EMOTIONSREGULATION IM UNTERRICHT UND DEREN RELEVANZ FÜR DAS BEFINDEN UND DIE ARBEITSFÄHIGKEIT VON LEHRKRÄFTEN IN ABHÄNGIGKEIT VON DER DAUER IM SCHULDIENST

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät
der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

vorgelegt von
Anja Philipp
geb. am 07.09.1978 in Arnstadt

WS 2009/2010

Dekan:	Prof. Dr. Dieter K. Tscheulin
Erstgutachter:	Prof. Dr. Heinz Schüpbach
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Brunna Tuschen-Caffier
Datum der Disputation:	19. April 2010

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Heinz Schüpbach für das unablässige Interesse am Fortgang meiner Arbeit, seine stetige Förderung und die stets offene Tür bei Fragen und Schwierigkeiten. Der Deutschen Forschungsgemeinschaft möchte ich danken, da im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Altersdifferenzierte Arbeitssysteme“ ein intensiver Austausch mit Experten aus verschiedenen Fachgebieten möglich war. Prof. Dr. Andreas Krause danke ich für seine vielen wertvollen Ratschläge und Hinweise, die wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Einen herzlichen Dank an die Freiburger Arbeitsgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie (Dr. Stephan Hinrichs, Barbara Wilde, Carolina Bahamondes-Pavez, Kerstin Ensinger, Lilian Meder und Tobias Stächele) deren Unterstützung und konstruktives Feedback mir immer dann weitergeholfen haben, wenn es besonders schwierig war. Vielen Dank für das sehr angenehme und produktive Arbeitsklima! Ein großer Dank gilt auch allen Hilfskräften für ihr großes Engagement und ihre Ausdauer bei der Umsetzung der Studien.

Für die finanzielle Unterstützung der Reise zur European Congress of Work and Organizational Psychology in Stockholm danke ich der Wissenschaftlichen Gesellschaft in Freiburg.

Meiner Mutter danke ich für ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre stetige Unterstützung meiner Pläne.

Besonders danken möchte ich Anne Stark für ihre Motivation und das Coaching auf langen Spaziergängen.

Zusammenfassung

Lehrkräfte verbringen ca. 40-45% ihrer Arbeitszeit im Unterricht. Unterrichten ist ein kooperativer Prozess, der nur unter Mitarbeit der Schüler erfolgreich sein kann (Nerdinger, 1994). Dies geschieht nicht immer ohne Störungen, und diese lösen zum Teil intensive Emotionen aus, was einen zusätzlichen kognitiven aber insbesondere auch emotionalen Regulationsaufwand mit sich bringt (Zapf, 2002). Dass gerade auch die Regulation der eigenen Emotionen im Unterricht relevant ist, wird deutlich, wenn man die Zahlen zum Befinden und der Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften betrachtet. Etwa ein Drittel aller Lehrkräfte fühlen sich emotional erschöpft (Weber, 2007) und ein gutes Drittel (39%) weisen eine ungünstige Arbeitsfähigkeit auf (Seibt, Heduschka & Spitzer, 2007). Dies trägt dazu bei, dass viele Lehrkräfte mit burnoutverwandten Diagnosen frühzeitig aus dem Beruf ausscheiden (Weber, Weltle & Lederer, 2005). Andererseits sind die Lehrkräfte den Belastungen auch nicht hilflos ausgeliefert. 17% der von Schaarschmidt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) untersuchten Lehrkräfte zeichnen sich durch hohes berufliches Engagement aus und sind widerstandsfähig gegenüber Belastungen. Unterschiedliche Strategien zur Regulation der eigenen Emotionen in belastenden Unterrichtssituationen wurden in diese Arbeit integriert und deren Wirkung auf die emotionale Erschöpfung, Hingabe und Arbeitsfähigkeit differenziert betrachtet.

Dabei zeigt sich in Studie I im Querschnitt, dass die vier untersuchten Strategien der Emotionsregulation unterschiedliche Zusammenhänge mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit von 210 Hauptsschullehrkräften aufweisen. Deep acting (Strategie, bei der ein Einklang zwischen spontan aufkommender und in der Situation als angemessen erachteter Emotion hergestellt wird) steht erwartungsgemäß in einem schwachen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung, während surface acting (Strategie, bei der eine Emotion geäußert wird, die nicht der spontan empfundenen entspricht) in einem stärkeren Zusammenhang steht. Surface acting korreliert ebenfalls mit verringerter Arbeitsfähigkeit und Hingabe. Auch faking in bad faith (Strategie, bei der eine Emotion geäußert wird, die nicht der spontan empfundenen entspricht, weil negative Konsequenzen erwartet werden) weist ein analoges Korrelationsmuster zu surface acting auf. Surface acting und faking in bad faith scheinen demnach eng miteinander verwandt, wie es Grandey (2003) postuliert. Jedoch zeigen sich interessante Zusammenhänge zwischen faking in good faith (Strategie, bei der eine Emotion geäußert wird, die nicht der spontan empfundenen entspricht, zum Wohl der Schüler und zur erfolgreichen Fortsetzung des Unterrichts) und dem Befinden der Lehrkräfte. Während deep acting in einem schwachen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung steht, korreliert faking in good faith mit erhöhter Hingabe für den Beruf.

Beide sollten, entgegen der Annahme von Grandey (2003), in weiteren Schritten der Arbeit differenziert betrachtet werden.

Auf Basis der Angaben von 102 Hauptschullehrkräften, die sowohl an Studie I als auch ein Jahr später an Studie II teilgenommen haben, konnte festgestellt werden, dass die Emotionsregulation auch längerfristig relevant für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit ist. Deep acting ist nicht nur weniger gesundheitsbeeinträchtigend (wie es die Ergebnisse im Querschnitt nahe legen) sondern sogar gesundheitsförderlich, da es ein verringertes Empfinden emotionaler Erschöpfung nach einem Jahr mit sich bringt. Surface acting ist auch längerfristig die stärker gesundheitsbeeinträchtigende Strategie, da es zu einer Verschlechterung der Arbeitsfähigkeit beiträgt. Es deutet sich aber auch eine Verlustspirale im Sinne der Conservation of Resources Theorie (Hobfoll & Freedy, 1993) an. Die längsschnittlichen Analysen zeigen, dass Lehrkräfte, die emotional erschöpft und in ihrer Arbeitsfähigkeit beeinträchtigt sind, stärker surface acting nutzen, was wiederum zu einer Verringerung der Arbeitsfähigkeit beiträgt.

Derartige Befunde machen deutlich, dass der Zeitverlauf bei der Betrachtung der Emotionsregulation eine Rolle spielt. Neben Effekten des Befindens, die eine Veränderung der Emotionsregulation mit sich bringen können, sind, so zeigt die entwicklungspsychologische Forschung, auch alternsbedingte Veränderungen in Betracht zu ziehen.

Die Ergebnisse von Studie III machen deutlich, dass gerade ältere Lehrkräfte intensiv Einfluss auf ihre eigenen Emotionen nehmen. Sie bemühen sich in verschiedenen Situationen insbesondere stärker um deep acting als Lehrkräfte mittleren Berufsalters. Auch die jüngeren Lehrkräfte tendieren dazu, ihre Emotionen stärker zu beeinflussen als die Lehrkräfte mittleren Berufsalters.

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass eine gute Emotionsregulation wesentlich dazu beiträgt, im Lehrerberuf längerfristig gesund zu bleiben. Einer ungünstigen Entwicklung hin zu Burnout und verminderter Arbeitsfähigkeit sollte frühzeitig entgegengesteuert werden. Auftretende Verlustspiralen (Hobfoll & Freedy, 1993) gilt es zu unterbrechen und stattdessen deep acting als längerfristig günstige Strategie zu etablieren. Dazu ist es erforderlich, eine Intervention zum gesundheitsförderlichen Umgang mit den eigenen Emotionen im Unterricht zu entwickeln, die insbesondere berufsälteren Lehrkräften aber auch Lehrkräften zu Beginn ihres Berufslebens angeboten werden sollte. Wie eine solche Intervention gestaltet sein könnte wird am Ende dieser Arbeit dargelegt.

Abstract

Teachers spend about 40-45% of their time in class (Krause, 2002). Teaching can only be successful if pupils are cooperative (Nerdinger, 1994). Demanding situations and disturbances are almost inevitable in such a cooperative process and may evoke intense emotions. This requires additional cognitive and also emotional effort. According to action theory such disturbances can be defined as obstacles in the regulation process (*e.g.* Frese & Zapf, 1994). The relatively high burnout-rates of teachers highlight the importance of emotion regulation when facing obstacles. Approximately one-third of teachers feel emotionally exhausted and are on their way to burnout (Weber, 2007) and more than one-third have a poor or moderate work ability (Seibt, Heduschka & Spitzer, 2007). Thus, a great number of teachers leave their profession early due to burnout-related diseases. On the other hand, teachers are not helpless in the face of such obstacles. 17% of the teachers in a large study by Schaarschmidt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) are characterised by high professional engagement and hardiness in the face of obstacles.

The effects of four different emotion regulation strategies in demanding situations in the classroom on emotional exhaustion, dedication and work ability are investigated in this work. Study I (cross-sectional) shows that the investigated strategies of emotion regulation have different effects on the health of the 210 secondary school teachers. Deep acting (a strategy to conciliate a spontaneously felt emotion and the emotion appropriate in the situation) correlates - as expected - weakly with emotional exhaustion and surface acting (the expression of an emotion which is not felt) correlates strongly with emotional exhaustion. Surface acting also correlates with reduced work ability and dedication. Faking in bad faith (the expression of an emotion which is not felt fearing negative consequences) shows an equivalent pattern of correlations. Surface acting and faking in bad faith seem to be closely related, as Grandey (2003) postulates. However, deep acting and faking in good faith (the expression of an emotion which is not felt for the benefit of the pupils) show different correlation patterns. Whereas deep acting correlates positively with emotional exhaustion, faking in good faith correlates with increased dedication. Both should be investigated separately in opposition to the assumption of Grandey (2003).

On the basis of a subsample of 102 teachers, who took part in study I as well as in study II (one year later), it can be established that emotion regulation is relevant for the health of teachers even over longer periods of time. Whereas deep acting is not only less health-impairing, as the results of the cross-sectional analysis show, it may even be health-beneficial over longer periods of time due to its effect leading to decreased emotional exhaustion. Surface acting, on the other hand, is health-impairing over longer periods of time as the effect on reduced work ability implies. A loss spiral according to the Conservation of Resources Theory (Hobfoll & Freedy, 1993) may

develop. Once emotionally exhausted and impaired in their work-ability, teachers would rather use surface acting, which may, in turn, lead to a decrease in their work-ability.

These results also imply that, depending on the health, the emotion regulation may change over the professional life span. Results of a third study with 205 secondary school teachers show that especially older teachers (who worked more than 20 years) regulate their emotions intensely. They tend to conciliate their spontaneously felt emotions and the emotion they perceive as appropriate in the situation by deep acting more strongly over the course of different episodes than their middle-aged colleagues. This also applies to younger teachers, although this difference is less pronounced and not consistently significant.

This work was able to show that emotion regulation is relevant for the health of teachers even over the period of one year. A loss-spiral (Hobfoll & Freedy, 1993) has to be interrupted as early as possible, *e.g.* by fostering deep acting, which was health-beneficial over the period of one year according to the results of studies I and II. The development of an intervention is necessary to establish and maintain a health-beneficial emotion regulation in the face of obstacles. It should address older teachers as well as their young colleagues. Implications for the design of such an intervention will be discussed at the end of this work.

Inhalt

1 Einleitung 13

1.1 Ziel der Arbeit 14

1.2 Hintergrund der Arbeit 15

2 Psychische Regulation des Arbeitshandelns auf Basis der Handlungsregulationstheorie am Beispiel des Lehrerberufs 15

2.1 Handeln als kleinste Analyseeinheit von Tätigkeiten 15

2.2 Kognitive Regulation von Arbeitshandeln 16

2.3 Die Rolle von Zielen und deren Redefinition 17

2.4 Regulationsanforderungen und Regulationsmöglichkeiten 17

2.5 Regulationsbehinderungen 18

2.6 Zwischenfazit 18

3 Arbeit in der Interaktion mit Schülern 19

3.1 Besonderheiten des Lehrerberufs als Interaktionsberuf 19

3.2 Zwischenfazit 21

4 Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf 21

4.1 Forschungsstand zu Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf 21

4.2 Das Job Demand-Control Modell 23

4.3 Charakterisierung des Lehrerberufs nach dem Job Demand-Control Modell sowie der Handlungsregulationstheorie 23

4.4 Zwischenfazit 24

5 Emotionsregulation als Teil der Handlungsregulation 25

5.1 Emotionsregulation versus Emotionsarbeit 27

5.2 Aspekte der Emotionsregulation 28

5.2.1 Regulationsanforderungen im Lehrerberuf 28

5.2.1.1 Forschungsstand zu Regulationsanforderungen im Lehrerberuf 29

5.2.1.2 Zwischenfazit 30

5.2.2 Regulationsproblem: Emotionale Dissonanz 31

5.2.2.1 Forschungsstand zur Ausprägung des emotionalen Dissonanzerlebens im Lehrerberuf 32
5.2.2.2 Forschungsstand zum Zusammenhang von emotionaler Dissonanz mit dem Befinden 33
5.2.3 Regulationsmöglichkeiten: Entscheidungsspielraum und Kontrolle 33
5.2.3.1 Forschungsstand zur Ausprägung von Entscheidungsspielraum und Kontrolle im Lehrerberuf 34
5.2.3.2 Forschungsstand zum Zusammenhang von Entscheidungsspielraum und Kontrolle mit dem Befinden 34
5.2.4 Strategien der Emotionsregulation 34
5.2.4.1 Forschungsstand zur Nutzung der Strategien der Emotionsregulation im Lehrerberuf 36
5.2.4.2 Forschungsstand zu Strategien der Emotionsregulation im Zusammenhang mit dem Befinden 37
5.2.4.3 Zwischenfazit 39
5.2.4.4 Erklärungsansätze für die unterschiedlichen Zusammenhänge verschiedener Strategien der Emotionsregulation mit dem Befinden 40
5.2.5 Zwischenfazit 43

5.3 Emotionsregulation im Verlauf von Handlungsepisoden 44
5.3.1 Episodische Betrachtung der Emotionsregulation 44
5.3.2 Episodisches Prozessmodell affektiver Einflüsse auf die Leistung 45
5.3.3 Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross 47
5.3.4 Zwischenfazit 48

5.4 Längerfristige Wirkungen der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden und reverse Wirkungen des Befindens auf die Emotionsregulation 49
5.4.1 Forschungsstand zu längerfristigen Wirkungen der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden von Lehrkräften 49
5.4.2 Forschungsstand zu reversen Effekte des Befindens auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation 51
5.4.3 Zwischenfazit 52

5.5 Emotionsregulation abhängig vom (Berufs-)Alter 53
5.5.1 Forschungsstand zur Emotionsregulation abhängig vom (Berufs-)Alter 54
5.5.2 Zwischenfazit 56

6 Befinden und Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften 57

6.1 Frühpensionierungsdiagnosen von Lehrkräften 57

6.2 Burnout 59
6.2.1 Burnout: Begriffsbestimmung 59
6.2.2 Burnout: Zahlen für den Lehrerberuf 60

6.3 Engagement von Lehrkräften 62
6.3.1 Engagement: Begriffsbestimmung 63
6.3.2 Engagement: Zahlen für den Lehrerberuf 63
6.4 Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften 64
6.4.1 Das Haus der Arbeitsfähigkeit: Ein Erklärungsmodell 64
6.4.2 Arbeitsfähigkeit: Zahlen für den Lehrerberuf 65
6.5 Zwischenfazit 67
7 Forschungsmodell 68
8 Forschungsfragen und Hypothesen 70
9 Vorgehen bei der Datenerhebung, Stichprobenbeschreibung und Erhebungs- sowie Analysemethoden 72
9.1 Vorgehen bei der Stichprobenrekrutierung 72
9.1.1 Studie I – Ersterhebung 72
9.1.2 Studie II – Folgeerhebung 73
9.1.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie 73
9.2 Studienteilnehmer 75
9.2.1 Studie I – Ersterhebung 75
9.2.2 Studie II – Folgeerhebung 76
9.2.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie 76
9.3 Fragebögen und Instrumente 77
9.3.1 Demografische Angaben 78
9.3.2 Befinden und Arbeitsfähigkeit 78
9.3.3 Regulationshindernisse und -anforderungen 80
9.3.4 Regulationsprobleme und Strategien der Emotionsregulation 81
9.3.5 Übersicht über die eingesetzten Instrumente und Skalen in den Studien I und II 81
9.3.6 Übersicht über die eingesetzten Skalen und Instrumente in Studie III 83
9.4 Statistische Auswertungen 85
9.4.1 Studie I – Ersterhebung 85
9.4.2 Studie II – Folgeerhebung 86
9.4.2.1 Beschreibung einzelner Teilmodelle 88
9.4.2.2 Prüfung der Teilmodelle und deren Model Fit 89
9.4.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie 94
10 Ergebnisse 95

10.1 Studie I: Ersterhebung 95
10.1.1 Beschreibung des Befindens und der Gesundheit der Lehrkräfte in der Stichprobe 95
10.1.2 Ausmaß von Regulationshindernissen 97
10.1.3 Ausmaß der Regulationsanforderungen 98
10.1.4 Häufigkeit des Auftretens von Regulationsproblemen 99
10.1.5 Ausmaß der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation 99
10.1.6 Überprüfung der Faktorenstruktur der emotionalen Dissonanz und der Strategien der Emotionsregulation 100
10.1.7 Zusammenhang der Regulationshindernisse und -anforderungen mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit 101
10.1.8 Zusammenhang der Regulationsprobleme mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit 102
10.1.9 Zusammenhang der Strategien der Emotionsregulation mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit 103
10.1.10 Strategien der Emotionsregulation als Mediator zwischen emotionaler Dissonanz und dem Befinden sowie der Arbeitsfähigkeit 104
10.1.11 Lineare Veränderung der Wahrnehmung von Regulationsproblemen und der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation mit zunehmendem Berufsalter 109

10.2 Studie II – Folgeerhebung 109
10.2.1 Korrelationen der Strategien der Emotionsregulation und des Befindens und der Arbeitsfähigkeit über den Zeitraum eines Jahres 110
10.2.2 Wirkungen der Emotionsregulationsstrategien auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit über den Zeitraum eines Jahres sowie reverse Effekte 111

10.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie 116
10.3.1 Qualität der Videosequenzen 116
10.3.2 Emotionsregulation im Verlauf belastender Unterrichtsepisoden 117
10.3.3 Berufsaltersgruppenspezifische Betrachtung der Emotionsregulation im Verlauf belastender Unterrichtsepisoden 119

10.4 Schlussfolgerungen 122

11 Diskussion 124

11.1 Ausmaß der Belastungen sowie Regulationsanforderungen und -probleme im Lehrerberuf 125

11.2 Differenzierte Betrachtung der Zusammenhänge von emotionaler Dissonanz und Emotionsregulationsstrategien mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit 126

11.3 Längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit sowie reverse Effekte 129

11.4 Episodische Betrachtung der Emotionsregulation 135

11.5 Berufsaltersgruppenspezifische Betrachtung der emotionalen Dissonanz und der Nutzung von Emotionsregulationsstrategien 136

12 Stärken und Schwächen der vorliegenden Studien und die sich daraus ergebenden Implikationen für die Forschung 138

13 Praktische Implikationen 141

Tabellenverzeichnis 143

Abbildungsverzeichnis 145

Literatur 148

Anhang 163

1 Einleitung

Die Arbeit von Lehrkräften rückt derzeit aus verschiedenen Gründen verstärkt ins Licht der Öffentlichkeit. Einerseits zeigen Berichte – nicht nur aus sogenannten „Brennpunktschulen“ – auf, welchen Schwierigkeiten viele Lehrkräfte im Unterricht begegnen. Fragt man Lehrkräfte selbst so nennen diese (übereinstimmend in einer Vielzahl von Studien) zu große Klassen und störende, demotivierte Schüler[1] als Quelle von Belastungen. Erst dann folgen administrative Probleme sowie Probleme mit Kollegen oder Eltern (siehe Review von van Dick, 2006). Dies macht deutlich, dass viele Lehrkräfte Unterrichten als anspruchsvoll erleben und in der Interaktion mit den Schülern auch emotionale Belastungen (beispielsweise ausgelöst durch demotivierte Schüler) auftreten.

Unter derartigen Bedingungen ist das Erreichen des Unterrichtsziels nämlich die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen erschwert. Durch die Pisa-Ergebnisse (z.B. Baumert *et al*., 2001) wächst jedoch der Druck auf die Lehrkräfte, bessere Leistungen mit innovativeren Lehrmethoden zu erzielen. Unter den gegebenen Bedingungen kommt somit der Regulation des eigenen Arbeitshandelns und insbesondere der Emotionen in belastenden Unterrichtssituationen eine besondere Bedeutung zu.

Dass gerade die Art und Weise wie Lehrkräfte mit emotional belastenden Unterrichtssituationen umgehen gesundheitsrelevant ist, machen die hohen Frühpensionierungsraten deutlich. Im Jahr 2002 schieden 41% der Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit frühzeitig aus dem Schuldienst aus (Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung, 2005) und dies geschah aufgrund von Diagnosen wie Depressionen oder Erschöpfungszuständen (siehe Abschnitt 6.1). Dies ist ein deutliches Warnsignal, dass eine große Anzahl von Lehrkräften in ihrer Gesundheit beeinträchtigt ist weil sie sich den Belastungen nicht mehr gewachsen sieht. Die Lage hat sich in den letzten Jahren sogar noch zusätzlich zugespitzt. Die gesetzlichen Grundlagen für die Frühpensionierung haben sich verändert und Lehrkräfte, die bis vor wenigen Jahren noch in Frühpension gegangen wären, weil sie den Anforderungen des Berufs nicht mehr standhalten konnten, verbleiben nun aus finanziellen Gründen länger im Beruf. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte steigt somit an (Statistisches Bundesamt, 2006). Ein immer größer werdender Anteil älterer befindensbeeinträchtigter Lehrkräfte ist zu erwarten und das Erreichen der Regelaltersgrenze bei guter Gesundheit und Arbeitsfähigkeit wird somit für eine wachsende Gruppe älterer Lehrkräfte immer schwieriger.

[1] Im Rahmen dieser Arbeit werden, soweit dies möglich ist, geschlechtsneutrale Begriffe (z.B. Lehrkraft) verwendet. Wenn von Schülern die Rede ist, sind selbstverständlich auch Schülerinnen gemeint oder wenn Dienstleister genannt werden bezieht sich das auch auf Dienstleisterinnen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde im Text auf diese Unterscheidung verzichtet.

Andererseits gibt es neben diesem eher negativ getönten Bild des Lehrerberufs (van Dick (2006) wählte hierfür die Bezeichnung „Horrorjob“ Lehrerberuf) in der Öffentlichkeit ebenso wie in der Forschung das Bild des Lehrers als „knowledge worker“ (Calderhead, 1996), der anhand seiner gesammelten Erfahrungen immer besser in der Lage ist, mit Belastungen im Unterricht umzugehen und somit im Beruf gesund zu bleiben. Viele Lehrkräfte erreichen in der Tat die Regelaltersgrenze. Im Jahr 2002 waren es immerhin 14.8% (Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung, 2005) und die Ergebnisse von Schaarschmidt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) zeigen, dass knapp ein Fünftel engagiert und widerstandfähig bleibt.

Im Rahmen dieser Arbeit soll geklärt werden welche Bedeutung der Umgang mit den eigenen Emotionen in belastenden Unterrichtssituationen für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften hat und welche Veränderungen abhängig von der Dauer im Beruf zu verzeichnen sind. Auf dieser Basis sollen Empfehlungen für Trainings zum gesundheitsförderlichen Umgang mit emotionalen Belastungen im Unterrichtsalltag abgeleitet werden, die dazu beitragen sollen, dass Lehrkräfte die Regelaltersgrenze bei möglichst guter Gesundheit erreichen.

1.1 Ziel der Arbeit

Im Zentrum dieser Arbeit steht somit erstens die Frage welchen Einfluss die Regulation der in belastenden Unterrichtssituationen aufkommendem Emotionen auf das Befinden der Lehrkräfte hat. Dabei gilt es, verschiedene Strategien im Umgang mit den eigenen Emotionen in belastenden Unterrichtssituationen differenziert bezüglich ihres Einflusses auf das Befinden zu betrachten und zweitens Erklärungsansätze für die Effekte zu überprüfen. Dabei werden Effekte auf positive (Engagement) sowie auf negative Befindensvariablen (emotionale Erschöpfung, reduzierte Arbeitsfähigkeit) untersucht.

Bisherige Befunde weisen kaum längerfristige Effekte auf das Befinden nach. Ziel dieser Arbeit ist es daher drittens diese Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres zu prüfen. Viertens soll unter Einbezug arbeits- und organisationspsychologischer sowie entwicklungspsychologischer Befunde betrachtet werden, wie sich die Strategien im Umgang mit emotional belastenden Unterrichtssituationen je nach Dauer im Berufsleben – in dessen Verlauf sich eine zunehmende Befindensbeeinträchtigung abzeichnet – verändern.

1.2 Hintergrund der Arbeit

Diese Arbeit ist eingebettet in ein Forschungsprojekt, das seit Anfang des Jahres 2006 an der Abteilung für Arbeits- und Organisationspsychologie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg durchgeführt wird. Dieses Projekt mit dem Titel „Altersdifferenzen der Emotionsregulation von Lehrkräften bei belastenden Unterrichtssituationen“ ist Teil des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Schwerpunktprogramms 1184 „Altersdifferenzierte Arbeitssysteme“. Im Projekt standen insbesondere Fragen zur alternsbedingten Veränderung der Emotionsregulation in Abhängigkeit vom Befinden von Lehrkräften im Mittelpunkt der Betrachtung, um so grundlagenwissenschaftliche Aussagen treffen zu können, wie Lehrkräfte langfristig im Beruf gesund bleiben und auf der Basis dieser Befunde eine Intervention zu entwickeln.

2 Psychische Regulation des Arbeitshandelns auf Basis der Handlungsregulationstheorie am Beispiel des Lehrerberufs

Zunächst wird in Abschnitt 2 die Regulation des Arbeitshandelns im Sinne der Handlungsregulationstheorie beschrieben und dies wird anschließend am Beispiel des Lehrerberufs als Interaktionsberuf genauer ausgeführt (siehe Abschnitt 3). Die besonderen Belastungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt, werden in Abschnitt 4 kurz charakterisiert.

Im nächsten Schritt wird darauf aufbauend abgeleitet, welche Bedeutung der Regulation eigener Emotionen in belastenden Arbeitssituationen und speziell in belastenden Unterrichtssituationen zukommt. Abschließend wird dies mit bereits existierenden empirischen Befunden untermauert (siehe Abschnitt 5).

2.1 Handeln als kleinste Analyseeinheit von Tätigkeiten

Die Handlungsregulationstheorie (Hacker, z.B. 1983, 2005; Volpert, 1982) bildet die Basis der Arbeit sowie des in Abschnitt 7 dargestellten Forschungsmodells. Die Beschreibung der psychischen Tiefenstruktur einer Tätigkeit erfolgt, indem diese auf einzelne Handlungen als abgegrenzte Einheiten von Tätigkeiten heruntergebrochen und die psychische Regulation dieser einzelnen Handlungen beschrieben wird. „Handlung bezeichnet eine zeitlich in sich geschlossene, auf ein Ziel gerichtete sowie inhaltlich und zeitlich gegliederte Einheit der Tätigkeit, nämlich die kleinste psychologisch relevante Einheit willentlich gesteuerter Tätigkeiten.“ (Hacker & Richter, 2006, S. 109). Da diese Theorie es ermöglicht, eine Tätigkeit auf der Basis konkreter

Handlungsepisoden und der darin erforderlichen psychischen Regulationsprozesse zu beschreiben, bildet sie das theoretische Fundament dieser Arbeit und der durchgeführten Studien.

2.2 Kognitive Regulation von Arbeitshandeln

Die Handlungsregulationstheorie beschreibt die psychische Regulation von Arbeitshandeln maßgeblich anhand erforderlicher kognitiver Prozesse. Bei der Handlungsausführung werden der Reihe nach verschiedene kognitive Prozesse durchlaufen: Zunächst wird eine Aufgabe übernommen bzw. selbst entwickelt und deren Erreichung wird zum Ziel einer Person (Prozess des *Richtens*); danach erfolgt eine *Orientierungsphase*, in der erforderliche Informationen gesammelt und Kenntnisse und Erfahrungen aktiviert werden, um daraus im nächsten Schritt Aktionsprogramme zu *entwerfen*. Weiterhin muss eine *Entscheidung* über den Weg der Zielerreichung getroffen werden, um dann die *Handlung* selbst *ausführen* zu können, welche dann im letzten Schritt noch hinsichtlich ihrer erfolgreichen Absolvierung *kontrolliert* werden muss (Hacker & Richter, 2006).

Die Handlungsregulation kann dabei auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, die je nach Grad des Bewusstseins unterschieden werden (Hacker & Richter, 2006): Auf der basalen Ebene der automatischen/automatisierten Handlungsprogramme werden kinästhetische Signale einer Situation aufgenommen und implizites Wissen bereitgestellt. Die erfolgende sensumotorische Regulation ist nicht bewusstseinsfähig und bildet somit einen Grenzfall der kognitiven Handlungsregulation (ebd.). Auf der nächsthöheren Ebene, der wissensbasierten Regulation, die bewusstseinsfähig aber nicht –pflichtig ist, werden Situationsmerkmale wahrgenommen und explizites Wissen abgerufen, um Handlungsschemata zu aktivieren, welche wiederum Handlungen vorbereiten. Auf der obersten Ebene erfolgt auf der Basis einer intellektuellen Analyse einer Situation die intellektuelle Regulation, die *per definitionem* bewusstseinspflichtig ist und zur Erstellung von Strategien und Handlungsplänen führt.

Aufgrund der vorgegebenen Reihenfolge von Prozessen, die auf unterschiedlichen Regulationsebenen stattfinden können, wird Handeln als hierarchisch-sequentiell organisiert beschrieben (z.B. Hacker & Richter, 2006). Im Idealfall laufen diese Prozesse mehr oder weniger bewusst und ungestört bis zur Aufgabenerfüllung ab. Emotionen erschienen in diesem Ablauf zunächst weniger relevant.

2.3 Die Rolle von Zielen und deren Redefinition

Wird eine Aufgabe übernommen, so wird deren erfolgreiche Ausführung zum Ziel einer Person, und diese Ziele sind antizipatorische kognitive Strukturen, die das Ergebnis der Aufgabe vorwegnehmen (Hacker & Richter, 2006; Frese & Zapf, 1994). Eine Person verfolgt oft mehrere Ziele gleichzeitig, die miteinander konkurrieren können (Frese & Zapf, 1994). Die Primäraufgabe (und somit auch das Primärziel) von Lehrkräften ist die Vermittlung von Wissen an ihre Schüler, was jedoch nur unter Bereitstellung günstiger Lernbedingungen erfolgen kann (Bromme, 1997). Zur erfolgreichen Ausübung der Primäraufgabe müssen Lehrkräfte parallel also auch die Sekundäraufgabe, also die Bereitstellung günstiger Lernbedingungen, verfolgen.

Ziele ergeben sich zwar aus der Aufgabe, die der Person übertragen wird, jedoch kommt der Art und Weise wie sie sich diese zu eigen macht (der Redefinition) eine große Bedeutung zu (Hacker & Richter, 2006; Hackman, 1970; Hackman & Oldham, 1980). Der Prozess der *Redefinition* hängt von verschiedenen Aspekten ab, beispielsweise von der Klarheit der Aufgabenformulierung, von der Art und Weise, wie sie die Person wahrnimmt ebenso wie von ihren Erfahrungen, Erwartungen und Werten oder gar ihrer Bereitschaft die Aufgabe auszuführen. Die Redefinition einer Aufgabe enthält einen prospektiven Anteil, da eine vorausschauende kognitive und emotionale Bewertung und Einschätzung der Aufgabe erfolgt (Hacker, 2003). Ein objektiver Erfolg, der aus eigener Kraft erzielt wurde, löst Gefühle von Stolz und Freude und gesteigertem Selbstbewusstsein aus, während ein Misserfolg von negativen Emotionen begleitet wird, die einerseits lähmend und bedrückend erlebt werden können, oder andererseits auch den eigenen Antrieb zu steigern vermögen (Hacker, 1998).

Die Primäraufgabe einer Lehrkraft ist die Vermittlung von Wissen; hierfür muss sie parallel im Rahmen ihrer Sekundäraufgabe ein günstiges Lernklima bereitstellen (Bromme, 1997). Kognitive aber auch emotionale Regulationsanforderungen können sich, je nachdem, wie die Lehrkraft sich ihre Aufgabe zu eigen gemacht (redefiniert) und welche Anforderungen sie somit verinnerlicht hat, ergeben. Die Rolle der Regulationsanforderungen wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

2.4 Regulationsanforderungen und Regulationsmöglichkeiten

Unterschiedliche Arten von Tätigkeiten stellen *unterschiedliche Anforderungen* an Personen. Je komplexer die Tätigkeit (also je höher die Entscheidungskomplexität ist, je mehr und je stärker Ziele und Subziele miteinander verbundenen sind und je mehr bewusste Regulationsanteile bestehen), desto mehr Regulationsanforderungen bringt die Tätigkeit mit sich (Zapf, 2002). Dies gilt in besonderem Maß für den Lehrerberuf, da Lehrkräfte sowohl für die Vorbereitung,

erfolgreiche Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts weitgehend selbst verantwortlich sind. Die Anforderungen durch einen derart komplexen Beruf können durch einen großen Tätigkeitsspielraum gepuffert werden, beispielsweise indem Personen die Arbeitsbedingungen, den Zeitrahmen, in denen Aufgaben erfüllt werden müssen, sowie die Wahl der erforderlichen Handlungen und die Zielsetzung selbst kontrollieren können (Hacker & Richter, 2006). Der Lehrerberuf bietet potentiell die Möglichkeit eines großen Tätigkeitsspielraums, da Lehrkräfte ihren Unterricht weitgehend selbstorganisiert vor- und nachbereiten sowie ihre Lehrmethoden selbst planen können. Lehrkräfte müssten somit – aufgrund des ihnen zur Verfügung stehenden Tätigkeitsspielraumes – im Idealfall gut in der Lage sein, ihren Beruf erfolgreich und bei gutem Befinden auszuüben.

2.5 Regulationsbehinderungen

Unterrichtshandeln verläuft jedoch nicht immer ungestört auf ein Ziel hin. Gerade im Unterricht kommt es oft zu einer großen Anzahl unvorhersehbarer Schwankungen und Störungen, was ihn zu einem „turbulent field“ macht (Schüpbach, 2008) und somit im Sinne des soziotechnischen Systemansatzes (z.B. Trist & Bamforth, 1951) besondere Anforderungen an Lehrkräfte stellt.

Treten derartige Störungen auf, wie beispielsweise schwatzende Schüler während gerade eine komplexe Aufgabe erklärt wird, so ist ein zeitlicher Zusatzaufwand oder riskantes Handeln erforderlich, um dieses Hindernis bei der Erfüllung der Primäraufgabe zu beheben (Glaser & Büssing, 1996). Eine solche Störung wird somit als *Regulationsbehinderung* oder auch *Regulationsproblem* bezeichnet[2]. Kommt es jedoch zu Dauerzuständen (wie z.B. anhaltenden Zeitdruck), die die Leistungsvoraussetzung eines Beschäftigten überfordern, so wird dies als Regulationsüberforderung betrachtet (Krause, 2004a). Angesichts derartiger Regulations-behinderungen oder -überforderungen ist ein zusätzlicher Aufwand bei der Regulation der eigenen Handlungen erforderlich und kann auch eine gesteigerte emotionale Regulationsanforderung mit sich bringen (siehe Abschnitt 5.2).

2.6 Zwischenfazit

Die Handlungsregulationstheorie als Fundament dieser Arbeit ermöglicht einerseits die Beschreibung von Tätigkeiten auf der Basis konkreter Handlungen und andererseits wird durch das Konzept der Regulationsbehinderungen möglich, zu beschreiben, was belastende

[2] Regulationsbehinderungen/-probleme sind mit Stressoren gleichzusetzen, wie sie im Sinne des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus (z.B. Lazarus & Folkman, 1984) definiert werden (Frese & Zapf, 1994).

Situationen zu solchen macht. Dem zusätzlichen Regulationsaufwand, den Regulationsbehinderungen mit sich bringen, kommt eine zentrale Rolle zu. Die Theorie wurde jedoch für Tätigkeiten im Produktionsbereich entwickelt und somit wurde zunächst nur der erforderliche kognitive Regulationsaufwand betrachtet. Jedoch müssen weitere Aspekte in Betracht gezogen werden bei Tätigkeiten, die sich in der Interaktion mit anderen Personen (Kunden, Patienten oder auch Schüler) ereignen.

Der Lehrerberuf ist eine dialogisch-interaktive Tätigkeit (Böhle, 2008) oder auch dialogisch-erzeugende Tätigkeit (Resch, 1991) und als solche abhängig vom Gegenüber (den Schülern). Er stellt besondere Anforderungen an die Regulation der eigenen Handlungen und auch insbesondere der eigenen Emotionen. Die Regulation der eigenen Emotionen angesichts auftretender Störungen fand erst in der letzten Zeit Beachtung durch Handlungsregulationstheoretiker (z.B. Hacker & Looks, 2007; Hacker & Richter, 2006; Zapf, 2002; siehe Abschnitt 5.2).

3 Arbeit in der Interaktion mit Schülern

Lehrkräfte verbringen ca. 40-45% ihrer Zeit im Unterricht (Krause, 2002). Ein wesentlicher Anteil ihrer Tätigkeit vollzieht sich also in der Interaktion mit ihren Schülern und genau dieser Anteil der Lehrertätigkeit steht im Fokus dieser Arbeit. Das Konzept der Interaktionsarbeit stellt bisherige Modelle wie die Handlungsregulationstheorie nicht in Frage, sondern versucht, diese zu ergänzen und an die Besonderheiten einer dialogisch-erzeugenden Tätigkeit anzupassen (Glaser, 2006), in der Kunde und Dienstleister zusammentreffen und ihre Interaktion die Qualität der Erstellung eines Produktes und die des Produktes selbst beeinflusst (Büssing & Glaser, 1999). „Interaktionsarbeit subsumiert die kommunikativen (Kommunikationsarbeit) und die emotionsbezogenen Anteile (Emotionsarbeit) sowie die unmittelbaren Kontakte (z.B. Körperarbeit) in der Arbeit mit Klienten." (ebd., S. 167).

3.1 Besonderheiten des Lehrerberufs als Interaktionsberuf

Im Unterricht sind die Schüler selbst die „Objekte" der Leistungserstellung (Nerdinger, 1994). Nach dem „*Uno-actu*-Prinzip" bedeutet dies, dass Produktion (Vermitteln von Wissen) und Konsumtion (Lernen) räumlich und zeitlich zusammenfallen (Büssing & Glaser, 1999). Dies stellt besondere Anforderungen an Lehrkräfte.

Die Primäraufgabe einer Lehrkraft im Sinne der Handlungsregulationstheorie ist es, Schülern Wissen und neue Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln, indem sie geeignete Lernsituationen bereitstellt (Bromme, 1997). Dabei müssen die Schüler zum Erfolg der Aufgabe beitragen (Nerdinger, 1994). Böhle (2008) beschreibt die besonderen Anforderungen dieser Art von Tätigkeit folgendermaßen: „Für die Analyse der Arbeit „an“ und „mit“ Menschen ist dabei vor allem bedeutsam, dass der Gegenstand der Arbeit grundsätzlich „als“ bzw. „wie“ ein Subjekt, das in seinem Verhalten nicht vollständig determiniert und berechenbar ist, wahrgenommen wird.“ (S. 1460).

Die Primäraufgabe der Wissensvermittlung ist demnach nur erfolgreich ausführbar wenn die Lehrkraft parallel (im Rahmen ihrer Sekundäraufgabe) dafür sorgt, dass der Unterricht reibungslos läuft und so reguliert wird, dass der Input optimal gesteuert und koordiniert wird (Bromme, 1997). Jedoch treten gerade im Unterricht unvorhergesehene Schwankungen und Störungen (im Sinne eines „turbulent fields; Schüpbach, 2008) auf, die die erfolgreiche Ausübung der Primäraufgabe zum Teil massiv behindern können. Eine Untersuchung von Krause (2002) zeigt, dass im Mittel 20 Störungen pro Unterrichtsstunde auftreten und eine Lehrkraft ca. alle zwei Minuten auf Störungen eingehen muss. Die meisten Störungen treten auf, da die Schüler nicht mehr an der Erfüllung der Primäraufgabe mitarbeiten, sondern selbst andere Ziele verfolgen (sog. divergierende Zielstellungen; Krause, 2002). Erschwerend kommt hinzu, dass das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler nicht reziprok ist (Wülser, 2008). Lehrkräfte tragen dabei die Hauptverantwortung für das Gelingen des Unterrichts. Friedman (2006) beschreibt es als Interaktion zwischen einem gebildeten Erwachsenen und jungen Leuten, die es auszubilden und zu sozialisieren gilt. Schüler haben dabei einerseits kein Mitspracherecht, welche Lehrkraft sie unterrichtet, welcher Lernstoff vermittelt wird und müssen sich einem Stundenplan beugen. Andererseits verfügen Schüler (insbesondere die jüngeren Schüler) über gewisse Freiheiten in der sozialen Interaktion, da sie die gesellschaftlichen Regeln (noch) nicht verinnerlicht haben.

Wenn es dann im Unterricht zu Störungen (Regulationsbehinderungen im Sinne der Handlungsregulationstheorie) kommt, muss die Lehrkraft sich der Sekundäraufgabe zuwenden und kann die Primäraufgabe nicht weiter verfolgen. Dies stellt hohe Regulationsanforderungen an Lehrkräfte, unter anderem auch an die Angemessenheit ihrer eigenen emotionalen Äußerungen angesichts dieser zum Teil massiven Regulationsbehinderungen und bringt einen zusätzlichen kognitiven und emotionalen Regulationsaufwand mit sich (siehe Abschnitt 5.2.1).

3.2 Zwischenfazit

Mit der Darstellung der Handlungsregulationstheorie und der Erweiterung auf Interaktionsberufe wurde das Fundament der Arbeit gelegt und herausgearbeitet, welche Bedeutung Regulationsbehinderungen und der damit erforderliche zusätzliche Regulationsaufwand haben. Während die Handlungsregulationstheorie die kognitiven Aspekte der Regulation von Arbeitshandeln in Produktionstätigkeiten sehr genau beschreibt, wird für die Interaktionsarbeit betont, dass gerade emotionale Regulationsaspekte in dialogisch-erzeugenden Tätigkeiten wie dem Lehrerberuf (Resch, 1991) in die Betrachtung einbezogen werden sollten (Büssing & Glaser, 1999). Welche Regulationsaspekte das sind wird in Abschnitt 5.2 genauer dargelegt.

In den folgenden Abschnitten wird nun schrittweise erläutert, welche Aspekte in die Modellentwicklung (das Forschungsmodell wird in Abschnitt 7 dargestellt) eingeflossen sind. Im nächsten Abschnitt wird zunächst beschrieben, welche Arten von Regulationsbehinderungen/Belastungen im Unterricht auftreten, über welche Ressourcen Lehrkräfte im Umgang mit diesen verfügen und welche Rolle dies für das Befinden von Lehrkräften spielt.

4 Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf

Lehrkräfte verbringen ca. 40-45% ihrer Arbeitszeit im Klassenzimmer (Krause, 2002). Hacker und Looks (2007) kritisieren jedoch, dass Lehrkräfte *nur* ungefähr die Hälfte ihrer Zeit in der direkten Interaktion mit den Schülern verbringen und daher andere Faktoren für das Belastungserleben bedeutsamer sein dürften. Auch Bauer *et al.* (2007) zeigen in einer umfangreichen Studie mit 949 Lehrkräften, dass auch außerunterrichtliche Aktivitäten sehr viel Zeit in Anspruch nehmen. Demgegenüber steht, dass doch *immerhin* die Hälfte der Zeit in direkter Interaktion mit den Schülern verbracht wird und Lehrkräfte dies als ihre „Kerngeschäft“ betrachten (D. Lehr, 2004). Außerdem stellt der Unterricht mit seinen unvorhersehbar auftretenden Störungen und Schwankungen besondere Anforderungen an die Regulationsleistungen von Lehrkräften (Schüpbach, 2008). Somit sind Belastungen, die sich aus dem Unterrichten ergeben, durchaus relevant für das Befinden der Lehrkräfte.

4.1 Forschungsstand zu Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf

Eine detaillierte Auflistung und eingehendere Darstellung der Forschung zur Lehrerbelastung bieten das umfassende Buch von Vandenberghe und Hubermann (1999), der Übersichtsartikel

von Rothland und Terhart (2007) oder der Beitrag von van Dick (2006). Krause und Dorsemagen (2007) bieten darüber hinaus eine aktuelle Systematisierung der zahlreichen Befunde aus verschiedenen Forschungsbereichen. An dieser Stelle werden ausgewählte Befunde zunächst zu Quellen von Belastungen und Ressourcen und dann zu deren Relevanz für das Befinden von Lehrkräften dargestellt. Van Dick (2006) fasst die Befunde verschiedener Studien zusammen und stellt fest, dass Lehrkräfte in Befragungen insbesondere die Klassengröße und problematisches Schülerverhalten gefolgt von administrativen Probleme, Problemen mit Kollegen, Problemen mit Eltern und auch die fehlende Anerkennung durch die Öffentlichkeit als *Belastungsquellen* nennen. Auch Wendt (2001) kommt in einer repräsentative Studie zu dem Ergebnis, dass insbesondere Schülerstörungen und überzogene Erwartungen seitens der Schüler aber auch mangelnde Erholung in den Pausen und weniger die Interaktion mit den Eltern der Schüler relevant für das Befinden der Lehrkräfte sind.

Die folgenden Befunde machen ebenfalls deutlich, dass gerade die Belastungen im Unterricht einen Einfluss auf das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern haben und somit *Stressoren* für die Lehrkräfte darstellen. Während Belastungen *per se* eher neutral sind, stellen Stressoren eine Bedrohung für die Person im Sinne des transaktionalen Stressmodells (z.B. Lazarus & Folkman, 1984) dar. Die folgenden im Detail aufgeführten Befunde sprechen dafür, dass die Belastungsfaktoren für eine große Anzahl der Lehrkräfte Stressorencharakter haben. Unterrichtsstörungen sind nach einer Untersuchung von Kaempf und Krause (2004) ein guter Prädiktor für Burnout und Gereiztheit von Lehrkräften. Verbale Angriffe und aggressive Äußerungen von Kunden oder Klienten stehen nachgewiesenermaßen im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung bei Dienstleistern (Ben-Zur & Yagil, 2005; Dormann & Zapf, 2004; Grandey, Kern & Frone, 2007). Dies gilt auch im Lehrerberuf. Verbale Übergriffe (Schaarschmidt, 2005) oder Gewalt durch Schüler (Bauer *et al.*, 2007; Dzuka & Dalbert, 2007) wurden als besondere Belastungsfaktoren bestätigt. Kokkinos (2007) zeigt an einer repräsentativen Stichprobe von 447 Lehrkräften von Zypern, dass der Umgang mit Schülerfehlverhalten sowie Zeitdruck gute Prädiktoren für emotionale Erschöpfung und Depersonalisationsempfinden der Lehrkräfte sind.

Soziale Unterstützung ist eine der am intensivsten untersuchten *Ressourcen* und hat sowohl eine Haupteffekt- als auch eine Pufferfunktion für das Befinden von Lehrkräften (Leppin & Schwarzer, 1997). Beispielhaft seien hier einige neuere Befunde für den Lehrerberuf genannt: Eine Studie von Galand, Lecocq und Philippot (2007) belegt die Haupteffektwirkung indem sie zeigt, dass bei hoher Unterstützung auch weniger Gewalt gegen Lehrkräfte auftritt. Isolierte Lehrkräfte erweisen sich dagegen häufiger als Ziel von Gewalt. Greenglass, Fiksenbaum und Burke (1995) schlussfolgern aus den Ergebnissen ihrer Längsschnittstudie an kanadischen

Lehrkräften, dass soziale Unterstützung indirekt wirkt, indem sie Lehrerinnen und Lehrer gegen die Folgen von Stress „impft“ und so als Puffer wirkt. Unter Bedingungen mit vielen Belastungen sind demnach die Auswirkungen auf das Befinden weniger drastisch, wenn die soziale Unterstützung hoch ist. Insgesamt ist die Befundlage zur sozialen Unterstützung recht umfangreich und eindeutig, so dass von einer weiteren Analyse im Rahmen dieser Arbeit abgesehen wurde.

4.2 Das Job Demand-Control Modell

Das Job Demand-Control Modell von Karasek (z. B. Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) ist eines der führenden Modelle in internationalen Studien zur Untersuchungen von Belastungen in der Arbeitstätigkeit. Es postuliert, dass zwei Charakteristika der Tätigkeit das Befinden einer arbeitenden Person beeinflussen: Einerseits die Belastungen (*demands*) und andererseits der Entscheidungsspielraum (*control*) einer arbeitenden Person bezüglich ihrer Aufgabe und wie sie diese erfüllt. Dieses Modell sagt vorher, dass Personen in Berufen, in denen wenige Belastungen auftreten und die wenig Kontrolle über ihre Tätigkeit haben, einen „*passive job“* ausüben, was ungünstig für das Befinden ist. Haben Personen jedoch viel Kontrolle, z.B. bei der Planung ihrer Tätigkeit, so wirkt sich dies günstig aus. Karasek bezeichnet diesen Beruf als „*low strain job“*. Wenn Personen jedoch in Berufen mit einem hohen Belastungsniveau arbeiten, wie Lehrkräfte dies tun (siehe Abschnitt 4.1), ist es entscheidend, wie viel Kontrolle sie über die Ausübung ihrer Tätigkeit haben. Hohe Belastungen und wenig Kontrolle (in einem so genannten „*high strain job“)* tragen zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei. Haben Personen mit hohen Belastungen jedoch viel Kontrolle über ihre Tätigkeit und können eigenständig Entscheidungen treffen, so bezeichnet Karasek dies als „*active job“* und prognostiziert ein günstigeres Befinden.

4.3 Charakterisierung des Lehrerberufs nach dem Job Demand-Control Modell sowie der Handlungsregulationstheorie

Der Lehrerberuf wird nach dem Job Demand-Controll Modell (z. B. Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) als „active job“ eingestuft, da die hohen Belastungen durch ein hohes Maß an Kontrolle ausgeglichen werden können. Vergleichbar formuliert es auch die Handlungsregulationstheorie (Hacker, 1983, 2005; Volpert, 1982).

Lehrkräfte üben im Sinne der Handlungsregulationstheorie eine vollständige Tätigkeit aus, die ihnen große Tätigkeitsspielräume bei vielen Handlungsschritten einräumt und dies sollte

auftretende Regulationshindernisse/Störungen[3] ausgleichen (Hacker & Richter, 2006). „Vollständige und fordernde Tätigkeiten sind für die Leistungsmotivierung, für das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit sowie das Verhüten von Dequalifizierungen durch Lernangebote unerlässlich." (ebd., S. 126). Eine Person mit einer zyklisch vollständigen Tätigkeit hat die Möglichkeit, ihre Aufgaben selbst vorzubereiten, zu organisieren und kontrollieren und wenn nötig zu korrigieren (Zapf, 2002). Dies macht die Tätigkeit zwar fordernder, bietet aber auch mehr Entwicklungsmöglichkeiten (ebd.). Der Lehrerberuf gilt in diesem Kontext als eher günstig einzuschätzende Tätigkeit, die hohe Tätigkeitsspielräume/Kontrolle bietet, und somit mit wenig gesundheitlichen Beeinträchtigungen verbunden sein dürfte.

Dies gilt jedoch längst nicht für alle Lehrkräfte, wie die Burnout-Raten und Frühpensionierungsdiagnosen (siehe Abschnitt 6.1) eindrucksvoll nahe legen. Ungefähr ein Fünftel bis ein Drittel der Lehrkräfte sind ausgebrannt oder auf dem Weg Richtung Burnout (siehe Abschnitt 6.2). So ergibt sich demnach für einen großen Anteil der Lehrkräfte ein Widerspruch.

4.4 Zwischenfazit

Eine umfangreiche Studie an 1028 finnischen Lehrkräften macht deutlich, dass Belastungen im Beruf ein wesentlicher Prädiktor von Burnout sind – und dies sogar noch vor der Wahrnehmung von Kontrolle (Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007). Zwar bietet der Lehrerberuf offenbar potentiell hohe Kontrolle über die eigene Tätigkeit und hohe Spielräume in der Umsetzung sowie die Möglichkeit, soziale Unterstützung als Ressource zu nutzen, jedoch scheint dies nicht immer zu genügen, um die Belastungen ausreichend auszugleichen. Auch Rudow hat 1999 bereits die Argumentation von Karasek (z.B. 1979) kritisiert indem er feststellt, dass die Entscheidungsspielräume von Lehrkräften nur bedingt so groß sind, dass sie als ausreichende Puffer dienen können. Lehrkräfte haben durchaus Vorgaben in Form von Lehrplänen, die oft so dicht sind, dass nur wenige Zeitpuffer übrig bleiben und so ein großer Zeitdruck entstehen kann. Auch Friedman (2006) oder Hebson, Earnshaw und Marchington (2007) stellen fest, dass die Entwicklung im Lehrerberuf in den letzten Jahren mit einer massiven Zunahme der Arbeitsbelastung und einem Verlust an Spontaneität einhergegangen ist. Lehrkräfte stehen also zunehmend unter Druck bei der Ausübung ihrer Aufgaben (u.a. auch durch die erhöhten Forderungen in Reaktion auf die ungünstigen Pisa-Ergebnisse), so dass sie immer weniger

[3] Der Begriff der Regulationsbehinderungen (im Sinne der Handlungsregulationstheorie; Hacker, z.B. 2005) wird in dieser Arbeit gleichwertig mit den Begriffen Belastungen (siehe Job Demand-Control Modell von Karasek (z.B. 1979), belastende Unterrichtssituationen sowie Störungen verwendet.

Spielräume zur Verfügung haben bzw. wahrnehmen und somit kommt einer guten Regulation der eigenen Handlungen und Emotionen eine immer stärkere Bedeutung zu.

Im Rahmen dieser Arbeit sollen keine weiteren Hinweise auf Verbesserungen der Bedingungen an Schulen im Sinne einer Verhältnisprävention generiert werden und es geht auch nicht primär darum, das Ausmaß an Belastungen und Ressourcen zu quantifizieren[4]. Es soll vielmehr im Mittelpunkt stehen, wie Lehrkräfte mit den bestehenden emotionalen Belastungen im Unterricht so umgehen und ihre Ressourcen so nutzen, dass sie langfristig in ihrem Beruf gesund und arbeitsfähig bleiben (im Sinne einer Verhaltensprävention).

5 Emotionsregulation als Teil der Handlungsregulation

Die Rolle emotionaler Prozesse bei der Handlungsausführung wurde in der klassischen Handlungsregulationstheorie (z.B. Hacker, 2005; siehe Abschnitt 2) zwar nicht ausgeklammert, spielte zunächst jedoch keine zentrale Rolle. Emotionen wurden eher im Kontext von Erfolgs- oder Misserfolgserleben bei der Zielerreichung diskutiert (siehe Abschnitt 2.3). Insbesondere Interaktionstätigkeiten – wie der Lehrerberuf – bringen aber besondere emotionale Anforderungen mit sich (siehe Abschnitt 3). Der Beitrag von Hacker und Richter (2006) sowie die Übersichtsarbeit von Zapf (2002) versuchen diese Lücke zu schließen, indem sie das Konzept der Emotionsregulation in der Handlungsregulationstheorie verankern. Hacker und Richter (2006) betonen, dass die Forschung zu psychischer Regulation von interaktiven Tätigkeiten noch am Anfang steht. Sie verweisen darauf, dass eine Person, die regelmäßig Emotionen in der Interaktion mit ihrem Gegenüber äußern soll, die sie so nicht empfindet, eine „belastende regulative Besonderheit“ darstellt und dass „dissonante und negative Emotionen […] eine entscheidende Quelle der Entstehung von Burnout bei dialogischen Tätigkeiten“ darstellen (ebd., S. 123).

Zapf (2002) beschreibt die Funktion der Emotionsregulation als „part of an overall task and, thus, it helps to fulfill the overall task and increase task effectiveness.” (S. 248). Somit erfüllt sie die Definition einer Sekundäraufgabe, deren Erfüllung die erfolgreiche Ausübung der Primäraufgabe fördert (siehe Abschnitt 2.3). Die Zielerreichung im Unterricht erfolgt in einem kooperativen Prozess, wobei sowohl Lehrkräfte als auch Schüler dazu beitragen müssen (z.B. Krause, 2004a; Nerdinger, 1994; siehe Abschnitt 3.1). Das Verhältnis zwischen einer Lehrkraft und ihren Schülern ist allerdings nicht reziprok (Wülser, 2008), d.h. insbesondere die Lehrkraft

[4] Auf die ausführliche Darstellung der Befunde wird an dieser Stelle verzichtet und stattdessen wird auf Krause und Dorsemagen (2007) verwiesen, die eine Systematisierung des dichten „Forschungsdschungels“ zur Lehrerbelastung vorgestellt haben.

trägt die Verantwortung dafür, dass Wissen vermittelt wird und der Unterricht somit erfolgreich ist. Dabei besteht die Sekundäraufgabe darin, geeignete Unterrichtsbedingungen bereitzustellen, in denen optimales Lernen erfolgen kann (Bromme, 1997). Gelingt dies nicht, da Störungen behindernd wirken, so muss ein zusätzlicher Regulationsaufwand geleistet werden. Auch die spontan aufkommenden eigenen Emotionen der Lehrkraft müssen gegebenenfalls reguliert werden wenn sie als nicht angemessen für die erfolgreiche Aufgabenerfüllung erachtet werden (Zapf, 2002). Nach Zapf (2002) gehört dies somit zur Sekundäraufgabe von Lehrkräften im Sinne der Handlungsregulationstheorie.

Emotionsregulation wird in dieser Arbeit nach Morris und Feldman (1996) als „the effort, planning, and control needed to express organizationally desired emotion during interpersonal transactions." (S. 987) definiert. Diese Definition ist besonders passend, da sie den zusätzlichen Aufwand, den eine Emotionsregulation mit sich bringt – und wie es auch die Handlungsregulationstheorie postuliert – ebenso einbezieht wie den Kontrollaufwand (Regulationsmöglichkeit im Sinne der Handlungsregulationstheorie), der dafür erforderlich ist, in belastenden Situationen (Regulationshindernisse im Sinne der Handlungsregulationstheorie) organisational als angemessen erachtete Emotionen zu äußern.

Jedoch weist diese Definition hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit für den Lehrerberuf auch Schwächen auf. Morris und Feldman (1996; bezugnehmend auf die Arbeiten von Goffman, 1959) gehen davon aus, dass es organisational geprägte Regeln (sog. display rules oder Darstellungsregeln) darüber gibt, welcher Emotionsausdruck in belastenden Situationen angemessen ist. Verkäufer werden beispielsweise dazu angehalten, in der Interaktion mit den Kunden konsequent freundlich zu bleiben. Sind jedoch derartige explizite Regeln im Lehrerberuf zu erwarten? In Abschnitt 5.2.1.1 wird dies näher erläutert und die Implikationen für die Emotionsregulation von Lehrkräften diskutiert.

Die Definition birgt noch eine weitere Unschärfe. Geht es lediglich darum, kontrolliert und unter Einsatz von zusätzlichem Aufwand organisational erwünschte Emotionen oberflächlich zu äußern oder spielen nicht auch psychische Prozesse der Einflussnahme auf die eigenen Emotionen eine bedeutsame Rolle? Hochschild (1990) hat in ihrer Arbeit diesen Aspekt bereits betont, indem sie Emotionsregulation im Sinne des „Managements der Gefühle" (S. 30) definiert und unterschiedliche Strategien beschreibt, die entweder eine oberflächliche Emotionsäußerung oder aber eine Einflussnahme auf die eigenen Gefühle zum Ziel haben.

Sie betont weiterhin, dass Emotionen reguliert werden „damit die äußere Haltung gewahrt bleibt, die bei anderen die erwünschte Wirkung hat" (ebd., S. 31). Hochschild versteht demnach Emotionsregulation auch als die Einflussnahme auf die Gefühle des Interaktionspartners ebenso wie Morris und Feldman (1996). Die Autoren beschreiben den transaktionalen Charakter der

Emotionsregulation folgendermaßen: In Kommunikationssequenzen äußert eine Person Emotionen, nimmt die Reaktion des Gegenübers darauf wahr und passt den eigenen Emotionsausdruck daran an. Derartige Prozesse spielen auch im Unterricht eine Rolle. Gerade Lehrkräfte haben in der Interaktion mit ihren Schülern die Verantwortung dafür, Wissen in lernförderlicher Atmosphäre zu vermitteln und sehen sich somit vor der Aufgabe, ihren eigenen Emotionsausdruck anzupassen und dabei sensitiv für die Emotionen der Schüler zu sein (siehe Ergebnisse von Fischbach, 2003; Abschnitt 5.2.1.1).

Mehrere Richtungen der Emotionsregulation spielen also nach diesen Definitionen ineinander. Einerseits geht es darum, Einfluss auf die *eigenen* Emotionen zu nehmen, um einen organisational als angemessen definierte Emotion zu empfinden oder sie zumindest zu äußern. Andererseits spielt die Einflussnahme auf die Emotionen des *Interaktionspartners* eine Rolle, um die Aufgabe erfolgreich ausführen zu können. Brucks (1999) hingegen fordert, beide Richtungen definitorisch voneinander zu trennen. Darauf soll im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden.

5.1 Emotionsregulation versus Emotionsarbeit

Brucks (1999) spricht von Emotionsregulation, wenn die Einflussnahme auf die eigenen Gefühle der Person im Mittelpunkt steht, um so die für die Situationen angemessenen Emotionen entweder zu empfinden oder aber zum Ausdruck bringen zu können. Ein weiterer Aspekt ist die Einflussnahme auf die Emotionen des Interaktionspartners. Brucks (1999) bezeichnet dies als Emotions- oder Gefühlsarbeit[5]: Eine Lehrkraft versucht beispielsweise, Unterrichtsstoff so zu vermitteln, dass die Schüler daran Freude finden und motivierter mitarbeiten. Eine derartige instrumentelle Handlung, so Brucks, ist dadurch gekennzeichnet, dass eine aktive Beteiligung des Kooperationspartners erforderlich ist, um das Arbeitsergebnis zu erreichen. Gleichzeitig ist der Kooperationspartner selbst aber auch der Arbeitsgegenstand, wie es auch im Lehrerberuf als Interaktionsberuf der Fall ist (siehe Abschnitt 3). Auch Näring, Briët und Brouwers (2006) oder Höge (2006) betonen, dass Lehrkräfte im Unterricht sowohl auf ihre eigenen Emotionen Einfluss nehmen (Emotionsregulation) als auch auf die Emotionen ihrer Schüler einwirken müssen (Emotionsarbeit). Die beiden Aspekte Emotionsregulation und Emotionsarbeit bedingen sich sehr stark gegenseitig (Zapf, 2002).

Im Rahmen dieser Arbeit werden sie jedoch voneinander getrennt, da eines der Ziele dieser Arbeit darin besteht, Emotionsregulationsprozesse von Lehrkräften angesichts belastender

[5] Eine ähnliche Unterscheidung treffen Strauss *et al.* (1980), die den Aspekt der Einflussnahme auf die Emotionen anderer als „sentimental work“ bezeichnen.

Unterrichtssituationen und deren Effekte auf das Befinden der Lehrkräfte zu untersuchen. Die Einflussnahme auf die Gefühle der Schüler (Emotionsarbeit nach Brucks, 1999) wird im Rahmen dieser Arbeit daher bewusst ausgeklammert.

5.2 Aspekte der Emotionsregulation

Es gilt bei der Untersuchung von Emotionsregulation auf der Basis der Handlungsregulationstheorie verschiedene Aspekte voneinander abzugrenzen. Ein Vorschlag stammt von Zapf *et al.* (2003), die zwischen emotionalen Regulationsanforderungen (siehe Abschnitt 5.2.1), Regulationsproblemen (insbesondere emotionales Dissonanzerleben; siehe Abschnitt 5.2.1) und Regulationsmöglichkeiten (siehe Abschnitt 5.2.3) unterscheiden. Weiterhin sind verschiedene Strategien der Emotionsregulation hinsichtlich ihrer Effekte auf das Befinden zu differenzieren (siehe Abschnitt 5.2.4).

5.2.1 Regulationsanforderungen im Lehrerberuf

In vielen personenbezogenen Dienstleistungsberufen existieren spezifische Regeln (sog. display rules oder Darstellungsregeln[6]) über den erwünschten Emotionsausdruck in Interaktionen mit Kunden und Klienten, die explizit oder implizit durch die Organisation vorgegeben sind (z.B. Ashforth & Humphrey, 1993; Morris & Feldman, 1996; Rafaeli & Sutton, 1987; Zapf, 2002). Diese Ansicht geht zurück auf Arbeiten von Ekman (1973) und Goffman (1959). In derartigen Berufen besteht seitens der jeweiligen Organisation (z.B. Call-Center oder Kaufhaus) eher die Anforderung an die Mitarbeiter, positiv getönte Emotionen in der Interaktion mit dem Kunden zu äußern. Negativ getönte Emotionen werden nur in einzelnen Berufen als angemessen akzeptiert (Zapf & Holz, 2006). Polizisten oder auch Richter haben beispielsweise die Möglichkeit, ihren Ärger zu äußern, während Verkäufer oder Call-Center Mitarbeiter eher dazu angehalten werden, in der Interaktion mit ihren Kunden konsequent freundlich zu bleiben.

Explizite display rules seitens der Schule sind im Lehrerberuf eher nicht zu erwarten. Vielmehr scheint es der Fall, dass sich derartige display rules aus den Rollenansprüchen der Lehrkraft und ihren Erwartungen an sich selbst speisen (Diefendorff, Richard & Croyle, 2006). Badura (1990) hat dies für Pflegeberufe – aber ebenso übertragbar auf den Lehrerberuf – folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „…es gehört zu den unausgesprochenen Normen

[6] Hochschild (1983) hat im Gegensatz zu display rules eher von feeling rules gesprochen, die sich darauf beziehen, welche Emotionen Personen empfinden sollen. Im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch auch betrachtet, welche Emotionen geäußert werden, ohne dass sie empfunden werden. Daher wird der Begriff display rules verwendet.

insbesondere der Pflegeberufe, dass man die eigenen (möglicherweise negativen bis feindseligen) Gefühle unterdrückt und sich ganz den sozialen und emotionalen Bedürfnissen anderer widmet.“ (S. 318).

Dem eigenen Rollenverständnis der Lehrkräfte (im Sinne der Redefinition der Aufgabe; siehe Abschnitt 2.3) kommt demnach eine besondere Bedeutung zu. Nach Schönwälder (1997) bieten sich Lehrkräften große Spielräume bei der Redefinition ihres pädagogischen Auftrages. Der Autor beschreibt dies folgendermaßen: „Da es kein allgemein verbindliches Maß des pädagogisch Richtigen geben dürfte, sieht sich formal jeder Lehrer vor die Verantwortung gestellt, das ihm pädagogisch ‚richtig‘ Scheinende zu tun.“ (S. 195). Es ist also im Lehrerberuf weniger zu erwarten, dass die Schule explizit Regeln vorgibt. Nach Rafaeli und Sutton (1987) können derartige Regeln auch implizit oder explizit während der Berufsausbildung vermittelt werden und sich später erst als Teil des Berufsethos manifestieren.

Es scheint also eher der Fall zu sein, dass display rules Teil des Rollenverständnisses einer Lehrkraft sind und sich aus den Vorstellungen darüber speisen, wie die Aufgabe (das Vermitteln von Wissen unter lernförderlichen Bedingungen) erfolgreich auszuführen ist. Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Emotionen Lehrkräfte im Unterricht einerseits spontan empfinden und welche sie auch äußern.

5.2.1.1 Forschungsstand zu Regulationsanforderungen im Lehrerberuf

Hofer (1985; zitiert nach Krause, 2002) beschreibt, welche Emotionen bei Lehrkräften während des Unterrichts aufkommen können. Es wird Befriedigung erlebt, wenn der Unterricht wie geplant verläuft. Treten jedoch unvorhergesehene Störungen seitens der Schüler auf, die den geplanten Unterrichtsablauf behindern, so führt dies vorwiegend zu Ärger. Freude hingegen wird empfunden, wenn ein bisher schwacher oder unmotivierter Schüler plötzlich gut mitarbeitet. Enttäuschung kommt auf, wenn Schüler sich respektlos und beleidigend verhalten. Werden jedoch auch alle diese Gefühle als unterrichtsförderlich erachtet und dementsprechend geäußert?

Fischbach (2003) vergleicht unterschiedliche Berufsgruppen hinsichtlich der emotionalen Anforderungen in ihrem Beruf und beschreibt, dass Lehrkräfte während des Unterrichts in hohem Maß positiv getönte Emotionen äußern, andererseits aber durchaus auch negative Emotionen zum Ausdruck bringen können. Dabei erwarten sie von sich selbst, Sensibilität für die Emotionen ihrer Schüler sowie Sympathie für die Schüler zu empfinden (siehe Abbildung 1).

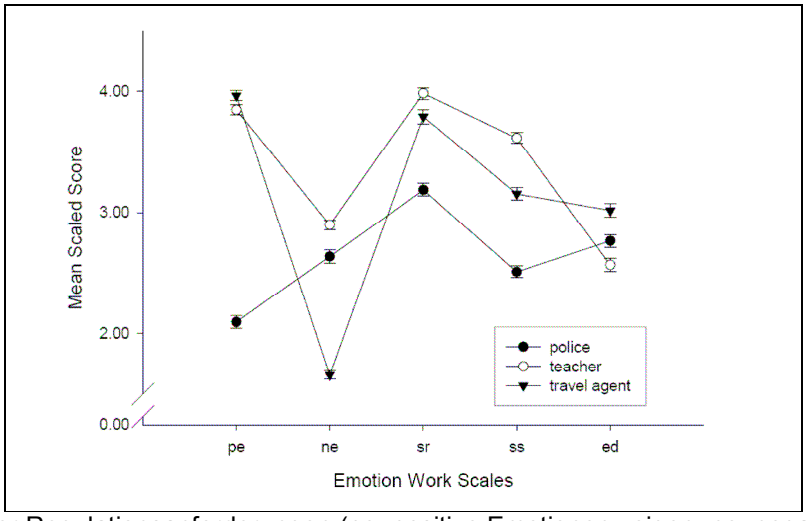


Abbildung 1: Profil der Regulationsanforderungen (pe: positive Emotionen zeigen, ne: negative Emotionen zeigen, sr: Sensitivitätsanforderungen, ss: Sympathie zeigen) und –probleme (ed: emotionale Dissonanz) für unterschiedliche Berufsgruppen (aus Fischbach, 2003, S.64)

Referendare geben in einer Studie von Höge (2006) an, bevorzugt authentische Emotionen zu zeigen. Darunter verstehen sie jedoch hauptsächlich, positive Emotionen auch authentisch zu äußern. Wenn Emotionen geäußert werden, die die Referendare nicht tatsächlich empfinden, so wird dies mit der Absicht getan, so zum Wohle der Schüler beizutragen (ebd.), was als Hinweis auf den hohen Anspruch an den eigenen Emotionsausdruck zu werten ist.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte ganz unterschiedliche Emotionen im Unterricht empfinden und auch eine Bandbreite unterschiedlicher Emotionen im Unterricht zum Ausdruck bringen können. Nicht alle Emotionen werden jedoch auch geäußert (siehe Höge, 2006). Insgesamt zeigen die Ergebnisse von Fischbach (2003) und Höge (2006), dass Lehrkräfte darum bemüht sind, eine positive, von Sympathie für die Schüler getragene Grundstimmung aufrechtzuerhalten, um so die Primäraufgabe erfolgreich ausüben zu können. Je nach Situation werden zur Erfüllung der Primäraufgabe auch negativ getönte Emotionen zum Ausdruck gebracht. Dies könnte als Freiheit im Äußern von Emotionen gedeutet werden. Jedoch zeigen Morris und Feldman (1996) auf, dass eine solche Bandbreite möglicher Emotionen zu mehr Aufwand bei der Emotionsregulation beiträgt.

5.2.1.2 Zwischenfazit

Lehrkräfte haben die Verantwortung, das „pädagogisch ‚richtig' Scheinende zu tun", wie es Schönwälder (1997, S. 195) formuliert. Sie legen dabei selbst hohe Ansprüche an sich an, welche emotionale Äußerung unterrichtsförderlich ist und redefinieren ihre Aufgabe dahingehend, eine positive, von Sympathie getragene und lernförderliche Grundstimmung zu erhalten.

Möglicherweise wurden solche Ansprüche auch in der Ausbildung vermittelt und inzwischen als Teil des eigenen Rollenbildes verinnerlicht, wie es Rafaeli und Sutton (1987) beschreiben. Es sind also keine expliziten display rules seitens der Schule zu erwarten, die eine Emotionsregulation zugunsten positiv getönter Emotionen fordert. Es gibt einige empirische Befunde dazu, welche Emotionen im Unterricht aufkommen und welche jeweils angemessen sind. Jedoch gibt es bislang nur einige Hinweise darauf, welche Quelle(n) Regeln über einen angemessenen Emotionsausdruck im Unterricht haben.

5.2.2 Regulationsproblem: Emotionale Dissonanz

Wie bereits in Abschnitt 2.5 bei der Erläuterung der Handlungsregulationstheorie beschrieben, verlaufen Handlungen nicht immer reibungslos. Störungen (Regulationsbehinderungen) behindern den Handlungsablauf und machen eine Regulation der Handlungen und im Fall emotional belastender Situationen auch insbesondere die Regulation der eigenen Emotionen erforderlich, um so eine lernförderliche, positive Grundstimmung aufrecht zu erhalten (Sekundäraufgabe von Lehrkräften).

Im Unterricht kann es zu Situationen kommen, in denen eine Diskrepanz zwischen tatsächlich empfundenen und für die Aufgabenerfüllung als notwendig angesehenen Emotionen auftritt (Rubin *et al.*, 2005). Eine Lehrkraft ist beispielsweise enttäuscht über die mangelnde Mitarbeit eines Schülers, versucht aber nach außen freundlich und motivierend zu sein. Dieser Zustand wird als emotionale Dissonanz bezeichnet und ist einer der am meisten untersuchten Aspekte der Emotionsregulation im Arbeitskontext (van Dijk & Kirk, 2006). Von Zapf (2002) wird die emotionale Dissonanz als Ausgangszustand, der eine Regulation der eigenen Emotionen erforderlich macht, definiert. Auch Rubin *et al.* (2005; siehe Abbildung 2; Abschnitt 5.2.4.3) operationalisieren emotionale Dissonanz als Ausgangszustand und formulieren dies folgendermaßen: „…we believe perceived dissonance to be a necessary precursor to emotional labor.“ (Rubin *et al.,* 2005; S. 192). Auch im Rahmen dieser Arbeit wird emotionale Dissonanz in Anlehnung an Zapf (z.B. 2002, Zapf *et al*., 2003) oder Rubin *et al.* (2005) als Zustand begriffen, der eine Regulation der eigenen Emotionen erforderlich macht. Das Konzept der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) dient dabei als Grundkonzept bei der Definition der emotionalen Dissonanz (z.B. Mann, 1999; Rubin *et al*., 2005; van Dick & Kirk, 2006). „Much like the well-known literature on cognitive dissonance, emotional dissonance is likely to create psychological discomfort that individuals are motivated to reduce.” (Rubin *et al.,* 2005; S. 194).

Jedoch ist emotionale Dissonanz nicht nur einer der meist untersuchten Aspekte der Emotionsregulation, sondern es bestehen bezüglich Rolle der emotionalen Dissonanz auch sehr unterschiedliche Auffassungen (van Dijk & Kirk, 2006). Einige Autoren (z.B. Nerdinger & Röper,

1999; Morris & Feldman, 1996; van Dijk & Kirk, 2006) sehen emotionale Dissonanz eher als Ergebnis der Emotionsregulation an. Wird beispielsweise eine Emotion geäußert, die nicht der tatsächlich empfundenen entspricht, so führt dies zu einer emotionalen Dissonanz. Auch van Dijk und Kirk (2006) haben diese Frage betrachtet und kommen in ihren Analysen zu dem Ergebnis, dass emotionale Dissonanz (als Zustand des „psychological discomfort“ operationalisiert) als Mediator zwischen der Emotionsregulation und dem Befinden steht.

Es scheint demnach so zu sein, dass emotionale Dissonanz einerseits als Ausgangszustand zu definieren ist und eine Regulation der eigenen Emotionen erforderlich macht, wie es Zapf (z.B. 2002, Zapf *et al*., 2003) oder Rubin *et al.* (2005) postulieren, andererseits aber nicht zwangsläufig durch die Emotionsregulation minimiert wird, wie es Nerdinger und Röper (1999), Morris und Feldman (1996) oder van Dijk und Kirk (2006) beschreiben. Eine Lehrkraft empfindet beispielsweise in einer Situation, in der ein Schüler ihren Unterricht stört Ärger über die Unterbrechung. Sie kann einerseits den Ärger ausdrücken und damit vom Unterrichtsziel abzuweichen. Entscheidet sie sich aber, lieber im Unterricht fortzufahren, muss sie ihren Ärger regulieren, um eine positive, lernförderliche Grundstimmung aufrechterhalten zu können. An dieser Stelle entsteht eine emotionale Dissonanz. Die Lehrkraft kann nun bemüht sein, sich in den Schüler hineinzuversetzen und so ihren aufkommenden Ärger zu Gunsten einer positiven Grundstimmung aufzulösen (wobei auch die emotionale Dissonanz aufgelöst wird) oder aber sie unterdrückt ihren Ärger und bleibt so oberflächlich freundlich (dann bliebe jedoch die emotionale Dissonanz bestehen).

Insgesamt ist noch nicht endgültig geklärt, welche Rolle die emotionale Dissonanz im Verlauf des Emotionsregulationsgeschehens spielt (Schewe & Hülsheger, 2009). Im Rahmen dieser Arbeit wird emotionale Dissonanz in Anlehnung an die Konzeptualisierungen von Rubin *et al*. (2005) und Zapf (2002) als Ausgangszustand konzipiert, der eine Emotionsregulation erforderlich macht und je nachdem, welche Strategie im Umgang mit einer solchen Dissonanz genutzt wird, aufrechterhalten oder aufgelöst wird (Brotheridge & Grandey, 2002). Weitere Ausführungen dazu erfolgen in Abschnitt 5.2.4.4.

5.2.2.1 Forschungsstand zur Ausprägung des emotionalen Dissonanzerlebens im Lehrerberuf

Der bereits erwähnte Berufsgruppenvergleich von Fischbach (2003; siehe Abbildung 1; Abschnitt 5.2.1) macht deutlich, dass Lehrkräfte im Vergleich mit anderen Berufsgruppen ein ähnliches (wenngleich auch etwas geringeres) Ausmaß an emotionaler Dissonanz empfinden. Konform mit diesem Ergebnis berichtet Bader (2006), die Apotheker und Lehrkräfte bezüglich ihrer Emotionsregulationsanforderungen verglich, dass Apotheker signifikant stärker als Lehrkräfte

zustimmen, emotionale Dissonanzzustände zu empfinden. Immerhin stimmten die Lehrkräfte in ihrer Studie eher zu, im Unterricht emotionale Dissonanzzustände zu erleben.

5.2.2.2 Forschungsstand zum Zusammenhang von emotionaler Dissonanz mit dem Befinden

Eine ganze Reihe von Befunden legen nahe, dass das Erleben einer emotionalen Dissonanz gesundheitsbeeinträchtigend ist (z.B. Abraham, 1999; Hochschild, 1983; Lewig & Dollard, 2003; Morris & Feldman, 1996; Rubin *et al*., 2005; Zapf & Holz, 2006; Zerbe, 2000). Zu diesem Ergebnis kommen auch Bono und Vey (2005) in ihrer Metaanalyse sowie Zapf (2002), der in seinem Übersichtsartikel zusammenfasst, dass die empirische Befundlage zur Befindensrelevanz emotionaler Dissonanz eindeutig ist und diese insbesondere im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung steht: „Significant positive correlations across twelve studies ranged from .20 to .48 with a sample size weighted mean correlation of r=.32." (ebd., S. 256f.).

Emotionale Erschöpfung als Kernkomponente von Burnout (Maslach 1998; eine genaue Darstellung erfolgt in Abschnitt 6.2.3) wird in arbeits- und organisationspsychologischen Studien besonders häufig als Befindensvariable eingesetzt. Das Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit oder das Depersonalisationsempfinden als weitere Burnoutkomponenten werden deutlich seltener in Untersuchungen einbezogenen. Auch die Arbeitszufriedenheit gewinnt zunehmend als Befindensvariable in Studien zur Emotionsregulation an Bedeutung (Zapf, 2002). Morris und Feldman (1996) postulieren, dass emotionale Dissonanz negativ mit Arbeitszufriedenheit korreliert. Zapf *et al*. (1999) konnten dies nachweisen. Demnach ist für das Befinden einer Lehrkraft entscheidend (wie bereits an dem Beispiel in Abschnitt 5.2.2 beschrieben), wie sie mit einer solchen Dissonanz umgeht, ob sie sie auflöst oder ob das Dissonanzerleben aufrecht erhalten wird. Weitere Erläuterungen zur Rolle der emotionalen Dissonanz in Abgrenzung zu Strategien der Emotionsregulation folgen in Abschnitt 5.2.4.4.

5.2.3 Regulationsmöglichkeiten: Entscheidungsspielraum und Kontrolle

Verfügen Personen über einen vergleichsweise großen Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum und können so ihr Handeln zu großen Anteilen selbst kontrollieren, so gilt dies als eher gesundheitsförderlich (siehe Ausführungen zur Handlungsregulationstheorie und zum Job Demand-Control Modell; siehe Abschnitt 4.3).

5.2.3.1 Forschungsstand zur Ausprägung von Entscheidungsspielraum und Kontrolle im Lehrerberuf

Der Lehrerberuf gilt als „active job“ im Sinne des Job Demand-Control Modells (z.B. Karasek, 1979) oder als vollständige Tätigkeit im Sinne der Handlungsregulationstheorie (z.B. Hacker, 2005), da er zwar hohe Belastungen mit sich bringt, was andererseits jedoch durch den großen Entscheidungs- und Tätigkeitsspielraum ausgeglichen werden kann (siehe Abschnitt 4.3).

5.2.3.2 Forschungsstand zum Zusammenhang von Entscheidungsspielraum und Kontrolle mit dem Befinden

In personenbezogenen Dienstleistungsberufen existieren explizite oder auch implizite display rules (Ashforth & Humphrey, 1993; Morris & Feldman, 1996; Zapf, 2002) und Organisationen üben somit Kontrolle darüber aus, welche Emotionen seitens ihrer Mitarbeiter in Kundeninteraktionen zu äußern sind. Je weniger Kontrolle Personen selbst über ihren Emotionsausdruck haben (also je strenger die display rule ist), umso ungünstiger ist dies für das Befinden der Person. Morris und Feldman (1996) postulieren einen negativen Zusammenhang zwischen Kontrolle und emotionaler Dissonanz. Zapf *et al.* (1999) belegen einen solchen Zusammenhang zwischen der Kontrolle über den Ablauf der Interaktion und emotionaler Dissonanz. Ist die Kontrolle über den Emotionsausdruck der Person selbst überlassen, so korreliert dies negativ mit emotionaler Dissonanz (ebd.). Grandey, Fisk und Steiner (2005) belegen, dass hohe Autonomie den Effekt der Emotionsregulation auf emotionale Erschöpfung und sogar, wenn auch zu einem geringeren Ausmaß, den Effekt auf Arbeitszufriedenheit puffert.

Dies ist jedoch nur bedingt auf den Lehrerberuf übertragbar, da Lehrkräfte lediglich über begrenzte Freiheiten im Äußern von Emotionen im Unterricht verfügen (siehe Abschnitt 5.2.1). Es ist Teil ihrer Aufgabe zu entscheiden, was in einer Situation die angemessene Emotionsäußerung ist. Der Aspekt der Regulationsmöglichkeiten wird daher nicht in die Untersuchungen im Rahmen dieser Studie aufgenommen.

5.2.4 Strategien der Emotionsregulation

Hochschilds Arbeit „The managed heart“ aus dem Jahr 1983 hat eine Lawine von Forschungsarbeiten zur Rolle der Emotionsregulation für das Befinden von Dienstleistern ausgelöst. Sie konnte eindrucksvoll am Beispiel von Flugbegleiterinnen schildern, dass emotionale Anforderungen einen wesentlichen Anteil der Belastungen in diesem Beruf ausmachen und der Regulation der Emotionen eine gesundheitsrelevante Bedeutung zukommt. In der Zwischenzeit sind eine Reihe weiterer Berufsgruppen untersucht worden, bevorzugt jedoch

Call-Center Mitarbeiter (z.B. Dormann & Zijlstra, 2003; Johnson *et al.,* 2005; Lewig & Dollard, 2003; Zapf *et al*., 2003) und Verkäufer (z.B. Constanti & Gibbs, 2005; Hennig-Thurau *et al*., 2006; Suttton & Rafaeli, 1988). Aber auch Lehrkräfte stehen zunehmend im Mittelpunkt von Studien (z.B. Fischbach, 2003; Glaser, 2006; Höge, 2006; Isenbarger & Zembylas, 2006; Näring, Briët & Brouwers, 2006; Sutton, 2004).

Die Regulation der Emotionen in belastenden Unterrichtssituationen seitens der Lehrkräfte ist ein Bestandteil der Handlungsregulationsprozesse im Unterricht. Treten Störungen (Regulationsbehinderungen) in der Interaktion mit den Schülern auf, so wird die erfolgreiche Weiterführung der Primäraufgabe gefährdet und Lehrkräfte müssen sich ihrer Sekundäraufgabe, der Herstellung einer positiven, lernförderlichen Grundstimmung zuwenden (Zapf, 2002). Dabei können Emotionen aufkommen (beispielsweise Ärger über einen störenden oder Enttäuschung über einen unmotivierten Schüler; Hofer, 1985, zitiert nach Krause, 2002; siehe Abschnitt 5.2.1). Lehrkräfte stellen dabei einen hohen Anspruch an den angemessenen Emotionsausdruck im Unterricht und somit kann es zu einem emotionalen Dissonanzerleben kommen, das eine Einflussnahme auf ihre eigenen Emotionen erfordert (Isenbarger & Zembylas, 2006). Sutton (2004) untersuchte 30 Lehrkräfte in einer qualitativen Studie und beschreibt, dass knapp zwei Drittel der Lehrkräfte täglich auf ihre eigenen Emotionen regulierend einwirken, manche geben sogar an, dies jede Sekunde zu tun.

Im Umgang mit der emotionalen Dissonanz werden vor allem zwei Strategien der Emotionsregulation in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt: *Deep acting* und *surface acting.* Personen können beispielsweise Einfluss auf ihre spontan empfundenen Emotionen nehmen (indem sie die Situation kognitiv umdeuten oder ihre Aufmerksamkeit auf positive Aspekte der Situation lenken), so dass sie den für die Situation angemessenen Emotionen entsprechen. Diese Strategie wird als deep acting bezeichnet (Hochschild, 1983). Eine Lehrkraft kann sich beispielsweise in die Situation des zu spät kommenden Schülers, der vom Elternhaus keine Unterstützung erhält, hineinversetzen und somit könnte sie statt Ärger zu empfinden Verständnis aufbringen.

Die Lehrkraft könnte aber auch nach außen hin freundlich bleiben, ohne dies jedoch tatsächlich zu empfinden (indem sie beispielsweise ihren Ärger unterdrückt). Dies ist das so genannte surface acting (Hochschild, 1983). Während deep acting also auf eine Regulation der Gefühle („regulating feelings“) abzielt und deshalb auch als Tiefenhandeln bezeichnet wird, bezieht sich surface acting auf eine Regulation des Emotionsausdrucks („regulating expressions“) und wird demnach auch als Oberflächenhandeln bezeichnet (Grandey, 2000; Zapf, 2002). Dies sind die zwei wichtige Aspekte der Emotionsregulation, wie sie auch die Definitionen von Morris und Feldman (1996) oder Hochschild (1990) beschreiben (siehe Beginn von Abschnitt 5).

Surface acting und emotionale Dissonanz (als Regulationsproblem) sind in der Literatur oft nicht klar voneinander abgegrenzt (siehe Abschnitt 5.2.2). In Anlehnung an Zapf (2002) und Rubin *et al.* (2005) wird im Rahmen dieser Arbeit emotionale Dissonanz als Ausgangszustand betrachtet, der eine Regulation der eigenen Emotionen durch die Lehrkraft erst erforderlich macht. Surface acting hingegen wird als Strategie verstanden, bei der ein solcher Dissonanzzustand erhalten bleibt, indem eine Emotion zum Ausdruck gebracht wird, die nicht dem eigenen Empfinden entspricht (siehe Beispiel in Abschnitt 5.2.2).

Andere Konstrukte und Operationalisierungen der Emotionsregulation wurden nach und nach in die Diskussion eingebracht. Es herrscht noch keine einheitliche Meinung darüber vor, wie diese zu integrieren sind. Nerdinger und Röper (1999) berufen sich auf Rafaeli und Sutton (1987) und betonen, dass eine Emotionsäußerung, die nicht der empfundenen Emotion entspricht, weiter hinsichtlich der Akzeptanz, mit der der Emotionsausdruck reguliert wird, zu differenzieren ist: Wenn die Person den erforderlichen Emotionsausdruck als notwendig für die erfolgreiche Ausübung des Berufs und Teil des beruflichen Selbstbildes akzeptiert, so wird dies als *faking in good faith* bezeichnet. Wenn diese Akzeptanz nicht vorliegt, so wird dies als *faking in bad faith* beschrieben. Grandey (2000, 2003) setzt, ebenfalls bezugnehmend auf Rafaeli und Sutton (1987), faking in good faith und deep acting sowie faking in bad faith und surface acting gleich. Es stellt sich also die Frage, ob deep und surface acting als Operationalisierungen genügen oder ob surface acting noch bezüglich der Akzeptanz der Emotionsäußerung unterschieden werden muss.

Rafaeli und Sutton (1987) selbst beschreiben faking in good faith wie folgt: „Some people „fake“ normative emotions and believe that such expressions should be part of the job.” (S. 32). Auf Basis dieser Definition erscheint die Gleichsetzung von deep acting und faking in good faith problematisch, da deep acting dadurch gekennzeichnet ist, dass die eigene Emotionsempfindung beeinflusst wird. Während beim faking in good faith eine oberflächliche Emotionsäußerung stattfindet, da dies als Teil des Berufs akzeptiert wird. Deep acting ist somit als eigenständige Strategie anzusehen, während surface acting je nach Akzeptanz zu differenziert betrachtet werden muss (faking in good *versus* bad faith). Diese theoretische Differenzierung gilt es jedoch durch einen direkten Vergleich der Strategien zu prüfen und sowohl faktoranalytische Analysen sowie eine differenzierte Zusammenhangsbetrachtung mit dem Befinden sind hierfür erforderlich.

5.2.4.1 Forschungsstand zur Nutzung der Strategien der Emotionsregulation im Lehrerberuf

Höge (2006) untersucht Referendare hinsichtlich ihrer Strategien im Umgang mit den eigenen Emotionen und stellt fest, dass es für die Referendare wichtig ist, positive Emotionen authentisch

zu äußern; gelegentlich können aber auch negative getönte Emotionen wie Ärger authentisch geäußert werden. Wenn Emotionen geäußert werden, die nicht den empfundenen entsprechen, so erfolgt dies in der Absicht, so zum Wohl der Schüler beizutragen (sog. faking in good faith). Als wichtigste Strategie der Einflussnahme auf die eigenen Gefühle erweist sich in dieser Studie deep acting während surface acting eine untergeordnete Rolle spielt. Wird surface acting genutzt, so dient dies eher dem Verbergen von Antipathie oder Angst.

Diese Ergebnisse sind konform mit der Studie von Glaser (2006), der feststellt, dass eine Konsonanz der Emotionen besonders bedeutsam für die Lehrkräfte ist und wenn eine Einflussnahme auf die eigenen Emotionen erfolgt, dann bevorzugt durch deep acting gefolgt von faking in good faith, surface acting und schließlich faking in bad faith. Dies bezieht sich sowohl auf einen positiven als auch einen angestrebten negativen Emotionsausdruck.

5.2.4.2 Forschungsstand zu Strategien der Emotionsregulation im Zusammenhang mit dem Befinden

Die Forschung zur Emotionsregulation ist vielgestaltig. In den letzten Jahrzehnten fand das Thema auch in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung immer mehr Beachtung und eine ganze Reihe von Studien wurden bereits durchgeführt. Eine Übersicht über die verschiedenen Ansätze und Forschungsergebnisse geben beispielsweise Grandey (2000) und Zapf (2002) und erste Metaanalysen zu den bisherigen Befunden hinsichtlich der unterschiedlichen Zusammenhänge von Emotionsregulationsaspekten und dem Befinden wurden von Bono und Vey (2005) oder Schewe und Hülsheger (2009) veröffentlicht.

Während Hochschild (z.B. 1983) in ihren Studien noch postulierte, dass Emotionsregulation *per se* negative Auswirkungen auf das Befinden von Personen hat, da sie zu einem gesteigerten Entfremdungserleben führt, zeigen neuere Studien jedoch, dass dies nicht zwangsläufig so sein muss. Verschiedene Strategien der Emotionsregulation korrelieren in unterschiedlichem Ausmaß mit Befindensvariablen. Studien zu Zusammenhängen von Emotionsregulation und dem Befinden verweisen generell darauf, dass eine die Äußerung einer Emotion, die nicht der tatsächlich empfundenen entspricht (*surface acting*), stärker gesundheitsbeeinträchtigend ist (Grandey, 2003; Grandey, Dickter & Sin, 2004; Gross, 2002; Johnson & Spector, 2007; Totterdell & Holman, 2003). Diese Aussage beruht zumeist auf Befunden, nach denen surface acting (ebenso wie emotionale Dissonanz) stärkere Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung aufweist als deep acting (Bono & Vey, 2005; Schewe & Hülsheger, 2009; Zammuner & Galli, 2005).

Deep acting (eine Strategie nach der Personen in der Lage sind, einen Einklang zwischen empfundener und als angemessen erachteter Emotion herzustellen) weist in einigen Studien

leicht positive Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung auf (Meta-Analyse von Bono & Vey, 2005; Studien von Grandey, 2003; Sideman Goldberg & Grandey, 2007) während in anderen kein Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung besteht (Johnson & Spector, 2007; Schewe & Hülsheger, 2009). In einer Studie von Zhang und Zhu (2008) mit chinesischen Lehrkräften erweist sich deep acting hingegen als signifikanter Prädiktor für emotionale Erschöpfung. Je mehr deep acting die Lehrkräfte nutzen, desto geringer war die emotionale Erschöpfung.

Weniger Befunde verweisen auf Zusammenhänge mit den beiden anderen Burnout-Komponenten Depersonalisation und dem Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit. Surface acting steht beispielsweise im Zusammenhang mit gesteigertem Depersonalisationsempfinden (Brotheridge & Grandey, 2002; Brotheridge & Lee, 2002), während deep acting einen schwachen nicht signifikanten (Brotheridge & Grandey, 2002) oder gar signifikant negativen Effekt auf das Depersonalisationserleben (Brotheridge & Lee, 2002) hat.

Brotheridge und Grandey (2002) berichten einen negativen Zusammenhang von surface acting mit persönlicher Leistungsfähigkeit, während deep acting mit dieser Burnoutkomponente positiv korreliert. Die aktuelle Metaanalyse von Schewe und Hülsheger (2009) bestätigt, dass surface acting ein Prädiktor für erhöhte emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und psychosomatischen Beschwerden ist sowie geringere Arbeitszufriedenheitswerte mit sich bringt. Deep acting hingegen erweist sich in dieser Metaanalyse als nicht-relevanter Prädiktor für emotionale Erschöpfung (und weist lediglich eine schwache positive Korrelationen mit emotionaler Erschöpfung auf). Hingegen ist es ein signifikanter Prädiktor für psychische Belastung (jedoch in geringerem Ausmaß als surface acting) sowie ein Prädiktor für erhöhte Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit. Judge, Fluegge Woolf und Hurst (2009) finden hingegen keinen Zusammenhang zwischen deep acting und Arbeitszufriedenheit.

Während die gesundheitsbeeinträchtigende Wirkung von surface acting ausreichend belegt scheint, ist die Befundlage für deep acting weniger einheitlich. Jedoch kann zumindest geschlussfolgert werden, dass es weniger gesundheitsbeeinträchtigend (in Bezug auf die emotionale Erschöpfung) ist als surface acting und einige Befunde legen sogar nahe, dass deep acting gesundheitsförderlich sein kann (Zusammenhang mit gesteigerter Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit).

Doch auch die zunächst eindeutig erscheinende Befundlage zu surface acting muss relativiert werden, wenn man Befunde von Nerdinger und Röper (1999) zu faking in good und bad faith in die Betrachtung einbezieht. Die Autoren finden in ihrer Studie mit 293 Krankenhauspflegekräften einen Zusammenhang zwischen faking in good faith (Äußerung einer Emotion akzeptierend, dass dies zur erfolgreichen Aufgabenerfüllung gehört und zum Wohl des Patienten geschieht) und verringerter emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation und höherer

persönlicher Leistungsfähigkeit, während faking in bad faith (Akzeptanz nicht vorhanden) mit höherer emotionaler Erschöpfung korreliert. Faking in bad faith ist also besonders ungünstig für das Befinden (Zapf, 2002) und faking in good faith scheint auf Basis dieser Studie eher günstig für das Befinden zu sein. Auch im Lehrerberuf ist diese Unterscheidung relevant. Es sind unterschiedliche Zusammenhänge zwischen faking in good faith unter Anerkennung der Bedeutsamkeit für das Wohl der Schüler und faking in bad faith, bei dem eine Emotionsäußerung eher aufgrund äußerer Zwänge erfolgt (z.B. Beschwerden der Eltern) und dem Befinden der Lehrkräfte zu erwarten. Es liegen bislang jedoch nur wenige Befunde zur Wirkung von faking in good faith und faking in bad faith, wie Nerdinger und Röper (1999) sie definieren, vor. Es sind demnach weitere Studien nötig, um diese Zusammenhänge zu untermauern. Im Rahmen dieser Arbeit soll dazu beigetragen werden, indem faking in good faith und faking in bad faith in die Studien zur Emotionsregulation von Lehrkräften aufgenommen werden und die Zusammenhänge, die Nerdinger und Röper (1999) in Stichproben von Pflegekräften gefunden haben, sind für Lehrkräfte zu prüfen.

5.2.4.3 Zwischenfazit

Deep acting erscheint zumindest weniger gesundheitsbeeinträchtigend zu sein als surface acting, wobei die letztere Strategie zusätzlich differenziert werden muss. Je nachdem ob die Lehrkraft akzeptiert, dass die Emotionsäußerung zur erfolgreichen Erfüllung der Primäraufgabe gehört und somit zum Wohl der Schüler geschieht (faking in good faith) oder nicht (faking in bad faith) sind unterschiedliche Effekte auf das Befinden zu erwarten. Es gilt zunächst einmal zu untersuchen, welche differenzierten Zusammenhänge die vier Strategien der Emotionsregulation mit dem Befinden von Lehrkräften aufweisen. Zur Untersuchung dieser Zusammenhänge wurde auf folgendes Modell, das Rubin *et al*. (2005) entwickelt haben, zurückgegriffen (siehe Abbildung 2).

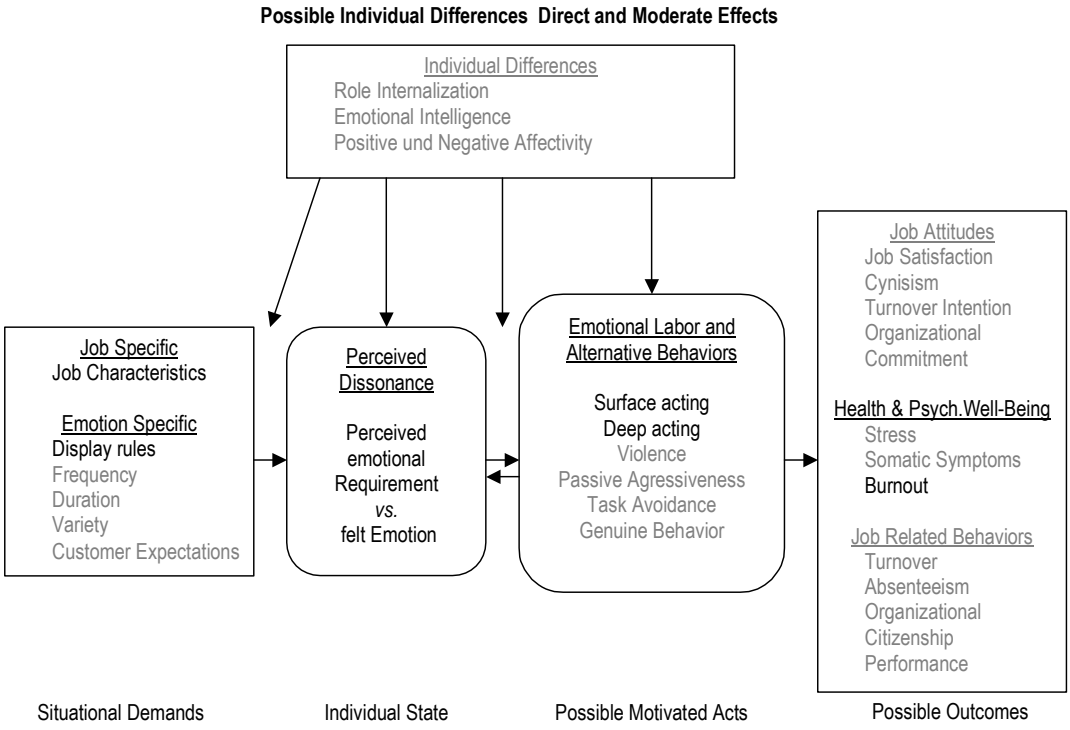


Abbildung 2: Modell der Emotionsregulation nach Rubin *et al.* (2005; S. 1939; grau geschriebene Teile wurden modifiziert).

Das Modell bietet folgende Vorteile: Es setzt emotionale Dissonanz als Ausgangspunkt und je nachdem welche Strategie der Emotionsregulation genutzt wird, postuliert es unterschiedliche Zusammenhänge mit dem Befinden. Dieses Modell wurde für die eigene Modellentwicklung herangezogen (siehe Abbildung 8, Abschnitt 7) und an einigen Stellen modifiziert (grau geschriebene Teile des Modells wurden modifiziert).

5.2.4.4 Erklärungsansätze für die unterschiedlichen Zusammenhänge verschiedener Strategien der Emotionsregulation mit dem Befinden

Verschiedene Ursachen für die unterschiedlichen Zusammenhänge von deep und surface acting mit dem Befinden werden diskutiert. Hochschild (1983) hat postuliert, dass die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation (deep und surface acting) einen zusätzlichen Aufwand erfordert und zu einer Entfremdung der Person von ihrem emotionalen Erleben beiträgt und somit zu Befindensbeeinträchtigungen führt. Diese Argumentation kann vor den aktuellen Befunden nicht als ausschließliche Begründung bestehen. Beide Strategien müssten sich demnach in ähnlicher Weise ungünstig auf das Befinden von Personen auswirken, was jedoch nicht der Fall ist (siehe Abschnitt 5.2.4.2). Als weitere Erklärung wird angenommen, dass surface acting nicht nur wegen des zusätzlichen Regulationsaufwandes stärker gesundheitsbeeinträchtigend ist,

sondern da es von einem andauernden Zustand emotionaler Dissonanz begleitet wird, was wiederum relevant für das Befinden und insbesondere die emotionale Erschöpfung einer Person ist (Zapf, 2002). Van Dijk und Kirk (2006) haben in ihrer Studie festgestellt, dass ein Zustand des Unbehagens („psychological discomfort“), den die Autoren als emotionale Dissonanz definieren, als Mediator zwischen surface acting und emotionaler Erschöpfung agiert. Dieser Befund spricht dafür, dass surface acting mit andauernder emotionaler Dissonanz („psychological discomfort“) und somit erhöhtem Regulationsaufwand verbunden ist und daher gesundheitsbeeinträchtigend wirkt. Deep acting hingegen erfordert ebenfalls zunächst einen zusätzlichen Aufwand, verringert jedoch die emotionale Dissonanz deutlich (Rubin *et al*., 2005), was sich wiederum in geringen Korrelationen oder Nullkorrelationen mit emotionaler Erschöpfung widerspiegelt (siehe Abschnitt 5.2.4.2).

Wird also die Emotionsregulation von einem andauernden Zustand einer emotionalen Dissonanz begleitet, so scheint dies stärker gesundheitsbeeinträchtigend zu sein, als würde dieser Zustand im Prozess der Emotionsregulation aufgelöst. Jedoch muss auch dies differenziert werden, da surface acting nicht gleich surface acting ist (siehe Abschnitt 5.2.4.1). Äußert eine Person eine nicht empfundene Emotion akzeptierend, dass dies Teil der Aufgabenerfüllung ist (also „in good faith“), so wäre dies auch aufwendig und würde mit einem Gefühl emotionaler Dissonanz einhergehen – aber es würde auch mit dem Gefühl, den Beruf erfolgreich auszuüben einhergehen, da es der Person gelingt, die erforderliche Emotion zum Ausdruck zu bringen. Dies legen die von Nerdinger und Röper (1999) berichteten Zusammenhänge mit verringerter emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation und höherer persönlicher Leistungsfähigkeit nahe. Tut eine Person dies „in bad faith“, also nicht anerkennend, dass dies zur erfolgreichen Ausübung des Berufes gehört (Beispiel: Eine Lehrkraft unterdrückt ihren Ärger über den störenden Schüler, da sie eine Beschwerde seiner Eltern befürchtet), so geht dies ebenfalls mit einer emotionalen Dissonanz einher und steht in Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung.

Zapf (2002) hat aus einer handlungsregulationstheoretischen Sichtweise heraus einen weiteren Ursachenaspekt ergänzt. Emotionsregulation ist Teil der Sekundäraufgabe von Lehrkräften (siehe Beginn von Abschnitt 5). Je nach Strategie der Emotionsregulation kann die Lehrkraft sich schneller und intensiver wieder ihrer Primäraufgabe zuwenden. Surface acting oder faking in bad faith und die damit verbundene emotionale Dissonanz behindern das erfolgreiche Erreichen des Unterrichtsziels (Primäraufgabe der Lehrkraft) stärker als deep acting. Äußert eine Lehrkraft eine Emotion, die sie nicht empfindet, zum Wohl der Schüler, so geht sie davon aus, so den Unterricht schneller und besser fortsetzen zu können.

Ein vierter Erklärungsansatz bezieht sich auf den interaktiven Charakter der Emotionsregulation. Eine Emotionsäußerung durch surface acting wird durch die Person selbst

als weniger authentisch erlebt. Darüber hinaus kann noch eine Art „leakage“ (Ekman & Friesen, 1975) auftreten, bei der auch der Interaktionspartner surface acting als unauthentisch wahrnimmt (Brotheridge & Lee, 2002). Eine unauthentische Emotionsäußerung aufrecht zu erhalten kann somit dazu beitragen, dass sich eine Lehrkraft von ihren Schülern einerseits innerlich distanziert, was sich auch in positiven Korrelationen mit Depersonalisation widerspiegelt (Brotheridge & Grandey, 2002; Brotheridge & Lee, 2002). Aktuelle Befunde einer Studie von Hülsheger *et al.* (2009) deuten andererseits darauf hin, dass auch der Interaktionspartner surface acting als unauthentischer einschätzt. Kellner, die in schwierigen Situationen in der Lage waren, einen Einklang zwischen empfundener und in der Interaktion zu äußernder Emotion herzustellen (deep acting), bekommen mehr Trinkgeld als solche, die eine Emotion nur oberflächlich äußern ohne sie zu empfinden. Auch in dieser Studie ist deep acting günstiger für das Befinden der Kellner als surface acting – jedoch kann dies auch durch das höhere Trinkgeld (mit-)begründet sein. Derartige interaktive Aspekte können somit also auch eine Rolle für das Befinden spielen. Auch bei Lehrkräften scheint dies plausibel, da sie beispielsweise durch deep acting oder sogar faking in good faith ihre Schüler besser motivieren können als durch surface acting oder faking in bad faith und dies könnte wiederum in einer besseren Mitarbeit der Schüler resultieren. Kunter *et al.* (2008) konnten zeigen, dass enthusiastischere Lehrkräfte bessere Instruktionen im Unterricht anbieten (dies wurde sowohl von den Lehrkräften selbst als auch von den Schülern so eingeschätzt). Solche „leakage“ Effekte sind also nicht auszuschließen, werden jedoch im Rahmen dieser Arbeit als Aspekte der Emotionsarbeit im Sinne von Brucks (1999) ausgeschlossen.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über Erklärungsansätze und die für diese Arbeit relevanten Befunde, auf deren Basis Hypothesen und Fragestellungen abgeleitet werden. Sie stellt jedoch keine erschöpfende Übersicht aller Befunde dar. Dazu sei auf die Beiträge von Bono und Vey (2005), Grandey (2000) oder Zapf (2002) verwiesen. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus auf die Lehrkräfte gelenkt und Ursachenaspekt zwei – die Rolle der emotionalen Dissonanz im Prozess der Emotionsregulation – untersucht. Dabei gilt es zu klären, welche der Strategien in der Lage ist, eine emotionale Dissonanz aufzulösen.

Tabelle 1: Systematisierung von Erklärungsansätzen für die differentiellen Zusammenhänge von Strategien der Emotionsregulation und dem Befinden.

	Regulations-aufwand	Emotionale Dissonanz	Erfüllung der Primäraufgabe	Zusammenhang mit dem Befinden
Deep acting	Erforderlich	Aufgelöst	Kann schneller wieder erfolgreich fortgesetzt werden	Weniger gesundheits-beeinträchtigend • negativer, kein bis leicht positiver Zusammenhang mit EE, • verringertes DEP, • erhöhtes L • leicht erhöhte PB • erhöhte AZ
Faking in good faith	Erforderlich	Bleibt bestehen, wird aber als Teil der Aufgabe zum Wohl der Schüler anerkannt	Kann schneller wieder erfolgreich fortgesetzt werden	Weniger gesundheits-beeinträchtigend, • verringerte EE • verringerte DEP • erhöhtes L
Surface acting	Erforderlich	Bleibt bestehen	Kann nur erschwert erfolgreich fortgesetzt werden	Stärker gesundheits-beeinträchtigend • erhöhte EE • erhöhtes DEP • verringertes L • verringerte AZ • erhöhte PB
Faking in bad faith	Erforderlich	Bleibt bestehen	Kann nur erschwert erfolgreich fortgesetzt werden	Stärker gesundheits-beeinträchtigend • erhöhte EE

Anmerkungen: EE – emotionale Erschöpfung, DEP – Depersonalisationsempfinden, L – Gefühl der Leistungsfähigkeit, AZ – Arbeitszufriedenheit, PB – psychische Belastung.

5.2.5 Zwischenfazit

In Übereinstimmung mit Glomb und Tews (2004) kann geschlussfolgert werden, dass die Forschung zur Emotionsregulation im Arbeitskontext komplex ist. Es bestehen verschiedenste Konzeptualisierungen und auch die Befundlage ist teilweise noch nicht ganz eindeutig. Surface acting ist nach den dargestellten Befunden stärker gesundheitsbeeinträchtigend und steht im Zusammenhang mit erhöhter emotionaler Erschöpfung, Depersonalisationsempfinden und verringerter Leistungsfähigkeit (siehe Meta-Analyse von Schewe & Hülsheger, 2009). Jedoch

muss unterschieden werden, mit welcher Akzeptanz eine Emotionsäußerung erfolgt, die nicht den tatsächlich empfundenen Emotionen entspricht (Nerdinger & Röper, 1999).

Die Befundlage zu deep acting ist noch diverser. Jedoch erscheint es im Vergleich mit surface acting weniger gesundheitsbeeinträchtigend. Es steht zwar eher mit leicht erhöhter emotionaler Erschöpfung in Zusammenhang, aber auch mit erhöhter Leistungsfähigkeit. Es gilt, die unterschiedlichen Strategien der Emotionsregulation, deep und surface acting und die beiden dem surface acting zuzuordnenden Strategien faking in bad und good faith direkt zu vergleichen und zu untersuchen, welche Zusammenhänge die jeweiligen Strategien mit dem Befinden (z.B. mit emotionaler Erschöpfung) aufweisen.

Unterschiedliche Ursachen für diese Zusammenhänge wurden bisher diskutiert. Ein Erklärungsansatz, der jedoch noch nicht hinlänglich belegt ist (Schewe & Hülsheger, 2009) besagt, dass surface acting mit einer anhaltenden emotionalen Dissonanz einhergeht, während sie durch deep acting aufgelöst wird. Dies soll mittels Mediationsanalysen im Rahmen dieser Arbeit überprüft werden. Zusätzlich zu den Zusammenhangsanalysen im Querschnitt gilt es, auch im Längsschnitt den Beweis zu erbringen, dass die Strategien der Emotionsregulation auch längerfristig relevant für das Befinden der Lehrkräfte ist. Einige Befunde weisen bereits auf die längerfristig Relevanz für das Befinden von Lehrkräften hin (siehe Abschnitt 5.4).

5.3 Emotionsregulation im Verlauf von Handlungsepisoden

Tätigkeiten bestehen aus einzelnen Handlungsepisoden (siehe Handlungsregulationstheorie; Abschnitt 2). Auch die Erläuterungen im vorangegangenen Abschnitt zu den Ursachen der unterschiedlichen Zusammenhänge der Strategien der Emotionsregulation mit dem Befinden unterstellen einen prozessualen Ablauf der Emotionsregulation. Jedoch fand das Postulat, nicht lediglich die inhaltliche Form der Emotionsregulation zu erfassen, sondern auch deren Episodik, erst seit Kurzem in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung Beachtung (Beal *et al*., 2005; Tschan, Rochat & Zapf, 2005). Auch Sonnentag (2005) fordert: „Narrowing the lens down to more detailed day-level processes promises to provide new insights into the way individuals handle their work situation and their own state, including burnout symptoms.“ (S. 274).

5.3.1 Episodische Betrachtung der Emotionsregulation

Beal *et al*. (2005) fordern, die Emotionsregulation von Personen innerhalb von einzelnen voneinander abzugrenzenden Episoden zu betrachten. Die Autoren argumentieren mit Bezug auf Frijda (1993), dass auch Emotionen episodisch erlebt werden und somit auch die Betrachtung

affektiver Erlebnisse episodisch erfolgen sollte. Sie stellen hierfür ein episodisches Prozessmodell affektiver Einflüsse auf die Leistung („episodic process model of affective influences on performance“) vor.

5.3.2 Episodisches Prozessmodell affektiver Einflüsse auf die Leistung

Während eines Arbeitstages reihen sich verschiedene Episoden aneinander, die eine Regulation des eigenen Handelns und des eigenen emotionalen Erlebens erfordern (siehe Abbildung 3). „These are naturally segmented, relatively short episodes thematically organized around work-relevant immediate goals or desired end states.” (Beal *et al.,* 2006; S. 1055). Damit geht die Theorie konform mit der Handlungsregulationstheorie, die Handeln als eine Abfolge von Handlungsepisoden charakterisiert (siehe Abschnitt 2). Diese Episoden bezeichnen die Autoren jedoch nicht als Handlungsepisoden sondern als „performance episodes“ und grenzen diese ab, indem sie sagen, dass Handlungen auch unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgegriffen werden können. „Performance episodes“ hingegen sind an die jeweilige Zeit gebunden und sind beendet sobald das Ziel erreicht oder vorerst zugunsten eines anderen Ziels aufgeben wird. Einzelne Eposiden reihen sich aneinender (wie in Abbildung 3 dargestellt).

Kognitive Ressourcen werden auf eine spezifische Aufgabe gelenkt („on-task focus“), die in dieser Episode verfolgt wird. Eine solche Aufgabe (Primäraufgabe im Sinn der Handlungsregulationstheorie) erfordert Ressourcen (z.B. Aufmerksamkeit) zur erfolgreichen Aufgabenerfüllung („task attentional pull“) und geschieht optimal in einem bestimmten emotionalen Zustand („task relevant affect“)[7]. Dies entspricht der Sekundäraufgabe im Sinne der Handlungsregulationstheorie. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass ihre Aufgabe im Unterricht darin besteht, Wissen zu vermitteln und dazu nutzen sie die ihnen zur Verfügung stehenden kognitiven Ressourcen. Das Ganze geschieht idealerweise unter Aufrechterhaltung einer positiven lernförderlichen Grundstimmung (Sekundäraufgabe; siehe Zapf, 2002).

Nicht immer gelingt das ohne Ablenkung (z.B. durch auftretende Störungen; sog. „off task focus“). Einerseits soll jedoch die Primäraufgabe erfüllt werden, was einen “task attentional pull” mit sich bringt, andererseits aber behindern Störungen die Aufgabenerfüllung. In den Worten der Handlungsregulationstheorie bedeutet dies, dass einerseits eine Primäraufgabe verfolgt wird („on task focus“), deren erfolgreiche Ausübung jedoch durch Störungen („off task focus“) behindert wird, die zusätzlichen Aufwand erfordern („off task attentional demands“).

[7] Beal *et al*. (2005) beschreiben aber auch, dass das emotionale Erleben nicht immer zeitlich an die konkrete Episode gebunden ist. Der Ärger über einen Kollegen kann auch die Leistung bei nachfolgenden Aufgabe (Unterrichten) beeinträchtigen. Solche Effekte werden jedoch zunächst bei der episodischen Betrachtung im Rahmen dieser Arbeit ausgeklammert.

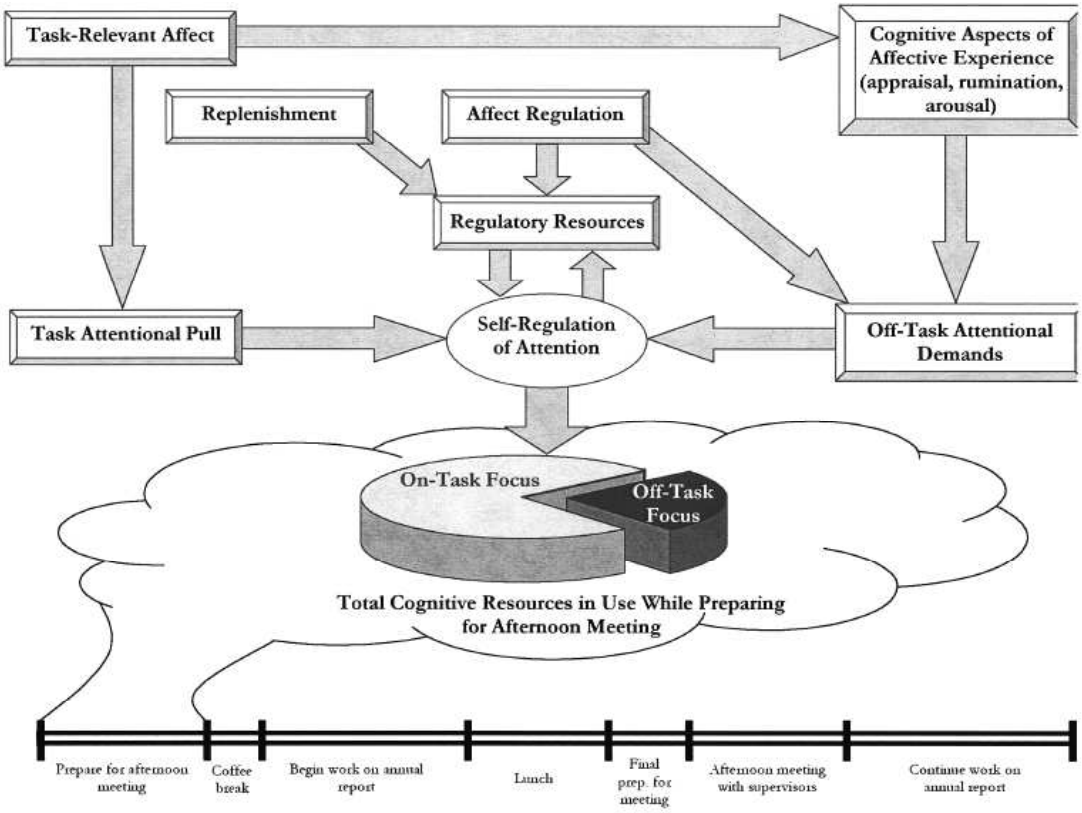


Abbildung 3: Zeitlicher Ablauf eines hypothetischen Arbeitstages entnommen aus Beal *et al*. (2005; S. 1056).

Dieser zusätzliche Aufwand liegt in Kognitionen und damit verbundenen Erregungszuständen begründet, die mit der Störung einhergehen. Insbesondere Bewertungsprozesse im Sinne der transaktionalen Stresstheorie (z.B. Lazarus & Folkman, 1984) kommen hier zum Tragen. Dabei bewertet die Lehrkraft, ob die Situation potentiell kritisch ist und entweder eine Herausforderung ist oder aber eine Gefahr für sie darstellt (primary appraisal). Ist Letzteres der Fall so bewertet sie, ob sie über die nötigen Bewältigungsstrategien verfügt, um die Situation erfolgreich meistern zu können (secondary appraisal). Je nachdem, wie diese Bewertungen ausfallen, kann es zu einem Konflikt mit der Primäraufgabe und der für die erfolgreiche Ausübung erforderlichen emotionalen Zustandes kommen. Eine positive lernförderliche Stimmung aufrecht zu erhalten unter dem Eindruck, dass die störende Situation bedrohlich ist, bringt starke „off task attentional demands“ mit sich. Dies entspräche dem Zustand einer emotionalen Dissonanz, zu dessen Auflösung eine Person strebt (analog zur kognitiven Dissonanz; Festinger, 1957).

Emotionsregulationsprozesse sind hierfür erforderlich („affect regulation“) und Beal *et al*. (2006) bringen an dieser Stelle deep und surface acting in ihre Betrachtungen ein. Sie haben surface acting und deep acting im Verlauf einzelner Episoden untersucht. Dabei zeigt sich, dass Personen, die intensiv surface acting nutzen derartige Episoden zwar erfolgreich meistern

können (auch in der Außenwahrnehmung eines Interaktionspartners), sie jedoch selbst deutlich schwieriger finden als Personen, die weniger surface acting nutzen. Dies spricht dafür, dass surface acting die weniger günstige Strategie ist, da sie mit weiteren „off task attentional demands“ also weiterem Aufwand verbunden ist. Aus verschiedenen Studien ist weiterhin bekannt, dass deep und surface acting positiv miteinander korrelieren und daher nicht unabhängig voneinander sind (Brotheridge & Lee, 2002; Totterdell & Parkinson, 1999). Diefendorff und Gosserand (2003) argumentieren, dass sich deep und surface acting zu unterschiedlichen Zeiten einer emotionalen Episode entwickeln und beide ineinander übergehen können. Es wäre denkbar, dass Lehrkräfte sich zunächst um deep acting bemühen und im Verlauf einer belastenden Episode könnte dies zu Gunsten von surface acting kippen. Gross (z.B. Gross, 2001; Gross & Thompson, 2007; John & Gross, 2004) hat mögliche Veränderungen im Verlauf von Episoden detaillierter beschrieben. Dies wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

5.3.3 Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross

Gross (z.B. Gross, 2001; Gross & Thompson, 2007; John & Gross, 2004) hat ein Prozessmodell der Emotionsregulation aus einem anderen Forschungsblickwinkel entwickelt. Dieses Modell ist nicht spezifisch für den Arbeitskontext, sondern beschreibt generell Emotionsregulation im Verlauf emotionaler Episoden unter Einbezug der Zeit unmittelbar vor und nach der jeweiligen Episode (siehe Abbildung 4).

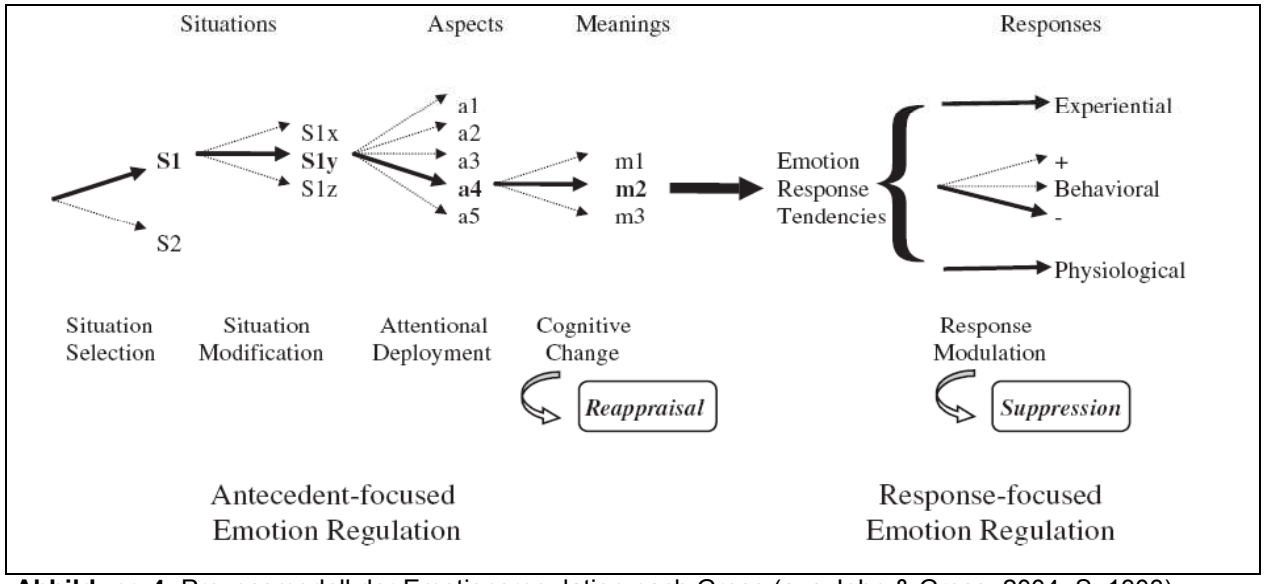


Abbildung 4: Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross (aus John & Gross, 2004; S. 1303).

Personen haben beispielsweise die Möglichkeit, positive Situationen gezielt aufzusuchen oder negative zu vermeiden (*situation selection*). Dies ist für Lehrkräfte im Unterricht kaum möglich, da sie ihnen zugeteilte Klassen oder Unterrichtsstunden nicht vermeiden können und nur eingeschränkt Kontrolle darüber haben, wie sich ihre Schüler verhalten werden.

Aber Lehrkräfte können in gewissem Ausmaß Einfluss auf die jeweilige Situation nehmen (*situation modification*), indem sie beispielsweise die Sitzordnung frühzeitig beeinflussen und so bestimmte ungünstige Schülerkonstellationen verhindern können. Weitere im Zeitverlauf nachgestellte Aspekte sind die der Aufmerksamkeitslenkung (*attentional deployment*), bei der eine Lehrkraft sich beispielsweise positive Erfahrungen mit dem jeweiligen Schüler in Erinnerung rufen kann; durch kognitives Umdeuten (*cognitive change*), kann eine Lehrkraft eine störende Unterrichtssituation, wie einen wiederholt zu spät kommenden Schüler, derart umdeuten, dass dieser Schüler ein schwieriges Elternhaus hat und morgens von den Eltern keine Unterstützung bekommt, so dass diese Situation weniger negativ wahrgenommen wird. Diese Aspekte beziehen sich auf ein frühzeitig im Verlauf einer Situation erfolgendes Umdeuten und Gross bezeichnet es daher als „*antecedent-focused emotion regulation*".

Auch nachdem sich die Situation bereits entwickelt hat, kann eine Person noch Einfluss auf ihren Emotionsausdruck, auf ihre Handlungen und auch die physiologische Ebene nehmen, indem sie ihre Reaktion auf die Situation verändert (*response modulation*) und beispielsweise ihre Emotionen unterdrückt. Dies bezeichnet Gross als „*response-focused emotion regulation*". Dieses bereits in der klinisch-psychologischen Forschung etablierte Modell wurde durch Grandey (2000, 2003) bereits in den Kontext der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung übertragen; es eignet sich jedoch nicht als Grundlage dieser Arbeit, da der Fokus auf dem Unterricht und den dort auftretenden belastenden Situationen liegt und Prozesse der Vor- oder Nachbereitung nicht in die Betrachtung einbezogen werden. Daher wird das Modell von Beal *et al*. (2005) dem von Gross (2001) vorgezogen.

5.3.4 Zwischenfazit

Die episodische Betrachtung der Emotionsregulation im Verlauf belastender Situationen setzt sich immer mehr in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung als Erweiterung zur bisherigen Untersuchung von Emotionsregulation im Arbeitskontext durch. Eine Reihe neuerer Tagebuchstudien weisen Effekte über den Wochen- und Tagesverlauf nach (wie beispielsweise von Feldman Barrett *et al.*, 2001; Grandey, Tam & Brauburger, 2002; Hülsheger *et al*., 2009; Machowski *et al*., 2009; Ready, Weinberger & Jones, 2007; van Gelderen *et al.,* 2007). Andere Autoren wie Gross (z.B. 2001; John & Gross, 2004) sowie Beal *et al.* (2005, 2006) gehen noch

weiter und brechen solche Prozesse auf abgegrenzte emotionale Episoden herunter. Das Modell von Beal wird jedoch für die vorliegenden Studien dem Modell von Gross vorgezogen, da es sich konkret auf einzelne Arbeitsepisoden bezieht und Prozesse der Vor- und Nachbereitung nicht in die Betrachtung einbezogen werden.

Im Rahmen dieser Arbeit schließt sich an eine erste Betrachtung der Effekte der eher global erfassten Emotionsregulationsstrategien auf das Befinden sowie der Untersuchung der Rolle der emotionalen Dissonanz eine genaue Analyse der Emotionsregulation im Verlauf belastender Unterrichtsepisoden an. Dies soll Aufschluss darüber geben, welche Strategien im Verlauf der belastenden Unterrichtsepisoden genutzt werden und ob diese – wie Diefendorff und Gosserand (2003) annehmen und Gross (z.B. 2001) nahe legt – auch ineinander übergehen können.

Je nachdem, wie intensiv und wie häufig die verschiedenen Emotionsregulationsstrategien in belastenden Unterrichtssituationen genutzt werden, sind unterschiedliche Zusammenhänge mit dem Befinden zu erwarten (siehe Abschnitt 5.2.4.2). Einige Studien mit jungen Lehrkräften geben sogar erste Hinweise darauf, dass die Emotionsregulationsstrategien auch längerfristig relevant für das Befinden sind. Die Befunde hierzu werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

5.4 Längerfristige Wirkungen der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden und reverse Wirkungen des Befindens auf die Emotionsregulation

Wie in Abschnitt 5.2.4.2 dargestellt existieren bereits eine ganze Reihe von querschnittlichen Befunden zum Zusammenhang von Emotionsregulation und dem Befinden (u.a. auch von Lehrkräften), die bereits Meta-Analysen ermöglichen (Bono & Vey, 2005; Schewe & Hülsheger, 2009). Jedoch existieren kaum Befunde zu längerfristigen Wirkungen der Emotionsregulation in belastenden Arbeitssituationen auf das Befinden von Personen, und von Lehrkräften im Besonderen.

5.4.1 Forschungsstand zu längerfristigen Wirkungen der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden von Lehrkräften

In einer Studie von Côté und Morgan (2002) mit arbeitenden Collegestudenten wurde die Wirkung der Emotionsregulation auf Arbeitszufriedenheit sowie die Intention, die Tätigkeit zu beenden, über einen Zeitraum von vier Wochen untersucht. Die Autoren beschreiben, dass eine

Verstärkung positiver Emotionen[8] über diesen Zeitraum zu mehr Arbeitszufriedenheit, die Unterdrückung unangenehmer Emotionen jedoch zu einer Verringerung der Arbeitszufriedenheit und zu einer gesteigerten Intention, die Tätigkeit zu beenden, geführt haben. Somit ergeben sich erste Hinweise für mögliche gesundheitsbeeinträchtigende langfristige Effekte von surface acting (wenn negative Emotionen unterdrückt werden).

Hülsheger (2007) kommt in ihrer Studie auch zu dem Ergebnis, dass es kurzfristige Wirkungen der Emotionsregulationsstrategien auf die Gesundheit und das Befinden von 125 deutschen Referendaren nach zwei Monaten gibt: Deep acting führt zu gesteigerter Lebenszufriedenheit und Leistungsfähigkeit, während surface acting zu geringerer Lebenszufriedenheit und tendenziell stärkerer Irritation der Referendare führt. Diese Ergebnisse geben wichtige Hinweise für längerfristige Effekte und deuten darauf hin, dass deep acting langfristig sogar günstiger für das Befinden von Lehrkräften (und nicht nur weniger gesundheitsbeeinträchtigend) ist als surface acting. Jedoch muss einschränkend gesagt werden, dass diese Effekte nicht mehr nach dem Zeitraum von vier Monaten auftraten.

In Studien zu längsschnittlichen Effekten sollten unterschiedliche Zeitabstände (sog. time lags) zwischen den einzelnen Erhebungen liegen (Zapf, Dormann & Frese, 1996), um differenziert Effekte der Emotionsregulationsstrategien nachzuweisen. Es ist also erforderlich auch noch längere Zeitabstände als einige Wochen in Studien zu realisieren, um derartige längerfristige Effekte nachzuweisen. Des Weiteren sollten nicht nur Studenten oder Berufsanfänger untersucht werden, die sicherlich hohen Anforderungen ausgesetzt sind, aber auch (noch) über viele Ressourcen verfügen, um diese auszugleichen, sondern gerade auch ältere Lehrkräfte, deren Ressourcen bereits angegriffen oder erschöpft sind. Gerade bei Lehrkräften, die bereits einige Zeit im Beruf sind und sich möglicherweise schon auf dem Weg Richtung Burnout befinden, ist auch denkbar, dass sie nicht mehr in der Lage sind, ihre Emotionen günstig zu regulieren, wie es die Conservation of Resources Theorie (Hobfoll *et al*., 1996) beschreibt. Einige wenige Befunde zu derartigen Rückkopplungseffekten auf die Wahrnehmung von Belastungen im Lehrerberuf gibt es bereits (siehe nachfolgender Abschnitt).

[8] Nur wenige Studien haben sich bisher der Regulation positiver Emotionen im Lehrerberuf zugewendet. Beispielhaft wurde hier Côté und Morgan (2002) zitiert. Aber auch die Arbeiten von Glaser (2006) oder Isenbarger und Zembylas (2006) untersuchen diesen Aspekt der Emotionsregulation, der in bestimmten Berufen, wie dem Lehrerberuf oder auch im Polizeidienst eine Rolle spielen kann.

5.4.2 Forschungsstand zu reversen Effekte des Befindens auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation

Nach Zapf, Dormann und Frese (1996) sollten auch reverse Effekte in längsschnittlichen Studien untersucht werden. Somit sind also auch Effekte des Befindens auf den Einsatz von Strategien der Emotionsregulation in Betracht zu ziehen. Côté und Morgan (2002) untersuchten reverse Effekte der Arbeitszufriedenheit und der Intention, die Tätigkeit zu beenden auf die Emotionsregulation, fanden jedoch keine. Hülsheger (2007) berichtet keine derartigen Effekte. Studien zu längerfristigen Effekten der Arbeitsbedingungen auf das Befinden (de Lange *et al.*, 2004; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Llorens, *et al.*, 2007) und der Selbstwirksamkeit auf Burnout von Lehrkräften (Brouwers & Tomic, 2000) haben bereits gezeigt, dass auch reverse Effekte von besonderer Bedeutung sind.

Hinweise auf derartige Effekte des Befindens von Lehrkräften auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation gibt Wülser (2006). Der Autor berichtet, dass emotional erschöpfte Lehrkräfte nach einem Zeitraum von 28 Monaten mehr aversive Gefühle gegenüber ihren Schülern erleben und ihre Gratifikation als unangemessen erleben. Diese Studie zeigt auch, dass einmal ausgebrannte Personen mehr Belastungen wahrnehmen, obwohl sich diese nicht objektiv verändert haben, und es kann zu verringerter Selbstwirksamkeit und zu mehr aversivem Erleben in der Interaktion mit den Schülern kommen. Auch Befunde von Heyse *et al.* (2004), die früh- und alterspensionierte Lehrkräfte hinsichtlich ihrer erinnerten Bewältigungsstrategien vergleichen, geben im weiteren Sinn Hinweise auf derartige Effekte. Retrospektiv gaben frühpensionierte Lehrkräfte an, sich signifikant mehr an Situationen zu erinnern, in denen sie Ärger, Wut oder Angst empfunden haben. Sie haben solche Situationen weniger aktiv bewältigt oder sich wenig um eine Neubewertung der Situation bemüht (dem deep acting zuzuordnen). Stattdessen haben sie signifikant stärker versucht, die Situation zu verdrängen (dem surface acting zuzuordnen). Es ist möglich, dass dies tatsächlich so war (und dies längerfristig zum frühzeitigen Ausscheiden aus dem Beruf beigetragen hat), aber andererseits ist auch denkbar, dass die Lehrkräfte dies aufgrund ihres aktuellen Befindens anders einschätzen und sie sich nun nicht mehr in der Lage sehen, solche belastenden Unterrichtssituationen gut bewältigen zu können (Hinweis auf reverse Effekte).

Studien aus anderen Forschungsbereichen können ebenfalls Aufschluss über derartige reverse Effekte liefern. Eine Studie aus dem Bereich der klinischen Psychologie konnte beispielsweise zeigen, dass Personen abhängig von ihrem Befinden später unterschiedliche Emotionsregulationsstrategien nutzen. Litten Personen in der Vergangenheit unter depressiven Episoden, so neigen sie später dazu, über problematische Situationen zu grübeln und diese zu katastrophisieren statt die problematischen Ereignisse zu relativieren und in Perspektive zu

setzen (Ehring *et al.*, 2008). Dieser Befund stützt die Annahme, dass das Befinden einen Einfluss auf die weitere Nutzung von Strategien der Emotionsregulation hat.

Rückkopplungseffekte des Befindens auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation in belastenden Unterrichtssituationen sind demnach zu erwarten. Einmal emotional erschöpft ist plausibel, dass die Energie einer Lehrkraft im Sinne der Conservation of Resources Theorie (Hobfoll *et al.*, 1996) erschöpft ist und sie sich so selbst nicht mehr in der Lage sieht, sich in die Schüler hineinzuversetzen und aktiv auf die eigenen Emotionen einzuwirken, um eine aufkommende emotionale Dissonanz aufzulösen (deep acting). Stattdessen würde sie eher surface acting/faking in bad faith nutzen, da sie möglicherweise Konsequenzen seitens der Eltern der Schüler befürchtet. Oder die Lehrkraft würde faking in good faith nutzen, weil sie zumindest anerkennt, dass die Äußerung einer nicht empfundenen Emotion zum Wohl der Schüler und zur Fortsetzung des Unterrichts geschehen sollte. Eine engagierte Lehrkraft dagegen verfügt über mehr Energiereserven und Ressourcen im Sinne der Conservation of Resources Theorie (Hobfoll *et al*., 1996) und ist daher auch eher in der Lage, aktiv Einfluss auf ihre Emotionen zu nehmen, eine aufkommende emotionale Dissonanz aufzulösen und somit deep acting anzuwenden statt surface acting Strategien zu nutzen. Diese Effekte gilt es noch in längsschnittlich angelegten Studien zu untersuchen.

5.4.3 Zwischenfazit

Es gibt bisher nur wenige Befunde zu längsschnittlichen Effekten. Diese weisen darauf hin, dass deep acting über den Zeitraum einiger Wochen sogar eher gesundheitsförderlich ist und sich günstig auf die Lebenszufriedenheit und die Leistungsfähigkeit auswirkt, während surface acting sich auch über den Zeitraum einiger Wochen hinweg als eher gesundheitsbeeinträchtigend erweist (Hülsheger, 2007). Surface acting wurde jedoch nicht hinsichtlich der Akzeptanz der Emotionsäußerung unterschieden. So kann in Analogie zu den querschnittlichen Befunden (siehe Abschnitt 5.2.4.2) lediglich postuliert werden, dass sich faking in good faith auch längerfristig als weniger gesundheitsbeeinträchtigend erweist als faking in bad faith.

Auch für die Rückkopplungseffekte (reverse Effekte) gilt, dass es bisher wenige Vergleichsstudien gibt. Diese legen nahe, dass einmal emotional erschöpft, die Lehrkräfte sich nicht mehr in der Lage sehen, sich in die Schüler hineinzuversetzen und aktiv auf die eigenen Emotionen einzuwirken (Hobfoll *et al*., 1996). So würden sie eher surface acting oder faking in bad faith (mögliche Konsequenzen fürchtend) oder faking in good faith (in dem Anspruch zumindest so dem Wohl der Schüler gerecht zu werden) nutzen. Derartige Befunde machen deutlich, dass der Zeitverlauf bei der Betrachtung der Emotionsregulation eine Rolle spielt. Neben

Effekten der Emotionsregulationsstrategien über mehrere Wochen oder Monate hinweg sind auch reverse Effekte des Befindens auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation zu erwarten.

Emotionsregulation ist demnach veränderbar. Neben Effekten des Befindens, die eine Veränderung der Emotionsregulation mit sich bringen können, sind, so zeigt die entwicklungspsychologische Forschung, auch alternsbedingte Veränderungen in Betracht zu ziehen. Dies wird im folgenden Abschnitt genauer dargestellt.

5.5 Emotionsregulation abhängig vom (Berufs-)Alter

Baltes und Baltes (z.B. 1989) haben mit der Theorie zur Optimierung durch Selektion und Kompensation (SOK-Theorie) eine Gegentheorie zum lange Zeit vorherrschenden Defizitmodell des Alterns entwickelt und eindrucksvoll Prozesse erfolgreichen Alterns beschrieben[9].

Die Socioemotional Selectivity Theory von Carstensen (z.B. Carstensen, Fung & Charles, 2003 oder Löckenhoff & Carstensen, 2004) vertieft die Theorie von Baltes und Baltes für den Bereich der Regulation emotionaler Anforderungen. Carstensen geht davon aus, dass in höherem Alter eine Person ihre Ziele verändert. Je weniger Zeit ihr verbleibt, desto mehr werden positive Gefühle und Erfahrungen gesucht. Jüngere Personen dagegen sind auf der Suche nach neuen Erfahrungen und Informationen und nehmen dabei auch eher negative Erfahrungen in Kauf. Carstensen und Mikels (2005) formulieren dies so: „When people perceive time as expansive, as they typically do in youth, they tend to focus on preparing for the future. They value novelty and invest time and energy in acquiring information and expanding their horizons. In contrast, when people perceive boundaries on their time they direct their attention to emotionally meaningful aspects of life, such as desire to lead a meaningful life, to have emotionally intimate social relationships, and to feel socially interconnected." (S. 117f.). Es ist also nicht das Alter an sich, dass die Veränderungen auslöst, sondern eher die Wahrnehmung, wie viel Zeit verbleibt.

Dies kann im übertragenen Sinn auch für das Berufsleben gelten. Kurz vor Übergang in den Ruhestand kommt positiven Erlebnissen somit eine besondere Rolle zu, um das Berufsleben erfolgreich beenden zu können. Folgt man den Annahmen von Carstensen so legen ältere Personen dann auch mehr Wert auf positive Interaktionen in ihrem beruflichen Umfeld. Älteren Lehrkräften scheint also der positive Kontakt mit ihren Schülern besonders wichtig zu sein. Jüngere Lehrkräfte hingegen würden nach dieser Theorie stärker Interesse daran haben, Neues auszuprobieren und neue Erfahrungen zu sammeln. Im folgenden Abschnitt werden einige

[9] Eine umfangreiche Übersicht über verschiedenen Modelle zu Alternsveränderung bietet U. Lehr (2003).

Befunde dargestellt, wie sich die Emotionsregulation mit zunehmender Dauer im Berufsleben verändert. Um die unzureichende arbeits- und organisationspsychologische Befundlage noch zu erweitern werden zusätzlich Befunde aus entwicklungspsychologischen Studien vorgestellt und anschließend abgeleitet, welche Fragestellungen und Hypothesen sich hieraus ergeben.

5.5.1 Forschungsstand zur Emotionsregulation abhängig vom (Berufs-)Alter

Es existieren nur sehr wenige arbeits- und organisationspsychologische Befunde zur Veränderung der Emotionsregulation je nach (Berufs-)Alter. Ein Befund von Dormann und Zapf (2004) zeigt, dass Dienstleister mit zunehmendem Alter seltener einen Zustand emotionaler Dissonanz empfinden. Auch Bausch, Holz und Zapf (2007) beschreiben eine Abnahme der emotionalen Dissonanz mit zunehmender Dauer im Beruf. Nach Axtell *et al.* (2007) geben ältere Dienstleister an, sich mehr in ihren Interaktionspartner hineinzuversetzen (also deep acting zu nutzen) und ihren Kunden mehr Hilfestellung anzubieten. Übereinstimmend damit zeigte Sloan (2007), dass ältere Beschäftigte in Pflegeberufen sich selbst als authentischer wahrnahmen als ihre jüngeren Kollegen.

Diese Befunde sprechen dafür, dass mit zunehmendem Berufsalter das Gefühl der Diskrepanz zwischen aufkommender und in der Situation als angemessen erachteter Emotion seltener wird. Je älter die untersuchten Dienstleister waren, desto eher konnten sie sich in ihren Interaktionspartner hineinversetzen und sich selbst als authentischer erleben. Positives Erleben wird also im höheren Berufsalter häufiger, was wiederum konform mit der Socioemotional Selectivity Theory von Carstensen (z.B. Carstensen, Fung & Charles, 2003) ist.

Die Befunde von Dormann und Zapf (2004) sowie von Bausch, Holz und Zapf (2007) beruhen auf korrelativen Zusammenhängen zwischen Alter bzw. Dauer im Beruf und dem jeweiligen Aspekt der Emotionsregulation. In großen Stichproben unterschiedlicher Dienstleistungsberufe (Dormann und Zapf untersuchten 591 Dienstleister, hauptsächlich aber Flugbegleiter; Bausch, Holz und Zapf treffen ihre Aussagen auf der Basis von 1571 Versicherungsangestellten, Sozialarbeitern, Krankenhausmitarbeitern etc.) konnten also lineare Veränderungen mit dem (Berufs-)Alter gefunden werden. Zur Erweiterung der Befundlage werden exemplarisch Studien aus der entwicklungspsychologischen Forschung dargestellt. Eine umfangreiche Übersicht über weitere Befunde geben Moraitou und Efklides (2007).

Ältere Personen neigen dazu, sich eher an positiv als an negativ getönte Informationen zu erinnern (Löckenhoff & Carstensen, 2007). Auch Grün, Scheibe und Baltes (2007) kommen zu dem Ergebnis, dass ältere Personen sich weniger an negative Bilder erinnern. Zudem finden sich Nachweise, dass mit dem Alter die Bedeutsamkeit emotionsbezogener Ziele zunimmt und sich

die Tendenz verringert, Ärger auszudrücken (Heckman-Coats & Blanchard-Fields, 2008). Ältere Personen legen also anscheinend mehr Wert auf positives Erleben, wie es die Theorie von Carstensen postuliert. Andere Studien zeigen, dass ältere Personen über eine breite Palette von Emotionsregulationsstrategien verfügen (z.B. Labouvie-Vief *et al.*, 2007; Kliegel, Jäger & Phillips, 2007). Blanchard-Fields (2007) argumentiert, dass ältere Personen aufgrund ihres größeren Erfahrungsschatzes die Strategien dem Problem anpassen sowie eine breite Palette an Strategien (instrumentelle Strategien sowie Strategien der Emotionsregulation) im Umgang mit alltäglichen Problemen zur Verfügung haben und diese auch nutzen; dies obendrein effektiver als jüngere. Blanchard-Fields, Stein und Watson (2004) berichten für die Gruppe der 40-64jährigen, dass sie in hoch emotional geladenen Kontexten im Gegensatz zu den Jüngeren proaktiv mit ihren Emotionen umgehen (d.h. sich mit den eignen Emotionen auseinandersetzen, emotionale Erfahrungen reflektieren). Blanchard-Fields (2009) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass Ältere negative Emotionen eher herunterregulieren und positiv getönte emotionale Zustände aufrecht erhalten, gefolgt von den Personen mittleren Alters und den jüngeren Personen, die am wenigsten Einfluss auf ihre Emotionen nehmen. Diese Befunde legen nahe, dass ältere Personen eine Reihe von unterschiedlichen Strategien nutzen, um ihre Emotionen hin zu einem positiven Gefühlszustand zu regulieren.

Erfolgreiches Altern bei gutem Befinden ist somit möglich (wie es auch Baltes & Baltes, 1989 beschreiben) und positives Erleben spielt mit dem Alter eine zunehmend zentrale Rolle. Ältere Personen nehmen, um dies zu erreichen, intensiver Einfluss auf ihre Emotionen, wie es Carstensens Theorie postuliert. Bei der Interpretation dieser Befunde ist jedoch zu beachten, dass speziell in den entwicklungspsychologischen Studien Personen ab einem Alter von ca. 60 Jahren zur Gruppe der älteren Personen gehören, also eine Personengruppen, welche kaum mehr berufstätig ist. Die zitierten arbeits- und organisationspsychologischen Befunde sind jedoch prinzipiell vereinbar mit diesen Ergebnissen und somit erscheinen solche Veränderungen auch bei „berufsälteren“ Personen eine Rolle zu spielen.

Vor der Prüfung komplexer Veränderungsprozesse, gilt es, erst einmal zu prüfen, ob auch im Lehrerberuf kontinuierliche (lineare) Veränderungen in der Emotionsregulation mit zunehmendem (Berufs-)Alter auftreten (siehe Fragestellung 2) wie es die oben zitierten Studien nahe legen.

Gerade für den Lehrerberuf gibt es auch andere Befunde. Einige Studien (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Schaarschmidt, 2005; Seibt *et al*., 2004) deuten an, dass es berufsgruppenspezifisch andere Veränderungstendenzen gibt. Seibt *et al.* (2004) beschreiben, dass ab ca. 26 Berufsjahren deutliche berufsbedingte Einflüsse auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften festzustellen sind. Auch Schaarschmidt (2005; Schaarschmidt &

Kieschke, 2007) verweist darauf, dass ältere Lehrkräfte häufiger ineffiziente erholungsabhängige Bewältigungsmuster aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass im Lehrerberuf nicht zwangsläufig mit einer positiven Entwicklung zu rechnen ist. Zudem besteht gerade in diesem Beruf die Gefahr, frühzeitig auszuscheiden, weil sich viele Lehrkräfte nicht mehr in der Lage sehen, mit den hohen Belastungen umzugehen. Schaarschmidt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) zeigt auch, dass problematische Verläufe in den Erlebens- und Verhaltensmustern von Lehrkräften schon in den ersten Berufsjahren auftreten und in deutlichem Zusammenhang mit den beruflichen Belastungen stehen. Fives, Hamman und Olivarez (2007) untersuchten 49 amerikanische Referendare und berichten Hinweise darauf, dass gerade der Berufseinstieg belastend ist und somit große Anforderungen an die Emotionsregulation stellt.

Auf der Basis dieser Studien sind jüngere Lehrkräfte nach dem Berufseinstieg ebenso wie ältere Lehrkräfte besonderen emotionalen Belastungen ausgesetzt, in denen es zu einem emotionalem Dissonanzerleben kommen kann. Sie müssen somit intensiver Einfluss auf ihre Emotionen nehmen als Lehrkräfte mittleren Berufsalters. Dies gilt es in einem zweiten Schritt im Rahmen eines Berufsaltergruppenvergleichs zu testen (siehe Hypothesen 10 und 11).

5.5.2 Zwischenfazit

Im Rahmen dieser Arbeit werden Veränderungen in der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation mit zunehmender Dauer im Lehrerberuf untersucht. Dabei scheinen unterschiedliche Entwicklungstendenzen plausibel. Einerseits werden beispielsweise von Dormann und Zapf (2004) oder auch von Bausch, Holz und Zapf (2007) lineare Veränderungen in der Emotionsregulation mit zunehmendem (Berufs-)Alter berichtet. Mit zunehmendem (Berufs-) Alter wird das Erleben einer emotionalen Dissonanz seltener und stattdessen bemühen sich die Personen mehr um einen Einklang empfundener und in der Kundeninteraktion angemessener Emotionen. Auch Befunde aus der entwicklungspsychologischen Forschung belegen, dass ältere Personen eher positive Erfahrungen anstreben und unterschiedliche Strategien nutzen, um dies zu erreichen.

Doch lehrerspezifische Befunde von Schaarschmidt und Kieschke (2007) sowie Seibt *et al*. (2004) deuten an, dass nicht alle Lehrkräfte eine solche Entwicklung hin zu positivem Erleben in ihrem beruflichen Umfeld durchlaufen und gerade ältere Lehrkräfte nutzen ungünstige Bewältigungsmuster. Schaarschmidt und Kieschke (2007) haben weiterhin berichtet, dass gerade Berufseinsteiger schon ungünstige Bewältigungsmuster entwickeln. Jüngere Lehrkräfte nach dem Berufseinstieg und ältere Lehrkräfte sind besonderen emotionalen Belastungen ausgesetzt und

müssen somit intensiver Einfluss auf ihre Emotionen nehmen als Lehrkräfte mittleren Berufsalters. Dies gilt es in im Rahmen von Berufsaltergruppenvergleichen zu testen.

In dieser Arbeit geht es nicht um die Untersuchung von Alternseffekten, sondern um die Untersuchung von Veränderungen mit zunehmender Dauer im Beruf. Daher wird nicht das Alter der Lehrkräfte sondern ihr Berufsalter (operationalisiert als Dauer im Beruf) in die Analysen einbezogen. Die zunehmende Dauer im Beruf ist im Sinne eines Expositionsdauereffektes entscheidend für das Befinden der Lehrkräfte, da dieser Beruf über lange Zeit besondere emotionale Belastungen mit sich bringt (siehe Abschnitt 4.1). Nur wenn Lehrkräfte in der Lage sind, diese Belastungen gut zu bewältigen und auch ihre Emotionen gut zu regulieren, können sie langfristig im Beruf gesund bleiben. Dass dies für eine große Anzahl von Lehrkräften problematisch ist und sie die Regelaltersgrenze nicht erreichen und stattdessen frühzeitig aufgrund von burnoutverwandten Diagnosen aus dem Beruf ausscheiden, machen die folgenden Abschnitte deutlich.

6 Befinden und Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften

Die Emotionsregulation in belastenden Unterrichtssituationen ist durchaus relevant für das Befinden von Lehrkräften (siehe Abschnitt 5.2.4.2). Welche Bedeutung einer guten Emotionsregulation zukommt wird besonders deutlich, wenn man Befunde zu Frühpensionierungsdiagnosen (siehe Abschnitt 6.1), Burnout-Raten im Lehrerberuf (siehe Abschnitt 6.2) und zur Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften (siehe Abschnitt 6.4) betrachtet.

6.1 Frühpensionierungsdiagnosen von Lehrkräften

Ein Indiz dafür, dass Lehrkräfte sich starken emotionalen Belastungen gegenüber sehen, die sie nicht (mehr) erfolgreich bewältigen können, sind die Diagnosen, mit denen viele von ihnen in Frühpensionierung gehen. Eingangs wurde bereit erwähnt, dass 41% der Lehrkräfte im Jahr 2002 aufgrund von Dienstunfähigkeit frühzeitig aus dem Schuldienst ausschieden und lediglich 14.8% die Regelaltersgrenze erreichten (Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung, 2005). Im Rahmen einer prospektiv angelegten Totalerhebung in Bayern wurden von 1996 bis 1999 alle Dienstunfähigkeitsanträge von Beamten untersucht, wobei die größte Gruppe Lehrkräfte waren. In dieser repräsentativen Erhebung wurde deutlich, dass psychische und psychosomatische Leiden die vorrangigen Frühpensionierungsdiagnosen stellen (siehe Abbildung 5). Hinter der überragenden Zahl von Krankheiten, die unter Psyche/Verhalten subsumiert wurden, verbergen

sich im Wesentlichen reaktive und rezidivierende Depressionen mit 36%, Erschöpfungssyndrome/Burnout mit 16% und Belastungs- und Anpassungsstörungen mit 10% (Weber, Weltle & Lederer, 2005). Poschkamp (2008) beschreibt anhand einer Untersuchung in Zusammenarbeit mit dem Düsseldorfer Gesundheitsamt, dass im Zeitraum von 1999 bis 2003 sogar 66.3% der 246 untersuchten Lehrkräfte aufgrund solcher Diagnosen in Frühpension gingen. Dies war die mit Abstand häufigste Diagnose gefolgt von 10.6% mit Muskel-Skelett Erkrankungen und 6.5% mit Erkrankungen des Nervensystems. Lehrkräfte werden aufgrund solcher Diagnosen überzufällig häufig dienstunfähig geschrieben (Ahrens, Leppin & Schmidt, 2002).

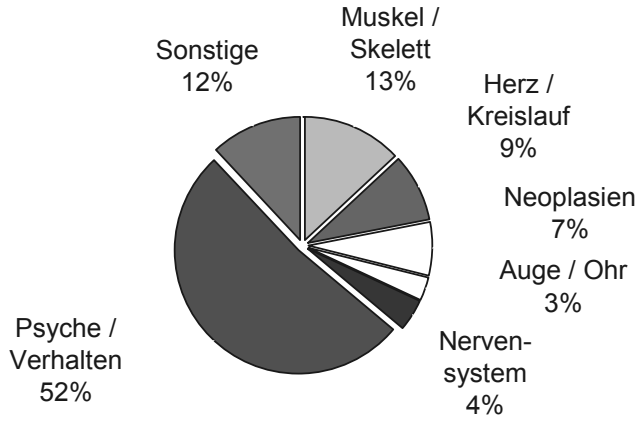


Abbildung 5: Hauptdiagnosen dienstunfähiger Lehrkräfte nach ICD 10 Diagnosen (n=5548; Weber, Weltle & Lederer, 2005).

Der Anteil der Lehrkräfte, die frühzeitig krankheitsbedingt aus dem Schuldienst ausscheiden, ist, trotz sinkender Tendenz, nach wie vor hoch. Mit Veränderungen in den gesetzlichen Frühpensionierungsregelungen nahm die Zahl der Frühpensionierungen ab. Dadurch bedingt betrug das Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2005/06 an deutschen Schulen 48 Jahre und lag somit zwei Jahre höher als im Schuljahr 1995/96 (Statistisches Bundesamt, 2006).

Damit verbunden ist die Sorge bezüglich einer „Überalterung“ der Lehrerkollegien an deutschen Schulen (Terhart, 1991). Dabei wird befürchtet, dass ältere Lehrkräfte zwar zunehmend im Schuldienst verbleiben, sich viele von ihnen jedoch ausgebrannt fühlen und nicht mehr in der Lage sind, die Anforderungen des Berufs zu bewältigen.

6.2 Burnout

Burnout hat als Maß für das Befinden von Personen sehr viel Beachtung gefunden[10]. Das Konzept wurde erstmals von Freudenberger (1974) beschrieben und später maßgeblich von Maslach weiterentwickelt.

6.2.1 Burnout: Begriffsbestimmung

Maslach (2003) definiert Burnout als: "prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job and is defined […] by the three dimensions of exhaustion, cynicism, and sense of inefficacy" (S. 189). Diese Definition, die auch der Einteilung des Maslach Burnout Inventory (MBI), einem häufig in Studien verwendeten Instrument zur Erfassung von Burnout, zugrunde liegt, betont den prozessualen Verlauf von Burnout, indem Burnout als Reaktion auf langanhaltende emotionale und interpersonelle Stressoren verstanden wird. Dies steht im Gegensatz zu früheren eher statischen Definitionen.

Eine weitere – übergreifendere – Definition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, stammt von Schaufeli und Enzmann (1998): „Burnout is a persistent, negative, work-related state of mind in "normal" individuals that is primarily characterised by exhaustion, which is accompanied by distress, a sense of reduced effectiveness, decreased motivation, and the development of dysfunctional attitudes and behaviours at work. This psychological condition develops gradually but may remain unnoticed for a long time by the individual involved. It results from a misfit between intentions and reality in the job. Often burnout is self-perpetuating because of inadequate coping strategies that are associated with the syndrome". (S. 36). Diese Definition betont, ebenso wie die Definition von Maslach (2003), den prozessualen Charakter von Burnout, bezieht darüber hinaus aber auch mögliche Ursachen (in Form ungünstiger Bewältigungsstrategien) ein. Auch die Emotionsregulation in belastenden Unterrichtssituationen kann demnach über längere Zeit einen Anteil an der Entstehung von Burnout haben (wie auch die ersten Hinweise in Abschnitt 5.4 nahe legen). Längsschnittliche Analysen über den Zeitraum eines Jahres, wie sie im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt werden, können dazu beitragen, derartige Wirkungen aufzuzeigen und auf dieser Basis Interventionsvorschläge abzuleiten.

Doch wie vollzieht sich der Prozess in Richtung Burnout? Maslach (Leiter & Maslach, 1988; Maslach, 1998, 2003) argumentiert, dass in der anspruchsvollen Interaktion mit Schülern

[10] Einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Definitionen und Erklärungsmodelle von Burnout geben Schaufeli und Enzmann (1998) oder Schaufeli und Taris (2005). Rösing (2008) setzt sich kritisch mit dem Konzept und den bisherigen Forschungsergebnissen auseinander.

(oder auch Patienten, Klienten etc.) und der dort möglichen Überlastung zunächst das Gefühl einer emotionalen Erschöpfung entstehen kann. Dies kann dann in eine emotionale Distanzierung vom Gegenüber und in eine zynische Betrachtung des Berufs übergehen. Bis sich die Person schließlich in ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit eingeschränkt fühlt. Die Auffassung von Maslach bezüglich des prozessualen Ablaufs von Burnout hat sich weitgehend durchgesetzt, ist aber nicht ohne Kritik geblieben[11]. Van Dierendonck, Schaufeli und Buunk (2001) haben längsschnittliche Daten überprüft und dabei Belege, die zum Teil für das Modell nach Leiter und Maslach (1988) sprechen, gefunden. Jedoch scheint nach diesen Befunden die Rolle der reduzierten Leistungsfähigkeit neu überdacht werden zu müssen, da im Modell von van Dierendonck, Schaufeli und Buunk (2001) der Beginn des Burnout-Prozesses in Gefühlen der reduzierten Leistungsfähigkeit liegt, welches dann in emotionale Erschöpfung übergeht bis sich die Person schließlich emotional vom Gegenüber distanziert.

Diese Befunde sprechen dafür, dass das Gefühl emotionaler Erschöpfung ein Zeichen dafür ist, dass der Weg in Richtung Burnout bereits angetreten wurde; jedoch ist diese Entwicklung noch nicht abgeschlossen und ein Eingreifen in diesen dysfunktionalen Prozess ist noch möglich. Auch Shirom und Melamed (2005), die die Auffassung von Maslach hinsichtlich der Dimensionen Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit kritisieren, sehen in der emotionalen Erschöpfung das Kernkonstrukt von Burnout.

6.2.2 Burnout: Zahlen für den Lehrerberuf

Die Schätzungen hinsichtlich der Burnout-Raten von Lehrkräften weisen auf ein nicht zu unterschätzendes Risiko hin, im Lehrerberuf auszubrennen. Kramis-Aebischer (1996) hat 152 Sekundarlehrkräfte unterschiedlicher Schweizer Kantone befragt und kommt zu dem Ergebnis, dass sich 24% leicht ausgebrannt und 28% mittel bis stark ausgebrannt fühlen und immerhin 45% der Lehrkräfte angespannt, nervös und überlastet sind, sich somit also auf dem Weg Richtung Burnout befinden. Stöckli (1999) untersuchte 806 Schweizer Primarlehrkräfte hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens von Burnout-Symptomen und fasst zusammen, dass 10.4% mindestens wöchentlich Gefühle emotionaler Erschöpfung erleben. Buschmann und Gamsjäger (1999) beziehen sich auf eine Datenbasis von 602 Lehrkräften und zeigen, dass 9.5% der untersuchten Lehrkräfte unter massivem Burnout leiden (d.h. alle Kriterien für Burnout erfüllen) und 15.1% sich emotional erschöpft fühlen.

[11] Golembiewski und Munzenrieder (1988) ebenso wie Pines und Aronson (1989) haben alternative Prozessmodelle entwickelt. An dieser Stelle kann darauf jedoch nicht im Detail eingegangen werden.

Schaufeli und Enzmann (1998) zeigen in ihrem Vergleich verschiedener Berufsgruppen, dass Lehrkräfte in besonderem Maß unter emotionaler Erschöpfung leiden. Schmitz (2004) gibt einen Überblick über Studien aus dem deutschsprachigen Raum und kommt zu dem Schluss, dass 15 bis 28% der Lehrkräfte in Deutschland, Österreich und der Schweiz ausgebrannt sind. Eine weitere Schätzung von Weber (2007) geht von ca. einem Drittel der Lehrkräfte in Deutschland aus, die unter Burnout leiden. Auch Rudow (1999) kommt nach Betrachtung verschiedener Studien zu dem Schluss, dass 30% der Lehrkräfte Burnout-Symptome aufweisen. Die Befunde werden gestützt durch Ergebnisse von Schaarschmidt (z.B. Schaarschmidt & Kieschke, 2007), der verschiedene Muster von Beanspruchungserleben definiert. Eines der definierten Risikomuster bezieht sich auf Burnout und zeigt auf, dass ca. 29% der untersuchten Lehrkräfte (N=7600) dieses Risikomuster aufweisen. Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen (Pflegepersonal: 19%, Polizisten: 16% und im Strafvollzug: 22%) ist das Risiko auszubrennen also durchaus hoch. Auch Krause und Dorsemagen (2007) zeigen im Berufsgruppenvergleich, dass Lehrkräfte stärker unter Burnout leiden als Vertreter anderer Berufsgruppen (beispielsweise Ärzte oder Pflegekräfte).

Weitere Befunde verweisen auf eine hohe emotionale Erschöpfung gerade älterer Lehrkräfte (Klusmann *et al.*, 2008a; Seibt *et al.*, 2004). Seibt *et al*. (2004) beschreiben, dass Lehrkräfte ab 26 Berufsjahren häufig ungünstige Erlebens- und Verhaltensmuster aufweisen. Betrachtet man die Diagnosen, aufgrund derer eine große Anzahl an Lehrkräften frühpensioniert wurden, so scheint es zumindest für eine Teilgruppe der Lehrkräfte eine Verschlechterung im Befinden im höheren Berufsalter zu geben. Viele ältere Lehrkräfte sehen sich demnach den Anforderungen in ihrem Beruf nicht mehr gewachsen. Dabei müssen jedoch nicht zwangsläufig lineare Veränderungen hin zu einem gesteigerten Burnout-Erleben auftreten.

Einige Studien finden keinen linearen Zusammenhang zwischen dem Alter von Lehrkräften und Burnout (z.B. Barth, 1992; Kramis-Aebischer, Kramis & Scherer, 2005; Körner, 2003; D. Lehr, 2004; Pisanti *et al.*, 2003; Rasku & Kinnunen, 2003). Dies könnte einerseits dadurch bedingt sein, dass mit zunehmendem (Berufs-)Alter diejenigen Lehrkräfte mit schlechtem Befinden aus dem Beruf ausscheiden (sog. „healthy worker effect“, der in derartigen Studien häufig zitiert wird; Karasek & Theorell, 1990). Es könnte jedoch auch sein, dass mit zunehmendem Alter die Rolle von Erfahrungen (Lehrkräfte gelten als „knowledge worker“ im Sinne von Calderhead, 1996) dafür sorgt, dass zumindest ein Teil der Lehrkräfte günstiger mit Belastungen umgeht und so ihren Beruf lange bei guter Gesundheit ausübt.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass die berichteten Schätzungen auf Selbstaussagen von Lehrkräften beruhen, die jedoch zumindest mittels verschiedener Instrumente erfasst wurden. Dass solche Selbsteinschätzungen, die im Allgemeinen eher als „weiche“ Daten betrachtet

werden, durchaus in Zusammenhang mit harten Daten in Form psychischer Beeinträchtigungen stehen, wird von D. Lehr (2004) aufgezeigt.

Dafür dass die Angaben zu Burnout-Raten auf der Basis von Selbstauskünften Gültigkeit haben, spricht die Tatsache, dass sie mittels unterschiedlicher Instrumente erfasst wurden. Dies ist sicherlich auch einer der Gründe für die Schwankungen in den Schätzungen, wie es auch Körner (2003) beim Vergleich von Burnout-Raten – erhoben mit verschiedenen Instrumenten an ein und derselben Stichprobe – feststellen konnte. Andererseits scheint es auch plausibel, dass eine gewisse Varianz in den Schätzungen besteht, wenn man bedenkt, dass die Stichproben aus unterschiedlichen Ländern, Schultypen oder Altersgruppen stammen. Es ist durchaus denkbar, dass bei derartigen Erhebungen eher diejenigen Lehrkräfte teilnehmen, die sich gesünder fühlen und diejenigen, die sich bereits auf dem Weg in die Frühpensionierung befinden können nicht mit einbezogen werden (sog. healthy worker effect, wie er in solchen Studien häufig auftritt; Karasek & Theorell, 1990). Nichtsdestotrotz sind die Zahlen eindrücklich und machen deutlich, dass der Lehrerberuf emotional belastend ist und sich ca. ein Fünftel bis ein Drittel der Lehrkräfte emotional erschöpft fühlt und in Richtung Burnout entwickelt.

6.3 Engagement von Lehrkräften

In der Forschung zur Lehrerbelastung wird andererseits aber auch immer wieder darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte als „knowledge worker“ (Calderhead, 1996) ein hohes Maß an Erfahrung und Routine im Umgang mit Klassen und dem zu vermittelnden Stoff entwickeln können, sodass sie mit zunehmender Berufserfahrung besser die Anforderungen ihres Berufes bewältigen können.

Mit Engagement (z.B. Bakker *et al.*, 2007) wurde ein salutogenetisches Konzept im Sinne von Antonovski (1987) in die Burnout-Diskussion eingebracht, das nicht nur auf die Entwicklung von Krankheit aufgrund dysfunktionaler Prozesse basiert, sondern die Erhaltung der Gesundheit durch günstige Arbeitsbedingungen und Bewältigungsstrategien ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Cherniss (1995) beschreibt, wie Personen sich aus einer sich anbahnenden Burnoutentwicklung befreit haben und verweist dabei unter anderem auf die Bedeutsamkeit der Arbeit und der intellektuellen Herausforderung der Tätigkeit, um wieder engagiert arbeiten zu können. Der Lehrerberuf als vollständige Tätigkeit im Sinne der Handlungsregulationstheorie (z.B. Hacker, 2005) oder als „active job“ im Sinne des Job Demand-Control Modells (Karasek, 1979) bietet derartige Möglichkeiten.

6.3.1 Engagement: Begriffsbestimmung

Schaufeli und Bakker definieren Engagement als "separate from burnout, as a positive, fulfilling, work-related state of mind in its own right that is characterised by vigour, dedication, and absorption" (Bakker *et al.*, 2007, S. 227). Eine engagierte Person fühlt sich nach Llorens *et al.* (2007) bei ihrer Arbeit voller Energie, bringt sich ein und kann selbst schwierige Situationen meistern ohne dabei stark zu ermüden (Teilkomponente Vitalität), ist dabei enthusiastisch, persönlich involviert sowie inspiriert, da sie ihre Arbeit als wichtig und bedeutsam erlebt (Teilkomponente Hingabe). Dabei bemerkt die Person gar nicht, wie die Zeit vergeht, da sie stark in die Arbeit vertieft ist und es ihr sogar schwer fällt, sich von der Arbeit zu lösen (Teilkomponente Absorbiertheit).

Eine Debatte wird derzeit darüber geführt, ob Burnout und Engagement entgegengesetzte Enden eines Kontinuums sind, wie es Maslach und Leiter (z.B. 2008) postulieren, oder ob beide Konstrukte separat voneinander zu betrachten sind, wie es Bakker *et al.* (2007, 2008) definieren sowie welche der drei Komponenten das Kernkonstrukt von Engagement ist[12]. Diese Debatte soll hier nicht weiter dargelegt werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird Engagement im Sinne von Schaufeli als separates Konstrukt erhoben.

6.3.2 Engagement: Zahlen für den Lehrerberuf

Wenn man bedenkt, dass jede fünfte bis jede dritte Lehrkraft unter Burnout-Symptomen leidet, so bleiben doch immer noch 67% - 80%, die dies (noch) nicht tun. Einige davon mögen sich auf dem Weg Richtung Burnout befinden, wie der Anteil von 45% der Schweizer Lehrkräfte, die sich angespannt, nervös und überlastet fühlen (Kramis-Aebischer, 1996), nahe legt.

Eine große Zahl jedoch fühlt sich jedoch auch motiviert und engagiert. Schaarschmidt (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) findet in seinen Lehrerstudien mit 7600 Teilnehmern immerhin 17% mit einem gesundheitsförderlichen Muster, die sich durch hohes berufliches Engagement auszeichnen und widerstandsfähig gegenüber Belastungen sind. Auch die Ergebnisse von Stöckli (1999) zeigen, dass 95% der Lehrkräfte wöchentlich bis täglich persönliche Erfolge verzeichnen, was für ein positives Befinden spricht.

[12] Für Befunde zur Dimensionalität von Burnout wird auf Gonzalez-Roma *et al.* (2006) verwiesen. Bakker *et al*. (2008) geben Hinweise bezüglich der Frage nach dem Kernkonstrukt von Engagement.

6.4 Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften

In der Mehrzahl der Studien wird anhand der Ausprägung von Burnout das Befinden von Lehrkräften erhoben. In den letzten Jahren fand jedoch auch ein weiteres Maß für die gesundheitliche Beeinträchtigung von Lehrkräften, welches ursprünglich in betriebsärztlichen Untersuchungen eingesetzt wurde, zunehmende Verbreitung: die Arbeitsfähigkeit. Diese ist nach Ilmarinen und Tempel (2002) als die „Summe von Faktoren, die eine Frau oder einen Mann in einer bestimmten Situation in die Lage versetzen, eine gestellte Aufgabe erfolgreich zu bewältigen“ (S. 166), zu verstehen.

6.4.1 Das Haus der Arbeitsfähigkeit: Ein Erklärungsmodell

Die Arbeitsfähigkeit basiert nach diesem Modell (siehe Abbildung 6) auf der Gesundheit der Personen, die hier als das „Erdgeschoss“ der Arbeitsfähigkeit dargestellt ist.

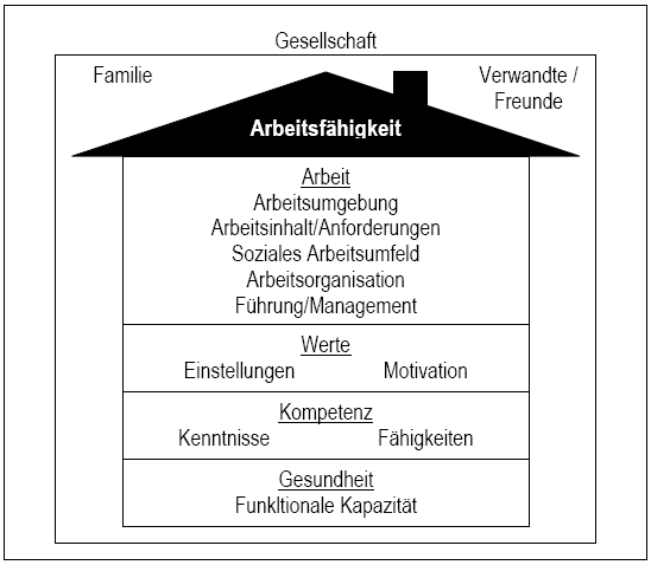


Abbildung 6: Das Haus der Arbeitsfähigkeit (nach Hasselhorn & Freude, 2007; S. 10).

Darauf aufbauend spielen nach Ilmarinen und Tempel (2002) noch weitere Faktoren eine Rolle für eine günstige Arbeitsfähigkeit. Bereits in der ersten „Etage“ kommen die Kompetenzen einer Person, bezogen auf ihre Fähigkeiten und Kenntnisse, dazu. Hier spielt unter anderem hinein, welche fachlichen und sozialen Kompetenzen sie erworben und im Lauf ihres Berufes weiterentwickelt hat. Der Umgang mit schwierigen Schülern erfordert derartige Kompetenzen und spielt demnach auch für die Arbeitsfähigkeit einer Lehrkraft eine bedeutsame Rolle. Die zweite „Etage“ bezieht sich auf die Werte und Einstellungen einer Person, beispielsweise ihre Motivation oder auch ihre Bindung an eine Organisation. In der dritten „Etage“ finden sich Aspekte der

Arbeit, wie beispielsweise die Arbeitsorganisation und die Anforderungen an die Person ebenso wie ihre sozialen Ressourcen und Aspekte der Führung. Alle „Etagen“ wirken komplex zusammen und sollten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Ist dies nicht der Fall spiegelt sich das über kurz oder lang in einer ungünstigen Arbeitsfähigkeit wider. Die Arbeitsfähigkeit ist demnach eine Variable, die nachhaltigere Befindensbeeinträchtigungen erfasst, die aus längerfristigen ungünstigen Bewältigungsstrategien und Befindensbeeinträchtigungen resultiert.

6.4.2 Arbeitsfähigkeit: Zahlen für den Lehrerberuf

Lehrkräfte haben im Vergleich mit anderen geistig arbeitenden Berufsgruppen eine schlechtere Arbeitsfähigkeit (Ilmarinen, Tuomi & Klockars, 1997). Auch Hasselhorn und Freude machen recht eindrucksvoll deutlich, dass Lehrkräfte eine schlechtere Arbeitsfähigkeit als Pflegekräfte oder Ärzte aufweisen (siehe Abbildung 7). Seibt, Heduschka und Spitzer (2007) kamen in einer Erhebung an 986 sächsischen Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte im Durchschnitt eine (noch) gute Arbeitsfähigkeit aufweisen, wobei eine recht große Varianz in den Daten zu verzeichnen war. Immerhin 6% der Lehrkräfte in dieser Studie verfügen über eine schlechte Arbeitsfähigkeit, 33% über eine moderate, 47% über eine gute Arbeitsfähigkeit und nur 14% über eine sehr gute Arbeitsfähigkeit. Das macht deutlich, dass 39% der Lehrkräfte eine ungünstige Arbeitsfähigkeit aufweisen und Maßnahmen zur Verbesserung dringend erforderlich sind[13].

Der Verlauf der Arbeitsfähigkeit je nach Alter (siehe Abbildung 7) deutet darüber hinaus an, dass gerade ältere Lehrkräfte eine besonders ungünstige Arbeitsfähigkeit aufweisen. Kinnunen, Parkatti und Rasku (1994) untersuchten 1012 Lehrkräfte ab 45 Jahren. 4% der 45 bis 49-jährigen und immerhin 12% der 50- bis 59-jährigen Lehrkräfte schätzten ihre Arbeitsfähigkeit als schlecht ein. Eine Studie von Seibt *et al.* (2006) vergleicht die Arbeitsfähigkeit jüngerer und älterer Lehrkräfte und Bürofachkräfte miteinander. Jeweils rund 80% der untersuchten Lehrkräfte und Bürofachkräfte mit mehr als 14 Erwerbsjahren schätzen ihre Arbeitsfähigkeit als sehr gut bis gut ein. In der Gruppe derjenigen, die bereits 26 Jahre lang im Beruf arbeiteten, schätzten nur noch 51% der Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeitsfähigkeit als sehr gut bis gut ein, dagegen immer noch 80 % der Bürofachkräfte.

Auch die Studie von Ilmarinen, Tuomi und Klockars (1997), bei der unterschiedliche Berufsgruppen über einen Zeitraum von 11 Jahren bezüglich der Veränderung ihrer Arbeitsfähigkeit untersucht wurden, ergab insbesondere für Lehrkräfte in höherem Berufsalter mit 23% eine relativ hohe Rate mit ungünstiger Arbeitsfähigkeit. Die relative Verschlechterung der

[13] Eine Beschreibung der Berechnung des Arbeitsfähigkeitsindex sowie seiner Einteilung in Arbeitsfähigkeitsklassen und der sich daraus abgeleiteter Notwendigkeit für Maßnahmen erfolgt in Abschnitt 9.3.2.

Arbeitsfähigkeit in personenbezogenen Dienstleistungsberufen (wie z.B. in der Pflege oder der Lehre) mit zunehmendem Alter konnte jedoch nicht durchgängig festgestellt werden. Eine Studie von Marqueze *et al.* (2008) belegt zwar eine Abnahme der Arbeitsfähigkeit von Collegelehrkräften mit zunehmendem Alter, zeigt aber gleichzeitig, dass sich die Arbeitsfähigkeit über den Zeitraum von zwei Jahren auch verbessern kann, wenn die Arbeitsbedingungen verbessert werden.

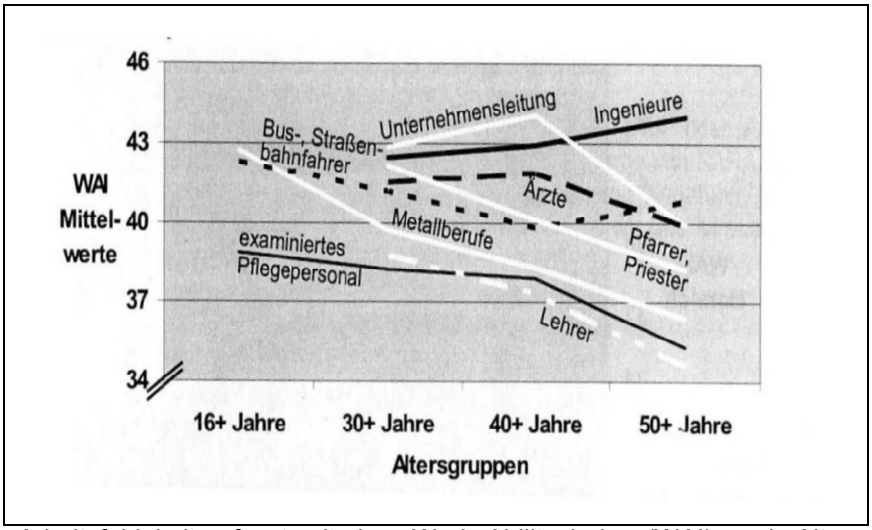


Abbildung 7: Arbeitsfähigkeit erfasst mit dem Work Ability Index (WAI) nach Alter und Berufsgruppe basierend auf dem deutschen Referenzdatensatz (N=7450, mind. 71 Personen pro Berufsgruppe und mind. 10 Personen pro Altersgruppe; entnommen aus Hasselhorn & Freude, 2007, S.18).

Auch für andere Berufsgruppen wurde dies eindrücklich belegt. Im Rahmen der längsschnittlich angelegten europäischen Nurses´ Early Exit - Studie (Hasselhorn, Tackenberg & Müller 2005) wurden die Arbeits- und Lebensbedingungen von Pflegepersonal von 2002 bis 2005 untersucht. Bei 46% der befragten Pflegekräfte nahm die Arbeitsfähigkeit im Verlauf der Studie ab, lediglich bei 11% blieb sie gleich und bei bemerkenswerten 43% verbesserte sie sich sogar. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Arbeitsfähigkeit keine unveränderliche Größe ist und dass deren Entwicklung keineswegs linear in Richtung Abnahme verlaufen muss (Hasselhorn, Tackenberg & Müller 2005; Ilmarinen & Tempel, 2002). Vielmehr ist eine differenzielle Entwicklung zu erwarten. Allerdings fehlen Hinweise darauf, in welchem Verhältnis die Veränderung der Arbeitsfähigkeit zu individuellen Bewältigungsstrategien sowie zur Emotionsregulation stehen.

Im Verlauf der Lehrertätigkeit muss es also nicht zwangsläufig zu einer Verschlechterung der Arbeitsfähigkeit kommen, wie es Abbildung 7 suggeriert. Auch hier sind differentielle Aspekte bedeutsam, wie sie auch bei den Befunden zu Burnout und Engagement bereits eine Rolle

gespielt haben. Im Durchschnitt ist die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte (noch) gut. Jedoch verbirgt sich dahinter einerseits ein recht großer Teil von Lehrkräften (39% nach Seibt, Heduschka & Spitzer, 2007) mit einer mittleren bis schlechten Arbeitsfähigkeit, denen Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitsfähigkeit angeboten werden sollten; andererseits zeigt die Studie auch, dass immerhin 61% eine gute bis sehr gute Arbeitsfähigkeit aufweisen.

6.5 Zwischenfazit

Insgesamt legen die Befunde nahe, dass sich ein Fünftel bis ein Drittel der Lehrkräfte in Deutschland ausgebrannt fühlen und eine große Anzahl (in der umfangreichen Studie von Seibt, Heduschka und Spitzer (2007) sogar 39%) eine Beeinträchtigung ihrer Arbeitsfähigkeit berichten. Der Lehrerberuf ist, in Anbetracht der potentiellen Risiken für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit und das häufige frühzeitige Ausscheiden aus dem Beruf aufgrund von Erschöpfungszuständen und Depressionen, als emotional belastender Beruf einzuschätzen. Jedoch scheint es nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen zu treffen. Es gibt eine durchaus bedeutsame Zahl von Lehrerinnen und Lehrern, die in ihrem Beruf gesund bleiben und diesen mit Engagement ausüben.

Sowohl Burnout und Engagement als auch die Arbeitsfähigkeit wurden in ihren Definitionen als prozessual und dynamisch beschrieben. Veränderungen über die Zeit sind demnach zu erwarten. Die Befunde zum Verlauf des Befindens und der Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften mit zunehmender Dauer im Schuldienst machen deutlich, dass es zwar eine große Zahl gerade älterer Lehrkräfte gibt, die sich ausgebrannt fühlen und in ihrer Arbeitsfähigkeit beeinträchtigt sind, jedoch muss die Entwicklung nicht zwangsläufig (so wie es Abbildung 7 darstellt) zu einer Verschlechterung führen. Daher gilt es zu klären, welchen Beitrag die Strategien der Emotionsregulation in belastenden Unterrichtssituationen längerfristig dazu leisten, dass Lehrkräfte in ihrem Beruf ausbrennen und sich ihre Arbeitsfähigkeit verschlechtert oder aber dass sie in ihrem Beruf engagiert und arbeitsfähig bleiben.

Emotionale Erschöpfung als Kernkonstrukt von Burnout wurde als Befindensvariable in die hier berichteten Untersuchungen aufgenommen. Ein Grund dafür ist, dass emotionale Erschöpfung in Querschnittsstudien bereits vielfach untersucht wurde. Gerade längerfristige Effekte der Strategien der Emotionsregulation auf die emotionale Erschöpfung über den Zeitraum einiger Wochen hinaus (siehe Ergebnisse in Abschnitt 5.2.4.2) sind zu betrachten. Die Arbeitsfähigkeit wiederum eignet sich dafür, eine vorzeitige Berufs- oder Erwerbsfähigkeit vorherzusagen (Tuomi *et al.*, 1997). Um auch weiterführende gesundheitliche Beeinträchtigungen untersuchen zu können, wurde somit die Arbeitsfähigkeit als weitere Gesundheitsvariable in die

vorliegenden Studien einbezogen. Hingabe wird im Rahmen dieser Arbeit als Befindensvariable einbezogen, um so die Effekte der Emotionsregulation nicht nur auf ungünstiges Befinden, sondern auch auf günstiges Befinden (im Sinne einer salutogenetischen Betrachtung; Antonovski, 1987) zu untersuchen.

7 Forschungsmodell

Der Lehrerberuf gilt als „active job“ im Sinne des Job Demand-Control Modells (Karasek, 1979) oder als Beruf mit einem großen Entscheidungsspielraum im Sinne der Handlungsregulationstheorie (z.B. Hacker, 2005; siehe Abschnitt 4.3), der zwar hohe emotionale Belastungen aber auch einen hohen Grad an Autonomie und Kontrolle über die Tätigkeitsausführung mit sich bringt. Entgegen der Annahme, dass diese Autonomie als Puffer dient und Lehrkräfte über ein gutes Befinden und eine gute Arbeitsfähigkeit verfügen sollten, zeigen die Befunde in den Abschnitten 6.2 und 6.4, dass dies nicht für alle Lehrkräfte gilt. Eine bedeutende Anzahl von Lehrkräften fühlt sich emotional erschöpft, in ihrer Arbeitsfähigkeit eingeschränkt und scheidet frühzeitig aus dem Beruf aus (siehe Abschnitt 6.1). Der Lehrerberuf stellt also durchaus hohe emotionale Belastungen an die Lehrkräfte, denen sich nicht alle gewachsen sehen. Dabei kommt der Emotionsregulation in belastenden Unterrichtssituationen auch längerfristig eine gesundheitsrelevante Bedeutung zu (siehe Befunde aus Abschnitt 5.4). Diese Arbeit soll klären, wie Lehrkräfte gesundheitsförderlich mit ihren Emotionen in belastenden Unterrichtssituationen umgehen können, so dass sie in der Lage sind, in ihrem Beruf gesund zu bleiben. Dabei gilt es, erstens die Strategien der Emotionsregulation differenziert hinsichtlich ihres Effekts auf die emotionale Erschöpfung und die Arbeitsfähigkeit sowie auf die Hingabe (im Sinne einer salutogenetischen Betrachtung; Antonovski, 1987) zu untersuchen. Dies geschieht zunächst im Querschnitt (Studie I). Zweitens werden die unterschiedlichen Strategien der Emotionsregulation hinsichtlich ihrer Kapazität, eine ungünstige emotionale Dissonanz aufzulösen, untersucht. Somit kann eine differenzierte Betrachtung von möglichen Ursachen für unterschiedliche Befindenszusammenhänge erfolgen. Durch eine Folgeerhebung nach einem Jahr (Studie II) können drittens Aussagen über längerfristige Effekte der Strategien der Emotionsregulation auf die emotionale Erschöpfung, die Arbeitsfähigkeit und die Hingabe der Lehrkräfte getroffen werden. Das umgesetzte Design erlaubt es viertens auch, reverse Effekte des Befindens und der Arbeitsfähigkeit auf die Nutzung von Emotionsregulationsstrategien zu betrachten, um so mögliche Rückkopplungseffekte zu untersuchen (siehe Abschnitt 5.4.2). Fünftens wird untersucht, wie sich die Emotionsregulation von Lehrkräften in Abhängigkeit vom

Berufalter verändert. Sowohl entwicklungspsychologische als auch arbeits- und organisationspsychologische Befunde legen eine Veränderung zugunsten positiven Erlebens nahe (siehe Abschnitt 5.5). Jedoch stehen diesen Erkenntnissen lehrerspezifische Befunde gegenüber (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Seibt *et al*., 2004), die deutlich machen, dass gerade im Lehrerberuf ungünstige Bewältigungsmuster bereits früh entstehen können und dass diese auch dazu beitragen, dass Lehrkräfte vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden. Dies wird sowohl im Rahmen der Studie I als auch im Rahmen von Studie III, einer quasi-experimentellen Videostudie, die dem episodischen Charakter von Emotionsregulation im Verlauf belastender Unterrichtsepisoden Rechnung trägt, untersucht. Als Basis für die Studien I bis III wurde ein Forschungsmodell auf der Basis von Rubin *et al.* (2005; siehe Abbildung 2; Abschnitt 5.2.4.3) entwickelt, das handlungsregulationstheoretisch untermauert und erweitert wurde. Die gewonnenen grundlagenwissenschaftlichen Ergebnisse sollen dazu beitragen, Emotionsregulation von Lehrkräften besser zu verstehen und den Weg für die Entwicklung von Interventionen zu ebnen.

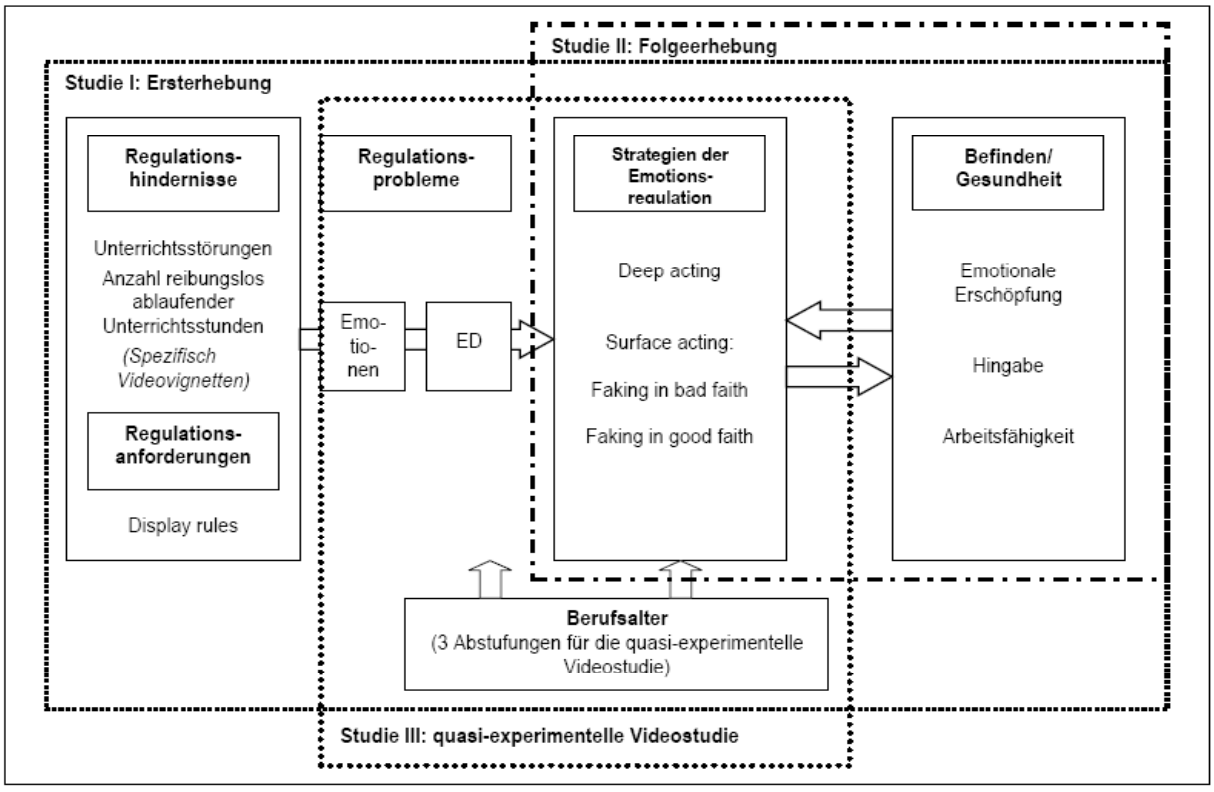


Abbildung 8: Handlungsregulationstheoretisch fundiertes Forschungsmodell (ED steht für emotionale Dissonanz).

8 Forschungsfragen und Hypothesen

Im Falle ungenügender oder uneinheitlicher Forschungsergebnisse wurden Forschungsfragen formuliert. Dies betrifft insbesondere die Analysen zur Veränderung der Emotionsregulation im mit dem Berufsalter.

Anhand von Studie I (Ersterhebung) werden folgende Hypothesen und Fragestellungen geprüft:

Hypothese 1: Emotionale Dissonanz steht im Zusammenhang mit erhöhter emotionaler Erschöpfung, verringerter Hingabe und einer verringerten Arbeitsfähigkeit.

Hypothese 2: Surface acting und faking in bad faith stehen im Zusammenhang mit erhöhter emotionaler Erschöpfung, verringerter Hingabe und einer verringerten Arbeitsfähigkeit.

Hypothese 3: Faking in good faith steht im Zusammenhang mit verringerter emotionaler Erschöpfung, erhöhter Hingabe und mit einer erhöhten Arbeitsfähigkeit

Hypothese 4: Deep acting steht im Zusammenhang mit leicht erhöhter emotionaler Erschöpfung, mit erhöhter Hingabe und mit einer erhöhten Arbeitsfähigkeit.

Fragestellung 1: Mediieren die Strategien der Emotionsregulation den Zusammenhang zwischen emotionaler Dissonanz und der emotionalen Erschöpfung, der Hingabe und der Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte?

Fragestellung 2: Verändert sich das Empfinden der emotionalen Dissonanz und die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation mit zunehmendem Berufsalter der Lehrkräfte kontinuierlich?

Studie II (Folgeerhebung von Studie I) ermöglicht eine Untersuchung längerfristiger Effekte der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit über den Zeitraum eines Jahres. So können Aussagen über Wirkungen abgeleitet werden, statt, wie bisher dominierend, Aussagen über Zusammenhänge zwischen den Variablen zu treffen.

Anhand von Studie II (Folgeerhebung) sollen folgende Hypothesen geprüft werden:

Hypothese 5: Surface acting und faking in bad faith führen über den Zeitraum eines Jahres zu erhöhter emotionaler Erschöpfung, zu verringerter Hingabe und Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte.

Hypothese 6: Deep acting und faking in good faith führen über den Zeitraum eines Jahres zu verringerter emotionaler Erschöpfung, erhöhter Hingabe und Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte.

Erste Hinweise aus anderen Studien zeigen, dass auch reverse Rückkopplungseffekte des Befindens und der Arbeitsfähigkeit auf den Einsatz von Strategien der Emotionsregulation zu erwarten sind. Auf der Basis bisheriger theoretischer Annahmen und Befunde (siehe Abschnitt 5.4.2) wurden daher folgende konkrete Hypothesen formuliert.

Hypothese 7: Emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte führt über den Zeitraum eines Jahres zu einem gesteigerten Einsatz von surface acting/faking in bad faith und faking in good faith sowie zu einem verringerten Einsatz von deep acting.

Hypothese 8: Hingabe der Lehrkräfte für ihren Beruf führt über den Zeitraum eines Jahres zu einem verringerten Einsatz von surface acting/faking in bad faith/faking in good faith sowie zu einem gesteigerten Einsatz von deep acting.

Hypothese 9: Eine höhere Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte führt über den Zeitraum eines Jahres zu einem verringerten Einsatz von surface acting/faking in bad faith und faking in good faith sowie zu einem gesteigerten Einsatz von deep acting.

Außerdem galt es zu klären, welche Veränderungen im Empfinden einer emotionalen Dissonanz und der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation im Verlauf belastender Situationen zu verzeichnen sind (siehe Abschnitt 5.3). Die Hypothesen 10 und 11 wurden basierend auf Befunden von Schaarschmidt und Kieschke (2007) und Seibt *et al*. (2004; siehe Abschnitt 5.5) formuliert.

Anhand von Studie III (quasi-experimentelle Videostudie) sollen folgende Hypothesen und Fragestellungen geprüft werden:

Fragestellung 6: Wie verändern sich das Empfinden der emotionalen Dissonanz und die Nutzung der Strategien der Emotionsregulation generell im Verlauf einer belastenden Unterrichtsepisode?

Hypothese 10: Jüngere sowie ältere Lehrkräfte erleben im Verlauf einer Episode intensiver emotionale Dissonanz als Lehrkräfte mittleren Berufsalters.

Hypothese 11: Jüngere sowie ältere Lehrkräfte nehmen im Verlauf einer Episode intensiver Einfluss auf ihre Emotionen als Lehrkräfte mittleren Berufsalters.

9 Vorgehen bei der Datenerhebung, Stichprobenbeschreibung und Erhebungs- sowie Analysemethoden

Abschnitt 9.1 beschreibt, welche Maßnahmen unternommen wurden, um die jeweiligen Teilnehmer der drei Studien zu rekrutieren. Im nächsten Abschnitt 9.2 werden die Stichproben ausführlich beschrieben. In Abschnitt 9.3 wird dargestellt, welche Fragebögen und Instrumente zur Erfassung der Variablen des Modells eingesetzt wurden und schließlich wird in Abschnitt 9.4 erläutert, welche Analysemethoden zur Prüfung der Hypothesen und zur Beantwortung der Fragestellung eingesetzt wurden.

9.1 Vorgehen bei der Stichprobenrekrutierung

9.1.1 Studie I – Ersterhebung

Um Hauptschullehrkräfte für die geplante Studie zu gewinnen wurden im Frühjahr 2006 die Schulleitungen der Haupt- sowie Grund- und Hauptschulen dreier Landkreise Baden-Württembergs schriftlich kontaktiert, über die geplante Studie informiert und gebeten, das Kollegium zu informieren. Hat das Kollegium der Studienteilnahme zugestimmt wurden bei Interesse Informationsveranstaltungen an der jeweiligen Schule durchgeführt oder alternativ Informationsmaterialien zugeschickt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Lehrkräfte über den Ablauf der Studie und den geplanten zweiten Messzeitpunkt genau informiert waren. 604 Fragebögen wurden daraufhin an Schulen versendet bzw. nach Informationsveranstaltungen persönlich verteilt. Insgesamt wurden 210 Fragebögen von Lehrkräften aus 21 Grund- und Hauptschulen vollständig ausgefüllt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 35%. Da eine recht große Anzahl von Lehrkräften Beeinträchtigungen ihres Befindens erlebt, sahen sich viele vermutlich nicht mehr in der Lage, an einer solchen Befragung teilzunehmen. So lässt sich vermuten, dass es zu einer Verzerrung in der Stichprobe zugunsten der etwas gesünderen Lehrkräfte gekommen sein könnte (healthy worker Effekt, der in derartigen Studien häufig zum Tragen kommt; Karasek & Theorell, 1990). Um den Lehrkräften eine Gegenleistung zu bieten, und somit möglichst viele Lehrkräfte für die Studie II (Folgeerhebung) zu gewinnen, wurden individuelle Rückmeldungen angefertigt, die einen Überblick über die eigenen Befindenswerte und die bevorzugt eingesetzten Strategien der Emotionsarbeit im Vergleich mit der Gesamtstichprobe geben. Um die Zuordenbarkeit der Daten aus Studie I und Studie II sowie die individuelle Rückmeldung der Ergebnisse zu gewährleisten wurden individuelle Codes vergeben.

9.1.2 Studie II – Folgeerhebung

Die Schulleitungen der an der Ersterhebung 2006 beteiligten 21 Grund- und Hauptschulen wurden zehn Monate später erneut kontaktiert, um das Vorgehen für die Studie II (Folgeerhebung) abzustimmen. Alle 210 Hauptschullehrkräfte der Studie I (Ersterhebung) wurden gebeten, erneut an der Untersuchung teilzunehmen, wie dies bereits zur Ersterhebung angekündigt worden war. Dazu wurden erneut Informationsmaterialen versendet und Informationsveranstaltungen angeboten. Um den Rücklauf zu erhöhen wurden nach einigen Wochen erneut Aufrufe zur Teilnahme an die Schulen gesendet und telefonisch um Unterstützung durch die jeweiligen Schulleitungen gebeten. 15 Fragebögen mussten aufgrund nicht zuordenbarer Codes oder fehlender Daten aus der Stichprobe ausgeschlossen werden (Rücklaufquote: 55%). Insgesamt konnten so 102 vollständig ausgefüllte und über Codes zuordenbare Fragebögen aus Studie I (Ersterhebung) und Studie II (Folgeerhebung) gewonnen werden (Auswertungsquote: 49%), die die Datenbasis für die Analyse längsschnittlicher und reverser Effekte darstellen.

9.1.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie

Zur Untersuchung der Episodik von Emotionsregulation wurde eine quasi-experimentelle Studie auf der Basis von standardisierten Videoaufnahmen („Videovignetten“) durchgeführt. Videovignetten sind realitätsnah und eignen sich insbesondere für die Darbietung emotionaler Situationen (Grandey *et al.*, 2005). Bei der Darbietung von Videosequenzen können ähnliche psychologische Effekte gemessen werden wie in realen Situationen (Bateson & Hui, 1992).

Geeignete Situationsbeschreibungen („critical incidents“; Flanagan, 1954) wurden aus der Literatur (Lissmann, 1997; Seitz; 1991) identifiziert, und diejenigen, die sich insbesondere für die Umsetzung als Videosequenz eignen, wurden ausgewählt. Diese wurden in einer Vorstudie anhand von Expertenratings acht erfahrener Lehrkräfte einer Freiburger Schule hinsichtlich ihrer emotionalen Belastung, Häufigkeit und Realitätsnähe eingeschätzt. Drei besonders belastende, häufig auftretende und möglichst realitätsnahe Situationen wurden auf der Basis dieser Expertenratings ausgewählt. Für diese Situationen wurden Drehbücher entwickelt, mit einer Realschulklasse umgesetzt und auf Video aufgenommen. Die Videosequenzen erstrecken sich jeweils über den Zeitraum einiger Minuten, wobei Unterbrechungen der Darbietung während jeder Sequenz vorgenommen wurden. Hierfür wurden die Videosequenzen anhand des Programms „Sony Vegas Movie Studio“ bearbeitet und geschnitten.

Videosequenz 1: *„Schülerin stört den Unterricht durch MP3-Player und Gespräch mit ihrer Nachbarin – gibt auch wenn sie hinausgeschickt wird keine Ruhe…".*

Videosequenz 2: *„Schüler sollen sich zu einer Gruppenarbeit zusammenfinden, benötigen dafür jedoch sehr lange, sind äußerst laut und beschimpfen sich gegenseitig…".*

Videosequenz 3: *„Schüler erscheint viel zu spät zum Unterricht und lenkt erst seine direkten Nachbarn ab und dann die gesamte Klasse…".*

Um eine große Anzahl an Lehrkräften anzusprechen, wurden diese Sequenzen jeweils im Rahmen von Gruppensitzungen an den beteiligten Realschulen vorgeführt. Dafür wurde eine PowerPoint-Präsentation mit der Instruktionen sowie den Videos und ein einheitlicher Fragebogen entwickelt. Dies ermöglichte eine standardisierte Erhebung, sodass die Durchführung der Untersuchung durch verschiedene Studienleiter (insgesamt zwei) möglich war.

In Zusammenarbeit mit dem Regierungspräsidium Freiburg konnten 12 Realschulen in ganz Baden-Württemberg für die Befragung gewonnen werden. Nach einer ausführlichen Instruktion der Teilnehmer begann die Darbietung der Sequenzen mit den eingefügten Unterbrechungen. Während dieser Unterbrechungen wurde eine Abfrage der eingesetzten Strategien der Emotionsregulation anhand eines Fragebogens vorgenommen, am Ende der Darbietung eine weitere. Dies geschah drei Mal für Videosequenz eins und drei und zweimal für Videosequenz zwei (siehe Abbildung 9).

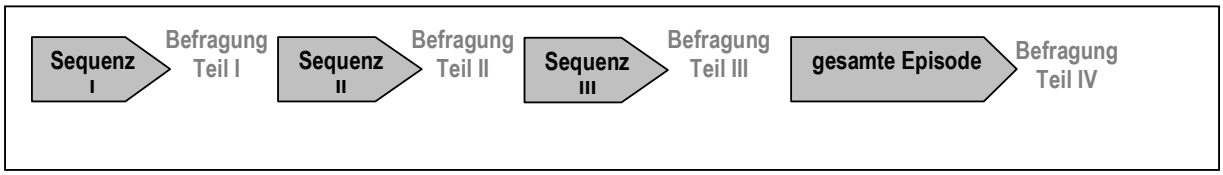


Abbildung 9: Ablauf der Befragung in Studie III am Beispiel von Videosequenz eins und drei.

Die Videosequenzen stellen möglichst belastende aber auch recht häufig vorkommende Ereignisse dar, um möglichst allen befragten Lehrkräften einen Bezug zu den dargestellten Situationen zu ermöglichen. Aufgrund der Besonderheit des Stimulusmaterials und der Art der Darbietung handelt es sich um eine quasi-experimentelle Studie.

9.2 Studienteilnehmer

9.2.1 Studie I – Ersterhebung

An der Ersterhebung nahmen 210 Grund- und Hauptschullehrkräfte (mit Schwerpunkt Hauptschule) aus ganz Baden-Württemberg teil. Die Mehrheit der Lehrkräfte war weiblich (76%). Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte betrug zur Ersterhebung 40 Jahre. Lehrkräfte von 22 bis 65 Jahren nahmen an der Befragung teil. Um die Alterszusammensetzung der Stichprobe mit der Altersverteilung der Grundgesamtheit der Grund- und Hauptschullehrkräfte in Baden-Württemberg vergleichen zu können, wurden Altersgruppen gebildet. Abbildung 10 zeigt, dass in der Studie I (Ersterhebung in 2006) die jüngeren Lehrkräfte übermäßig häufig vertreten waren, was sich jedoch in Studie II (Folgeerhebung in 2007) relativiert hat. Die Lehrkräfte waren im Mittel 13 Jahre im Schuldienst, wobei der Range des Berufsalters mit 0 bis 42 Jahren sehr groß war. Diese breite Berufsalters- und Altersspanne erlaubt Analysen hinsichtlich berufsaltersbedingter Veränderungen in der Emotionsregulation. Das Alter der Lehrkräfte und ihr Berufsalter korrelierten hoch miteinander (r=.92, p<.01). 39% der Lehrkräfte waren vollzeit-, 28% teilzeitbeschäftigt, 29% waren im Referendariat und 4.3% gerade noch im Studium.

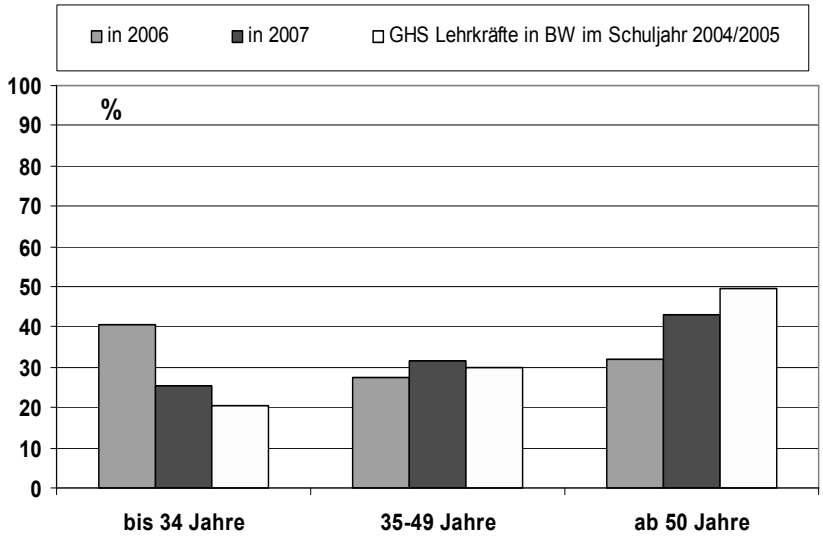


Abbildung 10: Altersgruppen der Stichprobe in Studie I (Ersterhebung; in 2006) und Studie II (Folgeerhebung; in 2007) im Vergleich mit allen Grund- und Hauptschullehrkräften (GHS) in Baden-Württemberg (BW) im Schuljahr 2004/2005 (Statistisches Landesamt, 2006).

Um die Zuordnung der Datensätze einer Lehrkraft aus beiden Erhebungszeitpunkten sicherzustellen, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, ihren Fragebogen mit einem persönlichen Code zu versehen.

9.2.2 Studie II – Folgeerhebung

Von den 102 Hauptschullehrkräften, die an der Folgeerhebung teilgenommen haben, waren 80% weiblich und 44% vollzeit-, 33% teilzeitbeschäftigt und 23% im Referendariat. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 44 Jahre alt (Range: 24-63 Jahre) und 17 Jahre im Beruf (Range: 1-42 Jahre). In einer drop out-Analyse wurden diejenigen Lehrkräfte, die sich an der Folgeerhebung beteiligten mit denjenigen verglichen, die ausgeschieden waren. T-Tests für unabhängige Stichproben machten deutlich, dass sich die beiden Gruppen signifikant bezüglich Alter ($t(206)= -6.15$, $p<.01$) und Dauer im Beruf ($t(198)= -6.30$, $p<.01$) unterschieden. Die Lehrkräfte, die ein zweites Mal teilnahmen, waren im Mittel erfahrener, was dadurch begründet ist, dass die Referendare an einem der beteiligten Ausbildungsseminare nicht mehr für die Nachbefragung gewonnen werden konnten, da die zeitliche Planung im Seminar die Verteilung der Bögen erschwerte. Keine signifikanten Unterschiede in der Nutzung von deep acting ($t(208)=.84$, *ns)* und surface acting *(*$t(208)=.56$, *ns*) waren zu verzeichnen, genauso wenig wie Unterschiede in dem Ausmaß der emotionalen Erschöpfung ($t(207)= -.98$, *ns)* und der Hingabe ($t(207)=.29$, *ns)*. Ein Chi-Quadrat Test zeigte ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in der Geschlechterverteilung beider Gruppen ($\chi^2(1; N=210)=.17$ *ns*). In Studie II (Folgeerhebung) entsprach sowohl die Alters- (siehe Abbildung 10) als auch die Geschlechterverteilung der Verteilung für diesen Schultyp in ganz Baden-Württemberg.

9.2.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie

Die Studie wurde im Frühjahr 2008 durchgeführt. Insgesamt konnten 220 Lehrkräfte für die Befragung gewonnen werden. Aufgrund unvollständig ausgefüllter Angaben mussten jedoch 15 Fragebögen ausgeschlossen werden, so dass insgesamt die Daten von 205 Realschullehrkräften vorliegen. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte betrug 44 Jahre (Range: 24-64 Jahre) und die Lehrkräfte waren im Durchschnitt bereits 16 Jahre im Schuldienst (Range: 1-41 Jahre). Die Altersverteilung der Lehrkräfte erwies sich als weitgehend repräsentativ für die Altersverteilung aller Realschullehrkräfte in Baden-Württemberg (siehe Abbildung 11). Die Mehrheit (64 %) war weiblich. Das Alter der Lehrkräfte und die Dauer im Schuldienst hingen auch in dieser Stichprobe stark zusammen ($r=.88$, $p<.01$).

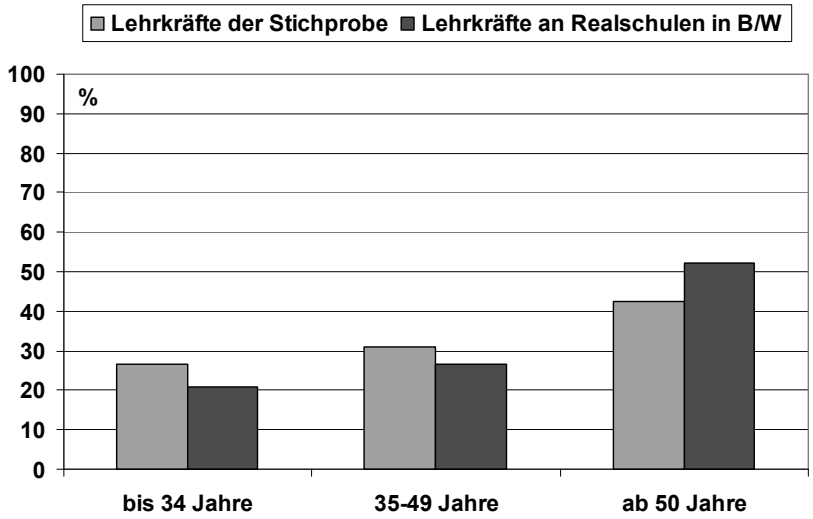


Abbildung 11: Altersverteilung in der Stichprobe im Vergleich zur Altersverteilung von Lehrkräften in Baden-Württemberg (B/W) im Schuljahr 2004/2005 (Statistisches Landesamt, 2006).

Das Berufsalter (die Dauer im Schuldienst ohne Beurlaubungen) wurde als kontinuierliche Variable erhoben und anschließend wurden die Lehrkräfte für die berufsaltersgruppenspezifischen Analysen je nach Dauer im Beruf nach statistischen Kriterien verschiedenen Gruppen zugeordnet. Drei möglichst gleich große Berufsaltersgruppen wurden gebildet: bis 7 Jahre im Schuldienst – jüngere Berufsaltersgruppe (n=75); 8 bis 19 Jahre im Schuldienst – mittlere Berufsaltersgruppe (n=62), ab 20 Jahre im Schuldienst – ältere Berufsaltersgruppe (n=68). Diese Einteilung entspricht auch weitgehend theoretischen Gesichtspunkten. Ergebnisse von Schaarschmidt (2005) zeigen, dass gerade die ersten (ca. fünf) Berufsjahre relevant für die Entwicklung von Erlebens- und Verhaltensmustern sind. Seibt *et al.* (2004) hingegen zeigten, dass ab ca. 26 Berufsjahren deutliche berufsbedingte Einflüsse auf die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften festzustellen sind.

9.3 Fragebögen und Instrumente

Es wurden erprobte und bewährte Fragebogeninstrumente eingesetzt. Zur Erfassung der Strategien der Emotionsregulation wurden unterschiedliche Skalen kombiniert, um eine differenzierte Betrachtung zu ermöglichen.

9.3.1 Demografische Angaben

Anhand einzelner Items wurden Alter, Berufsalter (Dauer im Schuldienst ohne Beurlaubungen), Geschlecht und Deputat der Lehrkräfte erfasst. In Studie I und II wurde ein Item ergänzt, um zu überprüfen, ob die befragten Lehrkräfte hauptsächlich im Hauptschulbereich tätig waren.

9.3.2 Befinden und Arbeitsfähigkeit

Zur Erfassung des Befindens der Lehrkräfte wurde einerseits die Skala *emotionale Erschöpfung* als Maß für Burnout, entnommen aus dem Maslach Burnout Inventory (MBI-GS, dtsch. Version Büssing & Perrar, 1992), eingesetzt (Beispielitem: „Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht."). Zum anderen wurde *Hingabe* (Beispielitem: Meine Arbeit inspiriert mich.") als Maß für Engagement, entnommen aus der Utrecht Work Engagement Scale (UWES; dtsch. Übersetzung Schaufeli & Bakker, 2003), verwendet. Angaben zur Anzahl der Items, zu Mittelwerten, Standardabweichungen und zur internen Konsistenz der Skalen können Tabelle 4 entnommen werden. Die internen Konsistenzen der Skalen zur Erfassung des Befindens sind als gut bis sehr gut einzuschätzen. Die *Arbeitsfähigkeit* der Lehrkräfte wurde anhand der Kurzversion des Work-Ability-Index (WAI; Originalversion: Tuomi *et al.*, 1998; dtsch. Kurzversion von Nübling *et al.*, 2005) erhoben. Die Original- oder Langversion beinhaltet Fragen zu 51 Krankheiten, während die Kurzversion nur noch Fragen zu 14 Krankheiten enthält. Nübling *et al.* (2005) konnten nachweisen, dass die Güte der Messung sich durch diese Kürzung nicht verschlechtert hat. Der WAI basiert einerseits auf Aussagen zur bisherigen physischen und psychischen Verausgabung in der Arbeit und andererseits auf der Einschätzung der eigenen Leistungsreserven für die nächste Zukunft. Alle Teilangaben werden nach einem vorgegeben Auswertungsalgorithmus zu einem Indexwert zusammengefasst. Der Indexwert setzt sich aus sieben Dimensionen zusammen (siehe Tabelle 2).

Exkurs: Beschreibung der Dimensionen des WAI und der Berechnung des Indexwertes

Die derzeitige *Arbeitsfähigkeit im Vergleich zur besten je erreichten Arbeitsfähigkeit* (Dimension eins) wurde auf einer Skala von eins bis zehn erfasst. Der Punktwert ging in die Berechnung ein.

Bei der Berechnung des Punktwertes für die Dimension zwei *Arbeitsfähigkeit in Relation zu den Arbeitsanforderungen* war zu beachten, dass die Arbeitsfähigkeit gewichtet wird je nachdem, ob es sich um eine vorwiegend physisch oder psychisch anspruchsvolle Tätigkeit handelt. Bei Lehrkräften mit einer vorwiegend psychisch anspruchsvollen Tätigkeit berechnet sich die Dimension folgendermaßen: Punktwert für Dimension zwei = Rohwert des Items für die

Bewältigung physischer Arbeitsanforderungen * 0.5 + Rohwert des Items für die Bewältigung psychischer Arbeitsanforderungen * 1.5.

Tabelle 2: Werte der einzelnen Dimensionen des Work Ability Index (nach Hasselhorn & Freude, 2007; S. 27).

	Dimensionen des WAI	**# Items**	**Werte**
1	Derzeitige Arbeitsfähigkeit im Vergleich zur besten je erreichten Arbeitsfähigkeit	1	0-10 Punkte
2	Arbeitsfähigkeit in Relation zu den Arbeitsanforderungen	2	2-10 Punkte
3	Anzahl der aktuellen vom Arzt diagnostizierten Krankheiten	1 (Liste von 14 Krankheiten)	1, 3, 5 oder 7 Punkte
4	Geschätzte Beeinträchtigung der Arbeitsleistung durch Krankheiten	1	1-6 Punkte
5	Krankenstand im vergangenen Jahr	1	1-5 Punkte
6	Arbeitsfähigkeit für die nächsten zwei Jahre	1	1;4;7 Punkte
7	Psychische Leistungsreserven	3	1-4 Punkte

Für die Erfassung der *Krankheiten* (Dimension drei) gilt die Formel der Kurzversion: Keine Erkrankung entspricht sieben Punkten, eine Erkrankung entspricht fünf Punkten, zwei bis drei Erkrankungen entsprechen drei Punkten und vier oder mehr Erkrankungen entsprechen einem Punkt. Die *geschätzte Beeinträchtigung der Arbeitsleistung durch Krankheiten* (Dimension vier) wurde auf einer Skala von eins bis sechs erfasst (eins entspricht „Meiner Meinung nach bin ich völlig arbeitsunfähig." und sechs entspricht „Keine Beeinträchtigung/Ich habe keine Erkrankungen."). Der *Krankenstand im vergangenen Jahr* (Dimension fünf) wurde auf einer Skala von eins bis fünf erfasst (eins entspricht „100-354 Tage" und fünf entspricht „überhaupt keinen"). Für Dimension sechs wurde ein Punkt vergeben, wenn es „unwahrscheinlich" ist, die *derzeitige Arbeit auch in zwei Jahren noch ausüben zu können*, vier Punkte entsprachen „nicht sicher" und sieben Punkte „ziemlich sicher". Die drei Items der Dimension sieben wurden auf einer Skala von null bis vier erfasst, wobei null „niemals" und vier „häufig" entsprach. Die Punkte dieser Dimension wurden separat addiert und folgendermaßen umgerechnet: eine Summe von null bis drei entsprach einem Punkt, eine Summe von vier bis sechs entsprach zwei Punkten, eine Summe von sieben bis neun entsprach drei Punkten und eine Summe von 10-12 entsprach vier Punkten.

Anschließend wurden die einzelnen Werte jeder Dimension addiert. So ergibt sich ein Wert zwischen minimal 7 bis maximal 49 Punkte. Diese können wiederum nach einem Schema

von Tuomi *et al.* (1998) in Bereiche eingeteilt werden. Diese Einteilung ergab sich anhand der Verteilungen im finnischen Originaldatensatz (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Klassifizierung der WAI-Gesamtpunkte, Ziele für Maßnahmen sowie Verteilungen in den finnischen Originaldaten (nach Tuomi *et al.*, 1998).

WAI-Wert	Arbeitsfähigkeitsklasse	Ziele von Maßnahmen; Arbeitsfähigkeit…	Verteilung in den Originaldaten aus Finnland
7-27	„Schlecht“	Wiederherstellen	Ca. 15% der Teilnehmer
28-36	„Mäßig“	Verbessern	Ca. 35% der Teilnehmer
37-43	„Gut“	Unterstützen	Ca. 35% der Teilnehmer
44-49	„Sehr gut“	Erhalten	Ca. 15 % der Teilnehmer

In korrelations- und regressionsanalytische Auswertungen ging der Gesamtpunktwert des WAI ein. Bei deskriptiven Darstellungen wurde auf die Klassifizierung nach Tuomi *et al.* (1998) zurückgegriffen. In die Strukturgleichungsmodelle zur Prüfung längsschnittlicher und reverser Effekte ging der WAI Gesamtscore als Wert ein. Der heterogene Charakter des Work Ability Index lässt die Berechnung einer internen Konsistenz als nicht sinnvoll erscheinen. Die Interkorrelationen mit den anderen Befindensvariablen weist jedoch auf die ausreichende Güte des bereits in vielen Studien erprobten Instruments hin.

9.3.3 Regulationshindernisse und -anforderungen

Das Ausmaß der *Unterrichtsstörungen* (Beispielitem: „Im Unterricht kommt es zu pädagogisch wichtigen Ereignissen (z.B. zu Konflikten), auf die man jedoch aus Zeitgründen nicht eingehen kann.“) wurde anhand einer Skala aus dem Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS) von Krause (2004b) erfasst. Die interne Konsistenz der Skala ist als sehr gut einzuschätzen (siehe Tabelle 4). Mit einem selbst entwickelten Item wurde der *prozentuale Anteil reibungslos ablaufender Unterrichtsstunden* erfragt. Zur Erfassung der d*isplay rules* wurde einerseits ein selbst formuliertes Item („Gibt es bestimmte Regeln, welche Emotionen den Schülern gegenüber zu zeigen sind?“) eingesetzt, um zu erfragen, ob es derartige Regeln überhaupt an der Schule gibt. Wenn solche Regeln wahrgenommen wurden, wurde dann anhand einer Skala aus den Frankfurt Emotion Work Scales (FEWS; Zapf *et al.*, 2005) erfasst, *aus welcher Quelle die display rules stammen* (Beispielitem: „Entsprechende Regeln ergeben sich aus den gesellschaftlichen Erwartungen an meine Arbeit.“). Die internen Konsistenzen der Skalen sind als akzeptabel bis gut

einzuschätzen. Lediglich die Skala zu Quellen von display rules weist eine ungenügende interne Konsistenz auf, was auf ihren Aufzählungscharakter zurückzuführen sein dürfte.

9.3.4 Regulationsprobleme und Strategien der Emotionsregulation

Die erlebte *emotionale Dissonanz* (Beispielitem: „Wie häufig kommt es vor, dass sie an Ihrem Arbeitsplatz…Gefühle zeigen müssen, die mit Ihren eigentlichen Gefühlen nicht übereinstimmen?“) wurde ebenfalls anhand einer Skala aus den Frankfurt Emotion Work Scales (FEWS; Zapf *et al.*, 2005) erfragt. Um d*eep acting* (Beispielitem: „An einem durchschnittlichen Arbeitstag…versuche ich, die Emotionen, die ich zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.“) und *surface acting* (Beispielitem: „An einem durchschnittlichen Arbeitstag…widerstehe ich dem Drang, meinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen.“) zu erheben, wurden Items aus der Emotional Labor Scale (ELS; Brotheridge & Lee, 2003) eingesetzt, ergänzt durch je ein Item von Bader (2006). Diese beiden Skalen wurden bereits im Rahmen einer Vorstudie (Bader, 2006) übersetzt, ergänzt und getestet. Um die surface acting Strategien differenziert analysieren zu können wurden die beiden Skalen f*aking in bad faith* (Beispielitem: „Ich unterdrücke meine wahren Gefühle, weil sich die Schüler sonst beschweren könnten.“) und f*aking in good faith* (Beispielitem: „Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.“) aus dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler Dissonanz (SEED) von Nerdinger und Röper (1999) verwendet und jeweils durch ein Item ergänzt. In beiden Skalen wurden die Items geringfügig umformuliert, um sie dem Schulkontext anzupassen. Die internen Konsistenzen der Skalen zu Aspekten der Emotionsregulation sind als akzeptabel bis gut einzuschätzen.

9.3.5 Übersicht über die eingesetzten Instrumente und Skalen in den Studien I und II

Die Datenerhebung erfolgte erstmals im Sommer 2006 (Studie I; Ersterhebung). Die Folgeerhebung (Studie II) erfolgte genau ein Jahr später im Sommer 2007. Der Aufbau des Fragebogens, der aus mehreren Teilen besteht, ist Tabelle 4 zu entnehmen. Die Erhebung der einzelnen Skalen unterschied sich von Studie I zu Studie II nicht. So konnte ein vollständiges two-wave panel design (Zapf, Dormann & Frese, 1996) realisiert werden. Um beide Fragebögen einer Lehrkraft einander zuordnen zu können wurde ein individueller Code vergeben. Jedoch unterscheidet sich die Anzahl der Lehrkräfte je Erhebungszeitpunkt. Während in Studie I (Ersterhebung) noch 210 Grund- und Hauptschullehrkräfte (mit Schwerpunkt Hauptschulbereich) teilnahmen, so waren es in Studie II (Folgeerhebung) noch 102. Die Prüfung der Hypothesen und

Fragestellungen im Rahmen der Studie I (Querschnitt) erfolgt somit auf der Grundlage von N=210 und die längsschnittlichen Fragestellungen wurden auf der Basis von n=102 geprüft. Interne Konsistenzen wurden somit für N=210 der Studie I und die Teilstichprobe von n=102 der Studie I sowie für N=102 der Studie II angegeben (siehe Tabelle 4). Der vollständige Fragebogen aus Studie II wurde im Anhang angefügt (der Fragebogen aus Studie I war gleich zusammengesetzt und wird daher nicht angehängt).

Tabelle 4: Instrumente und Skalen der Studie I (Ersterhebung; N=210; Datenbasis für Querschnittanalysen; n=102 Datenbasis für Längsschnittanalysen) und der Studie II (Folgeerhebung; N=102; Datenbasis für Längsschnittanalysen), Anzahl der Items pro Skala sowie interne Konsistenzen.

Modellebene	Skala	# Items	Cronbach´s Alpha (t1; N=210)	Cronbach´s Alpha (t1; n=102)	Cronbach´s Alpha (t2) N=102
Regulations-hindernisse	Unterrichtsstörungen	7 †	.85	.89	.91
	Anteil reibungslos ablaufender Unterrichtsstunden	1 ††††	-	-	-
Regulations-anforderungen	Existenz von display rules	1 †††	-	-	-
	Herkunft der display rules	7 †	.68	.61	.53
	Intensität von Emotionen (z.B. Freundlichkeit)	8 ††	.65	.73	.72
Regulations-probleme	Emotionale Dissonanz	4 ††	.84	.84	.90
Strategien der Emotions-regulation	Deep acting	3 †	.67	.69	.75
	Surface acting	3 †	.83	.84	.82
	Faking in bad faith	5 †	.81	.74	.79
	Faking in good faith	5 †	.72	.77	.68
Befinden/ Gesundheit	Emotionale Erschöpfung	7 †	.86	.88	.88
	Hingabe	6 †	.81	.82	.85
	Arbeitsfähigkeit	28	-	-	-
Kontroll-/Moderator-variablen	Alter	1	-	-	-
	Berufsalter (Dauer im Schuldienst ohne Beurlaubungen)	1	-	-	-
Weitere Angaben	Geschlecht	1	-	-	-
	Deputat	1	-	-	-

Anmerkungen: Antwortformate:† 1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft völlig zu; †† 1=sehr selten/nie bis 5=sehr oft (mehrmals pro Stunde); ††† 1=ja oder 2=nein; †††† in %).

9.3.6 Übersicht über die eingesetzten Skalen und Instrumente in Studie III

Der Besonderheit des Stimulusmaterials sollte Rechnung getragen werden, indem eine episodische Betrachtung der Emotionsregulation erfolgte, wie es von Beal *et al*. (2005) gefordert wird. Um dies zu realisieren und ebenfalls eine möglichst zeitökonomische Untersuchung zu gewährleisten, wurden 2-Item-Kurzversionen der Instrumente zur Erfassung der emotionalen Dissonanz sowie der Strategien der Emotionsregulation eingesetzt (die entsprechenden Skalen wurden bereits in den vergangenen Abschnitten beschrieben). Zwei Items, die in Studie I hoch korrelierten, wurden zur Erfassung der jeweiligen Strategie der Emotionsregulation und der emotionalen Dissonanz herangezogen. Insgesamt wurden drei Videosequenzen gezeigt, die für die Befragung mehrfach unterbrochen wurden (siehe Abbildung 9). In den Unterbrechungen wurden die Lehrkräfte gebeten, einen Teil des Fragebogens auszufüllen. Sie sollten einschätzen, wie hoch an dieser Stelle der Videosequenz ihre emotionale Dissonanz wäre und wie sehr die jeweilige Strategie der Emotionsregulation nutzen würden. Aufgrund der Ergebnisse aus Studie I, nach der faking in bad faith und surface acting nahe verwandte Konstrukte sind (siehe Abbildung 19) wurde im Rahmen dieser Erhebung auf die Erfassung von surface acting zugunsten von faking in bad faith verzichtet. Nach jeder Videosequenz (Beschreibung siehe Abschnitt 9.1.3) wurde die emotionale Belastung der jeweiligen Situation erfasst und mittels zweier Items einer Skala von Beal *et al.* (2006) wurde erfragt, wie schwierig es für die Lehrkräfte war, im Verlauf der belastenden Situation, wie sie in der Videosequenz dargestellt wurde, auf die Unterrichtsziele orientiert zu bleiben. Diese Skala wurde selbst übersetzt und wies gute Iteminterkorrelationen auf. Am Ende des Fragebogens erfolgte die Erfassung des Befindens der Lehrkräfte anhand etablierter und in Abschnitt 9.1.1 bereits dargestellter Skalen ebenso wie die Erhebung der demografischen Variablen.

Tabelle 5 fasst stellt die eingesetzten Skalen, die Anzahl der Items sowie die internen Konsistenzen dar. Der vollständige Fragebogen wurde im Anhang angefügt. Um die Befragung zeitökonomischer zu gestalten wurde der Work Ability Index nicht vollständig eingesetzt sondern lediglich drei Dimensionen aufgenommen (die derzeitige Arbeitsfähigkeit im Vergleich zur besten je erreichten Arbeitsfähigkeit; Arbeitsfähigkeit für die nächsten zwei Jahre sowie der selbst berichtete Krankenstand).

Tabelle 5: **Instrumente und Skalen der Studie III (quasi-experimentelle Videostudie; N=205).**

Modellebene	Skala	# Items	Cronbach´s Alpha
Regulationshindernisse	3 Videosequenzen belastender Unterrichtssituationen		-
Situationsspezifisch: Für jede der drei Videosequenzen jeweils nach jeder Szene *und am Ende* der Videosequenz			
Regulationsproblem	Emotionale Dissonanz	V1: 3*2	V1: .87
		V2: 2*2	V2: .85
		V3: 3*2	V3: .88
Strategien der Emotionsregulation	Deep Acting	V1: 3*2	V1: .87
		V2: 2*2	V2: .85
		V3: 3*2	V3: .91
	Faking in bad faith	V1: 3*2	V1: .83
		V2: 2*2	V2: .77
		V3: 3*2	V3: .85
	Faking in good faith	V1: 3*2	V1: .76
		V2: 2*2	V2: .70
		V3: 3*2	V3: .82
Einschätzung der Situation	Emotionale Belastung	3*1 Item	-
	Difficulty maintaining display rules	3*2 Items	.61** ‡ .79** ‡ .76** ‡
Befinden/Gesundheit	Emotionale Erschöpfung	8	.85
	Hingabe	6	.79
	Arbeitsfähigkeit (einzelne Items)	3	-†
Moderatorvariable	Berufsalter	1	-
Weitere demografische Variablen	Alter	1	-
	Deputat	1	-
	Geschlecht	1	-

Anmerkung: ** p<.01; * p <.05, † aufgrund des Indexcharakters kann keine interne Konsistenz angegeben werden; ‡ da nur jeweils zwei Items pro Sequenz erhoben wurden, wurden bivariate Korrelationen berechnet; V - Videosequenz.

9.4 Statistische Auswertungen

9.4.1 Studie I – Ersterhebung

Um Zusammenhänge zu testen wurden sowohl korrelationsanalytische als auch regressionsanalytische Auswertungen vorgenommen. Zur Prüfung der Mediationswirkung der Strategien der Emotionsregulation wurden multiple Regressionen berechnet, den Schritten von Baron und Kenny (1986) folgend. Die Autoren geben vor, dass die folgenden Bedingungen erfüllt sein müssen, um von einer Mediation ausgehen zu können: Erstens muss ein Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable (UV) und dem Mediator bestehen (Pfad a), zweitens muss auch der Mediator in einem signifikanten Zusammenhang mit der abhängigen Variable (AV) stehen (Pfad b) und drittens muss der Zusammenhang, der ursprünglich zwischen der unabhängigen Variable und der abhängigen Variable bestand (Pfad c), statistisch unbedeutend werden (c´), wenn für die Pfade a und b kontrolliert wird (siehe Abbildung 12).

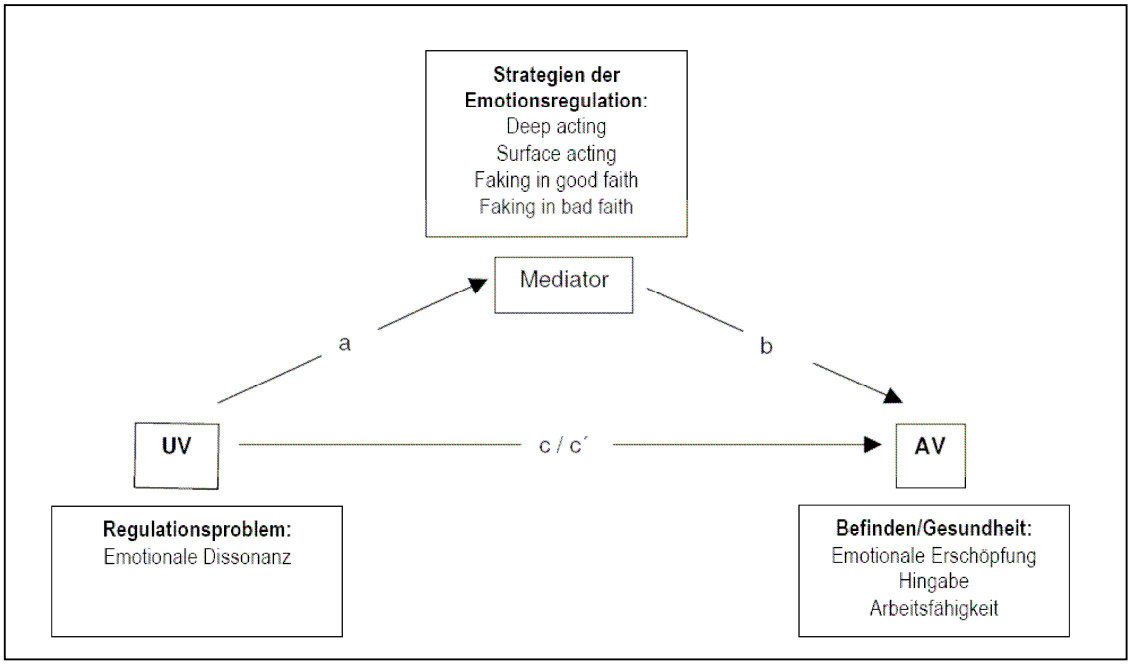


Abbildung 12: Mediations-Modell nach Baron und Kenny (1986) ergänzt durch Skalen des Forschungsmodells (UV-unabhängige Variable, AV-abhängige Variable).

In einem mehrschrittigen Vorgehen, vorgegeben durch Baron und Kenny (1996), wurden die einzelnen Bedingungen für eine Mediation geprüft. Zunächst wurden die Modelle berechnet, ohne den Einfluss des Mediators in Betracht zu ziehen. Im nächsten Schritt wurde dann der Einfluss des Mediators mit in das Modell einbezogen. Eine vollständige Mediation liegt vor, wenn der

direkte Zusammenhang zwischen den Belastungen (UV) und dem Befinden (AV) durch das Hinzufügen der Mediatoren aufgehoben wird. Bei einer partiellen Mediation wird der Zusammenhang zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variable verringert. Im Anschluss wurde ein Skript zur Berechnung des Sobel Tests (Preacher & Hayes, 2004) verwendet, um die Stärke des indirekten Effektes zu bestimmen.

Zur Überprüfung der Faktorenstruktur der einzelnen Skalen zur Emotionsregulation wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse mittels AMOS 6.0 (Arbuckle, 2005) berechnet. Das Modell wurde zunächst auf seine lokale Anpassungsgüte hin untersucht. Items mit ungenügenden Faktorladungen (<.60) und Kommunalitäten (<.40) wurden aus dem Modell entfernt (Wirtz, 2006). Zweitens erfolgte die Prüfung der globalen Anpassungsgüte. Hierzu wurden verschiedene Fit Indizes berechnet, wie es Kline (1998) fordert. Außerdem wurden die Kriterien von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003) bezüglich eines guten Model Fits angewendet (siehe Abschnitt 9.4.2.1).

9.4.2 Studie II – Folgeerhebung

Die Modelle über die längerfristigen Effekte wurden anhand von Strukturgleichungsmodellen (Structural Equation Modeling; SEM) in AMOS 6.0 (Arbuckle, 2005) mittels Maximum Likelyhood Schätzung getestet. Zur Überprüfung längerfristiger Effekte bietet SEM einige Vorteile gegenüber cross-lagged panel Korrelationen oder hierarchischen Regressionsanalysen. Diese bestehen nach Zapf, Dormann und Frese (1996) darin, dass SEM es ermöglicht, kausale Beziehungen auf der Basis latenter Konstrukte zu modellieren. Die Methode erlaubt es weiterhin, sowohl längsschnittliche als auch reverse Beziehungen zwischen den Variablen zu testen und erlaubt somit auch die Überprüfung der Hypothesen 5 bis 9. Darüber hinaus kann auch getestet werden, ob längsschnittliche und reverse Effekte reziprok wirken.

Aufgrund der Stichprobengröße von N=102 konnten nicht alle Hypothesen in einem Gesamtmodell getestet werden. Somit wurden für die jeweiligen Hypothesen einzelne Teilmodelle gebildet (siehe Abbildung 13 und Abbildung 14). Anhand der drei Teilmodelle in Abbildung 13 wurde getestet, welchen Einfluss deep und surface acting auf die emotionale Erschöpfung (M1), die Hingabe der Lehrkräfte für ihren Beruf (M2) und die Arbeitsfähigkeit (M3) der Lehrkräfte hatten und welche reversen auftraten. Um die Effekte auf die Arbeitsfähigkeit bestimmen zu können wurde der WAI-Gesamtscore in das Modell aufgenommen.

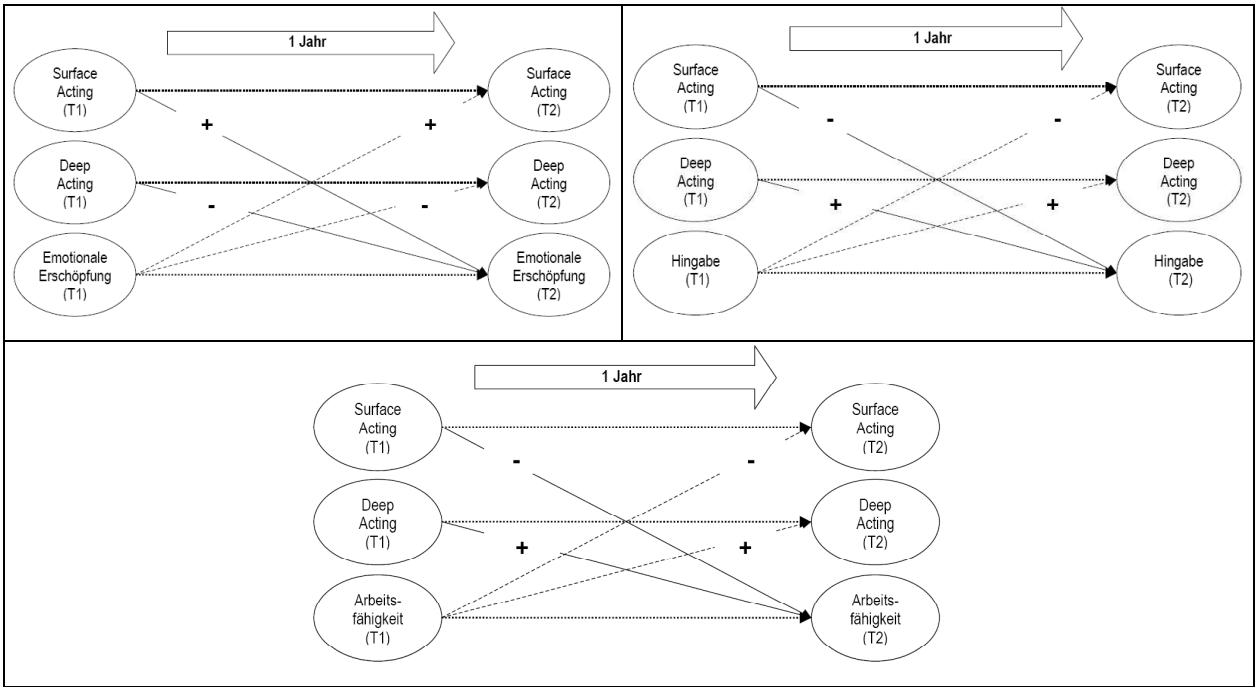


Abbildung 13: Teilmodel M1 (links oben), Teilmodell M2 (rechts oben), Teilmodell M3 (unten). Gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilitäten), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Effekte der Variablen dar.

Anhand weiterer drei Teilmodelle wurde getestet, welchen Einfluss faking in good faith und faking in bad faith auf die emotionale Erschöpfung (M4), die Hingabe der Lehrkräfte für ihren Beruf (M5) und die Arbeitsfähigkeit (M6) der Lehrkräfte hatten und welche reversen Effekte zu verzeichnen waren.

Kontrollvariablen

Die Bedeutung von Kontrollvariablen ist in Längsschnittstudien limitiert, da die untersuchten Personen als ihre eigene „Kontrollinstanz“ fungieren (Taris, 2000). Daher wurden in der Studie zu zwei Messzeitpunkten keine Kontrollvariablen (wie beispielsweise die Affektivität der Lehrkräfte wie von Bono & Vey, 2005 vorgeschlagen) berücksichtigt.

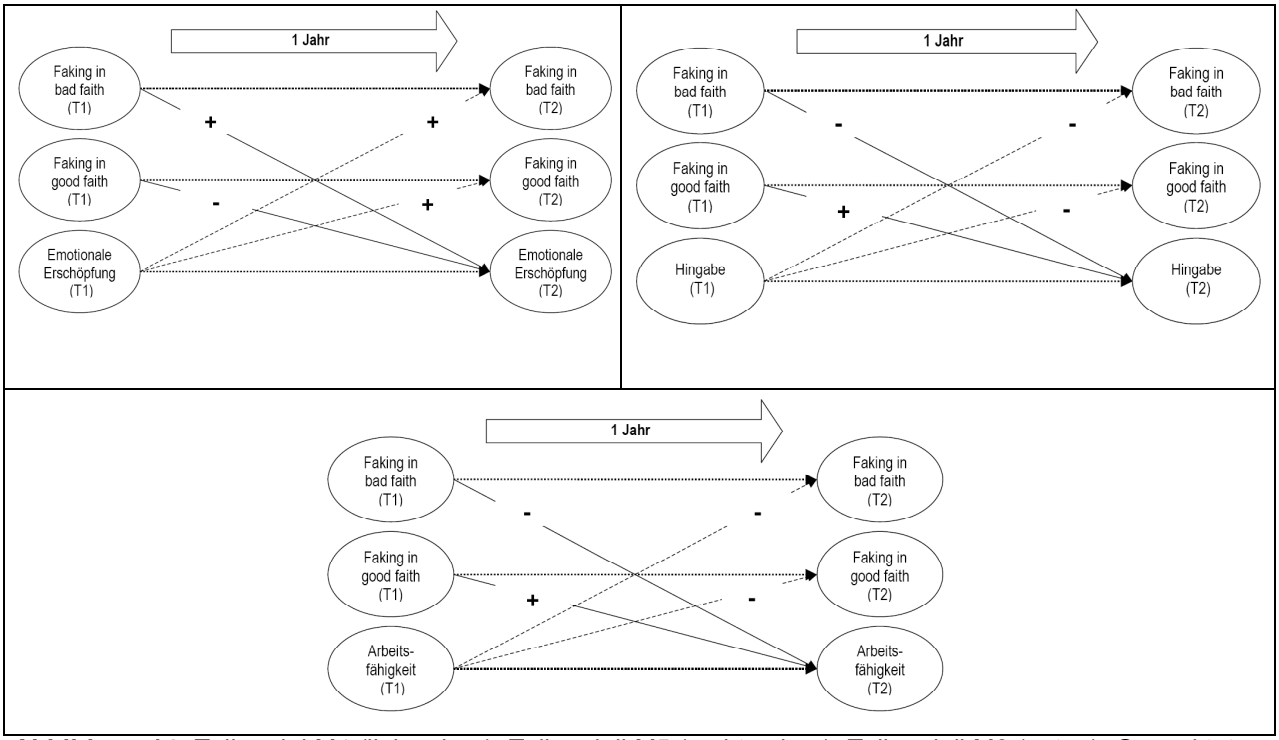


Abbildung 14: Teilmodel M4 (links oben), Teilmodell M5 (rechts oben), Teilmodell M6 (unten). Gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilität), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Effekte der Variablen dar.

9.4.2.1 Beschreibung einzelner Teilmodelle

Jedes einzelne Teilmodell (M1 bis M6) wurde als erstes auf seinen lokalen und globalen Fit überprüft und gegebenenfalls optimiert. Items mit ungenügenden Faktorladungen (<.60) und Kommunalitäten (<.40) wurden aus dem Modell entfernt (Wirtz, 2006).

Anschließend wurde jedes einzelne Teilmodell nach der folgenden Vorgehensweise getestet: Im ersten Schritt wurde für jedes Teilmodell sein Null-Modell (ohne Stabilitäten oder längsschnittliche Effekte, also ohne Pfade a bis e; siehe Abbildung 15) getestet. Dies ist das am stärksten restriktiv, das es davon ausgeht, dass alle Variablen voneinander unabhängig sind (Bentler & Bonnett, 1980). Im nächsten Schritt wurde das Stabilitätsmodell jedes Teilmodells (nur Pfade a, b und c) getestet. Im dritten Schritt wurden die längsschnittlichen Effekte ergänzt (zusätzlich zu den Pfaden a, b, c, wurden die Pfade d und e in die Berechnung aufgenommen) und getestet und im vierten Schritt wurden die reversen Effekte (Pfade a, b, c und zusätzlich Pfade e und f) ergänzt. Im fünften und letzten Schritt der Analyse wurde das reziproke Modell, welches sowohl die längsschnittlichen als auch die reversen Effekte enthält (Pfade a bis e), getestet. Dieses schrittweise vorgehen erlaubt es, am Ende auf der Basis der von AMOS

ausgegebenen Modellvergleichsstatistiken Aussagen darüber treffen zu können, welche Effekte am stärksten waren.

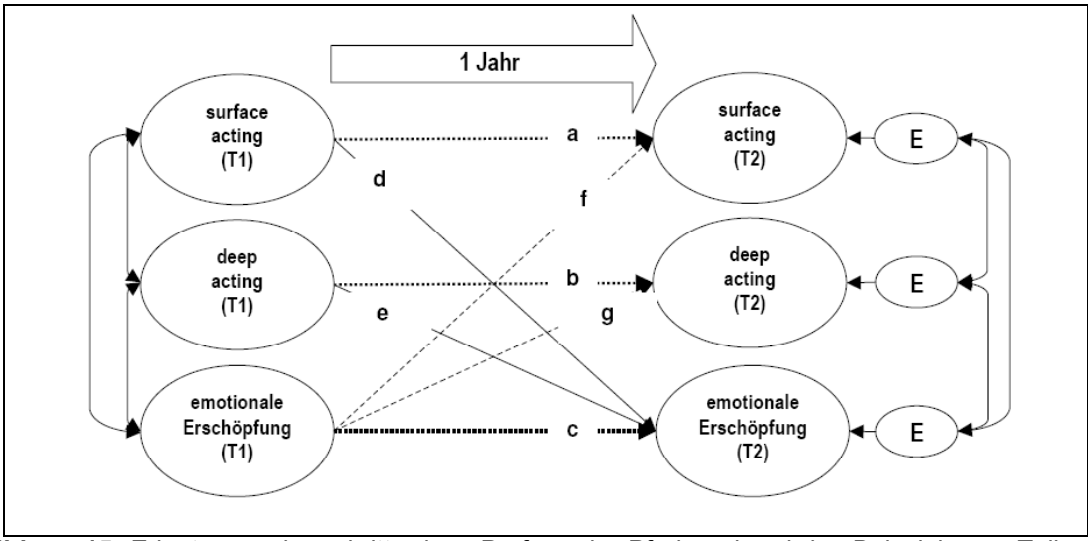


Abbildung 15: Erläuterung der schrittweisen Prüfung der Pfade anhand des Beispiels von Teilmodell M1 (gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilitäten), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelte Linien die reversen Effekte der Variablen dar).

Um den Model Fit der jeweiligen Modelle zu prüfen wurden folgende Kennwerte nach Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003) verglichen: Chi-Quadrat Statistik (χ^2/df), Goodness-of-Fit Index (*GFI*), Tucker-Lewis Index (*TLI*), Comparative Fit Index (*CFI*) und der Root Mean Square Error of Approximation (*RMSEA*). Es herrscht eine gewisse Uneinigkeit über die Kriterien für einen guten Model Fit. In der vorliegenden Arbeit wurden die strengeren Kriterien von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003) für die Beurteilung des Model Fit zugrunde gelegt: $\chi^2/df \leq 2$; $GFI \geq .95$; $CFI \geq .97$; $TLI \geq .97$; $RMSEA \leq .05$ für einen guten Model Fit und $2 < \chi^2/df \leq 3$; $.90 \leq GFI < .95$; $.95 \leq CFI < .97$; $.95 \leq TLI \leq .97$; $.05 < RMSEA \leq .08$ für einen akzeptablen Model Fit. Unterschiedliche Arten von Maßen für den Model Fit werden nach Empfehlung von Kline (1998) berichtet: Maße für den absoluten Fit (*GFI* und *RMSEA*), Maß für den inkrementellen Fit (*TLI*) und als Maß für die Sparsamkeit des Modells (χ^2/df).

9.4.2.2 Prüfung der Teilmodelle und deren Model Fit

Der Model Fit der Teilmodelle M1 bis M6 wurde für jedes einzelne Teilmodell schrittweise geprüft, wie in Abschnitt 9.4.2.1 dargestellt. Tabelle 6 enthält die Angaben für die Teilmodelle M1 und M2; Tabelle 7 die Angaben für die Teilmodelle M4 und M5 sowie Tabelle 8 die Angaben für Teilmodelle M3 und M6.

Teilmodell M1 (deep acting/surface acting ⇆ emotionale Erschöpfung):

Das Null-Modell von M1 wies erwartungsgemäß den schlechtesten Model Fit auf, gefolgt vom Stabilitäts-Modell, das die Daten signifikant besser abbildete ($\Delta\chi 2(3, N = 102) = 114.02$, $p<.001$). Das Längsschnitt-Modell für M1 wiederum bildet die Daten signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = 7.21$, $p<.05$), was auf längsschnittliche Wirkungen der Variablen hinweist. Das reverse Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = 13.52$, $p<.001$) passte signifikant besser zu den Daten als das Stabilitäts-Modell, was darauf hinweist, dass starke reverse Effekte auftraten. Das reziproke Modelle jedoch bildete die Daten am besten ab (reziprokes Modell *versus* Stabilitäts-Modell: $\Delta\chi 2(4, N=102) = 19.95$, $p<.01$; reziprokes Modell *versus* Längsschnitt-Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = 12.74$, $p<.001$; reziprokes Modell *versus* reverses Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = 6.43$, $p<.05$), was darauf hinweist, dass sowohl längsschnittliche als auch reverse Effekte reziprok wirken. Die Model Fits des Längsschnitt-Modells, des reversen und reziproken Modells werden in Tabelle 6 dargestellt und sind als akzeptabel bis gut einzuschätzen nach den Kriterien von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003; siehe Abschnitt 9.4.2.1). Die standardisierten Regressionsgewichte für dieses Teilmodell sind in Abbildung 20 dargestellt.

Teilmodell M2 (deep acting/surface acting ⇆ Hingabe):

Das Null-Modell wies erwartungsgemäß den schlechtesten Model Fit auf, gefolgt vom Stabilitäts-Modell, das die Daten signifikant besser abbildete ($\Delta\chi 2(3, N=102) = 111.03$, $p<.001$). Das Längsschnitt-Modell wiederum bildete die Daten nicht signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = 1.63$ *ns*), was zunächst auf eine starke Stabilität der Variablen hinweist. Das reverse Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = 5.03$, $p<.10$) passt marginal signifikant besser zu den Daten als das Stabilitäts-Modell, was darauf hinweist, dass zusätzlich zu den hohen Stabilitäten leichte reverse Effekte auftraten. Das reziproke Modell jedoch bildeten die Daten marginal signifikant besser ab als das Längsschnitt-Modell (reziprokes Modell *vs.* Stabilitäts-Modell: $\Delta\chi 2(4, N=102) = 6.51$ *ns*; reziprokes Modell *vs.* Längsschnitt-Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = 4.88$, $p<.10$; reziprokes Modell *vs.* reverses Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = 1.48$ *ns*), was darauf hinweist, dass eher die leichten reversen Effekte relevant sind. Die Model Fits des Längsschnitt-Modells, des reversen und des reziproken Modells sind in Tabelle 6 dargestellt und waren als akzeptabel bis gut einzuschätzen nach den Kriterien von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003). Die standardisierten Regressionsgewichte für dieses Teilmodell sind in Abbildung 21 dargestellt.

Tabelle 6: χ^2-Statistik, Freiheitsgrade und Maße für die Güte der jeweiligen längsschnittlichen, reversen und reziproken Modelle zur Wirkung von deep acting und surface acting auf die emotionale Erschöpfung (M1) und die Hingabe (M2; N=102).

Modell	X^2	df	P	X2/df	TLI	CFI	GFI	RMSEA
M1: Surface/deep acting ⇆ Emotionale Erschöpfung								
Null-Modell	278.12	121	.00	2.30	.80	.84	.80	.11
Stabilitäts-Modell	164.10	118	.00	1.39	.94	.95	.86	.06
Längsschnitt-Modell	156.89	116	.01	1.35	.95	.96	.86	.06
Reverses Modell	150.58	116	.02	1.29	.95	.97	.87	.05
Reziprokes Modell	144.15	114	.03	1.26	.96	.97	.87	.05
M2: Surface/deep acting ⇆ Hingabe								
Null-Modell	239.41	121	.00	1.98	.84	.87	.81	.10
Stabilitäts-Modell	128.38	118	.24	1.09	.99	.99	.88	.03
Längsschnitt-Modell	126.75	116	.23	1.09	.99	.99	.88	.03
Reverses Modell	123.35	116	.30	1.06	.99	.99	.89	.03
Reziprokes Modell	121.87	114	.29	1.07	.99	.99	.89	.03

Anmerkung: Abkürzungen für Model Fit Maße: *TLI* = Tucker-Lewis Index, *CFI* = Comparative Fit Index, *GFI* = Goodness-of-Fit Index and *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation.

Teilmodell M4 (faking in good faith/faking in bad faith ⇆ emotionale Erschöpfung):

Das Null-Modell von M4 wies erwartungsgemäß den schlechtesten Model Fit auf, gefolgt vom Stabilitäts-Modell, das die Daten signifikant besser abbildete ($\Delta\chi 2(3, N=102) = 95.07$, $p<.001$). Das Längsschnitt-Modell bildete die Daten nicht signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = .02$, *ns*), was auf eine starke Stabilität der Variablen hinweist. Das reverse Modell passte marginal signifikant besser zu den Daten als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = 5.69$, $p<.10$), was darauf hinweist, dass leichte reverse Effekte auftraten. Auch das reziproke Modell bildete die Daten nicht besser ab als das Stabilitäts-Modell oder das reverse Modell (reziprokes Modell *versus* Stabilitäts-Modell: $\Delta\chi 2(4, N=102) = 5.94$, *ns*; reziprokes Modell *versus* Längsschnitt-Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = 5.92$, $p=.05$; reziprokes Modell *versus* reverses Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = .30$, *ns*), was darauf hinweist, dass keine längsschnittlichen Effekte zu verzeichnen waren, sondern neben den hohen Stabilitäten eher noch reverse Effekte von Bedeutung waren. Die Model Fits weisen darauf hin, dass die Variablen über den Zeitraum eines Jahres hinweg sehr stabil waren und keine weiteren Wirkungen zu verzeichnen sind. Die Model Fits des Längsschnitt-Modells, des reversen und des reziproken Modells sind in Tabelle 7 dargestellt und als akzeptabel bis gut einzuschätzen nach den Kriterien von Schermelleh-Engel,

Moosbrugger und Müller (2003). Die standardisierten Regressionsgewichte für dieses Teilmodell sind in Abbildung 23 dargestellt.

Tabelle 7: χ^2-Statistik, Freiheitsgrade und Maße für die Güte der jeweiligen längsschnittlichen, reversen und reziproken Modelle zur Wirkung von faking in good faith und faking in bad faith auf die emotionale Erschöpfung (M4) und die Hingabe (M5; N=102).

Modell	X^2	*df*	*P*	*X2/df*	*TLI*	*CFI*	*GFI*	*RMSEA*
M4: Faking in good/bad faith ⇆ Emotionale Erschöpfung								
Null-Modell	371.26	192	.00	1.93	.80	.84	.81	.10
Stabilitäts-Modell	276.19	189	.00	1.46	.90	.92	.82	.07
Längsschnitt-Modell	276.17	187	.00	1.48	.90	.92	.82	.07
Reverses Modell	276.17	187	.00	1.48	.90	.92	.83	.07
Reziprokes Modell	270.25	185	.00	1.46	.90	.92	.83	.07
M5: Faking in good/bad faith ⇆ Hingabe								
Null-Modell	339.53	192	.00	1.77	.84	.87	.80	.09
Stabilitäts-Modell	248.61	189	.00	1.32	.93	.95	.82	.06
Längsschnitt-Modell	247.56	187	.00	1.32	.93	.95	.82	.06
Reverses Modell	246.91	187	.00	1.32	.93	.95	.82	.06
Reziprokes Modell	245.65	185	.00	1.33	.93	.95	.83	.06

Anmerkung: Abkürzungen für Fit Maße des Modells: *TLI* = Tucker-Lewis Index, *CFI* = Comparative Fit Index, *GFI* = Goodness-of-Fit Index and *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation.

Teilmodell M5 (faking in good faith/faking in bad faith ⇆ Hingabe):

Das Null-Modell wies erwartungsgemäß den schlechtesten Model Fit auf, gefolgt vom Stabilitäts-Modell, das die Daten signifikant besser abbildete ($\Delta\chi 2(3, N=102) = 90.93$, $p<.001$). Das Längsschnitt-Modell bildete die Daten nicht signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = 1.05$, *ns*), was auf eine starke Stabilität der Variablen hinweist. Das reverse Modell ($\Delta\chi 2(2, N=102) = 1.70$, *ns*) passte nicht signifikant besser zu den Daten als das Stabilitäts-Modell. Es traten demnach keine reversen Effekte auf. So bildete auch das reziproke Modell die Daten nicht besser ab als das Stabilitäts-Modell oder das reverse Modell (reziprokes Modell *versus* Stabilitäts-Modell: $\Delta\chi 2(4, N=102) = 2.96$, *ns*; reziprokes Modell *versus* Längsschnitt-Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = 1.91$, *ns*; reziprokes Modell *versus* reverses Modell: $\Delta\chi 2(2, N=102) = 1.26$, *ns*). Die Variablen waren über den Zeitraum eines Jahres hinweg sehr stabil und keine weiteren Wirkungen waren zu verzeichnen. Die Model Fits des Längsschnitt-Modells, des reversen und des reziproken Modells sind in Tabelle 7 aufgeführt und als akzeptabel bis gut

einzuschätzen nach den Kriterien von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003). Die standardisierten Regressionsgewichte für dieses Teilmodell sind in Abbildung 24 dargestellt.

Tabelle 8: χ^2-Statistik, Freiheitsgrade und Maße für die Güte der jeweiligen längsschnittlichen, reversen und reziproken Modelle zur Wirkung von deep acting und surface acting auf die Arbeitsfähigkeit (M3) sowie faking in good faith und faking in bad faith auf die Arbeitsfähigkeit (M6; N=102).

Modell	X^2	*df*	*P*	*X2/df*	*TLI*	*CFI*	*GFI*	*RMSEA*
M3: Surface/deep acting ⇆ Arbeitsfähigkeit								
Null-Modell	173.04	45	.00	3.85	.63	.75	.82	.17
Stabilitäts-Modell	58.24	42	.05	1.39	.95	.97	.92	.06
Längsschnitt-Modell	47.00	40	.21	1.18	.98	.99	.93	.04
Reverses Modell	51.92	40	.10	1.30	.96	.98	.93	.05
Reziprokes Modell	41.89	38	.31	1.10	.99	.99	.94	.03
M6: Faking in good/bad faith ⇆ Arbeitsfähigkeit								
Null-Modell	234.53	93	.00	2.52	.71	.77	.84	.12
Stabilitäts-Modell	126.44	90	.01	1.41	.92	.94	.88	.06
Längsschnitt-Modell	124.46	88	.01	1.41	.92	.94	.88	.06
Reverses Modell	125.88	88	.01	1.43	.92	.94	.88	.07
Reziprokes Modell	124.11	86	.01	1.44	.92	.94	.88	.07

Anmerkung: Abkürzungen für Fit Maße des Modells: *TLI* = Tucker-Lewis Index, *CFI* = Comparative Fit Index, *GFI* = Goodness-of-Fit Index and *RMSEA* = Root Mean Square Error of Approximation.

Teilmodell M3 (surface acting/deep acting ⇆ Arbeitsfähigkeit):

Das Null-Modell wies erwartungsgemäß den schlechtesten Model Fit auf, gefolgt vom Stabilitäts-Modell, das die Daten signifikant besser abbildete ($\Delta\chi 2$(3, N =102) = 114.80, p<.001). Das Längsschnitt-Modell bildete die Daten signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2$(2, N=102) = 11.24, p<.01). Das reverse Modell bildete die Daten signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2$(2, N=102) = 6.32, p<.05). Das bedeutet, dass statistisch bedeutsame reverse Wirkungen auftraten. Das reziproke Modell bildete die Daten am besten ab im Vergleich mit allen anderen Modellen (reziprokes Modell *versus* Stabilitäts-Modell: $\Delta\chi 2$(4, N=102) = 16.35, p<.01; reziprokes Modell *versus* Längsschnitt-Modell: $\Delta\chi 2$(2, N=102) = 5.11, p<.10; reziprokes Modell *versus* reverses Modell: $\Delta\chi 2$(2, N=102) = 10.03, p<.01). Das bedeutet, dass längsschnittliche und reverse Effekte reziprok zu betrachten sind. Die Model Fits des Längsschnitt-Modells, des reversen und des reziproken Modells sind in Tabelle 8 zusammengefasst und als akzeptabel bis gut einzuschätzen nach den Kriterien von Schermelleh-

Engel, Moosbrugger und Müller (2003). Die standardisierten Regressionsgewichte für dieses Teilmodell sind in Abbildung 22 dargestellt.

Teilmodell M6 (faking in good/bad faith ⇆ Arbeitsfähigkeit):

Das Null-Modell wies auch in diesem Fall erwartungsgemäß den schlechtesten Model Fit auf, gefolgt vom Stabilitäts-Modell, das die Daten signifikant besser abbildete ($\Delta\chi 2$(3, N=102) = 108.08, p<.001). Das Längsschnitt-Modell bildete die Daten nicht signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2$(2, N=102) = 1.90, *ns*), was auf eine starke Stabilität der Variablen in diesem Teilmodell hinweist. Das reverse Modell bildete die Daten nicht signifikant besser ab als das Stabilitäts-Modell ($\Delta\chi 2$(2, N=102) = .56, *ns*). Das bedeutet, dass keine bedeutsamen reversen Wirkungen auftraten. Das reziproke Modell bildete auch in diesem Teilmodell die Daten nicht besser ab als das Stabilitäts-Modell oder das reverse Modell (reziprokes Modell *versus* Stabilitäts-Modell: $\Delta\chi 2$(4, N=102) = 2.34, *ns*; reziprokes Modell *versus* Längsschnitt-Modell: $\Delta\chi 2$(2, N=102) = .36, *ns*; reziprokes Modell *versus.* reverses Modell: $\Delta\chi 2$(2, N=102) = 1.77, *ns)*. Die Model Fits weisen darauf hin, dass die Variablen über den Zeitraum eines Jahres hinweg sehr stabil waren und keine weiteren Wirkungen zu verzeichnen sind. Die Model Fits des Längsschnitt-Modells, des reversen und des reziproken Modells sind in Tabelle 8 aufgeführt und als akzeptabel bis gut einzuschätzen nach den Kriterien von Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003). Die standardisierten Regressionsgewichte für dieses Teilmodell sind in Abbildung 25 dargestellt.

9.4.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie

Einzelne Varianzanalysen mit Messwiederholung wurden für jede der drei Videosequenzen berechnet, um zu prüfen, ob sich die Emotionsregulation über den Verlauf der jeweiligen Videosequenz (die jeweils ein Regulationshindernis darstellen) signifikant verändern (Ergebnisse siehe Tabelle 19). Andererseits wurden in jeder Varianzanalyse mit Messwiederholung Zwischensubjekteffekte je nach Berufsaltersgruppe geprüft, um zu analysieren, ob sich die unterschiedlichen Berufsaltersgruppen signifikant über den Verlauf einer belastenden Unterrichtssituation hinweg voneinander unterscheiden.

Für Veränderungen zwischen den verschiedenen Abfragezeitpunkten (Szenen) während der Videosequenz wurde nach Field (2009) zunächst getestet, ob die Varianzen zwischen den Bedingungen gleich sind (Sphärizitäts-Voraussetzung). Dies gilt nur, wenn mehr als zwei Abfragezeitpunkte gewählt wurden, also lediglich für Videosequenz eins und drei. Dazu wurde Mauchly´s Test auf Sphärizität berechnet. Signifikante Werte in Mauchly´s Test geben an, dass

sich die Varianzen der Unterschiede zwischen den Gruppen signifikant unterscheiden und somit keine Sphärizität vorliegt. Ist der Test nicht signifikant sind diese Varianzen nicht signifikant unterschiedlich und die F-Werte aus der ANOVA haben weniger statistische power (Field, 2009). Dies bedeutet, dass Korrekturen (in diesem Fall Greenhouse-Geisser) vorgenommen werden müssen. In Post-hoc Tests wurde geprüft, inwieweit die Homogenität der Varianzen verletzt war (siehe Levene´s Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen). War dies der Fall wurden die Werte log-transformiert und die entsprechenden log-transformierten Werte angegeben (siehe Tabelle 20). Wenn ein signifikanter Effekt des Zwischensubjektfaktors zu verzeichnen war, so wurden unabhängige t-Tests berechnet, um die einzelnen Berufsaltersgruppen Szene für Szene miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse werden der Übersichtlichkeit halber in Tabelle A1 im Anhang dargestellt.

10 Ergebnisse

10.1 Studie I: Ersterhebung

10.1.1 Beschreibung des Befindens und der Gesundheit der Lehrkräfte in der Stichprobe

Zunächst wird deskriptiv die Stichprobe der an Studie I beteiligten 210 Hauptschullehrkräfte beschrieben und dargestellt, welches Ausmaß von Belastungen die Lehrkräfte im Unterricht erlebten und wie ihr Befinden und ihre Arbeitsfähigkeit ausgeprägt war.

Das Befinden der 210 Hauptschullehrkräfte war im Mittel noch gut bis leicht beeinträchtigt. Es traf für sie wenig bis mittelmäßig zu, sich emotional erschöpft zu fühlen (*M*=2.42, *SD*=0.71) und sie stimmten mittelmäßig bis ziemlich zu, ihren Beruf mit Hingabe auszuüben (*M*=3.65, *SD*= 0.62). Die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte war mit 39 Punkten (*SD*=5.97) ebenfalls als (noch) gut einzuschätzen gemäß der Klassifizierung nach Tuomi *et al.* (1998; siehe Tabelle 3). Betrachtet man die Verteilung auf die einzelnen Arbeitsfähigkeitsklassen, so wird deutlich, dass diese durchaus unterschiedlich war: 22% schätzten ihre Arbeitsfähigkeit als sehr gut ein, 48% schätzten sie noch als gut ein, während 20% bereits nur noch eine mittlere und somit verbesserungswürdige Arbeitsfähigkeit berichteten und 6% gaben eine schlechte Arbeitsfähigkeit an, die es dringend zu verbessern gilt. Man kann demnach davon ausgehen, dass 26%, also gut ein Viertel der Lehrkräfte, eine zumindest verbesserungswürdige Arbeitsfähigkeit hatten und unter gesundheitlichen Beeinträchtigungen litten. Damit wiesen die Lehrkräfte eine mit einer Stichprobe

von Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen aus Sachsen (Seibt, Heduschka & Spitzer, 2007) vergleichbare Arbeitsfähigkeit auf.

Betrachtet man die Teilfacetten des WAI als Maß der Arbeitsfähigkeit so wird deutlich, dass die Lehrkräfte ihre derzeitige Arbeitsfähigkeit im Mittel mit 7.5 (auf einer Skala von 0 – derzeit schlechteste bis 10 – derzeit beste Arbeitsfähigkeit) als gut einschätzten, wobei die Spannweite mit 2 bis 10 Punkten sehr groß war (*SD*=1.60). Auf die Frage, ob eine Erkrankung derzeit die Ausübung der Arbeit beeinträchtigt und somit das Deputat reduziert wurde, gaben 61% an, keine Beeinträchtigungen zu haben und daher vollzeit arbeiten zu können, bei 15% waren Beeinträchtigungen vorhanden, aber die Arbeit konnte ausgeübt werden, wiederum 15% waren manchmal gezwungen langsamer zu arbeiten oder die Arbeitsmethode zu ändern, 3% konnten nur noch teilzeit arbeiten und 1% wären eigentlich völlig arbeitsunfähig. 25% der Lehrkräfte gaben an, ihre täglichen Aufgaben häufig mit Freude zu erledigen, 49% taten dies noch eher häufig, 21% nur manchmal und 4% eher selten. Für ein Viertel der Lehrkräfte galt also, dass sie sich bereits auf dem Weg Richtung Burnout befanden.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte im Mittel zwar als (noch) gut einzuschätzen ist. Die emotionale Erschöpfung, die Hingabe der Lehrkräfte für ihren Beruf und insbesondere ihre Arbeitsfähigkeit verschlechterten sich jedoch linear mit dem Berufsalter. Je länger die 210 Hauptschullehrkräfte ihren Beruf ausübten, desto stärker emotional erschöpft fühlten sie sich (r=.26, p<.01) und desto geringer war ihre Arbeitsfähigkeit (r=-.47, p<.01) und desto weniger Hingabe empfanden die Lehrkräfte für ihren Beruf (r=-.17, p<.05). Die folgende Abbildung 16 macht diesen ungünstigen Verlauf deutlich. Aus der Abbildung wird klar, dass sich mit zunehmendem Berufsalter das Befinden und insbesondere die Arbeitsfähigkeit im Mittel verschlechterte. Dieses Entwicklung ist konform mit dem von Hasselhorn und Freude (2007) beschriebenen Verlauf (siehe Abbildung 7). Aber es wurde auch deutlich, dass die Varianz in den Werten recht hoch war. Schon bei denjenigen Lehrkräften, die erst seit Kurzem im Schuldienst waren, ist die Streuung sehr groß und gerade bei berufsälteren Lehrkräften war eine noch größere Streuung zu verzeichnen.

Erstens traten somit erwartungsgemäß starke differentielle Entwicklungen auf. Am Beispiel der Arbeitsfähigkeit bedeutet dies, dass sie im Trend zwar deutlich abnahm. Jedoch gab es auch deutliche Unterschiede in den Ausprägungen der Arbeitsfähigkeit, gerade bei berufsälteren Lehrkräften. Während einige eine mittlere bis schlechte Arbeitsfähigkeit aufweisen, war sie bei anderen berufsälteren Lehrkräften noch sehr gut oder gut. Zweitens konnte demnach geschlussfolgert werden, dass der healthy worker Effekt, der in derartigen Studien häufig zu Stichprobenverzerrungen führt (Karasek & Theorell, 1990), hier nur bedingt wirkt.

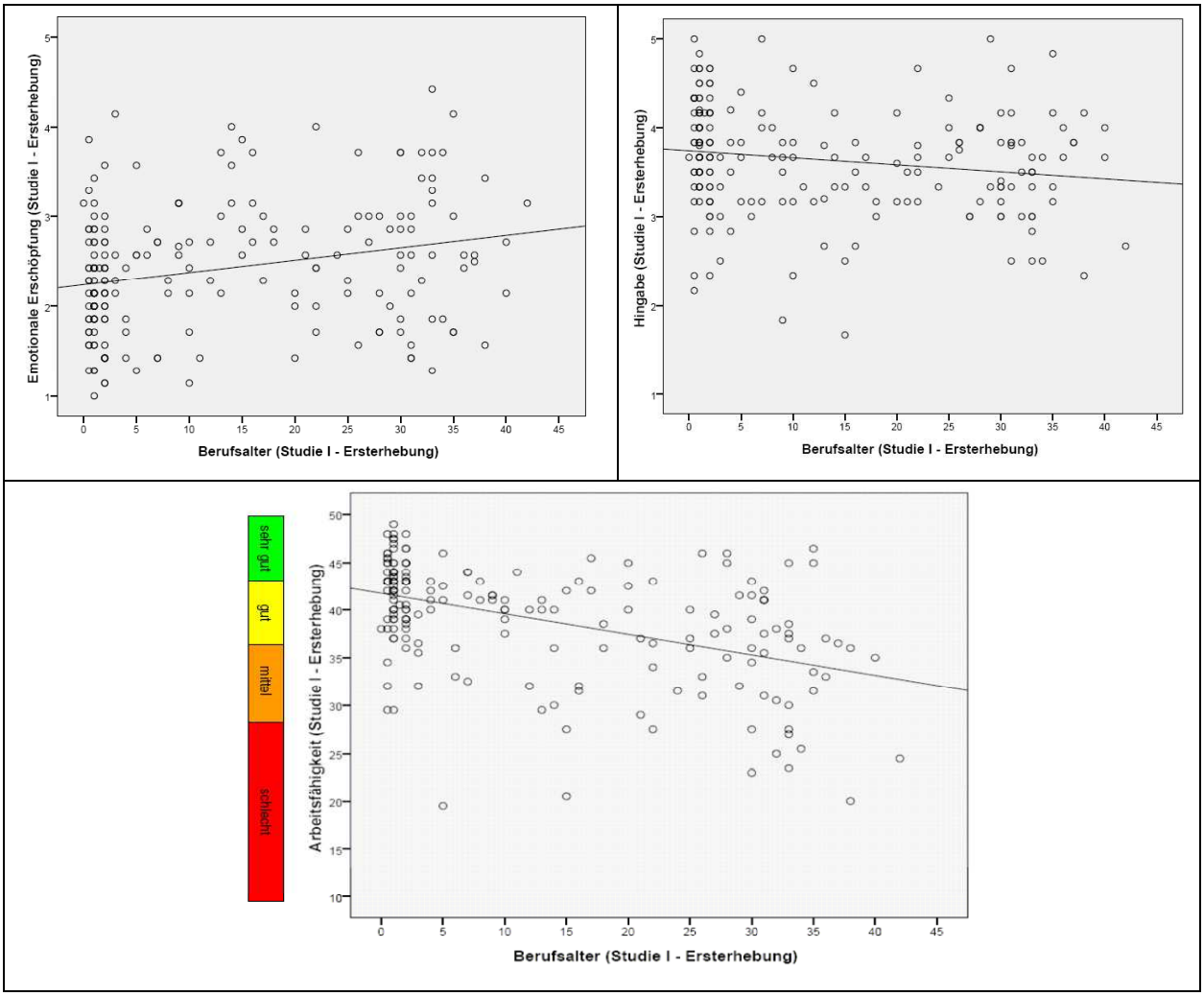


Abbildung 16: Emotionale Erschöpfung, Hingabe für den Beruf und Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte mit zunehmendem Berufsalter in Studie I (Gerade stellen Regressionsgerade dar).

10.1.2 Ausmaß von Regulationshindernissen

Die 210 Lehrkräfte gaben an, dass im Durchschnitt 38% ihrer Unterrichtsstunden nicht reibungslos verliefen und diese sind somit als belastend einzuschätzen. Die Lehrkräfte gaben an, dass es mittelmäßig bis ziemlich zutrifft, dass Unterrichtsstörungen (beispielsweise weil ein Teil der Schüler mit anderen Dingen als mit dem Unterricht beschäftigt ist) auftraten (M=3.15, SD=0.76).

10.1.3 Ausmaß der Regulationsanforderungen

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte nahmen keine expliziten organisational geprägten display rules wahr: 59% verneinten deren Existenz. Gefragt nach möglichen Quellen solcher Regeln wurde deutlich, dass diese, wenn sie wahrgenommen werden, eher aus dem eigenen Berufsbild/Berufsethos resultieren (ca. 70% derjenigen, die display rules wahrnahmen gaben an, dass es ziemlich bis völlig zutrifft, dass die Regeln aus dem Berufsbild/ Berufsethos stammen; siehe Abbildung 17).

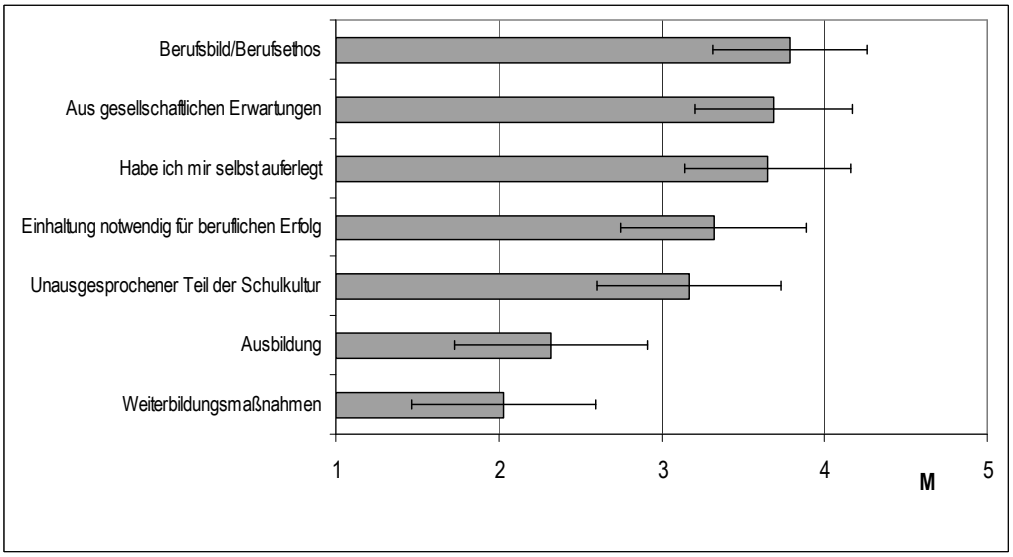


Abbildung 17: Quellen von display rules (Studie I).

Die Lehrkräfte gaben an, dass die Bandbreite der im Unterricht zu zeigenden Emotionen recht breit ist (siehe Abbildung 18). Neben eher positiv getönten Emotionen wie Freude oder Freundlichkeit besteht insbesondere die Anforderung, neutral und sachlich zu bleiben; es kann aber auch sein, dass Ärger oder Strenge erforderlich sind. Insgesamt herrscht jedoch eher eine freundlich-neutrale Grundstimmung vor.

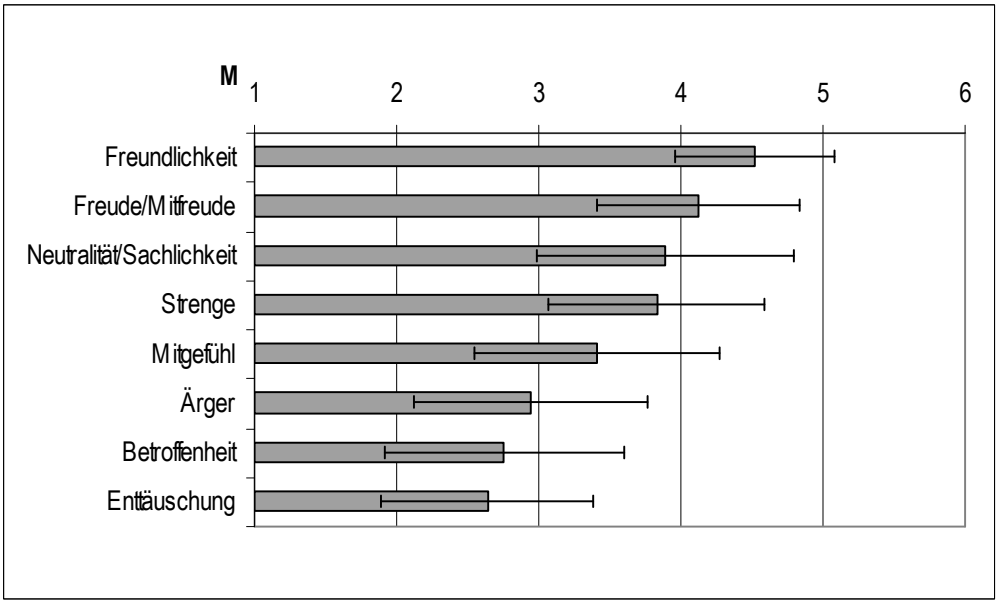


Abbildung 18: Bandbreite im Unterricht zu äußernder Emotionen (Studie I).

Es fällt jedoch auf, dass der Range der Antworten sehr breit ist. Demnach besteht ein großer Spielraum in den im Unterricht zu äußernden Emotionen und bei der Redefinition der Tätigkeit. Dies stimmt überein mit dem Ergebnis zu wahrgenommenen display rules bezüglich angemessener Emotionen im Unterricht. Obwohl den Lehrkräften keine explizit formulierten display rules seitens der Schule vorgegeben wurden, schienen sie sich grundsätzlich um eine freundlich-neutrale Grundstimmung zu bemühen, auch wenn durchaus auch andere Emotionen zum Ausdruck kommen konnten. Dies bedeutet wiederum, dass eine emotionale Dissonanz dann auftreten konnte, wenn das emotionale Empfinden der Lehrkraft von der freundlich-neutralen Grundstimmung, die sie als lernförderlich erachteten, abwich.

10.1.4 Häufigkeit des Auftretens von Regulationsproblemen

Die Lehrkräfte empfanden im Mittel einmal pro Woche bis zu einmal pro Tag eine Diskrepanz zwischen der Emotion, die spontan in einer Situation aufkam und der Emotion, die sie als angemessen und lernförderlich erachteten (*M*=2.45, *SD*=0.76).

10.1.5 Ausmaß der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation

Die Analyse der Mittelwerte ergab, dass die Lehrkräfte am stärksten zustimmten, faking in good faith zu nutzen (*M*=3.83, *SD*=0.58), um der emotionalen Dissonanz zu begegnen. Sie nutzen signifikant weniger deep acting (*M*=2.92, *SD*=0.85) als faking in good faith ($t(209)=15.27$, $p<.01$),

sowie signifikant weniger surface acting (*M*=2.17, *SD*=0.78) als deep acting (*t*(209)=12.02, *p*<.01). Die Lehrkräfte nutzen am wenigsten faking in bad faith (*M*=2.10, *SD*=0.72), jedoch nicht signifikant weniger als surface acting (*t*(209)=1.36, *p*=.18).

Tabelle 9: Korrelationen der emotionalen Dissonanz und den Strategien der Emotionsregulation in Studie I.

	Deep acting	Faking in good faith	Surface acting	Faking in bad faith
Emotionale Dissonanz	.32**	.13†	.65**	.45**

Anmerkungen: **p<.01, †p<.10.

Das Korrelationsmuster legt nahe, dass die Lehrkräfte bei einer aufkommenden emotionalen Dissonanz verschiedene Strategien nutzten; besonders hoch war jedoch der Zusammenhang mit surface acting. Trat eine emotionale Dissonanz auf, so korrelierte dies signifikant mit erhöhter emotionaler Erschöpfung, mit verringerter Arbeitsfähigkeit und tendenziell mit verringerter Hingabe (siehe Tabelle 12). Hypothese 1 ist somit bestätigt.

10.1.6 Überprüfung der Faktorenstruktur der emotionalen Dissonanz und der Strategien der Emotionsregulation

Da die Skalen zur Erfassung der Emotionsregulation bisher in dieser Konstellation noch nicht eingesetzt wurden, war es angebracht, zunächst eine konfirmatorische Faktorenanalyse in AMOS 6.0 (Arbuckle, 2005) zu berechnen (siehe Abbildung 19). Das Modell wurde hinsichtlich seiner lokalen (Items mit ungenügenden Faktorladungen (<.60) und Kommunalitäten (<.40) wurden aus dem Modell entfernt; Wirtz, 2006) und globalen Anpassungsgüte geprüft. Die verbleibenden Items sind Abbildung 19 zu entnehmen. Der globale Fit des Modells ist nach Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003; siehe Abschnitt 9.4.2.1) als akzeptabel einzuschätzen (χ^2=125.797, *df*=67, *p* =.00, χ^2/df =1.87, *TLI*=.93, *CFI*=.95, *RMSEA*=.06, *GFI*=.92). Die konfirmatorische Faktorenanalyse macht deutlich, dass sich die Faktoren emotionale Dissonanz und surface acting nicht klar voneinander trennen lassen. Die diskriminante Validität nach dem Fornell-Larcker Kriterium war für emotionale Dissonanz und surface acting nicht gegeben. Weitere Analysen wurden durchgeführt, um das Verhältnis von surface acting und emotionaler Dissonanz genauer zu betrachten (siehe Abschnitt 10.1.10).

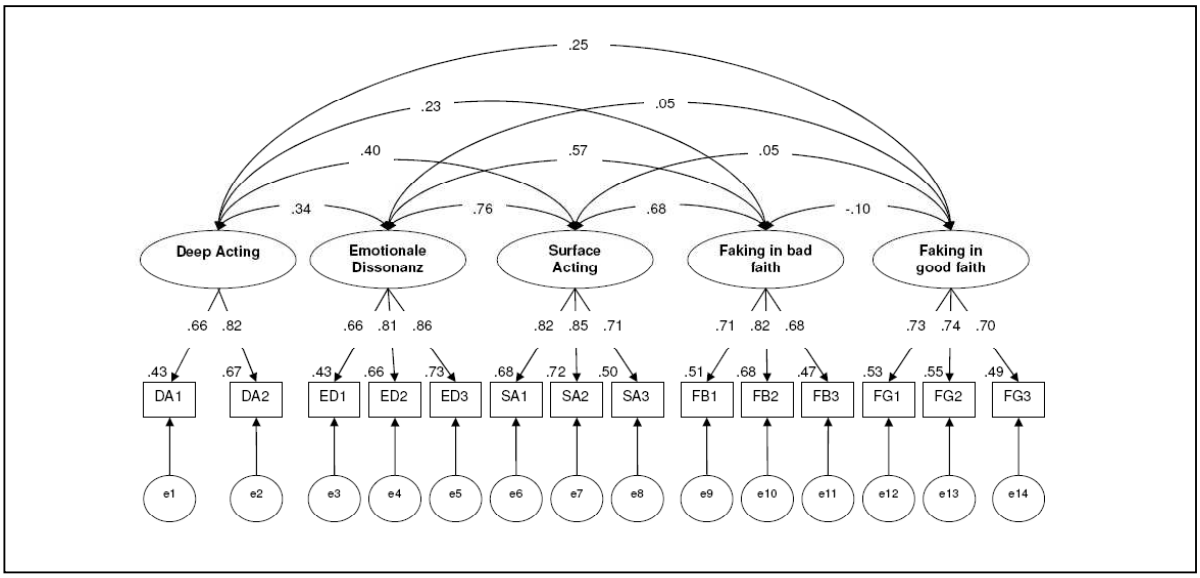


Abbildung 19: Konfirmatorische Faktorenanalyse: Darstellung der standardisierten Ladungen der Variablen auf dem jeweiligen Faktor, sowie der Kommunalitäten der Variablen und der Korrelationen zwischen den Faktoren; e steht für Fehlervarianz.

10.1.7 Zusammenhang der Regulationshindernisse und -anforderungen mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit

Die Regulationshindernisse korrelierten erwartungsgemäß mit dem Befinden der Lehrkräfte: Unterrichtsstörungen standen im Zusammenhang mit gesteigerter emotionaler Erschöpfung sowie verminderter Arbeitsfähigkeit und Hingabe für den Beruf (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Korrelationen der Regulationshindernisse mit der emotionalen Dissonanz und dem Befinden/der Arbeitsfähigkeit in Studie I.

	Emotionale Dissonanz	Emotionale Erschöpfung	Arbeitsfähigkeit	Hingabe
Unterrichtsstörungen	.41**	.41**	-.28**	-.28**
Anteil reibungslos ablaufender Unterrichtsstunden	-.25*	-.38**	.28**	.25**

Anmerkungen: ** p<.01, * p<.05, ^{T} p<.10.

Ebenso verhielt es sich für den Anteil reibungslos ablaufender Unterrichtssituationen, je höher der Anteil reibungslos ablaufender Unterrichtssituationen desto weniger emotionale Dissonanz trat

auf, desto geringer war die emotionale Erschöpfung und desto höher war die Arbeitsfähigkeit sowie die Hingabe für den Beruf.

Explorative Betrachtung: Display rules erwiesen sich nur dann als problematisch, wenn sie aus gesellschaftlichen Erwartungen stammen und korrelierten schwach positiv mit emotionaler Erschöpfung (r=.19, p<.05). Alle anderen Korrelationen waren nicht signifikant.

10.1.8 Zusammenhang der Regulationsprobleme mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit

Bei Betrachtung der Korrelationen der einzelnen Emotionen mit dem Befinden der Lehrkräfte wurde deutlich, dass eine sachlich-neutrale Grundstimmung nicht relevant ist für das Befinden – Abweichungen davon jedoch durchaus (siehe Tabelle 11). Geäußerte Freude oder Freundlichkeit standen in signifikantem Zusammenhang mit der Hingabe, die die Lehrkräfte für ihren Beruf empfanden. Geäußerte Freude stand sogar in positivem Zusammenhang mit der Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte. Andererseits korrelierten der geäußerte Ärger und die Enttäuschung mit höherer emotionaler Erschöpfung. Enttäuschung über die Schüler stand ebenfalls in negativem Zusammenhang mit der Hingabe für den Beruf.

Tabelle 11: Korrelationen der geäußerten Emotionen mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit (Studie I).

Geäußerte Emotion	Emotionale Erschöpfung	Arbeitsfähigkeit	Hingabe
Freundlichkeit	.00	.06	**.17***
Freude/Mitfreude	-.04	**.15***	**.21****
Neutralität/Sachlichkeit	.08	-.02	.02
Strenge	.14	-.01	-.06
Mitgefühl	.10	.01	.11
Ärger	**.16***	-.09	-.13
Betroffenheit	.11	-.11	.12
Enttäuschung	**.30****	-.15	**-.18****

Anmerkungen: **p<.01, *p<.05, $^{\dagger}p$<.10.

Die untersuchten Regulationshindernisse und -anforderungen in Form bestimmter geäußerter Emotionen sind demnach relevant für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte. Die

Aufrechterhaltung einer freundlich-neutralen Grundstimmung scheint an sich nicht relevant für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte zu sein – die Äußerung eher negativ getönter Emotionen wie Enttäuschung oder Ärger allerdings schon. Abweichungen von der Grundstimmung erwiesen sich also als durchaus relevant für das Befinden.

10.1.9 Zusammenhang der Strategien der Emotionsregulation mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit

Die Strategien der Emotionsregulation wiesen weitgehend die aus der Literatur bekannten Zusammenhänge mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit auf. Surface acting, faking in good faith und faking in bad faith wurden differenziert hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte betrachtet. Während surface acting und faking in bad faith mit erhöhter emotionaler Erschöpfung und verringerter Hingabe und Arbeitsfähigkeit korrelierten (Hypothese 2 wurde somit bestätigt), korrelierte faking in good faith mit erhöhter Hingabe für den Beruf. Wenn Lehrkräfte Gefühle äußern, die nicht ihren tatsächlichen Gefühlen entsprechen und dies mit der Absicht geschieht, so zum Wohl der Schüler beizutragen und das Unterrichtsziel zu erreichen, dann scheint dies weniger belastend zu sein als eine Emotionsäußerung ohne diese Absicht.

Tabelle 12: Korrelationen der emotionalen Dissonanz und der Strategien der Emotionsregulation mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit (Studie I).

	Emotionale Erschöpfung	Arbeitsfähigkeit	Hingabe
Regulationsproblem			
Emotionale Dissonanz	.44**	-.21**	-.13†
Strategien der Emotionsregulation			
Deep acting	.27**	-.12	.05
Surface acting	.51**	-.29**	-.21**
Faking in bad faith	.45**	-.26**	-.27**
Faking in good faith	.04	.06	.23**

Anmerkung: $^{**}p<.01$, $^{\dagger}p<.10$.

Keine bedeutsamen Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung oder der Arbeitsfähigkeit waren zu verzeichnen und Hypothese 3 konnte nur teilweise bestätigt werden. Deep acting wies

einen geringen, jedoch positiven Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung auf. Dies ist konform mit Ergebnissen der Meta-Analyse von Bono und Vey (2005). Deep acting korrelierte jedoch tendenziell mit geringerer Arbeitsfähigkeit, die ein Indikator für eher langfristige Gesundheitsbeeinträchtigungen darstellt, jedoch nicht signifikant. Ebenso wenig stand es im Zusammenhang mit Hingabe für den Beruf. Hypothese 4 ist somit teilweise bestätigt.

Explorative Analysen bezüglich des Einsatzes von Strategien der Emotionsregulation zeigten, dass, insbesondere wenn display rules in Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt wurden oder sie sich aus gesellschaftlichen Erwartungen speisen, die Lehrkräfte surface acting nutzten.

Tabelle 13: Korrelation der Quellen von display rules mit den Strategien der Emotionsregulation (Studie I).

Quellen der display rules	Deep acting	Surface acting	Faking in bad faith	Faking in good faith
Weiterbildungsmaßnahmen	.09	**.17†**	**.18†**	.09
Ausbildung	**-** .02	.13	.03	.02
Unausgesprochener Teil unserer Schulkultur	.08	**.16†**	.15	**.19***
Notwendig für beruflichen Erfolg	**.18†**	.11	**.24****	.11
Habe ich mir selbst auferlegt	.10	.11	.14	.11
Aus gesellschaftlichen Erwartungen	.11	**.21***	**.20***	**.21***
Berufsbild/Berufsethos	.07	.03	**.20***	.05

Anmerkungen: ***p*<.01, **p*<.05, †*p*<.10.

Selbst auferlegte display rules wiesen leichte, jedoch nicht signifikante Zusammenhänge mit allen Strategien der Emotionsregulation auf (siehe Tabelle 13).

10.1.10 Strategien der Emotionsregulation als Mediator zwischen emotionaler Dissonanz und dem Befinden sowie der Arbeitsfähigkeit

Im nächsten Schritt wurde geprüft, inwieweit die Strategien der Emotionsregulation als Mediator zwischen der emotionalen Dissonanz als Regulationsproblem und dem Befinden sowie der Arbeitsfähigkeit fungieren (zur Beantwortung von Fragstellung 1). Es wurden separate hierarchische Regressionsanalysen für emotionale Erschöpfung, Hingabe und Arbeitsfähigkeit als jeweilige abhängige Variable berechnet (siehe Tabelle 14 bis Tabelle 16). Im jeweils ersten Schritt der Regressionsanalysen wurde die Kontrollvariable (Berufsalter) eingefügt. An dieser Stelle wurde für das Berufsalter kontrolliert, damit berufsalternsspezifische Effekte, wie sie

beispielsweise Bausch, Holz und Zapf (2007) oder Dormann und Zapf (2004) fanden, keinen Einfluss auf die Analysen hatten.

Im nächsten Schritt wurde der Effekt der unabhängigen Variable emotionale Dissonanz auf die jeweilige abhängige Variable bestimmt. Dann wurde nach den Vorgaben von Baron und Kenny (1986) im zweiten Schritt der Regression der Einfluss des Mediators einbezogen, um dessen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable nachzuweisen. Anschließend wurde in Schritt drei die unabhängige Variable emotionale Dissonanz erneut eingefügt, um zu testen, ob der Einfluss des Mediators den Effekt der emotionalen Dissonanz auf die jeweilige abhängige Variable reduzierte. Wurde der Einfluss statistisch unbedeutend, d.h. nicht mehr signifikant, so konnte von einer vollständigen Mediation ausgegangen werden. Wurde der Einfluss geringer, blieb aber signifikant, so konnte von einer partiellen Mediation ausgegangen werden. Des Weiteren geben Baron und Kenny (1986) vor, dass ein Zusammenhang zwischen unabhängiger Variable und den Mediatoren bestehen muss. Dieser wurde bereits in Abschnitt 10.1.9 nachgewiesen und hier nicht mehr berichtet. Da jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen deep acting und Hingabe sowie zwischen faking in good faith und emotionaler Erschöpfung und Arbeitsfähigkeit bestand, wurden diese Mediationen nicht getestet. Abschließend wurde der Sobel Test für jede Mediation mit Hilfe eines Makros von Preacher und Hayes (2004) berechnet. So konnte nicht nur die statistische Bedeutsamkeit des indirekten Effekts geprüft werden sondern auch die Effektstärke des indirekten Effektes nach Fairchild *et al.* (2009) berechnet werden.

Die emotionale Dissonanz erwies sich als signifikanter Prädiktor für die emotionale Erschöpfung und klärte gemeinsam mit der Dauer der Beschäftigung im Lehrerberuf 24% der Varianz von emotionaler Erschöpfung auf. Je mehr emotionale Dissonanz empfunden wurde, desto stärker emotional erschöpft fühlten sich die Lehrkräfte. Deep acting wirkte sich auf diesen Zusammenhang aus und eine Verringerung des Effektes war zu verzeichnen (partielle Mediation). Auch der Sobel Test weist auf eine partielle Mediation hin. Der indirekte Effekt (z=2.03, p<.05) war signifikant. Die Varianzaufklärung nach Fairchild *et al.* (2009) betrug unter Hinzunahme von deep acting gerade 5%. Insgesamt konnten 25% der Varianz geklärt werden.

Surface acting reduzierte den Effekt von emotionaler Dissonanz auf emotionale Erschöpfung stärker, jedoch blieb dieser signifikant und somit spricht dies für eine partielle Mediation. 31% der Varianz in emotionaler Erschöpfung konnten so aufgeklärt werden. Der Sobel Test machte deutlich, dass der indirekte Effekt signifikant war (z=4.67, p<.01) und die Varianzaufklärung durch den indirekten Effekt betrug 17%. Ähnlich verhielt es sich für faking in bad faith (Varianzaufklärung gesamt: 30%). Auch hier ist eine partielle Mediation zu verzeichnen. Auch für faking in bad faith war der indirekte Effekt signifikant (z=3.89, p<.01) und trug mit 12%

zur Varianzaufklärung bei. Faking in good faith wurde nicht als Mediator getestet, da diese Strategie nicht signifikant mit emotionaler Erschöpfung korrelierte (siehe Abschnitt 10.1.9).

Tabelle 14: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalysen für deep acting, surface acting, faking in good faith und faking in bad faith als Mediatoren des Effekts der emotionalen Dissonanz auf die *emotionale Erschöpfung* (Studie I).

Schritte und Variablen	***B***	***SE B***	***B***	***R²/korr. R²***	***ΔR²***
Direkter Effekt der emotionalen Dissonanz					
Schritt 1: Dauer im Schuldienst (KV)	.01	.003	.26**	.07	
Schritt 2: emotionale Dissonanz	.40	.06	.42**	.24/.24	.17**
Mediation von deep acting					
Schritt 2: Mediator - deep acting	.19	.06	.23**	.12/.11	.05**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	.37	.06	.39**	.26/.25	.14**
Mediation von surface acting					
Schritt 2: Mediator - surface acting	.47	.06	.49**	.30/.29	.24**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	.19	.07	.20*	.32/.31	.02*
Mediation von faking in bad faith					
Schritt 2: Mediator – faking in bad faith	.42	.06	.42**	.24/.23	.18**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	.29	.06	.30**	.31/.30	.07**

Anmerkung: ***p*<.01, **p*<.05, †*p*<.10.

In den nächsten hierarchischen Regressionsanalysen wurde die mediierende Wirkung der Strategien der Emotionsregulation auf den Zusammenhang zwischen emotionaler Dissonanz und Hingabe untersucht (siehe Tabelle 15). Die Dauer im Schuldienst und die emotionale Dissonanz waren signifikante Prädiktoren für die Hingabe der Lehrkräfte. Je länger die Lehrkräfte bereits im Schuldienst waren und je mehr emotionale Dissonanz sie empfanden, desto geringer war ihre Hingabe für ihren Beruf. Jedoch war die Varianzaufklärung mit 6% eher gering. Unter Hinzunahme von surface acting in die Regression wurde der Effekt von emotionaler Dissonanz statistisch unbedeutend (vollständige Mediation). Die Varianzaufklärung verbesserte sich signifikant, insgesamt jedoch lediglich auf 10%. Der Sobel Test zeigte, dass der indirekte Effekt (z=-2.36, p<.05) signifikant war und 2% der Varianz aufklärte. Eine weitere vollständige Mediation zeigte sich auch unter Hinzunahme von faking in bad faith (Varianzaufklärung 12%). Laut Sobel Test war der indirekte Effekt signifikant (z=-3.13, p<.05) und klärte 2% der Varianz auf. Faking in good faith verstärkte sogar den Effekt der emotionalen Dissonanz auf die Hingabe der Lehrkräfte leicht und es liegt keine Mediation vor. Dies spiegelte sich auch im Sobel Test wider. Der indirekte Effekt (z= 1.67, p=.10) klärte 1% der Varianz auf.

Tabelle 15: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalysen für deep acting, surface acting, faking in good faith und faking in bad faith als Mediatoren des Effekts der emotionalen Dissonanz auf die *Hingabe* (Studie I).

Schritte und Variablen	***B***	***SE B***	***B***	***R^2/korr. R^2***	***ΔR^2***
Direkter Effekt der emotionalen Dissonanz					
Schritt 1: Dauer im Schuldienst (KV)	- .01	.003	- .17*	.03/.02	.03*
Schritt 2: emotionale Dissonanz	-.16	.06	- .19**	.07/.06	.04**
Mediation von surface acting					
Schritt 2: Mediator - surface acting	-.24	.06	- .29**	.12/.11	.09**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	- .02	.07	- .02	.12/.10	.00
Mediation von faking in bad faith					
Schritt 2: Mediator – faking in bad faith	- .27	.06	- .32**	.13/.12	.10**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	- .06	.06	- .07	.14/.12	.004
Mediation von faking in good faith					
Schritt 2: Mediator – faking in good faith	.25	.07	.24**	.08/.07	.05**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	- .19	.06	- .22**	.13/.12	.05**

Anmerkungen: ***p*<.01, **p*<.05, ^{T}*p*<.10.

In den nächsten hierarchischen Regressionsanalysen wurde die mediierende Wirkung der Strategien der Emotionsregulation auf den Zusammenhang zwischen emotionaler Dissonanz und der Arbeitsfähigkeit untersucht (siehe Tabelle 16). Die Dauer im Schuldienst war der beste Prädiktor für die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte. Auch die emotionale Dissonanz erwies sich als signifikanter Prädiktor. Je länger die Lehrkräfte bereits im Schuldienst arbeiteten und je mehr sie emotionale Dissonanz empfanden, desto geringer war ihre Arbeitsfähigkeit. Diese beiden Prädiktoren klärten gemeinsam bereits 28% der Varianz in der Arbeitsfähigkeit auf. Durch Hinzunahme von deep acting in das Regressionsmodell wurde der Effekt von emotionaler Dissonanz auf die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte kaum verringert. Dies wurde auch in den Ergebnissen des Sobel Tests deutlich. Der indirekte Effekt war nicht signifikant (z=-.84, p=.41) und klärte lediglich 1% der Varianz auf.

Dagegen verschwand der Effekt völlig unter Hinzunahme von surface acting in das Modell (vollständige Mediation; Varianzaufklärung 33%). Der indirekte Effekt war signifikant (z=2.94, p<.01) und die Varianzaufklärung durch den indirekten Effekt betrug 4%. Unter Hinzunahme von faking in bad faith wurde der Effekt deutlich geringer (partielle Mediation; Varianzaufklärung 30%). Auch hier zeigte der Sobel Test ein analoges Bild. Die Varianzaufklärung durch den indirekten Effekt, der signifikant war (z=-2.44, p<.05), betrug 3%.

Tabelle 16: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalysen für deep acting, surface acting, faking in good faith und faking in bad faith als Mediatoren des Effekts der emotionalen Dissonanz auf die *Arbeitsfähigkeit* (Studie I).

Schritte und Variablen	***B***	***SE B***	***B***	R^2/korr. R^2	ΔR^2
Direkter Effekt der emotionalen Dissonanz					
Schritt 1: Dauer im Schuldienst (KV)	- .22	.06	-. 47**	.22/.21	.22**
Schritt 2: emotionale Dissonanz	- 2.07	- .50	- .25**	.28/.28	.07**
Mediation von deep acting					
Schritt 2: Mediator - deep acting	- 1.04	.46	- .14*	.24/.23	.02*
Schritt 3: emotionale Dissonanz	- 1.89	.52	- .23**	.29/.28	.05**
Mediation von surface acting					
Schritt 2: Mediator – surface acting	- 2.79	.48	- .34**	.33/.33	.12**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	- .54	.62	- .07	.34/.33	.003
Mediation von faking in bad faith					
Schritt 2: Mediator – faking in bad faith	- 2.27	.52	- .27**	.29/.28	.07**
Schritt 3: emotionale Dissonanz	- 1.37	.55	- .17*	.31/.30	.02*

Anmerkung: $^{**}p<.01$, $^{*}p<.05$, $^{\dagger}p<.10$.

Fazit zur Beantwortung der Fragestellung 2:

Die Mediationsanalysen zeigten, dass deep acting die Wirkung der emotionalen Dissonanz auf die emotionale Erschöpfung gering beeinflusste und ihre Wirkung teilweise abschwächte (partielle Mediation). In dieser Studie hatte deep acting einen schwachen positiven Effekt auf die emotionale Erschöpfung. Dieser Befund bestätigt also die Annahme von Zapf (2002), dass deep acting die aufkommende emotionale Dissonanz (zumindest) verringert und demnach weniger beeinträchtigend für das Befinden und die Gesundheit von Lehrkräften ist. Jedoch reduzierten surface acting und faking in bad faith die emotionale Dissonanz ebenfalls und zwar deutlich stärker, hatten selbst aber einen mittleren positiven Effekt auf die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte und waren daher im Querschnitt als eher ungünstige Strategien der Emotionsregulation einzuschätzen. Deep acting stand nicht im Zusammenhang mit der Hingabe der Lehrkräfte, im Gegensatz zu faking in good faith. Die Mediationsanalysen machten jedoch deutlich, dass faking in good faith die negative Wirkung der emotionalen Dissonanz nicht verringerte, sondern sie tendenziell sogar leicht verstärkte. Surface acting und faking in bad faith verringerten die Wirkung der emotionalen Dissonanz auf die Hingabe komplett (vollständige Mediation), wirkten aber selbst negativ auf die Hingabe der Lehrkräfte. Analog dazu verringerten sie auch die Wirkung der Dissonanz auf die Arbeitsfähigkeit (im Fall von surface acting wurde der Zusammenhang vollständig mediiert und im Fall von faking in bad faith partiell mediiert), jedoch

wirkten diese beiden Strategien der Emotionsregulation auch hier negativ auf die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte und trugen zu einer Beeinträchtigung der Arbeitsfähigkeit bei.

10.1.11 Lineare Veränderung der Wahrnehmung von Regulationsproblemen und der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation mit zunehmendem Berufsalter

Es galt zunächst zu prüfen, ob sich das Erleben einer emotionalen Dissonanz und die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation linear verändern, wie es Bausch, Holz und Zapf (2007) sowie Dormann und Zapf (2004) in großen Stichproben mit Vertretern unterschiedlicher Dienstleistungsberufe nachweisen konnten. Korrelationsanalysen zeigten, dass in dieser Stichprobe von 210 Hauptschullehrkräften keine einfachen linearen Veränderung der emotionalen Dissonanz (r=.00, p=.99) und der Strategien der Emotionsregulation ($r_{\text{deep acting}}$=.05, p=.49; $r_{\text{surface acting}}$=.02, p=.74; $r_{\text{faking in good faith}}$=.06, p=.41; $r_{\text{faking in bad faith}}$=.01, p=.91) mit zunehmender Dauer im Beruf (Berufsalter) auftraten. Die linearen Veränderungen im Befinden (siehe Abbildung 16) gingen also nicht mit gleichförmigen linearen Veränderungen in der Emotionsregulation einher.

Explorative Analyse: Um ausschließen zu können, dass die Verschlechterung im Befinden und der Arbeitsfähigkeit mit einer gleichsinnigen Verschlechterung der Arbeitsbedingungen einhergingen wurden hierfür Korrelationen mit dem Berufsalter berechnet. Die Korrelation zwischen dem Berufsalter und den auftretenden Unterrichtstörungen war nicht signifikant (r=.02, p=.79). Die Wahrnehmung von Störungen im Unterricht veränderte sich also nicht gleichsinnig mit der emotionalen Erschöpfung, Hingabe und der Arbeitsfähigkeit.

Bezugnehmend auf Fragestellung 2 lassen sich keine einfachen linearen Veränderungen der emotionalen Dissonanz und der Strategien der Emotionsregulation mit zunehmendem Berufsalter verzeichnen, die gleichsinnig mit den Trends in der Veränderung im Befinden und der Arbeitsfähigkeit wären.

10.2 Studie II – Folgeerhebung

Ein vollständiges „two wave panel Design“ (Zapf, Dormann & Frese, 1996) wurde realisiert, da identische Skalen in Studie I und II in der gleichen Stichprobe im Abstand eines Jahres eingesetzt wurden. Dieses Vorgehen erlaubte es, einerseits Wirkungen der einzelnen Strategien der Emotionsregulation auf die emotionale Erschöpfung, die Hingabe und die Arbeitsfähigkeit über

den Zeitraum eines Jahres zu untersuchen sowie andererseits die reversen Wirkungen zu analysieren. Auf Basis dieses Designs können Aussagen über mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge getroffen werden, die aufgrund korrelations- oder regressionsanalytischer Auswertungen nicht möglich wären (Zapf, Dormann & Frese, 1996). Emotionale Dissonanz wurde, da sie bezugnehmend auf das Modell von Rubin *et al.* (2005) und Zapf (z.B. 2002) als kurzfristiger Zustand definiert wurde, der durch die Strategien der Emotionsregulation mehr oder weniger intensiv aufgelöst wird, nicht in die längsschnittlichen Betrachtungen einbezogen.

10.2.1 Korrelationen der Strategien der Emotionsregulation und des Befindens und der Arbeitsfähigkeit über den Zeitraum eines Jahres

Im ersten Schritt wurden die Korrelationen der Variablen von Studie I (Ersterhebung) über den Zeitraum eines Jahres hinweg zu Studie II (Folgeerhebung) für diejenigen 102 Hauptschullehrkräfte betrachtet, die an beiden Studien teilgenommen hatten (Vorgehen und Stichprobe wurden in den Abschnitten 9.1.2 und 9.2.2 beschrieben). Die Betrachtung der Korrelationen zwischen den Strategien der Emotionsregulation und dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte über den Zeitraum eines Jahres hinweg verwiesen zunächst auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen surface acting zur Ersterhebung (Studie I) und erhöhter emotionaler Erschöpfung, verringerter Arbeitsfähigkeit und Hingabe zur Folgeerhebung (Studie II) sowie auf einen signifikanten positiven Zusammenhang von deep acting und der Arbeitsfähigkeit zur Folgeerhebung. Außerdem stand faking in good faith mit erhöhter Hingabe zur Folgeerhebung in Zusammenhang, während faking in bad faith mit erhöhter emotionaler Erschöpfung, verringerter Hingabe und Arbeitsfähigkeit nach einem Jahr korrelierte. Tabelle 17 gibt einen Überblick über die Korrelationen der Variablen in Studie I (Ersterhebung) und in Studie II (Folgeerhebung) sowie über den Zeitraum eines Jahres hinweg.

Die Korrelationen deuteten auch reverse Effekte der emotionalen Erschöpfung, Hingabe und Arbeitsfähigkeit zur Ersterhebung auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation in der Folgeerhebung an: Je emotional erschöpfter, desto intensiver nutzten die Lehrkräfte nach einem Jahr surface acting und faking in bad faith. Je mehr Hingabe die Lehrkräfte für ihren Beruf empfanden, desto weniger intensiv nutzen sie nach einem Jahr surface acting und faking in bad faith und desto intensiver nutzten sie faking in good faith. Je besser die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte in Studie I war, desto weniger intensiv nutzten sie surface acting und faking in bad faith in Studie II. Diese Korrelationen galt es in Strukturgleichungsmodellen zu überprüfen.

Tabelle 17: Bivariate Korrelationen der Strategien der Emotionsregulation und des Befindens sowie der Arbeitsfähigkeit in Studie I und II sowie über den Zeitraum eines Jahres hinweg (n=102).

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ersterhebung														
1 Deep acting	-													
2 Faking in good faith	.12	-												
3 Surface acting	.34**	-.21*	-											
4 Faking in bad faith	.32**	-.13	.55**	-										
5 Emotionale Erschöpfung	.32**	-.20*	.54**	.55**	-									
6 Hingabe	-.11	.35**	-.36**	-.42**	-.52**	-								
7 Arbeitsfähigkeit	-.20	.17	-.43**	-.45**	-.75**	.52**	-							
Folgeerhebung														
8 Deep acting	.49**	.10	.13	.01	.14	-.16	-.10	-						
9 Faking in good faith	.23*	.45**	.07	-.06	-.12	.25*	.07	.26**	-					
10 Surface acting	.30**	-.10	.61**	.40**	.57**	-.39**	-.44**	.32**	.00	-				
11 Faking in bad faith	.26**	-.16	.57**	.58**	.56**	-.41**	-.40**	.25*	-.11	.64**	-			
12 Emotionale Erschöpfung	.13	-.13	.41**	.38**	.76**	-.47**	-.62**	.19	-.16	.54**	.59**	-		
13 Hingabe	-.11	.33**	-.30**	-.30**	-.42**	.67**	.43**	-.11	.36**	-.39**	-.59**	-.56**	-	
14 Arbeitsfähigkeit	.26*	.09	-.48**	-.41**	-.60**	.39**	.75**	-.15	.13	-.50**	-.50**	-.72**	.56**	-

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

10.2.2 Wirkungen der Emotionsregulationsstrategien auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit über den Zeitraum eines Jahres sowie reverse Effekte

Im nächsten Schritt wurden die Strukturgleichungsmodelle zur Prüfung der längsschnittlichen Effekte sowie der reverse Wirkungen in AMOS 6.0 (Arbuckle, 2005) getestet[14] und in Abbildung 20 bis Abbildung 25 dargestellt.

Deep acting wirkte sich über den Zeitraum eines Jahres günstig auf die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte aus, während surface acting keine Wirkung auf die emotionale Erschöpfung hatte. Jedoch zeigten sich sehr starke reverse Wirkungen der emotionalen Erschöpfung auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation. Je stärker sich die

[14] Aufgrund der Stichprobengröße von N=102 konnten nicht alle Hypothesen in einem Gesamtmodell getestet werden. Somit wurden für die jeweiligen Hypothesen einzelne Teilmodelle gebildet (siehe Abbildung 13 und Abbildung 14).

Lehrkräfte emotional erschöpft fühlten, desto mehr nutzten sie surface acting und sie nutzten tendenziell weniger deep acting (siehe Teilmodell M1; Abbildung 20). Surface und deep acting hatten keine signifikante Wirkung auf die Hingabe der Lehrkräfte zur Folgeerhebung (Studie II). Jedoch wurde eine Tendenz deutlich: Je mehr surface acting die Lehrkräfte nutzten, desto weniger Hingabe empfanden sie für den Beruf nach dem Zeitraum eines Jahres.

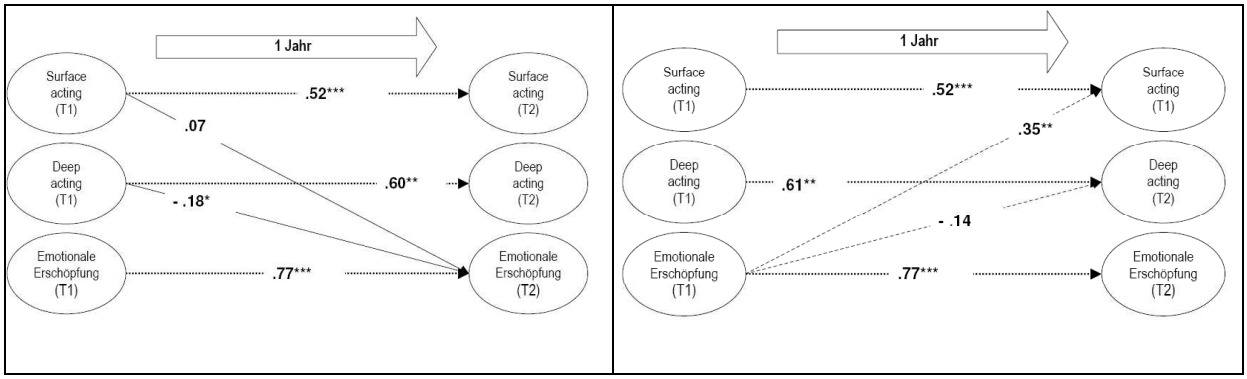


Abbildung 20: Standardisierte Regressionsgewichte für Teilmodell M1 der Wirkungen von deep acting und surface acting auf die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte und der reversen Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres (gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilitäten), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Wirkungen der Variablen dar; ****p*<.001, ***p*<.01, **p*<.05.

Auch im zweiten Teilmodell (M2) waren die reversen Effekte stärker. Je mehr Hingabe die Lehrkräfte für ihren Beruf empfanden, desto weniger nutzten sie nach Ablauf eines Jahres surface acting (siehe Abbildung 21).

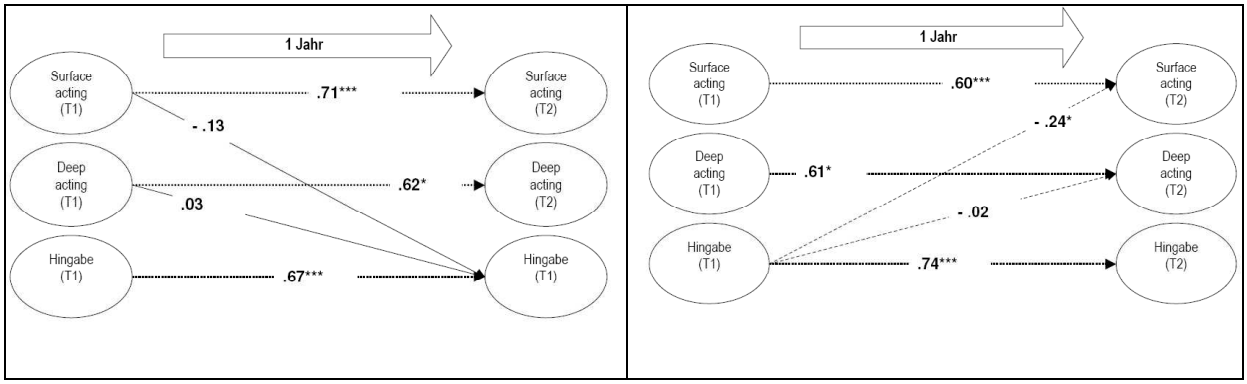


Abbildung 21: Standardisierte Regressionsgewichte für Teilmodell M2 der Wirkungen von deep acting und surface acting auf die Hingabe der Lehrkräfte und der reversen Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres (gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilitäten), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Wirkungen der Variablen dar; ****p*<.001,***p*<.01, **p*<.05.

Surface acting hatte eine negative Wirkung auf die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte. Je mehr surface acting sie nutzten, desto geringer schätzten die Lehrkräfte ein Jahr später ihre Arbeitsfähigkeit ein. Deep acting hatte keinerlei Effekt auf die Arbeitsfähigkeit. Aber auch hier traten bedeutsame reverse Effekte auf. Je besser die Lehrkräfte ihre Arbeitsfähigkeit zur Ersterhebung einschätzten, desto weniger nutzten sie ein Jahr später surface acting (siehe Abbildung 22).

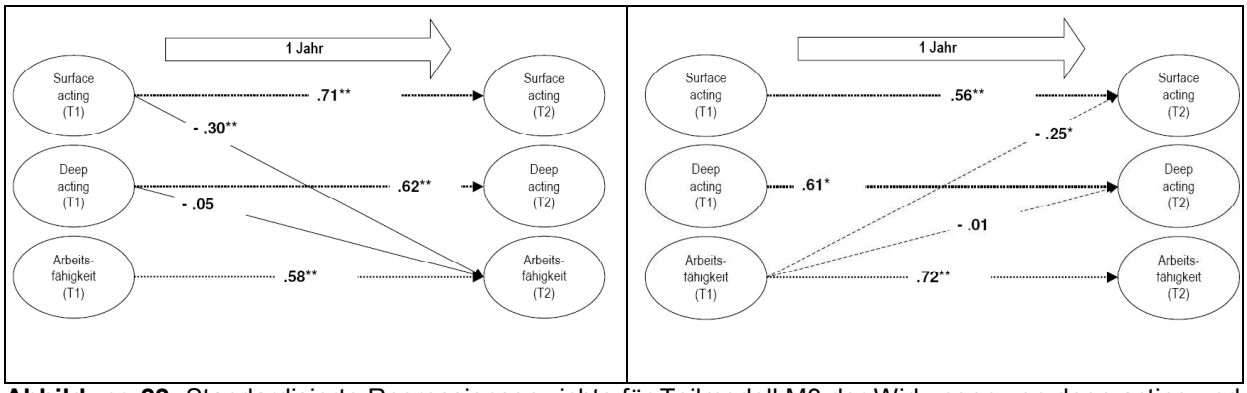


Abbildung 22: Standardisierte Regressionsgewichte für Teilmodell M3 der Wirkungen von deep acting und surface acting auf die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte und der reversen Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres (gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilitäten), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Wirkungen der Variablen dar; ***p*<.01, **p*<.05.

Keinerlei bedeutsame Wirkungen wurden für die Teilmodelle M4 und M5 gefunden; weder längsschnittliche noch reverse Effekte traten auf (siehe Abbildung 23 und Abbildung 24).

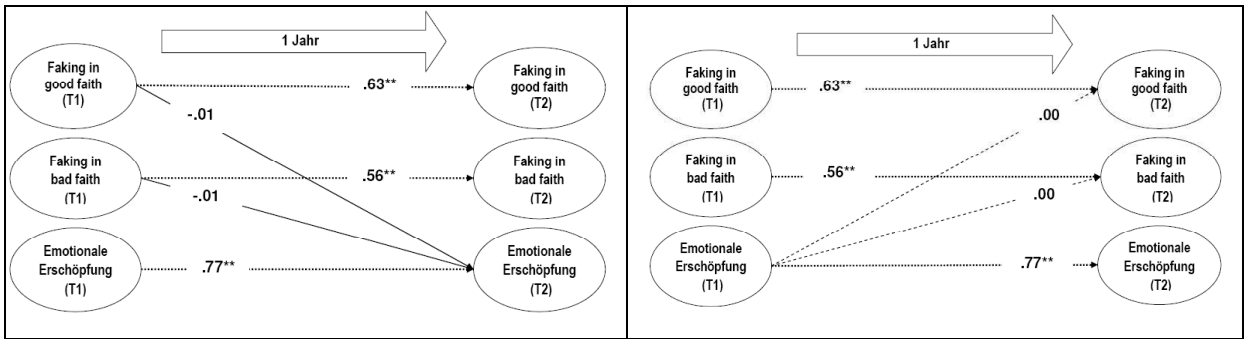


Abbildung 23: Standardisierte Regressionsgewichte für Teilmodell M4 der Wirkungen von faking in good faith und faking in bad faith auf die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte und der reversen Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres (gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilitäten), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Wirkungen der Variablen dar; ***p*<.01, **p*<.05.

Faking in good faith und faking in bad faith wirkten sich also nicht auf die emotionale Erschöpfung, die Hingabe der Lehrkräfte oder gar deren Arbeitsfähigkeit aus.

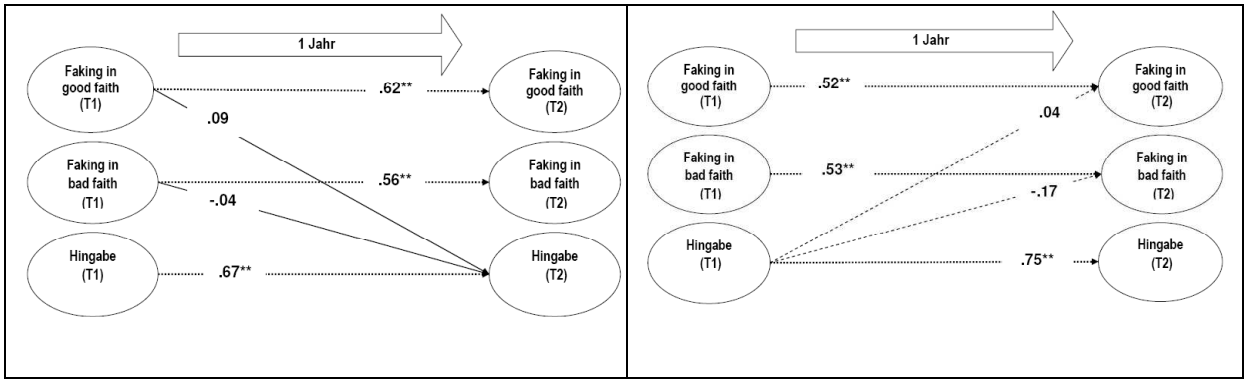


Abbildung 24: Standardisierte Regressionsgewichte für Teilmodell M5 der Wirkungen von faking in good faith und faking in bad faith auf die Hingabe der Lehrkräfte und der reversen Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres (gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilität), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Wirkungen der Variablen dar; ***p*<.01, **p*<.05.

Keinerlei reverse Wirkungen der emotionalen Erschöpfung, der Hingabe oder der Arbeitsfähigkeit waren für die Teilmodelle M4 (Abbildung 23), M5 (Abbildung 24) und M6 (Abbildung 25) zu verzeichnen.

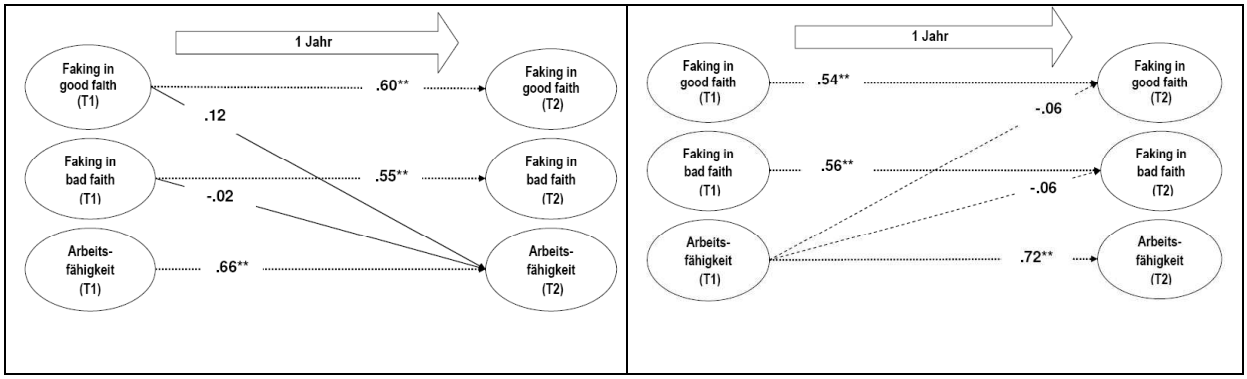


Abbildung 25: Standardisierte Regressionsgewichte für Teilmodell M6 der Wirkungen von faking in good faith und faking in bad faith auf die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte und der reversen Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres, (gepunktete Linien stellen die Autokorrelation (Stabilitäten), durchgezogene Linien die längsschnittlichen Wirkungen und gestrichelten Linien die reversen Wirkungen der Variablen dar; ***p*<.01, **p*<.05.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilmodelle M1 bis M6 und Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesen:

Trotz der hohen Stabilitäten in den Variablen über den Zeitraum eines Jahres, die einen Nachweis von statistisch bedeutsamen längsschnittlichen oder reversen Wirkungen beeinträchtigte, konnten derartige Wirkungen aufgezeigt werden.

Deep acting wirkte sich über den Zeitraum eines Jahres günstig auf die *emotionale Erschöpfung* der Lehrkräfte aus. Je mehr deep acting die Lehrkräfte nutzten, desto weniger emotional erschöpft fühlten sie sich ein Jahr später. Hypothese 6 konnte somit teilweise bestätigt werden. Wenn Lehrkräfte sich zum Zeitpunkt der Ersterhebung jedoch bereits emotional erschöpft fühlten, so nutzen sie nach einem Jahr mehr surface acting (Hypothese 7 konnte somit teilweise bestätigt werden). Diese beiden Wirkrichtungen sind gleichermaßen bedeutsam und treten reziprok auf (siehe Analysen zum Model Fit in Abschnitt 9.4.2.2).

Deutliche Effekte auf die *Arbeitsfähigkeit* traten auf: Surface acting wirkte sich signifikant auf die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte nach Ablauf eines Jahres aus. Je mehr surface acting Lehrkräfte nutzten, umso schlechter schätzten sie ihre Arbeitsfähigkeit nach einem Jahr ein (Hypothese 5 ist diesbezüglich bestätigt). Umgekehrt galt, dass, wenn die Arbeitsfähigkeit beeinträchtigt war, die Lehrkräfte ein Jahr später mehr surface acting nutzten (Hypothese 9 ist diesbezüglich bestätigt). Es traten reziproke Wirkungen auf und somit ist nachvollziehbar, dass das reziproke Modell von Teilmodell M3 die Daten am besten abbildete. Keine signifikanten längsschnittlichen (Hypothesen 5 und 6 konnten diesbezüglich nicht bestätigt werden) oder reversen Wirkungen (Hypothese 8 konnte diesbezüglich nicht bestätigt werden) von faking in good faith und faking in bad faith auf die Arbeitsfähigkeit traten auf und konform damit wies das Stabiltitäts-Modell des Teilmodells M6 den besten Model Fit auf. Jedoch zeigte sich eine Tendenz, nach der die Nutzung von faking in good faith eher dazu führte, dass die Lehrkräfte ihre Arbeitsfähigkeit nach einem Jahr besser einschätzten.

Surface acting wirkte sich tendenziell eher ungünstig auf die *Hingabe* der Lehrkräfte aus. Hypothese 5 kann somit teilweise als bestätigt gelten. In diesem Teilmodell waren die reversen Wirkungen jedoch am stärksten und es zeigte sich, dass je mehr Hingabe Lehrkräfte für ihren Beruf empfanden, sie nach Ablauf eines Jahres signifikant weniger surface acting nutzten (Hypothese 8 kann somit als teilweise bestätigt gelten). Keinerlei längsschnittliche Wirkungen von faking in good faith und faking in bad faith auf emotionale Erschöpfung oder Hingabe traten auf. Die Hypothesen 5 und 6 können also diesbezüglich nicht als bestätigt gelten. Ebenso wenig traten reverse Wirkungen von emotionaler Erschöpfung oder Hingabe zur Nutzung von faking in good faith und faking in bad faith nach einem Jahr auf. Somit konnten die Hypothesen 7 und 8 diesbezüglich nicht bestätigt werden. Konform damit wiesen die Stabiltitäts-Modelle von

Teilmodell M4 und M5 jeweils den besten Model Fit auf. Jedoch zeigte sich eine Tendenz von Hingabe der Lehrkräfte zur Ersterhebung zur verringerten Nutzung von faking in bad faith nach Ablauf eines Jahres (Hypothese 8).

10.3 Studie III – quasi-experimentelle Videostudie

10.3.1 Qualität der Videosequenzen

Um die Emotionsregulation der 205 Realschullehrkräfte episodisch über den Verlauf belastender Unterrichtsepisoden hinweg betrachten zu können, wurden standardisierte Videosequenzen (sog. Videovignetten) erstellt. Diese stellen unterschiedliche belastenden Situationen dar, die sich über mehrere Minuten erstrecken und an einigen Stellen für die Befragung unterbrochen wurden (siehe Abschnitt 9.1.3). Vor der Analyse des episodischen Verlaufs der Emotionsregulation und der Abhängigkeit dieses Verlaufs vom Berufsalter wurde die Qualität der eingesetzten Sequenzen überprüft. Somit konnte gewährleistet werden, dass es sich um emotional beastende Situationen handelt, die eine Regulation der eigenen Emotionen erforderlich machen. Die drei Videosequenzen wurden von den Realschullehrkräften sowohl als für sie relevant als auch als emotional belastend eingeschätzt (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Einschätzungen der drei Videosequenzen (V) hinsichtlich Relevanz, emotionaler Belastung und Notwendigkeit der Einhaltung der display rules (Studie III).

		M	***SD***
„Diese (oder eine ähnliche) Situation habe ich schon erlebt.“	V 1	3.09	1.01
	V 2	2.75	1.08
	V 3	2.64	1.03
„Solche Situationen empfinde ich als emotional belastend.“	V 1	3.15	1.02
	V 2	3.33	1.09
	V 3	3.59	1.04
Schwierigkeiten, die display rules einzuhalten (Difficulty maintaining display rules).	V 1	2.86	0.97
(Beispielitem: „Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz eine positive Einstellung zu behalten?“)	V 2	3.09	1.08
	V 3	3.30	1.08

Dabei variierten die Einschätzungen etwas. Dies deutet darauf hin, dass einige Lehrkräfte sie als weniger belastend und für sie relevant einschätzten und besser in der Lage waren, dabei positiv gestimmt zu bleiben, während sie für andere hoch relevant und belastend waren und der Unterricht für diese Lehrkräfte nur schwer in einer positiven Stimmung fortsetzbar erschien. Je relevanter und emotional belastender alle Situationen eingeschätzt wurden, desto emotional erschöpfter (Korrelationen von r=.26, p<.01 bis r=.48, p<.01) fühlten sich die Realschullehrkräfte und desto weniger Hingabe empfanden sie für ihren Beruf (Korrelationen von r= -.19, p<.01 bis r= -.28, p<.01).

10.3.2 Emotionsregulation im Verlauf belastender Unterrichtsepisoden

Die Videosequenzen wurden in einzelne Szenen unterteilt und nach jeder gezeigten Szene erfolgte eine kurze schriftliche Befragung der 205 Realschullehrkräfte (eine detaillierte Beschreibung erfolgte in Abschnitt 9.1.3). Videosequenz eins und drei konnten aufgrund ihrer Länge in jeweils drei Szenen und Videosequenz zwei in zwei Szenen unterteilt werden. Tabelle 19 enthält Abbildungen, die den Verlauf der emotionalen Dissonanz und der Nutzung der Strategien der Emotionsregulation im Verlauf der drei belastenden Situationen (von Szene S1 zu Szene S2 zu Szene S3) darstellt. Für jede Sequenz (Videoaufnahme) wurden ANOVA´s mit Messwiederholung für die jeweiligen Aspekte der Emotionsregulation berechnet (Vorgehen siehe Abschnitt 9.4.3).

Zur Beantwortung von Fragestellung 6 konnte geschlussfolgert werden, dass die Ergebnisse aller Videosequenzen insgesamt ein relativ homogenes Bild aufweisen. Die Analyse der Veränderungen über den Verlauf der Episoden, wie sie Beal *et al.* (2005) fordern, ergab, dass alle drei Videosequenzen (Episoden) durchaus mit mittleren emotionalen Belastungen verbunden waren, wobei in Situation drei (Schüler erscheint zu spät zum Unterricht) sogar eine Zunahme der emotionalen Dissonanz zu verzeichnen war.

Über den Verlauf aller Episoden (Videosequenzen) hinweg bemühten sich die Lehrkräfte gleichermaßen intensiv, einen Einklang der aufkommenden Emotion und der für den Unterricht als notwendig erachteten Emotion herzustellen (durch deep acting). Die Nutzung von faking in good faith (Emotionsäußerung die nicht der empfundenen Emotion entspricht zum Wohl der Schüler und um den Unterricht fortsetzen zu können) nahm signifikant ab. Dies galt in Videosequenz zwei und drei ebenfalls für faking in bad faith (Emotionsäußerung, die nicht der empfundenen Emotion entspricht da Konsequenzen befürchtet werden). Die auftretenden Effekte sind nach Cohen (1988) als klein bis mittel einzuschätzen.

Tabelle 19: Emotionsregulation im Verlauf der Episoden (Studie III; Ergebnisse einzelner ANOVA´s mit Messwiederholung).

	Videosequenz 1	**Videosequenz 2**	**Videosequenz 3**
	„Schülerin stört den Unterricht durch MP3-Player und Gespräch mit ihrer Nachbarin – gibt auch wenn sie hinausgeschickt wird keine Ruhe…“	*„Schüler sollen sich zu einer Gruppenarbeit zusammenfinden, benötigen dafür jedoch sehr lange, sind äußerst laut und beschimpfen sich gegenseitig…“*	*„Schüler erscheint viel zu spät zum Unterricht und lenkt erst seine direkten Nachbarn ab und dann die gesamte Klasse…“*
Emotionale Dissonanz	Über die Situation hinweg nahm die emotionale Dissonanz im Mittel nicht zu (F(1.82, 365.09)=2.16, p=.12).	Über die Situation hinweg nahm die emotionale Dissonanz im Mittel nicht zu (F(1, 201)=0.25, p=.88).	Die emotionale Dissonanz nahm über die gesamt Situation hinweg signifikant zu (F(1.88, 370.13)=5.27, p<.01, $\eta^2_{partiell}$=.02) Levene´s Test sign. → log. Transformation
Deep Acting	Die Nutzung von deep acting blieb über die gesamte Situation hinweg konstant (F(1.85, 370.73)=1.84, p=.16).	Die Nutzung von deep acting blieb über die gesamte Situation hinweg konstant (F(1, 201)=0.83, p=.36).	Die Nutzung von deep acting blieb über die gesamte Situation hinweg konstant (F(1.89, 372.42)=0.60, p=.16).
Faking in good faith	Die Nutzung von faking in good faith nahm über die gesamte Situation hinweg signifikant ab (F(1.88, 377.07)=24.03, p<.01, $\eta^2_{partiell}$=.11).	Die Nutzung von faking in good faith nahm über die gesamte Situation hinweg signifikant ab (F(1, 201)=31.97, p<.01, $\eta^2_{partiell}$=.13).	Die Nutzung von faking in good faith nahm über die gesamte Situation hinweg signifikant ab (F(1.83, 360.70)=37.41, p<.01, $\eta^2_{partiell}$=.15).
Faking in bad faith	Die Nutzung von faking in bad faith veränderte sich über die gesamte Situation hinweg nicht signifikant (F(2, 201)=1.17, p=.31).	Die Nutzung von faking in bad faith nahm über die gesamte Situation signifikant ab (F(1, 200)=23.20, p<.01, $\eta^2_{partiell}$=.10).	Die Nutzung von faking in bad faith nahm über die gesamte Situation signifikant ab (F(1.83, 360.52)=7.58, p<.01, $\eta^2_{partiell}$=.03).

Anmerkung: Post-hoc Tests: Wenn Levene´s-Test auf Homogenität der Fehlervarianzen signifikant war wurden die jeweiligen Werte log-transformiert und die entsprechenden F-Werte angegeben; S steht für Szene.

10.3.3 Berufsaltersgruppenspezifische Betrachtung der Emotionsregulation im Verlauf belastender Unterrichtsepisoden

Eine weiterführende differenzierte Analyse der Veränderungen abhängig vom Berufsalter war erforderlich. Entgegen der Befunde von Bausch, Holz und Zapf (2007) oder Dormann und Zapf (2004) traten keine linearen Veränderungen in der Emotionsregulation der Lehrkräfte auf (siehe Abschnitt 10.1.11). Befunde von Schaarschmidt (2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und Seibt *et al*. (2004) hingegen legten gerade für den Lehrerberuf berufsaltersgruppenspezifische Unterschiede nahe nach denen jüngere und ältere Lehrkräfte intensiven emotionalen Anforderungen ausgesetzt sind und daher davon auszugehen ist, dass diese ihre Emotionen intensiver regulieren. Eine genauere Betrachtung berufsaltersgruppenspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Veränderungen der Emotionsregulation im Verlauf einer Episode (Videosequenz) wurde daher in einem zweiten Schritt durchgeführt. Tabelle 20 fasst die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung und Zwischensubjektfaktor Berufsalter (in drei Abstufungen) zusammen.

Die Analysen der Unterschiede der einzelnen Berufsaltersgruppen machten deutlich, dass insbesondere diejenigen Lehrkräfte, die bereits seit mindestens 20 Jahren im Beruf sind im Verlauf belastender Situationen intensiver *emotionale Dissonanz* erlebten als die mittlere Berufsaltersgruppe mit 8 bis 20 Jahren im Lehrerberuf. Dieser Unterschied war in Episode eins und drei signifikant und in Episode zwei tendenziell vorhanden. Die jüngeren Lehrkräfte (mit bis zu 7 Jahren Berufserfahrung) nahmen ebenfalls intensiver emotionale Dissonanz wahr als die mittlere Gruppe, auch wenn dieser Unterschied bei Betrachtung der Gruppenvergleiche nicht signifikant war. Hypothese 10 kann somit als teilweise bestätigt gelten.

Auch in Bezug auf die Nutzung verschiedener *Strategien der Emotionsregulation* war das Bild für alle drei Episoden (Videosequenzen) recht einheitlich. In allen Videosequenzen bemühten sich die berufsälteren Lehrkräfte signifikant intensiver um einen Einklang zwischen empfundenen und der für den Unterricht als angemessen erachteten Emotion (durch deep acting) als die Lehrkräfte mittleren Berufsalters. Auch die jüngeren Lehrkräfte nutzten intensiver deep acting als die mittlere Gruppe, jedoch war dieser Unterschied nicht durchgängig signifikant. Im Verlauf von Videosequenz drei nutzten die berufsälteren Lehrkräfte signifikant mehr faking in good faith als die mittlere Berufsaltersgruppe, gefolgt von den jüngeren Lehrkräften. Diese Reihenfolge gilt ebenfalls in Videosequenz zwei, auch wenn dort die Unterschiede nicht signifikant waren. In Videosequenz eins ist das Bild weniger eindeutig und alle Berufsaltersgruppen würden im Verlauf der Situation ähnlich intensiv faking in good faith nutzen. Im Verlauf aller Videosequenzen traten hinsichtlich der Nutzung von faking in bad faith keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsaltersgruppen auf, jedoch zeigte sich auch hier, dass die berufsälteren Lehrkräfte

tendenziell mehr faking in bad faith nutzten als ihre jüngeren Kollegen und ihre Kollegen mittleren Berufsalters. Die auftretenden Effekte sind nach Cohen (1988) als klein bis mittel einzuschätzen. Hypothese 11 kann als teilweise bestätigt gelten.

Tabelle 20: Episodik der Emotionsregulation im Verlauf der Videosequenzen je nach Berufsaltersgruppe (Studie III).

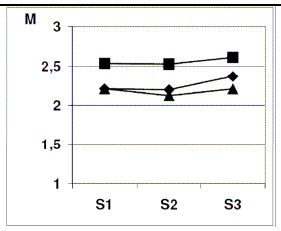
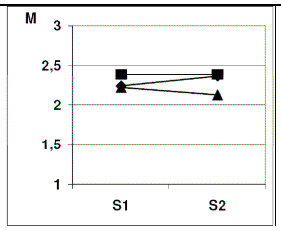
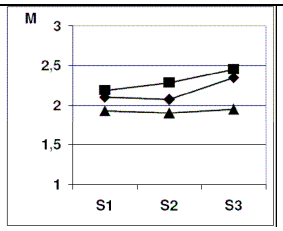
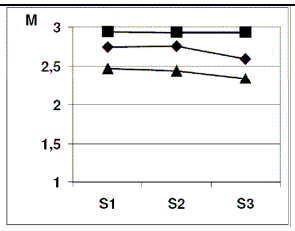
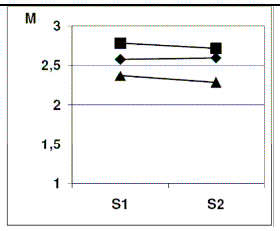
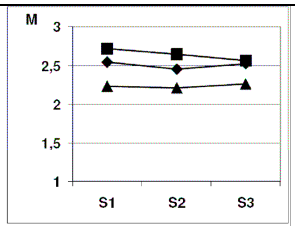
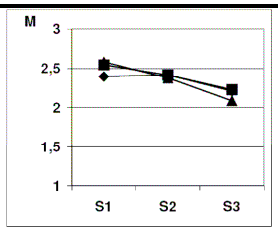
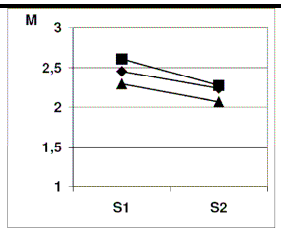
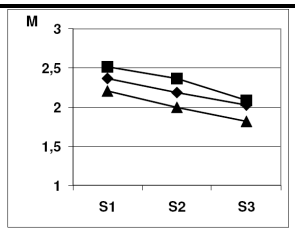
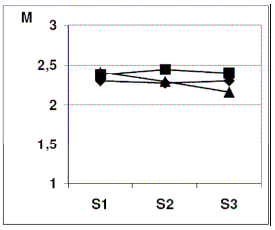
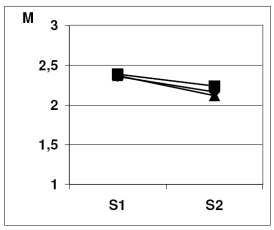
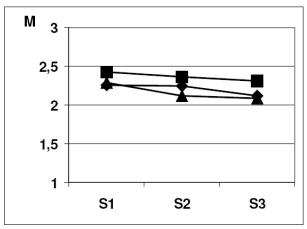
	Videosequenz 1	**Videosequenz 2**	**Videosequenz 3**
Emotionale Dissonanz			
	Berufsältere Lehrkräfte erlebten über die gesamte Videosequenz hinweg jedoch signifikant mehr emotionale Dissonanz als die mittlere Gruppe; die jüngeren Lehrkräfte wiesen mittlere Werte auf (F(2, 201)=3.75, p<.05, $\eta^2_{partiell}$=.04)	Es bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsaltersgruppen (F(2, 201)=0.91, p=.40).	Berufsältere Lehrkräfte erlebten in Szene 2 und 3 signifikant mehr emotionale Dissonanz als die mittlere Gruppe. Die jüngeren Lehrkräfte näherten sich im Verlauf der Videosequenz den älteren an (F(2, 197)=3.17, p<.05; $\eta^2_{partiell}$=.03). Levene´s Test sign. → log. Transformation
Deep Acting			
	Berufsältere Lehrkräfte nutzten über die gesamte Videosequenz hinweg signifikant mehr deep acting als die mittlere Gruppe; die jüngeren Lehrkräfte wiesen mittlere Werte auf (F(2, 200)=5.80, p<.01, $\eta^2_{partiell}$=.06).	Berufsältere Lehrkräfte nutzten über die gesamte Videosequenz hinweg signifikant mehr deep acting als die mittlere Gruppe und die jüngere Gruppe marginal signifikant mehr zu S2 (F(2, 201)=3.46, p<.05, $\eta^2_{partiell}$=.03).	Berufsältere Lehrkräfte nutzten über die gesamte Videosequenz hinweg signifikant mehr deep acting als die mittlere Gruppe und die jüngeren tendenziell und nur zu S1 signifikant mehr als die mittlere Gruppe (F(2, 197)=3.27, p<.05, $\eta^2_{partiell}$=.03).

Tabelle 20: Fortsetzung

Faking in good faith			
	Es bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsaltersgruppen (F(1.88, 377.07)=0.12, p=.89).	Es bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Berufsaltersgruppen (F(1, 201)=1.98, p=.14).	Berufsältere Lehrkräfte nutzten über die gesamte Videosequenz hinweg signifikant mehr faking in good faith als die mittlere Gruppe; die jüngeren Lehrkräfte wiesen mittlere bis nahezu gleiche Werte wie die älteren Lehrkräfte auf (F(2, 197)=3.17, p<.05, $\eta^2_{partiell}$=.03).
Faking in bad faith			
	Die Berufsaltergruppen unterschieden sich dabei im Verlauf der Situation nicht signifikant voneinander in der Nutzung von faking in bad faith (F(2, 200)=0.64, p=.53).	Die Berufsaltergruppen unterschieden sich dabei im Verlauf der Situation nicht signifikant voneinander in der Nutzung von faking in bad faith (F(2, 200)=0.17, p=.84).	Die Berufsaltergruppen unterschieden sich dabei im Verlauf der Situation nicht signifikant voneinander in der Nutzung von faking in bad faith (F(2, 197)=1.31, p=.24).

Anmerkung: ◆ Lehrkräfte bis 7 Jahre im Beruf, ▲ Lehrkräfte von 8 bis 20 Jahre im Beruf, ■ Lehrkräfte ab 20 Jahre im Beruf; Post-hoc Tests: Wenn Levene´s-Test auf Homogenität der Fehlervarianzen signifikant war wurden die jeweiligen Werte log-transformiert und die entsprechenden F-Werte angegeben; S steht für Szene.

Traten signifikante Unterschiede für die Berufsaltersgruppen auf, so wurden einzelne unabhängige t-Test berechnet, um zu prüfen, an welchem Zeitpunkt der Episode sich welche Berufsaltersgruppen signifikant unterschieden. Aus Platzgründen werden die Ergebnisse dieser unabhängigen t-Tests in Tabelle A1 im Anhang dargestellt.

10.4 Schlussfolgerungen

Studie I: Das Befinden der untersuchten 210 Hauptschullehrkräfte war im Mittel (noch) gut bis leicht beeinträchtigt. Jedoch wiesen ein Viertel von ihnen eine zumindest verbesserungswürdige Arbeitsfähigkeit auf. Das Befinden und die Arbeitsfähigkeit dieser Lehrkräfte verschlechterten sich signifikant mit zunehmender Dauer im Beruf (Berufsalter). Ungefähr 38% ihrer Unterrichtsstunden liefen nicht reibungslos ab, was auf eine eher hohe Belastung der untersuchten Lehrkräfte hinweist. Dabei kam es auch zu Unterrichtssituationen, in denen sie eine Dissonanz zwischen der spontan aufkommenden und der für die Situation als angemessen erachteten Emotion empfanden. Die Regeln über einen angemessenen Emotionsausdruck in belastenden Unterrichtssituationen wurden nicht explizit seitens der Schule kommuniziert, sondern die Lehrkräfte stellten einerseits an sich selbst hohe Ansprüche bezüglich einer angemessenen emotionalen Äußerung in belastenden Unterrichtssituationen, andererseits sahen sie sich diesbezüglich aber auch gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber. Kam es zu einer emotionalen Dissonanz war eine Regulation der Emotionen erforderlich. Dabei neigten die untersuchten Hauptschullehrkräfte eher dazu, ihren Schülern gegenüber Emotionen zu äußern, die nicht ihren spontan empfundenen entsprachen, da dies zum Wohl der Schüler beiträgt und die Lehrkraft schneller wieder in die Lage versetzt, ihre Primäraufgabe fortzusetzen. Dabei wurden, je nach genutzter Emotionsregulationsstrategie, unterschiedliche Zusammenhänge mit dem Befinden postuliert. Im Querschnitt zeigte sich auch in dieser Studie, dass deep acting sowie faking in good faith zumindest weniger beeinträchtigend bis günstig für das Befinden der Lehrkräfte waren, faking in bad faith und surface acting hingegen wurden als befindensbeeinträchtigend bestätigt.

Die Rolle der emotionalen Dissonanz sollte im Rahmen dieser Studie geprüft werden. Deep acting war zwar in der Lage, das Dissonanzerleben zu reduzieren, jedoch nur in geringen Maß. Die passt zu dem Ergebnis, dass deep acting leicht positiv mit emotionaler Erschöpfung korrelierte, unterstützt die Annahme aber nur teilweise, dass deep acting die weniger befindensbeeinträchtigende Strategie sei, da es die emotionale Dissonanz aufzulösen vermag. Durch surface acting und faking in bad faith sollte die emotionale Dissonanz eher bestehen bleiben und somit wären diese Strategien als stärker gesundheitsbeeinträchtigend anzusehen (siehe Abschnitt 5.2.4). Die Ergebnisse deuten aber eher an, dass diese Strategien an die Stelle der emotionalen Dissonanz rückten. Weitere Studien sind nötig, um diese Frage weiter zu verfolgen. Andere Skalen und Operationalisierungen (insbesondere von emotionaler Dissonanz) sollten in die weiteren Analysen einfließen. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse belegten, dass die beiden Konstrukte surface acting und emotionale Dissonanz nicht klar voneinander zu trennen waren. Auch die Rolle von faking in good faith scheint auf der

Basis der Mediationsanalysen beachtenswert zu sein. Nutzten die Lehrkräfte diese Strategie so wurde der negative Effekt der emotionalen Dissonanz auf die Hingabe der Lehrkräfte sogar noch leicht verstärkt.

Das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der untersuchten Lehrkräfte verschlechterte sich linear mit zunehmendem Berufsalter. Jedoch ging mit dieser Veränderung keine lineare Veränderung in der Wahrnehmung einer emotionalen Dissonanz oder in der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation einher.

Studie II: Nach der Überprüfung querschnittlicher Effekte wurden längsschnittliche Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres untersucht. Datenbasis waren diejenigen 102 Hauptschullehrkräfte, die sowohl an Studie I als auch an Studie II teilgenommen hatten. Es wurde deutlich, dass deep acting sich über den Zeitraum eines Jahres günstig auf die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte auswirkte, während surface acting ungünstig für die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte war. Somit ist die Emotionsregulation (insbesondere deep und surface acting) nicht nur kurzfristig sondern auch längerfristig relevant für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte.

Dabei kamen aber auch Rückkopplungsprozesse des Befindens (reverse Wirkungen) auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation zum Tragen. Einmal emotional erschöpft nutzen Lehrkräfte nach einem Jahr eher surface acting; empfanden sie mehr Hingabe so nutzten sie ein Jahr später weniger surface acting und tendenziell weniger faking in bad faith. War die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte beeinträchtigt, so nutzen sie ein Jahr später mehr surface acting.

Studie III: Nachdem in Studie I keine linearen Veränderungen in der Emotionsregulation zu verzeichnen waren, wurde dies in Studie III weiter untersucht und Befunde von Schaarschmidt (2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und Seibt *et al*. (2004) herangezogen, wonach gerade der Berufseinstieg und das höhere Berufsalter besondere Belastungen mit sich bringen und in diesen Phasen demnach der Emotionsregulation eine besondere Bedeutung zukommt. Diese Studie wurde als quasi-experimentelle Studie durchgeführt, um einerseits den episodischen Verlauf der Emotionsregulation über belastende Unterrichtssituationen hinweg zu betrachten und andererseits berufsaltersspezifische Verläufe abbilden zu können. 205 Realschullehrkräfte nahmen daran teil. Es zeigte sich, dass gerade die Berufseinsteiger und die erfahreneren Lehrkräfte im Verlauf belastender Episoden eine stärkere emotionale Dissonanz empfanden als die Lehrkräfte mittleren Berufsalters. In allen Episoden bemühten sich die berufsälteren Lehrkräfte signifikant intensiver um einen Einklang der empfundenen und der für den Unterricht als angemessen erachteten Emotion (durch deep acting) als die Lehrkräfte mittleren Berufsalters.

11 Diskussion

Vor dem Hintergrund der hohen emotionalen Belastungen im Lehrerberuf sollte geklärt werden, welche Anforderungen belastende Unterrichtssituationen an die Emotionsregulation von Lehrkräften stellen und in welchem Zusammenhang diese mit der emotionalen Erschöpfung und verminderten Arbeitsfähigkeit (als negative Befindensindikatoren) sowie mit der Hingabe (als positivem Befindensindikator) von Lehrkräften stehen.

Im nächsten Schritt wurde die längerfristige Wirkung der Emotionsregulationsstrategien auf die emotionale Erschöpfung, Hingabe und Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften in Studie I und II im Abstand von einem Jahr untersucht. Im gleichen Schritt wurden auftretende Rückkopplungsprozesse des Befindens auf den Einsatz von Strategien der Emotionsregulation, wie sie auf Basis der Conservation of Resources Theorie (Hobfoll *et al.*, 1996) anzunehmen waren, untersucht.

Neben Rückkopplungseffekten des Befindens, die eine Veränderung der Emotionsregulation mit sich bringen können, sind, so zeigt die entwicklungspsychologische Forschung, auch alternsbedingte Veränderungen in Betracht zu ziehen. Die zunehmende Dauer im Beruf ist im Sinne eines Expositionsdauereffektes entscheidend für das Befinden der Lehrkräfte, da dieser Beruf über lange Zeit besondere emotionale Belastungen mit sich bringt (siehe Abschnitt 4.1). In dieser Arbeit geht es daher nicht um die Untersuchung von Alternseffekten, sondern um die Untersuchung von Veränderungen mit zunehmender Dauer im Beruf. Also wird nicht das Alter der Lehrkräfte sondern ihr Berufsalter (als Dauer im Beruf) in die Analysen einbezogen. Es galt zu klären, ob es sich hierbei um lineare Veränderungen mit zunehmendem Berufsalter handelt, oder ob es bestimmte Phasen in der Berufslaufbahn gibt, in denen Lehrkräfte besonders sensibel für emotionale Belastungen sind. Dieser Aspekt wurde sowohl im Rahmen der Studie I (Untersuchung linearer Veränderungen) und der Studie III (Untersuchung verschiedener Berufsaltersgruppen) untersucht. Die Studie III wurde als quasi-experimentelle Videostudie durchgeführt und erlaubt aufgrund ihres Designs auch Aussagen über den Verlauf der Emotionsregulation über belastende Episoden hinweg. Ziel der drei grundlagenwissenschaftlichen Studien war es, Hinweise für die Entwicklung von Interventionen ableiten zu können, was vor dem Hintergrund hoher Burnout-Raten und einer großen Anzahl von Lehrkräften, die frühzeitig aufgrund von burnoutrelevanten Diagnosen aus dem Beruf ausscheiden, besonders wichtig erscheint.

11.1 Ausmaß der Belastungen sowie Regulationsanforderungen und -probleme im Lehrerberuf

Ungefähr 38% der Unterrichtsstunden verlaufen nicht reibungslos. Die Analysen zu den Emotionsregulationsanforderungen zeigen, dass Lehrkräfte hohe Ansprüche an sich selbst bezüglich eines angemessenen Emotionsausdrucks in belastenden Unterrichtssituationen haben. Derartige Regeln sind demnach im Prozess der Redefinition der Aufgabe durch die jeweilige Lehrkraft (siehe Handlungsregulationstheorie, Abschnitt 2) verankert. Im Lehrerberuf herrschen somit erwartungsgemäß weniger explizite display rules seitens der Schule vor.

Andererseits sehen sich Lehrkräfte auch einem gesellschaftlichen Druck bezüglich ihres emotionalen Ausdrucks im Unterricht ausgesetzt. Derartigen gesellschaftlichen Erwartungen kommt eine besondere Bedeutung zu, da sie dazu beitragen, andere Emotionen zu äußern als sie tatsächlich empfunden werden (mittels surface acting, faking in bad faith aber auch faking in good faith). Lediglich wenn Lehrkräfte solche Anforderungen als notwendig für den beruflichen Erfolg (also die erfolgreiche Vermittlung von Wissen als Primäraufgabe im Sinne der Handlungsregulationstheorie; Bromme 1997) erachten, so sind sie eher um einen Einklang der aufkommenden und der als angemessen erachteten Emotion durch deep acting bemüht.

Ein beträchtlicher Anteil der Unterrichtsstunden (38%) verläuft nicht reibungslos und insgesamt treten ziemlich häufig Unterrichtsstörungen auf. Derartige Regulationshindernisse können starke Emotionen, wie beispielsweise Ärger auslösen. Jedoch überwiegt der Anspruch der Lehrkräfte an sich (im Sinne der Redefinition ihrer Aufgabe), freundlich-neutral zu bleiben und somit ein lernförderliches Klima zu schaffen (Sekundäraufgabe im Sinne der Handlungsregulationstheorie; Zapf, 2002). Von dieser Grundstimmung kann gegebenenfalls auch abgewichen werden und in einzelnen Situationen sind auch gelegentlich Strenge oder ein gezielter Ärgerausdruck erforderlich. Die Bandbreite möglicher im Unterricht zu äußernder Emotionen reicht von Freundlichkeit bis Ärger und dies könnte als potentielle Freiheit im Äußern von Emotionen interpretiert werden, die nicht jeder Berufsgruppe zur Verfügung steht. Polizisten oder Reisekaufleute nehmen einen geringeren Spielraum wahr, wie die Ergebnisse von Fischbach (2003) zeigen. Jedoch weisen Ergebnisse von Morris und Feldman (1996) darauf hin, dass gerade eine solche Bandbreite zu mehr Aufwand bei der Emotionsregulation beiträgt. Schönwälder (1997) hat dies ja betont, indem er feststellt, das es für Lehrkräfte besonders schwierig ist, immer auf sich allein gestellt und schnell zu entscheiden, was in einer belastenden Unterrichtssituation die pädagogisch richtige Vorgehensweise ist.

Äußern die Lehrkräfte im Unterricht Freundlichkeit oder Freude, so steht dies in einem deutlichen Zusammenhang mit der Hingabe, die sie für ihren Beruf empfinden und Freude steht sogar in einem positiven Zusammenhang mit der Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte. Ärgeräußerung

andererseits steht im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und die Enttäuschung im Unterricht korreliert mit erhöhter emotionaler Erschöpfung und verringerter Hingabe für den Beruf. Eine erfolgreiche Emotionsregulation hin zum Empfinden positiv getönter Emotionen ist somit von besonderer Bedeutung. Verschiedene Strategien der Emotionsregulation sind hierbei unterschiedlich günstig.

11.2 Differenzierte Betrachtung der Zusammenhänge von emotionaler Dissonanz und Emotionsregulationsstrategien mit dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit

Ein viel untersuchter Aspekt der Emotionsregulation ist die emotionale Dissonanz, die als ein Zustand definiert wird, bei dem kein Einklang zwischen der für die Situation angemessenen und der tatsächlich empfundenen Emotion besteht (Rubin *et al*., 2005; Zapf, 2002). Lehrkräfte empfinden, verglichen mit Reisekaufleuten oder Polizisten (Fischbach, 2003) oder auch Apothekern (Bader, 2006), eine geringere emotionale Dissonanz, was auch mit der möglichen Bandbreite im Unterricht zu äußernder Emotionen in Zusammenhang stehen mag.

Dennoch ist die emotionale Dissonanz als Regulationsproblem auch für die Lehrkräfte bedeutsam. Studie I zeigt, dass Unterrichtstörungen und das Ausmaß problematischer Unterrichtsstunden im Zusammenhang mit gesteigertem Dissonanzerleben stehen. Eine solche emotionale Dissonanz tritt einmal pro Woche bis sogar einmal am Schultag auf. Eine Diskrepanz zwischen empfundener und für die Situation als angemessen erachteter Emotion steht im Zusammenhang mit erhöhter emotionaler Erschöpfung, einer verringerten Arbeitsfähigkeit und tendenziell geringerer Hingabe für den Beruf. Doch welche Strategien der Emotionsregulation nutzen Lehrkräfte bevorzugt, um mit einer solchen Dissonanz umgehen zu können? Die 210 Hauptsschullehrkräfte in Studie I nutzen bevorzugt faking in good faith, indem sie Emotionen äußern, die sie nicht tatsächlich empfinden, akzeptierend, dass dies zum Wohl der Schüler geschieht (Rafaeli & Sutton, 1987; Nerdinger & Röper, 1999) und zum Erreichen der Unterrichtsziele (Primäraufgabe) beiträgt (Zapf, 2002). An zweiter Stelle wird deep acting, eine Strategie zur Einflussnahme auf die eigenen Emotionen, bei der die Lehrkräfte einen Einklang zwischen der für die Situation erforderlichen und der tatsächlich empfundenen Emotion herstellen, genannt. Die Hauptschullehrkräfte aus Studie I nutzen weniger surface acting, bei dem sie Emotionen äußern, die sie gar nicht empfinden und noch weniger faking in bad faith, eine Strategie bei der sie Emotionen äußern, die sie nicht empfinden aber nicht mehr sehen, dass dies dem Wohl der Schüler dient, sondern eher weil sich die Schüler oder deren Eltern beschweren könnten. Dies ist teilweise konform mit Ergebnissen von Glaser (2006) und Höge (2006). Jedoch

berichten die Autoren, dass Lehrkräfte eher noch deep acting vor faking in good faith favorisieren. Es könnte der Fall sein, dass die an Studie I beteiligten Hauptschullehrkräfte eher geneigt sind, einzugestehen, dass sie die angemessenen Emotionen nicht immer empfinden, sie aber dann zum Wohl der Schüler zumindest äußern. Die 205 an Studie III teilnehmenden Realschullehrkräfte geben hingegen höhere deep acting Werte an, gefolgt von faking in good und bad faith. Andererseits könnte dies auch ein Ausdruck unterschiedlicher Operationalisierungen sein. Faking in good faith und faking in bad faith sind, im Gegensatz zu surface acting und deep acting, konkreter und auch provokanter formuliert. In Studie I, in der vollständige Skalen zum Einsatz kamen, spielte dies möglicherweise eine Rolle. In Studie III kamen nur einzelne Items, die obendrein schwächer formuliert waren, zum Einsatz und die Antworttendenzen fielen dementsprechend möglicherweise weniger in Gewicht. Qualitative Studien (Befragungen von Lehrkräften) könnten darüber mehr Aufschluss geben.

In der Forschung zur Emotionsregulation werden in verschiedenen Studien unterschiedliche Strategien und deren Operationalisierungen einbezogen. Einerseits werden deep und surface untersucht (z.B. Brotheridge & Grandey, 2002; Brotheridge & Lee, 2002; Zapf, 2002) und andererseits werden faking in good faith sowie faking in bad faith bezüglich ihrer Zusammenhänge mit dem Befinden betrachtet (z.B. Nerdinger & Röper, 1999; Rafaeli & Sutton, 1987). Andere Studien konzentrieren sich hingegen lediglich auf emotionale Dissonanz und deren Auswirkungen auf Befinden und Gesundheit (z.B. Abraham, 1999; Lewig & Dollard, 2003; Morris & Feldman, 1996). Ein Aspekt dieser Arbeit ist es, diese Strategien und Aspekte, die bisher noch nicht direkt miteinander verglichen wurden, differenziert zu betrachten.

Die Korrelationsanalysen der einzelnen Strategien der Emotionsregulation mit der emotionalen Erschöpfung, Hingabe und der Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte deuten in der Tat auf ein differenziertes Zusammenhangsmuster hin. Deep acting steht in einem schwachen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung während surface acting in einem stärkeren Zusammenhang steht (dieses Ergebnis ist konform mit den Metaanalysen von Bono und Vey, 2005 oder Schewe und Hülsheger, 2009). Jedoch zeigen sich interessante Zusammenhänge zwischen faking in good faith und dem Befinden der Lehrkräfte. Während deep acting in einem schwachen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung steht, korreliert faking in good faith eher mit erhöhter Hingabe für den Beruf. Dies widerspricht der Annahme von Grandey (2003), die deep acting und faking in good faith gleichsetzt und unterstützt die Annahme, dass diese Strategien differenziert zu betrachten sind. Andererseits lässt sich feststellen, dass surface acting und faking in bad faith eng verwandt sind und auch ein sehr ähnliches Korrelationsmuster aufweisen, was die Annahme von Grandey (2003), dass surface acting und faking in bad faith gleichzusetzen sind, stützt. Insgesamt wird also deutlich, dass die Strategien der

Emotionsregulation differenziert zu betrachten sind und dass die surface acting Strategien einzeln zu untersuchen sind.

Ergänzend sei an dieser Stelle auch das Ergebnis der konfirmatorischen Faktorenanalyse genannt, das darauf hinweist, dass die Konstrukte surface acting und emotionale Dissonanz und zu einem geringeren Ausmaß auch faking in bad faith eng miteinander verwandt sind. Das ist sowohl inhaltlich nachvollziehbar, da der *Zustand* einer Diskrepanz zwischen einer nicht empfundenen und für die Situation als angemessenen erachteten Emotion und die *Strategie*, bei der eine nicht empfundene Emotion geäußert wird, inhaltlich nah beieinander liegen. Dies äußert sich auch in der Operationalisierung der Konstrukte. Weitere Überprüfungen, auch anhand anderer Operationalisierungen, wären nötig. Deep acting und faking in good faith hingegen standen in geringem Zusammenhang miteinander und mit den anderen Konstrukten, was ebenfalls für eine differenzierte Betrachtung spricht und gegen die Annahme von Grandey (2003).

Deep acting ebenso wie faking in good faith erscheinen somit auf der Basis der querschnittlichen Betrachtung in Studie I die weniger gesundheitsbeeinträchtigenden Strategien zu sein im Gegensatz zu surface acting und faking in bad faith. Hochschild (1983) ging noch davon aus, dass alle Strategien der Emotionsregulation *per se* ungünstig für das Befinden von Dienstleistern sind, da sie zu einer Entfremdung der Person beitragen und psychischen Aufwand erfordern. Ashforth und Humphrey (1993) hingegen kritisierten diese Auffassung indem sie feststellen, dass deep und surface acting keinen zusätzlichen Aufwand mehr mit sich bringen, wenn sie routinemäßig erfolgen. Neuere Studien hingegen argumentieren auf Basis einer ganzen Reihe von Querschnittstudien, dass deep acting zumindest weniger gesundheitsbeeinträchtigend ist als surface acting (Grandey, 2003; Grandey, Dickter & Sin, 2004; Gross, 2002; Johnson & Spector, 2007; Schewe & Hülsheger, 2009; Totterdell & Holman, 2003).

Verschiedene Gründe kommen in Frage, um diese unterschiedlichen Effekte zu erklären. Beispielsweise wird angenommen, dass deep acting dazu beiträgt, eine aufkommende emotionale Dissonanz aufzulösen und somit weniger gesundheitlich beeinträchtigend ist (siehe Übersichtsbeitrag von Zapf, 2002). Aus handlungsregulationstheoretischer Sicht argumentiert Zapf (2002) darüber hinaus, dass durch die Nutzung von deep acting und die damit verbundene Auflösung des Regulationsproblems (emotionale Dissonanz) Lehrkräfte ihre Primäraufgabe einfacher wieder aufnehmen können. Surface acting, faking in good faith und faking in bad faith hingegen halten einen Zustand der emotionalen Dissonanz aufrecht (van Dijk und Kirk, 2006; Zapf, 2002) und sind demnach eher gesundheitsbeeinträchtigend.

Die Mediationsanalysen haben gezeigt, dass surface acting und faking in bad faith anstelle der emotionalen Dissonanz treten und einen negativen Effekt auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte haben. Deep acting hingegen hat die emotionale Dissonanz nicht

komplett verringert, zumindest aber den Effekt minimiert. Somit kann die Annahme von Zapf (2002) als tendenziell bestätigt gelten, da deep acting in der querschnittlichen Betrachtung die emotionale Dissonanz verringert und somit zumindest weniger beeinträchtigend für das Befinden der Lehrkräfte ist als die Strategien surface acting und faking in bad faith. Faking in good faith hat auch hier eine Sonderrolle im Zusammenhang mit dem Befinden. Diese Strategie löst eine emotionale Dissonanz ebenfalls nicht auf, steht aber im positiven Zusammenhang mit der Hingabe der Lehrkräfte für ihren Beruf. Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die eine Emotion äußern, die sie nicht empfinden die emotionale Dissonanz aufrecht erhalten - tun sie dies aber aus der Überzeugung heraus, dass dies dem Wohl der Schüler dient und zum Erreichen der Unterrichtsziele beiträgt, so steht dies im Zusammenhang mit der Hingabe der Lehrkräfte.

Jedoch können erst anhand der längsschnittlichen Analysen Aussagen über mögliche Wirkungen der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit und deren Rückkopplungswirkungen getroffen werden.

11.3 Längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Strategien der Emotionsregulation auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit sowie reverse Effekte

Die Ergebnisse der Studien I und II, die im zeitlichen Abstand von einem Jahr mit identischen Skalen mit den gleichen Lehrkräften durchgeführt wurden, belegen, dass die Emotionsregulation eine bedeutsame Wirkung auf die emotionale Erschöpfung und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte nach einem Jahr hat: Wenn die 102 Hauptschullehrkräfte in der Lage waren, ihre Emotionen so zu beeinflussen, dass die geäußerte Emotion der tatsächlich empfundenen entspricht (*deep acting*), so empfanden sie nach einem Jahr weniger emotionale Erschöpfung. Deep acting wurde bereits auf Basis der Ergebnisse verschiedener Querschnittstudien als zumindest weniger gesundheitsbeeinträchtigend eingeschätzt. Bezüglich der Wirkungen auf die emotionale Erschöpfung kann nun sogar geschlussfolgert werden, dass deep acting längerfristig sogar gesundheitsförderlich wirkt und dies sogar über den Zeitraum mehrerer Wochen hinweg, wie es Hülsheger (2007) beschreibt.

Verschiedene Begründungen werden diskutiert. Einerseits wird angenommen, dass deep acting zwar Aufwand erfordert, dann aber zu einer Auflösung des Zustandes der emotionalen Dissonanz führt (siehe Übersichtsbeitrag von Zapf, 2002) und somit zunächst weniger gesundheitlich beeinträchtigend ist. Die Ergebnisse der Mediationsanalysen legen nahe, dass deep acting die emotionale Dissonanz tatsächlich zumindest verringern kann. Andererseits wird

diskutiert, dass deep acting zu einem authentischeren Emotionsausdruck führt (Brotheridge & Lee, 2002) und sich dies längerfristig auf eine reduzierte emotionale Erschöpfung auswirkt. Auch Interaktionsprozesse spielen natürlich eine Rolle bei der Emotionsregulation wie es Côté (2005) oder Rafaeli und Sutton (1987) beschreiben. Dies gilt insbesondere für Lehrkräfte in der langfristigen Interaktion mit ihren Schülern, der sich keiner der Interaktionspartner einfach entziehen kann (eine Beschreibung der Besonderheiten der Interaktion erfolgte bereits in Abschnitt 3). Eine Studie von Schmitz (2006) beispielsweise zeigt, dass negative Einstellungen der Lehrkräfte in einem negativen Verhalten der Schüler resultiert und dies wiederum die negative Einstellung der Lehrkräfte verstärken kann. Van Kleef (2009) beschreibt, dass ein angemessener Emotionsausdruck (wie er durch deep acting erreicht wird) auch das Verhalten des Interaktionspartners beeinflussen kann. Deep acting kann demnach nicht nur von der Lehrkraft selbst als authentischer wahrgenommen werden sondern auch von den Schülern als solches anerkannt werden, wie Resultate von Ekman und Friesen (1975) nahe legen. Deep acting mag so die angemessenere Strategie sein, das Unterrichtsziel (als Primäraufgabe von Lehrkräften) zu erreichen (Zapf, 2002), da es zu motivierteren Schülern und so auch zu weniger emotionaler Erschöpfung beitragen kann. So könnte sich eine Gewinnspirale im Sinne der Conservation of Resources Theorie (Hobfoll & Freedy, 1993; Hobfoll & Shirom, 2001) entwickeln und die Ressourcen der Lehrkräfte gestärkt werden. Die enge Verwandtschaft von Emotionsregulation (Regulation der eigenen Emotionen) und Emotionsarbeit (Einwirken auf die Emotionen anderer) wurde bereits bezugnehmend auf Brucks (1999) in Abschnitt 5.1 thematisiert. Weitere Studien sollten dazu betragen, dies näher zu beleuchten und zu klären, welche interaktiven Prozess zwischen Lehrkräften und ihren Schülern eine Rolle spielen.

Andererseits trug deep acting nicht dazu bei, längerfristig mehr Hingabe für den Beruf zu empfinden, also mehr Stolz, Inspiration und persönliche Involviertheit zu erleben. Dies könnte dadurch begründet sein, dass die Lehrkräfte von sich selbst erwarten, die in der emotional belastenden Situation angemessene Emotion automatisch zu empfinden und dass hierfür kein Aufwand erforderlich sein sollte. Dies wäre ein Erklärungsansatz dafür, dass Lehrkräfte, im Gegensatz zu den Flugbegleitern in der Studie von Williams (2003) aufgrund dieses hohen Anspruchs an sich selbst, auch wenn sie deep acting nutzen, längerfristig kein Erfolgserleben („feeling of achievement“) empfinden. Die Befunde von Hülsheger (2007) zeigte jedoch, dass deep acting zumindest über den Zeitraum von zwei Monaten zu mehr Lebenszufriedenheit und Leistungsfähigkeit beiträgt. Möglicherweise wirken diese positiven Effekte über kürzere Zeiträume. Hülsheger (2007) konnte den Effekt nach vier Monaten schon nicht mehr nachweisen. Einschränkend sei aber gesagt, dass die Hingabe der Hauptschullehrkräfte in dieser Stichprobe sehr stark ausgeprägt ist (siehe Abschnitt 10.1.1) und somit ist es als alternative Erklärung auch

denkbar, dass nicht viel Raum für Verbesserungen gegeben war. Diese Annahme wird gestützt durch das Ergebnis, dass das Stabilitätsmodell von Teilmodell M2 bereits eine gute Passung mit den Daten erzielt hat. Es ist drittens aber auch möglich, dass deep acting nicht nur negative Emotionen reduziert sondern auch positive (Judge, Fluegge Wolf & Hurst, 2009), beispielsweise wenn eine Lehrkraft zur Erhaltung einer freundlich-neutralen Grundstimmung starke positive Emotionen herunterreguliert. Somit würden sich Lehrkräfte sich nach einiger Zeit zwar weniger emotional erschöpft, aber auch nicht mehr inspiriert oder stolz fühlen. Ebenso wenig konnte deep acting die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte, die eher langfristige gesundheitliche Beeinträchtigungen widerspiegelt, nachhaltig beeinflussen. Es ist jedoch zu erwarten, dass sich eine Verringerung der emotionalen Erschöpfung über noch längere Zeiträume dann auch auf die Arbeitsfähigkeit auswirkt. Die Befunde von Seibt *et al*. (2006) zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen erhöhten Werten emotionale Erschöpfung und reduzierter Arbeitsfähigkeit gibt.

Im Gegensatz zum Postulat von Hochschild (1983), die noch annahm dass deep acting Gefühle der Entfremdung hervorruft, bestätigt dieses Ergebnis, dass deep acting eher das Potential hat, emotionale Erschöpfung zu verringern aber in dieser Stichprobe nicht dazu beträgt, persönliche Involviertheit und Hingabe von Lehrkräften zu fördern, was aber in Anbetracht der Tatsache, dass die Hingabe hoch ausgeprägt und stabil war auch schwierig nachzuweisen ist. Möglicherweise treten solche Wirkungen aber eher über kürzere Zeiträume auf. Weitere Studien in anderen Stichproben mit einer geringeren Hingabeausprägung und über verschiedene Zeiträume hinweg wären somit erforderlich. Im Vergleich mit anderen Befunden (Grandey, 2003; Grandey, Dickter & Sin, 2004; Gross, 2002; Johnson & Spector, 2007; Schewe & Hülsheger, 2009; Totterdell & Holman, 2003), die besagen, dass deep acting weniger gesundheitsbeeinträchtigend ist als surface acting kann nun aufgrund des Ergebnisses, dass deep acting mit verringerter emotionaler Erschöpfung nach einem Jahr in Zusammenhang steht, geschlussfolgert werden, dass diese Strategie längerfristig sogar als die gesundheitsförderlichere anzusehen ist.

Grandey (2003) setzt deep acting und *faking in good faith* gleich. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigen dies jedoch nicht und auch die Korrelationsmuster beider Strategien mit dem Befinden sind unterschiedlich. Während deep acting weder im Quer- noch im Längsschnitt relevant für die Hingabe der Lehrkräfte zu sein scheint, so weist faking in good faith durchaus im Querschnitt eine signifikante positive Korrelation mit Hingabe auf. Somit erscheint faking in good faith zunächst günstig für das Befinden zu sein; die Korrelationsanalysen geben aber keine Richtungen der Effekte an und es könnte genauso gut sein, dass Lehrkräfte mit großer Hingabe für ihren Beruf eher faking in good faith nutzen. In der Betrachtung über ein Jahr

hinweg hat faking in good faith weder eine signifikante Wirkung auf die Hingabe, noch auf die Arbeitsfähigkeit oder die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte. Eine Emotionsäußerung zum Wohl des Schülers, die nicht dem eigentlichen Emotionsempfinden entspricht, steht also im Querschnitt im Zusammenhang mit gesteigerter Hingabe, ist aber langfristig nicht förderlich für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften. Ein möglicher Grund dafür kann sein, dass faking in good faith die emotionale Dissonanz nicht verringert, wie es Zapf (2002) beschreibt und auch die Mediationsanalysen (siehe Abschnitt 10.1.10) legen dies nahe. Somit ist zwar kurzfristig das Wohl der Schüler gesichert, insbesondere dann wenn die Lehrkraft ihren Beruf mit großer Hingabe ausübt. Längerfristig jedoch waren weder negative noch positive Wirkungen auf das Befinden festzustellen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass hingebungsvolle Lehrkräfte eher dazu neigen, in belastenden Situationen ihre Emotionen zu Wohl der Schüler regulieren. Die Ergebnisse der Mediationsanalyse legen nahe, dass faking in good faith die Wirkung einer emotionalen Dissonanz auf die emotionale Erschöpfung noch leicht verstärkt. Somit ist nicht verwunderlich, dass faking in good faith langfristig keine verstärkende Wirkung auf die Hingabe hat. Weitere längsschnittliche Effekte wurden nicht gefunden, übereinstimmend mit der Tatsache, dass faking in good faith auch im Querschnitt lediglich mit Hingabe korreliert. Es gab jedoch keinen Hinweis darauf, dass diejenigen Lehrkräfte mit mehr Hingabe für ihren Beruf auch über den Zeitraum eines Jahres mehr faking in good faith angeben. Dies könnte in möglichen Antworttendenzen mitbegründet sein. Die Itemformulierungen sind sehr konkret und richten sich direkt an das Rollenverständnis der Lehrkräfte (ein Item erfragt beispielsweise ob Lehrkräfte auch den Schülern gegenüber freundlich bleiben, die schwierig sind). Im Querschnitt hätten gerade diejenigen Lehrkräfte einer solchen Frage stark zugestimmt, die ihren Beruf mit großer Hingabe ausüben, ein solcher Effekt kann jedoch über einen langen Zeitraum (ein Jahr) nicht bestehen bleiben. Es kann also auch nicht ausgeschlossen werden, dass speziell bei den Antworten zu faking in good faith Antworttendenzen eine Rolle spielen. Analog dazu können auch die Effekte für faking in bad faith, das ähnlich konkret operationalisiert wurde, interpretiert werden (*vide infra*). Deep und surface acting wurden weniger konkret und provokant vorgegeben und somit kommen diese Antworttendenzen dort wohl kaum zum Tragen.

Eine Emotion zu äußern, die nicht tatsächlich empfunden wird (*surface acting*) wird auf der Grundlage von Querschnittstudien als stärker gesundheitsbeeinträchtigend dargestellt (siehe Abschnitt 5.2.4.2). Lehrkräfte, die Emotionen äußern, die sich nicht empfinden, fühlen sich nach einem Jahr deutlich in ihrer Arbeitsfähigkeit und tendenziell in ihrer Hingabe für den Beruf beeinträchtigt. Die Annahme von Brotheridge und Lee (2002) “that more effort is involved in attempting to meet role demands, and, as such, surface acting is more of a drain on one’s emotional resources.” (S. 64) ist nicht nur für kurzfristige sondern auch für langfristige Effekte

zutreffend. Die Mediationsanalysen haben gezeigt, dass surface acting und faking in bad faith anstelle der emotionalen Dissonanz treten und einen negativen Effekt auf das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte haben. Das erfolgreiche Weiterführen der Primäraufgabe ist so erschwert, und wenn dies häufig auftritt so wirkt sich das ungünstig auf die Arbeitsfähigkeit aus. Keine Wirkung auf die emotionale Erschöpfung über den Zeitraum eines Jahres ist zu verzeichnen, was daran liegen kann, dass einerseits hohe Stabilitäten im Modell M1 auftraten und andererseits trat ein recht starker reverser Effekt auf, was die Identifikation längsschnittlicher Effekte erschwert.

Aufgrund der Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse sowie der Korrelationsanalysen wurden surface acting und *faking in bad* faith gleichgesetzt. Jedoch zeigen sich über den Abstand eines Jahres hinweg nicht die gleichen Wirkungen. Die Lehrkräfte gaben an, am geringsten auf faking in bad faith zurückzugreifen, d.h. Emotionen zu äußern, die nicht ihren empfundenen Emotionen entsprechen weil sie Konsequenzen befürchten. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass möglicherweise auch hier Antworttendenzen zum Tragen kommen, da Lehrkräfte die Nutzung von faking in bad eher nicht eingestehen wollen weil dies nicht ihrem eigenen Anspruch an ihre Lehrerrolle entspricht. Diese Tendenzen haben die Identifikation längsschnittlicher Wirkungen möglicherweise erschwert. Surface acting hingegen war im Gegensatz zu faking in bad faith neutraler formuliert und Lehrkräfte stimmten etwas mehr zu, surface acting zu nutzen als faking in bad faith. Auch durch die geringe Ausprägung von faking in bad faith in beiden Studien wurde die Identifikation von Effekten möglicherweise erschwert.

Aufgrund des realisierten vollständigen „two-wave panel Designs“ war die Analyse der *reversen Wirkungen* der emotionalen Erschöpfung, der Hingabe und der Arbeitsfähigkeit auf die Nutzung der Strategien der Emotionsregulation über den Zeitraum eines Jahres möglich, wie es Zapf, Dormann und Frese (1996) für längsschnittliche Studien fordern. Die Ergebnisse von Wülser (2006) machen eindrücklich deutlich, dass derartige Effekte zu berücksichtigen sind. Der Autor zeigte auf, dass emotional erschöpfte Lehrkräfte mehr Belastungen wahrnehmen obwohl keine objektive Zunahme der Belastungen auftrat. In dieser Studie waren reverse Wirkungen mindestens gleichermaßen wichtig wie die längsschnittlichen Wirkungen.

Die Ergebnisse aus Studie I und II belegen, dass Lehrkräfte, die sich bereits emotional erschöpft fühlen, nach einem Jahr häufiger surface acting nutzen. Auch eine verringerte Arbeitsfähigkeit wirkte sich auf die vermehrte Nutzung von surface acting aus genau wie eine verringerter Hingabe für den Beruf. Die Conservation of Resources Theorie (z.B. Hobfoll & Freedy, 1993; Hobfoll & Shirom, 2001) postuliert, dass Personen mit schlechtem Befinden eher dazu neigen, ihre Ressourcen zusätzlich zu reduzieren und dadurch verschlechtert sich ihr

Befinden noch weiter. Nach Hobfoll kann auf diese Weise eine so genannte Verlustspirale („loss spiral“) entstehen. Eine ähnliche Entwicklung deutet sich auch im Fall der Emotionsregulation an. Wenn eine Lehrkraft erst einmal emotional erschöpft und eingeschränkt arbeitsfähig ist, so nutzt sie auch eher surface acting, was sich wiederum ungünstig auf die Arbeitsfähigkeit auswirkt.

Andererseits wäre zu erwarten, dass sich das Befinden und die Arbeitsfähigkeit auch in der Nutzung von deep acting nach einem Jahr niederschlagen. Die Ergebnisse zeigen jedoch nur einen schwachen und nicht signifikanten Trend von niedriger emotionaler Erschöpfung hin zu erhöhter Nutzung von zu deep acting. Je mehr Hingabe Lehrkräfte empfanden, desto weniger nutzten sie surface acting, jedoch nicht mehr deep acting. Diejenigen Lehrkräfte, die ihren Beruf hingebungsvoll ausüben, scheinen somit weniger bereit zu sein, ihre Emotionen zu regulieren. In einer Studie von Grandey (2003) führte Arbeitszufriedenheit zu reduzierter Nutzung von surface sowie deep acting. Die Autorin schlussfolgerte daraus, dass „glückliche“ Mitarbeiter es als weniger notwendig erachten würden, den Kunden gegenüber etwas „vorzuspielen“ was sie nicht empfinden. In Übereinstimmung mit dieser Schlussfolgerung kann angenommen werden, dass auch Lehrkräfte mit hoher Hingabe für ihren Beruf weniger die Notwendigkeit sehen, den Schülern gegenüber Emotionen zu äußern, die sie nicht empfinden. Klusmann *et al.* (2008b) beschreiben, dass gesündere Lehrkräfte auch Schüler haben, die sich kompetenter und autonomer fühlen und Resultate von Kunter *et al.* (2008) zeigen, dass enthusiastischere Lehrkräfte bessere Instruktionen im Unterricht anbieten (dies wurde sowohl von den Lehrkräften selbst als auch von den Schülern so eingeschätzt). Dies weist darauf hin, dass hingebungsvollere Lehrkräfte wiederum auch motiviertere Schüler haben und demzufolge weniger häufig ihre Emotionen regulieren müssen. Auch diese Interaktionseffekte gilt es in weiteren Studien zu prüfen.

Die Strategien der Emotionsregulation sind somit relevant für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit der Lehrkräfte. Während deep acting gesundheitsförderlicher ist, da es ein verringertes Empfinden emotionaler Erschöpfung nach einem Jahr mit sich bringt, ist surface acting längerfristig gesundheitsbeeinträchtigend, da es einer Verschlechterung der Arbeitsfähigkeit mit sich bringt. Es deutet sich aber auch eine Verlustspirale an. Einmal emotional erschöpft und in ihrer Arbeitsfähigkeit beeinträchtig würden Lehrkräfte eher surface acting nutzen, was wiederum zu einer Verringerung der Arbeitsfähigkeit beiträgt. Eine solche Verlustspirale im Sinne der Conservation of Resources Theorie (Hobfoll & Freedy, 1993; Hobfoll & Shirom, 2001) gilt es zu unterbrechen. Ein Ansatzpunkt hierfür wäre es, deep acting zu fördern.

11.4 Episodische Betrachtung der Emotionsregulation

Im Rahmen von Studie III wird der Fokus auf den Verlauf der Emotionsregulation innerhalb einer belastenden Situation gelenkt. Gross (z.B. Gross, 2001; Gross & Thompson, 2007; John & Gross, 2004; siehe Abschnitt 5.3.3) konnte bereits mit seinem Prozessmodell aufzeigen, dass vor-während und nach Abschluss von Situationen unterschiedliche Strategien der Emotionsregulation eingesetzt werden und Beal *et al*. (2005) stellen ein Modell vor das Emotionsregulation im Arbeitskontext episodisch beschreibt (siehe Abschnitt 5.3.2).

Die Ergebnisse der Studie III, einer quasi-experimentellen Videostudie, machen deutlich, dass die Emotionsregulation sich im Verlauf belastender Episoden verändert und somit wird die Forderung von Beal *et al.* (2005) bestärkt, auch im Arbeitskontext die Emotionsregulation über den Verlauf belastender Situationen hinweg zu betrachten. Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass deep und surface acting positiv miteinander korrelieren und daher nicht unabhängig voneinander sind (Brotheridge & Lee, 2002; Totterdell & Parkinson, 1999), was auch für alle hier dargestellten Studien gilt (siehe Tabelle 17). Diefendorff und Gosserand (2003) argumentieren, dass sich deep und surface acting zu unterschiedlichen Zeiten einer emotionalen Episode entwickeln und beide ineinander übergehen können. Daraus leitet sich ab, dass Personen sich zunächst um deep acting bemühen können und im Verlauf einer belastenden Episode könnten sie dies zu Gunsten von surface acting aufgeben.

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 19) zeigen jedoch, dass sich die Lehrkräfte über den Verlauf belastender Situationen hinweg gleichermaßen um einen Einklang der empfundenen und der für den Unterricht als angemessen erachteten Emotion (deep acting) bemühen, während eine Emotionsäußerung zum Wohle der Schüler, die nicht den empfunden Emotionen entspricht (faking in good faith) über den Verlauf belastender Unterrichtssituationen abnimmt. In Sequenz zwei und drei nimmt faking in bad faith im Verlauf der Situation ebenfalls ab, während es in Situation eins konstant blieb. Es scheint also eher so zu sein, dass sich Lehrkräfte gleichermaßen intensiv um deep acting über eine sich zuspitzende Situationen hinweg bemühen, während eine oberflächliche Emotionsäußerung in Form von faking in good und auch in bad faith nachlässt. Andererseits bleibt das Empfinden einer emotionalen Dissonanz über den Verlauf belastender Situationen hinweg konstant oder nahm in Videosequenz drei sogar zu.

Dieses Ergebnis ist konform mit den Ergebnissen der Mediationsanalysen (siehe Abschnitt 10.1.10), da deep acting die emotionale Dissonanz in den Mediationsanalysen nur gering reduzierte, während die surface acting und faking in bad faith eher an ihre Stelle traten und faking in good faith ihren Effekt sogar leicht verstärkte. Somit ist nicht überraschend, dass die emotionale Dissonanz nicht abnahm. Die Rolle der emotionalen Dissonanz als Erklärungsfaktor

für die Wirkung der Emotionsregulationsstrategien scheint somit noch nicht ausreichend geklärt. Weitere Erklärungen, wie sie in Abschnitt 11.2 diskutiert wurden, sind somit in Betracht zu ziehen.

Auch sollte in weiteren Betrachtungen weiterhin einbezogen werden, ob die Lehrkräfte im Verlauf der belastenden Situationen zunehmend Gebrauch von ihrem Spielraum in der Emotionsäußerung machen und die oberflächliche Äußerung einer nicht empfundenen Emotion zugunsten der tatsächlich empfundenen Emotion aufgeben. Weitere quasi-experimentelle Studien mit anderen Videovignetten, die noch intensivere oder längere Sequenzen darstellen, könnten darüber noch mehr Aufschluss geben.

In den einzelnen Videosequenzen treten leicht verschiedene Muster auf (beispielsweise der unterschiedliche Verlauf von emotionaler Dissonanz und faking in bad faith). Dies legt den Schluss nahe, dass in diesen unterschiedlichen belastenden Unterrichtssituationen Besonderheiten je nach Art der Situation auftreten und Emotionsregulation zu einem gewissen Grad situationsspezifisch ist. Auch Totterdell und Parkinson (1999) kommen zu dem Schluss, dass Personen “particular strategies in particular situations for particular reasons” (S. 230) nutzen. In weiteren Studien sollten andere – und auch noch stärker belastende Situationen – untersucht werden.

11.5 Berufsaltersgruppenspezifische Betrachtung der emotionalen Dissonanz und der Nutzung von Emotionsregulationsstrategien

Verändert sich der Umgang mit den eigenen Emotionen in belastenden Arbeitssituationen im Verlauf der Zeit und mit zunehmendem Berufsalter linear, wie es einige Studien aus dem Bereich der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung (siehe Abschnitt 5.5) beschreiben, oder kommt eher einzelnen Phasen im Berufsleben (speziell von Lehrkräften) eine besondere Bedeutung zu, wie es die Studien von Schaarschmidt (2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und Seibt *et al*. (2004) nahe legen?

Die Befunde von Schaarschmidt und Kieschke (2007) verweisen einerseits auf die Bedeutung der ersten Berufsjahre für die Entwicklung von Erlebens- und Verhaltensmustern von Lehrkräften und der Autor kommt andererseits zu dem Ergebnis, dass gerade ältere Lehrkräfte ungünstige Erlebens- und Verhaltensmuster aufweisen, was durch die Befunde von Seibt *et al*. (2004) gestützt wird. Es ist somit anzunehmen, dass jüngere und ältere Lehrkräfte intensiver Einfluss auf ihre Emotionen nehmen als ihre Kollegen mittleren Alters.

Während sich das Befinden der Lehrkräfte im Mittel mit zunehmendem Berufsalter verschlechterte, so war im Rahmen der korrelativen Untersuchen in der Studie I bei 210 Hauptschullehrkräften keine gleichförmige lineare Veränderung des Empfindens einer

emotionalen Dissonanz oder der Nutzung von Strategien der Emotionsregulation mit zunehmendem Berufsalter zu verzeichnen. Es gibt also im Lehrerberuf keine generellen Veränderungen mit zunehmendem Berufsalter wie es Dormann und Zapf (2004) sowie Bausch, Holz und Zapf (2007) in größeren Stichproben unterschiedlicher Dienstleistungsgruppen nachweisen.

Befunde aus der Socioemotional Selectivity Theory“ (Carstensen, Fung & Charles, 2003) zeigen, dass ältere Personen, die ihre Zeit zunehmend als limitiert betrachten, Situationen gezielt überwachen und auswählen, um negative Erfahrungen zu vermeiden. Andere Befunde besagen, dass ältere Personen Konfliktsituationen eher meiden möchten (Diehl, Coyle & Labouvie-Vief, 1996). Dies kann auch als eine Art der „antecedent-focused“ Emotionsregulation im Sinne von Gross (z.B. 2001) betrachtet werden. Jedoch steht Lehrkräften dies im Berufsleben nur eingeschränkt zur Verfügung: Unterrichtssituationen lassen sich bis zu einem gewissen Ausmaß durch gute Vorbereitung lenken, aber nicht alle belastenden Situationen sind so zu unterbinden. Eine weitere Untersuchung mit älteren Personen zeigt, dass diese eine größere Bandbreite an Strategien (effektiver) nutzen (Blanchard-Fields, 2007). Auch diese Befunde legen also nahe, dass gerade ältere Personen ihre Emotionen stärker zu Gunsten eines positiven Erlebens regulieren. Diese Ergebnisse legen somit eine veränderte Emotionsregulation bei älteren Personen nahe.

Im Lehrerberuf sind aber auch noch andere Effekte abhängig von der Dauer der Berufsausübung zu erwarten, wie die Befunde von Seibt *et al.* (2004) und Schaarschmidt (2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) zeigen, die auf die Bedeutung bestimmter Phasen im Schuldienst verweisen. Gerade die ersten fünf Jahre (Schaarschmidt, 2005) und die Phase ab ca. 26 Berufsjahren (Seibt *et al.*, 2004) sind demnach relevant. Somit wurde im Sinne der Untersuchung von Expositionsdauereffekten das Berufsalter in die Studien aufgenommen und es galt, Unterschiede je nach Berufsalter in Betracht zu ziehen.

In Studie III wurde daher zusätzlich zur Untersuchung episodischer Veränderungen die Emotionsregulation der 205 Realschullehrkräfte im Verlauf belastender Situationen je nach Berufsaltersgruppe betrachtet. Berufsältere Lehrkräfte stimmen stärker zu, im Verlauf einer Episode eine emotionale Dissonanz zu empfinden als die Lehrkräfte mittleren Alters. Auch die jüngeren Lehrkräften stimmen zu, im Verlauf einer Episode intensiver emotionale Dissonanz zu empfinden als ihre Kollegen mittleren Berufsalters - die Unterschiede zwischen jüngeren Lehrkräften und der mittleren Berufsaltersgruppe wurden jedoch nur zu Ende der Videosequenz drei signifikant. Berufsältere Lehrkräfte nehmen intensiver Einfluss auf ihre eigenen Emotionen durch deep acting als die Gruppe mittleren Berufsalters und in Situation drei auch mittels faking in good faith. Auch die jüngeren Lehrkräfte bemühen sich zumindest am Anfang der Situationen

eher um deep acting als die Kollegen mittleren Berufsalters. Die Ergebnisse legen nahe, dass einerseits der Berufseinstieg eine „sensible Phase“ ist, bei der Lehrkräfte intensiver Einfluss auf ihre eigenen Emotionen durch deep acting nehmen. Gerade ältere Lehrkräfte nehmen jedoch stärker Einfluss auf ihre Emotionen durch deep acting als die Lehrkräfte mittleren Berufsalters und bemühen sich also um einen Einklang der spontan aufkommenden und der für die Situation als angemessen erachteten Emotionen, um einen positiven Abschluss der Episode zu gewährleisten. Es deutet sich in den drei Situationen zusätzlich auch an, dass ältere Lehrkräfte auch die anderen Strategien intensiver nutzen, auch wenn die Unterschiede nicht signifikant waren. Eine Tendenz hin zur intensiveren Emotionsregulation mittels einer Bandbreite von unterschiedlichen Emotionsregulationsstrategien deutet sich - konform zu Ergebnissen von Blanchard-Fields (2007) - an. Kliegel, Jäger und Phillips (2007) argumentieren, dass emotionale Informationen eine größere Salienz für ältere Personen haben und diese somit empfindsamer für emotional belastende Situationen sind. Diese Ergebnisse für die älteren Lehrkräfte sind konform mit den Befunden zur „Socio-Emotional Selectivity Theory“ von Carstensen (Carstensen, Fung & Charles, 2003). Die Ähnlichkeit der Emotionsregulation der älteren und jüngeren Personen wäre jedoch auf Basis dieser Theorie nicht zu erwarten gewesen und stellt eine Besonderheit im Lehrerberuf dar.

Die Ergebnisse dieser Arbeit gelten somit nur für den Lehrerberuf. Weitere Studien wären nötig, um die Befunde zu untermauern. Die Untersuchung der Veränderung der Emotionsregulation im Verlauf belastender Situationen sollte somit in Anbetracht der speziellen Anforderungsprofile für verschiedene Berufe (Fischbach, 2003) berufsspezifisch erfolgen. Dabei sollte darauf geachtet werden, ob das Alter oder aber die Dauer im Beruf als Variable gewählt wird. Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Berufsalter (Dauer im Lehrerberuf) als Bezugsbasis gewählt, da Aussagen über „Expositionsdauereffekte“ angestrebt waren.

12 Stärken und Schwächen der vorliegenden Studien und die sich daraus ergebenden Implikationen für die Forschung

Die vorliegende Arbeit hat einige bedeutende *Stärken*. Aufgrund des längsschnittlichen Designs können Aussagen über mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen Strategien der Emotionsregulation und dem Befinden und der Arbeitsfähigkeit getroffen werden. Das umgesetzte vollständige two-wave panel design ermöglicht darüber hinaus die Prüfung möglicher reverser Wirkungen des Befindens und der Arbeitsfähigkeit auf die Nutzung von Strategien der Emotionsregulation, wie es Zapf, Dormann und Frese (1996) fordern. Die Studie gibt erste

Hinweise auf derartige Wirkungen und somit werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit vorsichtig interpretiert. Weitere Studien mit größeren Stichproben sind erforderlich, um die Wirkungszusammenhänge zu prüfen und die Daten zu validieren. Zapf, Dormann und Frese (1996) weisen darauf hin, dass der Nachweis kausaler Strukturen aus verschiedenen Gründen schwierig ist. Sie diskutieren das Problem angemessener Zeitabstände zwischen den Erhebungen („time lags"). In Übereinstimmung mit Taris *et al.* (2005) sollten mehrere Erhebungszeitpunkte geplant werden, die durch kürzere Zeitabstände getrennt sind, wie es Dormann (2008) fordert, um so Entwicklungen nachzeichnen zu können. Erste Hinweise auf kurzfristige Effekte der Emotionsregulation berichteten Hülsheger (2007) sowie Côté und Morgan (2002). Die vorliegende Arbeit weist darüber hinaus Effekte über den Zeitraum eines Jahres nach. Weitere Studien mit kürzeren und auch längeren time lags sind nötig, um Effekte über verschiedene Zeiträume hinweg zu betrachten, insbesondere aber Effekte auf die Hingabe, die über den relativ langen Zeitraum von einem Jahr nicht nachgewiesen werden konnten.

Eine weitere Stärke der Arbeit besteht darin, Emotionsregulation nicht nur statisch sondern wie Gross (z.B. 2001) oder Beal *et al.* (2005) es vorschlagen auch episodisch über den Verlauf von Situationen hinweg zu betrachten. Somit können die Ergebnisse bestehende Befunde aus Tagebuchstudien (wie beispielsweise von Feldman Barrett *et al.*, 2001; Grandey, Tam & Brauburger, 2002; Hülsheger *et al*., 2009; Machowski *et al*., 2009; Ready, Weinberger & Jones, 2007; van Gelderen *et al.,* 2007) ergänzen.

Aber auch einige *Schwächen* der Studien müssen noch Erwähnung finden. Verluste in der Stichprobe der Studie II (Folgeerhebung) waren zu verzeichnen und die verringerte Stichprobengröße führte dazu, dass der Model Fit in den Strukturgleichungsmodellen teilweise beeinträchtigt war. Insbesondere der Goodness-of-Fit (*GFI*) Index war lediglich akzeptabel. Auch das spricht für eine weitere Prüfung der Effekte in größeren Stichproben.

Das Befinden der Lehrkräfte war (noch) gut. Eine mögliche Verzerrung der Daten, insbesondere bei denjenigen Lehrkräften, die bereits länger im Schuldienst waren, ist dahingehend zu erwarten, dass eher die gesünderen Lehrkräfte an der Studie teilgenommen haben (sog. healthy worker effect, der oft in derartigen Studien auftritt; Karasek & Theorell, 1990). Hingegen zeigt Abbildung 16, dass auch einige ältere Lehrkräfte mit schlechtem Befinden und ungünstiger Arbeitsfähigkeit teilgenommen haben. Die Hingabe der Lehrkräfte für den Beruf war insgesamt recht hoch, was auch die Identifikation längerfristiger Wirkungen über den Zeitraum eines Jahres erschwert hat.

Die Daten basieren ausschließlich auf Selbstberichten anhand von Fragebögen und somit weisen die Daten eine „common method" Varianz auf. In weiteren Studien sollten daher auch andere Datenquellen (beispielsweise durch Befragungen der Schulleiter oder der Schüler) und

Methoden (beispielsweise Interviews) genutzt werden. Auch kommen dadurch möglicherweise Antworttendenzen zum Tragen, die bewirken, dass die Lehrkräfte auch in einer anonymen Befragung weniger geneigt sind, einzugestehen, dass sie faking in bad faith nutzen und andererseits faking in good faith verstärkt angeben. Auch dies könnte durch den Einsatz anderer Methoden (Interviews) oder durch andere Operationalisierungen überprüft werden.

Erwartungsgemäß waren die emotionale Erschöpfung, die Hingabe und auch die Arbeitsfähigkeit recht stabil über den Zeitraum eines Jahres. Die standardisierten Regressionsgewichte reichen von .58 bis .77. Moderate bis hohe Stabilitäten in den einzelnen Burnoutkomponenten traten auch in anderen Längsschnittstudien zur Entwicklung von Burnout auf (Taris *et al.*, 2005). Auch Maslach und Leiter (2008) berichten recht stabile Burnout- und Engagementmuster. Hohe Stabilitäten erschweren jedoch den Nachweis längsschnittlicher oder reverser Wirkungen (z.B. Taris *et al.*, 2005). Trotz dieser hohen Stabilitäten konnten jedoch solche Wirkungen nachgewiesen werden.

Weitere Studien sind erforderlich, um weitere Erklärungsmodelle für die unterschiedlichen Befindenszusammenhänge von deep und surface acting zu prüfen. Die Rolle der emotionalen Dissonanz muss weiter analysiert werden. Aber auch rückkoppelnde Einflüsse des Interaktionspartners sollten zunehmend mit einbezogen werden, da sich gerade der Lehrerberuf dadurch auszeichnet, dass Lehrkräfte einerseits Einfluss auf ihre Schüler nehmen (Resch, 1991), diese aber wiederum auch zum Erfolg beitragen müssen (Nerdinger, 1994).

Bei der Interpretation von Befunden zu den berufsaltersgruppenspezifischen Unterschieden gilt noch einschränkend zu erläutern, dass Kohorteneffekte nicht eindeutig auszuschließen sind. Die Befunde wurden auf das Berufsalter bezogen, um eher „Berufsanfänger“ und „Berufserfahrene“ zu vergleichen und nicht „Jüngere“ und „Ältere“. Jedoch korrelieren Berufsalter und Alter der Lehrkräfte in der Videostudie hoch miteinander (r=.90, p<.01), so dass Kohorteneffekte eben nicht vollständig auszuschließen sind. Weitere Studien mit längeren Zeitabständen dazwischen wären erforderlich, um derartige Effekte ausschließen zu können. Bei der Betrachtung des episodischen Verlaufs der Emotionsregulation wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung einzeln für jede Situation berechnet, da kein direkter Vergleich zum Nachweis der situationsspezifischen Nutzung der Emotionsregulationsstrategien vorgesehen war. Trotz der eingesetzten Korrekturen kann es so zu einer Fehlleinschätzung des Alpha-Fehlers kommen. In weiteren Analysen, die sich der Situationsspezifität der Emotionsregulation widmen, sollte dies beachtet werden. Die Effektstärken für die berufsaltersgruppenspezifischen Betrachtungen weisen auf eher kleine Effekte hin (siehe Cohen, 1988). Weitere Studien mit noch stärker belastenden Situationen würden sicherlich zu größeren Effekten führen.

13 Praktische Implikationen

Eine gute Emotionsregulation trägt wesentlich dazu bei, im Lehrerberuf langfristig gesund zu bleiben: Nutzen Lehrkräfte eher deep acting, so fühlen sie sich nach einem Jahr weniger emotional erschöpft. Ungünstige Entwicklungen hin zu Burnout und verminderter Arbeitsfähigkeit müssen frühzeitig unterbrochen werden. Eine mögliche Verlustspirale (Conservation of Resources Theorie; z.B. Hobfoll & Freedy, 1993; Hobfoll & Shirom, 2001) von surface acting zu verminderter Arbeitsfähigkeit, was wiederum zu einer vermehrten Nutzung von surface acting führt, gilt es möglichst frühzeitig zu unterbrechen und stattdessen durch die vermehrte Nutzung von deep acting gegenzusteuern. Gerade Berufseinsteiger und sehr erfahrene Lehrkräfte erleben „sensible“ Phasen, in denen sie besonders intensiv Einfluss auf ihre Emotionen nehmen. Es gilt also, Interventionen zum gesundheitsförderlichen Umgang mit belastenden Unterrichtssituationen zu entwickeln, die sich insbesondere an diese Berufsaltersgruppen richten.

Ist Emotionsregulation jedoch überhaupt trainierbar?

Die Strategien der Emotionsregulation sind, im Gegensatz zu Burnout und Engagement, weniger stabil über den Zeitraum eines Jahres. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sie beeinflussbar sind. Die Ergebnisse der Videostudie machen darüber hinaus deutlich, dass Emotionsregulation zu einem gewissen Grad situationsspezifisch eingesetzt wurde, da die Verläufe sich leicht je nach Art der Situation unterscheiden. Auch die Ergebnisse einer Arbeit von Bader (2006) zeigen, dass Strategien der Emotionsregulation global erfasst und erfasst für spezifische Situationen mittlere Korrelationen aufweisen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Emotionsregulation situationsspezifische Anteile hat (also kein „trait“ ist) und somit scheint eine Einflussnahme auf die Art und Weise wie Lehrkräfte mit emotional belastenden Unterrichtssituationen umgehen möglich. Wer jedoch besonders häufig in diesen Situationen surface acting nutzt kann sich in eine Verlustspirale begeben, die es zu unterbrechen gilt. Deep acting kann dazu beitragen, dem entgegenzusteuern. Doch um eine solche Intervention gestalten zu können sind noch weitere Erkenntnisse erforderlich. Einerseits darüber, welche Techniken den eher global formulierten Strategien der Emotionsregulation zuzuordnen sind. Anhand welcher Technik ist es möglich, einen Einklang zwischen aufkommender Emotion und der für die Situation als angemessen erachteten Emotion (also deep acting) herzustellen? Es wird oft darauf verwiesen, dass kognitives Umdeuten eine deep acting Technik ist (z.B. Grandey, 2003). Im Rahmen einer Feldstudie, die derzeit an der Universität Freiburg durchgeführt wird, wurden zunächst reale Unterrichtsstunden aufgezeichnet und anschließend die Techniken der Emotionsregulation in belastenden Unterrichtssituationen in Interviews mit video-stimulated recall erfragt, um diese dann in Beziehung zu den Strategien und dem Befinden der Lehrkräfte zu setzen. So kann ein

„Technikbaukasten“ entworfen werden. Derartige Techniken sollten dann in einer Intervention vermittelt werden. Dabei können sowohl Anteile von rational emotiven Therapieformen (Ellis, 1993; Walen, DiGiuseppe, Dryden, 1992) oder achtsamkeitsorientierte Ansätze (z.B. Mindfulness-Based Stress Reducation, Kabat-Zinn, 1995, 1997; Dialektisch-Behaviorale Therapie, Linehan, 1996; Mindfulness-Based Cognitive Therapy, Teasdale, Segal & Williams, 1995) integriert werden, um Emotionsregulation bewusst zu machen (sie auf die oberste, also die intellektuelle Ebene der Regulation im Sinne der Handlungsregulationstheorie zu heben; siehe Abschnitt 2.2) und sie somit auch bewusster Beeinflussung zugänglich zu machen.

Wie sollte eine solche Intervention gestaltet sein?

Die Emotionsregulation hat situationsspezifische Anteile, wie Studie II zeigt. Daher sollte in einer Intervention an möglichst konkreten Situationen gearbeitet werden. Ein Training der Emotionsregulation sollte somit anhand einer videogestützten Unterrichtsbeobachtung oder anhand einer verbalen Beschreibung einer belastenden Unterrichtssituation erfolgen. Dies könnte als Einzeltraining umgesetzt werden, in dem ein Coach mögliche Techniken der Emotionsregulation mit der jeweiligen Lehrkraft durchgeht und Empfehlungen erteilt. Andererseits bieten sich Gruppeninterventionen an, in denen sich Lehrkräfte gegenseitig als „Experten“ für ihren Beruf beraten. Insbesondere das Konzept der kollegialen Beratung scheint für eine solche Intervention von Vorteil zu sein, da Lehrkräfte sich mit ihren Erfahrungen gegenseitig unterstützen können da sie als „Experten“ für ihr eigenes Umfeld gelten. Am Anfang einer solchen Beratung können Module zu gesundheitsförderlichen Umgang mit Emotionen in belastenden Unterrichtssituationen stehen, die sich aus den Erkenntnissen dieser Arbeit und der aktuellen Studie zu Techniken der Emotionsregulation ableiten. Die Gruppen sollten bevorzugt altersgemischt sein, da insbesondere die Berufsanfänger als auch die erfahreneren Lehrkräfte besondere Anforderungen an ihre Emotionsregulation erleben. Aus zwei Gründen erscheint es sinnvoll auch die mittlere Berufsaltersgruppe einzubeziehen. Erstens scheint diese Gruppe eher gefestigt in ihrer Emotionsregulation und kann somit durch ihre Erfahrungen für die anderen beiden Gruppen hilfreich sein und andererseits kann für diese Lehrkräfte dann präventiv vorgesorgt werden. Eine kollegiale Beratung böte darüber hinaus dem Vorteil, nach einer durch einen außenstehenden Coach durchgeführten Einführungsphase, eigenständig von den Lehrkräften umsetzbar zu sein. Somit kann sie längerfristig an einer Schule implementiert werden und eigenständig durch die beteiligten Lehrkräfte getragen werden. Es bleibt noch zu klären, ob sich diese Gruppen aus Lehrkräften eines Kollegiums (Vorteil hierbei wären z.B. gemeinsames Wissen um die Gegebenheiten an der Schule und soziale Unterstützungssysteme, die so aufgebaut werden) oder verschiedener Kollegien (Vorteil hierbei wären größere Anonymität und objektivere Rückmeldungen durch Außenstehende) zusammensetzen sollten.

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SYSTEMATISIERUNG VON ERKLÄRUNGSANSÄTZEN FÜR DIE DIFFERENTIELLEN ZUSAMMENHÄNGE VON STRATEGIEN DER EMOTIONSREGULATION UND DEM BEFINDEN. 43

TABELLE 2: WERTE DER EINZELNEN DIMENSIONEN DES WORK ABILITY INDEX (NACH HASSELHORN & FREUDE, 2007; S. 27). 79

TABELLE 3: KLASSIFIZIERUNG DER WAI-GESAMTPUNKTE, ZIELE FÜR MAßNAHMEN SOWIE VERTEILUNGEN IN DEN FINNISCHEN ORIGINALDATEN (NACH TUOMI *ET AL.*, 1998). 80

TABELLE 4: INSTRUMENTE UND SKALEN DER STUDIE I (ERSTERHEBUNG; N=210; DATENBASIS FÜR QUERSCHNITTANALYSEN; N=102 DATENBASIS FÜR LÄNGSSCHNITTANALYSEN) UND DER STUDIE II (FOLGEERHEBUNG; N=102; DATENBASIS FÜR LÄNGSSCHNITTANALYSEN), ANZAHL DER ITEMS PRO SKALA SOWIE INTERNE KONSISTENZEN. 82

TABELLE 5: INSTRUMENTE UND SKALEN DER STUDIE III (QUASI-EXPERIMENTELLE VIDEOSTUDIE; N=205). 84

TABELLE 6: X^2-STATISTIK, FREIHEITSGRADE UND MAßE FÜR DIE GÜTE DER JEWEILIGEN LÄNGSSCHNITTLICHEN, REVERSEN UND REZIPROKEN MODELLE ZUR WIRKUNG VON DEEP ACTING UND SURFACE ACTING AUF DIE EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG (M1) UND DIE HINGABE (M2; N=102). 91

TABELLE 7: X^2-STATISTIK, FREIHEITSGRADE UND MAßE FÜR DIE GÜTE DER JEWEILIGEN LÄNGSSCHNITTLICHEN, REVERSEN UND REZIPROKEN MODELLE ZUR WIRKUNG VON FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH AUF DIE EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG (M4) UND DIE HINGABE (M5; N=102). 92

TABELLE 8: X^2-STATISTIK, FREIHEITSGRADE UND MAßE FÜR DIE GÜTE DER JEWEILIGEN LÄNGSSCHNITTLICHEN, REVERSEN UND REZIPROKEN MODELLE ZUR WIRKUNG VON DEEP ACTING UND SURFACE ACTING AUF DIE ARBEITSFÄHIGKEIT (M3) SOWIE FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH AUF DIE ARBEITSFÄHIGKEIT (M6; N=102). 93

TABELLE 9: KORRELATIONEN DER EMOTIONALEN DISSONANZ UND DEN STRATEGIEN DER EMOTIONSREGULATION IN STUDIE I. 100

TABELLE 10: KORRELATIONEN DER REGULATIONSHINDERNISSE MIT DER EMOTIONALEN DISSONANZ UND DEM BEFINDEN/DER ARBEITSFÄHIGKEIT IN STUDIE I. 101

TABELLE 11: KORRELATIONEN DER GEÄUßERTEN EMOTIONEN MIT DEM BEFINDEN UND DER ARBEITSFÄHIGKEIT (STUDIE I). 102

TABELLE 12: KORRELATIONEN DER EMOTIONALEN DISSONANZ UND DER STRATEGIEN DER EMOTIONSREGULATION MIT DEM BEFINDEN UND DER ARBEITSFÄHIGKEIT (STUDIE I). 103

TABELLE 13: KORRELATION DER QUELLEN VON DISPLAY RULES MIT DEN STRATEGIEN DER EMOTIONSREGULATION (STUDIE I). 104

TABELLE 14: ZUSAMMENFASSUNG DER HIERARCHISCHEN REGRESSIONSANALYSEN FÜR DEEP ACTING, SURFACE ACTING, FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH ALS MEDIATOREN DES EFFEKTS DER EMOTIONALEN DISSONANZ AUF DIE *EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG* (STUDIE I). 106

TABELLE 15: ZUSAMMENFASSUNG DER HIERARCHISCHEN REGRESSIONSANALYSEN FÜR DEEP ACTING, SURFACE ACTING, FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH ALS MEDIATOREN DES EFFEKTS DER EMOTIONALEN DISSONANZ AUF DIE *HINGABE* (STUDIE I). 107

TABELLE 16: ZUSAMMENFASSUNG DER HIERARCHISCHEN REGRESSIONSANALYSEN FÜR DEEP ACTING, SURFACE ACTING, FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH ALS MEDIATOREN DES EFFEKTS DER EMOTIONALEN DISSONANZ AUF DIE *ARBEITSFÄHIGKEIT* (STUDIE I). 108

TABELLE 17: BIVARIATE KORRELATIONEN DER STRATEGIEN DER EMOTIONSREGULATION UND DES BEFINDENS SOWIE DER ARBEITSFÄHIGKEIT IN STUDIE I UND II SOWIE ÜBER DEN ZEITRAUM EINES JAHRES HINWEG (N=102). 111

TABELLE 18: MITTELWERTE (*M*) UND STANDARDABWEICHUNGEN (*SD*) DER EINSCHÄTZUNGEN DER DREI VIDEOSEQUENZEN (V) HINSICHTLICH RELEVANZ, EMOTIONALER BELASTUNG UND NOTWENDIGKEIT DER EINHALTUNG DER DISPLAY RULES (STUDIE III). 116

TABELLE 19: EMOTIONSREGULATION IM VERLAUF DER EPISODEN (STUDIE III; ERGEBNISSE EINZELNER ANOVA´S MIT MESSWIEDERHOLUNG). 118

TABELLE 20: EPISODIK DER EMOTIONSREGULATION IM VERLAUF DER VIDEOSEQUENZEN JE NACH BERUFSALTERSGRUPPE (STUDIE III). 120

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: PROFIL DER REGULATIONSANFORDERUNGEN (PE: POSITIVE EMOTIONEN ZEIGEN, NE: NEGATIVE EMOTIONEN ZEIGEN, SR: SENSITIVITÄTSANFORDERUNGEN, SS: SYMPATHIE ZEIGEN) UND –PROBLEME (ED: EMOTIONALE DISSONANZ) FÜR UNTERSCHIEDLICHE BERUFSGRUPPEN (AUS FISCHBACH, 2003, S.64).....30

ABBILDUNG 2: MODELL DER EMOTIONSREGULATION NACH RUBIN *ET AL.* (2005; S. 1939; GRAU GESCHRIEBENE TEILE WURDEN MODIFIZIERT). 40

ABBILDUNG 3: ZEITLICHER ABLAUF EINES HYPOTHETISCHEN ARBEITSTAGES ENTNOMMEN AUS BEAL *ET AL.* (2005; S. 1056). 46

ABBILDUNG 4: PROZESSMODELL DER EMOTIONSREGULATION NACH GROSS (AUS JOHN & GROSS, 2004; S. 1303). 47

ABBILDUNG 5: HAUPTDIAGNOSEN DIENSTUNFÄHIGER LEHRKRÄFTE NACH ICD 10 DIAGNOSEN (N=5548; WEBER, WELTLE & LEDERER, 2005). 58

ABBILDUNG 6: DAS HAUS DER ARBEITSFÄHIGKEIT (NACH HASSELHORN & FREUDE, 2007; S. 10). 64

ABBILDUNG 7: ARBEITSFÄHIGKEIT ERFASST MIT DEM WORK ABILITY INDEX (WAI) NACH ALTER UND BERUFSGRUPPE BASIEREND AUF DEM DEUTSCHEN REFERENZDATENSATZ (N=7450, MIND. 71 PERSONEN PRO BERUFSGRUPPE UND MIND. 10 PERSONEN PRO ALTERSGRUPPE; ENTNOMMEN AUS HASSELHORN & FREUDE, 2007, S.18). 66

ABBILDUNG 8: HANDLUNGSREGULATIONSTHEORETISCH FUNDIERTES FORSCHUNGSMODELL (ED STEHT FÜR EMOTIONALE DISSONANZ).....69

ABBILDUNG 9: ABLAUF DER BEFRAGUNG IN STUDIE III AM BEISPIEL VON VIDEOSEQUENZ EINS UND DREI. 74

ABBILDUNG 10: ALTERSGRUPPEN DER STICHPROBE IN STUDIE I (ERSTERHEBUNG; IN 2006) UND STUDIE II (FOLGEERHEBUNG; IN 2007) IM VERGLEICH MIT ALLEN GRUND- UND HAUPTSCHULLEHRKRÄFTEN (GHS) IN BADEN-WÜRTTEMBERG (BW) IM SCHULJAHR 2004/2005 (STATISTISCHES LANDESAMT, 2006). 75

ABBILDUNG 11: ALTERSVERTEILUNG IN DER STICHPROBE IM VERGLEICH ZUR ALTERSVERTEILUNG VON LEHRKRÄFTEN IN BADEN-WÜRTTEMBERG (B/W) IM SCHULJAHR 2004/2005 (STATISTISCHES LANDESAMT, 2006). 77

ABBILDUNG 12: MEDIATIONS-MODELL NACH BARON UND KENNY (1986) ERGÄNZT DURCH SKALEN DES FORSCHUNGSMODELLS (UV-UNABHÄNGIGE VARIABLE, AV-ABHÄNGIGE VARIABLE). 85

ABBILDUNG 13: TEILMODEL M1 (LINKS OBEN), TEILMODELL M2 (RECHTS OBEN), TEILMODELL M3 (UNTEN). GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄTEN), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN EFFEKTE DER VARIABLEN DAR. 87

ABBILDUNG 14: TEILMODEL M4 (LINKS OBEN), TEILMODELL M5 (RECHTS OBEN), TEILMODELL M6 (UNTEN). GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄT), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN EFFEKTE DER VARIABLEN DAR. 88

ABBILDUNG 15: ERLÄUTERUNG DER SCHRITTWEISEN PRÜFUNG DER PFADE ANHAND DES BEISPIELS VON TEILMODELL M1 (GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄTEN), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTE LINIEN DIE REVERSEN EFFEKTE DER VARIABLEN DAR). 89

ABBILDUNG 16: EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG, HINGABE FÜR DEN BERUF UND ARBEITSFÄHIGKEIT DER LEHRKRÄFTE MIT ZUNEHMENDEM BERUFSALTER IN STUDIE I (GERADE STELLEN REGRESSIONSGERADE DAR). 97
ABBILDUNG 17: QUELLEN VON DISPLAY RULES (STUDIE I). 98
ABBILDUNG 18: BANDBREITE IM UNTERRICHT ZU ÄUßERNDER EMOTIONEN (STUDIE I). 99
ABBILDUNG 19: KONFIRMATORISCHE FAKTORENANALYSE: DARSTELLUNG DER STANDARDISIERTEN LADUNGEN DER VARIABLEN AUF DEM JEWEILIGEN FAKTOR, SOWIE DER KOMMUNALITÄTEN DER VARIABLEN UND DER KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN FAKTOREN; E STEHT FÜR FEHLERVARIANZ. 101
ABBILDUNG 20: STANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE FÜR TEILMODELL M1 DER WIRKUNGEN VON DEEP ACTING UND SURFACE ACTING AUF DIE EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG DER LEHRKRÄFTE UND DER REVERSEN WIRKUNGEN ÜBER DEN ZEITRAUM EINES JAHRES (GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄTEN), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN WIRKUNGEN DER VARIABLEN DAR; ***P<.001, **P<.01, *P<.05. 112
ABBILDUNG 21: STANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE FÜR TEILMODELL M2 DER WIRKUNGEN VON DEEP ACTING UND SURFACE ACTING AUF DIE HINGABE DER LEHRKRÄFTE UND DER REVERSEN WIRKUNGEN ÜBER DEN ZEITRAUM EINES JAHRES (GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄTEN), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN WIRKUNGEN DER VARIABLEN DAR; ***P<.001,**P<.01, *P<.05. 112
ABBILDUNG 22: STANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE FÜR TEILMODELL M3 DER WIRKUNGEN VON DEEP ACTING UND SURFACE ACTING AUF DIE ARBEITSFÄHIGKEIT DER LEHRKRÄFTE UND DER REVERSEN WIRKUNGEN ÜBER DEN ZEITRAUM EINES JAHRES (GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄTEN), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN WIRKUNGEN DER VARIABLEN DAR; **P<.01, *P<.05. 113
ABBILDUNG 23: STANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE FÜR TEILMODELL M4 DER WIRKUNGEN VON FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH AUF DIE EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG DER LEHRKRÄFTE UND DER REVERSEN WIRKUNGEN ÜBER DEN ZEITRAUM EINES JAHRES (GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄTEN), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN WIRKUNGEN DER VARIABLEN DAR; **P<.01, *P<.05. 113
ABBILDUNG 24: STANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE FÜR TEILMODELL M5 DER WIRKUNGEN VON FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH AUF DIE HINGABE DER LEHRKRÄFTE UND DER REVERSEN WIRKUNGEN ÜBER DEN ZEITRAUM EINES JAHRES (GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄT), DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN WIRKUNGEN DER VARIABLEN DAR; **P<.01, *P<.05. 114
ABBILDUNG 25: STANDARDISIERTE REGRESSIONSGEWICHTE FÜR TEILMODELL M6 DER WIRKUNGEN VON FAKING IN GOOD FAITH UND FAKING IN BAD FAITH AUF DIE ARBEITSFÄHIGKEIT DER LEHRKRÄFTE UND DER REVERSEN WIRKUNGEN ÜBER DEN ZEITRAUM EINES JAHRES, (GEPUNKTETE LINIEN STELLEN DIE AUTOKORRELATION (STABILITÄTEN),

DURCHGEZOGENE LINIEN DIE LÄNGSSCHNITTLICHEN WIRKUNGEN UND GESTRICHELTEN LINIEN DIE REVERSEN WIRKUNGEN DER VARIABLEN DAR; **p<.01, *p<.05. 114

Literatur

Abraham, R. (1999). The impact of emotional dissonance on organizational commitment and intention to turnover. *The Journal of Psychology, 133*, 441-455.

Ahrens, D., Leppin, A., & Schmidt, B. (2002). Arbeitsunfähigkeit und Frühberentung bei Lehrern. In B. Badura, M. Litsch & C. Vetter (Hrsg.), *Fehlzeitenreport 2001. Gesundheitsmanagement im öffentlichen Sektor* (1. Aufl., S. 119-135). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Antonovski, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.

Arbuckle, J. L. (2005). Amos (Version 6.0) [Computer Programm]. Chicago: SPSS.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review, 18*, 88-115.

Axtell, C. M., Parker, S. K., Holman, D., & Totterdell, P. (2007). Enhancing customer service: Perspective taking in a call centre. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 16*, 141-168.

Bader, F. (2006). *Person- und Situationseinflüsse auf die Emotionsregulation in der Arbeit – ein Vergleich verschiedener Dienstleistungsberufe.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Albert-Ludwigs Universität, Freiburg.

Badura, B. (1990). Interaktionsstress. Zum Problem der Gefühlsregulierung in der modernen Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie, 19*, 317-328.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2007). An organisational and social psychological perspective on burnout and work engagement. In M. Hewstone, H. A. W. Schut, J. B. F. De Wit, K. Van Den Bos & M. S. Stroebe (Hrsg.), *The scope of social psychology: Theory and applications.* (S. 227-250). New York, NY, US: Psychology Press.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*, 187-200.

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation: Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. *Zeitschrift für Pädagogik, 35*, 85-105.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The mediator- moderator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

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

Bateson, J. E. G., & Hui, M. (1992). The ecological validity of photographic slides and videotapes in simulating the service setting. *Journal of Consumer Research, 19*, 271–281.

Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., et al. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 80*, 442-449.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Bausch, S., Holz, M., & Zapf, D. (2007). Alterseffekte bei der Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. In P. Bärenz, A.-M. Metz & H.-J. Rothe (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit und Gesundheit. Arbeitsschutz, Gesundheit und Wirtschaftlichkeit* (S. 395-398). Kröning: Asanger-Verlag.

Beal, D. J., Trougakos, J. P., Weiss, H. M., & Green, S. G. (2006). Episodic processes in emotional labor: Perceptions of affective delivery and regulation strategies. *Journal of Applied Psychology, 91*, 1053-1065.

Beal, D. J., Weiss, H. M., Barros, E., & MacDermid, S. M. (2005). An episodic process model of affective influences on performance. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1054-1068.

Ben-Zur, H., & Yagil, D. (2005). The relationship between empowerment, aggressive behaviours of customers, coping, and burnout. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 14*, 81-99.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. Psychological Bulletin, 107, 238-246.

Blanchard-Fields, F. (2009). Flexible and adaptive socio-emotional problem solving in adult development and aging. *Restorative Neurology ; Neuroscience, 27*, 539-550.

Blanchard-Fields, F. (2007). Everyday problem solving and emotion: An adult developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 26-31.

Blanchard-Fields, F., Stein, R., & Watson, T. L. (2004). Age differences in emotion-regulation strategies in handling everyday problems. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 59*, 261-269.

Böhle, F. (2008). Kooperation, Interaktion und "anderes" Wissen - Überlegungen zu einem neuen Begriff des Arbeitshandelns. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33.Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (Teilband 2, S. 1456-1467). Frankfurt: Campus Verlag.

Bono, J. E., & Vey, M. A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In C. E. J. Härtel, W. J. Zerbe & N. M. Ashkanasy (Hrsg.), *Emotions in organizational behavior* (S. 213-234). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior, 60*, 17-39.

Brotheridge, C. M. & Lee, R. T. (2003). Development and Validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational ; Organizational Psychology, 76* (3), 365-379.

Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*, 57-67.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.

Brucks, U. (1999). Gefühlsarbeit - Versuch einer Begriffsklärung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 53*, 182-186.

Buschmann, I., & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46*, 281-292.

Büssing, A., & Glaser, J. (1999). Interaktionsarbeit: Konzept und Methode der Erfassung im Krankenhaus. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 53*, 164-173.

Büssing, A., & Perrar, K. M. (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica, 38*, 328-353.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (1 Aufl., S. 709-725). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Carstensen, L. L., Fung, H. H., & Charles, S. T. (2003). Socioemotional Selectivity Theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation & Emotion, 27*, 103-123.

Carstensen, L.L., & Mikels, J. A. (2005). At the intersection of emotion and cognition. Aging and the positivity effect. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 117-121.

Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout. Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment.* New York and London: Routledge.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Constanti, P., & Gibbs, P. (2005). Emotional labour and surplus value: The case of holiday 'reps'. *Service Industries Journal, 25*, 103-116.

Côté, S. (2005). A social interaction model of the effects of emotion regulation on work strain. *Academy of Management Review, 30*, 509-530.

Côté, S., & Morgan, L. M. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 947-962.

De Lange, A., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2004). The relationships between work characteristics and mental health: Examining normal, reversed and reciprocal causal relationships in a 4-wave study. *Work and Stress, 18*, 149-166.

Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process. A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior, 24*, 945-959.

Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Croyle, M. H. (2006). Are emotional display rules formal job requirements? Examination of employee and supervisor perceptions. *Journal of Occupational & Organizational Psychology, 79*, 273-298.

Diehl, M., Coyle, N., & Labouvie-Vief, G. (1996). Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and Aging, 11*, 127-139.

Dormann, C. (2007). *Sustainable WO-Psychology research - An illusion? Why short-term effects matter more.* Paper presented at the XIIIth European Congress of Work and Organizational Psychology, Stockholm.

Dormann, C., & Zapf, D. (2004). Customer-related social stressors and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 9*, 61-82.

Dormann, C., & Zijlstra, F. R. H. (2003). Call centres: High on technology-high on emotions. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 12*, 305-310.

Dritter Versorgungsbericht der Bundesregierung (2005). Retrieved November 28, 2009, from www.bpb.de/files/OSOGI5.pdf.

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*, 253-260.

Ehring, T., Fischer, S., Jewgenija Schnülle; Bösterling, Bösterling, A. & Tuschen-Caffier, B. (2008). Characteristics of emotion regulation in recovered depressed versus never depressed individuals. *Personality and Individual Differences, 44*, 1574-1584.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Oxford, England: Prentice-Hall.

Ellis, A. (1993). *Grundlagen der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie*. München: Pfeiffer.

Fairchild, A.J., MacKinnon, D.P., Torbaga, M.P., & Talor, A.B. (2009). R^2 effect size measures for mediation analysis. *Behavior Research Methods*, *41*, 486-498.

Feldman Barrett, L., Gross, J., Conner Christensen, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion, 15*, 713-724.

Festinger, L.A. (1957). *Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Aufl.). London: Sage.

Fischbach, A. (2003). *Determinants of emotion work.* Dissertation, Georg-August Universität Göttingen. Retrieved November 30, 2009, from http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=970198280&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=970198280.pdf

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23*, 916-934.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*, 327-358.

Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. M. Hough (Hrsg.), *Handbook of industrial and organizational psychology, (4. Aufl..).* (S. 271-340): Consulting Psychologists Press.

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

Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (S. 925-944). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Frijda, N.H. (1993). Moods, emotion episodes and emotions. In M- Lewis & J.M. Haviland (Hrsg.) *Handbook of emotions*. (S. 381-403). New York: Guildford Press.

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 465-477.

Glaser, J. (2006). Interaktionsarbeit in unterschiedlichen Feldern der Humandienstleistung. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion - Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 309-324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, J., & Büssing, A. (1996). Widersprüchliche Anforderungen in der Arbeitstätigkeit, Zusatzaufwand und psychischer Stress. Konzepte und Überprüfung eines Vermittlungsmodells. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 40*, 87-91.

Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 1-23.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*: Doubleday.

Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.

González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior, 68*, 165-174.

Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*, 95-110.

Grandey, A. A. (2003). When 'the show must go on': Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal, 46*, 86-96.

Grandey, A. A., Dickter, D. N., & Sin, H.-P. (2004). The customer is not always right: Customer aggression and emotion regulation of service employees. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 397-418.

Grandey, A. A., Fisk, G. M., Mattila, A. S., Jansen, K. J., & Sideman, L. A. (2005). Is "service with a smile" enough? Authenticity of positive displays during service encounters. *Organizational Behavior & Human Decision Processes, 96*, 38-55.

Grandey, A. A., Fisk, G. M., & Steiner, D. D. (2005). Must "service with a smile" be stressful? The moderating role of personal control for American and French employees. *Journal of Applied Psychology, 90*, 893-904.

Grandey, A. A., Kern, J. H., & Frone, M. R. (2007). Verbal abuse from outsiders versus insiders: Comparing frequency, impact on emotional exhaustion, and the role of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*, 63-79.

Grandey, A. A., Tam, A. P., & Brauburger, A. L. (2002). Affective states and traits in the workplace: Diary and survey data from young workers. *Motivation & Emotion, 26*, 31-55.

Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1995). The relationship between social support and burnout over time in teachers. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Hrsg.), *Occupational stress: A handbook* (S. 239-248). Washington: Taylor & Francis.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214-219.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*, 281-291.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3-24). New York, NY, US: Guilford Press.

Grühn, D., Scheibe, S., & Baltes, P. B. (2007). Reduced negativity effect in older adults' memory for emotional pictures: The heterogeneity-homogeneity list paradigm. *Psychology & Aging, 22*, 644-649.

Hacker, W. (1983). Handlungsregulation: Zur aufgabenabhängigen Struktur handlungsregulierender mentaler Repräsentationen. In W. Hacker, W. Volpert & M. von Cranach (Hrsg.), *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung* (S. 152-174). Bern: Huber.

Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten* (1. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.

Hacker, W. (2003). Action regulation theory: A practical tool for the design of modern work processes? *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*, 105-130.

Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2., vollst. überarb. u. erg. Aufl). Bern: Huber.

Hacker, W., & Looks, P. (2007). Knowledge work in human services - a cross-sectional pilot study. In P. Richter, J. M. Peiró & W. B. Schaufeli (Hrsg.), *Psychosocial resources in health care systems* (S. 195-214). München: Rainer Hampp Verlag.

Hacker, W., & Richter, P. (2006). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In B. Zimolong & U. Konradt (Hrsg.), *Ingenieurpsychologie* (S. 105-140). Goettingen: Hogrefe.

Hackman, J. R. (1970). Tasks and task performance in research on stress. In J. E. Mc Grath (Hrsg.) *Social and psychological factors in stress*. (S. 202-237). New York: Holt, Rinehart und Winston.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, M.A.: Addison Wesley.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811-826.

Hasselhorn, H.-M., & Freude, G. (2007). *Der Work Ability Index - Ein Leitfaden*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW Verlag für neue Wissenschaft.

Hasselhorn, H.-M., Tackenberg, P., & Müller, B. H. (2005). *Nurses early exit study*: Scientific report July 2005. University of Wuppertal. Retrieved April 23, 2008, from www.next.uni-wuppertal.de.

Hebson, G., Earnshaw, J., & Marchington, L. (2007). Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of 'capable teaching'. *Journal of Education Policy, 22*, 675-694.

Heckman Coats, A., & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging, 23*, 39-51.

Hennig-Thurau, T., Groth, M., Paul, M., & Gremler, D. D. (2006). Are all smiles created equal? How emotional contagion and emotional labor affect service relationships. *Journal of Marketing, 70*, 58-73.

Heyse, H., Krampen, G., Schui, G., & Vedder, M. (2004). Berufliche Belastungen und Belastungsreaktionen früh- versus alterspensionierter Lehrkräfte in der retrospektive. *Report Psychologie, 29*, 372-379.

Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources. A general stress theory applied to burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Hrsg.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research.* (S. 115-129). Washington: Taylor & Francis.

Hobfoll, S. E., Freedy, J. R., Green, B. L., & Solomon, S. D. (1996). Coping in reaction to extreme stress: The roles of resource loss and resource availability. In M. Zeidner & N. S. Endler (Hrsg.), *Handbook of coping: Theory, research, applications.* (S. 322-349). Oxford England: John Wiley & Sons.

Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Hrsg.), *Handbook of organizational behavior (2. rev.und erw. Aufl.).* (S. 57-80). New York, NY US: Marcel Dekker.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology, 85*, 551-575.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: UCP.

Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz: Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Hofer, M. (1985). Lehrerhandlung - Lehrergefühle. In W. Kessel, B. Rudow & K. Scheuch (Hrsg.) , Lehrerpersönlichkeit, Lehrertätigkeit, Lehrergesundheit (S. 39-49). Leipzig: Karl-Marx-Universität.

Höge, T. (2006). Interaktionsarbeit im Klassenraum - Eine Untersuchung bei Lehrern an beruflichen Schulen. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion - Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 205-217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hülsheger, U. R. (2007). *The dark and the bright side of emotional labor: A longitudinal investigation of negative and positive effects of emotion regulation at work.* Vortrag auf dem 13. European Congress of Work a and Organizational Psychology, Stockholm.

Hülsheger, U. R., Meeuwenoord, S. I., Lang, J. W. B., & Zijlstra, F. R. H. (2009). Echte Freundlichkeit zahlt sich doppelt aus. Vortrag auf der *6. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der DGPs*. Wien.

Ilmarinen, J., & Tempel, J. (2002). *Arbeitsfähigkeit 2010*. Hamburg: VSA-Verlag.

Ilmarinen, J., Tuomi, K., & Klockars, M. (1997). Changes in the work ability of active employees over an 11-year period. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 23*, 49-57.

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching & Teacher Education, 22*, 120-134.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*, 1301-1334.

Johnson, H.-A. M., & Spector, P. E. (2007). Service with a smile: Do emotional intelligence, gender, and autonomy moderate the emotional labor process? *Journal of Occupational Health Psychology, 12,* 319-333.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C., (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*, 178-187.

Judge, T. A., Fluegge Woolf, E., & Hurst, C. (2009). Is emotional labor more difficult for some than for others? A multilevel, experience-sampling study. *Personnel Psychology, 62*, 57-88.

Kabat-Zinn, J. (1995). *Heilsame Umwege: Meditative Achtsamkeit und Gesundung*. München: Piper.

Kabat-Zinn, J. (1997). *Stark aus eigener Kraft: Im Alltag Ruhe finden - Das umfassende Meditationsprogramm für alle*. München: Barth.

Kaempf, S., & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben - Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314-319). München: Rainer Hampp.

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*, 285.

Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Kinnunen, U., Parkatti, T. & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38*, 315-332.

Kliegel, M., Jäger, T., & Phillips, L. H. (2007). Emotional development across adulthood: Differential age-related emotional reactivity and emotion regulation in a negative mood induction procedure. *International Journal of Aging & Human Development, 64*, 217-244.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review, 57*, 127-151.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008b). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*, 702-715.

Kokkinos, C. J. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *Britisch Journal of Educational Psychology, 77*, 229-243.

Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule - Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen & potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos Verlag.

Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress. Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf.* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

Kramis-Aebischer, K., Kramis, J., & Schärer, H.-R. (2005). Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung - Entstehung - Prävention. In A. Weber, D. Weltle & P. Lederer (Hrsg.), *Lehrergesundheit: Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand. Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin* (S. 107-126). Dortmund: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Tagungsbericht - TB 141).

Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht - Ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Flensburg.

Krause, A. (2004a). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht - Ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 48*, 139-147.

Krause, A. (2004b). Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS).Dokumentation der Skalen und Aussagen. Unveröffentlichte Dokumentation zum Forschungsprojekt psychische Belastungen im Unterricht. Universität Flensburg.

Krause, A., & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag.

Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*, 468-482.

Labouvie-Vief, G., Jain, E., Diehl, M., & Fang, Z. (2007). Six-year change in affect optimization and affect complexity across the adult life span: A further examination. *Psychology & Aging, 22*, 738-751.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lehr, D. (2004). Psychosomatisch erkrankte und "gesunde" Lehrkräfte: Auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei LehrerInnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 120-140). Stuttgart: Schattauer.

Lehr, U. (2003). *Psychologie des Alterns* (10. korr. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 297-308.

Leppin, A. & Schwarzer, R. (1997). Sozialer Rückhalt, Krankheit und Gesundheitsverhalten. In R. Schwarzer (Hrsg.), Gesundheitspsychologie - Ein Lehrbuch (2. rev. Aufl.). (S. 349-373). Göttingen: Hogrefe.

Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2003). Emotional dissonance, emotional exhaustion and job satisfaction in call centre workers. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 12*, 366-392.

Lissmann, U. (1997, 26.09.05). KOMAL: Konfliktmanagement für Lehrkräfte - Ein Expertensystem zur Information und Beratung [Diskette mit Handbuch].

Linehan, M. M. (1996). *Dialektisch-Behaviorale Therapie der Borderline - Persönlichkeitsstörung*. München: Cip-Medien.

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior, 23*, 825-841.

Löckenhoff, C. E. & Carstensen, L. L. (2007). Aging, Emotion, and Health-Related Decision Strategies: Motivational Manipulations Can Reduce Age Differences. *Psychology and Aging, 22*, 134-146.

Löckenhoff, C. E., & Carstensen, L. L. (2004). Socioemotional Selectivity Theory, aging, and health: The increasingly delicate balance between regulating emotions and making tough choices. *Journal of Personality, 72*, 1395-1424.

Machowski, S., Trumpold, K., Ohly, S., Zapf, D., Elian, C., Keck, A., et al. (2009). Einsatz von Emotionsregulationsstrategien in schwierigen Kundensituationen: Eine Tagebuchstudie, Vortrag auf der *6. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der DGPs*. Wien.

Mann, S. (1999). Emotion at Work: To What Extent are We Expressing, Suppressing, or Faking It? *European Journal of Work ; Organizational Psychology, 8* , 347-369.

Marqueze, E. C., Voltz, G. P., Borges, F. v. N. S., & Moreno, C. R. C. (2008). A 2-year follow-up study of work ability among college educators. *Applied Ergonomics, 39*, 640-645.

Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Hrsg.), *Theories of organizational stress* (S. 68-85). Oxford: Oxford University Press.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 189-192.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology, 93*, 498-512.

Moraitou, D., & Efklides, A. (2007). Affect and emotions. In R. Fernández-Ballesteros (Hrsg.), *Gerontopsychology: European perspectives for an aging world* (S. 82-102). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecendents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review, 21*, 986-1010.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress, 20*, 303-315.

Nerdinger, F. W. (1994). *Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet* (Band 96). Stuttgart: SchäfferPoeschel Verlag.

Nerdinger, F. W., & Röper, M. (1999). Emotionale Dissonanz und Burnout. Eine empirische Untersuchung im Pflegebereich eines Universitätskrankenhauses. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 53*, 187-193.

Nübling, M., Hasselhorn, H.-M., Seitsamo, J., & Ilmarinen, J. (2005). *Work Ability Index Fragebogen: Vergleich kurze und lange Krankheitenliste.* Poster auf der 45. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Arbeitsmedizin und Umweltmedizin, Bochum.

Pines, A., & Aronson, E. (1989). *Career burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.

Pisanti, R., Gagliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology & Health, 18*, 523-536.

Poschkamp, T. (2008). *Lehrergesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften.* Berlin: Logos-Verlag.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*, 717-731.

Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review, 12*, 23-37.

Rasku, A., & Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology & Health, 18*, 441-456.

Ready, R. E., Weinberger, M. I. & Jones, K. M. (2007). How happy have you felt lately? Two diary studies of emotion recall in older and younger adults. *Cognition & Emotion, 21*, 728-757.

Resch, M. (1991). *Haushalt und Familie: Der zweite Arbeitsplatz: Analyse der Reproduktionsarbeit in Haushalt und Familie auf Grundlage der Handlungsregulationstheorie*. Bern: Huber.

Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag.

Rösing, I. (2008). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung* (2. Aufl.). Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag.

Rubin, R. S., Staebler Tardino, V. M., Daus, C. S., & Munz, D. C. (2005). A reconceptualization of the emotional labor construct: On the development of an integrated theory of perceived emotional dissonance and emotional labor. In C. E. J. Härtel, W. J. Zerbe & N. M. Ashkanasy (Hrsg.), *Emotions in organizational behavior* (S. 189-211). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (S. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 213-228.

Schaarschmidt, U. (2005). Heute Lehrer - morgen Patient? Die problematische Gesundheitssituation im Lehrerberuf und was dagegen zu tun ist. In *Lehrergesundheit: Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand. Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin* (S. 38-56). Dortmund: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

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

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *The Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University. Retrieved November 30, 2009, from www.schaufeli.com.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review, 57*, 173-203.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*, 23-74.

Schewe, A. F., & Hülsheger, U. R. (2009). Auswirkungen von emotionsarbeit: Eine Metaanalyse, Vortrag auf der *6. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der DGPs*. Wien.

Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzepts. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 51-68). Stuttgart: Schattauer.

Schmitz, E. (2006). Negatives Lehrerverhalten. In I. Hertzstell, I. Loisch, C. Hanckel & S. Blaschke (Hrsg.), *Vom Nürnberger Trichter zum Laptop? Schule zwischen kognitivem und sozial-emotionalem Lernen. Kongressbericht der 16. Bundeskonferenz 2004 in Nürnberg* (S. 640-650). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Schönwälder, H.-G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch der Lehrerforschung. Band 1* (S. 179-202). Weinheim: Max-Traeger-Stiftung Juventa.

Schüpbach, H. (2008). Schulen als soziotechnische Systeme. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, M. Wülser (Hrsg.), Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler.

Seibt, R., Heduschka, D., & Spitzer, S. (2007). Prädiktoren der Arbeitsfähigkeit von Lehrern, *Poster auf der 5. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier*.

Seibt, R., Thinschmidt, M., Lützkendorf, L., & Hänsch, S. (2006). *Arbeitsfähigkeit und Vitalität von Lehrern und Bürofachkräften. Ein Vergleich*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

Seibt, R., Thinschmidt, M., Lützkendorf, L., & Knöpfel, D. (2004). *Arbeitsfähigkeit und Vitalität bei Gymnasiallehrern unterschiedlicher Altersklassen* (Band 1035). Dortmund: Wirtschaftsverlag NW, Verl. für Neue Wiss. Bremerhaven.

Seitz, O. (1991). *Problemsituationen im Unterricht*. Regensburg.: Wolf.

Shirom, A., & Melamed, S. (2005). Does burnout affect physical health? A review of evidence. In A.-S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Hrsg.), *Research companion to organizational health psychology.* (S. 599-622). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Sideman Goldberg, L., & Grandey, A. A. (2007). Display rules versus display autonomy: Emotion regulation, emotional exhaustion, and task performance in a call center simulation. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*, 301-318.

Sloan, M. M. (2007). The 'real self' and inauthenticity: The importance of self-concept anchorage for emotional experiences in the workplace. *Social Psychology Quarterly, 70*, 305-318.

Sonnentag, S. (2005). Burnout research: Adding an off-work and day-level perspective. *Work & Stress, 19*, 271-275.

Statistisches Bundesamt. (2006). Durchschnittsalter der Lehrerkollegien steigt. (Zahl der Woche Nr. 40 vom 10.10.2006). Retrieved November 30, 2006, from www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2006/PD06__040__p002,templateId=renderPrint.psml.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2006). Das Bildungswesen in Baden-Württemberg. *Statistische Daten* [CD-ROM].

Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46*, 293-301.

Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B., & Wiener, C. (1980). Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32*, 629-651.

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*, 379-398.

Sutton, R. I., & Rafaeli, A. (1988). Untangling the relationships between displayed emotions and organizational sales: The case convenience stores. *Academy of Management Journal, 31*, 461-487.

Taris, T. (2000). *A primer in longitudinal data analysis*. London: Sage Publication.

Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress, 19*, 238-255.

Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent relapse and why should attention control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, *33*, 225-239.

Terhart, E. (1991). Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem. *Die Deutsche Schule, 83*, 408-423.

Totterdell, P., & Holman, D. (2003). Emotion regulation in customer service roles: Testing a model of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 8*, 55-73.

Totterdell, P. & Parkinson, B. (1999). Use and effectiveness of Self-Regulation Strategies for Improving Mood in a Group of Trainee Teachers. *Journal of Occupational Health Psychology, 4* , 219-232.

Trist, E. L., & Bamforth, K. W. (1951). Some social and psychological consequences of the longwall method of goal-setting. *Human Relations*, *4*, 3-38.

Tschan, F., Rochat, S., & Zapf, D. (2005). It's not only clients: Studying emotion work with clients and co-workers with an event-sampling approach. *Journal of Occupational & Organizational Psychology, 78*, 195-220.

Tuomi, K., Ilmarinen, J., Jahkola, A., Katajarinne, L., & Tulkki, A. (1998). *Work Ability Index (2 Aufl.)*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.

Tuomi, K., Ilmarinen, J., Klockars, M., Nygard, C. H., Seitsamo, J., Huuhtanen, P., et al. (1997). Finnish research project on aging workers in 1981-1992. *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health, 23* (Suppl 1), 7-11.

van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern: Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung*. Marburg: Tectum Verlag.

van Dijk, P. & Kirk, A. (2006). Emotional labour and negative job outcomes: An evaluation of the mediating role of emotional dissonance. *Journal of Management and Organization, 12* , 101-115.

van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*, 41-52.

van Gelderen, B., Heuven, E., Van Veldhoven, M., Zeelenberg, M., & Croon, M. (2007). Psychological strain and emotional labor among police-officers: A diary study. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 446-459.

van Kleef, G. A. (2009). How emotions regulate social life: The emotions as social information (EASI) model. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 184-188.

Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Hrsg.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Volpert, W. (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich d. Serie III Band 1* (S. 1-42). Göttingen: Hogrefe.

Walen, S.R., DiGiuseppe, R., & Dryden, W. (1992*). A Practioner´s Guide to Rational-Emotive Therapy*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Weber, A. (2007). Das Burnout-Syndrom - Eine Krankheit moderner Gesellschaften. In A. Weber & G. Hörmann (Hrsg.), *Psychosoziale Gesundheit im Beruf. Mensch, Arbeitswelt, Gesellschaft* (S. 74-90). Stuttgart: Gentner Verlag.

Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2005). "Macht Schule krank?" Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte der Frühinvalidität von Lehrkräften. In *Lehrergesundheit: Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand. Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin* (S. 23-37). Dortmund: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Williams, C. (2003). Sky service: The demands of emotional labour in the airline industry. *Work & Organization*, *10*, 513-550.

Wirtz, M. (2006). Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit AMOS 5.0. Manual zum Workshop vom 6. Juli 2006.

Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität, mangelnde Reziprozität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 101-131). Wiesbaden: Gabler.

Wülser, M. (2006). *Fehlbeanspruchungen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten. Eine Mehr-Stichprobenanalyse zur Entstehung von emotionaler Erschöpfung, Aversionsgefühlen und Distanzierung sowie eine vertiefte Betrachtung der Lehrkräftetätigkeit.* Dissertation. Universität Potsdam. Retrieved November 30, 2009, from http://psydok.sulb.uni-saarland.de/frontdoor.php?source_opus=2216&la=de.

Zammuner, V. L., & Galli, C. (2005). Wellbeing: Causes and consequences of emotion regulation in work settings. *International Review of Psychiatry, 17*, 355-364.

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review, 12*, 237-268.

Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 145-169.

Zapf, D., & Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in organisations. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 15*, 1-28.

Zapf, D., Isic, A., Fischbach, A., & Dormann, C. (2003). Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen. Das Konzept und seine Implikationen für die Personal- und Organisationsentwicklung. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 266-288). Goettingen: Hogrefe.

Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., Isic, A., & Fischbach, A. (2005). Frankfurt Emotion Work Scales - FEWS (Version 4.2.): J.W. Goethe Universität Frankfurt am Main.

Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology* (8), 371-400.

Zerbe, W. J. (2000). Emotional dissonance and employee well-being. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Härtel & W. J. Zerbe (Hrsg.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (S. 189-214). Westport, C.T.: Quorum Books.

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education, 57*, 105-122.

Anhang

Tabelle A1: Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben für die einzelnen Berufsalters-gruppenvergleiche je nach Szene der einzelnen Episoden (Studie III).

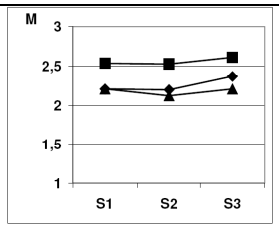
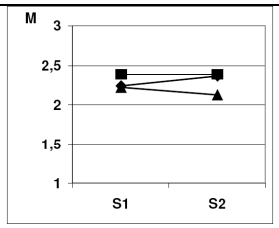
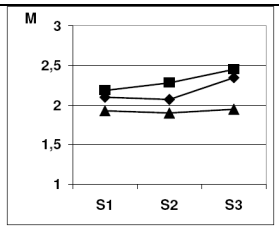
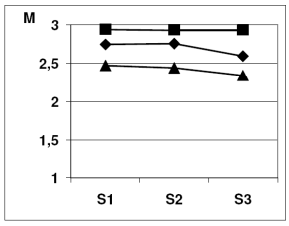
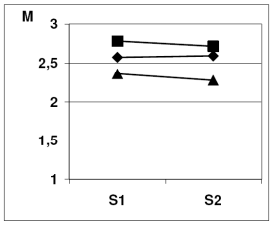
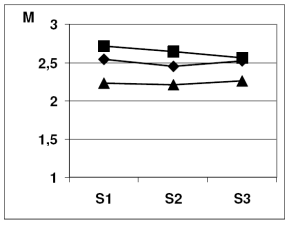
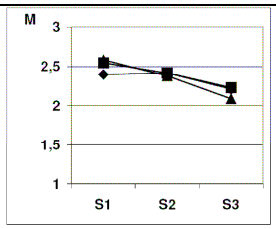
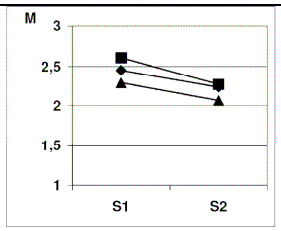
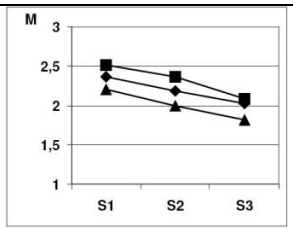
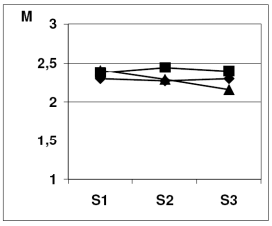
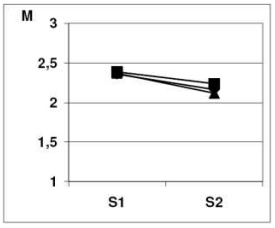
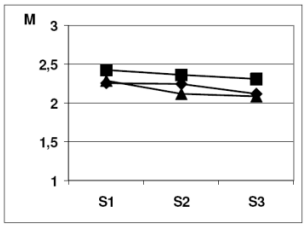
	Videosequenz 1	**Videosequenz 2**	**Videosequenz 3**
Emotionale Dissonanz			
	Ältere *vs.* mittlere: S1: *t*(128)= -2.06, *p*<.05 S2: *t*(127)= -2.37, *p*<.05 S3: *t*(128)= -2.38, *p*<.05 **Ältere *vs.* jüngere:** S1: *t*(141)= -2.05, *p*<.05 S2: *t*(140)= -2.11, *p*<.05 **Jüngere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede	**Ältere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede	**Ältere *vs.* mittlere:** S2: *t*(127)= -2.37, *p*<.05 S3: *t*(128)= -2.76, *p*<.01 **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** S3: *t*(128)= 2.25, *p*<.05
Deep Acting			
	Ältere *vs.* mittlere: S1: *t*(127)= -2.52, *p*<.05 S2: *t*(127)= -2.85, *p*<.01 S3: *t*(127)= -3.28, *p*<.01 **Ältere *vs.* jüngere:** S3: *t*(140)= -1.99, *p*<.05 **Jüngere *vs.* mittlere:** S1: *t*(135)= 1.70, *p*<.10 S2: *t*(135)= 1.94, *p*<.10	**Ältere *vs.* mittlere:** S1: *t*(128)= -2.52, *p*<.05 S2: *t*(127)= -2.56, *p*<.05 **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** S2: *t*(135)= 1.81, *p*<.10	**Ältere *vs.* mittlere:** S1: *t*(128)= -2.97, *p*<.01 S2: *t*(127)= -2.59, *p*<.05 S3: *t*(127)= -1.79, *p*<.05 **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** S1: *t*(135)= 1.89, *p*<.05

Tabelle A1: Fortsetzung

Faking in good faith			
	Ältere *vs.* mittlere: Keine sign. Unterschiede **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede	**Ältere *vs.* mittlere:** S1: $t(128)= -2.17$, $p<.05$ **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede	**Ältere *vs.* mittlere:** S1: $t(128)= -2.20$, $p<.05$ S2: $t(127)= -2.77$, $p<.01$ S3: $t(127)= -2.08$, $p<.05$ **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** S3: $t(134)= 1.82$, $p<.10$
Faking in bad faith			
	Ältere *vs.* mittlere: S3: $t(127)= -1.67$, $p<.10$ **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede	**Ältere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede	**Ältere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede **Ältere *vs.* jüngere:** Keine sign. Unterschiede **Jüngere *vs.* mittlere:** Keine sign. Unterschiede

Anmerkung: ◆ Lehrkräfte bis 7 Jahre im Beruf, ▲ Lehrkräfte von 8 bis 20 Jahre im Beruf, ■ Lehrkräfte ab 20 Jahre im Beruf; S steht für Szene.

Fragebogen der Studie II (Folgeerhebung)[15]

1. Emotionen im Unterricht

In den folgenden Fragen geht es um die Anforderungen, denen Sie im Unterricht seitens der Schüler ausgesetzt sind.

Bitte kreuzen Sie an, ob die folgenden Aussagen für Sie zutreffen. Ich habe mit Schülern zu tun…	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
die immer eine besondere Behandlung wollen.	□1	□2	□3	□4	□5
die ihre schlechte Laune an mir auslassen.	□1	□2	□3	□4	□5
die nicht erkennen, wenn ich sehr viel zu tun habe.	□1	□2	□3	□4	□5
die sich ohne Grund beschweren.	□1	□2	□3	□4	□5
die überzogene Forderungen haben.	□1	□2	□3	□4	□5
die mich auffordern, etwas zu tun, was sie auch selbst machen können.	□1	□2	□3	□4	□5
die nicht verstehen können, dass ich mich an bestimmte Regeln halten muss.	□1	□2	□3	□4	□5
mit denen man streitet.	□1	□2	□3	□4	□5
die einen wegen jeder Kleinigkeit fertig machen.	□1	□2	□3	□4	□5
die einen persönlich mit Worten angreifen.	□1	□2	□3	□4	□5
die an einem herummeckern.	□1	□2	□3	□4	□5
die mich anschreien.	□1	□2	□3	□4	□5

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Während des Unterrichts treten störende Geräusche auf, so dass man sehr laut sprechen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ein Teil der Schüler beschäftigt sich mit anderen Dingen und stört den Unterricht.	□1	□2	□3	□4	□5
Aufgrund ungenügender Vorbereitung der Schüler kann man seine Ziele in den Unterrichtsstunden nicht erreichen.	□1	□2	□3	□4	□5
Für das Verfolgen fachlicher Ziele bleibt im Unterricht zu wenig Zeit.	□1	□2	□3	□4	□5
Den Schülern fällt es schwer, sich über mehrere Minuten im Unterricht zu konzentrieren.	□1	□2	□3	□4	□5

[15] Die beiden hier angefügten Fragebögen enthalten Items, die in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt wurden.

Im Unterricht sind ständig Ermahnungen notwendig.	□1	□2	□3	□4	□5
Im Unterricht kommt es zu pädagogisch wichtigen Ereignissen (z.B. zu Konflikten), auf die man jedoch aus Zeitgründen nicht eingehen kann.	□1	□2	□3	□4	□5

Um den Anforderungen und Erwartungen, die im Umgang mit Schülern gestellt werden, gerecht zu werden, **ist es häufig erforderlich, ganz bestimmte Gefühle auszudrücken.**

Kreuzen Sie bitte an, wie häufig Sie bei Ihrer Arbeit die aufgeführten Gefühle den Schülern gegenüber zeigen müssen.	Sehr selten /nie	Selten (etwa 1 Mal pro Woche)	Gele-gent-lich (etwa 1 Mal pro Tag)	Oft (mehr-mals pro Tag)	Sehr oft (mehr-mals pro Stunde)
Freude/Mitfreude	□1	□2	□3	□4	□5
Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger/Wut	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Mitgefühl	□1	□2	□3	□4	□5
Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutralität/Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Im Unterricht müssen gelegentlich bestimmte Gefühle gezeigt werden, die möglicherweise nicht Ihren eigentlichen Gefühlen entsprechen. Wie häufig sind solche Situationen und wie gehen Sie damit um?

Wie häufig kommt es vor, dass Sie an Ihrem Arbeitsplatz…	Sehr selten /nie	Selten (etwa 1 Mal pro Woche)	Gele-gent-lich (etwa 1 Mal pro Tag)	Oft (mehr-mals pro Tag)	Sehr oft (mehr-mals pro Stunde)
Gefühle unterdrücken müssen, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen?	□1	□2	□3	□4	□5
Gefühle zeigen müssen, die nicht mit dem übereinstimmen, was Sie momentan gegenüber den Schülern fühlen?	□1	□2	□3	□4	□5
Angenehme Gefühle (z.B. Freundlichkeit) oder unangenehme Gefühle (z.B. Strenge) zeigen müssen, während Sie innerlich gleichgültig sind?	□1	□2	□3	□4	□5
Gefühle zeigen müssen, die mit Ihren eigentlichen Gefühlen nicht übereinstimmen?	□1	□2	□3	□4	□5

Wie häufig können Sie selbst entscheiden, welche Gefühle Sie Ihren Schülern gegenüber zeigen?	□1	□2	□3	□4	□5
Wie häufig kommt es vor, dass Sie im Kontakt mit den Schülern Gefühle auf eine ganz bestimmte Art und Weise zeigen müssen, damit Sie den Vorgaben seitens der Schule entsprechend handeln?	□1	□2	□3	□4	□5

Lehrkraft A ist von außen genau vorgeschrieben, ob und wann bestimmte Gefühle den Schülern gegenüber zu zeigen sind. Lehrkraft B kann selbst entscheiden, ob und wann bestimmte Gefühle den Schülern gegenüber gezeigt werden.	Genau wie der von A	Ähnlich wie der von A	Zwischen A und B	Ähnlich wie der von B	Genau wie der von B
Welcher der beiden Arbeitsplätze ist Ihrem am ähnlichsten?	□1	□2	□3	□4	□5

An einem durchschnittlichen Arbeitstag…	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittelmäßig zu	Trifft ziemlich zu	Trifft völlig zu
versuche ich, die Emotionen, die ich zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
bringe ich mich vor Unterrichtsbeginn gezielt in eine gute Stimmung.	□1	□2	□3	□4	□5
versuche ich wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Täusche ich Emotionen vor, die ich gar nicht empfinde.	□1	□2	□3	□4	□5
verberge ich meine wahren Gefühle über eine Situation.	□1	□2	□3	□4	□5
widerstehe ich dem Drang, meinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich spende Schülern Trost, auch wenn mir selbst nicht danach ist.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich gehe auch auf solche Schüler ein, die ich nicht leiden kann.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich habe mir bestimmte Strategien angewöhnt, um meine Arbeit in einer grundlegend positiven Stimmung zu erledigen.	□1	□2	□3	□4	□5
In meiner alltäglichen Arbeit fällt es mir leicht, die Gefühle zu zeigen, die ich auch tatsächlich empfinde.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5
Während der Arbeit muss ich meine eigenen Gefühle unterdrücken.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine wahren Gefühle, weil sich die Schüler sonst beschweren könnten.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich freundlich gegenüber Schülern, weil ich dafür bezahlt werde.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite des Schülers bin.	□1	□2	□3	□4	□5

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Bei meiner Arbeit muss ich sehr darauf achten, keine Fehler zu machen.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Arbeit verlangt von mir, nie die Beherrschung zu verlieren.	□1	□2	□3	□4	□5
Auch wenn ich manchmal sehr gereizt bin, darf ich mir das nicht anmerken lassen.	□1	□2	□3	□4	□5
Bei meiner Arbeit darf ich nie ungeduldig werden.	□1	□2	□3	□4	□5
Bei meiner Arbeit darf man sich nie gehen lassen.	□1	□2	□3	□4	□5

So verhalte ich mich im Allgemeinen in Unterrichtssituationen, in denen ich wegen eines Schülers aufgebracht bin.	Fast nie	Manch-mal	Oft	Fast immer
Ich grüble ständig über den Vorfall nach.	□1	□2	□3	□4
Ich komme von dem Gedanken über das Verhalten des Schülers und was mich daran aufregt, nicht los.	□1	□2	□3	□4
Ich denke immer wieder an das Verhalten des Schülers und rege mich erneut darüber auf.	□1	□2	□3	□4
Statt die Sache zu vergessen, denke ich ständig darüber nach.	□1	□2	□3	□4

2. Ausbildung und Arbeitsplatz

Die folgenden Fragen befassen sich mit Aspekten Ihrer Schule, in der Sie momentan arbeiten. Zuerst geht es um die allgemeine Arbeitssituation an Ihrer Schule.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Es kommt vor, dass man wegen zu viel Arbeit nicht oder verspätet in die Pause gehen kann.	□1	□2	□3	□4	□5
Es kommt vor, dass man wegen zu viel Arbeit verspätet nach Hause kommt.	□1	□2	□3	□4	□5
Bei der Arbeit steht man unter Zeitdruck.	□1	□2	□3	□4	□5
Bei der Arbeit wird ein hohes Tempo verlangt.	□1	□2	□3	□4	□5
In den Unterrichtspausen hat man genügend Zeit, sich zu erholen.	□1	□2	□3	□4	□5
Es gibt genügend Pausen innerhalb eines Schultages.	□1	□2	□3	□4	□5
Während der Pausen kümmert man sich um Schülerbelange.	□1	□2	□3	□4	□5

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Das gegenseitige Vertrauen ist bei uns so groß, dass man offen über alles, auch ganz persönliche Dinge, reden kann.	□1	□2	□3	□4	□5
Wenn es zu Konflikten kommt, kann man offen darüber reden.	□1	□2	□3	□4	□5
Wenn man Schwierigkeiten hat, die mit der Schule zu tun haben, kann man sich bei anderen Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung holen.	□1	□2	□3	□4	□5
Unter den Lehrkräften in unserem Kollegium herrscht Konsens über die Schulphilosophie.	□1	□2	□3	□4	□5
Im Kollegium liegt ein gemeinsames pädagogisches Verständnis vor.	□1	□2	□3	□4	□5
In Erziehungs- und Disziplinfragen ziehen alle Kollegen an einem Strang.	□1	□2	□3	□4	□5
Das Kollegium ist sich darüber einig, wie mit schwierigen Schülern umgegangen wird.	□1	□2	□3	□4	□5
Im Kollegium herrscht Konsens in Bezug auf die von Schülern einzuhaltenden Regeln.	□1	□2	□3	□4	□5

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Einstellung zu Ihrer Schule.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich erzähle meinen Freunden, dass ich sehr gerne in dieser Schule tätig bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Diese Schule spornt mich zu Höchstleistungen in meiner Tätigkeit an.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Wertvorstellungen und die der Schule sind sehr ähnlich.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich bin stolz in dieser Schule zu arbeiten.	□1	□2	□3	□4	□5
Die Zukunft dieser Schule liegt mir am Herzen.	□1	□2	□3	□4	□5
Für mich ist diese Schule der bestmögliche Arbeitsplatz.	□1	□2	□3	□4	□5

Mir persönlich ist in meinem Beruf als Lehrer/Lehrerin besonders wichtig…	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
interessanten und abwechslungsreichen Unterricht zu bieten.	□1	□2	□3	□4	□5
bei den Schülern Begeisterung für den Unterrichtsstoff zu wecken.	□1	□2	□3	□4	□5
bei Schülern positive Gefühle hervorzurufen (z.B. Spaß am Unterricht).	□1	□2	□3	□4	□5

Zufriedenheit der Schüler mit dem Unterricht.	□1	□2	□3	□4	□5

Gibt es an Ihrer Schule klare übereinstimmende Vorstellungen/Regeln darüber, welche Emotionen in welchen Situationen den Schülern gegenüber zu äußern sind?

Ja	Nein
□1	□2

Wenn ja, wo haben Sie sich diese Vorstellungen/Regeln angeeignet?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Entsprechende Regeln wurden in Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt.	□1	□2	□3	□4	□5
Entsprechende Regeln wurden im Rahmen der Ausbildung (des Studiums) vermittelt.	□1	□2	□3	□4	□5
Entsprechende Regeln sind unausgesprochener Teil der Kultur in unserer Schule („Man verhält sich eben so").	□1	□2	□3	□4	□5
Die Einhaltung solcher Regeln ist notwendig, um beruflich Erfolg zu haben.	□1	□2	□3	□4	□5
Solche Regeln ergeben sich aus dem Berufsbild oder dem Berufsethos.	□1	□2	□3	□4	□5
Entsprechende Regeln ergeben sich aus den gesellschaftlichen Erwartungen an meine Arbeit.	□1	□2	□3	□4	□5
Solche Regeln habe ich mir selbst auferlegt.	□1	□2	□3	□4	□5

3. Situationsspezifischer Teil

Dieser Teil des Fragebogens behandelt Ereignisse, die alle Lehrerinnen und Lehrer schon einmal so oder ähnlich erlebt haben. Er enthält zwei kleine Geschichten aus dem Unterrichtsgeschehen. Möglicherweise erinnern Sie sch an diese Beschreibungen aus der letzten Befragung. **Bitte beantworten sie die Fragen spontan - so wie Sie momentan empfinden.**

Bitte stellen Sie sich die jeweils geschilderte Situation konkret vor. Sie können sich auch auf eine ähnliche Situation beziehen, die Sie schon erlebt haben. Wichtig ist, dass Sie sich in die Situation **hineinversetzen**, um die anschließenden Fragen beantworten zu können. Bei der Beantwortung der dazugehörigen Fragen geht es um Ihre Art, mit solchen Ereignissen umzugehen.

Es gibt keine „richtigen" oder „falschen" Antworten. Bitte lassen Sie auch hier keine Frage aus! Antworten Sie auch dann, wenn die Antwortmöglichkeiten nicht ganz genau passen. **Alle Ihre Antworten sind wichtig.** Wenn Sie mit einer Antwort im Zweifel sind, versuchen Sie, sich nochmals in die Situation hineinzuversetzen.

Situation 1: Stellen Sie sich nun die folgende (oder eine ähnliche) Situation anschaulich vor und versuchen Sie, sich hineinzuversetzen:

Während einer intensiven Gruppenarbeit, die von den Schülern aktiv genutzt wird, beginnt ein Schüler, einen seiner Mitschüler anzupöbeln („Du Blödmann - gib das her. Du Spinner!“) Er kann sich gar nicht mehr beruhigen und wird sogar handgreiflich.

	Sehr selten	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
Diese (oder eine ähnliche Situation) habe ich schon erlebt.	□1	□2	□3	□4	□5

	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr
Solche Situationen empfinde ich als belastend.	□1	□2	□3	□4	□5

In solchen Situationen **empfinde** ich folgende Gefühle:	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr
Ärger/Wut	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Mitgefühl	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutralität/Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

In solchen Situationen **muss** ich folgende Gefühle nach außen zeigen:	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr
Ärger/Wut	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Mitgefühl	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutralität/Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

In dieser (oder einer ähnlichen) Situation…	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittelmäßig zu	Trifft ziemlich zu	Trifft völlig zu
unterdrücke ich meine eigentlichen Emotionen, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
zeige ich Gefühle, die nicht mit meinen eigentlichen Emotionen übereinstimmen.	□1	□2	□3	□4	□5
versuche ich, die Emotionen, die ich zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5

In dieser (oder einer ähnlichen) Situation…	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
versuche ich wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
gehe ich auf den Schüler ein, auch wenn ich ihn nicht leiden kann.	□1	□2	□3	□4	□5
unterdrücke ich meine Gefühle gegenüber solchen Schülern, weil auch diese Schüler Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
unterdrücke ich meine wahren Gefühle, weil sich der Schüler sonst beschweren könnte.	□1	□2	□3	□4	□5
verhalte ich mich dem Schüler gegenüber freundlich, weil ich dafür bezahlt werde.	□1	□2	□3	□4	□5
denke ich ständig darüber nach, statt die Sache zu vergessen.	□1	□2	□3	□4	□5
grüble ich ständig über den Vorfall nach.	□1	□2	□3	□4	□5

Situation 2: Stellen Sie sich nun die folgende (oder eine ähnliche) Situation anschaulich vor und versuchen Sie, sich hineinzuversetzen:

Bei Ihrem Unterricht haben Sie einen Schüler schon mehrmals ermahnt, weil er ständig schwätzt und als Klassenclown auftritt. Die Klasse wird durch sein ständiges Rumgehampel zunehmend unruhig. Andere Schüler beginnen miteinander zu reden. Als der bereits mehrfach ermahnte Schüler schließlich sein Handy aus der Tasche zieht und damit rumspielt, stellen Sie ihn nochmals zur Rede, er kaspert aber weiter.

	Sehr selten	Selten	Gele-gent-lich	Oft	Sehr oft
Diese (oder eine ähnliche Situation) habe ich schon erlebt.	□1	□2	□3	□4	□5

	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziem-lich	Sehr
Solche Situationen empfinde ich als belastend.	□1	□2	□3	□4	□5

In solchen Situationen **empfinde** ich folgende Gefühle:	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziem-lich	Sehr
Ärger/Wut	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Mitgefühl	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutralität/Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

In solchen Situationen **muss** ich folgende Gefühle nach außen zeigen:	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziem-lich	Sehr
Ärger/Wut	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Mitgefühl	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutralität/Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

In dieser (oder einer ähnlichen) Situation…	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
unterdrücke ich meine eigentlichen Emotionen, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
zeige ich Gefühle, die nicht mit meinen eigentlichen Emotionen übereinstimmen.	□1	□2	□3	□4	□5
versuche ich, die Emotionen, die ich zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
versuche ich wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
gehe ich auf den Schüler ein, auch wenn ich ihn nicht leiden kann.	□1	□2	□3	□4	□5
unterdrücke ich meine Gefühle gegenüber solchen Schülern, weil auch diese Schüler Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
unterdrücke ich meine wahren Gefühle, weil sich der Schüler sonst beschweren könnte.	□1	□2	□3	□4	□5
verhalte ich mich dem Schüler gegenüber freundlich, weil ich dafür bezahlt werde.	□1	□2	□3	□4	□5
denke ich ständig darüber nach, statt die Sache zu vergessen.	□1	□2	□3	□4	□5
grüble ich ständig über den Vorfall nach.	□1	□2	□3	□4	□5

4. Befinden

Im letzten Teil unserer Befragung geht es um Ihr Befinden in der letzten Zeit und um Ihren momentanen Gesundheitszustand.

Wie fühlten Sie sich in den letzten Wochen?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Aktiv	□1	□2	□3	□4	□5
Bekümmert	□1	□2	□3	□4	□5
Gereizt	□1	□2	□3	□4	□5
Interessiert	□1	□2	□3	□4	□5
Ängstlich	□1	□2	□3	□4	□5
Verärgert	□1	□2	□3	□4	□5
Aufmerksam	□1	□2	□3	□4	□5

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Arbeit inspiriert mich.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich fühle mich wieder müde, wenn ich morgens aufstehe und den nächsten Arbeitstag vor mir habe.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich bin stolz auf meine Arbeit.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich fühle mich durch meine Arbeit frustriert.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	□1	□2	□3	□4	□5
Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist für mich wirklich anstrengend.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Arbeit ist eine Herausforderung für mich.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.	□1	□2	□3	□4	□5
Bei meiner Arbeit bin ich geistig sehr widerstandsfähig.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich glaube, dass ich nicht mehr weiter weiß.	□1	□2	□3	□4	□5

Nun geht um Ihre Gesundheit. Viele dieser Fragen sind sehr persönlich. Bitte füllen Sie die Fragen möglichst vollständig aus. Ihre Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt.

Wenn Sie Ihre beste, je erreichte Arbeitsfähigkeit mit zehn Punkten bewerten: Wie viele Punkte würden Sie dann für Ihre **derzeitige** Arbeitsfähigkeit geben? (0 bedeutet, dass Sie derzeit arbeitsunfähig sind.)

☐0	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5	☐6	☐7	☐8	☐9	☐10
völlig arbeitsunfähig										derzeit die beste Arbeitsfähigkeit

	Sehr schlecht	Eher schlecht	Mittelmäßig	Eher gut	Sehr gut
Wie schätzen Sie Ihre **derzeitige** Arbeitsfähigkeit in Relation zu den körperlichen Arbeitsanforderungen ein?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
Wie schätzen Sie Ihre **derzeitige** Arbeitsfähigkeit in Relation zu den psychischen Arbeitsanforderungen ein?	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Kreuzen Sie in der folgenden Liste Ihre Krankheiten oder Verletzungen an. Geben Sie bitte auch an, ob ein Arzt diese Krankheiten diagnostiziert oder behandelt hat.	Nein	Ja, eigene Einschätzung	Ja, Diagnose vom Arzt
Unfallverletzungen (z.B. des Rückens, der Glieder, Verbrennungen)	☐0	☐2	☐1
Erkrankungen des Muskel-Skelett-Systems von Rücken, Gliedern oder anderen Körperteilen (z.B. wiederholte Schmerzen in Gelenken oder Muskeln, Ischias, Rheuma, Wirbelsäulenerkrankungen)	☐0	☐2	☐1
Herz-Kreislauf-Erkrankungen (z.B. Bluthochdruck, Herzkrankheit, Herzinfarkt)	☐0	☐2	☐1
Atemwegserkrankungen (z.B. wiederholte Atemwegsinfektionen, chronische Bronchitis, Bronchialasthma)	☐0	☐2	☐1
Psychische Beeinträchtigungen (z.B. Depressionen, Angstzustände, chronische Schlaflosigkeit, psychovegetatives Erschöpfungssyndrom)	☐0	☐2	☐1
Neurologische und sensorische Erkrankungen (z.B. Tinnitus, Hörschäden, Augenerkrankungen, Migräne, Epilepsie)	☐0	☐2	☐1
Erkrankungen des Verdauungssystems (z.B. der Galle, Leber, Bauchspeicheldrüse, Darm)	☐0	☐2	☐1
Erkrankungen im Urogenitaltrakt (z.B. Harnwegsinfektionen, gynäkologische Erkrankungen)	☐0	☐2	☐1
Hautkrankheiten (z.B. allergischer Hautausschlag, Ekzem)	☐0	☐2	☐1
Tumore/Krebs	☐0	☐2	☐1
Hormon-/ Stoffwechselerkrankungen (z.B. Diabetes, Fettleibigkeit, Kropf)	☐0	☐2	☐1
Krankheiten des Blutes (z.B. Anämie)	☐0	☐2	☐1
Angeborene Erkrankungen	☐0	☐2	☐1
Andere Leiden oder Krankheiten? Welche?	☐0	☐2	☐1

Behindert Sie **derzeit** eine Erkrankung oder Verletzung bei der Ausübung Ihrer Arbeit?	Falls nötig, kreuzen Sie bitte mehr als eine Antwortmöglichkeit an.
Keine Beeinträchtigung/Ich habe keine Erkrankungen.	☐6
Ich kann meine Arbeit ausführen, habe aber Beschwerden.	☐5
Ich bin manchmal gezwungen, langsamer zu arbeiten oder meine Arbeitsmethoden zu ändern.	☐4
Ich bin oft gezwungen, langsamer zu arbeiten oder meine Arbeitsmethoden zu ändern.	☐3
Wegen meiner Krankheit bin ich nur in der Lage Teilzeitarbeit zu verrichten.	☐2
Meiner Meinung nach bin ich völlig arbeitsunfähig.	☐1

	Über-haupt keinen	Höch-stens 9 Tage	10-24 Tage	25-99 Tage	100-354 Tage
Wie viele ganze Tage blieben Sie auf Grund eines gesundheitlichen Problems (Krankheit, Gesundheitsvorsorge oder Untersuchung) im letzten Jahr (12 Monate) der Arbeit fern?	☐5	☐4	☐3	☐2	☐1

	Unwahr-scheinlich	Nicht sicher	Ziemlich sicher
Glauben Sie, dass Sie ausgehend von Ihrem jetzigen Gesundheitszustand Ihre derzeitige Arbeit auch in den nächsten zwei Jahren ausüben können?	☐1	☐4	☐7

	Nie-mals	Eher selten	Man-chmal	Eher häufig	Häu-fig
Haben Sie in der letzten Zeit Ihre täglichen Aufgaben mit Freude erledigt?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4
Waren Sie in der letzten Zeit aktiv und rege?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4
Waren Sie in der letzten Zeit zuversichtlich, was die Zukunft betrifft?	☐0	☐1	☐2	☐3	☐4

5. Demografische Angaben

Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt.

Sind Sie?	
Männlich	□1
Weiblich	□2

Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst (ohne Elternzeit, Beurlaubung etc.)?
Seit _____ Jahren
Wie alt sind Sie?
_____ Jahre

An welcher Schulart arbeiten Sie?	
Grund- und Hauptschule	□1
Hauptschule	□2

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Grund- und Hauptschulen arbeiten: Unterrichten Sie vorwiegend im…	
Grundschulbereich	□1
Hauptschulbereich	□2

Sind Sie…	
…Vollzeit beschäftigt?	□1
…Teilzeit beschäftigt (mind. 50%)?	□2
…Teilzeit beschäftigt (weniger als 50%)?	□3
…im Referendariat?	□4
…im Studium	□5

Wie viele Unterrichtsstunden laufen reibungslos und vollkommen unproblematisch ab?
Ca. _____ %

Möchten Sie eine persönliche Ergebnisrückmeldung erhalten, die wir Ihnen in einem verschlossenen Brief zukommen lassen? Bitte denken Sie daran, auf der ersten Seite Ihren **persönlichen Code** anzugeben.

Ja	□1
Nein	□2

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Fragebogen der Studie III

Teil 1: Videosequenz 1 - Szene 1

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre — Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Teil 2: Videosequenz 1 - Szene 2

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre — Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Hat sich die Situation im Vergleich zur vorherigen Szene Ihrer Meinung nach eher Richtung einer Verbesserung (Bewältigung) oder in Richtung einer Verschlechterung (Eskalation) der Situation verändert?

Bitte schätzen Sie dies auf folgender Skala ein:

Stark verbessert	Etwas verbessert	Gleich bleibend	Etwas verschlechtert	Stark verschlechtert
□1	□2	□3	□4	□5

Bitte erläutern Sie Ihre Auswahl:

Teil 3: Videosequenz 1 - Szene 3

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Hat sich die Situation im Vergleich zur vorherigen Szene Ihrer Meinung nach eher Richtung einer Verbesserung (Bewältigung) oder in Richtung einer Verschlechterung (Eskalation) der Situation verändert?

Bitte schätzen Sie dies auf folgender Skala ein:

Stark verbessert	Etwas verbessert	Gleich bleibend	Etwas verschlechtert	Stark verschlechtert
□1	□2	□3	□4	□5

Bitte erläutern Sie Ihre Auswahl:

Teil 4: Videosequenz 1 - Gesamte Sequenz

	Gar nicht schwierig	Etwas schwierig	Mittelmäßig schwierig	Ziemlich schwierig	Sehr schwierig
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz konsequent freundlich zu bleiben?	□1	□2	□3	□4	□5
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz eine positive Einstellung zu behalten?	□1	□2	□3	□4	□5
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz konsequent auf die Unterrichtsziele orientiert zu bleiben?	□1	□2	□3	□4	□5

	Sehr selten	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
Diese (oder eine ähnliche Situation) habe ich schon erlebt.	□1	□2	□3	□4	□5

	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr
Solche Situationen empfinde ich als emotional belastend.	□1	□2	□3	□4	□5

Wie hätten Sie in einer solchen Situation reagiert?

Teil 5: Videosequenz 2 - Szene 1

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre — Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Teil 6: Videosequenz 2 - Szene 2

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre — Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Hat sich die <u>Situation im Vergleich zur vorherigen Szene</u> Ihrer Meinung nach eher Richtung einer Verbesserung (Bewältigung) oder in Richtung einer Verschlechterung (Eskalation) der Situation verändert?

Bitte schätzen Sie dies auf folgender Skala ein:

Stark verbessert	Etwas verbessert	Gleich bleibend	Etwas verschlechtert	Stark verschlechtert
□1	□2	□3	□4	□5

Bitte erläutern Sie Ihre Auswahl:

Teil 7: Videosequenz 2 - Gesamte Sequenz

	Gar nicht schwierig	Etwas schwierig	Mittelmäßig schwierig	Ziemlich schwierig	Sehr schwierig
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz konsequent freundlich zu bleiben?	□1	□2	□3	□4	□5
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz eine positive Einstellung zu behalten?	□1	□2	□3	□4	□5
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz konsequent auf die Unterrichtsziele orientiert zu bleiben?	□1	□2	□3	□4	□5

	Sehr selten	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
Diese (oder eine ähnliche Situation) habe ich schon erlebt.	□1	□2	□3	□4	□5

	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr
Solche Situationen empfinde ich als emotional belastend.	□1	□2	□3	□4	□5

Wie hätten Sie in einer solchen Situation reagiert?

Teil 8: Videosequenz 3 - Szene 1

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre — Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Teil 9: Videosequenz 3 - Szene 2

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre — Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Hat sich die Situation im Vergleich zur vorherigen Szene Ihrer Meinung nach eher Richtung einer Verbesserung (Bewältigung) oder in Richtung einer Verschlechterung (Eskalation) der Situation verändert?

Bitte schätzen Sie dies auf folgender Skala ein:

Stark verbessert	Etwas verbessert	Gleich bleibend	Etwas verschlechtert	Stark verschlechtert
☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Bitte erläutern Sie Ihre Auswahl:

Teil 10: Videosequenz 3 - Szene 3

Welche Emotion zeigen Sie in einer solchen oder ähnlichen Situation?	Gar nicht	Kaum	Mittel-mäßig	Stark	Sehr stark
Verständnisvolle Freundlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5
Ärger	□1	□2	□3	□4	□5
Enttäuschung	□1	□2	□3	□4	□5
Persönliche Betroffenheit	□1	□2	□3	□4	□5
Strenge	□1	□2	□3	□4	□5
Neutrale Sachlichkeit	□1	□2	□3	□4	□5

Wie gehen Sie in einer ähnlichen Situation mit Ihren Gefühlen um?	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich versuche wirklich, die Emotionen zu empfinden, die ich als Teil meines Berufes in solchen Situationen zeigen muss.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss meine Gefühle unterdrücken, um nach außen hin „neutral“ zu erscheinen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich unterdrücke meine Gefühle gegenüber den unangenehmen Schülern, weil auch sie Verständnis brauchen.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich versuche, die Emotionen, die ich in solchen Situationen zeigen soll, tatsächlich zu empfinden.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige die erwünschte Emotion nur, solange ich in Sichtweite der Schüler bin.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich muss Gefühle zeigen, die nicht mit dem übereinstimmen, was ich momentan gegenüber den Schülern fühle.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich verhalte mich den unsympathischen Schülern gegenüber freundlich, weil ich ihr Recht darauf ernst nehme.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich zeige nach außen Freundlichkeit, weil meine Arbeit es so erfordert.	□1	□2	□3	□4	□5

Bitte schätzen Sie die Grundstimmung der Klasse in diesem Moment auf folgendem Kontinuum von 0 = schlecht bis 10= sehr gut ein:

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlecht auf den Unterricht konzentriert — Sehr stark auf den Unterricht konzentriert

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

Sehr schlechte Arbeitsatmosphäre — Sehr gute Arbeitsatmosphäre

Hat sich die <u>Situation im Vergleich zur vorherigen Szene</u> Ihrer Meinung nach eher Richtung einer Verbesserung (Bewältigung) oder in Richtung einer Verschlechterung (Eskalation) der Situation verändert?

Bitte schätzen Sie dies auf folgender Skala ein:

Stark verbessert	Etwas verbessert	Gleich bleibend	Etwas verschlechtert	Stark verschlechtert
□1	□2	□3	□4	□5

Bitte erläutern Sie Ihre Auswahl:

Teil 11: Videosequenz 3 - Gesamte Sequenz

	Gar nicht schwierig	Etwas schwierig	Mittelmäßig schwierig	Ziemlich schwierig	Sehr schwierig
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz konsequent freundlich zu bleiben?	□1	□2	□3	□4	□5
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz eine positive Einstellung zu behalten?	□1	□2	□3	□4	□5
Wie schwierig wäre es für Sie, während einer solchen Sequenz konsequent auf die Unterrichtsziele orientiert zu bleiben?	□1	□2	□3	□4	□5

	Sehr selten	Selten	Gelegentlich	Oft	Sehr oft
Diese (oder eine ähnliche Situation) habe ich schon erlebt.	□1	□2	□3	□4	□5

	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr
Solche Situationen empfinde ich als emotional belastend.	□1	□2	□3	□4	□5

Wie hätten Sie in einer solchen Situation reagiert?

Teil 12: Abschlussfragen

Was tun Sie, nachdem Sie am Ende eines solchen Tages die Schule verlassen?

_____

Wie bereiten Sie sich auf eine Unterrichtsstunde in einer schwierigen Klasse vor?

_____

Gibt es an Ihrer Schule eine Regelung, welche Gefühle man in derartigen Situationen äußern soll?

Ja	□1
Nein	□2

Wenn ja welche?

_____

Nun geht um Ihre Gesundheit und Ihr Befinden. Viele dieser Fragen sind sehr persönlich. Bitte füllen Sie die Fragen möglichst vollständig aus. Ihre Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt.

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Arbeit ist nützlich und sinnvoll.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich fühle mich durch meine Arbeit emotional erschöpft.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Arbeit inspiriert mich.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich fühle mich wieder müde, wenn ich morgens aufstehe und den nächsten Arbeitstag vor mir habe.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich bin stolz auf meine Arbeit.	□1	□2	□3	□4	□5

	Trifft gar nicht zu	Trifft wenig zu	Trifft mittel-mäßig zu	Trifft ziem-lich zu	Trifft völlig zu
Ich fühle mich durch meine Arbeit frustriert.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	□1	□2	□3	□4	□5
Den ganzen Tag mit Menschen zu arbeiten, ist für mich wirklich anstrengend.	□1	□2	□3	□4	□5
Meine Arbeit ist eine Herausforderung für mich.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.	□1	□2	□3	□4	□5
Bei meiner Arbeit bin ich geistig sehr widerstandsfähig.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich glaube, dass ich nicht mehr weiter weiß.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich habe das Gefühl, dass ich an meinem Arbeitsplatz zu hart arbeite.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich habe das Gefühl, dass die Schüler mir die Schuld für einige Ihrer Probleme geben.	□1	□2	□3	□4	□5
Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.	□1	□2	□3	□4	□5
Es macht mir zunehmend nicht wirklich viel aus, was mit manchen Schülern passiert.	□1	□2	□3	□4	□5

	Über-haupt keinen	Höch-stens 9 Tage	10-24 Tage	25-99 Tage	100-354 Tage
Wie viele ganze Tage blieben Sie auf Grund eines gesundheitlichen Problems (Krankheit, Gesundheitsvorsorge oder Untersuchung) im letzten Jahr (12 Monate) der Arbeit fern?	□1	□2	□3	□4	□5

	Unwahr-scheinlich	Nicht sicher	Ziemlich sicher
Glauben Sie, dass Sie ausgehend von Ihrem jetzigen Gesundheitszustand, Ihre derzeitige Arbeit auch in den nächsten zwei Jahren ausüben können?	□1	□2	□3

Wenn Sie Ihre beste, je erreichte Arbeitsfähigkeit mit zehn Punkten bewerten: Wie viele Punkte würden Sie dann für Ihre derzeitige Arbeitsfähigkeit geben? (0 bedeutet, dass Sie derzeit arbeitsunfähig sind.)

□0	□1	□2	□3	□4	□5	□6	□7	□8	□9	□10

völlig arbeitsunfähig derzeit die beste Arbeitsfähigkeit

Abschließend noch einige Angaben zu Ihrer Person, die wir selbstverständlich vertraulich auswerten:

Sind Sie?	
Männlich	□1
Weiblich	□2

Wie lange sind Sie bereits im Schuldienst (ohne Elternzeit, Beurlaubung etc.)?
Seit _____ Jahren
Wie alt sind Sie?
_____ Jahre

Sind Sie…	
…Vollzeit beschäftigt?	□1
…Teilzeit beschäftigt (mind. 50%)?	□2
…Teilzeit beschäftigt (weniger als 50%)?	□3
…im Referendariat?	□4

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Untersuchung!