

PETER JAHLE

**BERUFSBEZOGENE ANGST VON LEHRERINNEN
UND LEHRERN — VERBREITUNG, ERKLÄRUNG
UND LÖSUNGSANSÄTZE**

Ιωάννινα 1993

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE
PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG FRANKFURT AM MAIN

Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern
Verbreitung, Erklärung und Lösungsansätze

Überarbeitetes Manuskript eines Vortrags, gehalten am
Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität von
Ioannina 26. Mai 1992

Peter Jehle

Frankfurt/Main

1993

PETER JEHLE

1. PROBLEMSTELLUNG

Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern stehen nicht im Mittelpunkt der deutschsprachigen Literatur über Lehrer. Wird von Schulangst gesprochen, assoziieren die meisten Gesprächspartner die Angst der Schüler. Der Hinweis auf die Angst des Lehrers dagegen führt zu Überraschung oder Befremden. In einer zur Zeit am Deutschen Institut laufenden Studie (JEHLE & LEBKUCHER in Vorbereitung)¹ wurden Lehrerinnen und Lehrer gefragt, wie sie vorgegebene emotionale Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Häufigkeit und Bedeutung einschätzen. Angst scheint nach der Meinung dieser Befragten im Vergleich zu Ärger, Enttäuschung, Gehetztsein und Ausgebranntsein nicht die vorherrschende emotionale Belastung zu sein. Wenn Angst aber auftritt, wird ihr große Bedeutung zugesprochen. Solche negativen Gefühle, so nehme wir an, können für den Lehrer eine große Belastung bedeuten und sie können ihn zu unangemessenem Verhalten gegenüber seinen Schülern veranlassen. Am Deutschen Institut in Frankfurt bearbeiten wir daher ein Projekt zum Phänomen der berufsbezogenen Angst von Lehrerinnen und Lehrern. Es besteht aus mehreren Komponenten, die teilweise bereits bearbeitet sind oder teilweise noch bearbeitet werden. Im einleitenden Teil des Projekts haben wir die deutschsprachige Literatur zur Lehreranngst analysiert (Abschnitt 3). In einem zweiten Schritt wurde eine epidemiologische Untersuchung über die Verbreitung und Verursachung der Lehreranngst unternommen (Abschnitt 4). In einer weiteren Komponente haben wir

1) JEHLE P. & LEBKÜCHER, A. (in Vorbereitung). Ursachen der berufsbezogenen Lehreranngst in der Meinung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine Erstbefragung. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.

versucht, mit einem Selbsthilfeprogramm für Lehrerinnen und Lehrer mit berufsbezogener Angst einen Beitrag zur Lösung der Angst einen Beitrag zur Lösung der Angstproblematik zu leisten (Abschnitt 5).

2. ZUM KONZEPT DER LEHRERANGST

Vor dem Bericht über das Projekt wird kurz auf das Konzept Lehrerangst eingegangen.

Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern ist bei Berufsanfängern eine häufige Erscheinung und unter dem Stichwort "Praxisschock" bekannt (z.B. MÜLLER — FOHRBRODT, CLOETTA, DANN 1978). Diese Angst wird meist in Laufe der Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung und der anfänglichen Lehrtätigkeit wieder abgebaut, wohl nicht immer auf unproblematische Weise. Bei der berufsbezogenen Angst unseres Projekts soll es sich um die Angst von Berufsanfängern, sondern um die Ängste von Lehrerinnen und Lehrern handeln, die schon mehrere Jahre im Schuldienst sind.

Unter Angst wird häufig, aber unspezifisch verstanden ein **unangenehm erlebter Zustand der Spannung, der mit Gefühlen der Bedrohtheit und der Hilflosigkeit verbunden ist**. Angst wird von physiologischen Veränderungen begleitet und ist mit verschiedenen Verhaltensänderungen verknüpft (GÄRTNER—HARN—ACH 1972, 11; SCHWARZER 1981, 80). Neben den sehr einflußreichen psychoanalytischen Theorien (z.B. von FREUD) sind vor allem verschiedene Lerntheorien zur Erklärung von Angst verwendet worden. Nach zunächst relativ einfach konstruierten Theorien des klassischen und operanten Konditionierens sind teilweise darauf aufbauend in den letzten Jahrzehnten die Theorie des Lernens am Modell sowie kognitive Theorien vorgeschlagen worden. Unter diesen ist vor allem der Ansatz von LAZARUS (1966) zu nennen, der für den Angstprozeß eine bedeutende kognitive Komponente, nämlich zwei unterscheidbare **Bewertungen** vorsieht:

1. die Bewertung potentieller Angstfaktoren
2. die Bewertung der verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten.

Bewertet eine Person ein bestimmtes Ereignis als bedrohlich und sieht sie

keine Bewältigungsmöglichkeit, dann erst entsteht Angst. Merkmale der Lehrerpersönlichkeit wirken quasi als Filter beim Wahrnehmen, Bewerten und Reagieren. Daher sollten z.B die persönliche Geschichte einer Person und Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal unbedingt in die Erklärung von Lehrerangst einbezogen werden. Es ist also das Konzept der potentiellen Angstfaktoren und der individuellen Bewertung, das uns näher an die individuell ausgeprägten Angstprozesse heranbringt.

3. ZUR LEHRERANGST IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN LITERATUR

In unserem Projekt interessierte uns zunächst, auf welche Weise das Phänomen Lehrerangst bearbeitet worden ist. Dazu haben wir eine Zusammenstellung der deutschsprachigen Literatur zur Lehrerangst erarbeitet und haben immerhin 140 Beiträge gefunden (JEHLE, NORD—RÜDIGER 1992). In einer früheren Zusammenstellung, in der wir die zeitliche Verteilung von 85 Veröffentlichungen in der Zeit von 1969 bis 1990 prüften, war in den Jahren 1977 bis 1980 ein steiler Anstieg der Zahl der Veröffentlichungen aufgetreten, der aber ebenso schnell zurückgegangen ist. In den vier Jahren von 1977 bis 1980 sind allein 42% der Arbeiten veröffentlicht worden (NORD—RÜDIGER & JEHLE 1992, 530). Man kann sicher sein, daß dies nichts mit einer Zunahme der Lehrerangst zu tun hatte, vielmehr war Lehrerangst eine Zeit lang ein "Modethema".

Ob angesichts der beträchtlichen Zahl der Veröffentlichungen auch bedeutsame Erkenntnisse über die Lehrerangst gewonnen worden sind, wurde mit der folgenden Übersicht geprüft. Wir haben die verfügbaren Arbeiten anhand von sechs Kategorien auf die Fragestellungen durchgesehen, mit denen Lehrerangst untersucht worden ist.

Allein 35 der 85 Beiträge haben wir nicht in die Analyse aufgenommen, da dort Lehrerangst nur mit einem Wort erwähnt worden ist. Aus der folgenden Übersicht wird deutlich, daß nur wenige empirische Untersuchungen durchgeführt worden sind, gleichgültig ob es um die Prüfung von Hypothesen oder praktischer Lösungsvorschläge ging.

Zentrale Fragestellungen	Zahl der Arbeiten
1. Problemdarstellungen, Theorieskizzierungen Spekulationen	26
2. Übersichtsartikel	4
3. Erlebnisschilderungen/Falldarstellungen	2
4. Epidemiologische Erhebungen: Formen, Schwere und Verbreitung	6
5. Empirische Untersuchungen zu Theorien, Hypothesen	2
6. Entwicklung und Erprobung eines Interventions- programms (Lösungskonzeptionen)	10
Summe	50

Wir konnten oder mußten den Schluß ziehen, daß zwar zahlreiche Veröffentlichungen verfügbar sind, daß aber weder die Ursachen noch die Lösungen des Problems Lehrerangst gründlich und empirisch untersucht worden sind. Es soll aber an dieser Stelle nicht versäumt werden, darauf hinzuweisen, daß es einen Kern von Veröffentlichungen gibt, die einen wichtigen Beitrag zur Angstproblematik von Lehrern bedeuten (z.B. BRÜCK 1978; WEIDENMANN 1978).

Welche Erklärungen zur Entstehung von Lehrerangst wurden nun angeboten? Dazu stellvertretend einige Beispiele:

QUITMANN (1980, 21) sieht "das Bildungssystem... durch wirtschaftliche Interessen überlagert, die Vorrang vor den Bildungsinteressen von Kindern, Eltern und Lehrern haben."

Einerseits würden diese Interessen über hierarchische Strukturen der Schulverwaltung vermittelt, andererseits wirken sie über "heimliche Lehrpläne" auf den Lehrer ein.

JENDROWIAK & KREUZER (1980) nennen als bestimmende Elemente die Unvereinbarkeit einer Vielfalt von offenen, aber auch verborgenen Aufträgen und Ansprüchen an den Lehrer, die in Verbindung mit der Qualifikation und Leistungsbereitschaft ein hohes Angstpotential bewirken können.

WEIDENMANN (1978) unternahm den Versuch einer Rekonstruktion von Lehrerangst auf der Grundlage des Tätigkeitskonzepts der sowjetischen Psychologie. Bestandteile dieses Konzepts sind: Die "objektive Situation

des Menschen" und die "zentrale Regulationsfunktionen", die über die "Tätigkeit des Menschen" verbunden sind, und die "Ergebnisse der Aktivität" (S. 25 ff.). Er entwickelte - ausgehend von einem gesellschaftskritischen, systemtheoretischen und interaktionistischen Ansatz - anhand von vier Anforderungs- bzw. Tätigkeitsbereichen des Lehrers (Qualifikation, Integration, Selektion und Kontakt - S. 55-65 und 81) eine Reihe potentieller Angstfaktoren. Angst bedeutet dabei eine "Antizipationsstruktur", die eine Person beim Versuch, eine Situation zu bewältigen, bildet. Diese als Angst bezeichnete Antizipationsstruktur hängt nicht so sehr mit Persönlichkeitseigenschaften oder situativen Bedingungen zusammen, sondern geht auf das Angstpotential zurück. Das Angstpotential ist in der Anforderungsstruktur der objektiven Bedingungen der Lehrertätigkeit eines gegebenen gesellschaftlichen und schulischen Systems enthalten.

Für BRÜCK (1978; 1980) ist in einem personnahen, aber doch generellen Ansatz die Erklärung der Lehrerangst insbesondere in einem permanenten Konflikt zwischen "Erwachsenheit und Kindlichkeit" zu sehen. Angst wird nach der Vorstellung des Autors ausgelöst, wenn der Lehrer bei der Erfüllung seines Auftrags, nämlich das Kind zur Erwachsenenheit zu erziehen, mit der ungehemmten, triebhaften Kindlichkeit des Kindes konfrontiert wird. Dabei spielt eigene Entwicklung aus der Kindlichkeit mit Verletzungen und Verdrängungen eine bedeutende Rolle und kann ihn mit seinen Schülern in eine Teufelskreis von "Zufügungen und Zugefügtem" bringen, aus dem er nur durch Aufarbeiten seiner eigenen Geschichte wieder heraustreten kann. Jeder Mensch macht diese Entwicklung mit stärkeren oder geringeren Verletzungen und Verdrängungen durch, so daß viele Lehrer davon betroffen sein müßte.

In der anglo-amerikanischen Literatur sind vor allem zwei zusammenfassende Arbeiten zur Lehrerangst zu finden, die Beiträge von COATES & THORESEN (1976) und von KEAVNEY & SINCLAIR (1978); auf den zweiten wird hier kurz eingegangen.

Die Autoren stellen im Rahmen einer Literaturübersicht ein Modell der Lehrerangst dar, in dem unter anderem sowohl Trait- und State-Komponenten als auch die von LAZARUS (1966) explizierten Elemente der ersten Bewertung ("threat recognition") und der zweiten Bewertung ("thoughts about inability to cope with threat") enthalten sind.

Unserer Analyse der deutschsprachigen Literatur zufolge wurden sehr verschiedenartige Erklärungsansätze erarbeitet (siehe die obigen Beispiele). Die folgende Zusammenstellung der darin vorgefundenen vermuteten Ursachen gibt einen Einblick in die Vielfalt:

1. Gesellschaftliche Situation

- Rechtliche Verfassung
- Wirtschaftliches System

- Politisches Klima
- Wirtschaftliche Situation

2. Bedingungen des Schulsystems

- Funktion der Schule für Individuum, Wirtschaft, Staat
- Auftrag des Lehrers
- Arbeitsbedingungen der Schule

3. Faktoren in der Person der Schüler bzw. der Eltern

- Aggressivität von Schülern
- Interesselosigkeit von Schülern
- Ehrgeiz der Eltern

4. Faktoren in der Person des Lehrers

- Berufseignung
- Berufsmotivation
- Ausbildungsstand
- Persönlichkeit
- Biographie

Häufig wurden allgemeine gesellschaftliche Bedingungen und Merkmale des Schulsystems als Ursachen benannt, unter denen wohl alle Lehrer stehen, die aber vermutlich nicht alle unmittelbar auf den einzelnen Lehrer einwirken. Näher bei der Person des einzelnen Lehrers liegende und unmittelbarer wirkende Variablen wurden bei den Schülern und den Eltern und natürlich bei der Person des Lehrers selbst gesucht.

Aus Raumgründen kann ich nur zusammenfassend - und nicht ohne Ironie - sagen, daß es kaum bedeutende Variablen im Bereich von Schule und Erziehung gibt, die nicht zur Erklärung vorgeschlagen worden sind. Andererseits ist dies wegen der Individualität von Angstprozessen nicht überraschend.

Ich berichte nun über die zweite Komponente unseres Projekts, in dem über die Verbreitung der Lehrerrangst eine Pilotuntersuchung durchgeführt worden ist (JEHLE & KRAUSE 1993).

4. EPIDEMIOLOGISCHE UNTERSUCHUNG ZUR LEHRERANGST

Eine Schlußfolgerung aus den Argumentationen über die Ursachen der Lehrerangst ist folgende: **Lehrerangst müßte ein weitverbreitetes Phänomen sein.**

In der vorliegenden Studie ging es 1. um die Überprüfung von Datenerhebungsinstrumenten, insbesondere des Angstfragebogens, 2. um eine Erhebung zur Verbreitung von Lehrerangst in Verbindung mit der Erkundung von Variablen, die mit Lehrerangst verbunden sein könnten. Dem Charakter einer Pilotstudie entsprechend wurde noch keine repräsentative Stichprobe angestrebt. Als Angstkonzept wurde ein loser Bezugsrahmen, der vor allem auf die Kategorisierung des angenommenen Angstprozesses ausgerichtet ist, zugrundegelegt.

Der Fragebogen zur Erfassung von Lehrerangst basiert auf einem phänomenologisch und klinisch-pädagogischen Konzept der Lehrerangst von WINKEL (1980). Der Autor hat folgende neun **Formen der Lehrerangst** vorgeschlagen (für die Operationalisierungen der Kategorien in der Klammer wurde der Text aus WINKEL 1980, 67-68 wörtlich übernommen²⁾).

1. **Versagensangst** (die Angst zu versagen, den Stoff nicht genügend zu beherrschen, Fehler zu machen, mit Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig zu werden usw).
2. **Existenzangst** (die Angst, aus welchen Gründen auch immer, den Beruf aufgeben zu müssen)
3. **Konfliktangst** (z.B. die Angst vor den Konflikten, etwas machen zu müssen, von dem man nicht überzeugt ist, oder sich ducken zu müssen, obwohl man sich wehren will)
4. **Trennungsangst** (z.B. die Angst, von den Kollegen oder von der Berufswissenschaft in Stich gelassen zu werden)

²⁾ Ich bedanke mich bei Herrn Prof. Dr. Rainer WINKEL, Hochschule der Künste, Berlin, für die freundliche Genehmigung zur wörtlichen Übernahme dieses Abschnittes.

5. **Herrschaftsangst** (z.B. die Angst, vor der Macht Vorgesetzter oder einflußreicher Eltern)

6. **Personenangst** (die Angst vor Personen, z.B. vor dem Schulleiter, dem Schulrat den Kollegen, den Schülern)

7. **Strafangst** (die Angst, Repressalien, Sticheleien, Ungerechtigkeiten, Schikanen usw. ausgesetzt zu sein)

8. **Unbewußte Angst** (die Angst vor der eigenen Emotionalität und Triebhaftigkeit, z.B. vor Minderwertigkeitsgefühlen, vor verdrängten aggressiven oder sexuellen Impulsen)

9. **Neurotische Angst** (die Angst vor der Angst, die man auf sich zukommen sieht in bestimmten Situationen)

Die Befragten hatten anhand von vierstufigen Skalen je Form der Angst einzuschätzen,

a) wie häufig Sie von die jeweiligen Angst betroffen sind

b) wie intensiv dies bei Ihnen der Fall ist.

Beispiel:

1. **Versagensangst** (die Angst zu versagen, den Stoff nicht genügend zu beherrschen, Fehler zu machen, mit Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig zu werden usw.)

a) betrifft mich:	3	2	1	0
	häufig	manchmal	selten	nie
b) bedrückt mich:	3	2	1	0
	sehr stark	stark	etwas	gar nicht

Man erhält dadurch Informationen über die Verbreitung von Lehrerangst, wobei die einzelnen Formen der Lehrerangst auch Anhaltspunkte dafür geben, wodurch oder in welchem Zusammenhang Ängste ausgelöst werden. Die Eigenart der ausgelösten Eigenart der ausgelösten Ängste, das heißt die

verschiedenen Verhaltensebenen, werden in dieser Systematik nicht näher expliziert. Diese Systematik der neun Angstformen wird stets unvollständig bleiben, da weitere Phänomene aufgefunden und Aufgliederungen der bestehenden Formen vorgenommen werden können.

Bei der weiteren Fragestellung der Studie sollten folgende Variablen mit den Befunden zur Verbreitung der Lehrerangst in Verbindung gebracht werden:

- Biographische Variablen, z.B. Geschlecht, Dienstalter
- Unterrichts- und Schulvariablen, z.B. Zahl der Fächer, Klassen- oder Fachlehrer, Schultyp, Schulgröße,
- Soziales Umfeld der Schüler,
- Region der Schule (Stadt/Land),
- Berufszufriedenheit, Wunsch nach Berufswechsel,
- Neigung zum Tabuisieren von Angst,
- Schuldgefühle,
- Körperliche Beschwerden.

Die verschiedenen **Biographischen Daten** und die Einschätzung der **Berufsmotivation** sowie die Variablen der **Unterrichtssituation** und der **Schule** wurden mit einem adhoc entwickelten Fragebogen erhoben.

Für die Erfassung der Neigung zum **Tabuisieren** von Lehrerangst stand kein Fragebogen zur Verfügung, daher wurden zwölf Items neu entwickelt.

Beispiele:

1. Es fällt mir schwer, über meine berufsbezogene Angst zu berichten.

1	2	3	4	5	6
0-----0	-----0	-----0	-----0	-----0	-----0
trifft überhaupt			trifft sehr		
nicht zu			stark zu		

2. Ich versuche, meine Angst vor den Schülern zu verbergen.
3. Ich bin davon überzeugt, daß man als Lehrer keine Angst haben darf.

Die **Schuldgefühle** wurden mit fünf Items aus der deutschsprachigen Fassung des MMPI (SPREEN 1963) geprüft.

Zur Erhebung **körperlicher Beschwerden** standen die bereits umfassend

erprobten Skalen von BRÄHLER & SCHEER (1983) zur Verfügung. Bei diesem Fragebogen schätzt eine Person bei 57 Fragen mit einer fünfstufigen Skala den Schweregrad ihrer körperlichen Beschwerden ein. Die Erhebung wurde 1990/91 an insgesamt 18 Schulen an drei Orten in Hessen durchgeführt. Zu den Schulen gehörten Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. An diesen Schulen waren zum Erhebungszeitraum insgesamt 482 Lehrerinnen und Lehrer erreichbar, 162 füllten den Fragebogen aus. Dies ergibt eine Rücklaufquote von 33,6%, die unbefriedigend ist, jedoch dürfte das Thema Angst hemmend gewirkt haben. Da es sich hier um eine Pilotstudie handelte, wurde noch nicht auf **Repräsentativität** der Stichprobe geachtet. Daher ist zu bedenken, daß die Ergebnisse dadurch in ihrer Allgemeingültigkeit begrenzt sind. Insbesondere die Fragebögen zur Angst und zum Tabuisieren wurden mit Faktoren- und Itemanalyse auf ihre Eignung untersucht. Im folgenden wird allerdings nur auf das Ergebnis für den wichtigen Fragebogen zur Lehrerangst eingegangen.

Eine Faktorenanalyse als Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation über die neun Formen der Angst, beantwortet bezüglich der **Häufigkeit** der Angst, erbrachte zwei Faktoren, die zusammen 51,69% der Gesamtvarianz erklären. Faktor 1 (Eigenwert 2,76; 30,65% aufgeklärte Varianz) umfaßt die Formen Konflikt-, Trennungs-, Herrschafts-, Personen- und Strafangst, man kann sagen, daß es sich dabei um **Angst in Verbindung mit Personen** handelt. Die Formen **Versagens-, Existenzangst**, sowie Unbewußte Angst und Neurotische Angst bilden den **Faktor 2**, er könnte die **Angst als person-interner Prozeß** bedeuten (Eigenwert 1,89; 21,04% aufgeklärte Varianz). Diese faktorielle Struktur der Angstformen wurde auch bei der **Intensität** der Lehrerangst gefunden (siehe die Faktorladungen in der rechten Zahlenkolonne der Tabelle 1 und 2).

Der Fragebogen scheint also zumindest bei dieser Stichprobe eine klare Struktur von zwei Faktoren zu besitzen, die nun die Grundlage dafür gaben, die Testqualität zu prüfen. Dazu wurde eine Itemanalyse mit einem zufriedenstellenden Ergebnis durchgeführt. Die Gesamtreliabilität je Faktor und die Kriterien für die einzelnen Formen der Angst sind in Tabelle 1 und 2 in der Kolonne "Itemanalyse" zu sehen.

Die Erhebung zur Häufigkeit und Intensität der Angst ergab folgende Befunde (Tab. 3 und 4). Die Zahlen bedeuten folgendes: 12,5% der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, "häufig" von Versagensangst

betroffen zu sein.

Vergleicht man die einzelnen Formen der Angst, dann fallen einige beachtliche Unterschiede auf. Die Angst, "zu versagen, den Stoff nicht genügend zu beherrschen usw.", ist auf der Stufe "häufig" bei der Häufigkeit von den meisten Befragten genannt worden. Auffällig ist hier auch, daß nur 3 bzw. 8% der Befragten angebe, "nie" von solchen Ängsten betroffen zu sein. Große Unterschiede bestehen auch bei den Prozentwerten der zweitextremen Stufe "manchmal". Die Daten zur Intensität sind nicht so stark ausgeprägt, aber sie bilden ein ähnliches Muster wie die zur Häufigkeit der Angst (Tab. 4). Betrachtet man allein die extreme Skalenstufe, dann kann man zum Schluß kommen, daß nur eine Minderheit von Lehrerinnen und Lehrern von schwerer Angst betroffen ist und daß der Lehrerberuf nicht generell mit Angst verbunden ist, wie dies aus mehreren theoretischen Argumentationen in der oben erwähnten Literatur erschienen ist.

Wir könnten jedoch auch die weniger extreme Stufe "manchmal" bzw. "stark" mit in die Beurteilung einbeziehen. In der folgenden Tabelle im Text wurden dazu die Prozentzahlen der beiden Stufen "häufig" und "manchmal" zusammengefaßt. (Gleichzeitig werden unsere Daten mit den Ergebnissen einer Studie von PEEZ (1983) verglichen, die dieser Autor mit dem selben Fragebogen vor zehn Jahren ebenfalls in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt hat, dieser Vergleich wird erst später besprochen.)

Es ist zunächst unter der Kolonne "JEH/KRAUSE" zu sehen, daß das Bild von der Verbreitung der Angst nun etwas anders geworden ist. Anhand der zusammengefaßten Skalenstufen entsteht der Eindruck, viele Lehrer könnten von Angst betroffen sein. Dies wird vor allem bei einigen Angstformen bezüglich der Häufigkeit sehr deutlich.

	Häufigkeit		Intensität	
	JEH/KRAUSE	PEEZ	JEH/KRAUSE	PEEZ
Versagensangst	60,0%	52,6% n	36,1%	24,2% n
Konfliktangst	39,7% n	51,0%	25,5% n	34,5%
Herrschaftsangst	34,0% n	41,1%	19,0% n	20,8%
Unbewußte Angst	33,3%	31,1% n	16,8% n	17,7%
Personenangst	21,7% n	40,0%	12,6% n	13,4%
Neurotische Angst	21,6% n	24,8%	12,1% n	22,7%

Strafängst	20,4% n	26,5%	11,3% n	11,4%
Trennungsängst	16,7%	15,7% n	10,7% n	17,1%
Existenzängst	15,5% n	21,8%	10,7% n	14,4%

Eine weitere Betrachtungsweise zur Beurteilung der Verbreitung und des Schweregrades des Angst besteht darin auszuzählen, wieviele Lehrer auf die möglichen Summenwerte der beiden Faktoren der Angsthäufigkeit und Angstintensität gefallen sind. Aus Tabelle 5 ist zu entnehmen, daß hohe Summenwerte nur bei sehr wenigen Lehrern aufgetreten sind (siehe die sehr schiefe Verteilung in Tabelle 5). Zum Beispiel sind nur 9 von 162 Personen (= 5,6%) bei den sechs höchsten Summenwerten vertreten. Hier entsteht nun wieder der Eindruck, daß eher wenige Personen extreme Angst angegeben haben. Ich glaube, wir könnten dieses Spekulieren und "Verwirrspiel" mit Zahlen noch fortsetzen, aber wir sollten eher zur Kenntnis nehmen, daß wir nicht zu einer absoluten, endgültigen Aussage kommen können, ob es viele oder wenige Lehrer sind, die von Angst betroffen sind. Dieses Urteil hängt stets von unserer Betrachtungsweise und der Norm ab, die wir verwenden, also beachten wir nur die Stufe "häufig" oder auch die Stufe "manchmal"? Wenn wir an das Leid denken, das wir verwenden, also beachten wir an das Leid denken, das wir bei stärkerer Angst erfahren, dann wären es bereits bei eventuell weniger gute Lehrer sind.

Auch wenn die Normfrage nicht zu lösen ist, dürften für eine allgemeine Beurteilung der Situation an unseren Schulen solche Überblicksdaten informativ sein. Zur Beurteilung einer individuellen Angst, z.B. für eine Therapie, benötigen wir jedoch mehr und andersgeartete Informationen.

Ergänzend ist noch der Vergleich der Untersuchung von PEEZ (1983) und unserer Erhebung zu besprechen. Unsere vorliegenden Angstergebnisse stimmen mit den Befunden der vor etwa 10 Jahren durchgeführten Erhebung von PEEZ (1983) teilweise überein (d.h. es gab statistisch signifikanten Unterschiede in einigen Angstformen), teilweise stimmen sie nicht überein. In obigen Tabelle im Text sind hinter den Prozentwerten ein "n" eingetragen, bei denen unsere Werte niedriger liegen als die von PEEZ. Abgesehen vor allem von der statistisch signifikant höheren Versagensängst liegen die Werte unserer Erhebung etwas niedriger als in der PEEZ-Studie, für die Konfliktängst und die Personenängst ist diese Differenz signifikant. Die niedrigeren Angstwerte können eventuell dem weitgehenden Fehlen der Berufsanfänger in unserer Stichprobe von 1990 zugeschrieben werden.

Über diesen Vergleich innerhalb unseres Schulsystems hinaus wären Vergleiche zu anderen Schulsystemen interessant. So ist eine Vergleichsstudie zu Schulen in Rußland in Vorbereitung. Diskussionen mit Lehrern in Griechenland und in Ostdeutschland machten deutlich, daß dort die Daten je Form der Angst anders ausfallen dürften. In den neuen Bundesländern in Ostdeutschland wurde bei den derzeitigen massiven Veränderung sehr häufig die Kategorie "Existenzangst" genannt.

In unseren epidemiologischen Studie unternahmen wir auch eine **Erkundung** von potentiellen Ursachen der Lehrerangst, indem wir prüften, welche Variablen mit der Lehrerangst verbunden sind. Es wurde kein geschlossenes Verursachungsmodell zugrundegelegt, sondern eine Reihe von Variablen wurde mit einer Korrelationsanalyse und mit multivariaten Varianzanalysen in ihrer Verbindung zur Lehrerangst getestet. Man könnte dies als eine **Vorstufe der Ursachenerforschung** zur Lehrerangst auffassen.

Ich gehe nicht näher auf die Datenerhebungsinstrumente ein, sondern fasse die Überprüfung der verwendeten Fragebögen nur zusammen. Die Fragebögen zu den körperlichen Beschwerden, Schuldgefühlen und zur Tabuisierung haben gute Testgütekriterien ergeben, so daß wir diese Variablen und weitere einzelne Merkmale verwendet haben. Die folgende Tab. 6 enthält die statistisch signifikanten Korrelationen zwischen den Mittelwerten über die Formen der Angst einer Person je Faktor und ihren jeweiligen Werten bei diesen Variablen. Die Korrelationen der Angst zu den Variablen Geschlecht, Dienstalter, Zahl der Fächer und der Klassen je Lehrer, soziales Umfeld der Schüler waren statistisch nicht signifikant, d.h. - zumindest in unserer Stichprobe - waren mehrere Variablen mit der Lehrerangst nicht eng korrelativ verbunden.

Darüberhinaus ist zu sehen, daß die Korrelationen wie erwartet positiv ausgefallen sind und daß tatsächlich einige statistisch signifikante und inhaltlich bedeutsame Zusammenhänge bestehen. Diese positiven Korrelationen geben allerdings nur an, daß die jeweiligen Merkmale häufiger gemeinsam auftreten auch stärkere Schuldgefühle empfand.

Außerdem ist an der Tabelle zu sehen, daß die Lehrerangst bei den körperlichen Beschwerden am engsten mit der Unterskala "Erschöpfung" verbunden ist. Auch scheint ein engerer Zusammenhang zwischen Schuldgefühlen und Angstwerten zu bestehen.

Die Ergebnisse aufgrund der multivariaten Varianzanalysen mit diesen unabhängigen Variablen und den Mittelwerten der Lehrerangst je Faktor

gemeinsam. Das gemeinsame Anliegen der Teilnehmer sowie gegenseitige Ermunterung und Hilfe stehen dabei im Vordergrund.

Mit dem Programm wird das allgemeine Ziel verfolgt, die erzieherische Kompetenz und die berufliche Leistungsfähigkeit sowie das subjektive Wohlbefinden der betroffenen Lehrer zu erhöhen. Außerdem geht es darum, eine Strategie der Problemlösung kennenzulernen und praktisch zu erproben.

Dazu wird angenommen, daß die Angstreaktionen auf bestimmte Ereignisse, Personen oder Tätigkeiten komplex sind und z.B. aus dem Wahrnehmen, Beurteilen und auch Vermeiden usw. besteht, außerdem ist anzunehmen, daß diese Reaktionen, also Wahrnehmen, Beurteilen, Vermeiden, in hohem Maße automatisiert sind, so daß wir uns ihrer schon gar nicht mehr voll bewußt sind und sie nur schwer zugänglich sind. Außerdem neigen wir leicht dazu, vorschnell Lösungen zu versuchen. Daher sollte möglichst eine **systematische Analyse und Lösung des Problems** etwa unter dem Leitgedanken "Muß ich mich und meine Situation anders sehen?" oder "Ich oder die anderen?" unternommen werden. Der bisher "gewohnte Weg" des Denkens und Urteilens usw. sollte nicht wieder eingeschlagen.

Das Programm läßt sich grob in zwei Phasen gliedern:

1. die systematische diagnostische Analyse,
2. die Erarbeitung von Lösungswegen.

Die erste Phase der Diagnose dient zur Beschreibung der Problematik, der Ermittlung der vermuteten Bedingungen und der bisherigen Lösungsversuche. Es geht um Teilschritte wie

* die allmähliche Annäherung an das eigene Problem, die Beschreibung der pädagogischen Situation, Selbstbeobachtung und Registrierung von Verhaltensweisen und Gefühlen, biographische Analysen

* dabei wird die systematische Selbstkonfrontation nach dem Problem-Analyseschema von FRIES, HUBLER & LANDWEHR 1989) eingesetzt.

Die Teilnehmer erhalten dazu in jeder Sitzung Materialien, die sie in vorgegebenen Schritten in Einzel- oder Gruppenarbeit, teilweise während der Sitzung teilweise zu Hause, bearbeiteten. Beispielhaft zeige ich das

zentrale Arbeitsmaterial, das erwähnte Analyseschema von FRIES, HUBLER, LANDWEHR (1989), mit dem die Teilnehmer ein selbstgewähltes Problem bearbeiten.

Verfahren zur Analyse von Problemsituationen:

1. Schritt: Beschreibung der Belastungssituation

Welche Situation haben Sie als Lehrerin/Lehrer in letzter Zeit als belastend empfunden? Was ist vorgefallen? Was ist in mir vorgegangen?

2. Schritt: Beurteilung der Belastung

Was ist Ihrer Meinung nach an der geschilderten Situation belastend?

3. Schritt: Analyse der Belastungsbedingungen: Subjektive Ansprüche und hindernde Umstände

Schritt 3.1: Welche Bedürfnisse und Interessen, welche für Sie bedeutsamen Ziel- und Wertsetzungen (Ansprüche) stehen in dieser Situation auf dem Spiel?

Schritt 3.2: Was hindert sie an einer anderen Gestaltung der Situation?

4. Schritt: Bisherige Änderungs- und Bewältigungsbemühungen

5. Schritt: Ihre Kompetenz und die Wirksamkeit der Bewältigungsversuche

6. Schritt: Abschließende Beurteilung

In unserer Arbeit mit dem Programm in einer Kleingruppe wurde z.B. folgende, zunächst einfache Fallbeschreibung einer Lehrerin im Verlauf der Analyse mit dem System und in Gesprächen in der Lehrergruppe zu einer ausführlichen Falldarstellung entwickelt:

Eine Lehrerin, am Gymnasium, 54 Jahre alt, 28 Jahre im Schuldienst, berichtet als für sie sehr belastende Situation die seit fast 1½ Jahren sich hinziehende und steigende Auseinandersetzung mit einem in der Klasse einflussreichen Schüler.

Die Teilnehmerinnen bearbeiteten dann einzeln und **schriftlich** den ersten Schritt des Analysesystems und trugen **in freier Rede (!)** reihum das

Ergebnis vor und besprachen es jeweils. Ebenso gingen sie bei den weiteren Schritten vor.

Wichtig sind folgende Dinge:

1. die **schriftliche Bearbeitung** mit Formblättern zwingt dazu, sich mit dem eigenen Problem konkret zu konfrontieren; Lücken und Widersprüche in der bisherigen Interpretation können sichtbar werden,
2. das Bearbeitungsergebnis soll nicht heruntergelesen, sondern **in freier Rede** wiedergegeben werden, damit an der Art des freien Berichts sichtbar wird, wie das Geschehen den Berichtenden auch jetzt belastet,
3. das Gespräch der Gruppe den Bericht soll nach einigen **Regeln** erfolgen (stichwortartig):

- keine Bewertungen durch andere Teilnehmer
- keine (voreiligen) Ratschläge und Lösungen
- keine bohrendes Beharren auf bestimmten Fragen

sondern:

— Informationsfragen zum besseren Verständnis des Berichtes: Konkretisierung einer Situation, von Geschehnissen, von Tätigkeiten, von Gefühlen und Gedanken etc.

— später können (entsprechend dem Fortgang im Analysesystem) Mutmaßungen über den belastenden Charakter einer Situation, über bisherige Maßnahmen etc. folgen.

Wichtig ist nochmals: Bewertungen und die Erarbeitung von und insbesondere die Entscheidung über Lösungswege sind Sache der jeweils berichtenden Person. Es geht nicht darum, sich gegenseitig "besserwisserisch" Ratschläge zu erteilen oder gar sich zu kritisieren.

Reflexionsfragen

Anschließend kommt man zu einer **zusammenfassenden Urteilsbildung** über sein Problem, für die folgende Überlegungen wichtig sind:

- Was ist das Wesentliche an meinem Problem, was macht mir daran so zu schaffen?
- Muß das wirklich ein Problem für mich sein?

Wesentlich für diese erste Programmhälfte ist die selbstkritische, individuelle Überprüfung der bisherigen Selbstwahrnehmung und der bisherigen Bewältigungsbemühungen.

Fortgesetzt werden kann diese Phase der abschließenden Urteilsbildung mit einigen weiteren Fragen:

- Liegt das Problem vorwiegend in meiner Person (wenn ja, worin? z.B. in einem Defizit in meiner beruflichen Kompetenz) oder liegt es bei anderen Personen (wenn ja, welchen? Habe ich Einfluß auf sie?)
- Ist damit ein Defizit im Bewältigen des Problems verbunden (Kann ich z.B. meine quälenden Gedanken nicht "abschalten"?)
- Wird durch das Problem mein Selbstbild gefährdet?
- Welche Auswirkungen hätte die Beseitigung des Problems?

Mit der Bearbeitung derartiger Fragen nähert man sich der umfassenden Sichtweise der Problematik, von der aus der Weg zu eventuell notwendigen bzw. verfügbaren Maßnahmen zur Lösung der Problematik eingeschlagen werden kann.

Wie sicher zu bemerken war, geht es hier in der Phase der Diagnostik nicht mehr nur um diagnostische Datensammlung, sondern hier kann bereits ein bedeutender Veränderungsprozeß in Gang kommen: Durch die kritische Prüfung können nämlich die bisherige Wahrnehmung und Deutung von Situationen, Personen, Handlungen und nicht zuletzt von Angstprozessen verändert werden; eventuell wird die Irrationalität einer Angst und der bisherigen Interpretation offengelegt. Wir können daher diese bisher besprochene Problemanalyse mit ihren eventuellen Auswirkungen auch als die erste Änderungsmaßnahme auffassen und sie bezeichnen als

Kognitive Umstrukturierung.

Damit haben wir mit der Problemanalyse eine grundlegende Änderungsmaßnahme besprochen, die zwar nicht in jedem Falle zu gravierenden Veränderungen führen muß, die aber als **kritische Überprüfung** der bisherigen Sichtweise stets eingesetzt werden muß. Ihr Ergebnis bildet die Basis für alle weiteren Maßnahmen.

In der zweiten Programmhälfte werden nun weiter individuell aus einem

Katalog von Maßnahmen ein Maßnahmenplan und Leitlinien für seine Durchführung einzeln und in der Gruppe erarbeitet. Die Maßnahmen basieren auf verhaltenstherapeutischen Konzepten, dazu gehören:

Überblick zum Katalog der Änderungsmaßnahmen

Diagnose

- Nr. 1: Problemanalyse und Reflexionsstrategien
= Kognitive Umstrukturierung
- Nr. 2: Akzeptieren der Ängste

Interventionen

- Nr. 3: Mit anderen über Ängste sprechen
- Nr. 4: Schrittweise Annäherung
(im Rahmen von Selbstsicherheitstraining)
- Nr. 5: Gedankenstop
- Nr. 6: Selbstverbalisationstraining
- Nr. 7: Selbstverstärkung
- Nr. 8: Entspannung
- Nr. 9: Angstbewältigungstraining
- Nr. 10: Soziale Kontrakte
- Nr. 11: Problemlösungstraining

Bei der folgenden Kurzbeschreibung von Maßnahmen beziehe ich mich außer auf unser Programm auf Vorschläge von GRELL (1977). Die weiteren Maßnahmen sind:

2. Akzeptieren Sie Ihre Ängste!

Dies ist das Gegenteil von Vermeiden und Abwehr! Die gründliche Analyse der Problematik erfordert die Bereitschaft zu akzeptieren, daß man dieses Problem auf diese Weise hat! (Siehe das Analysesystem und die Reflexionsfragen).

3. Sprechen Sie mit anderen über Ihre unangenehmen Erlebnisse und Ängste!

Es ist damit zu rechnen, daß etwas schwächere Ängste schon allein durch

diese Maßnahmen abgeschwächt werden können. Man kann Ratschläge, Solidarität und Ermunterung erfahren.

Besteht das Problem vorwiegend darin, dem Schulleiter nicht widersprechen zu können, schlägt GRELL (1977) vor:

4. Denken Sie sich ein Programm aus, durch das Sie in kleinen Schritten spezielle Ängste überwinden können:

Hier geht es darum, eine wohl umgrenzte Angst in einer bestimmten Situation oder vor einer bestimmten Person durch schrittweise Konfrontation abzubauen. Bei der Schwierigkeit, dem Schulleiter das zu sagen, was man für richtig und notwendig hält, könnte man so beginnen (GRELL 1977, 127):

"Ich will dem Rektor eine Frage stellen, wenn er etwas anordnet oder behauptet, statt es kommentarlos hinzunehmen" z.B.: "Wie meinen Sie das;")?

dann folgen im Sinne einer Hierarchie einige Zwischenschritte, die immer schwieriger werden, bis hin zum letzten Schritt und zum Endverhalten:

"Ich will meine Kritik an bestimmten Gedanken oder Verhaltensweisen des Rektors öffentlich vortragen" (z.B.: In der Konferenz unter "Verschiedenes": "Herr X, ich halte es nicht für richtig, daß Sie während einer Stundenbesichtigung immer in den Unterricht eingreifen. Das irritiert mich sehr. ").

Die Vorgehensweise entspricht in etwa der Systematischen Desensibilisierung der klassischen Angstbehandlung.

5. Gedankenstopp

Treten bei Belastungen und Ängsten nicht endenwollende Gedanken um ein Ereignis auf, kann eine Teil-Maßnahme im **Gedankenstopp** bestehen. Quälende Gedanken und Grübeleien, die vielfach "automatisiert" sind, sollen unterbrochen werden. Der Gedankenstopp dient der Beruhigung, dem "Abschalten" und gegen das "Sich-Hineinsteigern".

6. Selbstverbalisationstraining

Bestehen diese Gedanken in negativen Selbstbewertungen, sollte der

Gedankenstopp mit dem Selbstverbalisationstraining verbunden werden. Abwertende Dinge, die man begleitend zum eigenen Verhalten, zu Ereignissen und zum Verhalten anderer zu sich selbst sagt, sollen verändert werden, vor allem, wenn sich jemand selbst laufend unrealistisch und negativ beurteilt. Anstelle der gestoppten negativen Gedanken über sich selbst sagt man sich gegenteilige, positive Dinge.

Weiter empfiehlt GRELL (1977, 127):

7. Stärken Sie planmäßig Ihre Selbstsicherheit und Ihr Selbstwertgefühl!

Hier geht es um die spezifische Situation des Lehrers, der wie jeder andere Mensch auf Bestätigung, Anerkennung bzw. Ermutigung angewiesen ist. Hat jemand den Eindruck, eine Sache gut gemacht zu haben oder Gutes bewirkt zu haben (wenn auch vielleicht nur partiell), dann sollte er sich nicht davor scheuen, dies zu beachten und es sich ausdrücklich zu bestätigen (siehe die Selbstverbalisierungen).

8. Entspannung

Eine sehr allgemein einsetzbare Maßnahme sind verschiedene Formen der Entspannung, die immer wieder auch als eigenständige Themen von Kursen angeboten werden.

Beispiele: Die Progressive Muskelentspannung von Jacobson (BERNSTEIN & BERKOVIC 1978; FLORIN 1978) oder das Autogene Training von Schultz (SCHULTZ 1932). Diese Maßnahmen erfordern jedoch eine längere Einübung (unter Anleitung), sind dann aber vielfältig einzusetzen, z.B. sehr kurzfristig und situationsgerecht oder auch zur Vorbeugung und zur Bewältigung von Streß und Angst.

Aus Raumgründen kann nicht auf alle Maßnahmen eingegangen werden und die Beschreibung der Anwendung der aufgeführten Maßnahmen (Nr. 3 bis 8) kann nicht sehr ausführlich sein. Dazu wird auf das Programm selbst verwiesen (JEHLE & NORDRÜDIGER 1991 a).

Jede dieser Änderungsmaßnahmen ist im Hinblick auf die inzwischen dargestellte individuelle Problematik und auf die vom Teilnehmer festgelegten Änderungsziele auszuwählen.

Die Teilnehmer erproben zunächst die Anwendung der ausgewählten

Maßnahmen im Unterricht und berichten einander in der Gruppe über ihre Erfahrungen. Dann versuchen sie, eine Maßnahme systematisch einzusetzen.

In beiden Programmteilen wird den Teilnehmern einerseits selbstdiagnostisches Arbeiten abverlangt, andererseits ist der intensive Erfahrungsaustausch der Gruppenmitglieder untereinander als Unterstützung der individuellen Arbeit besonders notwendig. Dies setzt gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung voraus. Aus diesem Grunde besteht auch das erwähnte Gebot, sich nicht gegenseitig zu kritisieren und vorschnell Ratschläge zu erteilen.

5. 2 DURCHFÜHRUNG UND ÜBERPRÜFUNG DES PROGRAMMS

Die erste Erprobung des Programms wurde in einem Seminar in einem Institut für Lehrerfortbildung durchgeführt. Es fanden zunächst neun Sitzungen von jeweils zweieinhalb Stunden im Abstand von zwei Wochen statt. In größeren Abständen folgten dann noch drei Nachsorgesitzungen. In diesem ersten Seminar wirkten meine Kollegin, Frau Nord-Rüdiger und der Autor als Supervisoren mit. Unsere Aufgabe bestand vor allem darin, die Diskussionen der Lehrerinnen und Lehrer zu protokollieren. Damit die Teilnehmer bei dieser schwierigen Thematik freier sprechen konnten, haben wir auf Tonbandaufzeichnungen verzichtet. Damit wir möglichst wenig in das Gespräch eingreifen konnten oder von den Lehrern einbezogen wurden, bildeten die fünf Lehrer einen fast geschlossenen Gesprächskreis mit engem Blickkontakt, an dessen Rand wir uns setzten. Auf diese Weise hatten die Teilnehmer eher Anlaß, sich gegenseitig und nicht uns anzusprechen.

Die Überprüfung des Programms erfolgte zur Ermittlung von Veränderungen bei den Teilnehmern und zur Sammlung von Erfahrungen und Anregungen für die spätere Korrektur des Programms. Eine Reihe von Fragebögen wurde vor und nach dem Seminar verwendet. Mit Protokollen wurden Einzelbeobachtungen im Seminar dokumentiert.

Einige Ergebnisse der ersten Anwendung des Selbsthilfeprogramms (ausführlich in JEHLE, NORD—RÜDIGER 1991b):

Die Seminarform mit fünf Personen hat sich bei diesem ersten Versuch

bewährt. Bei fünf Teilnehmern war die Gruppe groß genug, so daß eine Vielfalt von Problemen dargestellt werden konnte. Andererseits erhielt bei dieser Gruppengröße jeder Teilnehmer genügend Zeit für seine Problematik und für die Gesprächsteilnahme. Das Programm war für neun Sitzungen umfangreich. Eine größere Zahl der Sitzungen wäre problematisch, da es fraglich ist, ob man Lehrerinnen und Lehrern bei ihrem regulären Arbeitsumfang und bei Gefühlen der Überlastung umfangreiche Seminare zumuten kann.

Die Akzeptanz des Seminars und des Programmes war sehr hoch, höher, als wir es für diese frühe Phase der Erprobung erwartet hatten. Zur Zeit fehlen jedoch Vergleichswerte von anderen Gruppen.

Die Wirksamkeit des Programms stellt den schwierigsten Evaluationsaspekt dar, so ist es kaum möglich, die Effekte des aktuellen Seminars und des Programms (Inhalte, Materialien) zu unterscheiden. Zur Zeit liegen auch keine Informationen darüber vor, welche Klientel von Lehrerinnen und Lehrern mit welcher Art und Stärke der Störung(en) durch dieses Seminar und dieses Programm angesprochen wird.

Die bisherigen Daten und informellen Beobachtungen lassen vermuten, daß die Beschäftigung mit der Problematik nicht unmittelbar zu eindeutigen Verbesserungen der Problematik geführt hat, sondern teilweise zu unklaren Veränderungen und - wie es scheinen mag - zu Verschlechterungen. Eventuell wurden zuerst die bisherigen subjektiven Interpretationen der Problematik und die bisherigen subjektiven Interpretationen der Problematik und die bisherigen Bewältigungsstrategien in Frage gestellt, was verstärkt Gefühle der Bedrohtheit ausgelöst hat. Die Erarbeitung einer neuen, adäquateren Interpretation der Problematik (kognitive Umstrukturierung) und einer entsprechenden Bewältigungsstrategie mußte erst im Laufe des Seminars erfolgen. Die angeblichen Verschlechterungen bedeuten daher vielleicht eine notwendige Phase der Umorientierung, durch die ein Teilnehmer hindurchgehen muß. Die Gespräche in den Seminarsitzungen, und die ausdrückliche Suche der Teilnehmer brachten keine Hinweise auf unerwünschte Nebenwirkungen.

5.3 AUSBLICK ZUR PROGRAMMBEARBEITUNG

Die weitere Arbeit mit dem Programm sollte nach unserer Vorstellung vor

allem auf folgende Weise geschehen: Die Autoren selbst werden zur Gewinnung weiterer Daten mit der derzeitigen Version des Programms zwei bis drei weitere Seminare durchführen. Weiterhin soll das Programm durch andere Forscher bzw. Praktiker eingesetzt werden. Wir würden es sehr begrüßen, wenn andere Leiter von Seminaren, zumindest beim ersten Seminar, zum Vergleich der Daten zu einer Zusammenarbeit mit uns bereit wären.

6. SCHLUSS

Ich glaube, die Ausführungen haben deutlich gemacht, daß die Problematik der Lehrerangst sehr komplex ist und daß bis zu ihrer Klärung noch zahlreiche Untersuchungen notwendig sind. Lehrerangst ist wohl nicht ein Problem, von dem die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer betroffen ist und für die betroffenen Personen könnte gelten, daß die Bewältigung der Angst einen komplizierten Prozeß bedeutet, der nicht als eine gradlinige Reduzierung von Angst verstanden werden darf.

Es dürfte hier interessant sein, ob der Beruf des Lehrers in besonderer Weise mit Angst verbunden ist; dazu waren Untersuchungen anderer Berufsgruppen erforderlich.

Weiterhin wäre es sehr interessant, internationale Vergleichsuntersuchungen durchzuführen, die - abgesehen vom Vergleich zwischen den Ländern - stets auch ein Beitrag wären, die jeweils eigenen Bedingungen der Lehrertätigkeit eines Landes aufzuklären.

Tab. 1: Trennschärfe und Faktorladungen der neun Angstformen für die Skala "Angsthäufigkeit" in der Gesamtstichprobe (N = 162)

Formen der Ängste	Faktorenbezogene			
	Itemanalyse		Faktorladungen	
	1. Fakt.	2. Fakt.	1. Fakt.	2. Fakt.
	r_{it}	r_{it}		
Versagensangst		0.40	.36	.51
Existenzangst		0.35	.24	.56
Konfliktangst	0.55		.61	.31
Trennungsangst	0.51		.73	.05
Herrschaftsangst	0.65		.78	.21
Personenangst	0.65		.73	.29
Strafangst	0.57		.70	.17
Unbewußte Angst		0.41	.16	.70
Neurotische Angst		0.39	.06	.75
	$r_{tt} = 0,80$		$r_{tt} = 0,61$	

Tab. 2: Trennschärfe und Faktorladungen der neun Angstformen für die Skala "Angstintensität" in der Gesamtstichprobe (N = 162)

Formen der Ängste	Faktorenbezogene			
	Itemanalyse		Faktorladungen	
	1. Fakt.	2. Fakt.	1. Fakt.	2. Fakt.
	r_{it}	r_{it}		
Versagensangst		0.43	.52	.39
Existenzangst		0.47	.47	.49
Konfliktangst	0.71		.74	.37
Trennungsangst	0.51		.76	-.08
Herrschaftsangst	0.66		.71	.27
Personenangst	0.65		.71	.29
Strafangst	0.65		.76	.18
Unbewußte Angst		0.51	.20	.76
Neurotische Angst		0.55	.08	.87
	$r_{tt} = 0,84$		$r_{tt} = 0,72$	

Tab 3 Häufigkeit und Prozente der befragten Lehrerinnen und Lehrer mit Angaben zur Häufigkeit der neun Formen der Angst (N = 162)

Arten der Ängste	häufig		manchmal		selten		nie	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Versagensangst	20	12.5	76	47.5	59	36.9	5	3.1
Existenzangst	6	3.7	19	11.8	57	35.4	79	49.1
Konfliktangst	10	6.2	54	33.5	76	47.2	21	13.0
Trennungsangst	6	3.7	21	13.0	77	47.5	58	35.8
Herrschaftsangst	5	3.1	50	30.9	73	45.1	34	21.0
Personenangst	3	1.9	32	19.8	91	56.2	36	22.2
Strafangst	3	1.9	30	18.5	75	46.3	54	33.3
Unbewußte Angst	7	4.4	46	28.9	63	39.6	43	27.0
Neurotische Angst	8	4.9	27	16.7	63	38.9	64	39.5

Tab. 4: Häufigkeit und Prozente der befragten Lehrerinnen und Lehrer mit Angaben zur **Intensität** der neun Formen der Angst in der Studie von PEEZ (1983; N = 152) und der vorliegenden Studie (N = 162).

Arten der Ängste	sehr stark		stark		etwas		gar nicht	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Versagensangst	11	7.0	46	29.1	88	55.7	13	8.2
Existenzangst	4	2.5	13	8.2	53	33.5	88	55.7
Konfliktangst	7	4.5	33	21.0	83	52.9	34	21.7
Trennungsangst	6	3.8	12	7.5	75	47.2	66	41.5
Herrschaftsangst	10	6.3	20	12.7	83	52.5	45	28.5
Personenangst	2	1.3	17	10.8	85	55.1	52	32.9
Strafangst	4	2.5	16	10.1	68	43.0	70	44.3
Unbewußte Angst	6	3.9	20	12.9	69	44.5	60	38.7
Neurotische Angst	7	4.4	10	6.3	67	42.4	74	46.8

Tab. 5: Anzahl der Personen mit bestimmten Summenwerten über die Formen der Angst je Faktor

Wertebereich der möglichen Rohwertsummen								
1. Faktor	0+1	2+3	4+5	6+7	8+9	10+11	12+13	14+15
Zahl der Vpn								
Häufigkeit	17	31	37	41	27	7	2	0
Intensität	32	33	47	29	10	5	1	2
2. Faktor	0+1	2+3	4+5	6+7	8+9	10+11	12	
Zahl der Vpn								
Häufigkeit	18	42	57	31	11	3	0	
Intensität	30	65	36	20	5	3	0	

Anmerkung: Bei einem Wertebereich je Angstform von 0 bis 3 und 5 Formen des 1. Faktors und 4 des 2. Faktors können maximale Summenwerte von 0 bis 15 bzw. 0 bis 12 vorkommen.

Tab. 6. Korrelationen zwischen Lehrerangst und verschiedenen Personen- und Umweltvariablen.

	Häufigkeit		Intensität	
	F1	F2	F1	F2
Zahl der Klassen je Schule	.11	.24	.17	.21
Zahl der Lehrer je Schule	.04	.13	.05	.05
Tabuisieren: Faktor 1	.45	.54	.43	.46
Tabuisieren: Faktor 2	.11	.19	.13	.09
Schuldgefühle	.41	.56	.32	.47
Berufszufriedenheit	.24	.38	.17	.26
Wunsch nach Berufswechsel	.30	.47	.26	.43
Faktoren der Körperliche Beschwerden - Erschöpfung	.38	.51	.36	.45

- Nervöse Beschwerden	.27	.34	.36	.36
- Gliederschmerzen	.33	.36	.31	.36
- Magenbeschwerden	.29	.32	.33	.36
- Herzbeschwerden	.27	.29	.21	.24

Die dünn gedruckten Korrelationen bei Tabuisieren: Faktor 2 sind statistisch nicht signifikant.

ANSCHRIFT DES AUTORS

Dr. Peter Jehle
Deutsches Institut
für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Mai 90

- JEHLE, P.; NORD—RÜDIGER, D. (1989). Angst des Lehrers - Eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 6, 1, 193-217.
- JEHLE, P.; NORD - RÜDIGER, D. (1991a). FLASH: Frankfurter Lehrer Angst - Selbst Hilfe. Programm zur Bearbeitung sozialemotionaler Belastungen im Schulalltag. Reihe: Forschungsberichte. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Frankfurt/Main.
- JEHLE, P.; NORD—RÜDIGER, D. (1991b). FLASH — Frankfurter LehrerAngst - SelbstHilfe. Evaluationsstudie 1: Vorgehensweise und Daten der ersten Überprüfung des Programms. Reihe: Forschungsberichte. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main.
- JEHLE, P.; NORD—RÜDIGER, D. (1992). Angst des Lehrers - Dokumentation zur deutschsprachigen Literatur cirka 1992. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main. 10 Seiten.
- JENDROWIAK, H.W.; KREUZER, K.J. (1980). Lehrer zwischen Angst und Auftrag. Pädagogischer Verlag Schwann: Düsseldorf.
- KEAVNEY , G. & SINCLAIR, K.E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. In: Review of Educational Research 48 (2), 273-290.
- LAZARUS, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. Mc Graw - Hill: New York.
- MÜLLER—FOHRBRODT, G.; CLOETTA, B. & DANN, H.D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen - Ursachen - Folgerungen. Klett-Cotta: Stuttgart.
- NORD—RÜDIGER, D. & JEHLE, P. (1992). Befunde und Perspektiven zur Lehrerangst als Trendthema. In: K. Ingenkamp; R. S. Jäger; H.

- Petillon; B. Wolf (Hrsg.) Empirische Pädagogik 1970 - 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Studien Verlag: Weinheim. Band II, 527-535.
- PEEZ, H. (1983). Angst als Begleiter im Lehrerleben. Berufsbezogene Ängste in der Selbstwahrnehmung und im Urteil der Schüler. In: Bayrische Schule 2 (siehe auch Informationen für Erzieher 4/1983).
- QUITMANN, H. (1980). Individuelle Angstbewältigung oder politische Solidarität? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 32, 20-26.
- SCHULTZ, J. H. (1964). Übungsheft für das Autogene Training. Thieme: Stuttgart.
- SCHWARZER, R. (1981). Streß, Angst und Hilflosigkeit. Klett: Stuttgart.
- SINCLAIR, K.E.; RYAN, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. In: Teaching and Teacher Education. 3 (3), 249-253.
- SPREEN, O. (Ed.). MMPI Saarbrücken. Huber: Bern.
- WEIDENMANN, B. (1978). Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. Ehrenwirth: München.
- WINKEL, R. (1970). Angst in der Schule. Neue Deutsche Schule, Verlagsgesellschaft: Essen. (2., erweiterte Auflage).