

Empirische Sonderpädagogik, 2010, Nr. 3, S. 69-82

Zum Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und Burnout-Symptomen bei Lehrkräften der Förderschule Lernen

Uwe Neugebauer, Jürgen Wilbert

Universität zu Köln

Lehrkräfte sind beruflichen Belastungen ausgesetzt, die bei einem hohen Anteil zu Burnout und ähnlichen Folgeerkrankungen führt. Während zu diesen Belastungsfaktoren und der Prävalenz von Burnout bei Lehrkräften einige Untersuchungen vorliegen, existieren zu dem Bewältigungsstil von Lehrkräften im Allgemeinen und in Sonderschulen im Besonderen nur wenige Studien. An 234 Lehrkräften des Förderschwerpunkts Lernen wurden drei Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Burnout-Symptomen und Bewältigungsstil untersucht. Die Stärke des Burnout wurde über den Maslach Burnout Inventar (MBI) erhoben, während der Bewältigungsstil über die Utrecht Coping List – Kurzform (UCL) erfasst wurde.

Zwischen dem Bewältigungsverhalten und der erlebten beruflichen Belastung ergaben sich eindeutige Zusammenhänge. Je weniger adäquat der eingesetzte Bewältigungsstil ist, desto stärker ist die erlebte Belastung. Insbesondere das Burnout-Symptom „Emotionale Erschöpfung“ kann über die Bewältigungsstrategie „Depressives Reaktionsmuster“ erklärt werden. Auch steht die Anzahl krankheitsbedingter Fehltag im Zusammenhang zum Bewältigungsstil – Lehrkräfte mit inadäquatem Bewältigungsstil weisen doppelt so viele Fehltag auf wie Lehrkräfte mit adäquatem Bewältigungsstil.

Schlüsselwörter: Bewältigungsstil, Burnout, Lehrkräfte, Sonderschule

The Link between Coping Style and Burnout among Special Education Teachers for Children with Learning Difficulties

German special education teachers are confronted with a high workload in special schools. There is some knowledge about the factors concerning the teachers' workload and the prevalence of burnout in teachers; however, there are only few research studies examining coping strategies used by special education teachers in special schools. This study examined coping strategies with 234 special education teachers who worked in special schools for children with learning difficulties. Three hypotheses about the relationship between burnout symptoms and coping style were posed: (1) the more inadequate coping strategies are used, the higher is the amount of subjectively experienced workload, (2) the coping strategy "depressive reaction pattern" is related to the burnout symptom "emotional exhaustion", and (3) an inadequate coping style leads to a higher amount of days absent. Strength of burnout was assessed by the Maslach Burnout Inventory (MBI), while the coping style was assessed with an abbreviated form of the Utrecht Coping List (UCL).

Results confirmed clear relations between coping strategies and the experienced workload. The more inadequate the coping style the higher is the experienced workload. The burnout symptom "emotional exhaustion" was explained due to the coping strategy "depressive reaction pattern". Moreover, results indicate that the amount of days absent was related to a teacher's coping style. Teachers with inadequate coping strategies were twice as much absent than teachers with an adequate coping strategy. Implications and future research will be discussed with a focus on preventing teacher burnout.

Key words: coping style, burnout, teacher, special school

Zu hohe berufliche Belastungen können bei Menschen zu einer dauerhaften Verschlechterung der emotionalen Grundstimmung führen, die durch ein Gefühl der seelischen Erschöpfung, des „Ausgebrannt-Seins“ gekennzeichnet sind und sich im Extremfall in depressiven Episoden manifestieren. Wurde dieses Risiko zuerst bei sozialen Berufen wie Altenpflegerinnen und Altenpflegern, Feuerwehrkräften oder bei der Polizei gesehen (Freudenberger, 1974), zeigte sich in darauf folgenden Untersuchungen, dass sich diese Über-Belastungsreaktion in sehr vielen unterschiedlichen Berufsfeldern finden lässt (Burisch, 2006; Hedderich, 2009; Schaarschmidt & Fischer, 2000). Auch Berufsgruppen, die punktuellen, sehr starken Belastungen ausgesetzt sind – z. B. Überfallopfer in Banken und Geschäften (Clemens, Neugebauer & Linneemann, 2008) – weisen ähnliche Symptome auf (Cordes, Dougherty & Blum, 1997). Für den aus einer kontinuierlichen beruflichen Überbeanspruchung resultierenden Zustand haben Maslach und Jackson (1981) den Begriff des Burnout geprägt.

Die drei Symptome einer generalisierten Überlastungsreaktion („Burnout“) sind emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und beruflicher Leistungsmangel (Maslach & Leiter, 2001). *Emotionale Erschöpfung* beschreibt einen Zustand, in dem sich eine Person „leer“ und ausgelaugt fühlt, in dem sie sehr wenig Lebensfreude empfindet und in dem sie für ihr Berufsleben keine Begeisterung aufbringt. Die emotionale Erschöpfung steht den Symptomen einer Depression sehr nahe, kann aber von diesen durch die klare situative Ursachenzuschreibung (die Belastung im Beruf) abgegrenzt werden. *Depersonalisation* bezeichnet die Verfassung, in der andere Personen nicht mehr als Mensch, sondern als Gegenstand wahrgenommen und behandelt werden. Der *Leistungsmangel* (engl. lack of accomplishment) beschreibt das Gefühl, nicht mehr so viel wie zuvor zu leisten bzw. nicht den eigenen Ansprüchen entsprechend leistungsfähig zu sein (siehe auch ICD 10, Z

73.0, Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2007).

Neben den genannten Berufsgruppen weisen auch Lehrkräfte durch ihre kontinuierliche Belastungssituation ein erhöhtes Risiko für psychische Folgestörungen und die Entwicklung eines Burnouts auf (Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1999; van Dick, Wagner, Petzel, Lenke & Sommer, 1999; Weber, Weltle & Lederer, 2004). Die entsprechenden Ursachen sind bei Lehrkräften vielschichtig und ergeben sich meist aus einem Zusammenspiel von einem kraftraubenden Umgang mit Problemkindern, einer mangelnden Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, einem ständigen Kompensieren personeller Engpässe, einem hohen eigenen Engagement sowie einer überdurchschnittlichen Leistungsmotivation (zusammenfassend Schaarschmidt, 2005). Vor dem Hintergrund des allgemeinen relativ hohen Niveaus an beruflicher Belastung können bereits kleine Störungen des Arbeitsalltages zum Ausbruch einer entsprechenden Symptomatik führen: Wie Nagy und Nagy (1992) zeigten, erhöht bereits ein Wechsel in der Schulleitung die Burnout-Rate unter den Lehrkräften.

Allerdings reagieren nicht alle Lehrkräfte gleichförmig auf widrige Rahmenbedingungen. Erklärbar wird ein Burnout erst durch die Betrachtung der Copingstrategien, die zur Verarbeitung von Belastungen zur Verfügung stehen und zum Einsatz kommen. Von zahlreichen Stressoren gekennzeichnete Umstände führen nicht direkt zu einem Burnout – die Art und das Ausmaß der emotionalen Reaktion wird stark durch adaptive bzw. maladaptive Bewältigungsmechanismen beeinflusst (van Dick, 2006).

Die Effektivität einer Copingstrategie ist ereignisabhängig. Was bei einem Belastungstypus eine erfolgreiche Bewältigungsstrategie ist, mag bei anderen Belastungssituationen nicht ausreichend sein. So konnten Kelley und Kollegen (Kelley, Weathers, McDevitt-Murphy, Eakin & Floof, 2009) zeigen, dass unterschiedliche Belastungstypen zu unter-

schiedlichen Symptomen führten, bei denen wiederum unterschiedliche Bewältigungsstrategien angemessen sind. Generell wird die Entwicklung eines Burnout durch defizitäre oder inadäquate Bewältigungsstrategien begünstigt (van Dick, 2006). Eine mögliche Strategie bei Lehrkräften besteht etwa darin, die widrigen Umstände als „vorübergehend“ anzusehen. Dies kann zu einer kurzfristigen Symptomlinderung und v.a. Leistungssteigerung führen. Tröstende Gedanken wie z. B. „Es ist ja bald vorbei“ helfen dabei, die Situation als zeitlich begrenzt zu ertragen und letzte Reserven zu mobilisieren. Es kann auch versucht werden, sich durch passive Vermeidung abzulenken oder Gespräche und (andere) soziale Aktivitäten zu suchen, die Unterstützung bieten.

In der Literatur zur Belastungsbewältigung von Lehrkräften sind seit den ersten Untersuchungen (u.a. Kyriacou, 1980) sehr unterschiedliche Coping-Begriffe verwendet worden. Die Anzahl und Konkretheit der identifizierten Strategien variieren zwischen diesen Studien erheblich. Zumeist werden zwischen sieben (Utrecht Coping List; UCL, Schreurs, van de Willige, Brosschot, Tellegen & Graus, 1993) und 20 (Stress-Verarbeitungs-Fragebogen; SVF120, Janke, Erdmann & Kallus, 2002) Optionen angenommen; einige Autorinnen und Autoren führen aber auch bis zu 221 Strategien an (Dewe, 1985). Dementsprechend wurde die Kritik angeführt, dass die beruflichen Belastungssituationen zu spezifisch und die individuellen Copingstrategien zu unterschiedlich seien, um überhaupt eine Klassifikation vorzunehmen (Filipp & Klauer, 1988). Barth (1990) konnte jedoch nachweisen, dass die in Problemlagen genutzten Bewältigungsstrategien sehr ähnlich sind. Ebenso zeigten sich vergleichbare Häufigkeitsverteilungen in der Anwendung der Strategien.

Schaarschmidt und Fischer (2000) entwickelten das Fragebogeninstrument „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) zur Erfassung der beruflichen Belastung und bezogen hierbei sowohl Modelle

über Burnout als auch über Bewältigungsstrategien mit ein. Aus dem Muster der Ausprägung der elf unterschiedlichen Subskalen der AVEM (u.a. „Bedeutsamkeit Arbeit“; „Ehrgeiz“; „Verausgabung“ und „Resignationstendenz“) konnten Schaarschmidt, Arold und Kieschke (2000) unterschiedliche „Gesundheitstypen“ identifizieren. Diese beschreiben, wie Lehrkräfte mit Belastungssituationen umgehen. Dabei werden vier Typen unterschieden: die gesundheitsförderlichen Bewältigungsmuster *Engagement* (G) und *Schonung* (S) sowie die risikobehafteten Muster *Selbstüberforderung* (A) und *Resignation* (B). Dabei weisen 62% der befragten Lehrkräfte eines der beiden Risikomuster auf (A: 33%, B: 29%). Van Dick und Wagner (2001) identifizierten unter Verwendung der AVEM einen fünften Gesundheitstypus („*Unzufriedene*“). Sie fanden in ihrer Untersuchung bei 66% der Lehrkräfte ein risikobehaftetes Bewältigungsmuster. Diese hohe Prävalenzabschätzung risikobehafteter Copingstrategien bei Lehrkräften konnte durch weitere Studien mit anderen Verfahren wie z. B. dem SVF bestätigt werden. So identifizierten Lehr, Hillert und Schmitz (2008) bei 32% der Lehrkräfte einen inadäquaten und bei 40% einen defizitären Stressverarbeitungsstil.

Die Entstehung und Aufrechterhaltung eines Burnout kann als Prozess verstanden werden. Für die Genese konnten z. B. Cordes, Dougherty und Blum (1997) auf der Ebene der Symptome zeigen, dass Burnout mit emotionaler Erschöpfung beginnt, darauf folgend eine Depersonalisierung einsetzt, und sich abschließend eine reduzierte Leistungsfähigkeit manifestiert. Komplexere theoretische Konzeptionen wie das sozial-kognitive Burnout-Modell von Schwarzer und Greenglass (1999) weisen Rückkopplungsschleifen auf, die zu einer Verstärkung des Erlebens der belastenden Situation führen und darüber die verschiedenen Phasen auf der Symptomebene elegant erklären können. Die Aufrechterhaltung und Vertiefung des Burnout wird durch die (emotionale) Erschöpfung, das Feh-

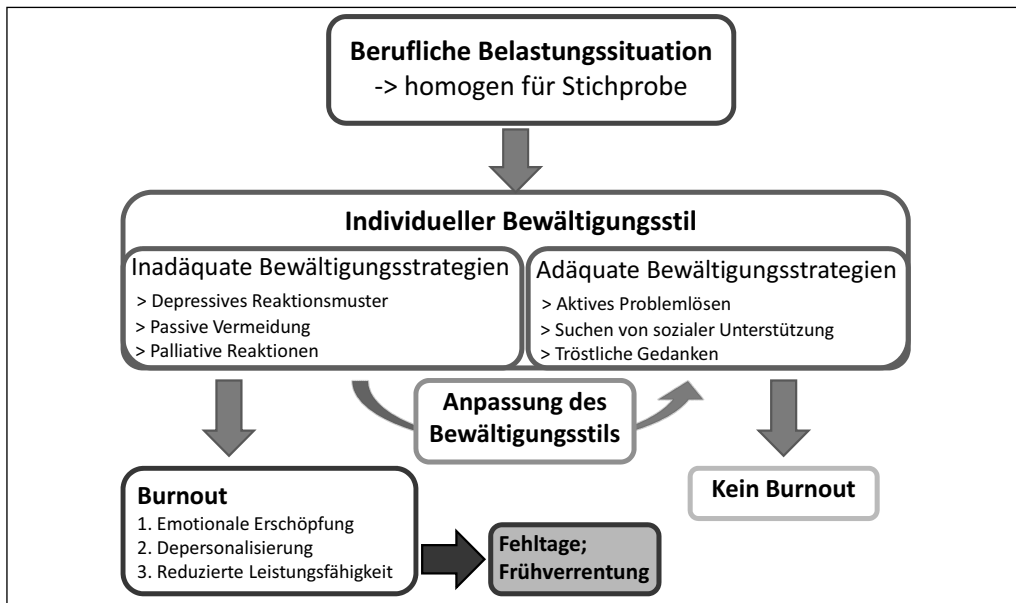


Abb. 1: Schematisches Modell zu Belastung – Bewältigung – Burnout

len von Perspektive und das Fortbestehen der Belastungssituation trotz erhöhter Anstrengung bedingt. Abbildung 1 verdeutlicht diese Zusammenhänge.

Untersuchungsgegenstand

Während Lehrkräfte an Regelschulen in bisherigen Studien mit relativ großen Stichproben untersucht wurden, liegt nach Hedderich (2009) ein Informationsdefizit vor allem bzgl. Förderschullehrkräften vor. Neben kleineren, schlecht dokumentierten Untersuchungen existieren unseres Wissens nach bislang nur wenige empirische Arbeiten mit dieser Zielgruppe (siehe Anstötz, 1992; Grimmer, 1995; Hedderich, 1997; Schmid, 2002; Straßmeier, 1992). Dabei kann die Studie von Straßmeier (1992) nur bedingt Auskunft über die Situation der Lehrkräfte geben, da bei den 716 Befragten nicht zwischen Lehrkräften, Heilpädagogen, Therapeuten und Pflegekräften differenziert wurde, die in sonderpädagogischen Institutionen arbeiten. Zudem stellen Förder-

schullehrkräfte hinsichtlich der Belastungssituation keine homogene Gruppe dar. Hier ist eine Differenzierung nach Art der Beeinträchtigung auf Seiten der unterrichteten Kinder und Jugendlichen unumgänglich.

Dass die Schulart einen Einfluss auf die Prävalenz von Burnout hat, zeigt eine Vielzahl von Erhebungen und Analysen (Schaarschmidt, et al., 2000; van Dick, 2006, S. 84). So liegt die Burnout-Prävalenz bei Grundschullehrkräften unter der von Lehrkräften an weiterführenden Schulen (Seibt, 2009). Förderschullehrkräfte wiederum weisen in einer vergleichenden Übersicht von Hasselhorn und Nübling (2004) mit 26% eine bemerkenswert hohe Prävalenz im Gegensatz zu Gymnasiallehrkräften mit 18% auf, unterscheiden sich hierin aber nicht bedeutsam von Hauptschullehrkräften (26% vs. 23%). In Abgrenzung dazu lag in der Studie von Hedderich (1997) das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung bei Förderschullehrkräften deutlich über dem von Hauptschullehrkräften.

Ein weiteres Desiderat im Feld der Burnout-Forschung bei Lehrkräften allgemeinbildender Schulen besteht darin, dass im deutschsprachigen Raum die Prävalenzraten zwar gut erfasst wurden, jedoch kaum Studien über den Bewältigungsstil und die Wirksamkeit daran gekoppelter Interventionsmöglichkeiten vorliegen (Lehr, Sosnowsky & Hillert, 2007; Sieland, 2007). Die Verarbeitung der Belastungen rückte v.a. durch die Untersuchung von Schaarschmidt, Arold und Kieschke (2000) in das Blickfeld der Forschung. Allerdings stellen weder das AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2000) noch der SVF (Janke, et al., 2002) ein Burnout-Inventar im engeren Sinne dar, da der Fokus nicht auf der Abfrage von Symptomen oder kritischen Situationen liegt (Burisch, 2009). Ähnliches gilt für Abschätzungen hinsichtlich der Effektivität darauf aufbauender Interventionen (Kröner-Herwig, Muck & Weich, 1988).

Der Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und Burnout bei Lehrkräften wird nicht ausreichend verstanden. Kramis-Aebischer (1995) zeigte, dass Lehrkräfte im Allgemeinen über dieselben Bewältigungsstrategien wie andere Berufsgruppen verfügen. Inwiefern diese Strategien aber genutzt werden, ist eher unbekannt und Gegenstand aktueller Forschungen über ergänzte Skalen wie der „erlebten Hilflosigkeit“ bei einer konkreten Belastungssituation (SVF-ak, Erdmann & Janke, 2008). Auch existieren kaum empirische Erkenntnisse darüber, inwieweit die von Förderschullehrkräften am stärksten genutzten Verarbeitungsstrategien erfolgreich sind, um ein Burnout zu vermeiden.

Fragestellung und Hypothesen

Aus den aufgeworfenen Desiderata ergeben sich zwei Fragestellungen, die in der vorliegenden Studie bearbeitet werden sollen:

1. Wie ausgeprägt sind die Belastung und das Burnout-Erleben von Lehrkräften der Förderschule?

2. Welcher Zusammenhang besteht bei diesen Lehrkräften zwischen Belastungserleben und Bewältigungsstrategien?

Da wenige belastbare Daten zur Beantwortung der ersten Fragestellung vorliegen, werden hierzu keine Hypothesen aufgestellt. Vielmehr geht es um einen explorativen Vergleich des Burnout- und Belastungserlebens von Lehrkräften aus Förder- und allgemeinbildenden Schulen. Dabei stellen die Förderschulen mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten keine homogene Gruppe dar. Hier ist es wichtig, eine differenzierte Datenbasis zu erstellen. Entsprechend beschränkt sich die Untersuchung auf Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, welche die häufigste Form der Förderschule darstellt.

Die zweite Fragestellung wird mit der Aufstellung von drei Hypothesen bearbeitet. Wenn die Aussage von van Dick (2006) richtig ist, dass die Belastungen durch das Copingverhalten moderiert werden, sollte sich dies in spezifischen Zusammenhängen zwischen Belastung und Bewältigung manifestieren. Daraus formuliert sich als erste Hypothese:

Je stärker inadäquate Bewältigungsstrategien genutzt werden, desto höher ist das Ausmaß der erlebten beruflichen Belastung und des Burnouts.

Emotionale Erschöpfung ist das erste Symptom eines Burnout. Wenn es in einer späteren Phase zu einem Leistungsversagen kommt, sind die Lehrkräfte in der Regel nicht mehr an der Schule tätig. Emotionale Erschöpfung sollte in der Stichprobe einen Zusammenhang mit einem depressiven Reaktionsmuster aufweisen, während im Hinblick auf die anderen Subskalen keine bzw. geringere Zusammenhänge zu erwarten sind (denn die Lehrkräfte mit diesen Symptomen dürften bereits aus der Stichprobe selektiert sein). Daraus folgt die zweite Hypothese: *Die Bewältigungsstrategie „Depressives Reaktionsmuster“ steht im Zusammenhang mit*

dem Burnout-Symptom „Emotionale Erschöpfung“.

Wegen der unzureichenden Verarbeitung führen die verstärkten Burnout-Symptome zu einer erhöhten Belastung und infolgedessen zu erhöhten Fehltagen, bevor die betroffenen Personen nur noch selten bis gar nicht mehr an der Schule anzutreffen sind und somit aus der untersuchbaren Stichprobe entfallen. Daraus folgt die dritte Hypothese:

Ein inadäquater Bewältigungsstil, Burnout Symptome und berufliches Belastungserleben gehen mit einer erhöhten Anzahl an krankheitsbedingten Fehltagen einher.

Methoden

Stichprobe

Die Befragung wurde 2009/2010 an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in NRW und Berlin durchgeführt. Insgesamt nahmen 234 Lehrkräfte teil, davon waren 73.5% weiblich, 26.5% männlich. Das Alter schwankte zwischen 24 und 63 Jahren bei einem Mittelwert von 44 Jahren ($SD = 10.9$). Die Berufserfahrung der Befragten lag bei 17 Jahren ($SD = 11.8$).

Material und Durchführung

Die Untersuchung wurde über eine standardisierte Befragung umgesetzt. Das vierseitige Testmaterial bestand aus der Kurzform der „Utrecht Coping List“ (UCL, Neugebauer & Latscha, 2009), dem „Maslach Burnout Inventory“ (MBI, in der Übersetzung von Enzmann & Kleiber, 1989), der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ (Schmitz & Schwarzer, 2000), den „Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern“ (Jerusalem, 1990) sowie die Skala zur „Beruflichen Belastung“ (Enzmann & Kleiber, 1989).

Das MBI (im Original Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996) besteht aus 22 Items. Es weist die drei Skalen „emotionale Erschöpfung“, „Depersonalisation“ und „Leistungsmangel“ auf. In Anlehnung an die Untersuchung von Schwarzer (1999) wurde die vierstufige Antwort-Skala („stimmt nicht“ bis „stimmt genau“) verwendet, um einen Vergleich mit den dort erhobenen Daten von Lehrkräften allgemeinbildender Schulen zu ermöglichen. Die Utrecht Coping List weist in der Kurzform (Neugebauer & Latscha, 2009) 23 Items mit einem vierstufigen Antwortformat („Nie oder selten“ bis „Oft“) auf. In sechs Subskalen werden die Bewältigungsstrategien „Aktives Problemlösen“, „Palliatives Verhalten“, „Passive Vermeidung“, „Soziale Unterstützungssuche“, „Depressives Reaktionsmuster“ sowie „Tröstende Gedanken“ („Comforting Cognitions“) erfasst. Das Verfahren erschien für eine Verwendung in dieser Studie geeignet, da es allgemeine Bewältigungsstrategien im Umgang mit Problemen beschreibt. Es ist nicht explizit auf den Arbeitsbereich ausgerichtet. Dadurch sind keine konstruktbedingten inhaltlichen Überschneidungen mit den Burnout- und Belastungsskalen vorhanden. Für die Skalen „Lehrer-Selbstwirksamkeit“, „Herausforderung“, „Verlusteinschätzung“, „Bedrohungseinschätzung“ und „Berufliche Belastung“ wurde ein vierstufiges Antwortformat gewählt („stimmt nicht“ bis „stimmt genau“). Im Folgenden sind die Bereiche mit „Selbstwirksamkeit“, „Herausforderung“, „Verlust“, „Bedrohung“ und „Belastungserleben“ bezeichnet. Diese Skalen beziehen sich konkret auf Belastungsfaktoren im beruflichen Alltag. Bei der „Selbstwirksamkeit“ geht es konkret um Alltagssituationen von Lehrkräften. Diesem Aspekt kommt eine protektive Funktion bei der Entstehung von Burnout zu (Schmitz & Schwarzer, 2000). „Herausforderung“, „Bedrohung“ und „Verlust“ beschreiben den Umgang mit Stress auslösenden Ereignissen im Berufsalltag auf der Basis der transaktionalen Stress- und Emotionstheorie von Lazarus

(1999). Die Bewertung von widrigen Ereignissen als Herausforderung steht im Zusammenhang mit einer hohen Selbstwirksamkeit. Eine „Bedrohung“ weist darauf hin, dass eine Person fürchtet, nicht hinreichend kompetent für die Bewältigung der Situation zu sein, während das Verlusterleben die retrospektive Einschätzung des Kontrollverlustes beschreibt. Das „Belastungserleben“ stellt eine Gesamtskala zur Einschätzung von Belastungen in konkreten beruflichen Tätigkeiten dar. Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Lehrkräfte nach ihrem Geschlecht, ihrem Alter, der Anzahl an Jahren, die sie bisher unterrichtet haben, sowie der Anzahl von krankheitsbedingten Fehltagen in den letzten sechs Monaten befragt.

Ergebnisse

Explorative Beschreibung der Belastungssituation, des Burnouts und des Bewältigungsstils der Förderlehrkräfte

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen zum Belastungs- und Burnouterleben sind in Tabelle 1 dargestellt. Zugleich enthält Tabelle 1 die Merkmale aus der Untersuchung von Schwarzer und Jerusalem (1999), die mit Lehrkräften der Haupt-, Real-, Gesamtschule sowie des Gymnasiums durchgeführt wurde. Ein Vergleich zu dieser Stichprobe hinsichtlich des Burnouterlebens zeigt keine Unterschiede der emotionalen Erschöpfung und des Leistungsverlusts, wohl aber eine geringere Depersonalisation der Förderschullehrkräfte mit kleiner bis mittlerer Effektstärke. Hinsichtlich der beruflichen Belastung geben die Förderlehrkräfte deutlich geringere Werte an (im Bereich einer mittleren bis großen Ef-

Tab. 1: Vergleich der Burnout- und Belastungswerte der vorliegenden Studie mit den Daten aus der Studie von Schwarzer und Jerusalem (1999) mit Lehrkräften allgemeinbildender Schulen. Angegeben sind die t-Werte und Effektstärken des Vergleichs der beiden Gruppen

	M und SD der Stichprobe		t-Wert der Differenz und Freiheitsgrade	Effektstärke <i>d</i> der Differenz
	Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen ¹	Förderlehrkräfte – Lernen		
Emotionale Erschöpfung	16.9 (4.8)	16.9 (4.9)	0.05 (226)	< 0.01
Depersonalisation	7.7 (2.4)	7.1 (2.1)	4.4 (232)	0.29***
Leistungsmangel	15.0 (3.2)	15.3 (3.0)	1.6 (229)	0.10
Berufliche Belastung	32.5 (8.5)	26.9 (7.1)	12.0 (226)	0.70***
Selbstwirksamkeit	28.5 (3.9)	28.2 (4.2)	0.93 (231)	0.06
Herausforderung	6.6 (1.1)	6.6 (1.1)	0.09 (230)	< 0.01
Bedrohung	6.3 (1.9)	5.8 (2.0)	3.6 (229)	0.24***
Verlust	4.2 (1.5)	4.1 (1.7)	1.1 (231)	0.07

Anmerkung: *** $p < .001$; ¹ Die Daten wurden der Erhebungswelle zwei und drei der Studie von Schwarzer und Jerusalem (1999) entnommen. Mit allgemeinbildenden Schulen sind hier Lehrkräfte der Haupt-, Real-, Gesamtschule sowie des Gymnasiums gemeint.

fektstärke). Hinsichtlich der schulbezogenen Selbstwirksamkeit ergeben sich keine bedeutenden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Bei den drei Skalen zur Stresseinschätzung unterscheiden sich die Lehrerguppen nicht hinsichtlich der Herausforderung und des Verlusterlebens, wohl aber zeigen die Förderlehrkräfte ein geringeres Bedrohungsleben.

In Tabelle 2 sind die Kennwerte für die Skalen zum Bewältigungsstil des UCL dargestellt. Da für die UCL keine Vergleichswerte

für Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen vorliegen, wurden die Werte aus der Normierungsstichprobe aus Neugebauer und Latscha (2009) herangezogen. Es ist ersichtlich, dass die befragten Lehrkräfte signifikant häufiger angeben, die Copingstrategien „aktives Problemlösen“ und „soziale Unterstützungssuche“ anzuwenden, und signifikant seltener die Copingstrategien „palliative Reaktionen“, „passive Vermeidung“ und „depressives Reaktionsmuster“. Insgesamt zeigt sich dies auch in der Skala „inadäquater Bewältigungs-

Tab. 2: Vergleich der UCL-Skalen nach Geschlecht mit den Normierungsdaten der UCL aus Neugebauer und Latscha (2009). Angegeben sind die *t*-Werte und Effektstärken des Vergleichs der beiden Stichproben.

UCL-Subskala Geschlecht	M und SD der Stichprobe		<i>t</i> -Wert der Differenz und Freiheitsgrade	Effektstärke <i>d</i> der Differenz
	Normstichprobe ¹	Förderlehrkräfte - Lernen		
Aktives Problemlösen				
Weiblich	2.6 (0.7)	3.0 (0.5)	9.3 (169)	0.67 **
Männlich	2.7 (0.6)	3.0 (0.5)	4.5 (60)	0.54 **
Palliative Reaktionen				
Weiblich	3.1 (0.6)	2.3 (0.4)	-22.5 (167)	-1.60 **
Männlich	2.9 (0.6)	2.1 (0.5)	-13.6 (59)	-1.45 **
Passive Vermeidung				
Weiblich	2.1 (0.5)	1.8 (0.5)	-7.6 (170)	-0.60 **
Männlich	2.2 (0.5)	1.9 (0.5)	-6.0 (61)	-0.60 **
Soziale Unterstützungssuche				
Weiblich	2.2 (0.6)	2.8 (0.5)	17.1 (168)	1.09 **
Männlich	2.0 (0.5)	2.5 (0.6)	7.2 (58)	0.90 **
Depressives Reaktionsmuster				
Weiblich	2.0 (0.6)	1.7 (0.4)	-10.1 (168)	-0.60 **
Männlich	1.8 (0.5)	1.4 (0.4)	-7.9 (60)	-0.89 **
Tröstliche Gedanken				
Weiblich	2.9 (0.7)	2.5 (0.6)	-4.9 (170)	-0.4 **
Männlich	2.7 (0.7)	2.6 (0.7)	-2.3 (60)	-0.3 *
Inadäquater Bewältigungsstil				
Weiblich	30.7 (4.5)	25.0 (3.7)	-20.1 (165)	-1.54 **
Männlich	29.6 (4.4)	23.1 (4.2)	-11.9 (59)	-1.50 **

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; ¹ die Normierungsstichprobe der deutschen Fassung der UCL aus Neugebauer und Latscha (2009).

stil“, die aus der Summe der Skalen „palliative Reaktionen“, „passive Vermeidung“ und „depressives Reaktionsmuster“ gebildet wird. Als einzige Abweichung von diesem Muster geben die Lehrkräfte an, seltener die Copingstrategie „tröstliche Gedanken“ einzusetzen. Die Aufteilung der Daten nach Geschlecht zeigt, dass dieses Muster sowohl auf Frauen wie auf Männer zutrifft.

Der Zusammenhang zwischen Copingstrategie und Belastungserleben

Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Bewältigungsstil und der beruflichen Belastung wurden die Skalen zum Belastungserleben mit der Skala „inadäquater Bewältigungsstil“ korreliert. Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass alle Skalen zum Belastungserleben in erwarteter Weise mit dem inadäquaten Bewältigungsstil in Zusammenhang stehen. Da die Skalen zum Belastungserleben mäßig miteinander korreliert sind, wurde eine multiple Regression mit den Skalen zum Belastungserleben als Prädiktoren und dem inadäquaten Bewältigungsstil als Kriterium gerechnet. Die-

ses Gesamtmodell kann signifikant $R^2 = 23\%$ ($R^2_{\text{kor}} = 20\%$) der Gesamtvarianz des inadäquaten Bewältigungsstils aufklären ($F[8, 196] = 7.3; p < .01$). Tabelle 3 gibt die standardisierten β -Gewichte sowie die Korrelation der jeweiligen Skala zum Belastungserleben mit dem inadäquaten Bewältigungsstil unter Abspaltung aller übrigen Skalen zum Belastungserleben wieder. Hierbei ist zu erkennen, dass vor allem die Skalen „berufliche Belastung“, „Bedrohung“ und „Leistungsmangel“ im substantiellen Zusammenhang zu einem inadäquaten Bewältigungsstil stehen.

Zur Prüfung der spezifischen Hypothese 2, dass die Bewältigungsstrategie „Depressives Reaktionsmuster“ der UCL einen Zusammenhang mit dem Symptom „Emotionale Erschöpfung“ des MBI aufweist, wurden beide Skalen korreliert. Dabei zeigt sich der erwartete signifikante Zusammenhang ($r = .45; p < .01$).

Krankheitsbedingte Fehltag

Im Mittelwert gaben die Befragten an, in den letzten 6 Monaten 4.5 krankheitsbedingte Fehltag gehabt zu haben ($SD = 9.2; Md =$

Tab. 3: Zusammenhang zwischen inadäquatem Bewältigungsstil, Burnout und Belastungserleben

Skala	Korrelation r zum inadäquaten Bewältigungsstil	Standardisiertes β -Gewicht der multiplen Regression	Partielle Korrelation r
MBI – Emotionale Erschöpfung	.37**	.01	.01
MBI – Leistungsmangel	.32**	.18†	.14†
MBI – Depersonalisation	.17**	-.12	-.11
Selbstwirksamkeit	-.25**	.02	.01
Herausforderung	-.23**	.09	.07
Bedrohung	.40**	.24*	.17*
Verlust	.28**	-.01	-.01
Berufliche Belastung	.39**	.28*	.16*

Anmerkungen: † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

2.0; Min = 0; Max. = 90). Zur Bearbeitung der Fragestellung, wie stark krankheitsbedingte Fehltag im Zusammenhang zum beruflichen Belastungserleben und dem Copingstil stehen, wurden zunächst Korrelationen zwischen der Anzahl der Fehltag und den Subskalen zum Belastungserleben gerechnet (siehe Tabelle 4). Da bei der Verteilung der Fehltag eine starke Abweichung von der Normalverteilung besteht, kam das parameterfreie Maß τ nach Kendall zur Anwendung. Es ist zu erkennen, dass mehr Fehltag mit einer Erhöhung in allen Subskalen des Burnouts einhergehen. Die beiden Skalen „Selbstwirksamkeit“ und „Herausforderung“ stehen in einem negativen Zusammenhang zu den Fehltagen, während „Bedrohung“, „Verlust“ und „berufliche Belastung“ mit der Anzahl von Fehltagen positiv korreliert sind. Darüber hinaus findet sich auch der erwartete positive Zusammenhang zwischen einem inadäquaten Bewältigungsstil und krankheitsbedingten Fehltagen.

Im zweiten Analyseschritt wurde auch hier eine multiple Regression gerechnet, um der Interkorrelation der Belastungsskalen zu

entsprechen. Durch die Gesamtheit der Belastungsskalen kann signifikant $R^2 = 10\%$ ($R^2_{\text{korr}} = 6\%$) der Gesamtvarianz der Anzahl der krankheitsbedingten Fehltag aufgeklärt werden ($F[9, 192] = 2.4$; $p < .05$). Bei Betrachtung der einzelnen Prädiktoren des Modells weisen insbesondere „Bedrohung“ und „Verlust“ einen substantiellen Zusammenhang zu der Anzahl an Fehltagen auf.

Diskussion

Das erste Anliegen der vorliegenden Studie war es, Informationen über die Belastungssituation von Lehrkräften an der Förderschule Lernen zu gewinnen. Die Befunde zeigen, dass die entsprechenden Pädagoginnen und Pädagogen ein sehr ähnliches Belastungsmuster zeigen wie Kolleginnen und Kollegen an allgemeinbildenden Schulen, wobei die Förderlehrkräfte ihre Belastung insgesamt betrachtet etwas geringer einschätzen. Vor dem Hintergrund einer mehrfach dokumentierten extrem hohen subjektiven Arbeitsbelastung von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schu-

Tab. 4: Zusammenhang zwischen Fehltagen, Burnout, Belastungserleben und inadäquatem Bewältigungsstil

Skala	Korrelation Kendalls τ zu den Fehltagen	Standardisiertes β -Gewicht der multiplen Regression	Partielle Korrelation r
MBI – Emotionale Erschöpfung	.22**	.08	.05
MBI – Leistungsmangel	.11*	-.08	-.06
MBI – Depersonalisation	.09†	-.03	-.03
Selbstwirksamkeit	-.14**	-.09	-.06
Herausforderung	-.20**	.02	.02
Bedrohung	.20**	.20†	.13†
Verlust	.20**	.20*	.15*
Berufliche Belastung	.22**	-.13	-.07
UCL – Inadäquater Bewältigungsstil	.13*	.03	.03

Anmerkung: † $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

len (Hasselhorn & Nübling, 2004) ist die Lage der Förderlehrkräfte aber nicht als positiv einzustufen, sondern es muss auch hier von einer deutlichen subjektiven Arbeitsbelastung ausgegangen werden.

Zunächst im Widerspruch dazu stehen die positiven Bewältigungsstrategien, welche die Lehrkräfte anwenden. Im Vergleich zur Normstichprobe des UCL greifen die Probandinnen und Probanden in deutlich geringerem Ausmaß auf ungünstige Bewältigungsstrategien zurück. Häufiger hingegen setzen sie sich mit den Problemen aktiv auseinander und suchen soziale Unterstützung bei Schwierigkeiten. Eine Erklärung für diese Ergebnisse könnte darin liegen, dass zur Normierung der UCL Personen aus nicht-akademischen Tätigkeitsfeldern herangezogen wurden. Eine geeignetere Vergleichsgruppe wären (wie bei dem Belastungserleben) Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen. Hierzu liegen aber bislang keine Daten vor.

Das zweite Anliegen der Studie war es, mögliche Zusammenhänge zwischen Belastungserleben und Bewältigungsstrategien in der Stichprobe der Förderlehrkräfte aufzudecken. Die hier gefundenen Ergebnisse bestätigen die angenommenen Hypothesen:

1. Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen einem inadäquaten Bewältigungsstil und allen hier erfassten Dimensionen des Belastungserlebens.
2. Ebenso konnte die erwartete Beziehung zwischen einem depressiven Reaktionsmuster beim Umgang mit Problemen einerseits und dem Burnoutsymptom der emotionalen Erschöpfung andererseits gefunden werden.
3. Die krankheitsbedingten Fehltagel stehen sowohl im Zusammenhang mit erhöhten Burnout- und Belastungssymptomen als auch mit einem inadäquaten Bewältigungsstil. Der deutlichste Zusammenhang zeigt sich zwischen dem Gefühl des Kontrollverlustes in der Arbeit und dem Gefühl, nicht genügend persönliche Ressourcen zur Bewältigung der Arbeit zu haben.

Die vorliegenden korrelativen Zusammenhänge lassen keine direkte kausale Interpretation zu. Dennoch ist es plausibel, anzunehmen, dass sich der allgemeine Bewältigungsstil im Umgang mit Problemsituationen auf das konkrete arbeitsspezifische Belastungserleben auswirkt (und nicht umgekehrt). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass ein inadäquater Bewältigungsstil und eine hohe Arbeitsbelastung zu tatsächlicher Erkrankung führen (Litt & Turk, 1985; Rudow, 1999). Diese beiden Thesen stützen das in Abbildung 1 dargestellte Modell: Ein inadäquater Bewältigungsstil im Umgang mit Problemen führt bei einer objektiv hohen Belastung der Lehrkräfte in den Förderschulen zu einem subjektiven Belastungserleben in der Arbeit und einem beginnenden Burnout bei den Lehrkräften. Dieses wiederum beeinträchtigt ihre Arbeitsfähigkeit und führt zu Erkrankung und Fehltagen, die im Widerspruch zu ihren eigenen Ansprüchen an die Arbeit stehen.

Nehmen wir eine solche Wirkkette an, dann ergibt sich daraus aber auch eine Perspektive zur Gesundheitsprävention bei den hier untersuchten Förderlehrkräften. So lassen sich allgemeine Bewältigungsstrategien und deren Zusammenhang zu einer arbeitsbedingten Überlastung schon in der Lehramtsausbildung thematisieren. Hier können dann auch adäquate Bewältigungsstile erarbeitet und umgesetzt werden.

Insgesamt müssen bei der vorliegenden Studie eine Reihe methodischer Unzulänglichkeiten konstatiert werden. Der Hauptmangel ergibt sich daraus, dass zu den eingesetzten Maßen zur Erfassung des Burnouts, des Belastungserlebens und der Bewältigungsstrategien keine klaren Cut-off-Kriterien vorhanden sind, an denen klinische Auffälligkeiten oder „ungesunde“ Bearbeitungsstrategien objektiv bestimmbar wären. So kann immer nur von einem mehr oder weniger im Vergleich zu einer anderen Untersuchungsgruppe gesprochen werden. Die dabei herangezogenen Vergleichsgruppen sind dann besser oder schlechter zur Beantwortung entspre-

chender Fragestellung tauglich als andere. Dieses Problem betrifft jedoch die Gesamtheit der Untersuchungen im hier bearbeiteten Forschungsfeld. Überzeugende und klare Kriterien oder sogar Cut-off-Werte liegen für keines der im deutschen Sprachraum verwendeten Instrumente vor. Ebenso herrscht ein deutlicher Mangel an empirischen Vergleichsstudien, aus denen sich belastbare Daten über die Situation von Lehrkräften und insbesondere von Förderlehrkräften heranziehen lassen. Es besteht die Notwendigkeit, in diesem stark unterforschten Feld, insbesondere im Bezug auf Förderlehrkräfte mehr Klarheit zu schaffen. Die vorliegende Studie möchte einen kleinen Beitrag dazu leisten.

Literatur

- Anstötz, C. (1992). Burnout bei Pädagogen, die mit Schwerstbehinderten arbeiten? *Behindertenpädagogik*, 31, 178-185.
- Barth, A. (1990). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Burisch, M. (2006). Das Burnout-Syndrom. Theorien der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Burisch, M. (2009, Februar). Burnout-Syndrom: Einführung, Definition, diagnostische Instrumentarien. Vortrag präsentiert auf Dresdner Standpunkt. Kolloquium „Burnout-Syndrom“, Zentralinstitut für Arbeitsmedizin und Maritime Medizin, Hamburg.
- Clemens, K., Neugebauer, U. & Linnemann, M. (2008). Effekte der psychologischen Akutintervention nach Banküberfällen. *Trauma und Gewalt*, 2, 106-117.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2007). ICD-10-GM 2008. Alphabetisches Verzeichnis. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 21, 365-378.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.
- Erdmann, G. & Janke, W. (2008). Stressverarbeitungsfragebogen SVF (Handbuch): Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem. Göttingen: Hogrefe.
- Filipp, S. H. & Klauer, T. (1988). Ein dreidimensionales Modell zur Klassifikation von Formen der Krankheitsbewältigung. In H. Kächele & W. Steffens (Hrsg.), *Bewältigung und Abwehr. Beiträge zur Psychologie und Psychotherapie schwerer körperlicher Krankheiten* (S. 51-68). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Grimmer, W. (1995). Strukturen der Arbeits- und Berufszufriedenheit von Lehrern an Sonderschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 63-71.
- Hasselhorn, H. M. & Nübling, M. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 39, 568-576.
- Hedderich, I. (1997). Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern. Berlin: Edition Marhold, im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH.
- Hedderich, I. (2009). Burnout. Ursachen, Formen, Auswege. München: Verlag CH Beck.
- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, K. W. (2002). Stressverarbeitungsfragebogen (SVF mit SVF 120 und SVF 78). (3., erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen: Hogrefe.
- Kelley, L. P., Weathers, F. W., McDevitt-Murphy, M. E., Eakin, D. E. & Floof, A. M. (2009). A Comparison of PTSD Symptom Patterns in Three Types of Civilian Trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 22, 227-235.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern: Paul Haupt.
- Kröner-Herwig, B., Muck, C. & Weich, K. W. (1988). Bewertung der Effizienz von Bewältigungsverhalten am Beispiel der Stressver-

- beitungsmaßnahmen aus dem SVF. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 9, 295-307.
- Kyriacou, C. (1980). Coping action and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lehr, D., Hillert, A. & Schmitz, E. (2008). Bewältigungsmuster und ihre Bedeutung für die Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Belastungskontext des Lehrerberufes. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 3-16.
- Lehr, D., Sosnowsky, N. & Hillert, A. (2007). Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf – AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention. In M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Litt, M. D. & Turk, D. S. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2001). Die Wahrheit über Burnout. *Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer.
- Nagy, S. & Nagy, M. C. (1992). Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district. *Psychological Reports*, 71, 523-531.
- Neugebauer, U. & Latscha, K. (2009). Bewältigung belastender Ereignisse bei Polizeibeamten. *Polizei & Wissenschaft*, 3, 55-61.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U., Arold, H. & Kieschke, U. (2000). Gesundheitsrisiken im Lehrerberuf. *OPUS aktuell*, 5, 8-10.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2000). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmid, A. C. (2002). *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schreurs, P. J. G., van de Willige, G., Brosschot, J. F., Tellegen, B. & Graus, G. M. H. (1993). *Utrechtse coping lijst: omgaan met problemen* [herziene handleiding 1993]. Lisse: Swets Test Services (STS).
- Schwarzer, R. & Greenglass, E. R. (1999). *Teacher Burn-Out from a Social-Cognitive Perspective: A Theoretical Position Paper*. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 238-246). Cambridge: University Press.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seibt, R. (2009, Februar). *Burnout-Risiko bei Lehrerinnen und Erzieherinnen*. Vortrag präsentiert auf Dresdner Standpunkt. Kolloquium „Burnout-Syndrom“, Zentralinstitut für Arbeitsmedizin und Maritime Medizin, Hamburg.

- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In R. M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 206-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Straßmeier, W. (1992). Untersuchungen zum Phänomen des „Ausbrennens“ bei Mitarbeitern an Schulen für Geistigbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43, 649-655.
- van Dick, R. (2006). Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. Marburg: Tectum.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 267-278.
- 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.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2004). Macht Schule krank? Sozial- und arbeitsme-

dizinische Aspekte der Frühinvalidität von Lehrkräften. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Lehrergesundheit* (Vol. 141). Bremerhaven: BAuA.

Anschriften der Autoren:

DR. UWE NEUGEBAUER

*Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Philosophische Fakultät
Gronewaldstr. 2
50961 Köln
info@uwe-neugebauer.de*

DR. JÜRGEN WILBERT

*Sonderpädagogik und Rehabilitation bei
Lernstörungen
Department für Heilpädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Klosterstr. 79b
50931 Köln
juergen.wilbert@uni-koeln.de*

M. Heilemann, G. Fischwasser-von Proeck

Gewalt wandeln: Das Anti-Aggressivitäts-Training AAT

Gewälttätigkeiten unter Schülern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nehmen in den letzten Jahren kontinuierlich zu. Und nach wie vor mangelt es an Behandlungskonzepten, mit denen kriminelle Gewalttäter und dissoziale Persönlichkeiten erfolgreich behandelt werden können.

Das "Anti-Aggressivitäts-Training AAT" ist da eine wichtige Ausnahme. Es handelt sich um ein deliktspezifisches und defizitorientiertes Training. Neben einer genauen Defizitanalyse und der Konfrontationsarbeit steht die Kompetenzentwicklung des Täters und die Erfahrung der Perspektive des Opfers im Vordergrund der therapeutischen Arbeit.

Die in der Jugendanstalt Hameln entwickelte gruppentherapeutische Maßnahme weckt mittlerweile bundesweit Interesse, wenn es um die Frage geht, wie und ob brutale Schläger therapierbar sind. Über mehrere Jahre von den Autoren entwickelt, konkret in der Arbeit mit Gewalttätern im Gefängnis erprobt und ausgearbeitet, wird das Programm inzwischen in einer Vielzahl von Projekten im Strafvollzug und in der gerichtsnahen Präventionsarbeit eingesetzt.

176 Seiten, ISBN 978-3-935357-53-1, Preis: 20,- Euro

PABST SCIENCE PUBLISHERS

Eichengrund 28, 49525 Lengerich, Tel. 054843-08, Fax 05484-550, E-Mail: pabst.publishers@t-online.de
Internet: www.psychologie-aktuell.com