumert, Berlin
Guy Bodenmann, Fribourg
Matthias Jerusalem, Berlin
Volker Krumm, Salzburg
Detlev Leutner, Erfurt
Meinrad Perrez, Fribourg
Alexander Renkl, Freiburg

Falko Rheinberg, Potsdam
Ulrich Schmidt-Denter, Köln
Klaus A. Schneewind, München
Wolfgang Schneider, Würzburg
Ursula M. Staudinger, Dresden
Hanns Martin Trautner, Wuppertal

Manuskript- sendungen an

Geschäftsführende Herausgeberin:

Prof. Dr. Hellgard Rauh (verantwortliche Redakteurin)
Dr. Viola Meckelmann, Dr. Bernd Schellhas (Redaktionsassistenten)

Institut für Psychologie

Universität Potsdam

Karl-Liebknecht-Str. 24

D-14476 Golm bei Potsdam

Postanschrift:

Postfach 60 15 53

D-14415 Potsdam

Tel. (03 31) 977-28 62

Fax (03 31) 977-28 60

E-Mail: peueditor@rz.uni-potsdam.de

Autorenrichtlinien

Bei den Herausgebern und beim Verlag erhältlich und herunterzuladen unter:
www.reinhardt-verlag.de

Rubriken

Die Zeitschrift veröffentlicht Manuskripte zu folgenden Rubriken:

Theoretische Beiträge

Übersichtsartikel

Empirische Arbeiten

Praxis Psychologischer Beratung

Tests und Programme

Forum

Berichte und Mitteilungen

Stichwort

Buchbesprechungen

Kurzrezensionen

Datenbank- technische Auswertung

Die Zeitschrift wird u. a. für folgende nationale und internationale Literaturdatenbanken bzw. Referatedienste/Bibliographien regelmäßig ausgewertet: PSYINDEX (ZPID Trier), PsycINFO/PsycLIT (APA – American Psychological Association), Social Sciences Citation Index (SSCI), Current Contents (ISI Institute for Scientific Information), IBR/IBZ = Internationale Bibliographie der wissenschaftlichen Literatur/der wissenschaftlichen Rezensionen (Zeller Verlag).

Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II

Markus P. Neuenschwander¹
Universität Bern

Stress, and Resources, for Burnout of Secondary School Teachers

Summary: Based on the school culture and the stress-resource balance approaches, a three-factor model of teacher burnout was hypothesized: (1) scholastic stress, (2) attitude towards the school, (3) extra-scholastic social resources (social network). Ninety-five teachers from secondary and from vocational schools were interviewed using a standardized questionnaire. Burnout and attitude towards the school differed between the three school types, while no difference was found with respect to perceived scholastic stress. Variance in burnout could be explained by scholastic stress and attitude towards the school, but only minimally by extra-scholastic social resources and teacher's age. From the perspective of school culture it is important that the perception of school administrators and staff can negatively predict scholastic stress.

Keywords: Burnout, school stress, resource, school culture, health

Zusammenfassung: Ausgehend vom Schulkultur-Ansatz und vom Belastungs-Ressourcen-Ansatz wird ein Drei-Faktoren-Modell zur Erklärung von Lehrerburnout in der Sekundarstufe postuliert: (1) Schulische Belastung, (2) Einstellung gegenüber der Schule sowie (3) außerschulische soziale Ressourcen (soziales Netzwerk). Es wurden 95 Lehrkräfte der Sekundarstufe I, der Berufsschule und des Gymnasiums mit einem standardisierten Fragebogen untersucht. Burnout und Schuleinstellung unterschieden sich zwischen den drei Schulformen, nicht aber die wahrgenommenen schulischen Belastungen. Die Faktoren schulische Belastung sowie Einstellung gegenüber der Schule prädizierten Burnout. Außerschulische Ressourcen und das Alter der Lehrkräfte trugen dagegen nur tendenziell zur Vorhersage bei (Regressionsanalyse). Schultheoretisch bedeutsam ist, dass die Wahrnehmungen von Schulleitung und Lehrkollegium schulische Belastungen vorhersagen konnten.

Schlüsselbegriffe: Burnout, Belastung, Ressource, Schulkultur, Gesundheit

In den letzten Jahren gewann die Diskussion um Belastungen und Burnout im Lehrerberuf in Öffentlichkeit und Wissenschaft an Aufmerksamkeit, was sich nicht zuletzt in der wachsenden Zahl von Publikationen in den Bereichen der Forschung und der Ratgeberliteratur ausdrückt. Nachdem Freudenberg (1974) erstmals Burnout im klinischen Kontext beschrieben hat, liegen nun mehrere Untersuchungen zur Phänomenologie von Burnout vor (Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1995; Überblick in Schaufeli & Enzmann, 1998). Burnout wurde ursprünglich im Sinne eines Helferleidens (Enzmann & Kleiber, 1989) verstanden.

Burnout bezeichnet eine spezifische Reaktionsform auf eine belastende berufliche Umwelt (Stressor). Maslach & Jackson (1981) definierten Burnout als Triplet von (1) emotionaler Erschöpfung, (2) reduziertem zwischenmenschlichem Erfolg und (3) veränderter Wahrnehmung der Mitmenschen (sog. Depersonalisation bzw. Dehumanisierung). Lee & Ashforth (1996) belegten in ihrer Meta-Analyse, dass emotionale Erschöpfung mit Belastungen und Ressourcen stärker

¹ Das Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds (Projekt-Nr. 11-52730.97; Gesuchsteller: Markus P. Neuenschwander & Walter Herzog) gefördert.

korrelieren als die beiden anderen Burnout-Dimensionen Depersonalisation und reduzierter zwischenmenschlicher Erfolg. Stöckli (1998, 1999) spricht Burnout erst dann Krankheitswert zu, wenn auf allen drei Skalen hohe Werte über längere Zeit erreicht werden. Burnout soll im Folgenden nicht als dichotomer Begriff (krank vs. gesund) sondern im Sinne der aktuellen Definition von Antonovsky (1987) als kontinuierliche Dimension verstanden werden, deren Ausprägung gleich gewichtig aus den Werten der drei zu Grunde liegenden Skalen abgeleitet wird. Insbesondere in den Bereichen der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen und der Gesundheitsprävention wurden Burnout-Untersuchungen im Schulbereich durchgeführt (Merz, 1979; Maslach & Schaufeli, 1993; Grunder & Bieri, 1995; van Horn, Schaufeli & Enzmann, 1999; Rudow, 1999, 2000).

Zentrale Entstehungsbedingungen von Burnout liegen in der Schule. In den USA unterscheiden sich Form und Intensität von beruflichen Belastungen zwischen städtischen und ländlichen Schulen wegen ungleicher Ausstattung aber auch wegen unterschiedlicher Schülerzusammensetzung deutlich (Abel & Sewell, 1999). Exponenten von Schulkultur- und Schulentwicklungsansätzen erhalten nicht nur deshalb Aufmerksamkeit, weil sie ein Programm zur Steigerung von Schulqualität vertreten (Purkey & Smith, 1990; Fend, 1996), sondern weil sie eine Konzeption eines gesundheitserhaltenden Arbeitsplatzes für Lehrpersonen vorschlagen. Schulleitung und Lehrkollegium sollen die Funktion einer sozialen Unterstützung erhalten und Burnout von Lehrpersonen vorbeugen. Überdies fordern sie, dass Schulleitung und Lehrkollegium schulische Belastungen von Lehrkräften reduzieren. Eine Schule ist dann gut, wenn sie über ein Ethos (Aurin, 1990) verfügt und wenn sich die Lehrpersonen mit ihr in hohem Ausmaß identifizieren. Allerdings sind diese programmatischen Forderungen und die Interpretation des Lehrkollegiums als potenziell pathogen

bzw. als soziale Ressource insbesondere auf der Sekundarstufe bisher noch wenig untersucht worden (Hoffmann, 1988). Die vorliegende Studie soll beitragen, dieses Defizit zu beheben.

Bedingungen von Burnout

Ausgehend vom Ansatz der Salutogenese (Antonovsky, 1987) wird postuliert, dass Burnout aus einer ungünstigen Belastungs-Ressourcen-Bilanz entsteht. Dieser Zugang ist der traditionellen Analyse von Belastungen und der Krankheitsgenese überlegen, weil er die kompensatorische Wirkung von Puffern zur Erhaltung des psychosozialen Gleichgewichts und der Gesundheit mitberücksichtigt. Im Folgenden wird nicht nur auf individuelle, sondern vor allem auf soziale Ressourcen fokussiert.

Röhrle und Stark (1985) postulieren ein Modell, wonach soziale Unterstützung als Moderator die einzelnen Phasen des Prozesses der Stressbewältigung (Stressor – Stressbewertung – Bewältigung – Gesundheit/Krankheit) beeinflusst. Gesundheit/Krankheit (hier: Burnout) wird in Anlehnung an Lazarus und Folkman (1984) als Ergebnis eines Stressbewältigungsprozesses gedacht. Demnach sind nicht Belastungen bzw. Stressoren, sondern deren Wahrnehmung, Beurteilung und Bewältigung für das Entstehen von Krankheit/Gesundheit entscheidend. Die Wahrnehmung von Stressoren löst kognitive und emotionale Prozesse aus, welche das psychische Gleichgewicht wiederherstellen oder aber gefährden. Formen von Belastungen im Lehrberuf sind nach Gamsjäger & Sauer (1996) zum Beispiel tägliche Ärgernisse und Erfolgsunsicherheit im Sinne mangelnden Feedbacks (vgl. Übersicht in Ulich, 1995). Die soziale Unterstützung bildet in diesem Modell einen Puffer, welcher alle Phasen der Stressbewältigung und insbesondere Burnout direkt beeinflusst. Dieses Modell wurde von van Dick, Wagner und Petzel (1999) sowie von van Dick, Wagner, Petzel, Lenke und Sommer (1999) empirisch geprüft und weitgehend

bestätigt (vgl. zur Wirksamkeit von sozialer Unterstützung auch Russell, Altmaier & van Velzen, 1987).

Die Ausrichtung auf Ressourcen in der Stressforschung wird auch von Exponenten des Schulkulturansatzes vertreten (Purkey & Smith, 1990). Es wird erwartet, dass Schulleitung und Lehrkollegium konkrete Unterstützungsquellen bilden und Eigenschaften von sozialen Ressourcen erhalten, aber auch die Stresswahrnehmung beeinflussen und die Identifikation und Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihrer Schule erhöhen können. Wenn Lehrpersonen in ihre Schulleitung Vertrauen haben und sie als initiativ und kommunikativ beurteilen, fühlen sie sich von ihr sozial unterstützt (Schratz, 1996). Fühlen sie sich mit ihrer Schule emotional verbunden und bewerten sie diese positiv, können sie sich in der Folge mit ihrer Schule identifizieren. Eine hohe Identifikation mit der Schule ist von hoher Schulzufriedenheit begleitet, wodurch allfällige Belastungen in der Schule kompensiert werden können. Aus diesen Überlegungen wird ein Drei-Faktoren-Modell zum Entstehen von Lehrer-Burnout abgeleitet:

1. Schulische Belastungen und Ressourcen:

Im Sinne des Schulkulturansatzes bilden Schulleitung und Lehrkollegium eine wichtige Referenz und eine Bedingung zur Beurteilung der eigenen schulischen Belastungen. Es wird vermutet, dass Schulleitung und Lehrkollegium Belastungen im Unterricht vergrößern oder aber kompensieren können.

2. Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule:

In vielen Schulentwicklungsprogrammen ist es ein Ziel, dass Lehrpersonen zu einem positiven Urteil über ihre Schule gelangen und eine emotionale Bindung mit ihrer Schule aufbauen. Die Schulwahrnehmung beeinflusst die Selbstwahrnehmung von Lehrpersonen am Arbeitsplatz. Eine hohe Identifikation mit der Schule in der Art einer hohen Schulzufriedenheit beugt Burnout vor.

3. Außerschulische Ressourcen:

Trotz des hohen Stellenwerts schulischer Belastungen und Ressourcen für die Erklärung von Burnout darf die kompensatorische Wirkung von außerschulischen Ressourcen im Sinne eines sozialen Netzwerkes (Familie, Freundeskreis) nicht unterschätzt werden (Greenglass, Fiksenbaum & Burke, 1994; Buschmann & Gamsjäger, 1999).

Treffen hohe schulische Belastungen, geringe Identifikation mit der Schule und fehlende außerschulische Ressourcen zusammen, dann entsteht mit hoher Wahrscheinlichkeit Burnout. Die Ausprägung von Burnout hängt also von der Identifikation und Zufriedenheit mit der eigenen Schule kombiniert mit einer ungünstigen Bilanz schulischer Belastungen und außerschulischer Ressourcen ab.

Das Geschlecht scheint mit der Ausprägung von Burnout eher nicht zusammenzuhängen (van Dick et al., 1999; Grunder & Bieri, 1995). Gleichwohl soll es in die Prüfung des Modells einbezogen werden, um allfällige Störeffekte auszuschließen. Auch das Alter der Lehrpersonen soll kontrolliert werden, weil die Neigung zu Burnout mit steigendem Lebensalter zunehmen soll (Hirsch, 1990; Terhart & Czerwenka, 1994).

Schließlich soll die Frage untersucht werden, ob sich die Ausprägung von Burnout und dessen Prädiktoren zwischen Lehrkräften in verschiedenen Formen der Sekundarstufe unterscheidet. Die Schulkulturen sind zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe verschieden, weil diese sich in der Ausbildung der Lehrerschaft, in den Eintrittsbedingungen der Schülerschaft, in ihren Bildungszielen, aber auch in formalen Rahmenbedingungen (zum Beispiel Schulgröße, formale Stellung des Rektors gegenüber dem Kollegium, Einstellung des Kollegiums zur Schule, Fortbildungsschule vs. Vollzeitschule) deutlich unterscheiden.

In der niederländischen Studie von van Horn, Schaufeli und Enzmann (1999) erreichten

Lehrkräfte der Sekundarstufe (Gymnasium) höhere Burnout-Werte als Lehrkräfte der Primarstufe. Hübner und Werle (1997) zeigten in ihrer Untersuchung, dass sich Lehrkräfte im Gymnasium eher überlastet fühlen als Lehrkräfte in der Volksschule. Nach Salm (1997) berichteten Lehrkräfte der Sekundarstufe I vergleichsweise die höchsten Belastungswerte, gefolgt von den Berufsschullehrkräften. Die kleinsten Werte fand sie bei den Gymnasiallehrkräften. Nach Terhart und Czerwenka (1994) jedoch unterscheidet sich das Ausmaß wahrgenommener Belastung zwischen Lehrkräften in den verschiedenen Schulformen je nach Belastungsart vielfältig. Insgesamt ist offenbar die Befundlage inkonsistent (vgl. auch Schmitz, 1996).

Die bisherigen empirischen Befunde legen nahe, dass im Gymnasium Schulleitung und Kollegium eine weniger starke soziale Ressource bilden als in der Sekundarstufe I und dass im Gymnasium die emotionale Bindung zur Schule und die Schulzufriedenheit geringer bzw. Burnout stärker ausgeprägt sind als in der Sekundarstufe I. Lehrkräfte in der Berufsschule dürften mittelmäßig belastet sein, aber die geringsten Burnout-Werte aufweisen, weil durch die Orientierung an der Kultur von nonprofit-Organisationen Schulleitung und Kollegium eher zu einer sozialen Ressource werden und sich Berufsschullehrkräfte stärker mit ihrer Schule identifizieren als Lehrkräfte in Vollzeitschulen. Es wird aber vermutet, dass sich das außerschulische soziale Netzwerk zwischen den drei Schulformen nicht unterscheidet.

Zusammenfassend werden folgende *Hypothesen* untersucht: 1. Burnout und dessen Prädiktoren unterscheiden sich zwischen verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und II. 2. Burnout entsteht gemäß dem Drei-Faktoren-Modell aufgrund (1) schulischer Belastungen, (2) fehlender Identifikation und mangelnder Zufriedenheit mit der Schule und (3) fehlender außerschulischer sozialer Ressourcen.

Methode

Stichprobe

Die vorliegende Lehrerbefragung ergänzt eine Längsschnittuntersuchung von Jugendlichen zum Thema Schulkontext und Identitätsentwicklung („Berner Schullängsschnitt“). Es wurden Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II ausgewählt, welche in Schulen der Schülerbefragung unterrichtet. Innerhalb dieser Rahmenvorgaben wurden 146 Lehrpersonen aus 14 Schulen der Kantone Bern, Solothurn und Aargau zufällig ausgewählt und telefonisch angefragt, ob sie an dieser Befragung teilnehmen. Zwei Personen sagten ab, die übrigen bearbeiteten den Fragebogen. Wir erhielten insgesamt 95 ausgefüllte Fragebogen zugestellt (Rücklauf 64 %).

Das Geschlecht (28 Frauen, 67 Männer) ist über die Schulformen etwa gleich verteilt. Der Frauenanteil in der Stichprobe entspricht etwa demjenigen in der Population. Von den antwortenden Lehrpersonen unterrichteten 14 in der Sekundarstufe I, 57 an einem Gymnasium und 24 an einer Berufsschule. Das Alter variierte zwischen 25 und 64 Jahren (mittleres Alter war 45 Jahre). 30 Lehrkräfte gaben an, dass sie in ihrer Schule eine besondere Funktion ausübten (zum Beispiel Schulleiter, Fachvorstand, Stundenplan, Bibliothek, Informatik- oder Weiterbildungsverantwortlicher). Das Spektrum der unterrichteten Fächer ist breit, eine Häufung gab es in Deutsch ($n = 19$), Chemie ($n = 17$), Mathematik ($n = 15$), Geschichte ($n = 14$), Geographie ($n = 14$) und Französisch ($n = 13$). Elf Lehrpersonen unterrichteten allgemeinbildende Fächer in der Berufsschule, 13 erteilten berufsbildende Fächer.

Instrument

Es wurde ein standardisierter Fragebogen verwendet, welcher sich aus bewährten und aus neuen Skalen, welche für diese Untersuchung entwickelt worden sind, zusammensetzt (vgl. detaillierte Skalen- und Stichprobenbeschreibung in Neuenschwander & Kunz-Makarova, 2000).

Burnout wurde mit einer von Bessoth (1989) gekürzten Skala von Maslach und Jackson (1981; Maslach, 1986) gemessen. Die Skala bestand aus acht Items, wie zum Beispiel „Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe“ oder „Ich glaube, dass ich einige Schüler/-innen so behandle, als wären sie unpersönliche Objekte“. Das achtstufige Antwortrating reichte von „täglich“ (8) bis „fast nie“ (1). Die Skala wies eine befriedigende Konsistenz auf ($\alpha = .72$). Die Faktorenanalyse mit den vorliegenden Items ergab einen dominanten ersten Faktor und zwei weitere Faktoren mit Eigenwert > 1 , die unwesentlich zur weiteren Varianzaufklärung beitrugen. Es wurde auf Empfehlung von

Bessoth (1989) die sparsame Einfaktorenlösung favorisiert. Im Vergleich zum ursprünglichen Instrument von Maslach und Jackson (1981) stammen zwei Items vom Faktor emotionale Erschöpfung, zwei Items vom Faktor reduzierte Leistungsfähigkeit und vier Items können dem Faktor Depersonalisation zugeordnet werden.

Die *schulischen Belastungen* wurden mit zwölf Items (in Anlehnung an Terhart & Czerwenka, 1994) operationalisiert wie zum Beispiel „Die Disziplinprobleme im Unterricht machen mir zu schaffen“ oder „Die Eltern der Schülerinnen und Schüler und ihre Anforderungen belasten mich stark“ ($\alpha = .68$). Die Skala ließ sich faktorenanalytisch in Übereinstimmung mit dem Vorschlag der Autoren nicht in Subfaktoren gliedern. Das Antwortrating war vierstufig mit den Polen „trifft völlig zu“ (4) und „trifft überhaupt nicht zu“ (1).

Die *Ressourcen* wurden mit acht Items operationalisiert (Eigenentwicklung), welche paarweise die Bereiche Familie/Freundeskreis, Freizeit, Schulleitung/Lehrkollegium sowie personale Ressourcen abdeckten. Das Antwortrating war vierstufig mit den Polen „trifft völlig zu“ (4) und „trifft überhaupt nicht zu“ (1). Ein Beispielitem aus dem Bereich Familie/Freundeskreis lautet: „Ich habe eine eigene Familie bzw. eine feste Partnerschaft, in der ich mich wohlfühle“. Ein Beispiel aus dem Bereich Schule ist: „Ich habe vollstes Vertrauen in die Schulleitung“. In der vorliegenden Untersuchung wurden ausschließlich die Bereiche Familie/Freundeskreis und Schulleitung/Kollegium berücksichtigt.

Die *Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule* wurde mit sechs Items operationalisiert. Die Skala wurde für die Schülerbefragung neu entwickelt (Neuenschwander et al., 1998) und für die Lehrerperspektive adaptiert ($\alpha = .87$). Beispielitems sind „In der Schule gefällt es mir“ oder „Ich bin stolz auf meine Schule“, welche auf einer Ratingskala mit den vier Punkten „stimmt genau“ (4), „stimmt eher“, „stimmt eher nicht“ und „stimmt überhaupt nicht“ (1) beantwortet werden konnten. Faktorenanalytisch wurden keine Subfaktoren gefunden.

Das Interesse an der Schule wurde mit zehn Items von Bessoth (1989) operationalisiert. Die Faktorenanalyse ergab zwei Itemgruppen mit Eigenwert > 1 , welche 57 % der Varianz aufklärten. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf den Faktor *emotionale Verbundenheit mit der Schule*, welcher aus sechs Items besteht ($\alpha = .86$) wie zum Beispiel „Die Lehrpersonen fühlen sich ihrer Schule verbunden“ oder „Wenn wichtige schulische Probleme diskutiert werden, beteiligen sich viele Lehrpersonen daran“. Antwortkreuze konnten auf einer Fünf-Punkte-Skala mit den Polen „fast immer“ (5) und „fast nie“ (1) notiert werden. Werden die Items der Skala Identifikation und Zu-

friedenheit mit der Schule mit den Items des Faktors emotionale Verbundenheit mit der Schule faktorenanalysiert, ergeben sich zwei Faktoren mit Eigenwert > 1 , welche 65 % der Varianz erklären und sich aus den erwarteten Items zusammensetzen. Die *Beurteilung der Schule* wurde mit einem Einzelitem (Eigenentwicklung) gemessen mit der Formulierung: „Wenn Sie Ihrer Schule eine Note geben müssten, wie würden Sie sie insgesamt beurteilen?“ Das Antwortrating mit sechs Stufen hatte die Pole „sehr gut“ (6) und „ungenügend“ (1).

Durchführung

Die Befragung der Lehrpersonen wurde im Januar 2000 durchgeführt. In zwölf Schulen wurden die Lehrpersonen vom Projektteam ausgewählt und erhielten den Fragebogen mit einem Begleitbrief direkt per Post zugestellt. In zwei Schulen wählte der Rektor der jeweiligen Schule zufällig die Lehrpersonen aus und übergab ihnen die Fragebogen. In beiden Fällen stellten uns die Lehrpersonen die Fragebogen anonym in einem vorfrankierten rückadressierten Antwortcouvert direkt zu.

Ergebnisse

Schulformvergleich

Die Ausprägung von Burnout unterschied sich signifikant zwischen den drei Schulformen, $F(2, 90) = 4.76, p < .05$. Der Faktorklärte 9,8 % der Varianz auf. Es zeigten sich keine signifikanten Paarvergleiche nach Scheffé. Lehrpersonen in der Volksschuloberstufe wiesen höhere Burnout-Werte als Lehrpersonen im Gymnasium und solche in der Berufsschule auf (Tabelle 1). Die Merkmale der Schulformen schienen die Ausprägung von Burnout mitzubestimmen. Burnout unterschied sich aber nicht in Abhängigkeit des Geschlechts oder der formalen Funktion in der Schule (Lehrkraft, Schulleitung, Bibliotheksverantwortlicher etc.).

Lehrpersonen in der Berufsschule identifizierten sich stärker mit ihrer Schule als Lehrpersonen in den beiden anderen untersuchten Schulformen, $F(2, 90) = 4.05, p < .05$. Berufsschullehrkräfte betrachteten tendenziell ihre Schulleitung und ihr Kollegium eher als soziale Ressource als Lehrpersonen der anderen Schulformen, $F(2, 90) = 2.93, p < .10$. Lehrpersonen im Gymnasium vertrauten der Schulleitung und dem Kollegium am wenigsten.

Tabelle 1: Burnout und Schuleinstellung der Lehrkräfte, differenziert nach Schulformen

	Sekundar- stufe I 14	Gym- nasium 56	Berufs- schule 22	<i>p</i>	<i>R</i> ²
<i>n</i>					
Burnout	2.97	2.71	2.22	*	9.8 %
Identifikation/Zufriedenheit mit Schule	3.08	3.11	3.44	*	6.0 %
schulische Belastungen	1.87	1.87	1.94	n.s.	
Familie und Freundschaft als soz. Ress.	3.50	3.61	3.73	n.s.	
Beurteilung der Schule	4.85	4.66	4.92	n.s.	
emotionale Verbundenheit mit der Schule	3.67	3.47	3.70	n.s.	
Schulleitung und Kollegium als soz. Ress.	2.97	2.74	3.10	+	6.9 %

*: $p < .05$, +: $p < .10$, n.s.: nicht signifikant, R^2 : erklärte Varianz, *n*: Anzahl Lehrpersonen
Wertebereich der Skalen/Items: Burnout (1–8); Identifikation/Zufriedenheit mit der Schule (1–4);
schulische Belastungen (1–4); Familie und Freundschaft als soziale Ressource (1–4); Beurteilung der
Schule (1–6); emotionale Verbundenheit der Lehrpersonen mit der Schule (1–5); Schulleitung/Kolle-
gium als soziale Ressource (1–4)

Bedingungen von Burnout

Wie hängen die vermuteten Prädiktoren von Burnout miteinander zusammen? Gemäß Tabelle 2 korrelierte Burnout stark mit schulischen Belastungen, aber auch mit dem Aus-

maß der Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule. Eine relativ hohe (negative) Pearson-Korrelation fand sich auch mit Schulleitung und Kollegium als sozialen Ressourcen. Die Identifikation und Zufriedenheit mit der

Tabelle 2: Interkorrelationsmatrix

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Burnout	2.62	.97	1.0	-.61***	.71***	-.28***	-.39***	-.39***	-.43***	-.02	.01
2. Identifikation/ Zufriedenheit mit Schule	3.20	.57		1.0	-.41***	.31***	.64***	.60***	.52***	-.01	-.18
3. schulische Belastungen	1.89	.42			1.0	-.08	-.34***	-.31***	-.48***	-.06	.18
4. Familie/Freundschaft als soziale Ressource	3.63	.49				1.0	.26**	.29**	.22*	.19*	.01
5. Beurteilung der Schule	4.76	.79					1.0	.60***	.57***	-.08	-.14
6. emotionale Verbundenheit mit der Schule	3.57	.66						1.0	.64***	-.14	-.11
7. Schulleitung und Kollegium als soziale Ressource	2.88	.65							1.0	.13	-.08
8. Geschlecht (1: weiblich; 2: männlich)	1.71	.46								1.0	.18
9. Alter der Lehrpersonen in Jahren	45.16	9.69									1.0

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, *M*: Mittelwert, *SD*: Standardabweichung

Tabelle 3: Standardisierte Regressionskoeffizienten zur Erklärung von Burnout, Belastungen, Identifikation/Zufriedenheit mit der Schule sowie Familie und Freundschaft als soziale Ressource

	Burnout	Belastungen	Identifikation/ Zufriedenheit mit Schule	Familie und Freundschaft als soziale Ressource
<i>F</i> -Wert	15.3	5.1	15.3	3.3
<i>df</i> , <i>p</i>	8, 78, $p < .001$	5, 84, $p < .001$	5, 84, $p < .001$	5, 84, $p < .01$
erklärte Varianz korrigiert	57 %	19 %	45 %	11 %
Belastungen	.57***	–	–	–
Identifikation/ Zufriedenheit mit Schule	-.31**	–	–	–
Familie/Freundschaft als soziale Ressource	-.14 ⁺	–	–	–
Beurteilung der Schule	.07	-.13	.36***	.20
Emotionale Verbundenheit mit der Schule	-.03	.04	.30**	.28*
Schulleitung und Kollegium als soziale Ressource	.00	-.39*	.12	-.11
Geschlecht (1: weiblich; 2: männlich)	.07	-.01	.06	.26*
Alter Lehrperson	-.13 ⁺	.14	-.10	.00

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$, +: $p < .10$

Schule korrespondierte mit der globalen Beurteilung der Schule, aber auch mit der emotionalen Verbundenheit der Lehrkräfte mit der Schule, welche je untereinander auch hoch korrelierten ($r \geq .60$).

Im nächsten Schritt wurden Regressionsgleichungen gerechnet. Ausgehend vom postulierten Erklärungsmodell wurde ein stufenweises Vorgehen gewählt. Im ersten Schritt wurden alle acht Prädiktoren für die Vorhersage von Burnout beigezogen (Tabelle 3). Burnout konnte in hohem Ausmaß durch diese Prädiktoren vorhergesagt werden, $F(8, 78) = 15.3, p < .001, R^2$ korrigiert = 57 %. Burnout wurde erwartungsgemäß durch die zwei Faktoren schulische Belastungen sowie Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule, aber nur tendenziell durch Familie und Freundschaft als soziale Ressourcen ($p < .10$) sowie Alter der Lehrperson ($p < .10$) vorhergesagt.

Im zweiten Schritt wurden Regressionsanalysen mit den drei abhängigen Variab-

len schulische Belastungen, Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule sowie außerschulische Ressourcen wie Familie und Freundschaft gerechnet (Tabelle 3). Als Prädiktoren für diese Variablen fungierten alle fünf verbleibenden Variablen. Alle drei entsprechenden Regressionsgleichungen wurden signifikant, schulische Belastungen (Gl 1): $F(5, 84) = 5.1, p < .001, R^2$ korrigiert = 19 %; Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule (Gl 2): $F(5, 84) = 15.3, p < .001, R^2$ korrigiert = 45 %; Familie und Freundschaft als soziale Ressourcen (Gl 3): $F(5, 84) = 3.3, p < .01, R^2$ korrigiert = 11 %.

Schulleitung und Lehrkollegium als soziale Ressource prädizierten die Wahrnehmung von schulischen Belastungen (Gl 1). Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule wurden durch die Beurteilung der Schule und durch die emotionale Verbundenheit der Lehrpersonen mit ihrer Schule signifikant vorhergesagt (Gl 2). Familie und Freundschaft als so-

ziale Ressource (außerschulische Ressourcen) wurden auch durch die emotionale Verbundenheit der Lehrpersonen mit ihrer Schule vorhergesagt (Gl 3). Wer eine hohe Verbundenheit mit seiner Schule wahrnahm (starker Gemeinschaftssinn), verfügte eher über außerschulische soziale Ressourcen. Den einzigen signifikanten Geschlechtseffekt gab es bei den außerschulischen Ressourcen: Männer berichteten eher über außerschulische Ressourcen als Frauen. Die Signifikanzen aller vier Regressionsgleichungen und der jeweiligen Prädiktoren konnten für die Teilstichprobe der Männer repliziert werden. Die entsprechenden Regressionsgleichungen konnten aber für die Frauenstichprobe nicht berechnet werden, weil diese zu klein ist. Ebensovienig können sie wegen der kleinen Stichprobe getrennt für die einzelnen Schulformen berechnet werden.

Diskussion

Burnout war bei Lehrkräften in der Volksschule stärker ausgeprägt als bei solchen in der Berufsschule oder im Gymnasium. Möglicherweise kann dieser Befund auf die Verunsicherung und die Kritik an der Schulkultur in der Sekundarstufe I zurückgeführt werden, zu welcher eine grundlegende Reform dieser Schulform bei den Lehrkräften in den letzten Jahren geführt hat. Der gefundene Burnout-Wert in der Sekundarstufe I stimmt weitgehend mit demjenigen von Lehrkräften der gleichen Schulform in der Studie von Grunder und Bieri (1995) überein. Es wird daher vermutet, dass die Stichprobe keine systematischen Verzerrungen aufwies. Das Ausmaß wahrgenommener Belastung unterschied sich aber nicht zwischen den Schulformen. Damit wird der Generalbefund von Terhart und Czerwenka (1994) und Schmitz (1996) repliziert.

Analog zu Burnout variierten auch Aspekte der Schulkultur zwischen den Schulformen: Die Lehrpersonen in den drei Schulformen hatten zwar eine ähnliche Einstellung zu ihren Schulen als Organisation (vgl. Beurteilung der Schule sowie emotionale Verbundenheit

der Lehrpersonen mit der Schule). Sie vertrauten aber in sozialen und personalen Aspekten wie Wahrnehmung von Schulleitung und Kollegium als soziale Ressource sowie Zufriedenheit und Identifikation mit der Schule je nach Schulform verschiedene Auffassungen. Schulkulturunterschiede zwischen den Schulformen lassen sich demnach nicht in der Einstellung zur Schule als Organisation finden, sondern nur gegenüber personalen und sozialen Aspekten der Schule.

Ausgehend von den Konzepten Schulkultur und Salutogenese wurde ein Drei-Faktoren-Modell zur Erklärung von Burnout bei Lehrkräften der Sekundarstufe I und II in der Schweiz entwickelt und regressionsanalytisch untersucht. Die Ergebnisse bestätigen das Modell weitgehend, legen aber gewisse Modifikationen nahe. Die puffernde Wirkung von außerschulischen Ressourcen war nur in der Tendenz nachweisbar ($p < .10$). Auch das Alter der Lehrpersonen erklärte die Ausprägung von Burnout nur tendenziell ($p < .10$). Bereits bei Terhart und Czerwenka (1994) wurde darauf hingewiesen, dass das Burnout-Risiko nicht linear mit dem Alter steigt, sondern dass Burnout im Laufe der Berufsbiografie in Abständen immer wieder auftritt (zyklischer Verlauf), mit steigendem Alter aber tendenziell häufiger und stärker.

Den zentralen Burnout-Prädiktor bildeten die wahrgenommenen schulischen Belastungen. Die Korrelation zwischen Burnout und Belastungen ist mit $r = .71$ sehr hoch, was auf einen hohen Überlappungsbereich der semantischen Felder der beiden Konzepte hinweist. Schon Stöckli (1998) ortete eine mögliche Konfundierung der beiden Begriffe. Sie lassen sich konzeptuell trennen, indem Belastung als Umweltwahrnehmung und Burnout als Stressreaktion verstanden wird. Der signifikante Unterschied zwischen den Schulformen bei Burnout im Unterschied zu den Belastungen weist überdies auf die diskriminative Validität der Konzepte hin. Das Verhältnis dieser Konzepte zueinander muss in Zukunft noch genauer geklärt werden.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis bildet die Bezeichnung von Prädiktoren der postulierten drei Faktoren von Burnout. (a) Schulleitung und Kollegium im Sinne einer sozialen Ressource sagten die Wahrnehmung schulischer Belastungen vorher. Bereits Röhrle und Stark (1985) sowie Freitag (1998) postulierten, dass sich soziale Unterstützung auf die Belastungswahrnehmung und -verarbeitung auswirken könne. Es wird vermutet, dass Schulleitung und Kollegium eine konkrete Referenz dafür bilden, wie Belastungssituationen in der Schule generell beurteilt werden. (b) Die kognitive Beurteilung der Schule und die wahrgenommene emotionale Verbundenheit der Lehrpersonen mit ihrer Schule erlauben Vorhersagen, in welchem Ausmaß sich Lehrpersonen mit ihrer Schule identifizieren können und mit ihrer Schule zufrieden sind. Schulidentifikation und Schulzufriedenheit waren hoch, wenn die Schule positiv bewertet wurde und wenn sich die Lehrkräfte in der Schule mit ihrer Schule i. S. eines Gemeinschafts-sinnes verbunden fühlten. (c) Schulverbundenheit der Lehrkräfte und das eigene Geschlecht bildeten zwei signifikante Prädiktoren für außerschulische Ressourcen. Eingangs wurde die Frage nach der präventiven Wirkung von sozialen Ressourcen für Burnout aufgeworfen. Neuere Forschungen zu Stress am Arbeitsplatz belegen den Belastungs-Ressourcen-Ansatz und die hohe Bedeutung des sozialen Netzwerkes bei der Krankheitsprävention (zum Beispiel Udris, Rimann & Thalmann, 1994; Freitag, 1998). In der vorliegenden Untersuchung bildete der Faktor „außerschulische Ressourcen“ allerdings nur tendenziell einen Prädiktor für Burnout. Schulleitung und Lehrkollegium als soziale Ressourcen und die emotionale Verbundenheit der Lehrpersonen mit ihrer Schule bildeten keine signifikanten Prädiktoren für Burnout. Belastungen vermögen Burnout stärker vorherzusagen als die untersuchten Ressourcen. Möglicherweise moderieren Ressourcen den Stressbewältigungsprozess, ohne Burnout direkt vorherzusagen (vgl. Röhrle & Stark, 1985).

Die Ergebnisse belegen indirekt die Stoßrichtung des Schulkulturansatzes: Eine Schule, welche eine lehrerunterstützende Schulkultur entwickeln kann, leistet offenbar einen substanzialen Beitrag zur Burnout-Prävention. Schulleitung und Lehrkollegium können schulische Belastungen einzelner Lehrkräfte beeinflussen. Allerdings kann die vorliegende Studie nicht beschreiben, inwiefern Schulentwicklungsprojekte oder Schulreformen das Ziel eines gesundheitserhaltenden Arbeitsplatzes erreichen oder inwiefern sie sich allenfalls umgekehrt gesundheitsschädigend auswirken.

Literatur

- Abel, M. H. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92, 287–294.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aurin, K. (1990). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (S. 64–87). Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281–292.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 85–97.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 40–56.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L. & Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 219–230.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.

- Hoffmann, E. (1988). Die Zusammenarbeit müsste besser werden, aber ... Veränderung von Schulen durch Kollegiumsberatung. *Neue Sammlung*, 13, 287–403.
- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In Max-Träger-Stiftung (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 203–226). Weinheim: Juventa.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123–133.
- Maslach, C. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Neuenschwander, M. P. & Kunz-Makarova, E. (2000). *Schule und Identität im Jugendalter III. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben der Lehrerbefragung*. Forschungsbericht Nr. 21, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von Böni, E., Bärtschi, S., Gerber, U., Holder, M., Latscha, C., Neumann, M., Rauscher, C., Schmid, C. & Wicki, T. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben, Band I*. Forschungsbericht Nr. 18, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern.
- Purkey, S. & Smith, M. S. (1990). Wirksame Schulen – ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (S. 13–45). Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Röhrle, B. & Stark, W. (1985). Soziale Stützsysteme und Netzwerke im Kontext klinisch-psychologischer Praxis. In B. Röhrle & W. Stark (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und Stützsysteme* (S. 29–42). Tübingen: DGVT.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe, A. M. Huberman et al. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). New York: Cambridge University Press.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrberuf*. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Russell, D. W., Altmaier, E. & van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269–274.
- Salm, E. (1997). *Einstellung und Verhalten im Zusammenhang mit der Fortbildungsverpflichtung*. Bericht 1/97, Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research, and intervention*. London: Taylor & Francis.
- Schmitz, E. (1996). Die Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 361–375.
- Schratz, M. (1996). Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität* (S. 173–222). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, 240–249.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 291–301.
- Terhart, E. & Czerwenka, K. (1994). *Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Lang.
- Udris, I., Rimann, M. & Thalmann, K. (1994). Gesundheit erhalten, Gesundheit herstellen: Zur Funktion salutogenetischer Ressourcen. In B. Bergmann & P. Richter (Hrsg.), *Die Handlungsregulationstheorie* (S. 198–215). Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, K. (1995). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269–280.
- van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55–64.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 91–108.

Dr. Markus P. Neuenschwander
Abteilung Pädagogische Psychologie
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Universität Bern
Muesmattstr. 27
CH-3012 Bern
Tel. 00 41 (0) 31 631 82 75
Fax 00 41 (0) 31 631 82 33
E-Mail: neuensch@sis.unibe.ch

Berichte und Mitteilungen

Ausschreibung der Mitherausgeberschaft in der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ (Aufruf zur Nomination)

Mit Ablauf des Jahres 2004 werden zwei der vier HerausgeberInnen der „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ (PEU, Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie), Frau Prof. Dr. Hellgard Rauh (Potsdam) und Herr Prof. Dr. Andreas Krapp (München) turnusgemäß ihre herausgeberischen Tätigkeiten für die PEU beenden.

Gemäß den Beschlüssen des Vorstands der DGPs vom 23. 9. 2000 und 27. 1. 2001 für Zeitschriften mit Organstatus werden hiermit zwei Herausgeberschaften für die „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ für die Jahre 2005–2010 ausgeschrieben. Die KandidatInnen sollten in den Bereichen Entwicklungspsychologie und/oder Pädagogische Psychologie gut ausgewiesen sein (ein besonderer Schwerpunkt bei einer/einem der KandidatInnen im Bereich Praxis Psychologischer Beratung und Intervention wäre von Vorteil). Es ist vorgesehen, dass die neu hinzukommenden HerausgeberInnen bereits im Juni 2004 an der jährlich stattfindenden Herausgeberbesprechung teilnehmen. Vorschläge für Nominierungen oder Selbstnominierungen sind bis spätestens 31. 7. 2003 sowohl an den Ernst Reinhardt Verlag als auch an die DGPs zu senden. Für Rückfragen stehen Ihnen die jetzigen vier Herausgeber (s. Umschlagseite 2 der PEU) sowie der Verlag (Tel. 089/178016-0) zur Verfügung. Informationen über die PEU finden Sie auch unter www.reinhardt-verlag.de

3. Workshop Qualitative Inhaltsanalyse am 27. und 28. Juni 2003 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Veranstalter: Prof. Dr. Philipp Mayring, Institut für Psychologie, Universität Klagenfurt, Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Inst. für Päd. Psychologie und Soziologie, Päd. Hochschule Ludwigsburg

Auskünfte: Dr. Michaela Gläser-Zikuda, Institut für Päd. Psychologie und Soziologie, Päd. Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Tel. (07141) 140-341, Fax (07141) 140-709, E-Mail: glaeser-zikuda_michaela@ph-ludwigsburg.de, <http://www.ph-ludwigsburg.de/paedpsysoz/glaeser.htm>

Sommersymposium 2003 der Ärztlichen Akademie für Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen e.V.

Thema: Identität und Gesellschaft
Brixen/Südtirol, 18. 7. – 20. 7. 2003

Anmeldungen an:

Ärztliche Akademie für Psychotherapie
von Kindern und Jugendlichen
c/o Dr. med. Manfred Endres
Spiegelstr. 5
81241 München
Fax 089/882089
E-Mail: institut@aerztliche-akademie.de

7. Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik

29. 9. 2003 bis 30. 9. 2003 in Halle (Prof. Dr. Peter Borkenau)

Nähere Informationen: <http://www.psych.uni-halle.de/dppd2003>

E-Mail: dppd-halle2003@psych.uni-halle.de
oder an folgende Postadresse: PD Dr. Uwe Wolfardt, Institut für Psychologie der Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) an der Universität des Saarlandes

in Zusammenarbeit mit dem saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien

in Saarbrücken, 9. – 12. Oktober 2003

Thema: Sprechwissenschaft und Schule:

Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht
Besonders erwünscht sind schulbezogene Beiträge zu:

- Medienentwicklung und Oralität
- Wirtschafts- und Arbeits(losen)welt
- Probleme interkultureller Kommunikation
- sowie die Verknüpfungen dieser Dimensionen

Nicht-Sprechwissenschaftler/innen und Nicht-Sprecherzieher/innen sind ausdrücklich aufgefordert, Beiträge aus ihren Fächern anzumelden, wenn sie sich mit dem Thema „Kommunikation und Schule“ beschäftigen. Die DGSS strebt einen interdisziplinären Charakter der Tagung an. Die Anmeldung erfolgt wahlweise per Post bzw. E-Mail.

Die Abstracts (max. 200 Worte) bitte per Post oder E-Mail bis einschließlich 25. 1. 2003 an:

Prof. Dr. Norbert Gutenberg
FG Sprechwissenschaft und Sprecherziehung
FR 4.1 Germanistik
Universität des Saarlandes
Postfach 15 11 50
66041 Saarbrücken
n.gutenberg@mx.uni-saarland.de

Psychologie in Erziehung und Unterricht

Organ der Deutschen Gesellschaft
für Psychologie

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen in den verschiedenen Druck- und Kopierverfahren, für Übersetzungen in andere Sprachen, für Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnliche Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abt. Wissenschaft, Goethestraße 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Jahresumfang ca. 440 Seiten.

Bezugspreis: jährlich € 69,-, Einzelheft € 19,- zuzüglich Porto.

Abbestellungen (schriftlich bis 15. November im Verlag eintreffend) sind nur zum Ende eines Kalenderjahres möglich.

Studenten und Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Fachgruppen Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, erhalten 20 % Nachlass auf den Abonnementspreis (Vorlage einer Studienbescheinigung ist für Studenten erforderlich).

Auslieferung/Abo-Verwaltung:
Koch, Neff & Oetinger & Co.
Verlagsauslieferung GmbH,
Schockenriedstraße 39, 70565 Stuttgart,
Tel. (07 11) 78 99-0, Fax (07 11) 78 99-10 10

Verlag: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG,
Kemnatenerstraße 46, 80639 München,
Tel. (089) 17 80 16-0

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Sofie Bittlinger
Verlagsbüro + Mediaservice Bittlinger
Stettiner Straße 2, 82319 Starnberg
Tel. (081 51) 27 09 88
Fax (081 51) 27 09 89

Gesamtherstellung:
Rist Satz & Druck GmbH,
Fliederweg 15, 85304 Ilmmünster

Persönlich haftender Gesellschafter:
Hermann Jungck GmbH, München
Kommanditisten:
Christoph Jungck, Basel und
Matthias Jungck, König

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Eingereichte Manuskripte müssen den
Autorenrichtlinien entsprechen.
Bitte fordern Sie die Richtlinien bei der
Redaktion oder beim Verlag an.

ISSN 0342-183 X

Vorschau auf die nächsten Hefte

- ☛ Kavsek:
Wie aktuell ist Piaget heute noch?
- ☛ Giest:
Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens
im Grundschulalter
- ☛ Stiller:
Lernstrategien und Lernerfolg beim
computerbasierten Wissenserwerb
- ☛ Wilberg, von Petzinger:
Entwicklung geografischer Begriffe
im Vorschul- und Grundschulalter
- ☛ van Dick et al.:
Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern
mit interkulturellen Problemsituationen:
Untersuchung an griechischen und deutschen
Lehrkräften
- ☛ Uslucan et al.:
Jugendgewalt als Folge familiärer
Desintegration
- ☛ Klemenz:
Multimodale Ressourcendiagnostik in
Erziehungs- und Familienberatung
- ☛ Neuenschwander:
Zufriedenheit von SchülerInnen und ihre
soziale Integration in der Klasse

Neu zum 50. Jahrgang:

Ein Verzeichnis aller 1954–2002 erschienenen Arbeiten, geordnet nach Jahrgängen, finden Sie unter

www.reinhardt-verlag.de > Programm > Zeitschriften > Psychologie in Erziehung und Unterricht

Unter „Einzelhefte“ können hier ab 2001 auch die Zusammenfassungen/Summaries der einzelnen Hefte heruntergeladen werden.

Wenn Sie außerdem regelmäßig über die Inhalte der nächsten Ausgabe informiert werden möchten, schreiben Sie bitte an info@reinhardt-verlag.de; dann nehmen wir Sie in unseren kostenlosen und unverbindlichen E-Mail-Verteiler auf.

Ihr Ernst Reinhardt Verlag

Psychologie in Erziehung und Unterricht

Inhalt / Contents Heft 2/2003, Jg. 50

Übersichtsartikel/Review Article

Harald Uhlendorff:

- Großeltern und Enkelkinder: Sozialwissenschaftliche Perspektiven und Forschungsergebnisse hinsichtlich einer selten untersuchten Beziehung** 111
Grandparents and Grandchildren: Theoretical Perspectives and Empirical Research Concerning a Rarely Investigated Relationship

Empirische Arbeiten/Empirical Papers

Claudia A. Schauerte, Susan J. T. Branje, Marcel A. G. van Aken:

- Familien mit Jugendlichen:
Familiäre Unterstützungsbeziehungen und Familientypen** 129
Families with Adolescents: Relational Support and Family Types

Emmanuel N. Kuntsche, Matthias Reitzle, Rainer K. Silbereisen:

- Elterliches Erziehungsverhalten, Autonomiebestrebungen und Selbstabwertung im Jugendalter** 143
Parenting, Striving for Autonomy and Self-Derogation in Adolescence

J. Gowert Masche, Josefina Almagro Pulido, Claudia A. Scheele-Heubach:

- Einflussnahmen zwischen Eltern und Jugendlichen im Übergang von der Realschule in die nächste schulische oder berufliche Ausbildung** 152
Influences Between Parents and Adolescents During the Transition from Middle School to the Next Stage of School or Professional Education

Lars Satow, Ralf Schwarzer:

- Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung** 168
*Eine Analyse individueller Wachstumskurven
Development of Perceived Self Efficacy in Academic and Social Domains.
An Analysis of Individual Growth Curves*

Oliver Dickhäuser, Joachim Stiensmeier-Pelster:

- Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule** 182
Perceived Teachers' Ability Evaluations and Boys' and Girls' Concepts of their Mathematical Ability in Elementary School

Hans-Peter Langfeldt:

- „Zappel-Philipp“ und „Friederich der Wüterich“:
Prototypen verhaltensgestörter Kinder** 191
*Eine Inhaltsanalyse von Gutachten
„Fidgety-Philipp“ and „Cruel Frederick“: Prototypes of Children with Behavioral Disorders. Content Analysis of Psychological Reports*

Geerdina Maria van der Aalsvoort:

- Kognitive Kompetenzverbesserung bei Vorschulkindern mit Schulerfolgsrisiko** 199
Improving Cognitive Competence of Academically At-Risk Preschoolers

Markus P. Neuenschwander:

- Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II** 210
Stress, and Resources, for Burnout of Secondary School Teachers

- Berichte und Mitteilungen 220