

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



**Ungerechtigkeitssensibilität,
berufliche Gratifikationskrisen und psychische
Gesundheit bei Lehrkräften**

Diplomarbeit

von

Claudia Heßler

Halle/Saale, im Oktober 2010

Betreuer:

Prof. Dr. Manfred Schmitt

Prof. Dr. Peter Borkenau

„Der Lehrer hat die Aufgabe,
eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten
bei Nebel durch unwegsames Gelände zu führen,
und zwar so, dass alle bei bester Laune
und möglichst gleichzeitig
an drei verschiedenen Zielorten ankommen.“

anonymes Zitat, nach Gudjons, 1990

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen Personen bedanken, welche entscheidend zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt zuallererst meinem Erstbetreuer Herrn *Prof. Dr. Schmitt* für die Bereitstellung des Themas dieser Diplomarbeit sowie für seine unterstützende Betreuung. Vielen Dank, dass Sie zu jeder Zeit bereit waren, auftretende Fragen und Widersprüchlichkeiten zuverlässig und schnell per Email zu diskutieren.

Für eine kompetente statistische Unterstützung möchte ich *Herrn Dr. Lehr* danken.

Zu Dank verpflichtet bin ich zudem Herrn PD Dr. Dr. Hillert und Dr. Koch, die mich bei der Datenerhebung in der Klinik Roseneck unterstützt haben und in jener Zeit, immer als Ansprechpartner zur Verfügung standen.

Weiterhin möchte ich den vielen, mir unbekanntem Lehrerinnen und Lehrern für ihre Bereitschaft, an den Befragungen teilzunehmen, danken.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt auch Timm Knappe, Christine Ruhbaum und Tassilo Odysseus Heller für Ihre Unterstützung.

ABSTRACT

Psychosoziale Belastungen im Lehrerberuf sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Eine Erklärung für das gehäufte Auftreten depressiver Störungen und das damit verbundene vorzeitige Ausscheiden aus dem Beruf könnte ein bestehendes Ungleichgewicht zwischen der Verausgabung im Beruf und der dafür erhaltenen Belohnung bei den betroffenen Lehrern sein (Schaarschmidt, 2004), wie im theoretischen Modell beruflicher Gratifikationskrisen (ERI) von Siegrist (1996) angenommen. Ziel dieser Arbeit ist es, den Zusammenhang zwischen gerechtigkeitsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen (Ungerechtigkeitssensibilität, Equity Sensitivity) und gratifikationskritischen Erfahrungen bei Lehrkräften zu untersuchen. Weiterhin wird erforscht, ob diese Persönlichkeitsmerkmale den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität moderieren. Multiple Regressionsanalysen und explorative Untersuchungen zeigen, dass Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opfer- und Beobachterperspektive geeignete Prädiktoren zur Vorhersage einer beruflichen Gratifikationskrise darstellen. Equity Sensitivity kann sich neben den Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität nicht als Prädiktor durchsetzen. Es werden Interventionen zur Gesundheitsförderung nahegelegt, die auf einen besseren Umgang und die Bewältigung von gratifikationskritischen Ungerechtigkeitserfahrungen abzielen.

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	4
INHALTSVERZEICHNIS	5
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	8
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	10
1 EINLEITUNG	11
2 THEORETISCHER HINTERGRUND	13
2.1 GERECHTIGKEITSFORSCHUNG	13
2.1.1 GERECHTIGKEITSBEGRIFF	13
2.1.2 GERECHTIGKEITSPSYCHOLOGIE UND DIFFERENTIALPSYCHOLOGISCHE ANSÄTZE	14
2.1.3 THEORETISCHE EINFÜHRUNG IN DAS KONSTRUKT DER UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT	15
2.1.3.1 INDIKATOREN DER UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT	16
DER HÄUFIGKEITSINDIKATOR	16
DER EMOTIONSINDIKATOR	16
DER PERSEVERANZINDIKATOR	17
DER VERHALTENSINDIKATOR	17
2.1.3.2 KONSTRUKTVALIDIERUNG UND KONSTRUKTDIFFERENZIERUNG	18
2.1.3.3 EMPIRISCHE EVIDENZ ZU DEN FACETTEN DER UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT	19
2.2 ORGANISATIONALE GERECHTIGKEIT	23
2.2.1 URSPRUNG UND DEFINITION	23
2.2.2 DIMENSIONEN ORGANISATIONALER GERECHTIGKEIT	24
2.2.3 DISTRIBUTIVE GERECHTIGKEIT UND EQUITY THEORIE	24
2.2.4 EQUITY SENSITIVITY	27
2.2.4.1 BENEVOLENT PERSON	29
2.2.4.2 EQUITY SENSITIVE PERSON	29
2.2.4.3 ENTITLED PERSON	30
2.2.4.4 EMPIRISCHE EVIDENZ	30
2.3 DAS MODELL BERUFLICHER GRATIFIKATIONSKRISEN	32
2.3.1 THEORETISCHE ANNAHMEN DES ERI-MODELLS	33
2.3.2 EMPIRISCHE EVIDENZ	34
2.3.3 DER PSYCHOLOGISCHE VERTRAG - GRATIFIKATIONSKRISE UND GRATIFIKATIONSBILANZ	36
2.4 PSYCHISCHE GESUNDHEIT IM LEHRERBERUF	38
2.4.1 DEPRESSIVE STÖRUNGEN BEI LEHRKRÄFTEN	38
2.4.2 GRATIFIKATIONEN UND BELASTUNGEN VON LEHRKRÄFTEN	40
3 HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNG	42

4	METHODIK	47
4.1	DATENERHEBUNG	47
4.2	OPERATIONALISIERUNG DER KONSTRUKTE	48
4.2.1	UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT	48
4.2.2	EQUITY SENSITIVITY	49
4.2.3	BERUFLICHE GRATIFIKATIONSKRISEN	50
4.2.4	ALLGEMEINE DEPRESSIVITÄT	52
4.3	STATISTISCHE ANALYSE	53
4.3.1	DATENAUFBEREITUNG UND DATENKONTROLLE	53
4.3.2	DESKRIPTIVE STATISTIK	53
4.3.3	UMGANG MIT AUSREIßERN	55
4.3.4	RELIABILITÄTSANALYSE	55
4.4	STATISTISCHE ANALYSEVERFAHREN	56
4.4.1	HIERARCHISCHE LINEARE MULTIPLE REGRESSION	56
4.4.2	MODERIERTE REGRESSION	57
4.4.3	ÜBERPRÜFUNG DER VORRAUSSETZUNGEN DES LINEAREN REGRESSIONSMODELLS	57 57
4.4.4	T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN	60
4.4.5	STICHPROBENEIGNUNG	61
5	ERGEBNISTEIL	62
5.1	INTERKORRELATIONEN	62
5.2	HYPOTHESENTESTUNG	63
5.2.1	HYPOTHESE 1	63
5.2.1.1	BIVARIATE KORRELATIONEN	63
5.2.1.2	ERGEBNISSE DER MULTIPLEN REGRESSION	63
5.2.2	HYPOTHESE 2	64
5.2.2.1	BIVARIATE KORRELATIONEN	65
5.2.2.2	ERGEBNISSE DER MULTIPLEN REGRESSION	65
5.2.3	HYPOTHESE 3	66
5.2.4	HYPOTHESE 4	67
5.2.5	HYPOTHESEN 5 UND 6	68
5.3	EXPLORATIVE DATENANALYSE	69
5.3.1	REGRESSIONSANALYSE MIT UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT AUS DER BEOBACHTERPERSPEKTIVE	69
5.3.2	MULTIPLE REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTOREN (USB_O, USB_B, ES)	70
5.3.3	MULTIPLE REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTOREN ($USB_O, USB_B, USB_T, USB_N, ES$)	71
5.3.4	UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT AUS DER BEOBACHTERPERSPEKTIVE ALS MODERATOR	72
6	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION	73
6.1	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	73
6.2	DISKUSSION	77
6.2.1	STICHPROBE	77
6.2.2	METHODIK	79
6.2.3	AUSBlick	80
6.2.4	PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN	81

7 ZUSAMMENFASSUNG	83
8 LITERATURVERZEICHNIS	85
ANHANG	95
Anhang A – Deskriptive Daten	95
Anhang B – Informationsblatt für die nichtklinische Gruppe	97
Anhang C – Informationsblatt für Patienten der klinischen Gruppe	99
Anhang D – Fragebogen	103

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: EQUITY THEORIE VON ADAMS (1965)	26
ABBILDUNG 2: DAS EQUITY SENSITIVITY KONTINUUM IN ANLEHNUNG AN HUSEMAN, HATFIELD, MILES (1987)	28
ABBILDUNG 3: DAS MODELL DER BERUFLICHEN GRATIFIKATIONSKRISE IN ANLEHNUNG AN SIEGRIST, 1996)	33
ABBILDUNG 4: HISTOGRAMM UND P-P DIAGRAMM ZUR NORMALVERTEILUNG DER STANDARDISIERTEN RESIDUEN	58
ABBILDUNG 5: STANDARDISIERTE VORHERSAGEWERTE/ STANDARDISIERTE RESIDUEN	59

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: SOZIODEMOGRAFISCHE VARIABLEN DER GESAMTGRUPPE MIT UNTERTEILUNG ZWISCHEN KLINISCHE UND NICHT- KLINISCHE GRUPPE	53
TABELLE 2: BERUFSSPEZIFISCHE VARIABLEN DER GESAMTGRUPPE MIT UNTERTEILUNG ZWISCHEN KLINISCHE UND NICHT- KLINISCHE GRUPPE	54
TABELLE 3: VERTEILUNG DER BERUFSSPEZIFISCHEN VARIABLE „SCHULTYP“	54
TABELLE 4: ERSTDIAGNOSE NACH ICD-10 DER IN DER KLINIK ROSENECK BEHANDELTEN LEHRER UND LEHRERINNEN, IN %	55
TABELLE 5: DESKRIPTIVE STATISTIK DER ALLGEMEINEN DEPRESSIONSSKALA	95
TABELLE 6: DESKRIPTIVE STATISTIK DER EFFORT-REWARD IMBALANCE SKALA	95
TABELLE 7: DESKRIPTIVE STATISTIK DER EQUITY SENSITIVITY SKALA	96
TABELLE 8: DESKRIPTIVE STATISTIK DER UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄTSSKALEN	96
TABELLE 9: KENNWERTE DER VERWENDETEN SKALEN	56
TABELLE 10: BIVARIATE KORRELATIONEN ZWISCHEN ALLEN STUDIENVARIABLEN NACH PEARSON	62
TABELLE 11: KENNWERTE DER REGRESSIONSMODELLE ZUM AUSMAß AN ERI FÜR HYPOTHESE 1	64
TABELLE 12: KENNWERTE DER PRÄDIKTOREN IN MODELL 2 ZUM AUSMAß AN ERI FÜR HYPOTHESE 1	64
TABELLE 13: KENNWERTE DER REGRESSIONSMODELLE ZUM AUSMAß AN ERI FÜR HYPOTHESE 2	65
TABELLE 14: KENNWERTE DER PRÄDIKTOREN IN MODELL 2 ZUM AUSMAß AN ERI FÜR HYPOTHESE 2	66
TABELLE 15: KENNWERTE DER MODERierten REGRESSIONSANALYSE MIT USB ₀ ALS MODERATOR	66

TABELLE 16: KENNWERTE DER MODERIERTEN REGRESSIONSANALYSE MIT EQUITY SENSITIVITY ALS MODERATOR	67
TABELLE 17: GRUPPENSTATISTIK DER T-TESTS FÜR HYPOTHESE 5 UND 6	68
TABELLE 18: KENNWERTE DER REGRESSIONSMODELLE ZUM AUSMAß AN ERI MIT USB_B ALS PRÄDIKTOR	69
TABELLE 19: KENNWERTE DER PRÄDIKTOREN (ALTER, GESCHLECHT, USB_B) IN MODELL 2 ZUM AUSMAß AN ERI	70
TABELLE 20: KENNWERTE DER PRÄDIKTOREN (ALTER, GESCHLECHT, USB_O , USB_B , ES) IN MODELL 2 ZUM AUSMAß AN ERI	70
TABELLE 21: KENNWERTE DER REGRESSIONSMODELLE ZUM AUSMAß AN ERI MIT PRÄDIKTOREN ALTER, GESCHLECHT, USB_O , USB_B , ES	71
TABELLE 22: KENNWERTE DER PRÄDIKTOREN (USB_O , USB_B , USB_T , USB_N , ES) IN MODELL 3 ZUM AUSMAß AN ERI	71
TABELLE 23: KENNWERTE DER REGRESSIONSMODELLE ZUM AUSMAß AN ERI MIT PRÄDIKTOREN USB_O , USB_B , USB_T , USB_N , ES	72
TABELLE 24: KENNWERTE DER MODERIERTEN REGRESSIONSANALYSE MIT USB_B ALS MODERATOR	73

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

USB _B	Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive
USB _N	Ungerechtigkeitssensibilität aus der Nutznießerperspektive
USB _O	Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive
USB _T	Ungerechtigkeitssensibilität aus der Täterperspektive
ERI	Effort-Reward-Imbalance
OC	Overcommitment
ADS-K	Kurzversion der Allgemeine Depressionsskala
N	Anzahl
MW	Mittelwert
SD	Standard Deviation, Standardabweichung
a	Cronbachs Alpha

1 EINLEITUNG

Lehrergesundheit macht Schlagzeilen, welche vorrangig negativ behaftet sind, so im FOCUS: „Höllensjob Lehrer¹: Überfordert, Verspottet, Ausgebrannt“. Öffentliche Medienberichte vom „kranken Lehrerzimmer“, dem „Leiden der Lehrer“ oder dem „Horrortrip Schule“ führen – so könnte man den Eindruck gewinnen – zu einer fast schon zu bemitleidenswerten Lehrerschaft (Rothland, 2007). Neben diesen medienwirksamen Meldungen tragen auch Informationen zum vorzeitigen Ausscheiden aus dem Dienst zu einem steigenden Interesse an Untersuchungen von Belastungsfaktoren im Lehrerberuf bei.

In den letzten Jahren sind psychosoziale Belastungen im Erwerbsleben deutlich gestiegen. Insbesondere in der Berufsgruppe der Lehrer zeichnete sich eine Zuspitzung der Belastungssituation durch die stetige Zunahme von Arbeitsaufgaben bei gleichzeitiger Verschlechterung der Arbeitsbedingungen ab. Der Lehrerberuf ist dadurch in besonderem Maße vom Auftreten psychischer Belastungen betroffen. Insbesondere depressive Zustandsbilder treten in dieser Berufsgruppe häufiger als in anderen Berufen auf (Schaarschmidt, 2004).

Ursächlich dafür könnte ein wahrgenommenes Ungleichgewicht zwischen der am Arbeitsplatz erbrachten Verausgabung und der als Gegenleistung dafür erfahrenen Belohnung sein. Diese Annahme wird in dem Modell beruflicher Gratifikationskrisen, auch Effort-Reward-Imbalance Modell (kurz: ERI) von Siegrist (1996), spezifiziert. Der Beruf des Lehrers ist durch ein besonders ungünstiges Verausgabungs-Belohnungsverhältnis gekennzeichnet und zählt damit zu den am stärksten belasteten und gesundheitsgefährdeten Berufsgruppen (Initiative Gesundheit und Arbeit, 2007). Aus diesem Grund sollte dem Lehrerberuf verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden, um letztendlich die Qualität der schulischen Arbeit zu sichern, die Lebensqualität der Lehrer zu erhalten und drohenden psychischen Störungen vorzubeugen (Schaarschmidt, 2004).

Berufliche Gratifikationskrisen lassen sich im Rahmen der distributiven Gerechtigkeitsforschung als verletzte Tauschgerechtigkeiten interpretierten. Da sich Menschen in der Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten unterscheiden, und auch darin, wie sensibel sie auf diese reagieren, kann ein und dieselbe ungerechte Situation (in diesem Fall eine Gratifikationskrise) zu ganz unterschiedlichen Interpretationen und Verhaltensreaktionen führen (Schmitt, 1993).

Bislang existieren zahlreiche wissenschaftliche Studien, die belegen, dass berufliche Gratifikationskrisen mit einem erhöhten psychischen und physischen Krankheitsrisiko einhergehen (Siegrist, 2002; Tsutsumi & Kawakami, 2004; Van Vegchel, de Jong, Bosma &

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird der Begriff des Lehrers immer für Personen beiderlei Geschlechts verwendet.

Schaufeli, 2005). Gegenwärtig liegen jedoch keine ausreichend fundierten Kenntnisse darüber vor, welche Persönlichkeitsfaktoren das Erleben gratifikationskritischer Erfahrungen beeinflussen. Die vorliegende Diplomarbeit untersucht diesen Einfluss und analysiert den Zusammenhang von gerechtigkeitsbezogenen Persönlichkeitsvariablen auf das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen.

Gegenstand der Arbeit ist die zentrale Frage, ob Ungerechtigkeitssensibilität (Schmitt, 1996) und Equity Sensitivity (Huseman, Hatfield & Miles, 1987) das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen am Arbeitsort „Schule“ begünstigen und darüber hinaus den Zusammenhang zwischen einer bestehenden Gratifikationskrise und der psychischen Gesundheit moderieren. Von persönlichkeitspsychologischer Seite stellt diese Frage einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung des Erlebens beruflicher Gratifikationskrisen dar.

Der theoretische Teil der Arbeit untergliedert sich in vier Teilabschnitte. Zur theoretischen Einbettung wird im ersten Teil zunächst ein kurzer Überblick über die Gerechtigkeitspsychologie gegeben. Anschließend erfolgt eine theoretische Einführung in das Konstrukt der Ungerechtigkeitssensibilität als gerechtigkeitsbezogenes Persönlichkeitsmerkmal. In diesem Rahmen werden auch die wichtigsten empirischen Befunde zum Konstrukt skizziert. Im zweiten Teil der Arbeit wird eine ausführliche Beschreibung der Equity Theorie und des Equity Sensitivity Konstrukt, als eine weitere gerechtigkeitsbezogene Persönlichkeitsvariable, vorgenommen. In diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage, inwieweit Equity Sensitivity, als theoretischer „Wegbereiter“ der Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeiten, einen Einfluss auf gratifikationskritische Erfahrungen am Arbeitsplatz hat. Dieser Teil der Arbeit steht im Kontext der organisationalen Gerechtigkeit, da es um die Wahrnehmung von Fairness am Arbeitsplatz „Schule“ geht. Aufbauend auf die Equity Theorie wird dann im dritten Abschnitt das Modell beruflicher Gratifikationskrisen vorgestellt. Innerhalb dieses Kapitels wird auch der psychologische Vertrag zwischen Schulleitung und Lehrkräften berücksichtigt, da dieser gewissermaßen die Berechnungsgrundlage für die individuelle Gratifikationsbilanz darstellt. Der letzte Abschnitt des theoretischen Teils widmet sich der psychischen Gesundheit von Lehrern. Depressionen stehen hier im Fokus der Betrachtung. Neben der Klassifikation depressiver Störungen nach der Weltgesundheitsorganisation werden die gegenwärtigen empirischen Erkenntnisse zu depressiven Erkrankungen bei Lehrern aufgezeigt. Dieses Vorgehen erleichtert das Verständnis der Argumentation, um im Anschluss an den Theorieteil die psychologischen Hypothesen zu generieren.

Im Methodenteil werden die zur Überprüfung der Hypothesen verwendeten Verfahren beschrieben. Abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und kritisch diskutiert.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 GERECHTIGKEITSFORSCHUNG

Nach einer kurzen Darstellung des Gerechtigkeitsbegriffs wird die Entwicklung der Gerechtigkeitspsychologie unter Berücksichtigung persönlichkeitspsychologischer Ansätze aufgezeigt. Die Begriffe Gerechtigkeit und Fairness werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

2.1.1 GERECHTIGKEITSBEGRIFF

Gerechtigkeit ist ein zentraler Grundsatz menschlichen Zusammenlebens und stellt ein wünschenswertes Grundprinzip sozialer Organisationen dar. Eine prägnante Definition liefert der römische Jurist Ulpian (170-228 n. Chr.), der Gerechtigkeit als den „feste[n] und dauernde[n] Wille[n] [beschreibt], jedem sein Recht zuzuteilen“ (Homman, 2006, S. 92). Bereits in der Antike galt Gerechtigkeit im politischen und individuellen Bereich als eine herausragende Kardinaltugend, die von Platon (427-347 v. Chr.) als eine innere Einstellung aufgefasst wurde. Aristoteles (ca. 335-323 v. Chr.) charakterisierte Gerechtigkeit dann später als eine Tugend, die auf andere bezogen ist, denn Gerechtigkeit regelt v.a. die Beziehungen zwischen Individuen (Aristoteles, 1985). Bis heute herrscht Einigkeit darüber, dass Gerechtigkeit als intersubjektiv aufzufassen ist.

Gerechtigkeit stellt ein hohes politisches und moralisches Ideal dar und zählt zu den umstrittensten Grundbegriffen der Philosophie. Nahezu alle Menschen streben danach, in einer gerechten Gesellschaft zu leben. In gewisser Weise streben sie nicht nur danach, sondern Individuen haben vielmehr ein Recht darauf, denn Gerechtigkeit gilt in der westlichen Welt als zentrales Kriterium moralischer Legitimation politischer und sozialer Verfahrensweisen (Horster, 2005).

Alle Disziplinen, die sich mit dem Thema Gerechtigkeit beschäftigen, wie die Ethik, Politik, Rechtswissenschaft und Philosophie, versuchen allgemeingültige Maßstäbe und Regeln zu definieren, damit eine Verteilung von Gütern in der Gesellschaft als gerecht angesehen werden kann. Die Psychologie als eigenständige Wissenschaft interessiert sich hingegen primär für das „naive Rechts- und Gerechtigkeitsempfinden“ von Menschen. Obwohl die Gerechtigkeitspsychologie in den letzten 30 Jahren ein breites Spektrum interessanter wissenschaftlicher Arbeiten und Forschungsergebnisse hervorgebracht hat, existiert bislang keine allgemein anerkannte Definition des Gerechtigkeitsbegriffs (Schmitt, 1993).

Diese Tatsache spiegelt sich u.a. in der Existenz verschiedener Gerechtigkeitsprinzipien, wie dem Beitragsprinzip ("Jedem nach seinem Verdienst."), dem Bedürfnisprinzip ("Jedem nach seinen Bedürfnissen.") und dem Gleichheitsprinzip ("Jedem das Gleiche.") wider, um an dieser Stelle die Bedeutendsten zu nennen. Trotz des Vorhandenseins verschiedener Gerechtigkeitsprinzipien bleibt die Klärung der konkreten Umsetzung bzw. Anwendung dieser Prinzipien im täglichen Leben oftmals offen. Denn umstritten bleibt, was Gerechtigkeit erfordert, d.h. welche Bedingungen vorliegen müssen, damit man von Gerechtigkeit sprechen kann. Im betrieblichen Kontext entstehen dadurch beispielsweise Fragen nach den Kriterien, die herangezogen werden sollten, um Beförderungen, Gehaltserhöhungen und Entlassungen zu begründen oder für welche Arbeit welcher Lohn als angemessen erscheint.

2.1.2 GERECHTIGKEITSPSYCHOLOGIE UND DIFFERENTIALPSYCHOLOGISCHE ANSÄTZE

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts etablierte sich die Gerechtigkeitspsychologie als eigenständiger Teilbereich der Sozialpsychologie. Einen bedeutenden Beitrag zur Entstehung dieses Forschungszweigs leisteten die s.g. Austauschtheorien, allem voran die Equity Theorie (Adams, 1965). Diese Theorien waren durch eine allgemeinpsychologische Ausrichtung gekennzeichnet.

Erweitert wurde die gerechtigkeitspsychologische Forschung Mitte der 80er und 90er Jahre durch persönlichkeitspsychologische Ansätze (z.B. *Gerechte-Welt-Glaube* von Rubin & Peplau, 1975; *Equity Sensitivity* von Huseman, Hatfield & Miles, 1987; *Präferenz für Prinzipien distributiver Gerechtigkeit* von Schmitt & Montada, 1982; *Gerechtigkeitszentralität* von Dalbert, Montada & Schmitt, 1987; *Ungerechtigkeitssensibilität* von Schmitt, Neumann & Montada, 1995). Zu erwähnen sei, dass mit dem Equity Sensitivity Konstrukt von Huseman et al. (1985) auch eine erste Typologie der Ungerechtigkeitssensibilität vorgeschlagen wurde.

Die Hinwendung zu persönlichkeitspsychologischen Erklärungen und die differenziertere Betrachtung von individuellen Unterschieden erschien, aufgrund des Vorliegens noch unerklärt großer Anteile an experimenteller Residualvarianz, als unumgänglich (vgl. Hangarter & Schmitt, 2001). Bereits Asendorpf (2004) bemerkte, dass Verhaltensunterschiede auch auf Persönlichkeitsunterschiede zurückzuführen sind und diese Unterschiede auf einer begrenzten Anzahl latenter Dispositionen beruhen. In Anbetracht dessen, sollten nun neben situativen Bedingungen auch individuelle Unterschiede im Gerechtigkeitserleben, sprich Persönlichkeitseigenschaften, berücksichtigt werden, um Verhaltensunterschiede in (un)gerechten Situationen zu erklären. Von einer gerechtigkeitsbezogenen Persönlichkeits-

eigenschaft wird gesprochen, wenn das Merkmal über verschiedene Formen von Ungerechtigkeiten generalisierbar ist und interindividuelle Unterschiede in der Empfindlichkeit für Ungerechtigkeiten vorliegen, die zeitlich stabil sind (Reichle & Schmitt, 1998).

Das folgende Kapitel liefert eine ausführliche Darstellung des Persönlichkeitsmerkmals Sensibilität für Ungerechtigkeit (Schmitt, Neumann & Montada, 1995). Die theoretische Einführung in das Konstrukt der Equity Sensitivity (Huseman et al., 1987) wird in Kapitel 2.2.4 gegeben.

2.1.3 THEORETISCHE EINFÜHRUNG IN DAS KONSTRUKT DER UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT

Das Konstrukt „Sensibilität für widerfahrene Ungerechtigkeiten“ wurde von Schmitt, Neumann und Montada Mitte der 90er Jahre in die differentialpsychologische Gerechtigkeitsforschung eingeführt und als Persönlichkeitseigenschaft konzipiert. Die Autoren nehmen an, “that people have a stable tendency of how to react to experiences of injustice and unfairness“ (Schmitt, Neumann & Montada, 1995; zit. n. Fetchenhauer & Huang, 2004, S. 1015).

Ungerechtigkeitssensibilität wird somit als eine personenspezifische Bereitschaft verstanden, die ausdrückt, dass ungerechtigkeitssensible Personen Ungerechtigkeiten häufiger wahrnehmen und emotional, kognitiv und verhaltensbezogen stärker auf diese reagieren, da sie intensiver unter dem Eindruck erlebter Unfairness stehen. Personen unterscheiden sich demnach sowohl in der Tendenz als auch in der Intensität, mit der sie Ungerechtigkeiten wahrnehmen und darauf reagieren (Schmitt, Baumert, Fetchenhauer, Gollwitzer, Rothmund & Schlösser, 2009).

Grundsätzlich kann eine Person Ungerechtigkeiten aus drei verschiedenen Perspektiven wahrnehmen (Schmitt, Neumann & Montada, 1995; vgl. Mikula, 1980). Eine Person kann Opfer sein, wenn sie sich selbst ungerecht behandelt fühlt. Sie kann Nutznießer oder Täter sein, wenn sie von Ungerechtigkeiten profitiert oder sich selbst ungerecht verhält. Oder eine Person kann als neutraler Beobachter fungieren (Gollwitzer, Fetchenhauer, Baumert, Schlösser & Schmitt, 2009). Zwischen diesen Perspektiven der Ungerechtigkeitssensibilität existieren allerdings intraindividuelle Unterschiede. Eine Person kann beispielsweise sensibel auf Ungerechtigkeiten aus der Opferperspektive reagieren, aber weniger sensibel, wenn sie dieselbe Situation als Beobachter wahrnimmt (Schmitt et al., 2009). Da es sich bei Persönlichkeitseigenschaften um latente Variablen handelt, die nicht direkt beobachtbar sind, ist es notwendig, geeignete Indikatoren zu ermitteln, die eine valide und reliable Messung dieser Eigenschaften ermöglichen.

2.1.3.1 INDIKATOREN DER UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT

Schmitt, Neumann und Montada (1995) schlugen deshalb vier Indikatoren für die Erfassung der Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeiten vor. Die Zusammenstellung der Indikatoren erfolgte auf der Grundlage theoretischer Betrachtungen zu kognitiven Prozessen der Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten und der Reaktionen auf diese. Nachfolgend werden diese Überlegungen erläutert.

DER HÄUFIGKEITSINDIKATOR

Der erste Indikator bezeichnet die Häufigkeit erinnerter Ungerechtigkeitserlebnisse. Dieser lässt sich aus drei theoretischen Argumentationen herleiten.

1. Der Häufigkeitsindikator basiert auf dem Konzept der Wahrnehmungsschwelle. Der Signal-Entdeckungstheorie (MacMillan & Creelman, 1991; vgl. Hangarter & Schmitt, 2001) zufolge, reagieren sensible Personen, aufgrund einer niedrigeren Reizschwelle, auf einen bestimmten Reiz empfindsamer als unsensible Personen. Übertragen auf die Sensibilität für Ungerechtigkeiten bedeutet das, dass ungerechtigkeitsensible Personen Ungerechtigkeiten häufiger wahrnehmen, erinnern und berichten. Je niedriger die Aufmerksamkeitsschwelle einer Person ist, desto leichter schlägt ihr „Ungerechtigkeits-detektor“ Alarm (Schmitt et al., 2009).
2. Auch aus gedächtnispsychologischer Perspektive lässt sich die Wahl dieses Indikators begründen. Ungerechtigkeiten, als emotional bedeutsame Ereignisse, sollten mit einer größeren Wahrscheinlichkeit im Langzeitgedächtnis gespeichert und abgerufen werden können (Blaney, 1986; vgl. Hangarter & Schmitt, 2001).
3. Zuletzt gehen Persönlichkeitseigenschaften auch mit einer „chronischen Verfügbarkeit von Interpretationsmustern für Situationen einher“ (Higgins & King, 1981; zit. n. Hangarter & Schmitt, 2001, S. 2). Demzufolge sollten ungerechtigkeitsensible Personen mehrdeutige Stimuli häufiger unter einem gerechtigkeitsbezogenem Gesichtspunkt interpretieren als unsensible Personen (Hangarter & Schmitt, 2001).

DER EMOTIONSINDIKATOR

Ärger ist die dominante Emotion, die bei der Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten aus der Opferperspektive am häufigsten berichtet wird (Mikula, Scherer & Athenstaedt, 1998; vgl. Schmitt et al., 2009), da durch die Verletzung persönlicher Rechte, Normen oder

Erwartungen aus der Frustration heraus, Ärger beim Betroffenen entsteht. Dieser Ärger führt zu einer Beeinträchtigung seiner Bedürfnisse und Zielerreichung (Mohiyddini, 1998).

Aus der Beobachterperspektive wird auf Unfairness hingegen häufig mit Empörung reagiert. Empörung stellt eine moralische Emotion dar, die insofern von anderen Emotionsbegriffen wie Wut, Zorn und Ärger abgegrenzt werden muss. Aus motivationspsychologischer Perspektive kann Empörung auch ohne eigene Schädigung empfunden werden, während Ärger zur Durchsetzung persönlicher Rechte nach einer erlebten Ungerechtigkeit motiviert (Montada & Schneider, 1989). Empörung ist allerdings nicht das Ergebnis jeder Normverletzung. Solomon (1989) argumentiert, dass das Empfinden von Empörung nicht notwendigerweise von der eigenen Kränkung beziehungsweise vom persönlichen Interesse abhängt, sondern von der Identifikation mit der benachteiligten Person. Eine ausführliche Darstellung zur Genese der Empörung findet sich bei Montada (1993).

DER PERSEVERANZINDIKATOR

Perseveranz bezeichnet eine sich aufdrängende, dauerhafte Beschäftigung mit einem emotional belastenden Erlebnis. Durch das Erleben intensiver Emotionen, wie Ärger oder Empörung nach einem ungerechten Ereignis, drängen sich immer wieder automatische (unwillkürliche) Gedanken in das Bewusstsein des Betroffenen. Die Situation wird erneut gedanklich durchlebt. Diese mentale Intrusivität geht mit einer verminderten Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Leistungsfähigkeit einher (Dörner & Stäudel, 1990). Die Intensität und Dauer dieser Gedanken sind abhängig von der subjektiven Bedeutung des Ereignisses und seiner affektiven Wirksamkeit (Rime, Philippot, Boca & Mesquita, 1992; vgl. Hangarter & Schmitt, 2001). Ungerechtigkeitssensible Personen neigen aufgrund intensiverer Emotionen nach Ungerechtigkeiten zu einer stärkeren Intrusivität als Unsensible. Befunde belegen, dass bereits viele kleine tägliche Ärgernisse (daily hazzles) ein enormes Belastungspotential darstellen können (Hangarter & Schmitt, 2001). Die Perseveranz ist damit ein weiterer geeigneter Indikator zur Erfassung der Stärke des Ungerechtigkeitsempfindens und dient somit der indirekten Messung der Sensibilität für widerfahrene Ungerechtigkeiten.

DER VERHALTENSINDIKATOR

Als vierter Indikator dient die Punitivität. Punitivität bezeichnet sanktionierende Verhaltensbereitschaften bzw. Vergeltungswünsche, den Täter für sein ungerechtes Verhalten zu bestrafen (Schmitt et al., 2009). Das Ausmaß an Punitivität stellt einen passenden Indikator zur Messung von Ungerechtigkeitssensibilität dar, weil postuliert wird, dass „die

motivationale Funktion des Ärgers bei Frustration [...], in der aktiven Beseitigung [...] und Abwehr weiterer Frustrationen (durch Abschreckung) [liegt]“ (Averill, 1982; zit. n. Hangarter & Schmitt, 2001, S. 3). Ungerechtigkeitssensible Personen, die tendenziell eine größere Bindung an soziale Normen aufweisen, sollten demzufolge Handlungsimpulse zeigen, die stärker auf eine Wiedergutmachung des Schadens bzw. auf die Vergeltung der Ungerechtigkeit abzielen.

2.1.3.2 KONSTRUKTVALIDIERUNG UND KONSTRUKTDIFFERENZIERUNG

Auf der Grundlage dieser vier Indikatoren entwickelten von Schmitt, Neumann und Montada (1995) einen Fragebogen, der die Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeiten aus der Opferperspektive erfasst. Die empirischen Ergebnisse bestätigen die Konstruktvalidität des Messinstruments, zeigen jedoch, dass die Indikatoren das Konstrukt unterschiedlich gut messen. Der Emotionsindikator (Ärger) und der Perserveranzindikator scheinen bessere Indikatoren zur Erfassung des Konstrukts zu sein als die Häufigkeit wahrgenommener Ungerechtigkeiten. Die Autoren argumentieren, “that the frequency may reflect not only a person’s threshold for unjust treatments but the objective frequency of unjust treatments as well” (Schmitt, Neumann & Montada, 1995, S. 404). Die diskriminante, faktorielle und konvergente Validität der Indikatoren wurde in einer Querschnittsuntersuchung mittels konfirmatorischen Strukturgleichungsanalysen überprüft. „Als Referenzkonstrukte dienten Trait- Anger, Anger Out, Anger- In [...] sowie [die] Frustrationstoleranz“ (Hangarter & Schmitt, 2001, S. 3).

Zur Messung der Ungerechtigkeitssensibilität aus den anderen Perspektiven (Täter, Nutznießer, Beobachter) konstruierten Schmitt, Maes und Schmal (1995) ökonomische Kurzskalen mit jeweils 10 Items für jede Facette konstruiert. Die Items der verschiedenen Facetten wurden bis auf perspektivenspezifische Besonderheiten so ähnlich wie möglich formuliert. Modifiziert wurden lediglich Items über die Art der emotionalen Reaktion und der Verhaltensreaktion. Demnach empfinden Opfer auf erlebte Ungerechtigkeiten häufig Ärger und reagieren mit Vergeltung und der Bestrafung des Täters. Beobachter hingegen verspüren eher Empörung (Boll, 1998; vgl. Schmitt et al., 2009) und streben eine Bestrafung des Täters an oder reagieren oftmals mit altruistischem Verhalten. Täter als auch Nutznießer erleben demgegenüber oft Schuldgefühle (Montada, Dalbert, Reichle & Schmitt, 1986). Während sich Täter tendenziell um eine Wiedergutmachung bemühen, bieten Nutznießer eher Hilfeleistungen gegenüber dem Opfer oder Dritten an (Montada & Schneider, 1989).

Ungeachtet der theoretischen Eigenständigkeit dieser vier Perspektiven liegt dennoch eine gewisse Abhängigkeit vor. Schmitt, Gollwitzer, Maes & Arbach (2005) berichten Korrelationskoeffizienten von .69 zwischen Beobachter- und Nutznießersensibilität. Jedoch

korrelierten beide Facetten mit der Opfersensibilität deutlich geringer ($r = .51$; $r = .31$) (vgl. Fetchenhauer & Huang, 2004, S. 1016). Die Forscher erklären, dass die Beobachter- und Nutznießerperspektive "reflect genuine moral concerns more purely than victim sensitivity does" (Schmitt et al., 2005, S. 206). Beide Sensibilitätsfacetten scheinen also in einem genuinen Bedürfnis nach Gerechtigkeit verankert zu sein. Gollwitzer Schmitt, Schalke, Maes & Baer (2005) konnten diese Vermutung in drei Studien bestätigen, in denen pro- und antisoziale Verhaltensintentionen erfasst wurden. Die Ergebnisse untermauern, dass opfersensible Personen eher zu unmoralischen und antisozialen Verhaltensweisen sowie zur Verantwortlichkeitsabwehr neigen. Die entgegengesetzten Effekte zeigten sich hingegen bei der Nutznießersensibilität. Unmoralischen Verhalten wird demzufolge von opfersensiblen Personen leichter gerechtfertigt und als ausgleichende (Un)Gerechtigkeit verstanden.

Zur Konstruktvalidierung der Ungerechtigkeitssensibilität gehört auch die Klärung der Zusammenhänge mit anderen Variablen. Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive korreliert positiv mit selbstbezogenen Interessen bzw. egoistischen Persönlichkeitseigenschaften (u.a. Machiavellismus, Eifersucht, Rache, Paranoia). Negative Korrelationen ergeben sich, wie erwartet, mit Konstrukten prosozialer Ausrichtung (u.a. Empathie, soziale Verantwortung, Perspektivenübernahme). Das spiegelbildliche Korrelationsmuster zeigt sich für die Beobachter- und Nutznießerperspektive (Gollwitzer et al., 2005). Zudem lässt sich das Konstrukt auch von anderen Gerechtigkeitskonstrukten (u.a. Glaube an eine gerechte Welt) und von den Persönlichkeitsfaktoren des Fünf-Faktoren-Modells (Ostendorf & Angleitner, 2004; vgl. Gollwitzer et al., 2005) abgrenzen.

2.1.3.3 EMPIRISCHE EVIDENZ ZU DEN FACETTEN DER UNGERECHTIGKEITSSENSIBILITÄT

Nach der theoretischen Einführung soll nun in diesem Kapitel die wissenschaftliche Evidenz des Konstruktes an ausgewählten Forschungsarbeiten dargelegt werden. Dieser Abschnitt fasst die wesentlichen Forschungsergebnisse zur Ungerechtigkeitssensibilität aus der Nutznießer-, Täter-, Beobachter- und Opferperspektive zusammen.

Bereits vor den Untersuchungen zur Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive wurden in der Trierer Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ verschiedene Forschungsarbeiten zur relativen Privilegierung und zum Phänomen der existentiellen Schuld vorgestellt (Montada, Schmitt & Dalbert, 1986; Montada & Schneider, 1989). Die Ergebnisse dieser Arbeiten können heute als Beleg für das Vorhandensein einer

Ungerechtigkeitssensibilität aus der Nutznießerperspektive interpretiert werden. Die Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass sich Individuen hinsichtlich ihrer Sensibilität für ungerechte Vorteile zu eigenen Gunsten unterscheiden. Folglich unterscheiden sie sich in dem Ausmaß, mit dem sie Schuldgefühle erleben und ihre eigene Privilegierung wahrnehmen. Die Wahrnehmung der eigenen Privilegierung konnte außerdem über verschiedene Vergleichsgruppen (Menschen in der Dritten Welt, Arbeitslose, Gastarbeiter, Behinderte) generalisiert werden und erwies sich als zeitlich stabil. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse erschien die Annahme, dass es sich bei der Ungerechtigkeitssensibilität aus der Nutznießerperspektive um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt, als gerechtfertigt.

Über die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Perspektive eines aktiven Täters ist bislang noch recht wenig bekannt. Es kristallisierte sich zunehmend heraus, dass es sinnvoll sei, Nutznießer von aktiven Tätern abzugrenzen, da sich Täter eigene Vorteile eher aktiv auf Kosten anderer verschaffen, und Nutznießer hingegen lediglich von Ungerechtigkeiten profitieren (Schmitt et al., 2009). Der Fragebogen zur Ungerechtigkeitssensibilität wurde daher später um eine Skala zur Erfassung der Tätersensibilität erweitert. Das Konzept der Existentiellen Schuld (Montada, Schmitt & Dalbert, 1986) diente als theoretische Grundlage zur Formulierung der Ungerechtigkeitssensibilität aus der Täterperspektive. Der interessierte Leser sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von Montada, Schmitt & Dalbert (1986) verwiesen.

Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Beobachterperspektive beruhen größtenteils auf Befunden, die sich im Rahmen der Untersuchung zu Prozessen der Informationsverarbeitung ergaben. Nicht ganz eindeutige Ergebnisse liefern dazu Hangarter & Schmitt (2001). Die Autoren untersuchten den Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeitssensibilität und der kognitiven Zugänglichkeit gerechtigkeitsbezogener Konzepte. Personen mit einer ausgeprägten Beobachtersensibilität sollten einen stärkeren Aufmerksamkeitsbias für gerechtigkeitsbezogene Stimuli besitzen als für neutrale Wörter, wenn zuvor das Thema Gerechtigkeit aktiviert wurde. Zur Erfassung des Aufmerksamkeitsbias wurde ein modifizierter Stroop-Test durchgeführt. Als Indikator diente die Reaktionszeit. Die Annahme konnte jedoch nicht bestätigt werden. Dennoch konnte der Nachweis erbracht werden, dass bei Personen mit höheren Sensibilitätswerten das negative Wortmaterial die Farbennennzeit stärker verlangsamte als bei niedrig Sensiblen. Des Weiteren ließ sich in einer Studie von Baumert (2003) nachweisen, dass das Ausmaß der Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive mit einem größeren „Aufwand im Sammeln von Informationen zur Feststellung der Ungerechtigkeit [einhergeht], und zwar unter der Berücksichtigung des jeweiligen Gerechtigkeitsprinzips [(Leistungs- oder Bedürfnisprinzips)], das in diesem Kontext [(Wettbewerbssituation oder Fürsorge)] eine Rolle spielt[e]“ (zit. n. Beckenkamp, 2004, S. 29). Eine weitere wichtige Erkenntnis lieferten Gollwitzer und Kollegen (2005). Die Forscher belegten, dass interindividuelle Unterschiede in der Ungerechtigkeitssensibilität,

und damit auch in den unterschiedlichen Verhaltenskonsequenzen, durch Unterschiede in den Prozessen der Informationsverarbeitung vermittelt werden. Ungerechtigkeitssensibilität beeinflusst also nicht nur, wie eine Person eine bestimmte Situation, in der es um (Un)Gerechtigkeit geht, interpretiert, sondern auch, wie gerechtigkeitsbezogene Informationen verarbeitet und erinnert werden. Insofern wurde nachgewiesen, dass ungerechtigkeitssensible Personen ein besseres Gedächtnis für gerechtigkeitsbezogene Informationen besitzen als unsensible Personen (vgl. Baumert, Fetchenhauer, Schlösser & Schmitt, 2007). Neben diesen Studien zur Ungerechtigkeitssensibilität und Informationsverarbeitung lag ein weiteres Interesse in der Erforschung des Zusammenhangs von Ungerechtigkeitssensibilität und zivilcouragiertem Verhalten. In einer Studie von Baumert, Halmburger, Hauer, Krettek und Schmitt (2009) zeigte sich, dass beobachtersensible Personen bei einer willkürlichen Benachteiligung einer schwächeren Person tendenziell eher eingreifen als beobachterunsensible Personen. Neben der Kontrolle anderer Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Empathie, soziale Ängstlichkeit) blieb die Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeiten aus der Beobachterperspektive ein signifikanter Prädiktor, der imstande war, zivilcouragiertes Verhalten zuverlässig vorherzusagen.

Der Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive wurde im Rahmen der Gerechtigkeitsforschung die meiste Aufmerksamkeit gewidmet, da sich die Gerechtigkeitsfrage häufig aus der Perspektive des Opfers stellt. Dies spiegelt sich u.a. in zahlreichen Forschungsergebnissen wider. Erste Untersuchungen zu dieser Perspektive wurden von Schmitt und Mohiyeddini (1996) und Mohiyeddini und Schmitt (1997) durchgeführt. Die Autoren bestätigten, dass Ungerechtigkeitssensibilität hypothetisch zu erwartendes Verhalten, sowohl im Kontext einer natürlichen Benachteiligung als auch im Rahmen einer Laborsituation vorhersagt. Opfersensible Personen tendierten bei einer ungerechten Behandlung stärker dazu, sich zu ärgern, zu beschweren oder zu protestieren als opferunsensible Personen. In einer Längsschnittstudie von Gollwitzer et al. (2005) zeigte sich ebenfalls hypothesenkonform, dass die Solidaritätsbereitschaft Westdeutscher gegenüber Ostdeutschen umso geringer war, je stärker die Opfersensibilität ausgeprägt war. Der umgekehrte Effekt zeigte sich für die Nutznießersensibilität. Diese Befunde konnten auch in experimentellen Spielen bestätigt werden. Im Gegensatz zu den bisherigen Studien, in denen statt „echten Verhaltensmaßen“ in aller Regel Verhaltensintentionen erfasst wurden, sollten die Versuchspersonen nun einen Geldbetrag zwischen sich und anderen aufteilen bzw. ein vorgeschlagenes Angebot ablehnen oder akzeptieren. Die Ergebnisse von Fetchenhauer und Huang (2004) belegen, dass nutznießer- und beobachtersensible Personen die Geldbeträge tendenziell fair verteilten und mit prosozialem Verhalten reagierten. Opfersensible Personen hingegen handelten verstärkt strategisch und eigennützig.

Derweil interessierten sich auch die ersten Gerechtigkeitsforscher für den Einfluss von Ungerechtigkeitssensibilität auf das Wohlbefinden. Schmitt und Dörfel (1999) leisteten einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung dieses Zusammenhangs im organisationalen Kontext. Die Autoren bestätigten in ihrer Feldstudie, dass Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive den Effekt prozeduraler Ungerechtigkeiten am Arbeitsplatz auf das Wohlbefinden verstärkt. Die Einschätzung der prozeduralen Ungerechtigkeit wurde dabei als unabhängige Variable erhoben. Das Wohlbefinden wurde über die Anzahl der Krankheits-tage und die Tage, an denen sich Arbeitgeber krank fühlten, operationalisiert. Als Ergebnis zeigte sich, dass Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive den Zusammenhang zwischen Verfahrensungerechtigkeiten am Arbeitsplatz und dem Wohlbefinden moderiert. Diese Studie wirft gegenwärtig die Frage auf, welche Ergebnisse zu erwarten sind, wenn statt prozeduralen Ungerechtigkeiten distributive Ungerechtigkeiten am Arbeitsplatz betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit versucht diese Fragestellung im Kontext beruflicher Gratifikationskrisen (s. Kapitel 2.3) aufzugreifen.

Studien bestätigen die Annahme, dass Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive einen direkten und indirekten Einfluss auf das Verhalten von Mitgliedern einer Organisation hat (z.B. Schmitt, Rebele, Benecke & Förster, 2008). In einer Studie von Bräutigam und Liebig (2006), in der die moderierende Wirkung von Ungerechtigkeits-sensibilität aus der Opferperspektive auf den Zusammenhang zwischen psychologischen Vertragsbruch und kontraproduktivem Verhalten am Arbeitsplatz untersucht wurde, ließ sich allerdings kein moderierender Effekt feststellen. Das Ergebnis könnte durch die Annahme erklärt werden, dass ungerechtigkeitssensible Personen Ungerechtigkeiten nicht durch eigenes unrechtes Verhalten, wie Vertragsbruch auszugleichen versuchen, sondern eine Wiederherstellung der vereinbarten Verhältnisse anstreben.

Die Befunde veranschaulichen, dass die Sensibilität gegenüber widerfahrenen Ungerechtigkeiten zum Großteil erfolgreich genutzt werden kann, „um Verhalten und subjektives Erleben in Situationen vorherzusagen, in denen es um [Un]Gerechtigkeit geht“ (Gollwitzer et al. 2009, S. 13). Ungerechtigkeitssensibilität (insbesondere wenn man sich selbst als chronisches Opfer von Ungerechtigkeiten sieht) ist mit kognitiven, emotionalen und motivationalen Einschränkungen und Arbeitsbelastungen verbunden. Diese können wiederum Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden haben.

Die bisherigen Untersuchungen thematisieren allerdings verstärkt die Auswirkungen von Ungerechtigkeitssensibilität auf das Verhalten von Organisationsmitgliedern. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt demgegenüber auf dem gerechtigkeitsbezogenen Erleben von Erwerbstätigen, und zwar auf der subjektiven Einschätzung des Vorliegens einer beruflichen Gratifikationskrise am Arbeitsort Schule. Da Ungerechtigkeiten, neben dem

privaten Bereich auch am Arbeitsplatz, eine wichtige Rolle spielen, wird im folgenden Kapitel die organisationale Fairness genauer betrachtet.

2.2 ORGANISATIONALE GERECHTIGKEIT

Die organisationale Gerechtigkeitsforschung stellt ein eigenständiges Teilgebiet innerhalb der Gerechtigkeitspsychologie dar. Das Kapitel gibt einen Überblick über die Anfänge der organisationalen Gerechtigkeitsforschung und widmet sich ausführlicher Fragen zur distributiven Gerechtigkeit. Der Equity Theorie wird dabei ein zentraler Stellenwert eingeräumt.

2.2.1 URSPRUNG UND DEFINITION

Die organisationale Gerechtigkeitsforschung (justice in organization- Forschung) hat sich in den 70er und 80er Jahren vor allem im englischsprachigen Raum etabliert (Deutsch, 1975; Leventhal, 1976; Thibaut & Walker, 1975; vgl. Jacobs & Dalbert, 2008). Sie versucht aufzuzeigen, was in Organisationen als gerecht bzw. ungerecht empfunden wird und wie sich diese Bewertungen auf das Erleben und Verhalten von Organisationsmitgliedern auswirken (Liebig, 2002). Organisationale Gerechtigkeit ist „eine Art Bindemittel [...], ohne die Organisationen kaum funktionsfähig wären“ (Jacobs & Dalbert, 2008, S. 2) und hat sich im letzten Jahrzehnt als bedeutender situationaler Faktor für arbeitsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen erwiesen (Streicher, Maier, Jonas, & Laszlo, 2008).

Byrne und Cropazano (2001) definieren organisationale Gerechtigkeit als die Wahrnehmung von Fairness am Arbeitsplatz. Folglich geht es um die Bedingungen, unter denen sich Mitarbeiter gerecht behandelt fühlen und darum, welche Auswirkungen diese Gerechtigkeitsbedingungen auf das Erleben und Verhalten in Organisationen haben. Organisationale Gerechtigkeit liegt vor, wenn Arbeitnehmer Gegenleistungen erhalten, die sie beispielsweise aufgrund ihrer Leistung verdienen. In den letzten 20 Jahren wurden eine Reihe von Untersuchungen zur Erforschung der Auswirkungen wahrgenommener Fairness in Organisationen durchgeführt. Dokumentiert wurde dies durch einschlägige Publikationen von Metaanalysen (Gilliand & Paddock, 2005) und Handbücher (Greenberg & Colquitt, 2005), auf die an dieser Stelle verwiesen wird.

Studien zeigen, dass erlebte Ungerechtigkeitserfahrungen am Arbeitsplatz sowohl das Verhalten von Mitarbeitern als auch das Wohlbefinden beeinflussen können (z.B. Kivimäki, Vahtera, Elovainio, Virtanen & Siegrist, 2007; Schuster, Wade, Gerlach, Müller & Maes,

2009). Darüber hinaus wirken sich Ungerechtigkeitserfahrungen direkt und indirekt auf organisationale Erfolgsgrößen, wie z.B. auf die Mitarbeiterzufriedenheit, das Commitment, die Motivation oder auf die Leistung von Mitarbeitern aus. De Boer, Bakker, Syroit und Schaufeli (2002) belegten beispielsweise, dass Ungerechtigkeitserfahrungen am Arbeitsplatz indirekt, vermittelt über ein erhöhtes Risiko psychosomatischer Gesundheitsbeschwerden und durch das sinkende affektive „commitment“, zu vermehrtem Absentismus beiträgt. Die wahrgenommene Ungerechtigkeit führte folglich zu einer immer kleiner werdenden Loyalität gegenüber dem Unternehmen und somit zu vermehrten Suchaktivitäten für alternative Beschäftigungsverhältnisse. Dadurch wird die Bedeutsamkeit organisationaler Fairness am Arbeitsplatz ersichtlich.

2.2.2 DIMENSIONEN ORGANISATIONALER GERECHTIGKEIT

In der Vergangenheit wurden drei kardinale Dimensionen organisationaler Gerechtigkeit formuliert (Jacobs & Dalbert, 2008).

- 1) Die distributive Gerechtigkeit, die sich auf die erreichten Ziele bezieht und die Bedingungen für eine faire Ressourcenverteilung beschreibt,
- 2) die prozedurale Gerechtigkeit, die darauf abzielt, auf welche Art und Weise diese Ziele erreicht wurden und
- 3) die interaktionale Gerechtigkeit, die sich auf die Angemessenheit und Kommunikation von Entscheidungen in der Interaktion zwischen Arbeitnehmer und Vorgesetzten bezieht.

Die letzte Dimension unterteilt sich in interpersonale Gerechtigkeit (bezieht sich auf den fairen, respektvollen Umgang miteinander) und informationale Gerechtigkeit (bezieht sich auf die faire Gestaltung der Weitergabe von relevanten Informationen). Da in der vorliegenden Arbeit ausschließlich Fragen zur distributiven Gerechtigkeit aufgegriffen werden, wird im folgenden Abschnitt diese Dimension ausführlicher dargestellt.

2.2.3 DISTRIBUTIVE GERECHTIGKEIT UND EQUITY THEORIE

Ein wichtiger allgemeinspsychologischer Ansatz der distributiven Gerechtigkeitsforschung stellt die Equity Theorie von Adams (1963, 1965) dar. Diese Theorie entstand jedoch nicht im Kontext der organisationalen Gerechtigkeitsforschung, sondern wesentlich früher innerhalb der Sozialpsychologie.

Adams (1965) Theorie stellte den Versuch an, Verhaltensweisen in unterschiedlichen Austauschbeziehungen, unabhängig von individuellen Unterschieden, zu erklären. Neben der Partnerschaft war das Thema „gerechte Bezahlung“ eine der wichtigsten Anwendungen der Equity Theorie. Erst aus diesen Anwendungen entwickelte sich später das Konstrukt der organisationalen Fairness, denn auch in wirtschaftlichen Austauschbeziehungen nehmen distributive Gerechtigkeitsfragen einen bedeutenden Stellenwert ein. Im Rahmen der organisationspsychologischen Gerechtigkeitsforschung hat sich die Equity Theorie (Adams, 1965) in den letzten zehn Jahren immer stärker etabliert. Die Fragen, wann Personen ihr eigenes Einkommen als gerecht beurteilen (Homans, 1953; Dornstein, 1991, vgl. Allmendinger & Hinz, 2002) bzw. unter welchen Bedingungen Entlassungen oder Beförderungen als gerecht wahrgenommen werden, versucht die Equity Theorie aufzugreifen und zu erklären.

Die Theorie von Adams (1963, 1965) beschäftigt sich mit der wahrgenommenen Fairness von Ergebnissen in sozialen Austauschbeziehungen sowohl im interpersonellen als auch im betrieblichen Kontext. Angewendet auf den betrieblichen Kontext fasst die Theorie die soziale Interaktion des Arbeitsverhältnisses als eine wirtschaftliche Tauschbeziehung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer auf. Eine wesentliche Annahme ist, dass Mitarbeiter ihre im Rahmen der Austauschbeziehung erhaltenen Erträge (Outcomes) und erbrachten Aufwendungen (Inputs) mit dem Input-Outcome Verhältnis anderer Personen (z.B. Kollegen, Personen in einer ähnlichen Arbeitssituation in einem anderen Unternehmen oder mit sich selbst in der Position im vorherigen Unternehmen) vergleichen. Aufwendungen können dabei alles umfassen, was der Arbeitnehmer subjektiv in eine Austauschbeziehung einbringt und für das er eine Gegenleistung erwartet. Es handelt sich also nicht um objektive Tauschrelationen. Aufwendungen sind beispielsweise die Loyalität zum Unternehmen, die Erfahrung, die Flexibilität, der Arbeitseinsatz bzw. die Anstrengung. Als adäquate Gegenleistung kann der Arbeitnehmer vom Vorgesetzten vorrangig Gehalt, Anerkennung, Unterstützung, Status, Zufriedenheit mit der Arbeit und Sonderleistungen erwarten, eben alles, was der Arbeitnehmer als relevant erachtet. Dieses Kosten-Nutzen Verhältnis wird vom Mitarbeiter nur dann als gerecht empfunden, wenn ein Gleichgewicht bzw. eine Ausgewogenheit zum Kosten-Nutzen Verhältnis der Vergleichsperson besteht. Der Mitarbeiter empfindet dann Zufriedenheit, wird dadurch aber auch nicht stärker motiviert sein. Liegt jedoch ein Ungleichgewicht vor, so entsteht ein Gefühl der Unzufriedenheit bzw. des Unbehagens. Aufgrund der damit verbundenen subjektiv wahrgenommenen Ungerechtigkeit kann z.B. in Bezug auf die Entlohnung ein Gefühl der Über- oder Unterbezahlung entstehen. Die betroffene Person fühlt sich schuldig, weil sie denkt, zuviel erhalten zu haben oder ist verärgert, weil sie glaubt zu wenig bekommen zu haben (siehe Abb.1).

$\frac{\text{Outcome}_P}{\text{Input}_P} < \frac{\text{Outcome}_O}{\text{Input}_O}$	Psychische Spannung in Form eines Gefühls von Unzufriedenheit oder Ärger aufgrund empfundener Benachteiligung
$\frac{\text{Outcome}_P}{\text{Input}_P} = \frac{\text{Outcome}_O}{\text{Input}_O}$	Gefühl von Zufriedenheit aufgrund empfundener Verteilungsgerechtigkeit (distributive Gerechtigkeit)
$\frac{\text{Outcome}_P}{\text{Input}_P} > \frac{\text{Outcome}_O}{\text{Input}_O}$	Psychische Spannung in Form eines Gefühls von schlechtem Gewissen/Schuld aufgrund empfundener Übervorteilung

ABBILDUNG 1: EQUITY THEORIE VON ADAMS (1965)

Bemerkung: P = Person, O = Vergleichsperson

Nach der Theorie von Adams (1963, 1965) erzeugt das Gefühl von Ungerechtigkeit eine psychische Spannung (distress), die von der Größe des empfundenen Ungleichgewichts abhängt. Diese Spannung wird als Motivation interpretiert ein bestehendes Ungleichgewicht zu beseitigen oder zu reduzieren. Der Mitarbeiter ist demnach bestrebt, das Gleichgewicht wiederherzustellen und folglich die kognitive Dissonanz zu beseitigen (vgl. Klendauer et al., 2006). Zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit und der damit einhergehenden Spannungsreduktion stehen der Person verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Am häufigsten ändert die betroffene Person ihren Input (z.B. Qualität und Quantität der Arbeitsleistung, Überstunden, erhöhte Fehlzeiten), da sie diese Variable am leichtesten beeinflussen kann. Der Betroffene kann auch sein Outcome (z.B. Forderung nach Gehaltserhöhung) verändern oder die Wahrnehmung in Bezug auf den Wert der eigenen oder fremden Aufwendungen und Erträge verzerren. Ist ein gerechter Austausch auch dann nicht gelungen, besteht die Möglichkeit, die Beziehung zu beenden (z.B. durch Kündigung des Arbeitsverhältnisses oder Absentismus), zu einer anderen Vergleichsperson zu wechseln oder auf den aktuellen Austauschpartner einzuwirken. Untersuchungen bestätigten, dass Mitarbeiter ihre Leistung in einer unterbezahlten Situation reduzieren und bei Überbezahlung erhöhen (Adams & Freedman, 1976; Greenberg, 1982). Zweifelsohne liefert die Equity Theorie wertvolle Erkenntnisse im Bereich der Organisationspsychologie für das Verständnis von empfundener Ungerechtigkeit und deren Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten von Mitarbeitern und Führungskräften. Dennoch wurde die Theorie in der Literatur häufig kritisiert (Deutsch, 1985; Tyler, 1997; vgl. Klendauer, Streicher, Jonas & Frey, 2006).

Der Hauptkritikpunkt liegt in dem Vorwurf der mangelnden Präzisierung der Aufwendungen und Erträge, d.h. es wird nicht spezifiziert mit welchem Gewicht die Kosten- und Nutzenfaktoren in die Formel eingehen. Die Theorie lässt demnach offen, wie einzelne Aufwendungen mit den Erträgen verrechnet werden sollten. Es handelt sich folglich um einen

absolut subjektiven Prozess, bei der die Bewertung der Verteilungsgerechtigkeit nicht unbedingt im Zusammenhang mit den objektiven Faktoren steht. Außerdem ist nicht in jedem Fall klar, ob ein Aspekt, z.B. die Verantwortung eher als Aufwand oder als Ertrag erlebt wird. Des Weiteren bleibt offen, über welchen Zeitraum sich eine Bilanzierung erstrecken darf und mit welchen Personen ein Vergleich anzustellen ist. Weiterhin ist das Gerechtigkeitsempfinden auch von individuellen Unterschieden abhängig (siehe Kapitel 2.2.4) und die Beurteilung einer Tauschsituation als gerecht bzw. ungerecht kann darüber hinaus auch auf der Grundlage interner Standards erfolgen (Pritchard, 1969; vgl. Ulich & Wülser, 2005). Ein weiteres Problem ist der s.g. „self-serving bias“, bei dem Personen dazu tendieren ihren eigenen Input zu überschätzen und den Beitrag anderer zu unterschätzen, obwohl sie sich eine faire Verteilung wünschen (vgl. Klendauer et al., 2006). Daneben wurde die Existenz der Equity Theorie (des Beitragsprinzips) als alleinige Determinante der wahrgenommenen Fairness bezweifelt. In dem sogenannten Mehr-Prinzipien Ansatz werden neben dem Beitragsprinzip noch andere Verteilungsregeln (das Bedürftigkeitsprinzip und das Gleichheitsprinzip) diskutiert, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird. Trotz dieser Kritikpunkte fand Adams (1965) Theorie große Beachtung und gilt als Begründer der distributiven Fairness.

Eine persönlichkeitspsychologische Erweiterung der Equity Theorie erfolgte später durch den Nachweis des Equity Sensitivity Konstrukts (Miles, Hatfield & Huseman, 1989). Huseman et al. (1987) gelang dadurch eine Verfeinerung der ursprünglichen Equity Theorie durch die Berücksichtigung individueller Unterschiede in der Präferenz für Equity. Im folgenden Kapitel wird das Equity Sensitivity Konstrukt ausführlich erörtert.

2.2.4 EQUITY SENSITIVITY

In der Gerechtigkeitspsychologie kristallisierte sich Mitte der 80er Jahre zunehmend die Frage heraus, warum Individuen auf dieselbe ungerechte Situation unterschiedlich reagieren. Schon Mowday (1987) und Miner (1980) betonten in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Erforschung individueller Verhaltensunterschiede und ihren Einfluss auf (un)gerechte Situationen am Arbeitsplatz (King, Miles & Day, 1993). Anfänglich wurden einfach zu identifizierende demografische Variablen erhoben, um individuelle Unterschiede im Verhalten zu erklären. Beispielsweise das Alter (Hook & Cook, 1979; vgl. King, Miles & Day, 1993), das Geschlecht (Austin & McGinn, 1977; vgl. King, Miles & Day, 1993) oder die Nationalität (Gergen, Morse, & Gergen, 1980; vgl. King, Miles & Day, 1993). Später konzentrierte sich die Forschung auf psychologische Persönlichkeitsvariablen wie

beispielsweise die Input-Outcome Orientierung (Tornow, 1971; vgl. King, Miles & Day, 1993), die moralische Reife (Vecchio, 1981; vgl. King, Miles & Day, 1993), der Machiavellismus (Blumenstein & Weinstein, 1969; vgl. King, Miles & Day, 1993) oder die Selbstachtung (Brockner, 1985; vgl. King, Miles & Day, 1993). Allerdings erwiesen sich diese Persönlichkeitsmerkmale zur Erklärung von Verhaltensunterschieden als wenig gehaltvoll (King, Miles & Day, 1993).

Huseman, Hatfield und Miles (1985,1987) und Miles, Hatfield und Huseman (1989) schlugen daraufhin das Konstrukt der Equity Sensitivity vor, welches die Forscher direkt aus den Annahmen zur Equity Theorie (Adams, 1963) ableiteten. Durch die Annahme von individuellen Unterschieden in der Präferenz von Equity konnte der ursprüngliche Nutzen der Equity Theorie zum besseren Verständnis von Verhalten in Organisationen gefördert werden.

Huseman, Hatfield und Miles (1985,1987) nehmen an, “[that] individuals have a unique sensitivity to equity that can thereby affect their attitudes and behaviors to perceptions of equity (or inequity)” (zit. n. Kickul & Lester, 2001, S. 192). Personen besitzen demnach eine individuelle Präferenz für Equity und reagieren auf diese unterschiedlich, aber konsistent (Miles et al. 1989). Im Gegensatz dazu argumentieren Mudrack, Mason und Stepanski (1999), dass es sich bei der Equity Sensitivity nicht, wie von Huseman et al. (1985, 1987) postuliert, um eine Persönlichkeitseigenschaft handelt, sondern vielmehr um die Arbeitseinstellung einer Person. Diese wiese enge Zusammenhänge mit Variablen des organisatorischen Settings auf.

Huseman et al. (1985) und Miles et al. (1989) konzeptualisieren das Equity Sensitivity Konstrukt als ein Kontinuum, auf dem sich drei verschiedene Klassen von Personen einordnen lassen. Wie in Abbildung 2 dargestellt, befinden sich an einem Ende des Kontinuums die Wohlwollenden (Benevolents), am anderen Ende die Anspruchsvollen (Entitleds) und in der Mitte die Fairnesssensiblen (Equity Sensitives).

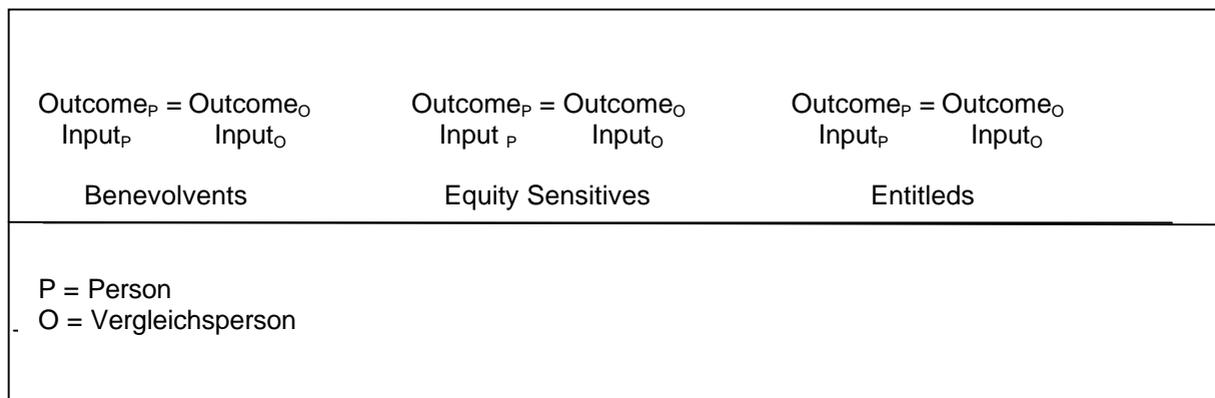


ABBILDUNG 2: DAS EQUITY SENSITIVITY KONTINUUM IN ANLEHNUNG AN HUSEMAN, HATFIELD, MILES (1987)

2.2.4.1 BENEVOLENT PERSON

Eine konzeptuelle Basis dieses Typs findet sich bereits bei Alfred Adler (1935). Adler beschreibt verschiedene Typen von Individuen, die in interpersonellen Beziehungen unterschiedlich auf ihre Mitmenschen reagieren. Er nimmt an, dass es Personen gibt, "who think more of giving than receiving" (zit. n. Huseman et al., 1987, S. 223). Weiterhin wird vermutet, dass Benevolents altruistische Tendenzen besitzen, "because they give while expecting little in return" (zit. n. Huseman et al., 1987, S. 224). Einige Quellen belegen die Existenz dieses Typs.

In einer Studie von Weick, Bougon und Maruyama (1976) wurde das Kosten-Nutzen Verhältnis von niederländischen und amerikanischen Studenten verglichen und versucht, dieses auf individuelle Unterschiede zurückzuführen. Die Autoren fanden heraus, dass eine calvinistische Herkunft den Aufwand (Input) einer Person, unabhängig von den dafür erhaltenen Erträgen (Outcome), fördert. Außerdem vermuteten Merton & Barber (1993), dass das „versteckte Selbstinteresse“ von Benevolents nicht zwangsläufig ein Zeichen altruistischen Verhaltens ist, sondern v.a. aus dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und dem Wunsch nach einem besseren Selbstbild resultiert (vgl. Huseman et al., 1987). Grundsätzlich lassen sich wohlwollende Personen dennoch als „Geber“ bezeichnen. Sie bevorzugen ein Kosten-Nutzen Verhältnis, welches unter dem ihrer Vergleichspersonen liegt, obwohl sie nicht zwingend eine unterbezahlte Arbeitssituation präferieren. Wohlwollende Personen fühlen sich allerdings in einer unterbezahlten Position am zufriedensten. Eine psychische Anspannung tritt bei wohlwollend orientierten Personen nur dann auf, wenn das Verhältnis von Input/Outcome über dem oder gleich dem Verhältnis ihrer Bezugspersonen liegt. Diese Toleranz "for underreward can spring from [...] the Calvinistic heritage, altruism, empathy or disguised self-interest" (zit. n. King et al., 1993, S. 303).

2.2.4.2 EQUITY SENSITIVE PERSON

Die Equity Sensiblen repräsentieren das ursprüngliche Modell der Equity Theorie (Adams, 1963). Diese Individuen bevorzugen ein ausgeglichenes Kosten-Nutzen Verhältnis. Distress tritt nur auf, wenn sich Equity Sensible im Vergleich zu ihrer Bezugsgruppe über- oder unterbezahlt fühlen, und nicht, wenn die Input-Outcome Verteilung als gerecht empfunden wird. Des Weiteren erleben sie Schuldgefühle bei Überbezahlung und eine Form von Unzufriedenheit bei Unterbezahlung (Huseman et al., 1987).

2.2.4.3 ENTITLED PERSON

Die Bezeichnung „Entitled“ wurde von Coles (1977) übernommen, der ein im Überfluss lebendes Kind mit den Worten “has much, but wants and expects more“ (Coles, 1977, zit. n. Huseman et al., 1987, S. 225) beschreibt. Greenberg und Westcott (1983) erweiterten Coles Konzept vom anspruchsvollen Kind mit der Annahme, dass anspruchsvolle Personen eine hohe Reizschwelle für Schuldgefühle besitzen: “Whatever aid [outcomes] they receive is their due, and therefore they feel little or no obligation to reciprocitate. They exist in a world where all but one are debtors” (Greenberg & Westcott, 1983, zit. n. Huseman et al., 1987, S. 225). Nach Adler (1935) wird dieser Typ als „getting type“ bezeichnet und von Mosak (1971) folgendermaßen beschrieben:

Exploites and manipulates life and others by actively or passively putting others into his service. He tends to view life as unfair for denying him that which he is entitled. He may employ charm, shyness, temper, or intimidation as methods of operation. He is insatiable in his getting (Mosak, 1971, zit. n. Huseman et al., 1987, S. 225).

Anspruchsvolle Personen präferieren folglich ein größeres Kosten-Nutzen Verhältnis und fühlen psychischen Stress, wenn sie im Vergleich zu ihren Vergleichspersonen unterbezahlt bzw. gleichbezahlt werden. Außerdem neigen anspruchsvoll orientierte Personen dazu, das Proportionalitätsverhältnis zu ihren Gunsten zu verletzen (Huseman et al., 1987).

2.2.4.4 EMPIRISCHE EVIDENZ

In diesem Abschnitt werden nachfolgend ausgewählte Forschungsarbeiten zum Equity Sensitivity Konstrukt dargelegt. Auf eine erschöpfende Darstellung aller empirischen Befunde muss an dieser Stelle verzichtet werden.

Eine Reihe von Untersuchungen (King & Miles, 1994; King et al. 1993; Miles et al. 1989, 1994) bestätigen die Existenz individueller Unterschiede in der Wahrnehmung und in Reaktionen auf gerechte bzw. ungerechte Situationen von Personen mit verschiedenen Equity Sensibilitätswerten.

In der Feldstudie von Huseman et al. (1985), basierend auf Daten von 859 Managern, bestätigte sich, dass anspruchsvolle Personen in einem unterbezahlten Arbeitsverhältnis eine signifikant geringere Arbeitszufriedenheit berichten als wohlwollende und fairness-sensible Personen. Wohlwollende Personen gaben hingegen eine höhere Arbeitszufriedenheit in einer unterbezahlten Situation an als Anspruchsvolle und Fairnesssensible.

Überbezahlt wohlwollend orientierte Personen berichteten darüber hinaus über eine größere Arbeitszufriedenheit als überbezahlt Fairnesssensible. Damit ergab sich ein curvilinearer Zusammenhang zwischen dem Belohnungslevel (unterbezahlt, gleich bezahlt, überbezahlt) und der Arbeitszufriedenheit für die Fairnesssensiblen und eine lineare Beziehung für anspruchsvolle und wohlwollende Personen. Das selbe Ergebnis lieferte auch eine Untersuchung von King, Miles und Day (1993). Die Autoren argumentieren, "that benevolent individuals have a greater tolerance [than preference] for situations in which they are underrewarded" (zit. n. Kickul & Lester, 2001, S.195). Daneben fanden Miles et al. (1989) heraus, dass wohlwollende Personen bereit sind, mehr Anstrengung in eine Arbeit für weniger Gehalt zu investieren als anspruchsvolle Personen. Auch die Ergebnisse der Validierungsstudie von King und Miles (1994) belegen einen positiven Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity (hohe Werte sprechen für eine wohlwollende Orientierung) und dem Einsatz des Einzelnen in und für eine Organisation (organisational commitment) sowie der Arbeitszufriedenheit. Ein negativer Zusammenhang ließ sich hingegen für die Intention feststellen, die Organisation zu verlassen. Miles et al. (1994) wiesen weiterhin nach, dass im Gegensatz zu wohlwollend orientierten Personen, die vorrangig intrinsisch immaterielle Entlohnungen (z.B. Zugehörigkeitsgefühl, Leistungsgefühl, Anerkennung) bevorzugen, anspruchsvolle Personen extrinsisch materiellen Entlohnungen (z.B. Gehalt, Arbeitsplatzsicherheit) eine größere Gewichtung beimessen.

Auch die Ergebnisse der Studie von Patrick und Jackson (1991) sprechen dafür, dass Wohlwollende und Fairnesssensible ihre Inputs stärker verändern als Anspruchsvolle, wenn eine Überbezahlung ansteht. Allerdings sind die Ergebnisse in Bezug auf eine unterbezahlte Arbeitssituation, in der die betroffene Person für die selbe Arbeit weniger verdient als ihre Vergleichspersonen, nicht eindeutig. Anspruchsvolle neigten zwar stärker dazu, ihre Vergleichspersonen anzuweisen, mehr Anstrengungen aufzuwenden, allerdings fanden die Autoren nur geringe Unterschiede zwischen diesen drei Personenklassen. Dieser Mangel an Prognosegenauigkeit scheint beunruhigend und stellt in Frage, ob das Equity Sensitivity Konstrukt nicht doch Gefahr läuft, wie die ursprüngliche Equity Theorie von Adams in den 80er Jahren, in Ungnade zu fallen.

In einer weiteren Studie verwendeten O'Neill und Mone (1998) Equity Sensitivity als potentiellen Moderator in der Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und arbeitsplatzbezogenen Einstellungen wie Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment und der Intention die Organisation zu verlassen. Die Autoren berichteten über eine negative Beziehung wohlwollender Personen zwischen Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit und einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und der Intention, die Organisation zu verlassen. Equity Sensitivity hatte allerdings keinen moderierenden Effekt

auf die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und organisationalem Commitment.

Eine andere Studie von Allan und White (2002) ergab, dass anspruchsvolle Personen negativer auf eine Lohnungerechtigkeit reagierten als Wohlwollende, da letztere vermutlich über eine größere Toleranzschwelle für Ungerechtigkeiten in Bezug auf die Bezahlung verfügen. Im Gegensatz dazu, reagierten Wohlwollende stärker auf Ungerechtigkeiten, die sich auf das Arbeitspensum bezogen. Weitere Studien versuchten, auch die Beziehung zwischen Equity Sensitivity und anderen Konstrukten wie beispielsweise die Selbstachtung, der Machiavellismus und die Reizschwelle für Ärger und Schuldgefühle, aufzuklären (z.B. Huseman et al., 1985, 1987; King et al. 1993; King & Miles, 1994).

Untersuchungen zum Equity Sensitivity Konstrukt in der Berufsgruppe der Lehrer sind selten. Es fand sich eine Studie zum moderierenden Effekt von Equity Sensitivity auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehrerburnout (Evers, Tomic und Brouwers, 2005). Signifikante Korrelationen ergaben sich zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und der emotionalen Erschöpfung sowie mit der persönlichen Leistungsfähigkeit einer Lehrkraft.

Die berichteten Forschungsergebnisse belegen, dass das Persönlichkeitsmerkmal Equity Sensitivity zu individuellen Unterschieden in der Gerechtigkeitswahrnehmung arbeitsbezogener Austauschprozesse führt und unterschiedliche Reaktionen zur Folge hat. Diese individuellen Unterschiede in der Präferenz für Equity haben dadurch bedeutende Auswirkungen auf das Verhalten und die Motivation von Mitarbeitern im organisationalen Kontext. Besonders die Studie von Evers, Tomic und Brouwers (2005) veranschaulicht, dass auch im Lehrerberuf individuelle Unterschiede in der Präferenz für Equity gesundheitliche Auswirkungen mit sich bringen können.

2.3 DAS MODELL BERUFLICHER GRATIFIKATIONSKRISEN

Auf der Grundlage der Theorie des sozialen Austauschs (Adams, 1965) entwickelte Siegrist (1996) das Modell der beruflichen Gratifikationskrise (effort-reward imbalance model, ERI) unter berufsspezifischen Gesichtspunkten. Im Zentrum des Modells steht das Verhältnis zwischen den am Arbeitsplatz erbrachten Leistungen und den dafür erhaltenen Belohnungen (Gratifikationen). Die Kernannahme des Modells basiert auf der These der Norm sozialer Reziprozität. Der Arbeitsvertrag versteht sich konzeptionell als ein gesellschaftliches Tauschverhältnis, der berufliche Leistungen in einem angemessenen und ausgewogenen Verhältnis vergütet. Insofern reguliert die Norm der Reziprozität, neben vielfältigen Austauschbeziehungen, auch die Beziehung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, hier zwischen Schulleitung und Lehrkräften.

2.3.1 THEORETISCHE ANNAHMEN DES ERI-MODELLS

Siegrist (1996) postuliert, dass ein langfristiges Ungleichgewicht zwischen hohem beruflichen Einsatz und den dafür erhaltenen Belohnungen zu physiologischen Stressreaktionen führt und als psychosozial belastend erlebt wird. Siegrist (1996) betont dabei, dass „[n]icht die Tatsache [belastend ist], dass jemand mit geringer Qualifikation wenig verdient, [...], sondern die Tatsache, dass der Verdienst trotz hoher Anstrengung gering bleibt, und zwar im Vergleich zu anderen die sich für die gleiche oder höhere Bezahlung weniger anstrengen müssen“ (Siegrist, 1996a, S. 102). Die relative Benachteiligung basiert demnach auf sozialen Vergleichsprozessen. Dieses, aus Sicht des Arbeitnehmers wahrgenommene Ungleichgewicht, geht mit negativen Emotionen einher, die das zentralnervöse System aktivieren und zu biologischen (neuronalen und neuroendokrinen) Reaktionen führen. Die Stärke der gesundheitlichen Folgen wird dabei durch die Dauer der Gratifikationskrise beeinflusst, d.h. je länger eine Person einer Gratifikationskrise ausgesetzt ist, desto höher ist ihr Gesundheitsrisiko.

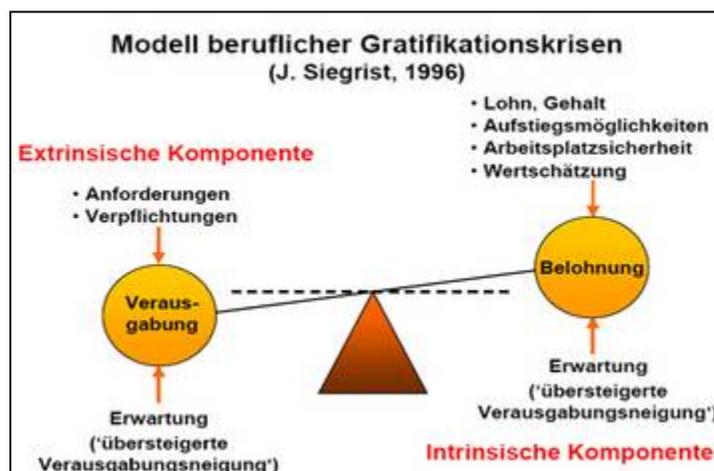


ABBILDUNG 3: DAS MODELL DER BERUFLICHEN GRATIFIKATIONSKRISE IN ANLEHNUNG AN SIEGRIST, 1996)

Wie Abbildung 3 veranschaulicht, unterscheidet das ERI-Modell zwischen einer extrinsischen und intrinsischen Komponente. Die extrinsische Komponente beschreibt das Verhältnis zwischen Verausgabung (v.a. quantitative, psychosoziale und belastende Anforderungen wie Zeitdruck, Zwang zu Überstunden, Verpflichtungen) und den dafür erhaltenen Belohnungen. Es werden drei Arten von beruflichen Gratifikationen unterschieden: (1) die finanzielle bzw. monetäre Belohnung in Form des Gehaltes, (2) die Belohnung durch Wertschätzung und Anerkennung sowie (3) die Belohnung in Form von Aufstiegschancen und Arbeitsplatzsicherheit. Die intrinsische Komponente des Modells wird als individuelle Disposition aufgefasst und bezieht sich auf die berufliche Verausgabungsneigung mit anhaltend erhöhtem Überengagement einer Person (Overcommitment, OC).

Das Modell spezifiziert drei Bedingungen, unter denen zu erwarten ist, dass sich Berufstätige einem ungünstigen Verhältnis aussetzen (Siegrist, 1996):

1. Wenn sich Erwerbstätige aufgrund fehlender Arbeitsplatzalternativen „zum Bleiben verdammt“ fühlen; soziale Zwänge vorliegen, die einen Berufs- bzw. Tätigkeitswechsel verhindern oder eine schlechte Arbeitsmarktsituation mit dem Phänomen „lieber eine schlechte Arbeit als gar keine“ vorherrscht.
2. Wenn Erwerbstätige aus strategischen Gründen (z.B. Beförderung) vorübergehend eine Gratifikationskrise in Kauf nehmen, in der Hoffnung für aktuelle Leistungen später honoriert zu werden.
3. Wenn Erwerbstätige über eine Leistungsmotivation verfügen, die als übersteigerte Verausgabungsneigung (Overcommitment, OC) bezeichnet wird und einen persönlichen Bewältigungsstil darstellt. Diese Personen unterliegen einem ausgeprägten Erfolgs-, Annerkennungs- und Kontrollbedürfnis.

Temporär kann ein unausgeglichenes wahrgenommenes Austauschverhältnis ohne gesundheitliche Risiken einhergehen. Langfristig wird allerdings bei einer (a) bestehenden Gratifikationskrise, (b) bei einer überhöhten beruflichen Verausgabungsneigung sowie (c) bei einer Kombination dieser beiden Risikofaktoren von einer erhöhten psychischen als auch körperlichen Gesundheitsgefährdung ausgegangen. Der Verlust der Berufsrolle oder die Bedrohung der beruflichen Existenz beschränken weiterhin die Möglichkeit einer positiven individuellen Selbstregulation durch positive Selbstwertschätzung und Selbstwirksamkeit (Peter, 2002).

2.3.2 EMPIRISCHE EVIDENZ

Das ERI-Modell wurde im Rahmen der Arbeitsstressforschung zur Erklärung gesundheitlicher Risiken entwickelt (Siegrist, 1996, 2002). Daher existieren eine Reihe von empirischen Studien, die den Einfluss beruflicher Gratifikationskrisen auf den Gesundheitszustand Erwerbstätiger untersuchen. In diesen Studien wird u.a. der Zusammenhang von ERI-Modell und körperlichen (u.a. muskuloskeletale, gastrointestinale, kardiovaskuläre Symptomen) sowie anderen psychiatrischen Erkrankungen (u.a. Burnout, Alkoholabhängigkeit) erforscht. Verwiesen sei an dieser Stelle auf verschiedene Metaanalysen und systematische Reviews (Siegrist, 2002; Tsutsumi et al., 2004; Kivimäki, Virtanen, Elovainio, Kouvonen, Väänänen & Vahtera, 2006; Van Vegchel et al., 2005), die die gesundheitliche Validität des Modells belegen. Im nächsten Abschnitt werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen ERI und Depression skizziert.

Basierend auf den Daten der prospektiv angelegten, britischen Whitehall-II-Studie konnten bei über 10.000 männlichen und weiblichen Angestellten Zusammenhänge zwischen hohen beruflichen Anforderungen, einem Verausgabungs-Belohnungs-Ungleichgewicht und psychiatrischen Auffälligkeiten (u.a. mit Depressionen) nachgewiesen werden (Stansfeld, Bosma, Hemingsway & Marmot, 1999). Auch Tsutsumi, Ishitake, Peter, Siegrist und Batoba (2001) fanden unter japanischen Technikern, und damit erstmals in einem nichtwestlichen Kulturkreis, Zusammenhänge zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und depressiven Symptomen. Weiterhin ergab sich auch in einer deutschen Querschnittstudie mit 316 Beschäftigten eines großstädtischen Verkehrsbetriebes ein erhöhtes Risiko dergestalt, dass Bedienstete mit einem ausgeprägten Verausgabungs-Belohnungs-Ungleichgewicht und erhöhter Verausgabungsneigung (OC) häufiger von depressiven Symptomen betroffen waren (Larisch, Joksimovic, Knesebeck, Starke & Siegrist, 2003). In einer Studie von Preckel, Meinel, Kudielka, Haug und Fischer (2007), in der 1578 Mitarbeiter eines europäischen Flugzeugherstellers befragt wurden, zeigte sich ebenfalls eine positive Beziehung zwischen Effort-Reward Imbalance und depressiver Symptomatik. Weitere relevante Studien zum Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen, Overcommitment und depressiven Symptomen finden sich bei Niedhammer et al. (1998); Niedhammer et al. (2006); Pikhart et al. (2004); Tennant (2001); Godin et al. (2005) und Stansfeld & Candy (2006).

Empirische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Effort-Reward Imbalance und depressiven Symptomen im Lehrerberuf sind hingegen selten. Eine enge Verbindung zwischen beruflichen Belastungen von Lehrern und Depressivität konnten Beer und Beer (1992) nachweisen (vgl. Rudow, 1994). In einer größeren Studie von Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Grießhaber und Müller et al. (2007), in der 949 deutsche Lehrkräfte befragt wurden, ergab sich, dass ältere sowie Vollzeit beschäftigte Lehrpersonen eine größere Effort-Reward-Imbalance aufwiesen. Die intrinsische Komponente, übersteigerte Verausgabungsneigung, wurde jedoch nicht berücksichtigt. Des Weiteren berichteten Gymnasiallehrer, eine größere Wertschätzung durch Kollegen und Schulleitern zu erhalten, als Hauptschullehrer. Vernachlässigt wurden in dieser Studie allerdings Aussagen zum Zusammenhang zwischen ERI und gesundheitlichen Faktoren. In einer Fall-Kontroll-Studie von Lehr, Keller und Hillert (2009) mit insgesamt 244 Lehrkräften bestätigte sich, dass ein wahrgenommenes Ungleichgewicht zwischen erbrachter Leistung und erhaltener Belohnung das Risiko, an einer Depression zu erkranken, erhöhte. Die übersteigerte Verausgabungsneigung konnte jedoch nicht als unabhängiger Risikofaktor für die Entwicklung einer depressiven Symptomatik identifiziert werden. Weiterhin belegten Lehr et al. (2009) anhand einer differenzierteren Betrachtung von unterschiedlichen Gratifikationen, dass die fehlende Wertschätzung den größten Risikofaktor für Depressionen darstellte. Ein neuerer Ansatz

besteht mittlerweile darin, unterschiedliche Austauschbeziehungen innerhalb des Lehrerberuf zu betrachten, und zwar die Beziehung zu Schülern, Lehrern und Kollegen (Taris, Van Horn, Schaufeli & Schreurs, 2004). Dabei zeigt sich der größte Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und Effort-Reward Imbalance in der Lehrer-Schüler Beziehung.

Anhand der bemerkenswerten empirischen Evidenz des ERI-Modells ist seine Bedeutung in der Erfassung gesundheitsrelevanter psychosozialer Berufsbelastungen deutlich geworden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine im Lehrerberuf erlebte Effort-Reward Imbalance mit dem Auftreten depressiver Symptome verbunden ist.

2.3.3 DER PSYCHOLOGISCHE VERTRAG - GRATIFIKATIONSKRISE UND GRATIFIKATIONSBILANZ

Zur Analyse der Schulleiter-Lehrer Beziehung eignet sich das Konzept des Psychologischen Vertrags. Lehrer besitzen allerdings mehrere Psychologische Verträge gleichzeitig, nicht nur mit der Schulleitung, sondern auch mit jedem einzelnen Schüler, den zugehörigen Eltern und den Kollegen. Betrachtet wird an dieser Stelle jedoch der Psychologische Vertrag der Schulleiter-Lehrer Beziehung.

Dem schulischen Arbeitsverhältnis liegt ein schriftlich vereinbarter Arbeitsvertrag über den Austausch von Gegenleistungen zugrunde, neben dem in aller Regel auch ein nicht-schriftlicher Teil existiert. Dieser nicht-schriftliche Teil wird als Psychologischer Vertrag bezeichnet. Der Begriff des Psychologischen Vertrags geht auf die Bezeichnung „psychological work contract“ zurück, welcher von Agyris (1960) eingeführt wurde, und eine stillschweigende (implizite) Übereinkunft zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern beschreibt (Schmitz & Voreck, 2008). Levinson (1962) definiert den Psychologischen Vertrag als “a series of mutual expectations of which the parties of the relationship may themselves be dimely aware but which nonetheless govern their relationship to each other“ (zit. n. Schmitz & Voreck, 2008, S. 413). Rosseau (1989) fokussiert hingegen auf die psychischen Prozesse und konzipiert den Psychologischen Kontrakt als “an individual’s beliefs regarding the terms and conditions of a reciprocal exchange agreement between the focal person and another party” (zit. n. Schmitz & Voreck, 2008, S. 413). Der Psychologische Vertrag ist damit rein subjektiver Natur (Rousseau, 1989) und besitzt keinen objektiven Vertragsinhalt. Schulleitung und Lehrer können demzufolge mit dem gleichen formal-juristischen Vertrag relativ unterschiedliche Vorstellungen von den Inhalten des Psychologischen Vertrags besitzen.

Der Psychologische Vertrag beruht, wie der Arbeitsvertrag, auf dem grundlegenden Prinzip der Reziprozität zwischen erbrachter Leistung und Belohnung und spiegelt damit gewissermaßen die Berechnungsgrundlage für die individuelle Gratifikationsbilanz wider (Sieland, 2009). Bei einer erlebten Gratifikationskrise wird die Arbeitstätigkeit mit dem Gefühl verbunden, dass ein Mehr an Leistung und Erfahrung nicht mehr an Anerkennung und Belohnung einbringt. Die Gratifikationsbilanz fällt damit umso schlechter aus, je stärker die gefühlte Ungerechtigkeit im Vergleich zu anderen ist. Denn eine Gratifikation bekommt ihre Bedeutung dadurch, dass sie vertraglich zugesichert ist. Eine Normverletzung wirkt folglich umso stärker, wenn die zugesicherte Belohnung ausbleibt. Dementsprechend stellt eine nicht erfüllte Reziprozität eine fundamentale Erfahrung einer Normverletzung dar. Als solche – so die Idee hinter dem Modell beruflicher Gratifikationskrisen – kann sie ganz im Sinne eines Stressors zu einer Bedrohung werden (Siegrist, 1996). Das Tauschverhältnis von Einsatz und Belohnung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen kann von beiden Parteien als „gerecht“ oder „ungerecht“ beurteilt werden. Durch eine „gerechte“ Beurteilung des vorliegenden Tauschverhältnisses können Lehrkräfte motiviert werden, auch zusätzlichen Verpflichtungen nachzukommen, da sie das Gefühl haben, dass die Schulleitung ihre Verpflichtungen ebenfalls erfüllt.

Damit der Psychologische Vertrag die objektiven Strukturen der Schulleiter-Lehrer Beziehung angemessen widerspiegelt, sollte dieser von beiden Parteien akzeptiert werden sowie realistisch und motivational fundiert sein. Im Hinblick auf die Berufsgruppe des Lehrers scheint jedoch in allen Punkten Zweifel angebracht, denn der Psychologische Vertrag zwischen der Schulleitung und dem Lehrpersonal bleibt oft implizit, sodass widersprüchliche Erwartungen als diffuses Unbehagen erlebt werden und Missverständnisse nicht in einem rationalen Diskurs verbalisiert und geklärt werden können (Sieland, 2009). Des Weiteren sind die Verträge oft unrealistisch, da den Lehrern immer mehr Aufgaben zugeteilt werden, für die sie erstens nicht ausgebildet wurden bzw. für die die verfügbaren Arbeitszeiten zu kurz sind und, für die zweitens, eine kurzfristige Weiterbildung nicht ausreicht (Sieland, 2009). Ein weiteres Problem ist, dass sich Lehrpersonen, aufgrund der Umstände mit den zugeteilten Aufgaben, die aus ihrer Sicht oftmals von geringerem pädagogischen Wert sind, nicht ausreichend identifizieren können, und folglich auch das wechselseitige Vertrauen zwischen Schulleitung und Lehrpersonal abnimmt. Dadurch gerät der psychologische Vertrag in Gefahr. Dies führt wiederum dazu, dass verstärkt Kontroll- und Dokumentationspflichten durchgesetzt werden, die zusätzlich Zeit verbrauchen, um die eigentlich wichtigen Kernaufgaben zu erfüllen (Sieland, 2009). Die Konsequenz einer solchen Entwicklung ist, dass die individuellen und organisationalen Ziele immer stärker auseinanderdriften und der damit verbundene Bruch im psychologischen Vertrag als Belastung erlebt wird (Sieland, 2009).

2.4 PSYCHISCHE GESUNDHEIT IM LEHRERBERUF

Die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern hat in den letzten 15 Jahren innerhalb der interdisziplinären Wissenschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen. Nach der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1992) wird Gesundheit als ein „Zustand [des] vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens [verstanden] und [ist damit] nicht nur[, durch] die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen“ definiert. Im angloamerikanischen Raum häuften sich in den 80er Jahren Arbeiten zum „Burnout-Syndrom“, in denen der Lehrerberuf, unter den helfenden Berufen, als Prototyp besonders burnoutgefährdeter Berufe betrachtet wurde (Freudenberger, 1974). Der interessierte Leser sei an dieser Stelle auf einen Überblick der einschlägigen Literatur von Barth (1992) zum Lehrer-Burnout verwiesen.

Der Beruf des Lehrers zählt zu den Berufsfeldern, die im hohen Maß von psychischen Belastungen betroffen sind (Schaarschmidt, 2004). Bereits Rudow (1994) betonte, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufsgruppen zu denjenigen zählt, in denen psychische Beeinträchtigungen am wahrscheinlichsten auftreten. Dafür sprechen auch statistische Daten, die u.a. eine Prävalenz psychischer Symptome mit circa 30 Prozent konstatieren (Unterbrink et al., 2007; Schaarschmidt, 2004). Fest steht, dass „Lehrer und Lehrerinnen häufiger als Vertreter anderer Berufsgruppen Patienten psychosomatischer Praxen und Kliniken sind“ (Hillert et al., 1999, zit. n. Schaarschmidt, 2004, S.18). Psychische und psychosomatische Erkrankungen stellen zusätzlich eine der häufigsten Ursachen für krankheitsbedingte Frühpensionierungen dar, wobei weniger als 10 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen ihren Altersruhestand erreichen. Unter den psychischen Störungen von Lehrern sind v.a. Erkrankungen aus dem depressiven Formenkreis die Hauptursache für das frühzeitige Ausscheiden aus dem Erwerbsleben (Hillert & Schmitz, 2004). Aus diesem Grund beschäftigt sich das nächste Kapitel ausführlich mit depressiven Störungen bei Lehrerinnen und Lehrern.

2.4.1 DEPRESSIVE STÖRUNGEN BEI LEHRKRÄFTEN

Um psychische Beeinträchtigungen als manifeste psychische Störungen zu diagnostizieren, sind die Kriterien nach dem von der Weltgesundheitsorganisation herausgegebenen Manual der „International Classification of Diseases“ (ICD-10, World Health Organization, 1992) oder dem diagnostischen und statistischen Manual psychischer Störungen (DSM-IV, American Psychiatric Association, 1996) erforderlich.

Depressionen gehören zu den affektiven Störungen und zeichnen sich durch Gefühle der Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Niedergeschlagenheit und Sinnlosigkeit aus. Sofern diese

Gefühlszustände eine bestimmte Intensität und einen gewissen zeitlichen Rahmen nicht überschreiten, sind sie als normale und gesunde Reaktionen einzuordnen (Rudow, 1994). Die Diagnose Depression nach ICD-10 wird mithilfe von Haupt- und Nebenkriterien gestellt. Bei den typischen leichten (F32.0), mittelgradigen (F32.1) oder schweren (F32.2) Episoden leidet der betroffene Patient unter einer gedrückten und niedergeschlagenen Stimmung, die fast täglich und unbeeinflusst von den bestehenden Lebensumständen auftritt. Hinzu kommt eine zunehmende Verminderung von Antrieb und Aktivität, die zuvor von der Person als positiv erlebt wurde und sich in schneller Ermüdbarkeit nach nur kleinen Anstrengungen sowie einer Interessen- und Freudlosigkeit bemerkbar macht. Zu den Nebenkriterien gehören eine verminderte Konzentrationsfähigkeit, der Verlust des Selbstvertrauens bzw. Selbstwertgefühls, unangemessene Schuldgefühle und Gefühle der Wertlosigkeit, pessimistische Zukunftserwartungen, Suizidgedanken, Schlafstörungen und Appetitlosigkeit (Dilling, Mombour & Schmidt, 2005). Nach ICD-10 wird eine leichte depressive Episode beim Vorliegen von mindestens zwei der Hauptkriterien und zusätzlich mindestens zwei der Nebenkriterien diagnostiziert. Um die Diagnose einer mittelschweren depressiven Episode zu stellen, sollten wenigstens zwei Kernsymptome und mindestens drei Zusatzsymptome auftreten. Sind alle Hauptkriterien erfüllt und mindestens vier weitere Nebenkriterien diagnostizierbar, wird von einer schweren depressiven Episode, sofern keine Halluzinationen, kein Wahn oder depressiver Stupor (Erstarrung“) vorliegt, gesprochen. Definitionsgemäß müssen die oben genannten Symptome über einen Zeitraum von mindestens zwei Wochen auftreten, damit von einer depressiven Episode ausgegangen werden kann (Dilling et al., 2005). Eine Major Depression nach den Kriterien des DSM-IV entspricht einer mittelgradigen bzw. schweren depressive Episode nach ICD-10. Zur Messung depressiver Symptome eignet sich die Kurzversion der Allgemeinen Depressionsskala von Hautzinger und Bailer (1993).

Bislang sind empirisch gesicherte Erkenntnisse hinsichtlich der Diagnose Depression bei Lehrpersonen rar. Allerdings lassen sich aus Symptomschilderungen von Lehrern oft Hinweise auf das Beschwerdebild ableiten. Einschlägige Forschungsarbeiten zu Belastungen und Beanspruchungen von Lehrpersonen finden sich bei Schaarmschmidt („Potsdamer Lehrerstudie“, 2004) und Lehr („Priener Lehrerprojekt“, 2004). Im Rahmen des „Priener Lehrprojektes“ wurden 84 Lehrkörper, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in stationärer psychotherapeutischer Behandlung in der Klinik Roseneck befanden, mit maximal drei Diagnosen versehen. Das Ergebnis dieser Fall-Kontroll-Studie zeigt, dass dreiviertel der psychisch erkrankten Lehrer an einer affektiven Störung als Erst-, Zweit- oder Drittdiagnose litten. 95 Prozent konnten den verschiedensten depressiven Erkrankungen zugeordnet werden. Auch Weber, Weltle & Lederer (2005) wies im Zeitraum von 1996-1999 mit Hilfe von 5548 bayrischen Lehrkörpern nach, dass psychische Störungen (52%) an erster Stelle der

Ursachen für Frühpensionierungen stehen. Der größte Anteil mit 36 Prozent entfiel dabei auf depressive Zustandsbilder. Auch in internationalen Studien wurde der Gesundheitszustand von Lehrern untersucht. An 148 Lehrern in England ermittelten Fletcher & Payne (1982) sehr viel höhere Depressionswerte im Vergleich zu einer Normstichprobe. Eine andere britische Forschergruppe belegte weiterhin, dass stark belastete Lehrpersonen ein deutlich größeres Risiko aufwiesen, psychisch zu erkranken, als weniger belastete Lehrer und Personen anderer Berufsfelder. Außerdem gaben Lehrkörper vermehrt Symptome wie Angst, Erschöpfung und Sorge an (Cropley, Steptoe & Joekes, 1999). Außerdem lagen 25 Prozent der untersuchten Lehrkräfte in Großbritannien über den kritischen Wert für depressive Erkrankungen (Travers & Cooper, 1993). Diese Befunde belegen die Bedeutsamkeit depressiver Symptome in der Berufsgruppe der Lehrer.

2.4.2 GRATIFIKATIONEN UND BELASTUNGEN VON LEHRKRÄFTEN

Bereits Sigmund Freud, als Begründer der Psychoanalyse, hat auf die Schwierigkeiten des Lehrerberufs hingewiesen. Neben den Berufen des Analytikers und Politikers zählt der Beruf des Lehrers zu den „unmöglichen Berufe[n], in denen man des ungenügenden Erfolges von vornherein sicher sein kann“ (Freud, 1937, zit. n. Schaarschmidt, 2004, S.17).

Viele Lehrer fühlen sich, aufgrund der besonderen Arbeitsbedingungen in ihrem Beruf und angesichts der Erwartungen, die von Seiten der Schulleitung, den Schülern, Eltern, Kollegen, Behörden und der Öffentlichkeit ausgehen, stark belastet. Die Schule als Arbeitsplatz verlangt Lehrern verantwortungsvolle, vielschichtige und umfangreiche Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten ab. Ein wachsendes Arbeitspensum durch immer größer werdende Aufgabenbereiche bei gleichzeitiger Verschlechterung der Arbeitsbedingungen wird von vielen Lehrern als Belastung erlebt. Lehrer sein, bedeutet nicht nur zu unterrichten, sondern auch, zu „erziehen, [zu] beurteilen, [zu] beraten, [zu] innovieren, mit[zu]wirken und [...] mit Schüler[n], Eltern, Kollegen und Vorgesetzten [zusammenzuarbeiten]“ (Sieland, 2004, S. 14). Der Bildungs- und Erziehungsauftrag umfasst insofern eine Vielzahl von Aufgaben. Neben der Auswahl von Unterrichtsstoff, dem Planen des Unterrichtsverlaufs, der Durchführung des Unterrichts, eben auch, das Korrigieren und Bewerten, das Ermutigen und Trösten von Schülern oder Eltern, das Mitwirken an Konferenzen oder Projekten, die innerschulische Kooperation und die Zusammenarbeit mit externen Diensten, um nur einige wenige Tätigkeitsbereiche zu nennen (Heyse, 2008).

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen beinhaltet, wie bereits erwähnt, drei Arten von Gratifikationen: (1) das Gehalt, (2) die Arbeitsplatzsicherheit und berufliche Aufstiegschancen sowie (3) die Anerkennung und Wertschätzung. Das Einkommen eines Lehrers wird

in Deutschland nach sogenannten Besoldungsstufen gestaffelt und ergibt sich damit nicht aus den spezifischen Leistungen oder dem Engagement eines einzelnen Lehrers. Als Besoldungskriterium gilt u.a. die Anzahl der Berufsjahre. Deutsche Lehrkräfte gehören im internationalen Vergleich zu den sehr gut Verdienenden (Eurydice, 2004). Des Weiteren ist die Honorierung der geleisteten Arbeit durch berufliche Aufstiegsmöglichkeiten selten. Der Lehrerberuf wird deshalb nicht ohne Grund auch als „Beruf ohne Karriere“ bezeichnet (Rothland, 2007, S. 16). Mögliche Aufstiegschancen sind zwar mit Gehaltserhöhungen verbunden, allerdings nur begrenzt verfügbar. Ferner trägt die Mehrheit der Lehrer in Deutschland, insbesondere in den alten Bundesländern, den Status des Berufsbeamten. Beamte übernehmen das Beschäftigungsverhältnis auf Lebenszeit und können nur in besonderen Situationen gekündigt werden. Dieser Umstand gewährleistet eine erhebliche Arbeitsplatzsicherheit. In den neuen Bundesländern hingegen werden Lehrer mittlerweile häufig auch in einem Angestelltenverhältnis beschäftigt. Eine weitere Belohnungskomponente des Modells beruflicher Gratifikationskrisen stellt die Wertschätzung und Anerkennung dar. Lehrer stoßen in der Gesellschaft, trotz ihres hohen Ansehens, nur auf wenig Anerkennung. Vermutlich wird die Arbeitssituation der Lehrer als problematisch eingeschätzt. Dies ist nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten (Eurydice, 2004). Die Wertschätzung, also die positive Bewertung durch andere Personen, ist besonders im Lehrerberuf von großer Bedeutsamkeit. Bereits Lehr et al. (2009) belegten, dass fehlende berufliche Wertschätzung ein bedeutender Risikofaktor für das Auftreten depressiver Symptome darstellt. Zudem geben 50 Prozent der befragten Lehrkräfte (N = 48) als belastendes Tätigkeitsmerkmal die unzureichende Wertschätzung der eigenen Arbeit an (Rudow, 1994, S.85). Mangelnde Wertschätzung erfahren Lehrer nach Ulich (1996) insbesondere von Seiten der Schulleitung. Auch eine Studie zur Berufsmotivation mit 785 Berufsanfängern ergab, dass die soziale Anerkennung von Seiten der Schüler einen entscheidenden Faktor für die Wahl des Lehrerberufs darstellt. Externe Faktoren, wie das Gehalt oder der Beamtenstatus als Motiv für die Berufswahl, wurden hingegen weitaus seltener berichtet (Ulich, 2000). Als unzureichend wird häufig auch die Kommunikation unter Kollegen und damit, im engeren Sinne, das Feedback über die geleistete Arbeit erlebt (Rothland, 2004).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Lehrerberuf eine Risikogruppe für das Auftreten depressiver Störungen darstellt und diese zu den häufigsten Ursachen für das vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehrerberuf zählen. In Anwendung des Modells beruflicher Gratifikationskrisen auf den Lehrerberuf zeigt sich, dass neben einer hohen Arbeitsplatzsicherheit oftmals die Gratifikationen Aufstiegschancen und Anerkennung ausbleiben.

3 HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNG

Nach der ausführlichen Darstellung des theoretischen Hintergrunds und der detaillierten Beschreibung der relevanten Konstrukte sollen nun die inhaltlichen Hypothesen dieser Arbeit abgeleitet werden.

Zunächst lässt sich feststellen, dass zwischen dem Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996) und der Equity Theorie (Adams, 1965), aufgrund der Betonung von Reziprozitätsprozessen in Austauschbeziehungen, eine Verbindung besteht. Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen ist im Vergleich zur Equity Theorie jedoch um einiges breiter angelegt, da es auch die über die Selbstregulation entstehende Wirkung von Ungleichgewichten in Austauschbeziehungen thematisiert (Ulich & Wülser, 2005). Der Unterschied zwischen beiden Theorien ist jedoch, dass Siegrist (1996) negative Gesundheitswirkungen nur bei einem Verhältnis von individuellen Investitionen mangelnden Belohnungen annimmt. Adams (1965) postuliert hingegen, dass negative Spannungszustände nicht nur bei einer „Unterbewertung“, sondern auch bei einer „Überbewertung“ auftreten, d.h. wenn die Gratifikationen die individuelle Verausgabung übersteigen. Beide Theorien stimmen darin überein, dass das Ungerechtigkeitsempfinden, also die wahrgenommene relative Benachteiligung, das Ergebnis von Vergleichsprozessen ist.

Aufgrund der Vergleichbarkeit dieser beiden Modelle lässt sich das Modell beruflicher Gratifikationskrisen von Siegrist (1966) auch unter gerechtigkeitspsychologischen Gesichtspunkten betrachten, denn berufliche Gratifikationskrisen können als eingeschränkte Fairness arbeitsbezogener Austauschprozesse verstanden werden. Damit können Überlegungen zur Reziprozität in Austauschprozessen, wie im Modell beruflicher Gratifikationskrisen spezifiziert, auch als Fragen der Verteilungsgerechtigkeit interpretiert und im Rahmen der distributiven Gerechtigkeitsforschung berücksichtigt werden.

Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl von Faktoren, von denen die Wahrscheinlichkeit abhängt, Betroffener einer Gratifikationskrise zu werden. Dazu zählen neben demografischen Merkmalen (z.B. Geschlecht, Alter und Sozialstatus) auch psychische und physische Merkmale (z.B. persönliche Stresstoleranz bzw. -bewältigung, gesundheitliche Vorbelastungen, genetische Veranlagungen, Bedürfnis nach Anerkennung, Erfolg und Kontrolle) (Okunowski, 2009). Gegenwärtig existieren allerdings keine empirisch fundierten Studien, die untersuchen, ob das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen durch gerechtigkeitsbezogene Persönlichkeitsmerkmale begünstigt wird. Mit der vorliegenden Arbeit soll diese bestehende Forschungslücke geschlossen werden.

In der differenziellen Gerechtigkeitspsychologie wird angenommen, dass gerechtigkeitsbezogene Persönlichkeitsvariablen das Gerechtigkeitsempfinden beeinflussen (vgl. Schmitt et al., 2009). Nach Colquitt und Greenberg (2003) sind diese Persönlichkeitsmerkmale in gerechtigkeitsbezogenen Prozessen imstande, Reaktionen von Personen auf gerechte und ungerechte Situationen zu erklären (vgl. Bräutigam & Liebig, 2006). Zu solch einer ungerechten Gegebenheit zählt auch das Auftreten einer beruflichen Gratifikationskrise, da eine subjektiv empfundene Ungerechtigkeit zwischen der individuellen Verausgabung und den im Gegensatz dafür erhaltenen Gratifikationen besteht. Nach den bisher geschilderten Darstellungen liegt die Bedeutung des Forschungsvorhabens auf der Hand. Es sollen die folgenden Fragestellungen im Hinblick auf den Lehrerberuf untersucht werden:

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive und dem Erleben beruflicher Gratifikationskrisen?
2. Besteht ein Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity und dem Erleben beruflicher Gratifikationskrisen?
3. Moderieren beide gerechtigkeitsbezogenen Persönlichkeitsvariablen den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und der psychischen Gesundheit?
4. Bleiben diese Zusammenhänge bestehen, wenn zusätzlich demografische Variablen wie das Alter und Geschlecht betrachtet werden?

FORSCHUNGSHYPOTHESEN

Die zentrale Hypothese (1) lautet also:

Der Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive und dem Erleben beruflicher Gratifikationskrisen ist positiv.

Der Signal-Entdeckungstheorie (MacMillian & Creelman, 1991; vgl. Hangarter & Schmitt, 2001) zufolge, reagieren ungerechtigkeitssensible Personen aufgrund einer niedrigeren Wahrnehmungsschwelle für Ungerechtigkeiten wesentlich empfindsamer und berichten häufiger über Ungerechtigkeiten als ungerechtigkeitsunsensible Personen. Aus diesem Grund ist zu erwarten, dass ungerechtigkeitssensible Lehrpersonen eine berufliche Gratifikationskrise (ERI) tendenziell eher wahrnehmen und diese als ungerechter beurteilen. Lehrer mit höheren Ungerechtigkeitssensibilitätswerten sollten demnach ein stärkeres Missverhältnis zwischen dem am Arbeitsplatz geleisteten Einsatz und der dafür bekommenen Anerkennung berichten als unsensible Lehrer. Mit zunehmender Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive steigt damit die Stärke des Erlebens beruflicher Gratifikationskrisen, d.h. das Ausmaß subjektiv empfundener Arbeitsbelastung, welches mit dem ERI operationalisiert wird. Ob das Verhältnis von Leistung und Belohnung

als subjektiv gerecht oder ungerecht bewertet wird, hängt, wie bereits erwähnt, davon ab, wie das entsprechende Austauschverhältnis bei Kollegen wahrgenommen wird. Das Konstrukt der Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive berücksichtigt diesen Vergleichsaspekt beispielsweise mit dem Item: „Es macht mir zu schaffen, wenn andere etwas bekommen, was eigentlich mir zusteht“.

Interessant ist weiterhin die Frage, inwieweit sich verschiedene Equity Sensibilitätswerte auf das Erleben einer beruflichen Gratifikationskrise auswirken. Denn wie bereits erwähnt, führt Equity Sensitivity zu individuellen Unterschieden in der Wahrnehmung von Gerechtigkeit arbeitsbezogener Austauschprozesse. Erwartet wird daher, dass das Ausmaß der empfundenen Belastung (ERI) davon abhängt, welchem der drei Sensibilitätstypen (anspruchsvoller, fairnesssensibler, wohlwollender Typ) ein Lehrer angehört. Da das Equity Sensitivity Konstrukt von Husemann et al. (1987) allerdings nicht als kategoriale Variable, sondern als kontinuierliche Variable verwendet wird, lässt sich folgende Zusammenhangshypothese formulieren:

Die zweite Hypothese (2) lautet:

Der Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity und dem Erleben beruflicher Gratifikationskrisen ist positiv.

Die Ergebnisse von Husemann et al. (1985) zeigen, dass wohlwollend orientierte Personen eine größere Arbeitszufriedenheit angeben als anspruchsvolle und fairnessensible Personen, wenn eine unterbezahlte Arbeitssituation vorliegt. Auch belegten Allan & White (2002), dass anspruchsvolle Personen negativer auf eine Lohnungerechtigkeit reagieren als wohlwollend orientierte Personen. Berufliche Gratifikationskrisen können im weiteren Sinne auch als vorliegende Lohnungerechtigkeiten und damit als „unterbezahlte“ Arbeitssituation aufgefasst werden, bei der die individuelle Verausgabung einer Person die Gratifikationen (hier: das Gehalt) übersteigt. Erwartet wird, dass mit steigenden Equity-Sensibilitätswerten (höhere Werte bedeuten in dieser Studie eine anspruchsvolle Orientierung) die subjektiv empfundene Ungerechtigkeit zunimmt, d.h. anspruchsvoll orientierte Personen sollten eine größere Effort-Reward Imbalance berichten als Wohlwollende und Fairnessensible, da sie ihre eigenen Interessen über die ihrer Schule stellen. Wohlwollende Lehrer sollten eine kleinere Effort-Reward Imbalance berichten als Fairnessensible, da diese die geringste Arbeitsbelastung empfinden, wenn ihre Leistung ihren dafür erhaltenen Gegenleistungen entspricht. Aufgrund dieser Überlegungen wird ein positiver linearer Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity und Effort-Reward Imbalance erwartet.

Des Weiteren beschäftigten sich eine Vielzahl empirischer Studien in den letzten 15 Jahren mit dem Einfluss beruflichen Gratifikationskrisen auf die psychische und physische

Gesundheit von Erwerbstätigen (Siegrist, 2002; Tsutsumi et al., 2004; Van Vegchel et al., 2005; Kivimäki et al., 2006). Dabei wurde u.a. auch der Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und depressiven Symptomen (z.B. Tsutsumi et al., 2001, Larisch et al., 2003; Niedhammer et al., 2006; Stansfeld & Candy, 2006; Preckel et al., 2007) untersucht. Bekannt sind hingegen keine Studien, die erforschen, wodurch dieser Zusammenhang beeinflusst wird. In Anbetracht der geringen Zahl wissenschaftlich fundierten Kenntnisse zum Zusammenhang beruflicher Gratifikationen und Depressionen im Lehrerberuf setzt sich diese Arbeit das Ziel, einen weiteren wichtigen Beitrag zur Erforschung dieser Thematik zu leisten. Dabei soll die Forschungsfrage geklärt werden, inwieweit die beschriebenen gerechtigkeitsbezogenen Persönlichkeitsvariablen den Zusammenhang zwischen subjektiv empfundener arbeitsbezogener Gerechtigkeit und der psychischen Gesundheit moderieren. Bereits Colquitt und Greenberg (2003) betonten, dass “[j]ustice sensitivity moderators are variables that make concerns about justice more salient and reactions to justice more severe. The two most obvious examples of this kind of moderator are equity sensitivity and sensitivity to befallen injustice, both of which were conceived to assess this type of effect” (zit. n. Bräutigam & Liebig, 2006, S. 14).

Die moderierende Wirkung von Ungerechtigkeitssensibilität wurde erstmals in einer Feldstudie von Schmitt und Dörfel (1999) mit Beschäftigten eines Automobilkonzerns untersucht. Die Autoren belegten, dass Ungerechtigkeitsensibilität den Zusammenhang zwischen prozeduralen Ungerechtigkeiten am Arbeitsplatz und dem Wohlbefinden verstärkt, d.h. je ungerechtigkeitsensibler eine Person veranlagt war, desto stärker litt ihr Wohlbefinden unter einer bestehenden Verfahrensungerechtigkeit. Die Studie wirft die Frage auf, ob Ungerechtigkeitsensibilität auch einen Einfluss auf die psychische Gesundheit im Kontext einer Verteilungsgerechtigkeit (durch das Vorliegen einer beruflichen Gratifikationskrise) hat.

Auch Untersuchungen zum moderierenden Effekt von Equity Sensitivity auf die Gesundheit existieren. Evers, Tomic und Brouwers (2005) untersuchten den moderierenden Einfluss von Equity Sensitivity auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehrer-Burnout. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und den 2 Burnoutdimensionen emotionale Erschöpfung und persönliche Leistungsfähigkeit. Die Frage, ob Equity Sensitivity auch den Zusammenhang zwischen einer beruflichen Effort-Reward Imbalance und der Gesundheit von Lehrern beeinflussen kann, soll in dieser Arbeit geklärt werden. Als Gesundheitsindikator dient in dieser Studie das Ausmaß an Depressivität.

Die Moderatorhypothesen (3) und (4) lauten deshalb:

- (3) Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive moderiert den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität.*
- (4) Equity Sensitivity moderiert den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität.*

Vermutet wird, dass der positive Zusammenhang zwischen der subjektiv empfundenen Gratifikationskrise (ERI) und der Depressivität, operationalisiert mit dem ADS-K, umso stärker ist, je größer die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive ausgeprägt ist. Erwartet wird, dass je ungerechtigkeitssensibler eine Lehrperson ist, ihre psychische Gesundheit umso stärker unter dem Vorliegen einer beruflichen Gratifikationskrise leidet. Der selbe Effekt wird für Equity Sensitivity erwartet, d.h. je größer die Sensibilitätswerte (hoher Wert entspricht in dieser Studie einer anspruchsvollen Orientierung) von Lehrpersonen sind, desto größer ist die Depressivität unter beruflichen Gratifikationskrisen ausgeprägt. Für die Nutznießer-, Täter- und Beobachtersensibilität lassen sich keine inhaltlich nachvollziehbaren Hypothesen ableiten, weswegen diese drei Skalen nur explorativ erhoben werden.

Weiterhin wird erwartet, dass klinische Lehrpersonen eine größere Effort-Reward Imbalance aufweisen als nicht-klinische Lehrpersonen, da sich berufliche Gratifikationskrisen umso stärker auf die Gesundheit auswirken, je größer die empfundene Arbeitsbelastung ist. Ferner gilt anzunehmen, dass ungerechtigkeitssensible Lehrpersonen häufiger in psychotherapeutische Behandlung gehen, da sie eine größere Arbeitsbelastung (ERI) empfinden, die sich stärker auf das Wohlbefinden auswirkt. Demzufolge sollten die Lehrpersonen der Klinikgruppe im Durchschnitt ungerechtigkeitssensibler sein als gesunde Lehrpersonen.

Aufgrund dessen lauten die Hypothesen (5) und (6):

- (5) Nicht-klinische Lehrer erleben ein geringeres Ungleichgewicht zwischen ihrem Einsatz und den dafür erhaltenen Gratifikationen (ERI) als klinische Lehrpersonen.*
- (6) Klinische Lehrpersonen sind ungerechtigkeitssensibler aus der Opferperspektive als nicht-klinische Kontrollpersonen.*

4 METHODIK

4.1 DATENERHEBUNG

Im Zeitraum von November 2009 bis einschließlich Juni 2010 wurden insgesamt 139 Lehrpersonen befragt. Die Stichprobe konnte in eine Klinikgruppe (N=77) und eine nicht-klinische Gruppe (N=62) gegliedert werden. Die Lehrer der „Klinikgruppe“ befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Klinik Roseneck, Prien am Chiemsee, in stationärer psychotherapeutischer Behandlung. Sie waren zum Erhebungszeitpunkt nicht in der Lage ihren Beruf auszuüben. Die Rücklaufquote belief sich auf 60.63 Prozent. Von der Untersuchung wurden 8 Sonderschullehrer ausgeschlossen, da Sonderschulpädagogen häufig im Team innerhalb einer Klasse unterrichten. Die Klinikgruppe umfasste damit nur noch 69 Lehrer.

Die Lehrer der „nicht-klinischen Gruppe“ waren hingegen arbeitsfähig und wiesen zum Erhebungszeitpunkt keine klinische Einschränkung des Funktionsniveaus auf. Diese Lehrpersonen wurden an Schulen in Sachsen-Anhalt (Johann-Gottfried Herder-Gymnasium, Georg-Kantor Gymnasium, Halle/Saale, KGS Ulrich von Hutten, Halle/ Saale) und Hessen (Jacob-Grimm Gesamtschule, Rotenburg a. d. Fulda) rekrutiert. Insgesamt füllten 16 Lehrpersonen des Johann-Gottfried-Herder Gymnasiums, 25 Lehrpersonen des Georg-Kantor-Gymnasiums, 15 Lehrpersonen der KGS Ulrich von Hutten und nur 6 Lehrpersonen der Jacob-Grimm Gesamtschule den Fragebogen aus. Die Rücklaufquote lag damit bei 33.51 Prozent.

Die Lehrkräfte wurden unabhängig vom Alter, Schultyp, Geschlecht und Bundesland gebeten den Fragebogen auszufüllen. Dadurch wurde die Heterogenität der Stichprobe gewährleistet. Die Lehrer der Klinikgruppe erhielten den Fragebogen persönlich von der Versuchsleiterin, die zu dieser Zeit ein Praktikum an der Klinik Roseneck absolvierte. Die ausgefüllten Fragebögen wurden dann auf der jeweiligen Station abgegeben.

Mit einem Schreiben an die Schulleitung wurde zur freiwilligen Teilnahme der Schule an der Studie aufgerufen. Die Fragebögen wurden von der Direktion im Lehrerzimmer ausgelegt und von den Lehrern anonymisiert ausgefüllt und in eine verschlossene Box eingeworfen.

Ein beiliegendes Informationsblatt informierte über Sinn, Zweck und Art der Durchführung. Die Bearbeitung des Fragebogens war freiwillig und dauerte cirka 10-20 Minuten. Zu Beginn des Fragebogens wurden soziodemographische und berufsbezogene Merkmale erhoben, um mögliche Konfundierungen zu kontrollieren. Die soziodemografischen Merkmale umfassten das Alter, das Geschlecht, den Familienstand und die Anzahl der Kinder. Bezüglich der berufsbezogenen Merkmale sollten Angaben zu Berufserfahrung, Schultyp, unterrichtete Jahrgangsstufe, Voll- bzw. Teilzeitbeschäftigung und besondere Leitungs-

funktionen in der Schule gemacht werden. Auf der organisatorischen Ebene wurden nach Merkmalen wie Klassengröße und Anzahl schwieriger Schüler gefragt.

4.2 OPERATIONALISIERUNG DER KONSTRUKTE

4.2.1 UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT

Für die Messung der Ungerechtigkeitssensibilität aus den vier Sensibilitätsperspektiven (Opfer, Nutznießer, Beobachter und Täter) wird aus ökonomischen Gründen eine 10-Item Kurzversion von Schmitt, Maes und Schmal (1995) verwendet. Die Kurzversion wurde aus dem ursprünglich entwickelten Messinstrument zur Erfassung der Ungerechtigkeits-sensibilität aus der Opferperspektive von Schmitt, Neumann und Montada (1995) neu konzipiert. Jede Facette (Opfer, Nutznießer, Täter, Beobachter) wird durch 10 Items mit 6-stufigen Antwortformat (0 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 5 = ‚trifft voll und ganz zu‘) repräsentiert. Eine hohe interne Konsistenz der vier Sensibilitätsperspektiven ist mit Cronbach's α von durchschnittlich über .90 gegeben (Schmitt, Maes & Schmal, 1995). Der Fragebogen ist mit "Wie reagieren Sie in unfairen Situationen?" überschrieben. Die Instruktion aus der Opferperspektive lautet: "Menschen reagieren in unfairen Situationen sehr unterschiedlich. Wie ist es bei Ihnen? Zunächst geht es um Situationen, die zum Vorteil anderer und zu Ihrem Nachteil ausgehen." Die zweite Instruktion zur Beobachterperspektive lautet: "Nun geht es um Situationen, in denen Sie mitbekommen oder erfahren, dass jemand anderes unfair behandelt, benachteiligt oder ausgenutzt wird." Die Instruktion zur Nutznießersperspektive lautet: „Hier geht es um Situationen, die zu Ihren Gunsten und zum Nachteil anderer ausgehen“ und die zur Tätersperspektive „Zuletzt geht es um Situationen, in denen Sie selbst jemanden unfair behandeln, benachteiligen oder ausnutzen“ (Schmitt, 1993). Als Maß für die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opfer, Nutznießer, Beobachter und Tätersperspektive wird für jede Person der zugehörige Skalen-Summenwert gebildet.

Die Validität und Reliabilität der einzelnen Skalen wurde in empirischen Studien belegt (Schmitt et al., 2005; Schmitt, Maes & Schmal, 1997). Die vier Skalen erwiesen sich bereits in früheren Untersuchungen als intern konsistent mit Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .94$ für die Opfersensibilität; $\alpha = .94$ für die Beobachtersensibilität; $\alpha = .93$ für die Nutznießersensibilität und $\alpha = .96$ für die Tätersensibilität (vgl. Schmitt et al., 2009). Die Test-Retest-Reliabilität der drei Sensibilitätsperspektiven (Opfer, Nutznießer und Beobachter) ergab eine Stabilität von ca. .60 über einen Zeitraum von 2 Jahren (Schmitt, Maes & Schmal, 1997).

4.2.2 EQUITY SENSITIVITY

Das Konstrukt Equity Sensitivity wird mit dem Fragebogen von Husemann, Hatfield und Miles (1985) erfasst und misst, wie viel Wert eine Person auf berufliche oder eigene Interessen legt. Da der ESI (Equity Sensitivity Instrument; vgl. Vas Teras, 2008) nur als englische Version vorliegt, wurde dieser von der Verfasserin dieser Arbeit ins Deutsche übersetzt. Das Instrument beinhaltet fünf Items mit jeweils zwei Antwortalternativen („forced-choice“). Die Alternativen repräsentieren eine „Benevolent response“ und eine „Entitled response“. Im Fragebogen wurde das Wort „Organisation“ durch „Schule“ ersetzt, da es sich bei den befragten Personen um Lehrpersonen handelte. Die Instruktion lautet: „Beurteilen Sie, welche Bedeutung die nachfolgenden Items für Sie persönlich an Ihrem Arbeitsplatz „Schule“ haben. Geben Sie Ihre Präferenz für die Antwortmöglichkeiten A und B an, wobei insgesamt 10 Punkte auf beide Alternativen verteilt werden müssen. Sie können die 10 Punktwerte auch gleichmäßig verteilen (z.B. 5 Punkte für A und 5 Punkte für B) oder eine Alternative vollständig präferieren (z.B. 10 Punkte für A und 0 Punkte für B).“ Das erste Item lautet beispielsweise: „Es ist wichtiger für mich: (a) Von meiner Schule zu profitieren, (b) Meiner Schule etwas zu geben. Der Summenwert errechnet sich über alle Benevolents-Itemwerte und variiert zwischen 0 und 50 Punkten. Ein hoher Summenwert steht demnach für eine wohlwollende Orientierung und ein niedriger Wert für eine anspruchsvolle Orientierung. Fairnesssensible sollten die 10 Punkte theoretisch auf beide Alternativen gleich verteilen. Um die Nachvollziehbarkeit der Argumentation und das inhaltlichen Verständnis zu verbessern, bietet es sich an, das Konstrukt umzupolen, sodass in dieser Arbeit hohe Werte für eine anspruchsvolle Orientierung und niedrige Werte für eine wohlwollende Orientierung stehen.

Huseman et al. (1985) berichten Messeigenschaften von $a = .83$ und Miles et al. (1989) eine Test-Retest Reliabilität von $.80$. Auch King, Miles und Day (1993) finden über verschiedene Stichproben hinweg adäquate a -Werte und Test-Retest Reliabilitäten. In früheren Studien wurden aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen bestimmter Variablen, beispielsweise der Altershomogenität bzw. Heterogenität, der sozialen Erwünschtheit, dem organisatorischen Kontext, stichprobenspezifische cut-off Werte verwendet, um Personen eine der drei Klassen zuzuordnen (King et al. 1992). Dabei wurden die drei Gruppen mit ± 05 Standardabweichungen vom Gesamtmittelwert gebildet. Sauley und Bedejan (2000) schlagen hingegen vor, das Konstrukt, wie theoretisch angenommen, als Kontinuum zu betrachten und nicht länger als kategoriale Variable aufzufassen. Denn was wäre beispielsweise, wenn die zu untersuchende Stichprobe gar keine anspruchsvollen Personen enthält, aber durch die Bildung von cut-off Werten, Personen dennoch in diese Gruppe eingeteilt werden? “This procedure leads to a loss in measurement precision, an

underestimation of the magnitude of bivariate relations, and a lowering statistical power” (Akan, Allen & Wite, 2009, S. 98). Deshalb wird in der vorliegenden Studie das Konstrukt „Equity Sensitivity“ als eine kontinuierliche Variable verwendet, bei der hohe Werte für eine anspruchsvolle Orientierung und niedrige Werte für eine wohlwollende Orientierung stehen. Fairnesssensible liegen dann in der mittleren Abweichung vom Mittelwert (Akan et al., 2009).

4.2.3 BERUFLICHE GRATIFIKATIONSKRISEN

Berufliche Gratifikationskrisen wurden in den letzten 20 Jahren unterschiedlich operationalisiert. Bis zu Beginn der 90er Jahre wurde ein dreistufiger Index verwendet, um das Ungleichgewicht zwischen Leistung und Belohnung zu erfassen: (1) Weder hohe Verausgabung noch niedrige Belohnung, (2) hohe Verausgabung oder niedrige Belohnung und (3) hohe Verausgabung bei gleichzeitiger niedriger Belohnung. Der letzte Index spiegelt die theoretische Annahme im Sinne einer beruflichen Gratifikationskrise wieder. Erst Mitte der 90er wurde eine angemessene Operationalisierung des ERI-Modells vorgenommen. Unterschieden wurde zwischen einem Maß für die situationsbezogene (extrinsische) und personale (intrinsische) Komponente (Peter, 2002). Das Gerechtigkeitserleben in Bezug auf das subjektiv empfundene Ungleichgewicht zwischen erbrachter Leistung und dafür erhaltener Belohnung wird mit dem deutschen Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen von Rödel, Siegrist, Hessel und Brähler (2004) erfasst.

Der Fragebogen umfasst 3 Skalen: Die berufliche Verausgabung (Effort), die Belohnung (Reward) und die Verausgabungsbereitschaft (Overcommitment). Die berufliche Gratifikationskrise wird mit Hilfe eines Quotienten aus Verausgabung und Belohnung gebildet. Diese beiden Skalen repräsentieren die externen Komponenten des Modells. Die *Skala Verausgabung* umfasst fünf bzw. sechs Items, welche sich auf die empfundenen Anforderungen am Arbeitsplatz beziehen. Ein Item erfasst die allgemeinen Arbeitsbelastungen, drei Items die erlebten quantitativen Belastungen und ein Item die qualitativen Anforderungen. Ein sechstes Item steht für die physische berufliche Beanspruchung. Dieses Item ist bei Stichproben mit Erwerbstätigen bei Tätigkeiten ohne körperliche Anstrengung von der Skalenbildung auszuschließen, da in diesem Fall von einer geringeren Antwortstreuung auszugehen ist (Siegrist & Marmot, 2004). In dieser Studie wird das sechste Item mit aufgenommen. Die *Belohnungsskala* umfasst 11 Items und besteht aus drei Subskalen: Vier Items erfassen die Bezahlung und beruflichen Aufstiegschancen, fünf Items messen die erfahrene bzw. erwartete Wertschätzung und Anerkennung und zwei Items die Arbeitsplatzsicherheit. Zuerst geben die Befragten an, ob die jeweilige Aussage auf ihren

Arbeitsplatz „Schule“ zutrifft oder nicht (Ja/Nein). In einem weiteren Schritt wird bei Zutreffen der Aussage auf einer vierstufigen Likert-Skala das Ausmaß der Belastung eingestuft. Die Antwortmöglichkeiten reichen von „belastet mich gar nicht“ bis „belastet mich sehr stark“. Pro Item können also maximal 5 Punkte vergeben werden. Aus dem Summenwert beider Faktoren (17 Items) lässt sich dann unter Einbezug eines Korrekturwertes der Verausgabungs-Belohnungs Quotient bilden. Der Korrekturfaktor ergibt sich aus der unterschiedlichen Itemanzahl beider Skalen (hier: 6/11). Dieses Vorgehen gewährleistet, dass beide Komponenten trotz unterschiedlicher Itemanzahl gleichwertig behandelt werden.

$$\text{ERI} = \text{Verausgabungssummenwert} / \text{Belohnungssummenwert} * 6/11$$

Kritische Werte > 1 stellen ein Missverhältnis zwischen hoher Verausgabung und niedriger Belohnung und damit eine subjektiv empfundene Gratifikationskrise dar. Später untersuchten Lehr, Koch & Hillert (in press) diesen kritischen Wert einer Effort-Reward-Imbalance und fanden heraus, dass ein cut-off Wert von .71 zu einer verbesserten Sensitivität führt. Siegrist und Marmot (2004) betonten weiterhin die Wichtigkeit beide Skalen getrennt voneinander zu erfassen, anstatt explizit nach dem erlebten beruflichen Verausgabungs-Belohnungs-Verhältnis zu fragen, da viele Reziprozitätsverletzungen nicht bewusst wahrgenommen werden.

Der zweite Fragebogenteil erfasst mit sechs Items die intrinsische Komponente, sprich die übersteigerte *berufliche Verausgabungsneigung* (OC) einer Person. Diese Skala wird in der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht in die Analysen einbezogen, kann aber für weiterführende Fragestellungen ausgewertet werden. Zunächst existierte eine Fragebogen-version mit 29 Items (Siegrist, 1996). Als bedeutender Bestandteil dieser Skala erwies sich das Merkmal der geringen beruflichen Distanzierungsfähigkeit. Aufgrund psychometrischen Analysen entstand infolgedessen eine sechs Item-Kurzversion zur Erfassung der intrinsischen Komponente, die hauptsächlich Distanzierungsunfähigkeit erfasste. Die sechs Items werden ebenfalls auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet, die von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ reicht. Basierend auf der Eindimensionalität dieser Skala werden alle Items zu einer Summe addiert. Hohe Werte symbolisieren eine starke Neigung, sich beruflich zu verausgaben. Teststatistische Untersuchungen belegen eine sehr hohe interne Konsistenz dieser 6 Item-Kurzversion (Hanson et al., 2000).

Psychometrische Testungen an repräsentativen Stichproben bestätigen auch die Reliabilität und Validität des ERI-Fragebogens. Für die Skala Verausgabung variiert Cronbachs Alpha zwischen .66 und .88 (Siegrist, 2002) und für die Belohnungsskala zwischen .70 bis .91 (Tsutsumi et al., 2001). Für die Skala zur Messung der beruflichen Verausgabungsneigung (OC) wurde ein Alpha zwischen .72 und .86 ermittelt (Siegrist,

2002). Rödel et al. (2004) ermittelten ebenfalls gute Ergebnisse bezüglich interner Konsistenz (für alle Skalen $\alpha > .70$), der kriterienbezogenen Validität und der faktoriellen Validität, welche mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse getestet wurde. Die aktuelle Fragebogenversion liegt bereits in mehreren Sprachen vor und wurde in unterschiedlichen Ländern erfolgreich an Tausenden von Berufstätigen mit Erfolg getestet (Tsutsumi et al., 2001).

4.2.4 ALLGEMEINE DEPRESSIVITÄT

Die Allgemeine Depressionsskala (ADS, Hautzinger & Bailer, 1993) ist ein Instrument zum Screening depressiver Störungen. Sie stellt die adaptierte deutsche Version des „Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale“ (CES-D) dar.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die ADS-Kurzversion verwendet. Die Kurzversion der Allgemeinen Depressionsskala (ADS-K) erfasst das Vorhandensein von depressiven Affekten, körperlichen Beschwerden, motorischer Hemmung und negativen Denkmustern anhand von 15 Items. Das Selbstbeurteilungsinstrument erhebt Daten zum gegenwärtigen Vorhandensein und der zeitlichen Dauer depressiver Symptome und bezieht sich auf die zurückliegende Woche. Die Items werden auf einer vierstufigen Likert-Skala von „selten, max. 1 Tag“ (0 Punkte), „manchmal, 1-2 Tage“, „öfters 3-4 Tage“ bis „meistens, mind. 5 Tage“ (3 Punkte) bewertet. Zwei Items („war ich fröhlich gestimmt“ und „habe ich das Leben genossen“) sind negativ gepolt und erlauben die Identifizierung von Personen, die unehrlich oder unaufmerksam geantwortet haben. Der Summenwert der Antworten wird als Kennwert aktueller depressiver Symptomatik interpretiert und kann zwischen 0 und 45 Punkten liegen (negativ gepolte Items gehen dabei in umgekehrter Wertefolge in den Summenwert ein).

Berichtet wurden Reliabilitäten der Skala von $\alpha = .90$ (Hautzinger & Bailer, 1993) und $\alpha = .95$ (Lehr et al., 2008). Der optimale cut-off Wert für die Diagnostik einer depressiven Störung liegt nach Angaben von Lehr, Hillert, Schmitz und Sosnowski (2008) bei ADS-K = 18 Punkten. Des Weiteren belegen unterschiedliche Studien (z.B. von Lehr et al., 2008), dass sich die ADS-Kurzversion neben anderen Instrumenten zur Erfassung depressiver Symptome eignet. Für die Validität der ADS-K-Skala spricht, dass sie hoch positiv mit anderen Depressionsskalen korreliert. Dazu gehörten u.a. das Beck Depressionsinventar (Beck et al., 1961; Hautzinger et al., 1992), die Hamilton Depressionsskala (Hamilton, 1960) und die State-Trait Depression Scales (Spaderna, 2002).

4.3 STATISTISCHE ANALYSE

4.3.1 DATENAUFBEREITUNG UND DATENKONTROLLE

Alle erhobenen Daten wurden zunächst in SPSS (Statistic Package for the Social Sciences) für Windows in der Version 14.0 eingegeben. Anschließend wurde jeder dritte Fragebogen auf Richtigkeit überprüft. Zusätzlich wurde eine Plausibilitätskontrolle der Rohdaten durchgeführt, um mögliche Fehlereingaben und Ausreißer zu identifizieren. Unzulässige Eingaben wurden durch Ermittlung der möglichen Spannweite der Itemwerte und die zugehörige Häufigkeitsverteilung der jeweiligen Variable ausfindig gemacht. Die statistische Auswertung der Daten erfolgte ebenfalls mit SPSS 14.0.

4.3.2 DESKRIPTIVE STATISTIK

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit umfasst 131 Lehrpersonen. Die 92 Frauen (70.8%) und 38 Männer (29.2%) sind zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 25 und 63 Jahre (MD = 49.89/ SD = 8.26) alt. Ca. 69% der Lehrpersonen lebt in einer festen Partnerschaft. Ausgewählte soziodemografische und berufsbezogene Variablen für die Gesamtgruppe sowie für die klinische und nicht-klinische Stichprobe sind in den Tabellen 1 und 2 aufgeführt.

Tabelle 1: Soziodemografische Variablen der Gesamtgruppe mit Unterteilung zwischen klinische und nicht-klinische Gruppe

		Gesamt (N=131)	Klinikgruppe (N=69)	nicht-klinische Gruppe (N=62)
Alter	Mittelwert/ SD	49.89/ 8.26	51.35/ 8.15	48.19/ 8.12
Geschlecht	Weiblich (%)	70.8	65.2	77.0
	Männlich (%)	29.2	34.8	23.0
Familienstand	mit Partner lebend/ verheiratet (%)	68.7	63.8	74.2
	ohne Partner lebend (%)	31.3	36.2	25.8
Kinder	Mittelwert/ SD	1.65/ 1.13	1.59/ 1.28	1.70/ 0.96

Anmerkungen: Verteilung der Variablen in den Stichproben hinsichtlich der soziodemographischen Variablen Alter, Geschlecht, Familienstand und Anzahl der Kinder.

Die durchschnittliche Höhe der Berufsjahre liegt für die Gesamtgruppe bei ca. 24,5 Jahren (MD = 24.42/ SD = 9.94). Ca. $\frac{3}{4}$ aller befragten Lehrer sind vollzeitig im Beruf tätig, $\frac{1}{4}$ der Lehrer sind hingegen Teilzeitbeschäftigte. Die durchschnittliche Klassengröße liegt bei ca. 25

Schülern. 62% der Lehrpersonen geben an, neben der „normalen“ Lehrtätigkeit, noch mindestens eine zusätzliche Funktion an der Schule auszuüben (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Berufsspezifische Variablen der Gesamtgruppe mit Unterteilung zwischen klinische und nicht-klinische Gruppe

		Gesamt (N=131)	Klinikgruppe (N=69)	nicht-klinische Gruppe (N=62)
Berufsjahre	Mittelwert/ SD	24.42/ 9.94	25.21/9.83	23.54/ 10.06
Berufstätigkeit	Vollzeit (%)	75.6	71.0	80.6
	Teilzeit (%)	24.4	29.0	19.4
Funktionsträger	In (%)	62.0	67.6	55.7
Klassengröße	Mittelwert/ SD	25.25/ 3.64	25.71/ 4.45	24.74/ 2.37
Schwierige Schüler	Mittelwert/ SD	5.74/ 4.46	5.96/ 3.42	5.49/ 5.43

Anmerkungen: Verteilung der Variablen in den Stichproben hinsichtlich der berufsspezifischen Variablen Berufsjahre, Berufstätigkeit, Klassengröße, schwierige Schüler und, ob die Befragten eine besondere Funktion (vgl. Funktionsträger) in ihrer Schule ausüben.

Bezüglich der berufsspezifischen Variable „Schultyp“ zeigen sich wie in Tabelle 3 dargestellt folgende Ergebnisse. In der Gesamtstichprobe befinden sich 59 Gymnasiallehrer, 23 Grundschullehrer, 16 Hauptschullehrer, 13 Realschullehrer, 10 Berufsschullehrer, und 23 tätige Gesamtschullehrer. Bei der Wahl des Schultyps waren Mehrfachantworten möglich.

Tabelle 3: Verteilung der berufsspezifischen Variable „Schultyp“

Schultyp	Gesamt (N= 131)	Klinikgruppe (N=69)	nicht-klinische Gruppe (N=62)
Berufsschule	10	10	-
Gesamtschule	23	3	20
Grundschule	23	22	1
Gymnasium	59	17	42
Hauptschule	16	14	2
Realschule	13	11	2
Sonstige	1	1	-

Anmerkungen: Mehrfachantworten möglich.

Tabelle 4 fasst die Erstdiagnosen der Lehrer der klinischen Gruppe zusammen. 7 Patientendaten konnten aufgrund personeller Umstände nicht rechtzeitig aus dem Archiv ermittelt werden. 75% der befragten Lehrerinnen leiden unter einer affektiven Störung und 12.5% unter einer Essstörung. Wohingegen nur 4.8% der männlichen Lehrkräfte die Diagnose einer Essstörung besitzen und 90.5% Symptome einer affektiven Störung aufweisen. Die dritthäufigste Diagnose stellt bei den Lehrerinnen die Anpassungsstörung dar.

Tabelle 4: Erstdiagnose nach ICD-10 der in der Klinik Roseneck behandelten Lehrer und Lehrerinnen, in %

	Lehrer (N=21)	Lehrerinnen (N=40)
Affektive Störungen	90.5	75.0
Anpassungsstörungen	-	5.0
Angststörung	-	2.5
Somatoforme Störung	4.7	2.5
PTSD	-	2.5
Essstörungen	4.8	12.5

Die deskriptive Statistik der Allgemeinen Depressionsskala, der Effort-Reward Imbalance Skala, der Equity Sensitivity Skala und der Ungerechtigkeitssensibilitätsskalen sind im Anhang (Tabelle 5 bis 8) getrennt nach klinischer und nicht-klinischer Gruppe dargestellt. Die Tabellen enthalten u.a. Angaben zu Minimum, Maximum, Mittelwert und Standardabweichung.

4.3.3 UMGANG MIT AUSREIßERN

Ausreißer bzw. Extremwerte in den zu untersuchenden Konstrukten können die Ergebnisse eines Datensatzes substantiell beeinflussen und so zu erheblichen Verzerrungen der geschätzten Koeffizienten führen oder die Power des eingesetzten Verfahrens reduzieren. Aus diesem Grund sollte eine Korrektur vorliegender Ausreißer vorgenommen werden (Bortz, 2005). Mithilfe einer Stabilitätsprüfung standardisierter Residuen wurde die Stichprobe auf Ausreißer untersucht. In Anlehnung an eine häufig verwendete Konvention werden Messwerte mit mehr als drei Standardabweichungen vom Mittelwert als Ausreißer gewertet. Zusätzlich wird mittels der Mahalanobisdistanz analysiert, wie stark ein Fall bezüglich der unabhängigen Variablen vom Durchschnitt der anderen Fälle abweicht. Für jedes Modell wird überprüft, inwieweit „Ausreißer-Fälle“ Einfluss auf die berechneten Ergebnisse haben.

4.3.4 RELIABILITÄTSANALYSE

Die Reliabilitäten der verwendeten Skalen werden durch die Bestimmung der inneren Konsistenz mit Cronbachs α geprüft. Der Koeffizient Cronbachs α kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, und gibt die Zuverlässigkeit bzw. Genauigkeit eines Messinstruments

wieder. Die Skalen weisen mit α -Werten zwischen .73 und .94 zufriedenstellende bis hohe Reliabilitäten auf (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Kennwerte der verwendeten Skalen

USB _o	USB _B	USB _T	USB _N	ADS_K	ES	ERI_V	ERI_B
10 Items	10 Items	10 Items	10 Items	15 Items	5 Items	6 Items	11 Items
M = 2.75	M = 3.0	M = 3.97	M = 3.21	M = 1.15	M = 6.17	M = 2.84	M = 4.23
SD = 1.34	SD = 1.20	SD = 1.08	SD = 1.32	SD = 0.99	SD = 1.96	SD = 1.35	SD = 1.21
$\alpha = .89$	$\alpha = .94$	$\alpha = .93$	$\alpha = .92$	$\alpha = .94$	$\alpha = .79$	$\alpha = .73$	$\alpha = .80$
$M(r_{ii}) = .45$	$M(r_{ii}) = .59$	$M(r_{ii}) = .58$	$M(r_{ii}) = .55$	$M(r_{ii}) = .50$	$M(r_{ii}) = .44$	$M(r_{ii}) = .30$	$M(r_{ii}) = .26$

Anmerkungen: Arithmetisches Mittel, Standardabweichung, Cronbach's Alpha, mittlere Iteminterkorrelation für die 4 Perspektiven der Ungerechtigkeitsensibilität, der Allgemeinen Depressions Skala, der Equity Sensitivity Skala, der ERI- Verausgabungsskala und der ERI- Belohnungsskala.

4.4 STATISTISCHE ANALYSEVERFAHREN

4.4.1 HIERARCHISCHE LINEARE MULTIPLE REGRESSION

Univariate Regressionsanalysen dienen der Vorhersage einer intervallskalierten Kriteriumsvariable mithilfe von mehreren intervallskalierten Prädiktorvariablen. Bei der multiplen Regressionsanalyse wird daher der Einfluss von mehr als einer unabhängigen Variable auf eine abhängige Variable untersucht (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2005). Es wird der F-Signifikanztest durchgeführt, um die Überschreitungswahrscheinlichkeit p zu ermitteln. P -Werte <0.05 werden als signifikant bezeichnet (Backhaus et al., 2005).

Die Hypothesen 1 und 2 werden mit Hilfe der multiplen Regressionsanalyse geprüft, bei der die Prädiktoren blockweise in das Regressionsmodell aufgenommen werden. Der erste Block beinhaltet dabei die soziodemografischen Variablen Alter und Geschlecht. Der zweite Block umfasst die Ungerechtigkeitsensibilität (Hypothese 1) bzw. Equity Sensitivity (Hypothese 2). Die Kriteriumsvariable ist die Effort-Reward Imbalance (ERI). Es wird überprüft, ob der Zusammenhang zwischen den Variablen auch dann noch fortbesteht und stabil ist, wenn die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht berücksichtigt werden. Dieses Vorgehen erlaubt die sukzessive Modellerweiterung, bei der nach jedem zusätzlichen Block an Prädiktoren beurteilt wird, ob die Veränderung der Varianzaufklärung (R^2) signifikant wird. Für die Hypothese 1 bedeutet das beispielsweise, dass nach Hinzunahme von USB die Veränderung in R^2 die Varianz anzeigt, die USB über alle anderen Prädiktoren (hier: Alter und Geschlecht) hinaus aufklärt.

Bei der Analyse von Zusammenhängen zwischen Variablen wird das Effektstärkemaß r verwendet, wobei Werte von $r = 0.10$ als schwacher, Werte von $r = 0.30$ als mittlerer und Werte ab $r = 0.50$ als starker Effekt zu interpretieren sind (Cohen, 1988). Da die Skalen unterschiedliche Antwortformate beinhalten, werden für einen sinnvollen Vergleich der Regressionsgewichte u.a. auch die standardisierten Beta-Gewichte betrachtet.

4.4.2 MODERIERTE REGRESSION

Die Hypothesen 3 und 4 werden mittels moderierter Regressionsanalyse (Aiken & West, 1991) geprüft. Dabei werden lineare Zusammenhänge zwischen einer Prädiktor- und Kriteriumsvariable in Abhängigkeit von der Ausprägung einer anderen Prädiktorvariable (Interaktionseffekt/ multiplikatives Zusammenwirken der Prädiktoren) untersucht. Eine Variable wird als Moderator bezeichnet, wenn sie die Richtung und/ oder Stärke des Zusammenhangs zwischen unabhängiger und abhängiger Variable beeinflusst. Der Interaktionsterm wird durch das Produkt der standardisierten Werte von Moderator und Prädiktor gebildet (Aiken & West, 1991).

4.4.3 ÜBERPRÜFUNG DER VORRAUSSETZUNGEN DES LINEAREN REGRESSIONSMODELLS

Um die multiple und moderierte Regressionsanalyse anzuwenden, müssen neben der Voraussetzung des Vorliegens einer intervallskalierten Kriteriumsvariable zusätzlich noch andere Bedingungen erfüllt sein (vgl. Backhaus et al., 2005), die im Folgenden skizziert werden.

Normalverteilung der Residuen

Die erste Bedingung beinhaltet die Normalverteilung der Residuen (Erwartungswert des Mittelwerts der Residuen = 0). Unter Residuen wird die Differenz zwischen den vorhergesagten und tatsächlichen Kriteriumswerten verstanden (Vorhersagefehler). Wird diese Prämisse verletzt, können die Prüfgrößen der angewendeten Testverfahren (F-Test) verfälscht werden (Backhaus et al., 2005). Diese Voraussetzung lässt sich in SPSS über das Histogramm und das P-P-Diagramm (probability-probability Diagramm) prüfen. Das Histogramm veranschaulicht die Verteilung der standardisierten Residuen. Um von Normalverteilung zu sprechen, sollte sich diese Verteilung der Gaußschen Glockenkurve annähern. Das P-P-Diagramm veranschaulicht, unter der Erwartung der Normalverteilung, die empirisch ermittelte kummulierte Verteilung standardisierter Residuen und der zu

erwartenden kumulierten Häufigkeitsverteilung. Die ausgegebenen Werte sollten beim Vorliegen einer Normalverteilung auf einer Geraden liegen.

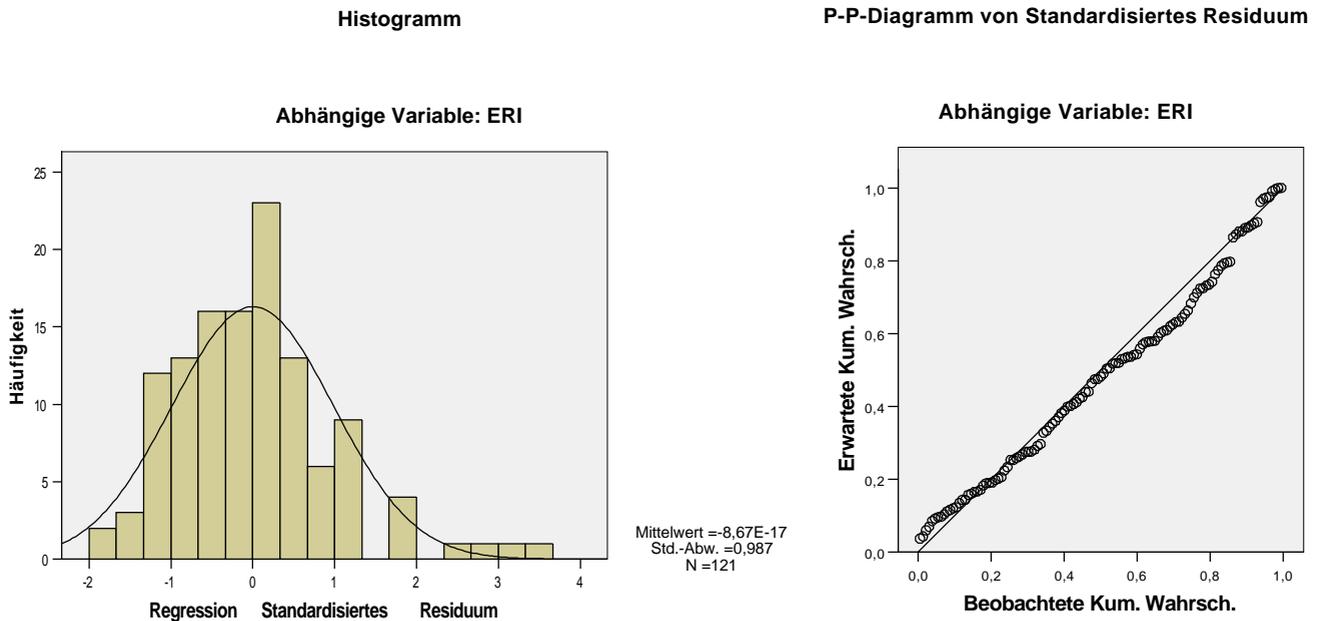


ABBILDUNG 4: HISTOGRAMM UND P-P DIAGRAMM ZUR NORMALVERTEILUNG DER STANDARDISIERTEN RESIDUEN

Abbildung 4 veranschaulicht das Histogramm und das zugehörige P-P Diagramm der abhängigen Variable Effort-Reward Imbalance für das multiple Regressionsmodell, das unter Hypothese 1 getestet wird. Zusätzlich wird der Kolmogoroff-Smirnov-Test gerechnet, der als statistischer Test die Normalverteilung prüft. Insgesamt zeigt sich, dass, bis auf die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Täterperspektive, alle Untersuchungsvariablen normalverteilt sind. Die Annahme multivariater Normalverteilung ist bei Stichprobengrößen ab $N=100$ weniger problematisch, sofern am Ende der Verteilungen keine Ausreißerwerte vorliegen (Bühner & Ziegler, 2009). Die Voraussetzung der Normalverteilung kann als gegeben betrachtet werden.

Linearität des Zusammenhangs

Eine weitere Prämisse ist die Linearität des Zusammenhangs zwischen abhängiger und unabhängiger Variable. Die Verletzung dieser Voraussetzung würde zu einer Verzerrung der Schätzwerte der abhängigen Variable führen (Backhaus et al., 2005). Die Beziehung zwischen Prädiktor- und Kriteriumsvariable lässt sich in SPSS mittels Streudiagramm prüfen, in der die Beziehung zwischen den standardisierten Schätzwerten und den standardisierten Residuen dargestellt wird. Hinweise auf das Vorliegen von Nichtlinearität können auch die Tests auf Autokorrelation und Heteroskedastizität geben (Backhaus et al., 2005). Abbildung 5 veranschaulicht das Streudiagramm für das multiple Regressionsmodell unter Hypothese 1.

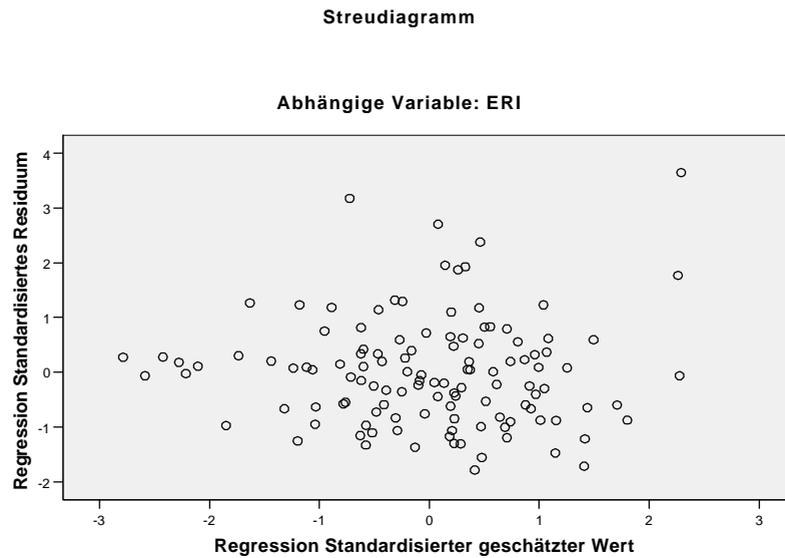


ABBILDUNG 5: STANDARDISIERTE VORHERSAGEWERTE/ STANDARDISIERTE RESIDUEN

Eine umgekehrte U-Kurve würde nach Hair et al. (2006) für Nichtlinearität sprechen. Dies ist in keinem Streudiagramm der verschiedenen Regressionsmodelle ersichtlich, sodass Linearität angenommen werden kann.

Homoskedastizität der Residuen

Homoskedastizität bzw. Varianzenhomogenität liegt vor, wenn die Varianz der Residuen für alle Ausprägungen der Kriteriumsvariable nicht signifikant unterschiedlich ist. Das Vorliegen von Heteroskedastizität verfälscht den Regressionskoeffizienten und dessen Standardfehler und damit wiederum die Schätzung des Konfidenzintervalls (Backhaus et al, 2005). Die Überprüfung der Homoskedastizität lässt sich in SPSS ebenfalls mittels Streudiagramm prüfen, welches die Beziehung zwischen den standardisierten Schätzwerten und den standardisierten Residuen veranschaulicht. Die Voraussetzung kann ebenfalls als gegeben betrachtet werden.

Keine Multikollinearität

Unter Multikollinearität versteht man hohe lineare Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren, sodass im Extremfall eine Prädiktorvariable aus den anderen Prädiktoren vorhersagbar wäre. Nach Backhaus et al. (2005) ist die Voraussetzung der Unabhängigkeit der Prädiktoren nie ganz erfüllt, da in empirischen Daten immer eine gewisse lineare Abhängigkeit der Prädiktoren vorliegt. Mit steigender Multikollinearität resultiert eine Ineffizienz der Schätzwerte, da die Schätzungen unzuverlässiger werden, denn der Standardfehler der Regressionskoeffizienten wird aufgrund der Multikollinearität größer. Nach Hair et al. (2006) gilt eine Korrelation der Prädiktoren von $r > .82$ als bedenklich. Multikollinearität der Prädiktoren kann zunächst über die Höhe der bivariaten Korrelationen

zwischen den Prädiktoren (siehe Kapitel 5.1) geprüft werden. Die Analyse der Korrelationen ergibt dabei nur schwache Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Prädiktoren, sodass von einer relativen Unabhängigkeit der Prädiktoren untereinander ausgegangen werden kann. Eine Ausnahme bilden die Korrelationen zwischen den verschiedenen Sensibilitätsperspektiven. Eine genauere Erfassung von Multikollinearität kann zudem über die Messung der Toleranz (TOL) und des Variance Inflation Factors (VIF) erfolgen. TOL-Werte $< .10$ und VIF-Werte > 10 gelten als kritisch (Backhaus et al., 2005). Einen besseren Hinweis auf Multikollinearität bietet darüber hinaus der Konditionsindex, bei dem Werte > 15 mäßige und Werte > 30 starke Kollinearität anzeigen (Bühner & Ziegler, 2009). Der Konditionsindex deutete auf eine geringe bis mäßige Kollinearität der Prädiktoren hin.

Keine Autokorrelation der Residuen

Nach Backhaus et al. (2005) basiert das lineare Regressionsmodell auf der Annahme, dass die Residuen in der Grundgesamtheit unkorreliert sind. Ist diese Prämisse verletzt, spricht man von Autokorrelation. Das Vorliegen von Autokorrelation führt zu erheblichen Verzerrungen bei der Schätzung des Standardfehlers des Regressionskoeffizienten. Zur Testung der Unabhängigkeit der Residuen wird der Durbin-Watson-Test herangezogen. Die Werte können zwischen 0 und 4 schwanken, wobei Werte zwischen 1.5 und 2.5 akzeptabel sind (Bühner & Ziegler, 2009). Der Wert 2 bedeutet Unkorreliertheit der Residuen. Niedrige Werte deuten auf eine positive, große Werte auf eine negative Autokorrelation hin (Backhaus et al., 2005). Der Durbin-Watson-Test liefert über die verschiedenen Regressionsmodelle hinweg akzeptable Werte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Überprüfung der Bedingungen des Regressionsmodells keine groben Verletzungen vorliegen. Damit können die Voraussetzungen als erfüllt betrachtet werden.

4.4.4 T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN

Die Hypothesen 5 und 6 werden mit dem T-Test (Vergleich der Mittelwerte von zwei unabhängigen Stichproben) überprüft. Der T-Test untersucht, ob sich zwei empirisch gefundene Mittelwerte systematisch voneinander unterscheiden (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006).

ÜBERPRÜFUNG DER VORRAUSSETZUNGEN

Vor Anwendung des T-Tests müssen folgende Voraussetzungen überprüft werden:

- 1) Das untersuchte Merkmal ist intervallskaliert.
- 2) Das zu untersuchende Merkmal ist normalverteilt.
- 3) Die Populationsvarianzen sind homogen.

Varianzenhomogenität ist gegeben, wenn die Varianzen in beiden Stichproben gleich sind bzw. sich nur zufällig voneinander unterscheiden. Zur Überprüfung der Varianzenhomogenität wird der F-Test nach Levene verwendet. Wird der berechnete F-Test nicht signifikant, kann von Varianzenhomogenität ausgegangen werden (Rasch et al., 2006).

4.4.5 STICHPROBENEIGNUNG

Mit dem Computerprogramm *GPower* (Faul & Erdfelder, 1992) lässt sich der optimale Stichprobenumfang ermitteln. In Anlehnung an eine gängige Konvention wurde der α -Fehler auf 5 Prozent festgesetzt. Im Gegensatz dazu existiert für die Festsetzung eines maximal tolerierbaren β -Fehler-Niveaus keine geltende Konvention. Allerdings führt Bortz (2005) an, dass bei einem gängigen Alpha von .05 ein Beta-Fehler-Niveau von .20 vorgesehen ist. Untersuchungsergebnisse, die auf einer Irrtumswahrscheinlichkeit von höchstens 5 Prozent und einer β -Fehler-Wahrscheinlichkeit von 20 Prozent basieren, sind in Anlehnung an Bortz (2005) ein geeigneter Beleg für die Richtigkeit der Alternativhypothese. Daher wurde für die vorliegende Arbeit ein β von .20 mit resultierender *Testpower* von .80 ($1-\beta$) gewählt. Nach *GPower* (Faul & Erdfelder, 1992) sind bei Einbezug von 3 Prädiktoren² 77 Personen notwendig, um bei einem α von .05 und einer Teststärke von 0.80 einen mittleren Effekt ($f^2 = 0.15$) nachzuweisen. Damit ist die erhobene Stichprobe mit einer Größe von 131 Personen hinreichend groß.

Für den T-Test ergibt sich bei einer Effektstärke (d) von 0.5, einem Alpha von .05 und einer a priori festgelegten Power ($1-\beta$) von 0.80 eine Stichprobengröße von 51 Lehrer für die klinische bzw. nicht-klinische Gruppe.

² Stichprobenumfangsplanung bezieht sich auf die Überprüfung der Hypothesen 1 und 2 bei der 3 Prädiktoren einbezogen werden.

5 ERGEBNISTEIL

5.1 INTERKORRELATIONEN

Zuerst werden die Untersuchungsvariablen in einer Korrelationsmatrix betrachtet, um Korrelationen zwischen den Prädiktoren einerseits und Korrelationen zwischen Prädiktoren und abhängigen Variablen andererseits zu erkennen. Tabelle 10 veranschaulicht die bivariaten Korrelationen nach Pearson u.a. mit den potenziellen Confoundern Alter und Geschlecht. Dabei wurden die linearen Zusammenhänge der Variablen untersucht.

Tabelle 10: Bivariate Korrelationen zwischen allen Studienvariablen nach Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Alter								
2. Geschlecht	.111							
3. USB_O	.118	-.111						
4. USB_T	-.030	-.274**	.067					
5. USB_N	-.145	-.210*	.203*	.649**				
6. USB_B	.023	-.182*	.364**	.632**	.615**			
7. ES	.033	.035	-.083	-.439**	-.358**	-.321**		
8. ERI	.151	-.109	.286**	.182*	.124	.322**	-.201*	
9. ADS-K	.247**	.037	.361**	.111	.075	.186*	-.102	.518**

Anmerkungen: * = $p < 0.05$ (zweiseitig). ** = $p < 0.01$ (zweiseitig). Geschlecht: 0=weiblich, 1=männlich. Legende: USB_O = Opferungerechtigkeitssensibilität; USB_T = Täterungerechtigkeitssensibilität; USB_N = Nutznießerungerechtigkeitssensibilität; USB_B = Beobachterungerechtigkeitssensibilität; ES = Equity Sensitivity; ERI = Effort-Reward Imbalance; ADS-K = Allgemeine Depressionsskala.

Die Variablen Alter und Geschlecht, die in die multiple Regressionsanalyse aufgenommen werden, zeigen schwache signifikante Zusammenhänge. Das Geschlecht korreliert signifikant mit der Nutznießer- Täter- und Beobachterperspektive ($r = -.210$, $p < 0.05$; $r = -.274$, $p < 0.01$; $r = -.182$, $p < 0.05$). Frauen geben demnach tendenziell höhere Werte in den drei Facetten an als Männer. Bezüglich der Variable „Geschlecht“ zeigt sich der Levene-Test bis auf die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Nutznießerperspektive nicht signifikant. Es gibt keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern bezüglich der Allgemeinen Depressivität und einer beruflichen Gratifikationskrise (ERI). Signifikante Unterschiede zeigen sich nur für die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Perspektive des Nutznießers und Täters. Für die Variable Alter zeigt sich eine schwache Korrelation mit der ADS-K ($r = .247$, $p < 0.01$).

Mittelstarke Korrelationen lassen sich für ERI und ADS-K ($r = .518$, $p < 0.01$) sowie Equity Sensitivity und Ungerechtigkeitssensibilität aus der Täterperspektive ($r = -.439$, $p < 0.01$) feststellen. Des Weiteren zeigt sich eine moderate Korrelation zwischen Ungerechtig-

keitssensibilität aus der Opferperspektive und Depressivität ($r = .361, p < 0.01$). Eine geringe negative Korrelation zeichnet sich für Equity Sensitivity und ERI mit $r = -.201$ ($p < 0.05$) ab. Die Korrelationen zwischen den verschiedenen Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität sind relativ hoch. Beobachter und Täterperspektive korrelieren mit $r = .632$ ($p < 0.01$), Beobachter- und Nutznießerperspektive mit $r = .615$ ($p < 0.01$). Opfer- und Täterperspektive weisen keinen signifikanten Zusammenhang auf ($r = .067, ns.$). Die höchsten Korrelationen zeigen sich jedoch für die Nutznießer- und Täterperspektive mit $r = .649$ ($p < 0.01$).

5.2 HYPOTHESENTESTUNG

5.2.1 HYPOTHESE 1

Der Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive und dem Erleben beruflicher Gratifikationskrisen ist positiv.

5.2.1.1 BIVARIATE KORRELATIONEN

Tabelle 10 veranschaulicht u.a. die linearen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ungerechtigkeitssensibilitätsperspektiven, der Effort-Reward Imbalance und den demografischen Variablen Alter und Geschlecht. Es ergibt sich erwartungskonform eine signifikante moderate Korrelation zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive und ERI von $r = .286$, die auf dem 0.01 Niveau signifikant wird. Um zu testen, welchen Varianzanteil Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive über den Anteil an Varianz der Variablen Alter und Geschlecht hinaus in der Kriteriumsvariable ERI aufklärt, wird eine hierarchische Regressionsanalyse gerechnet.

5.2.1.2 ERGEBNISSE DER MULTIPLEN REGRESSION

Die multiple Regressionsanalyse wird nur für Personen mit vollständigen Daten durchgeführt ($N=121$). Es werden zunächst blockweise zwei Regressionsanalysen gerechnet. Die Gesamtmodellstatistiken sind in Tabelle 11 ersichtlich. Entnehmen lassen sich die Regressionskoeffizienten (R), das Bestimmtheitsmaß (R^2), das adjustierte Bestimmtheitsmaß ($R^2 \text{ adj.}$), der Standardfehler des Regressionskoeffizienten, die Änderung in R^2 , die Änderung in F , die Freiheitsgrade $df 1$ und $df 2$ sowie die Änderung der Signifikanz in Bezug auf das jeweils vorangehende Modell.

Tabelle 11: Kennwerte der Regressionsmodelle zum Ausmaß an ERI für Hypothese 1

Modell	R	R ²	R ² (adj.)	Standardfehler des Schätzers	Delta R ²	Delta F	df 1	df 2	Änderung in Signifikanz
1 ^a	.195	.038	.022	.381	.038	2.33	2	118	.102
2 ^b	.324	.105	.082	.369	.067	8.76	1	117	.004

Anmerkungen: Abhängige Variable: ERI = Effort-Reward Imbalance.

^aEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1.

^bEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1, Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive.

Modell 1 beinhaltet die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht. In Modell 2 wird zusätzlich die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive aufgenommen. Die multiple Korrelation beträgt im ersten Modell $R=.195$ ($R^2=.038$) und im zweiten Modell $R=.324$ ($R^2=.105$). Die Spalte „Änderung in Signifikanz“ zeigt, dass die Ergänzung des Modells 1 durch die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive (Modell 2) zu einer signifikanten Verbesserung der Vorhersage der Varianz der Kriteriumsvariable führt. Insgesamt lassen sich 10.5 Prozent der Kriteriumsvarianz durch die angegebenen Prädiktoren erklären.

Tabelle 12 zeigt weiterhin, dass nur die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Kriteriumsvariable ERI leistet. Das Alter und Geschlecht erweisen sich nicht als bedeutend. Die quadrierte Semipartialkorrelation erweist USB_o als stärksten Prädiktor des Modells, der 6.7 Prozent der Varianz in ERI erklärt.

Tabelle 12: Kennwerte der Prädiktoren in Modell 2 zum Ausmaß an ERI für Hypothese 1

Modell	B	Standard- fehler	Standard. B	T	Signifikanz	Bivariate Korrelation	Quadrierte Semipartialkorrelation
Konstante	.310	.216		1.432	.155		
Geschlecht	-.066	.075	-.079	-.855	.378	-.095	0.006
Alter	.006	.004	.137	1.537	.127	.158	0.01
USB_o	.011	.004	.263	2.960	.004	.289	0.067

Die post-hoc Teststärke wird mittels GPower für $N = 121$, $p = 0.05$ und drei Prädiktoren berechnet. Sie beträgt für $\Delta R^2 = .067$, $F_{1,117} = 3.92$, $p = .004$, $1 - \beta = .83$.

5.2.2 HYPOTHESE 2

Der Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity und dem Erleben beruflicher Gratifikationskrisen ist positiv.

5.2.2.1 BIVARIATE KORRELATIONEN

Wie bereits oben erwähnt stellt Tabelle 10 auch den Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity, Effort-Reward Imbalance und den Variablen Alter und Geschlecht dar. Es zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen Equity Sensitivity und den soziodemografischen Variablen Alter und Geschlecht. Allerdings zeigt sich, entgegen der Annahme, eine signifikante, aber negative Korrelation von $r = -.201$ ($p < 0.05$) zwischen Equity Sensitivity und ERI.

5.2.2.2 ERGEBNISSE DER MULTIPLLEN REGRESSION

Die multiple Regressionsanalyse mit den Prädiktoren Alter, Geschlecht und Equity Sensitivity wird wieder nur für Personen mit vollständigen Daten durchgeführt ($N=118$). Es wird angenommen, dass Equity Sensitivity über den Einfluss des Alters und Geschlechts hinaus, einen signifikanten Anteil an Varianz in der Kriteriumsvariable ERI aufgeklärt. Dafür werden zunächst, wie bereits oben beschrieben, blockweise zwei Regressionsanalysen gerechnet. Die Gesamtmodellstatistiken sind Tabelle 13 zu entnehmen.

Tabelle 13: Kennwerte der Regressionsmodelle zum Ausmaß an ERI für Hypothese 2

Modell	R	R ²	R ² (adj.)	Standardfehler des Schätzers	Delta R ²	Delta F	df 1	df 2	Änderung in Signifikanz
1 ^a	.202	.041	.024	.382	.041	2.454	2	115	.090
2 ^b	.285	.081	.057	.375	.040	5.002	1	114	.027

Anmerkungen: Abhängige Variable: ERI = Effort-Reward Imbalance.

^aEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1.

^bEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1, Equity Sensitivity

Die multiple Korrelation beträgt im ersten Modell $R = .202$ ($R^2 = .041$) und im zweiten Modell $R = .285$ ($R^2 = .081$). Die Spalte „Änderung in Signifikanz“ zeigt, dass die Ergänzung des Modells 1 durch Equity Sensitivity (Modell 2) zu einer signifikanten Verbesserung der Vorhersage der Varianz der Kriteriumsvariable führt. Insgesamt lassen sich 8.1 Prozent der Kriteriumsvarianz durch die angegebenen Prädiktoren erklären. Wie aus Tabelle 14 ersichtlich wird, leistet das Alter und Equity Sensitivity einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Kriteriumsvariable ERI. Das Geschlecht erweist sich nicht als bedeutend. Die quadrierte Semipartialkorrelation erweist Equity Sensitivity als stärksten Prädiktor des Modells, der jedoch nur 4 Prozent der Varianz in ERI erklärt, wohingegen das Alter 3.3 Prozent der Kriteriumsvarianz erklärt.

Tabelle 14: Kennwerte der Prädiktoren in Modell 2 zum Ausmaß an ERI für Hypothese 2

Modell	B	Standard- fehler	Standard. B	T	Signifikanz	Bivariate Korreltaion	Quadrierte Semipartialkorrelation
Konstante	.842	.252		3.348	.001		
Geschlecht	-.091	.076	-.109	-1.20	.233	-.095	0.012
Alter	.008	.004	.184	2.038	.044	.166	0.033
ES	-.013	.006	-.201	-2.237	.027	-.200	0.004

Die Analyse der post-hoc Teststärke beträgt für $N = 118$, $p = 0.05$ und drei Prädiktoren mit $\Delta R^2 = .040$, $F_{1,114} = 3.92$, $p = .027$ geradezu $1 - \beta = .59$.

5.2.3 HYPOTHESE 3

Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive moderiert den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und der Depressivität.

Untersucht wird, ob Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive als Moderatorvariable den Zusammenhang zwischen Effort-Reward Imbalance und Depressivität beeinflusst. Zunächst wird wieder eine hierarchische Vorgehensweise gewählt, bei der zuerst die beiden Haupteffekte der Prädiktoren und im zweiten Schritt der Produktterm (Produkt der standardisierten Werte der beiden Prädiktoren) betrachtet werden.

Nach der Ermittlung von Ausreißerwerten mithilfe der oben beschriebenen Verfahren (s. Punkt 4.3.3) und unter Einbezug von lediglich vollständigen Daten gehen insgesamt 117 Personen in die moderierte Regressionsanalyse ein.

Tabelle 15 enthält die Gesamtmodellstatistiken. Entnehmen lassen sich die Beta-Gewichte, die standardisierten Beta-Gewichte, die Regressionskoeffizienten (R), das Bestimmtheitsmaß (R^2), die Änderung in R^2 , die Änderung in Signifikanz, die T-Werte und die Signifikanz.

Tabelle 15: Kennwerte der moderierten Regressionsanalyse mit USB_0 als Moderator

Modell		B	Standard. B	R	R^2	Delta R^2	T	Signifikanz
1 ^a	USB_0	.307	.268				3.421	.001
	ERI	13.05	.461	.596	.355		5.875	<.001
2 ^b	USB_0	.311	.271				3.483	.001
	ERI	13.95	.493	.608	.370	.015	6.140	<.001
	$USB_0 * ERI$	-1.08	-.127				-1.643	.103

Anmerkungen: Abhängige Variable: ADS-K= Allgemeine Depressivität

^aEinflussvariablen: ERI= Effort-Reward Imbalance; USB_0 = Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive

^bEinflussvariablen: ERI= Effort-Reward Imbalance; USB_0 = Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive; Produktterm $USB_0 * ERI$

Modell 1 beinhaltet die Prädiktoren ERI und USB_{\circ} . Modell 2 nimmt zusätzlich den Prädiktor $USB_{\circ} * ERI$ auf. Die multiple Korrelation beträgt im ersten Modell $R = .596$ ($R^2 = .355$) und im zweiten Modell $R = .608$ ($R^2 = .370$). Es zeigt sich, dass USB_{\circ} und ERI geeignete Prädiktoren sind und einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Depressivität leisten. Die Spalte „Änderung in Signifikanz“ zeigt jedoch, dass die Ergänzung des Modells 1 durch den Produktterm $USB_{\circ} * ERI$ (Modell 2) zu keiner signifikanten Verbesserung der Vorhersage der Varianz der Kriteriumsvariable ADS-K führt, denn der Zuwachs in R^2 beträgt nur 1,5 Prozent durch diesen Prädiktor. Insgesamt lassen sich jedoch 37 Prozent der Kriteriumsvarianz durch die angegebenen Prädiktoren erklären. Die post-hoc Teststärke liegt für $N = 117$, $p = 0.05$ und 3 Prädiktoren mit $\Delta R^2 = .015$, $F_{1,113} = 3.93$, $p = .103$ geradezu bei $1 - \beta = .26$.

5.2.4 HYPOTHESE 4

Equity Sensitivity moderiert den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und der Depressivität.

Untersucht wird, ob Equity Sensitivity den Zusammenhang zwischen Effort-Reward Imbalance und Depressivität moderiert. Die moderierte Regressionsanalyse wird nach Ausschluss von 6 Personen mit einer verbleibenden Stichprobe von 125 Personen durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 16 dargestellt.

Tabelle 16: Kennwerte der moderierten Regressionsanalyse mit Equity Sensitivity als Moderator

Modell		B	Standard. B	R	R ²	Delta R ²	T	Signifikanz
1 ^a	ES	-.183	-.091	.531	.282		-1.112	.268
	ERI	15.958	.509				6.222	.000
2 ^b	ES	-.169	-.084	.537	.288	.006	-1.020	.310
	ERI	16.457	.525				6.279	<.001
	ES*ERI	1.089	.077				.937	.351

Anmerkungen: Abhängige Variable: ADS-K= Allgemeine Depressivität

^aEinflussvariablen: ERI= Effort-Reward Imbalance; ES = Equity Sensitivity.

^bEinflussvariablen: ERI= Effort-Reward Imbalance; ES = Equity Sensitivity; Produktterm ES*ERI.

Die multiple Korrelation beträgt im ersten Modell $R = .531$ ($R^2 = .282$) und im zweiten Modell $R = .537$ ($R^2 = .288$). Nur ERI leistet einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Depressivität. Equity Sensitivity und der Prädiktor ES*ERI führen zu keiner signifikanten Verbesserung der Vorhersage der Varianz der Kriteriumsvariable. Insgesamt lassen sich dennoch 28,8 Prozent der Kriteriumsvarianz durch die angegebenen Prädiktoren erklären. Die post-hoc Teststärke liegt für $N = 125$, $p = 0.05$ und drei Prädiktoren mit $\Delta R^2 = 0.006$, $F_{1,121} = 3.91$, $p = .351$ bei $1 - \beta = .14$.

5.2.5 HYPOTHESEN 5 UND 6

Hypothese (5): Nicht-klinische Lehrer erleben ein geringeres Ungleichgewicht zwischen ihrem Einsatz und den dafür erhaltenen Gratifikationen (ERI) als klinische Lehrpersonen.

Hypothese (6): Klinische Lehrpersonen sind ungerechtigkeitssensibler aus der Opferperspektive als nichtklinische Lehrer

Tabelle 17 fasst die Ergebnisse der T-Tests für beide unabhängigen Stichproben zusammen. Ersichtlich sind die Mittelwerte, Standardabweichungen, T-Werte, Freiheitsgrade, das Signifikanzniveau, die mittlere Differenz und die Standardfehler der Differenz.

In der klinischen Lehrerstichprobe treten signifikant höhere ERI-Werte ($t_{120,44} = -5.42$, $p=0.01$) auf als in der nichtklinischen Gruppe. Das selbe Ergebnis zeigt sich auch für die Ungerechtigkeitssensibilitätswerte aus der Opferperspektive ($t_{125} = -5.34$, $p=0.01$). Auch hier berichten klinische Personen signifikant höhere Werte im Vergleich zur nichtklinischen Gruppe.

Tabelle 17: Gruppenstatistik der t-Tests für Hypothese 5 und 6

		N	MW	SD	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz
ERI	nichtklinisch	57	,7094	,275	-5,42	120,44	,000	-,33	,060
	klinisch	69	1,036	,398					
USB_o	nichtklinisch	59	23,10	8,69	-5,34	125	,000	-8,22	1,54
	klinisch	68	31,32	8,62					

Anmerkungen: USB_o = Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive; ERI = Effort-Reward Imbalance

Die post-hoc Teststärke für Hypothese 6 liegt mit $d = .95$, $\alpha = .05$, $t_{125} = 1.66$ bei $1-\beta = .99$. Für Hypothese 5 ergibt sich ebenfalls mit $d = .95$, $\alpha = .05$, $t_{124} = 1.66$ eine post-hoc Power ($1-\beta$) von .99.

5.3 EXPLORATIVE DATENANALYSE

Auch für die explorativ miterhobenen restlichen Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität (Beobachter, Nutznießer, Täter) lassen sich interessante Korrelationen finden. Eine signifikante Korrelation zeigt sich beispielsweise zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive und ERI von $r = .322$ ($p < 0.01$). Auch für die Täterperspektive lässt sich eine geringe Korrelation mit ERI von $r = .182$ feststellen, die auf dem 0.05 Niveau signifikant wird. Die Beobachterungerechtigkeitssensibilität wird, aufgrund der Höhe der bivariaten Korrelation mit ERI, als Prädiktor neben den soziodemografischen Variablen Alter und Geschlecht in die multiple Regressionsanalyse aufgenommen (siehe Kapitel 5.3.1) und ferner auch als potenzieller Moderator zwischen ERI und Depressivität (siehe Kapitel 5.3.4) betrachtet. Des Weiteren werden explorative Analysen zum Zusammenspiel aller Prädiktoren (USB_O , USB_B , USB_T , USB_N , ES und den Kontrollvariablen Alter und Geschlecht) angestellt, um zu ermitteln, welcher Prädiktor sich bei simultaner Betrachtung behaupten kann.

5.3.1 REGRESSIONSANALYSE MIT UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT AUS DER BEOBACHTERPERSPEKTIVE

Mithilfe der multiplen Regression wird zuallererst überprüft, ob der moderate Zusammenhang zwischen USB_B und ERI bestehen bleibt, wenn die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht berücksichtigt werden. Die multiple Regressionsanalyse mit den Prädiktoren Alter, Geschlecht und Beobachterungerechtigkeitssensibilität wird auch wieder nur für Personen mit vollständigen Daten durchgeführt ($N=120$). Die Gesamtmodellstatistiken sind in Tabelle 18 ersichtlich.

Tabelle 18: Kennwerte der Regressionsmodelle zum Ausmaß an ERI mit USB_B als Prädiktor

Modell	R	R ²	R ² (adj.)	Standardfehler des Schätzers	Delta R ²	Delta F	df 1	df 2	Änderung in Signifikanz
1 ^a	.202	.041	.025	.380	.041	2.45	2	117	.087
2 ^b	.364	.133	.110	.363	.092	12.29	1	116	.001

Anmerkungen: Abhängige Variable: ERI = Effort-Reward Imbalance.

^aEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1.

^bEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1, Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive.

Modell 1 beinhaltet wieder die Variablen Alter und Geschlecht. Modell 2 nimmt zusätzlich die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive auf. Die multiple Korrelation beträgt im ersten Modell $R=.202$ ($R^2=.041$) und im zweiten Modell $R=.364$ ($R^2=.133$). Die Spalte „Änderung in Signifikanz“ zeigt, dass die Ergänzung des Modells 1 durch die

Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive (Modell 2) zu einer signifikanten Verbesserung der Vorhersage der Varianz der Kriteriumsvariable ERI führt. Insgesamt lassen sich 13.3 Prozent der Kriteriumsvarianz durch die angegebenen Prädiktoren erklären.

Tabelle 19: Kennwerte der Prädiktoren (Alter, Geschlecht, USB_B) in Modell 2 zum Ausmaß an ERI

Modell	B	Standard fehler	Standard. B	T	Signif.	Bivariate Korrelation	Quadrierte Semipartial-korrelation
Konstante	.18	.223		.80	.425		
Geschlecht	-.05	.074	-.063	-.71	.478	-.102	0.004
Alter	.01	.004	.163	1.87	.064	.161	0.026
USB_B	.01	.003	.309	3.51	.001	.324	0.092

Wie in Tabelle 19 dargestellt, leistet nur die Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Kriteriumsvariable ERI. Das Alter und Geschlecht erweisen sich nicht als bedeutend. Die quadrierte Semipartialkorrelation erweist USB_B als stärksten Prädiktor des Modells, der 9.2 Prozent der Varianz in ERI erklärt. Die post-hoc Teststärke beträgt hier für N = 120, p = 0.05 und drei Prädiktoren mit $\Delta R^2 = .133$, $F_{1,116} = 3.92$, $p = .001$, $1 - \beta = .99$.

5.3.2 MULTIPLE REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTOREN (USB_O, USB_B, ES)

Weiterhin wird in explorativen Analysen untersucht, ob die ermittelten Effekte der einzelnen Prädiktoren (USB_O, USB_B, ES) signifikant bleiben, wenn diese simultan in das multiple Regressionsmodell aufgenommen werden.

Tabelle 20: Kennwerte der Prädiktoren (Alter, Geschlecht, USB_O, USB_B, ES) in Modell 2 zum Ausmaß an ERI

Modell	B	Standardfehler	Standard. B	T	Signifikanz
Konstante	.292	.291		1.005	.317
Geschlecht	-.033	.074	-.040	-.446	.656
Alter	.007	.004	.147	1.683	.095
USB_O	.008	.004	.192	2.066	.041
USB_B	.008	.004	.211	2.131	.035
ES	-.008	.006	-.114	-1.244	.216

Tabelle 20 ist zu entnehmen, dass Opfer- und Beobachterungerechtigkeitssensibilität signifikante Prädiktoren einer Effort-Reward Imbalance darstellen. Equity Sensitivity kann

sich hingegen nicht mehr behaupten. Insgesamt werden 17.9 Prozent der Kriteriumsvarianz durch die angegebenen Prädiktoren erklärt (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Kennwerte der Regressionsmodelle zum Ausmaß an ERI mit Prädiktoren Alter, Geschlecht, USB_O, USB_B, ES

Modell	R	R ²	R ² (adj.)	Standardfehler des Schätzers	Delta R ²	Delta F	df 1	df 2	Änderung in Signifikanz
1 ^a	.202	.041	.024	.383	.041	2.43	2	114	.093
2 ^b	.423	.179	.142	.360	.138	6.20	3	111	.001

Anmerkungen: Abhängige Variable: ERI = Effort-Reward Imbalance.

^aEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1.

^bEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1, Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive, Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive, Equity Sensitivity

5.3.3 MULTIPLE REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTOREN (USB_O, USB_B, USB_T, USB_N, ES)

Aufgrund der Tatsache, dass theoretische Annahmen und Überlegungen nur zum Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive und beruflichen Gratifikationskrisen vorliegen, sollen weiterführende explorative Analysen für die restlichen Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität durchgeführt werden. Dabei wird untersucht, welcher Prädiktor sich im Zusammenspiel aller sieben Prädiktoren (USB_O, USB_B, USB_T, USB_N, ES sowie Alter und Geschlecht) im Regressionsmodell bei der Vorhersage einer beruflichen Gratifikationskrise durchsetzen kann und damit zusätzliche Varianz in ERI aufklärt. Dafür werden alle Prädiktoren simultan in dem multiplen Regressionsmodell unter Kontrolle von Alter und Geschlecht geprüft.

In einem ersten Block gehen die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht ein. Der zweite Block beinhaltet alle vier Ungerechtigkeitssensibilitätsperspektiven. Zusätzlich geht in einem dritten Block das Equity Sensitivity Konstrukt ein, um zu untersuchen, ob es über alle anderen Ungerechtigkeitssensibilitätsperspektiven hinaus einen signifikanten Beitrag bei der Vorhersage einer beruflichen Gratifikationskrise (ERI) leisten kann. Insgesamt gehen in dieses Regressionsmodell 106 Personen mit vollständigen Daten ein, da die Analyse von Ausreißern bereits zum Ausschluss von 9 Personen führte.

Tabelle 22 veranschaulicht, dass nur Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opfer- und Beobachterperspektive einen signifikanten Anteil an Varianz in der Kriteriumsvariable aufklären. Equity Sensitivity kann sich auch hier neben den Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität nicht mehr durchsetzen. Insgesamt werden 23.9 Prozent der Varianz von ERI durch die aufgenommenen Prädiktoren erklärt (siehe Tabelle 23).

Tabelle 22: Kennwerte der Prädiktoren (USB_O, USB_B, USB_T, USB_N, ES) in Modell 3 zum Ausmaß an ERI

Modell	B	Standardfehler	Standard. B	T	Signifikanz
Konstante	.481	.282		1.707	.091
Geschlecht	.055	.059	.089	.931	.354
Alter	.001	.003	.044	.481	.632
USB_O	.007	.003	.229	2.244	.027
USB_B	.011	.004	.339	2.559	.012
USB_N	-.006	.003	-.227	-1.818	.072
USB_T	.003	.005	.091	.658	.512
ES	-.008	.005	-.151	-1.528	.130

Tabelle 23: Kennwerte der Regressionsmodelle zum Ausmaß an ERI mit Prädiktoren USB_O, USB_B, USB_T, USB_N, ES

Modell	R	R ²	R ² (adj.)	Standardfehler des Schätzers	Delta R ²	Delta F	df 1	df 2	Änderung in Signifikanz
1^a	.104	.011	-.008	.294	.011	.56	2	103	.572
2^b	.470	.221	.174	.266	.210	6.69	4	99	<.001
3^c	.489	.239	.185	.264	.018	2.33	1	98	.130

Anmerkungen: Abhängige Variable: ERI = Effort-Reward Imbalance.

^aEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1.

^bEinflussvariablen: Alter, Geschlecht: weiblich = 0, männlich = 1, Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachter-, Opfer-, Nutznießer- und Täterperspektive, Equity Sensitivity

Die post-hoc Teststärke liegt für das Modell 2 bei simultaner Betrachtung aller Ungerechtigkeitsperspektiven mit N = 106, p = 0.05, $\Delta R^2 = .210$, $F_{4,99} = 2.46$, $p < .001$ bei $1-\beta = .99$.

5.3.4 UNGERECHTIGKEITSENSIBILITÄT AUS DER BEOBACHTER-PERSPEKTIVE ALS MODERATOR

Wie bereits erwähnt, wird in Anbetracht der Höhe der bivariaten Korrelation zwischen der Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive und ERI auch die Beobachtersensibilität als Moderatorvariable explorativ überprüft. Die moderierte Regressionsanalyse mit den Prädiktoren ERI, USB_B und USB_B*ERI wird wieder nur für Personen mit vollständigen Daten gerechnet (N=118). Die Gesamtmodellstatistiken sind in Tabelle 24 dargestellt.

Die multiple Korrelation beträgt im ersten Modell $R = .518$ ($R^2 = .269$) und im zweiten Modell $R = .523$ ($R^2 = .274$). Nur der Prädiktor ERI leistet einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Depressivität. USB_B und der Produktterm USB_B*ERI führen zu keiner signifikanten Verbesserung der Vorhersage der Varianz der Kriteriumsvariable ADS-K. Insgesamt lassen sich 27,4 Prozent der Kriteriumsvarianz durch die angegebenen Prädiktoren erklären. Die post-hoc Teststärke liegt mit N = 118, p = 0.05, $\Delta R^2 = .005$, $F_{1,114} = 3.92$, $p = .366$ bei $1-\beta = .12$.

Tabelle 24: Kennwerte der moderierten Regressionsanalyse mit USB_B als Moderator

Modell		B	Standard. B	R	R ²	Delta R ²	T	Signifikanz
1 ^a	USB_B	.019	.017	.518	.269		.199	.842
	ERI	14.66	.513				6.08	.000
2 ^b	USB_B	.021	.019	.523	.274	.005	.226	.821
	ERI	15.23	.532				6.11	<.001
	$USB_B * ERI$	-.655	-.075				-.907	.366

Anmerkungen: Abhängige Variable: ADS-K= Allgemeine Depressivität

^aEinflussvariablen: ERI= Effort-Reward Imbalance; USB_B = Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive

^bEinflussvariablen: ERI= Effort-Reward Imbalance; USB_B = Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive; Produktterm $USB_B * ERI$

6 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, die bisher noch nicht erforschten Zusammenhänge zwischen Ungerechtigkeitssensibilität und beruflichen Gratifikationskrisen aufzuklären. Dabei wurde auch das Equity Sensitivity Konstrukt als Vorläufer der Ungerechtigkeitssensibilität in die bestehende Forschungsfrage integriert. Weiterhin wurde untersucht, ob beide Persönlichkeitsmerkmale den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität beeinflussen.

Zunächst werden die Ergebnisse der Studie hinsichtlich der zentralen Fragestellung interpretiert (siehe Kapitel 6.1). Im Anschluss werden die methodischen Grenzen und kritischen Einwände der Studie (siehe Kapitel 6.2) beleuchtet und diskutiert.

6.1 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit bestand in der Erforschung der Auswirkungen von Ungerechtigkeitssensibilität auf das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen. Prüft man zunächst die *erste Hypothese*, lässt sich eine berufliche Gratifikationskrise (ERI) mit kleiner Effektstärke ($f^2=0.07$, $p<0.01$) hypothesenkonform durch die Ausprägung von Opferungerechtigkeitssensibilität vorhersagen. In Anbetracht der post-hoc ermittelten Teststärke von .83 kann, übertragen auf die Grundgesamtheit, angenommen werden, dass opferungerechtigkeitssensible Lehrer ein stärkeres Missverhältnis zwischen den Leistungen und den dafür erhaltenen Gratifikationen erleben als unsensible Lehrer. Dieses Ergebnis belegt die Signal-Entdeckungstheorie von McMillan & Creelman (1991) (vgl. Hangarter & Schmitt, 2001), die auf der Basis des Konzepts der Wahrnehmungsschwelle postuliert, dass opferungerechtigkeitssensible Lehrer aufgrund einer niedrigeren Reizschwelle empfindsamer reagieren und Ungerechtigkeiten eher wahrnehmen als unsensible Lehrer (vgl.

Hangarter & Schmitt, 2001). Die Wahrnehmung einer beruflichen Gratifikationskrise und damit einer relativen Benachteiligung beruht auf sozialen Vergleichsprozessen. Diese Tatsache spiegelt die Annahme wieder, dass sich ungerechtigkeitssensible Personen aus der Opferperspektive situationsübergreifend im Vergleich zu anderen (z.B. Kollegen) stärker benachteiligt fühlen als unsensible Personen.

Explorativ durchgeführte Untersuchungen zeigen ferner, dass auch Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive eine Effort-Reward Imbalance mit einer Effektstärke von $f^2 = 0.10$ vorhersagt. Dieser Zusammenhang ($r = .322$; $p < 0.01$) ist ebenfalls signifikant und überraschenderweise leicht größer als der zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opferperspektive und beruflichen Gratifikationskrisen. Je sensibler also ein Lehrer gegenüber Ungerechtigkeiten ist, die einer anderen Person widerfährt, und je stärker sich dieser damit auseinandersetzt und Empörung empfindet, desto größer ist die empfundene berufliche Gratifikationskrise. An dieser Stelle scheinen weiterführende Untersuchungen, v.a. eine theoretische Einbettung des ermittelten Zusammenhangs in den Forschungskontext, angebracht. Dabei müssen verschiedene Prozessmodelle untersucht werden, die den gefundenen Zusammenhang durch vermittelnde Variablen (z.B. Empathie) zu erklären versuchen. Eine Vermutung ist, dass jeder Beobachter zunächst auch ein potenzielles Opfer ist. Denn bei Ungerechtigkeiten, die im Prinzip jedem zustoßen können, verwischen sich die Grenzen zwischen den verschiedenen Perspektiven (hier: Opfer und Beobachter) der Ungerechtigkeitssensibilität (Maes, 2002). Nimmt beispielsweise ein Lehrer eine berufliche Gratifikationskrise bei einem Kollegen wahr, so versetzt er sich in dessen Lage und nimmt die Perspektive des Betroffenen (Opfers) ein. Je größer die Fähigkeit bzw. die Bereitschaft der Person ist, sich in die Situation des Kollegen hineinzufühlen, so die Vermutung, desto ausgeprägter bzw. intensiver ist die Perspektivübernahme (Beobachter übernimmt Perspektive des Opfers). Dies kann wiederum dazu führen, dass die Person ihre eigene Situation überprüft und die Sensibilität gegenüber Ungerechtigkeiten, welche die Person selbst betreffen, zunimmt.

Weiterhin ist der Zusammenhang zwischen Ungerechtigkeitssensibilität und beruflichen Gratifikationskrisen nicht für alle Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität gegeben. Die Perspektive des Nutznießers zeigt keinen signifikanten Effekt auf das Erleben einer Effort-Reward Imbalance. Die Täterperspektive bringt hingegen einen signifikanten, aber kleinen Zusammenhang mit beruflichen Gratifikationskrisen von $r = 0.182$ ($p < 0.01$) in der untersuchten Stichprobe. Die Effektstärke ist jedoch zu klein, um das Ergebnis statistisch optimal abzusichern und dieses auf die Grundgesamtheit der Lehrer zu übertragen.

Des Weiteren ergeben die durchgeführten multiplen Regressionsanalysen, dass die ermittelten Zusammenhänge zwischen Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opfer- bzw. Beobachterperspektive und beruflichen Gratifikationskrisen auch dann noch fortbestehen,

wenn die soziodemografischen Variablen Alter und Geschlecht kontrolliert werden. Bezogen auf das Geschlecht muss an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass keine geschlechtliche Ausgeglichenheit in der Stichprobe vorlag, denn diese bestand zu ca. 70 Prozent aus Lehrerinnen. Die vorliegende Geschlechtsverteilung würde damit die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Geschlechtseffekten reduzieren. Da in dieser Untersuchung jedoch keine Hypothesen zu Geschlechtsunterschieden formuliert wurden, sondern das Geschlecht nur als Kontrollvariable in die Analysen einging, ist von der Notwendigkeit der Erhebung einer gleichgroßen Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen abzusehen.

Zur Testung der *zweiten Hypothese*, welche einen Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity und beruflichen Gratifikationskrisen annimmt, wurde ebenfalls eine multiple Regressionsanalyse mit den Kontrollvariablen Alter und Geschlecht durchgeführt. Die Untersuchung ergab einen, entgegen der Annahme, negativen linearen Zusammenhang zwischen Equity Sensitivity und beruflichen Gratifikationskrisen von $r = -.201$ ($p < 0.05$). Dieser kleine Effekt von Equity Sensitivity ($f^2 = 0.04$, $p < 0.05$) ist signifikant und bleibt auch bei Kontrolle der soziodemografischen Variablen Alter und Geschlecht bestehen. In der multiplen Regressionsanalyse klärt sowohl Equity Sensitivity als auch das Alter zusätzliche Varianz in der Kriteriumsvariable (ERI) auf. Damit ergibt sich in dieser Untersuchung ein signifikanter Zusammenhang dergestalt, dass wohlwollend orientierte Lehrer eine größere Effort-Reward Imbalance erfahren als anspruchsvoll orientierte Lehrpersonen. Dieses Ergebnis widerlegt den in der zweiten Hypothese angenommenen entgegengesetzten Effekt. Die Hypothese kann damit nicht bestätigt werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass anspruchsvoll orientierte Lehrer vermutlich egoistischer handeln, da sie im Vergleich zu ihren Kollegen eine Überbezahlung durch die Verletzung des Austauschverhältnisses zu ihren Gunsten in Kauf nehmen und eine größere Reizschwelle für Schuldgefühle besitzen (Huseman et al., 1987). Eine mögliche theoretische Folgerung des Ergebnisses ist, dass anspruchsvolle Personen stärker auf ihre eigenen Bedürfnisse achten als wohlwollend orientierte Personen und letztere, so die Vermutung, stärker altruistisch und empathisch veranlagt sind. Sie werden als „Geber“ charakterisiert und opfern sich eher als andere auf, was wiederum zu einer größeren Stressintoleranz und im weiteren Sinne zu einer größeren Arbeitsbelastung führen kann. Möglicherweise erleben wohlwollend orientierte Personen deshalb eine größere Effort-Reward Imbalance, weil sie sich in ihrem Beruf stärker verausgaben als anspruchsvolle Lehrer. Denn die Annahme, that “Benevolents will work harder for less pay“ konnte bereits von Miles et al. (1989) bestätigt werden. Kritisch zu betrachten ist jedoch die post-hoc berechnete Teststärke, die lediglich bei $1 - \beta = .59$ liegt. Die Stichprobe ist damit vermutlich zu klein, um den ermittelten Effekt statistisch optimal abzusichern. Weiterhin ergibt sich für ältere Lehrer ein stärkeres Missverhältnis zwischen der

erbrachten Leistung und den dafür erhaltenen Gratifikationen, wenn Equity Sensitivity und das Geschlecht konstant gehalten werden.

Die Ergebnisse der *dritten Hypothese*, welche annimmt, dass die Sensibilität gegenüber widerfahrenen Ungerechtigkeiten eine Moderatorvariable in dem Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität darstellt, zeigt, dass die Interaktionsvariable keine zusätzliche Varianz aufklärt. Der kleine Effekt von Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opfer- ($f^2 = 0.02$) und Beobachterperspektive ($f^2 = 0.005$) ist nicht signifikant. Das bedeutet, dass in dieser Studie höhere Ungerechtigkeitssensibilitätswerte einer Lehrperson nahezu keinen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen einer Effort-Reward Imbalance und Depressivität haben.

Auch das Ergebnis der *vierten Hypothese*, welche annimmt, dass sich die Ausprägung von Equity Sensitivity gleichsinnig auf den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität auswirkt, ergab keine signifikante Moderatorwirkung von Equity Sensitivity. Ein nicht-signifikantes Ergebnis heißt jedoch nicht automatisch, dass es keinen Effekt in der Grundgesamtheit gibt. Dafür muss die Power eines Tests, d.h. die Teststärke ausreichend hoch sein (Cohen, 1990). Die post-hoc ermittelte Teststärke liegt für die dritte Hypothese bei $1-\beta = .29$ und für die vierte Hypothese bei $1-\beta = 0.14$. Damit ist der β -Fehler zu groß, um anzunehmen, dass die jeweilige Nullhypothese gilt und damit tatsächlich kein moderierender Effekt in der Grundgesamtheit vorliegt. Um die jeweils gefunden kleinen Effekte statistisch abzusichern, müsste der Stichprobenumfang sehr viel größer sein ($N > 1000$) (vgl. Bühner & Ziegler, 2009). Letztendlich stellt in dieser Untersuchung die Sensibilität für widerfahrene Ungerechtigkeit und Equity Sensitivity keine Moderatorvariable dar. Das Fehlen eines Moderatoreffekts wird oft als methodisches Problem aufgefasst, da die Wahrscheinlichkeit, einen Moderatoreffekt zu entdecken, prinzipiell als gering eingeschätzt wird (McClelland & Judd, 1993; vgl. Bräutigam & Liebig, 2006). Beispielsweise kann die Reliabilität der verwendeten Skalen einen potenziellen Moderatoreffekt beeinflussen, d.h. je unreliabler die Prädiktorvariable erfasst wird, umso stärker wird ein potenzieller Moderatoreffekt unterschätzt (Klein, 2000). Bei der Analyse von Moderatoreffekten scheint die Anwendung mehrerer Verfahren sinnvoll.

Repliziert werden konnte weiterhin, wie bereits eine Vielzahl empirischer Studien (z.B. Siegrist, 2002; Tsutsumi et al., 2004; Kivimäki, Virtanen, Elovainio, Kouvonen, Väänänen & Vahtera, 2006; Van Vegchel et al., 2005) belegen, dass berufliche Gratifikationskrisen das Risiko, psychisch zu erkranken, erhöhen. Gestützt werden die Ergebnisse früherer Forschungsarbeiten durch den in dieser Untersuchung ermittelten signifikanten Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität von $r = .518$ ($p < 0.01$).

Im vorliegenden Untersuchungszusammenhang interessierte auch die Frage, ob sich Lehrer der klinischen Gruppe durch eine größere Arbeitsbelastung in Form mangelnder

Gratifikationen ihrer Leistungen am Arbeitsplatz auszeichnen. Die *fünfte Hypothese* nimmt daher an, dass klinische Lehrer stärker unter ihrer aktuell erlebten Arbeitsbelastung in Form einer Effort-Reward Imbalance leiden als nicht-klinische Lehrer. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass klinische Lehrer eine signifikant größere Effort-Reward Imbalance berichten als nichtklinische Lehrer. Da sich berufliche Gratifikationskrisen auf die Gesundheit auswirken, scheint insofern plausibel, dass sich die Lehrer der klinischen Gruppe in psychotherapeutischer Behandlung befinden.

Des Weiteren ließ sich auch die *sechste Hypothese* bestätigen, welche annimmt, dass klinische Lehrer signifikant größere Sensibilitätswerte in der Opferperspektive aufweisen als nichtklinische Lehrer. Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass opferungerechtigkeitssensible Lehrer eine größere Effort-Reward Imbalance empfinden, welche sich auf die psychische Gesundheit auswirkt und schließlich einen Klinikaufenthalt indiziert.

In explorativ durchgeführten Analysen wurde mittels multipler Regression weiterhin das Zusammenspiel zwischen den einzelnen Ungerechtigkeitssensibilitätsperspektiven und Equity Sensitivity auf berufliche Gratifikationskrisen untersucht. Überprüft wurde, welcher Prädiktor sich bei simultaner Betrachtung zur Vorhersage einer Effort-Reward Imbalance durchsetzt und den größten Varianzanteil aufklärt. Insgesamt zeigt sich, dass nur Ungerechtigkeitssensibilität aus der Opfer- und Beobachterperspektive einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage beruflicher Gratifikationskrisen leisten. Equity Sensitivity kann sich neben den Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität nicht durchsetzen. Das Equity Sensitivity Konstrukt (Huseman et al., 1987) als theoretischer Vorläufer der Ungerechtigkeitssensibilität scheint damit bei der Vorhersage von beruflichen Gratifikationskrisen keinen geeigneten Prädiktor darzustellen.

6.2 DISKUSSION

6.2.1 STICHPROBE

Die Lehrer, die sich nicht in psychotherapeutischer Behandlung in der Klinik Roseneck befanden, wurden in unterschiedlichen Schultypen verschiedener Bundesländer und Schulen mit unterschiedlichen Bildungsniveaus befragt. Dabei erfolgte die Auswahl der Schulen zufällig. Auch das Ausfüllen des Fragebogens war freiwillig, was mit einer Selektion der Lehrkräfte einhergehen könnte. Aufgrund des möglichen Selektionsbias und des vorliegenden Stichprobenumfangs sind die Ergebnisse und deren Gültigkeit für die Grundgesamtheit der Lehrer kritisch zu hinterfragen. Deshalb werden Populationsdaten

(Daten des statistischen Bundesamtes) mit den Stichprobendaten verglichen. Der Frauenanteil lag mit 70,8 % über dem Bundesdurchschnitt von 65 %. Das Durchschnittsalter ist jedoch mit 49,9 im Vergleich zum Bundesdurchschnitt mit 48,1 als repräsentativ zu beurteilen. Allerdings liegt der Anteil der Teilzeitbeschäftigten in dieser Stichprobe nur bei 24,4 %, in der Grundgesamtheit nach Angaben des statistischen Bundesamts (2007) hingegen bei 40 %. Zusammengefasst liegt in Bezug auf berufsspezifische und soziodemografische Variablen eine partiell eingeschränkte Repräsentativität vor, sodass eine Generalisierung der vorliegenden Befunde auf die Gesamtpopulation der Lehrer nur begrenzt möglich ist.

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass Lehrer mit einem niedrigeren Belastungsniveau tendenziell eher das Ausfüllen eines Fragebogens befürworten, als stärker belastete Lehrer (Körner, 2003). Daraus resultiert eine homogene Stichprobe bezüglich des Belastungsniveaus, womit die Gültigkeit der Ergebnisse auf gering belastete Lehrer eingeschränkt wird. Dieser Einwand wird allerdings durch die Tatsache relativiert, dass neben arbeitsfähigen Lehrern auch solche befragt wurden, die sich in stationärer psychotherapeutischer Behandlung befanden. Die Erhebung von klinischen Lehrern hat somit drei Vorteile. Erstens sind neben arbeitsfähigen Lehrern zusätzlich solche integriert, die wahrscheinlich ein größeres Belastungsniveau aufweisen. Damit sind in der Stichprobe auch stärker belastete Lehrer enthalten. Zweitens wird der „healthy worker effect“ kontrolliert, der auftritt, wenn Lehrer, die aufgrund nachteiliger Arbeitsbedingungen nicht mehr arbeitsfähig sind, von der Untersuchung ausgeschlossen worden wären. Durch Ausschluss des „healthy worker effects“ (Selektionsbias) wird eine Unterschätzung beruflicher Risiken vermieden. Drittens vergrößert sich die Varianz des Kriteriums, was für die Berechnung von statistischen Kennwerten z.B. dem Korrelationskoeffizienten nützlich ist (Böhringer, 2009). In beiden Teilstichproben ergeben sich durchschnittliche ERI-Werte von 1.04 (SD= 0.40) in der Klinikgruppe und 0.71 (SD= 0.27) in der nichtklinischen Gruppe. Die durchschnittlichen ADS-K Werte liegen für die Klinikgruppe bei 22.82 (SD= 9.95) und für die nichtklinische Gruppe bei 10.19 (SD= 7.41). Diese Ergebnisse decken sich u.a. mit den Beobachtungen von Hautzinger und Bailer (1993) und Lehr et al. (2008).

Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass die Diagnose der depressiven Störung von klinisch erfahrener Fachpersonal in der Klinik gestellt wurde, sodass die befragten Lehrer auch tatsächlich u.a. unter einer depressiven Störung litten. Frühere Erhebungen zum Modell beruflicher Gratifikationskrisen basierten lediglich auf Selbstrating-Instrumenten anstatt auf klaren Diagnosekriterien.

6.2.2 METHODIK

Der Einsatz von Selbstbeurteilungsinstrumenten führt zu methodischen Problemen, da die Validität des Selbsturteils immer von verschiedenen psychologischen, linguistischen, soziologischen und experimentellen Variablen beeinflusst wird (Harrison, McLaughlin & Coalter, 1996; vgl. Böhringer, 2009). Beispielsweise ist denkbar, dass Personen mit höheren Depressivitätswerten aufgrund der Symptome wie Konzentrations- und Aufmerksamkeitsdefizite Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Fragebogens besitzen. Die Folgen dieser Symptome sind unaufmerksames bzw. ungenaues Beantworten der Fragen oder bergen die Gefahr, dass die Person zuviel Zeit und Aufwand investiert, um den Fragebogen möglichst zutreffend auszufüllen.

Um die statistischen Ergebnisse möglichst eindeutig interpretieren und auf die Grundgesamtheit generalisieren zu können, müssen auch die Messeigenschaften der verwendeten Instrumente betrachtet werden. Für Fragebogenstudien werden dafür die Gütekriterien herangezogen, die als Maß für die zuverlässige Interpretierbarkeit der Ergebnisse gelten.

Ungerechtigkeitssensibilität

Gütekriterien wie die Reliabilitäten (siehe Kapitel 4.3.4) der Ungerechtigkeits-sensibilitätsskalen sind mit denen von Schmitt, Maes und Schmal (1997) sowie Baumert (2003) vergleichbar. Bei der Datenerhebung fiel auf, dass Lehrer besonders oft bei der Beantwortung der Items aus der Täterperspektive mit sich haderten. Sie schlossen diese Facette oft schon von vornherein für sich aus, sodass sie Schwierigkeiten hatten, sich in diese Perspektive hineinzusetzen und damit die Items möglichst zutreffend zu beantworten.

Effort-Reward Imbalance

Auch für dieses Instrument liegen aus verschiedenen Studien vergleichbare Gütekriterien vor (Siegrist, 2002; Tsutsumi et al., 2001). Bei der Effort-Reward Imbalance Skala muss berücksichtigt werden, dass dieses Selbstbeurteilungsinstrument kein objektives sondern ein subjektiv empfundenes Missverhältnis zwischen den Leistungen und den dafür erhaltenen Gratifikationen misst. Das bedeutet, dass das Erfassen einer beruflichen Gratifikationskrise von der subjektiven Wahrnehmung der Person abhängt. Demnach ist denkbar, dass bei Personen, die beispielsweise von einer befriedigenden Anerkennung ihrer Leistung bei gleichzeitig gering empfundenem Einsatz berichten, eher von einem Wahrnehmungsphänomen als von einem sich objektiv „auf den Lorbeeren ausruhen“ ausgegangen werden kann. Dies hätte eine eingeschränkte Validität der Effort-Reward Imbalance Skala zur Folge.

Equity Sensitivity

Für die Equity Sensitivity Skala berichten Huseman et al. (1985) ein α von .83, welches mit dem von .79 in dieser Studie vergleichbar scheint. Die geringfügig kleinere Reliabilität in

dieser Studie kann das Ergebnis einer zu kleinen und homogenen (Lehrer-) Stichprobe sein, denn in früheren Untersuchungen wurden weitaus größere Stichproben aus unterschiedlichen Arbeitssettings sowie über einen längeren Zeitraum erhoben. Des Weiteren wurde die Skala nur in Englisch verwendet. Messeigenschaften für die verwendete deutsche Version der Equity Sensitivity Skala existieren bislang nicht.

Allgemeine Depressivität

Auch die Reliabilität der ADS-K-Skala von .94 entspricht den Gütekriterien von Lehr et al. (2008). Insgesamt können die verwendeten Messinstrumente als reliabel beurteilt werden.

Eine weitere Einschränkung dieser Studie stellt das gewählte Studiendesign dar, denn kausale Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und anderen Variablen können nicht mit einem querschnittlichen Untersuchungsdesign überprüft werden. Deshalb erlaubt dieses Design letztlich keinen sicheren Nachweis einer kausalen Beziehung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen (Traits) und dem Erleben einer beruflichen Gratifikationskrise.

6.2.3 AUSBLICK

Die Frage, ob gerechtigkeitsbezogene Traits wie Ungerechtigkeitssensibilität und Equity Sensitivity das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen begünstigen, kann insofern nicht optimal geklärt werden. Denn diese Frage impliziert, dass das Persönlichkeitsmerkmal ursächlich für das Erleben einer Effort-Reward Imbalance ist. Umgekehrt könnten auch gratifikationskritische Erfahrungen am Arbeitsplatz das Ausmaß der individuellen Ungerechtigkeitssensibilität einer Person beeinflussen. Denkbar ist, dass die Wahrnehmung einer verletzten Reziprozität am Arbeitsplatz (ERI) mit einer Aktivierung gerechtigkeitsbezogener Konzepte und mit einer größeren Aufmerksamkeit der Person für Ungerechtigkeiten einhergeht. Dadurch kann sich wiederum die Zugänglichkeit gerechtigkeitsbezogener Situationen erhöhen. Infolgedessen, so die Vermutung, reagieren Personen, denen eine Ungerechtigkeit widerfahren ist, sensibler auf erneute ihnen zu widerfahrene Ungerechtigkeiten. Mit dem verwendeten Studiendesign lässt sich also nicht die kausale Wirkbeziehung aufdecken, sondern nur die Frage klären, ob ein artifizieller Zusammenhang zwischen den genannten Traits und einer Effort-Reward Imbalance besteht.

Die kausale Wirkbeziehung kann jedoch mithilfe von Längsschnittstudien untersucht werden, die den Vorteil besitzen, dass bei der Erhebung von Prädiktor und Kriterium eine zeitliche Abfolge ermöglicht wird. Querschnittsdesigns erlauben hingegen eine schnelle Realisierungsmöglichkeit und vergleichsweise geringe Kosten bei der Feststellung von Beziehungen zwischen Variablen. Zur Überprüfung der kausalen Hypothese sind weiterfüh-

rende Längsschnittstudien empfehlenswert. Dabei muss die Frage nach der kausalen Effektrichtung untersucht werden. Kontrastiert werden soll, ob (1) Ungerechtigkeits-sensibilität als personaler Risikofaktor das Erleben einer beruflichen Gratifikationskrise begünstigt (USB → ERI) oder (2), ob sich das Ausmaß der individuellen Ungerechtigkeits-sensibilität längsschnittlich auf das Erleben einer beruflichen Gratifikationskrise zurückführen lässt (ERI → USB).

Des Weiteren sollte die Replizierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse geprüft werden. Nachfolgende Untersuchungen beispielsweise zum moderierenden Effekt von Ungerechtigkeits-sensibilität und Equity Sensitivity auf den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität sollten an einer repräsentativen und ausreichend großen Stichprobe untersucht werden. Zusätzlich können neben der Depressivität als Gesundheitsindikator noch andere Befindlichkeitsmaße (z.B. Selbstwertgefühl, seelische Gesundheit, Arbeitszufriedenheit etc.) berücksichtigt werden. Die Hypothese, dass sich wohlwollend orientierte Personen im Beruf vermutlich stärker verausgaben als anspruchsvolle Personen, kann weiterführend mit der hier verwendeten Overcommitment-Skala untersucht werden.

6.2.4 PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der praktischen Relevanz der in dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse.

Die Ergebnisse bestätigen die zentrale Annahme, dass Ungerechtigkeits-sensibilität mit dem Erleben einer beruflichen Gratifikationskrise verbunden ist. Dabei handelt es sich um Ungerechtigkeits-sensibilität aus der Opfer- und Beobachterperspektive, die einen signifikanten Varianzanteil in ERI aufklären. Es zeigt sich, dass Lehrer, die sensibel auf Ungerechtigkeiten reagieren, die ihnen selbst widerfahren bzw. die sie als Beobachter wahrnehmen, eine größere Arbeitsbelastung (größere ERI-Werte) erleben als unsensible Lehrer.

Zahlreiche Studien (z.B. Siegrist, 2002; Tsutsumi et al., 2004; Kivimäki, Virtanen, Elovainio, Kouvonen, Väänänen & Vahtera, 2006; Van Vegchel et al., 2005) belegen, dass gratifikationskritische Erfahrungen am Arbeitsplatz mit gesundheitlichen Risiken einhergehen. Und auch in dieser Studie lässt sich, wie zu erwarten, ein signifikanter Zusammenhang von $r = .518$ ($p < 0.01$) zwischen dem Erleben einer Effort-Reward Imbalance und Depressivität feststellen. Und genau darin liegt die Bedeutung der Befunde dieser Arbeit.

Auch wenn sich der moderierende Einfluss von Ungerechtigkeitssensibilität auf den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität nicht bestätigt hat, so kann dennoch nicht davon ausgegangen werden, dass kein Effekt in der Grundgesamtheit existiert, zumal die Teststärke viel zu gering war. Darüber hinaus unterstreicht die Tatsache, dass ein erlebtes Missverhältnis zwischen den Leistungen und den dafür erhaltenen Gratifikationen mit Depressivität verbunden ist, die Relevanz der Ergebnisse. Wenn ungerechtigkeitssensible Lehrer aus der Opfer- und Beobachterperspektive tendenziell eher eine berufliche Gratifikationskrise erleben, dann birgt diese immerhin maßgeblich die Gefahr eines gesundheitlichen Risikos. Weiterhin gehen Ungerechtigkeitserfahrungen auch mit negativen Emotionen einher (z.B. Ärger, Empörung). Diese Emotionen, die oftmals am Arbeitsplatz durch situative Beschränkungen nicht ausgedrückt werden können, wirken sich ebenfalls auf die psychische und physische Gesundheit aus, v.a. dann, wenn diese sich anstauen und nicht beseitigt werden können (vgl. Schmitt & Dörfel, 1997). Da ungerechtigkeitssensible Personen, wie bereits erwähnt, intensivere Emotionen auf eine widerfahrene Ungerechtigkeit erleben, kann dies das Belastungslevel zusätzlich erhöhen (vgl. Hangarter & Schmitt, 2001).

Durch die Entwicklung und Durchführung von Trainingsprogrammen könnte dem gesundheitlichen Risiko von Lehrern entgegengewirkt werden. An der Klinik Roseneck wird bereits seit einigen Jahren ein speziell auf die Bedingungen im Lehrerberuf angelegtes Therapieprogramm zur „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf (AGIL) durchgeführt (Hillert, 2004). Wünschenswert ist, dass sich dieses Programm auch auf den Umgang und die Bewältigung von gratifikationskritischen Ungerechtigkeitserfahrungen in der Schule konzentriert und dadurch empfundene berufliche Gratifikationskrisen bei den betroffenen Lehrern reduziert werden. Außerdem sind Interventionen zu entwickeln, die geeignet sind, Beeinträchtigungen durch das Gerechtigkeitsstreben aufzufangen und eine positive Motivation zu stärken.

Die Befunde dieser Arbeit sind als kleiner Teil einer bedeutenden Forschungsarbeit zu verstehen, die darauf abzielt, den Belastungen des Lehrerberufs entgegenzuwirken, um neben der Motivation auch das affektive Commitment zu stärken und Absentismus bzw. Frühpensionierungen vorzubeugen. Die Ergebnisse sind damit keineswegs ohne praktische Bedeutung.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Theoretischer Hintergrund: Wissenschaftliche Studien belegen, dass der Gesundheitszustand von Lehrerinnen und Lehrern v.a. durch psychische Störungen aus dem depressiven Formenkreis beeinträchtigt ist. Eine Erklärung für das gehäufte Auftreten depressiver Störungen und das damit verbundene vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehrerberuf könnte ein, bei den betroffenen Lehrern, bestehendes Ungleichgewicht zwischen der Verausgabung im Beruf und der dafür erhaltenen Belohnung sein (Schaarschmidt, 2004), wie im theoretischen Modell beruflicher Gratifikationskrisen von Siegrist (1996) angenommen. Denn empirisch fundierte Untersuchungen zeigen, dass berufliche Gratifikationskrisen das Gesundheitsrisiko deutlich erhöhen (Siegrist et al. 2002, Tsutsumi et al. 2004, Van Vegchel et al., 2005). Damit leistet das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (kurz: ERI) einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen arbeitsbezogenen Faktoren und der gesundheitlichen Situation. Eine berufliche Gratifikationskrise kann im Rahmen der Gerechtigkeitspsychologie als eingeschränkte Fairness arbeitsbezogener Austauschprozesse verstanden werden, bei der ein verletztes Tauschverhältnis in der Schulleiter-Lehrer Beziehung vorliegt. Der psychologische Vertrag bildet dabei, neben dem Arbeitsvertrag, die Berechnungsgrundlage für die individuelle Gratifikationsbilanz (Sieland, 2009). Gerechtigkeitspsychologen konstatieren, dass Ungerechtigkeits Erfahrungen (z.B. durch ein als unfair empfundenen Tauschverhältnis zwischen der Verausgabung und den dafür erhaltenen Gratifikationen) auch von Persönlichkeitsvariablen beeinflusst werden. Diese Merkmale führen zu individuellen Unterschieden in der Wahrnehmung von Ungerechtigkeit am Arbeitsplatz und zu verschiedenen Verhaltensreaktionen (vgl. Schmitt et al., 2009). Bisher existieren keine ausreichenden wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, von welchen Faktoren, insbesondere von welchen Persönlichkeitsfaktoren, das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen abhängt.

Fragestellung: Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ist die zentrale Frage, ob gerechtigkeitsbezogene Persönlichkeitsmerkmale das Erleben beruflicher Gratifikationskrisen beeinflussen und einen essentiellen Beitrag zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen gratifikationskritischen Erfahrungen und der Gesundheit leisten können. Dabei liegt das Augenmerk auf den Persönlichkeitseigenschaften Ungerechtigkeitssensibilität (Schmitt, 1996) und Equity Sensitivity (Husemann et al., 1987). Die Interdisziplinarität der Arbeit stellt eine besondere Herausforderung dar und erfordert das Überschreiten disziplinspezifischer Grenzen. Dadurch ist es möglich, das umfangreiche Wissen zur Ungerechtigkeitssensibilität und Equity Sensitivity mit Erkenntnissen zum Modell beruflicher Gratifikationskrisen zu verknüpfen. Die Arbeit steht folglich nicht nur im Mittelpunkt der differentialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung, sondern auch im Zentrum der aktuellen Gesundheitsforschung.

Methode: Es wird eine Fragebogenstudie mit insgesamt 131 Lehrkräften (klinische Gruppe mit N=69; nichtklinische Gruppe mit N=62) durchgeführt. Zur Erfassung beruflicher Gratifikationskrisen wird der bereits etablierte ERI-Fragebogen (Rödel et al., 2004) verwendet. Die Persönlichkeitsvariablen werden mit dem Fragebogen zur Messung der Ungerechtigkeitssensibilität (Schmitt, Maes & Schmal, 1995) und dem Fragebogen zur Messung der Equity Sensitivity (Husemann, Hatfield & Miles 1985; vgl. Vas Teras (2008)) erhoben. Die Depressivität als Gesundheitsindikator wird mit der Kurzversion der Allgemeinen Depressionsskala (ADS-K von Hautzinger & Bailer, 1993) erfasst. Zur Auswertung werden multiple und moderierte Regressionsanalysen durchgeführt.

Ergebnisse:

Hohe Ungerechtigkeitssensibilitätswerte in der Opfer- und Beobachterperspektive führen zu einem verstärkten Missverhältnis zwischen beruflichen Anforderungen und erhaltener Anerkennung. In explorativen Analysen zeigt sich weiterhin, dass dieser Zusammenhang nicht für alle Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität gegeben ist. Equity Sensitivity kann sich neben den Facetten der Ungerechtigkeitssensibilität nicht als Prädiktor durchsetzen und scheint daher zur Vorhersage von beruflichen Gratifikationskrisen ungeeignet. Die Annahme, dass Ungerechtigkeitssensibilität und Equity Sensitivity den Zusammenhang zwischen beruflichen Gratifikationskrisen und Depressivität moderieren, konnte in dieser Studie nicht bestätigt werden.

Diskussion:

Es werden kritische Einwände und Begrenzungen der Studie aufgezeigt und weiterführende Untersuchungen skizziert. Weiterhin wird die Empfehlung ausgesprochen, Interventionsprogramme zu entwickeln, die den Umgang und die Bewältigung gratifikationskritischer Ungerechtigkeitserfahrungen beinhalten, um die psychische Gesundheit von Lehrern zu erhalten. Repliziert werden konnte, dass eine Effort-Reward Imbalance eng mit Depressivität verbunden ist. Aufgrund der Befunde, dass das individuelle Ausmaß von Ungerechtigkeitssensibilität (Opfer- und Beobachterperspektive) berufliche Gratifikationskrisen signifikant vorhersagt, ist die Gefahr eines gesundheitlichen Risikos gegeben.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422- 436.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (2), 267-299. New York: Academic Press.
- Adams, J. S. & Freedman, S. (1976). Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography. In L. Berkowitz & E. Walster (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (9), 43-90. New York: Academic Press.
- Aiken, L. S. & West, S.G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting regressions*. Newbury Park: Sage Publications.
- Akan, O. H., Allen R. S. & White, C. S. (2009). Equity Sensitivity and Organizational Citizenship Behavior in a Team Environment. *Small group Research*, 40, 94-112.
- Allen, R. & White, C. (2002). Equity Sensitivity Theory: A Test of Responses To Two Types of Under-Reward Situations. *Journal of Managerial Issues*, 14, 435-451.
- Allmendinger, J. & Hinz, T. (2002). Organisationssoziologie. *Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- American Psychiatric Association (1996). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-IV*. Hogrefe, Göttingen, Bern.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik*. Hamburg: Meiner.
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer (3. Auflage).
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2005). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Auflage). Berlin: Springer.
- Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Hogrefe: Göttingen.
- Baumert, A. (2003). Kognitive Prozesse der Ungerechtigkeitssensibilität aus der Beobachterperspektive - Selektive Informationssuche (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Trier. Zugriff am 25.01.2010, von <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/210>
- Baumert, A., Fetchenhauer, D., Schlösser, T. & Schmitt, M. (2007). *Ungerechtigkeits-sensibilität, Informationsverarbeitung und Verhalten: Skizze eines Forschungsvorhabens. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 166)*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Baumert, A., Halmburger, A., Hauer, J., Krettek, C. & Schmitt, M. (2009). Sensibilität für Ungerechtigkeit und Zivilcourage: Vermittelnde Emotionen. *Vortrag gehalten auf der 12. Tagung der Fachgruppe Sozialpsychologie, 1.-4. September in Luxemburg*.

- Beck, A. T., Word, C. H., Mendelson, M., Mock, J. & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Beckenkamp, M. (2004). Institutionelle Ergonomie - Verhaltensrelevante Variablen zur Beeinflussung kooperativen Verhaltens in sozialen Dilemmata. Zugriff am 25.01.2010, von http://econstor.eu/bitstream/10419/19891/1/2004_9online.pdf
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaften* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Böhringer, S. (2009). *Selbst-Wertschätzung im Lehrerberuf als neues Konzept im Rahmen des Effort-Reward-Imbalance Modells* (Dissertation). Zugriff am 05.05.2010, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2009/0735/>
- Bräutigam, J. & Liebig, C. (2006). *Über den Zusammenhang von psychologischem Vertragsbruch und kontraproduktivem Verhalten am Arbeitsplatz unter Berücksichtigung von Sensibilität für widerfahrene Ungerechtigkeit*. Zugriff am 03.02.2010, von http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/844/pdf/2006-01_Mannheimer_Beitraege_web_2-_braeutigam_und_liebig.pdf
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Byrne, Z. S. & Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: The founders speak. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: From theory to practice* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cropley, M., Steptoe, A. & Joeke, K. (1999). Job strain and psychiatric morbidity. *Psychological Medicine*, 29, 1411-1416.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- De Boer, E. B., Bakker, A. B., Syroit, S. & Schaufeli, W. B. (2002). Unfairness at work as a predictor of absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 181-197.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2005). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F), Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Verlag: Hans Huber (5. durchgesehene und ergänzte Auflage).
- Dörner, D. & Stäudel, T. (1990). Emotion und Kognition. In K. R. Scherer (Ed.), *Psychologie der Emotion* (S. 293-344). Göttingen: Hogrefe.
- Eurydice (2004). *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht IV. Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert*. Zugriff am 25.03.2010, <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=043DE>

- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2005). Does equity sensitivity moderate the relationship between self-efficacy beliefs and teacher burnout? *Representative Research in Social Psychology*, 28, 35-46.
- Faul, F. & Erdfelder, E. (1992). *GPower: A priori, post hoc, and compromise power analyses for MS-DOS (Computer program)*. Bonn, FRG: Bonn University, Department of Psychology.
- Fetchenhauer, D. & Huang, X. (2004). Justice Sensitivity and distributive decisions in experimental games. *Personality and Individual Differences*, 36, 1015-1029.
- Fletcher, B. C. & Payne, R. L. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst schoolteachers: some UK data. *Educational Review*, 34, 267-78.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gilliland, S. W. & Paddock, L. (2005). Organizational justice across human resource management decisions. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Hrsg.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, (20), 149-175. Wiley: Chichester.
- Godin, I., Kittel, F., Coppieters, Y. & Siegrist, J. (2005). A prospective study of cumulative job stress in relation to mental health. *BMC Public Health*, 5 (1), 67.
- Gollwitzer, M., Fetchenhauer, D., Baumert, A., Schlösser, T. & Schmitt, M. (2009). Soziale Gerechtigkeit. In N. Goldschmidt & H. G. Nutzinger (Hrsg.), *Vom homo oeconomicus zum homo culturalis - Handlung und Verhalten in der Ökonomie* (Kulturelle Ökonomie, Band 8; S. 175-195). Münster: Lit.
- Gollwitzer, M., Schmitt, M., Schalke, R., Maes, J. & Baer, A. (2005). Asymmetrical effects of justice sensitivity perspectives on prosocial and antisocial behavior. *Social Justice Research*, 18, 183-201.
- Greenberg, J. (1982). Approaching equity and avoiding inequity in groups and organizations. In J. Greenberg & R. L. Cohen (Eds.), *Equity and Justice in social behavior*, 389- 435. New York: Academic.
- Greenberg, J. & Colquitt, J. A. (2005). *Handbook of organizational justice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gudjons, H. (1990): Entlassungen im Lehrerberuf. *Pädagogische Beiträge*, 41 (10), 6-9.
- Hair, J., Black B., Babin, B., Anderson R. & Tatham R. (2006). *Multivariate Data Analysis (6th Edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Hamilton, M. (1960). A rating scale for depression. *Journal of Neurology, Neurosurgery, Psychiatry*, 23, 56-62.
- Hangarter, M. & Schmitt, M. (2001). *Sensibilität für beobachtete Ungerechtigkeit als Disposition: Überprüfung der Konstruktvalidität mittels eines modifizierten Stroop-Tests (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 137)*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I- Psychologie.

- Hanson, E. K. S., Schaufeli, W., Vrijkotte, T., Plomp, N. H. & Godaert, G. L. R. (2000). The validity and reliability of the Dutch effort-reward imbalance questionnaire. *Journal of Occupational Health Psychology, 5* (1), 142-155.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993). *Allgemeine Depressionsskala*. Manual. Göttingen: Beltz.
- Hautzinger, M., Bailer, M., Keller, F. & Worall, H. (1992). *Das Beck Depressions Inventar (BDI)*. Bern: H. Huber Verlag.
- Heyse, H. (2008). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. *Studie Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz in Deutschland*, S. 37- 44
- Hillert, A. & Schmitz, E. (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Homman, K. (2006). Was kann Gerechtigkeit für die Beziehung zur Ditten Welt heißen? In Frey C., Hädrich F., Klinnert L. (Hrsg.), *Gerechtigkeit - Illusion oder Herausforderung?: Felder und Aufgaben für die interdisziplinäre Diskussion* (S. 92-103). Münster: LIT Verlag.
- Horster, D. (2005). *Sozialstaat und Gerechtigkeit: Hannah-Arendt-Lectures und Hannah-Arendt-Tage 2004*. Weilerswist: Velbrück.
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D. & Miles, E. W. (1985). Test for individual perceptions of job equity: Some preliminary findings. *Perceptual and Motor Skills, 61*, 1055-1064.
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D. & Miles, E. W. (1987). A new perspective on equity theory: The equity sensitivity construct. *The Academy of Management Review, 12*, 222-234.
- Initiative Gesundheit & Arbeit (2007): i-Punkt 013. - *Psychosoziale Risiken am Arbeitsplatz- Das Verhältnis zwischen beruflicher Verausgabung und Belohnung aus Sicht von Beschäftigten*. Zugriff am 26.04.2010, von http://www.iga-info.de/fileadmin/texte/ipunkt_013.pdf
- Jacobs, G. & Dalbert, C. (2008). Gerechtigkeit in Organisationen. *Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie, 10* (2), 3-13.
- Kickul, J. & Lester, S. (2001). Broken Promises: Equity Sensitivity as a Moderator Between Psychological Contract Breach and Employee Attitudes and Behavior. *Journal of Business and Psychology, 16* (4), 191-217.
- King, W. C. & Miles, E. (1994). The Measurement of Equity Sensitivity. *Journal of Occupational and Organisational Psychology, 67*, 133-142.
- King, W. C., Miles, E. W. & Day, D. D. (1993). A test and refinement of the equity sensitivity construct. *Journal of Organizational Behavior, 14*, 301-317.
- Kivimäki, M., Vahtera, J., Elovainio, M., Virtanen, M. & Siegrist, J. (2007). Effort reward imbalance, procedural injustice and relational injustice as psychosocial predictors of health: complementary or redundant models? *Journal of Occupational Environmental Medicine (64)*, 659-665.

- Kivimäki, M., Virtanen, M., Elovainio, M., Kouvonen, A., Väänänen, A. & Vahtera, J. (2006). Work stress in the etiology of coronary heart disease – a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 326, (6, special issue), 431-442.
- Klein, A. (2000). Moderatormodelle. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Klendauer, R., Streicher, B., Jonas, E. & Frey, D. (2006). Fairness und Gerechtigkeit. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 187-195). Göttingen: Hogrefe.
- Körner, S. C. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule*. Logos-Verlag.
- Larisch, M., Joksimovic, L., Knesebeck, O., Starke, D. & Siegrist, J. (2003). Berufliche Gratifikationskrisen und depressive Symptome. Eine Querschnittsstudie bei Erwerbstätigen im mittleren Erwachsenenalter. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 53, 223-228.
- Lehr, D., Hillert, A., Schmitz, E. & Sosnowsky, N. (2008). Screening depressiver Störungen mittels Allgemeiner Depressions-Skala (ADS-K) und State-Trait Depressions Scales (STDS-T). *Diagnostica*, 54(1). Göttingen: Hogrefe.
- Lehr, D., Keller, S. & Hillert, A. (2009). What Can Balance the Effort? Associations between Effort-Reward Imbalance, Overcommitment, and Affective Disorders in German Teachers. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 15, 374-384.
- Lehr, D., Koch, S. & Hillert, A. (in press). Where is (im)balance? Necessity and construction of evaluated cut-off points for effort-reward imbalance and overcommitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Liebig, S. (2002). Gerechtigkeit in Organisationen. In J. Allmendinger & T. Hinz (Hrsg.). *Organisationssoziologie. Sonderheft 42 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 151-187. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden.
- Maes, J. (2001). *Grundzüge einer Fragebogenuntersuchung zur Erfassung von Einstellungen zu Krebskrankheiten - Konzeption, Variablenetz und Stichprobe*. Universität.
- Mikula, G. (1980). Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Bern: Huber.
- Miles, E. W., Hatfield, J. D. & Huseman, R. C. (1989). The equity sensitivity construct: Potential implications for worker performance. *Journal of Management*, 15, 581-588.
- Miles, E. W., Hatfield, J. D. & Huseman, R. C. (1994). Equity Sensitivity and Outcome Importance. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 585-596.
- Mohiyeddini, C. (1998). Sensibilität für widerfahrene Ungerechtigkeit als Persönlichkeitseigenschaft. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S.201-212). Weinheim: Juventa.
- Mohiyeddini, C. & Schmitt, M. (1997). Sensitivity to befallen injustice and reactions to unfair treatment in a laboratory situation. *Social Justice Research*, 10, 333-352.

- Montada, L. (1993). Understanding oughts by assessing moral reasoning or moral emotions. In G. Noam & T. Wren (Eds.), *The moral self* (S. 292-309). Boston: MIT-Press.
- Montada, L., Dalbert, C., Reichle, B. & Schmitt, M. (1986). Urteile über Gerechtigkeit, „Existentielle Schuld“ und Strategien der Schuldabwehr. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), *Moralische Zugänge zum Menschen ~ Zugänge zum moralischen Menschen* (S. 205-225). München: Peter Kindt.
- Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1986). Thinking about justice and dealing with one's own privileges: A study of existential guilt. In H.-W. Bierhoff, R.L. Cohen & J. Greenberg (Eds.), *Justice in Social Relations* (pp. 125-143). New York: Plenum Press.
- Montada, L. & Schneider, A. (1989). Justice and emotional reactions to the disadvantaged. *Social Justice Research*, 3, 313-344.
- Mudrack, P. E., Mason, E. S. & Stepanski, K. M. (1999). Equity Sensitivity and Business Ethics. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 539–560.
- Niedhammer, I., Chastang, J.-F., David, S., Barouhiel, L. & Barrandon, G. (2006). Psychosocial Work Environment and Mental Health: Job-strain and Effort–Reward Imbalance Models in a Context of Major Organizational Changes. *International Journal of Occupational Environmental Health* 12, 111-119.
- Niedhammer, I., Goldberg, M., Leclerc, A., Bugel, I. & David, S. (1998). Psychosocial factors at work and subsequent depressive symptoms in the Gazel cohort. *Scandinavian Journal of Work and Environment Health*, 24(3), 197-205.
- Okunowski, K. (2009). *Betriebliches Gesundheitsmanagement als Prävention beruflicher Gratifikationskrisen (veröffentlichte Bachelorarbeit)*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- O'Neill, B. S. & Mone, M. A. (1998). Investigating equity sensitivity as a moderator of relations between self-efficacy and workplace attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 83, 805–816.
- Patrick, S. L. & Jackson, J. J. (1991). Further examination of the equity sensitivity construct. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 1091–1106.
- Peter, R. (2002). Berufliche Gratifikationskrisen und Gesundheit. *Psychotherapeut*, 47, 386-398.
- Pikhart, H., Bobak, M., Pajak, A., Malyutina, S., Kubinova, R., Topor, R., Sebakova, H., Nikitin, Y. & Marmot, M. (2004). Psychosocial factors at work and depression in three countries of Central and Eastern Europe. *Social Science and Medicine*, 58(8), 1475-1482.
- Preckel, D., Meinel, M., Kudielka, B. M., Haug, H. J. & Fischer, J. E. (2007). Effort-reward-imbalance, overcommitment and self-reported health: is it the interaction that matters? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 91-107.

- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden*. Band 1 (2. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Reichle, B. & Schmitt, M. (1998). Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral: Einführung in ausgewählte Untersuchungen aus der Arbeitsgruppe Leo Montadas. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 9-15). Weinheim: Juventa.
- Rödel, A., Siegrist, J., Hessel, A. & Brähler, E. (2004). Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen. Psychometrische Testung an einer repräsentativen deutschen Stichprobe. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (4), 227-238.
- Rothland, M. (2004). Interaktion in Lehrerkollegien. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*, S. 161-170. Stuttgart: Schattauer.
- Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2, 121-139.
- Rubin, Z. & Peplau, L. A (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31 (3), 65–89.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrgesundheit*. Bern: Huber.
- Sauley, K S. & Bedejan, A. C. (2000). Equity Sensitivity: Construction of a Measure and Examination of its Psychometric Properties. *Journal of Management* 26 (5), 885-910.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmitt, M. (1993). Abriss der Gerechtigkeitspsychologie (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 70). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M. (1996). Individual differences on sensitivity to befallen injustice. *Personality and individual differences*, 21 (1), 3-20.
- Schmitt, M., Baumert, A., Fetchenhauer, D., Gollwitzer, M., Rothmund, T. & Schlösser, T. (2009). Sensibilität für Ungerechtigkeit. *Psychologische Rundschau*, 60 (1), 8-22.
- Schmitt, M. & Dörfel, M. (1999). Procedural injustice at work, justice sensitivity, job satisfaction and psychosomatic well-being. *European Journal of Social Psychology*, 29, 443-453.
- Schmitt, M., Gollwitzer, M., Maes, J. & Arbach, D. (2005). Justice sensitivity: Assessment and location in the personality space. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 202-211.

- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt als Kovariate (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 82). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1997). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Meßeigenschaften von Meßinstrumenten für Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 105)*. Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. & Mohiyeddini, C. (1996). Sensitivity to befallen injustice and reactions to a real life disadvantage. *Social Justice Research*, 9, 223-238.
- Schmitt, M. & Montada, L. (1982). Determinanten erlebter Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 32-44.
- Schmitt, M., Neumann, R. & Montada, L. (1995). Dispositional sensitivity to befallen injustice. *Social Justice Research*, 8 (4), 385-407.
- Schmitt, M., Rebele, J., Bennecke, J. & Förster, N. (2008). Ungerechtigkeits-sensibilität, Kündigungsgerechtigkeit und Verantwortlichkeitszuschreibungen als Korrelate von Einstellungen und Verhalten Gekündigter gegenüber ihrem früheren Arbeitgeber (Post Citizenship Behavior). *Wirtschaftspsychologie*, 10, 101-110.
- Schmitz, E. & Voreck, P. (2008). Schulleiter-Lehrer-Erwartungen und die Folgen. *Zeitschrift für Personalforschung*, 22(4), 413-428.
- Schuster, J., Wade, D., Gerlach, T., Müller, F. & Maes, J. (2009). Gerechtigkeitsempfinden, Verhalten in Organisationen und Wohlbefinden. Poster präsentiert auf der 6. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der DGPs in Wien/Österreich (10.9.2009).
- Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High-Effort / Low-Reward Conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Siegrist, J. (1996a). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. In P.L. Perrewe & D.C. Ganster (Hrsg.), *Research in Occupational Stress and Well Being. Historical and current perspectives on stress and health*, 261-291. Amsterdam: JAI Press-Elsevier.
- Siegrist, J. & Marmot, M. (2004). Health inequalities and the psychosocial environment – Two scientific challenges. *Social Science & Medicine*, 58(8), 1463-1473.
- Sieland, B. (2004). Lehrerbiographien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143-160). Stuttgart: Schattauer.

- Sieland, B. (2009). Arbeitsbelastung und Beanspruchung von Lehrkräften – Wie viel Zeit benötigen Lehrkräfte für ihre Berufstätigkeiten? In RLV-NRW (Hrsg.), *Vision oder Illusion – Zukunftsperspektiven für Lehrkräfte* (S. 52 – 69). Tagungsbericht zum 41. Mülheimer Kongress des Realschullehrerverbandes NRW.
- Solomon, R. C. (1989). The emotion of justice. *Social Justice Research*, 3, 345-374.
- Spaderna, H., Schmukle, S. C. & Krohne, H. W. (2002). Bericht über die deutsche Adaption der State-Trait Depression Scales (STDS). *Diagnostica*, 48, 80–89.
- Stansfeld, S., Bosma H., Hemingway H. & Marmot M. (1999). Work characteristics predict psychiatric disorders: prospective results from the Whitehall II study. *Occupational Environment Medicine*, 56, 302–307
- Stansfeld, S. & Candy, B. (2006). Psychosocial work environment and mental health. *Scandinavian journal of work, environment and health*, 36, 443- 462.
- Statistisches Bundesamt (2007), Aktuelle Fakten zum Tag des Lehrers, Pressemitteilung Nr. 339, vom 04.10.2007. http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2007/10/PD07__399__211.psmi. Zugriff am 21.07.2010
- Streicher, B., Maier, G. W., Jonas, E. & Laszlo, R. (2008). Organisationale Gerechtigkeit und Qualität der Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung. *Wirtschaftspsychologie*, 10(2), 54-64.
- Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 103-122.
- Tennant, C. (2001). Work-related stress and depressive disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 51, 697–704.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7, 203-219.
- Tsutsumi A., Ishitake T., Peter R., Siegrist J. & Matoba T. (2001) The Japanese version of the effort-reward imbalance questionnaire: a study in dental technicians. *Work Stress*, 15, 86-96.
- Tsutsumi, A. & Kawakami, N. (2004). A review of empirical studies on the model of effort–reward imbalance at work: Reducing occupational stress by implementing a new theory. *Social Science & Medicine*, 59, 2335-2359.
- Ulich, K. (1996). Beruf Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. *Die Deutsche Schule*, 92, 41-53.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2005). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler

- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M. & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 433-441.
- Van Vegchel, N., Jonge, J. de, Bosma, H. & Schaufeli, W. (2005). Reviewing the effort reward imbalance model: Drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science & Medicine*, 60, 1117-1131.
- Vas Teras (2008). *Catalogue of Instruments for Measuring Culture*. Zugriff am 03.02.2010, von http://people.ucalgary.ca/~taras/_private/Culture_Survey_Catalogue.pdf
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 78, 325–331.
- Weick, K. E., Bougon, M. G. & Maruyama, G. (1976). The equity context. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 32-65.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: Author.

Anhang

A – Deskriptive Daten

Tabelle 5: Deskriptive Statistik der Allgemeinen Depressionsskala

ADS-K		ADS-K Werte	
N	Gültig	121	
	Fehlend	10	
Summenwert		Minimum	0
		Maximum	42
Mittelwert/SD		Gesamt	17.02/ 10.80
		Weiblich	17,29/ 10,90
		Männlich	22.82/ 9.95
		klinische Gruppe	10.19/ 7.41
		nicht-klinische Gruppe	
ADS-K Werte = 18		Weiblich (%)	46.4
		Männlich (%)	48.6
		klinische Gruppe (%)	70.6
		nicht-klinische Gruppe (%)	17.0

Anmerkungen: Gesamtgruppe (N=131), klinische Gruppe (N=62) und nicht-klinische Gruppe (N=69), Verteilung hinsichtlich der ADS-K Summenwerte, Mittelwerte und ADS-K Werte = 18. ADS-K = Kurzversion der Allgemeine Depressionsskala.

Tabelle 6: Deskriptive Statistik der Effort-Reward Imbalance Skala

ERI		ERI Werte	
N	Gültig	126	
	Fehlend	5	
Summenwert		Minimum	0.27
		Maximum	2.53
Mittelwert/SD		Gesamt	0.89/ 0.38
		Weiblich	0.92/ 0.41
		Männlich	0.83/ 0.30
		klinische Gruppe	1.04/ 0.40
		nicht-klinische Gruppe	0.71/ 0.27
ERI Werte = .71		Weiblich (%)	68.2
		Männlich (%)	64.9
		klinische Gruppe (%)	82.6
		nicht-klinische Gruppe (%)	49.1

Anmerkungen: Gesamtgruppe (N=131), Klinische Gruppe (N=69) und nicht-klinische Gruppe (N=62), Verteilung hinsichtlich der ERI Summenwerte, Mittelwerte und ERI = .71. ERI = Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen (Effort Reward Imbalance Skala).

Tabelle 7: Deskriptive Statistik der Equity Sensitivity Skala

Equity Sensitivity			ES Werte
N	Gültig	124	
	Fehlend	7	
Summenwert		Minimum	10
		Maximum	45
Mittelwert/SD		Gesamt	24.88/ 5.65
		Weiblich	24.71/ 5.22
		Männlich	25.14/ 6.63
		klinische Gruppe	23.68/ 6.05
		nicht-klinische Gruppe	26.34/ 4.78

Anmerkungen: Gesamtgruppe (N=131), klinische Gruppe (N=69) und nicht-klinische Gruppe (N=62), Verteilung hinsichtlich der ES Summenwerte und Mittelwerte.

Tabelle 8: Deskriptive Statistik der Ungerechtigkeitssensibilitätsskalen

USB		Opfer	Beobachter	Nutznieser	Täter
N	Gültig	127	126	125	122
	Fehlend	4	5	6	9
Summenwert	Minimum	3	3	0	10
	Maximum	50	50	50	50
Mittelwert/SD	Gesamt	39.73/ 8.40	30.02/ 9.60	30.24/ 10.49	39.73/ 8.40
	Weiblich	28.16/ 9.65	31.08/9.60	31.66/ 9.60	41.23/ 8.02
	Männlich	25.84/ 9.36	27.27/ 9.19	26.84/ 11.96	36.24/ 8.40
	Klinische Gruppe	31.32/ 8.62	31.91/ 9.46	31.19/ 11.18	40.81/ 7.10
	Nicht-klinische Gruppe	23.10/ 8.69	27.79/ 9.34	29.11/ 9.58	38.37/ 9.69

Anmerkungen: Gesamtgruppe (N=131), klinische Gruppe (N=69) und nicht-klinische Gruppe (N=62), Verteilung hinsichtlich der Summenwerte und Mittelwerte für die Opfer-, Beobachter-, Nutznießer- und Täterperspektive.

Anhang B – Informationsblatt für die nichtklinische Gruppe**Philipps-Universität Marburg****Fachbereich Humanmedizin****Zentrum für Methodenwissenschaften und Gesundheitsforschung****Studie zu Arbeit & Gesundheit
im Lehrerberuf****Institut für Medizinische
Psychologie**

Ansprechpartner: Dr. Dirk Lehr

Anschrift: Karl-von Frisch Str. 4,
Erdgeschoss, D-35032 Marburg

Telefon: ++49-6421-28-64872

Telefax: ++49-6421-28-64881

Home page: www.med.uni-marburg.de/medpsych/**Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,**

Das Institut für Medizinische Psychologie der Philipps-Universität Marburg führt seit einigen Jahren Forschungsarbeiten zu Fragen der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern durch. Auf die z.T. erheblichen gesundheitlichen Belastungen am Arbeitsplatz Schule ist vielfach hingewiesen worden.

Aktuell möchten wir die Frage untersuchen wie sich das (Un)Gleichgewicht zwischen den Belastungen einerseits und den positiven Seiten des Berufes andererseits auf die Gesundheit auswirkt.

Worum geht es in der Studie?

Wir möchten Ihre Erfahrungen im Umgang mit belastenden Situationen im Arbeitsalltag systematisch sammeln. Dabei soll es auch um Ihren Stil der Arbeitsbewältigung gehen. Ebenso sind wir daran interessiert, welche positiven Aspekte Ihres Berufes Sie erleben. Dazu gehört z.B. wie Sie mit beruflichen Erfolgserlebnissen umgehen. Im Hinblick auf die Gesundheit möchten wir v.a. mehr über Ihre Schlafqualität und Ihr Befinden erfahren.

Wozu dient die Studie?

Die Ergebnisse der Studie dienen der Weiterentwicklung eines Trainingsprogramms zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf.

Ihre Daten werden anonym für die statistische Auswertung abgespeichert. Eine Zuordnung zu Ihrer Person ist nicht möglich oder beabsichtigt, Ihnen entstehen keinerlei Nachteile durch das Ausfüllen des Fragebogens.

An wen können Sie sich wenden?

Für Fragen stehen wir Ihnen gerne telefonisch unter 06421-286-6250 oder per Email dirk.lehr@med.uni-marburg.de zur Verfügung.

Falls Sie sich für eine Teilnahme entscheiden, möchten wir Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung danken. Die Ergebnisse der Studie zu „Arbeit & Gesundheit im Lehrerberuf“ können wir Ihnen gerne zukommen lassen. Dafür notieren Sie bitte Ihre Email Adresse auf der Rückseite dieses Anschreibens.

Mit freundlichen Grüßen,

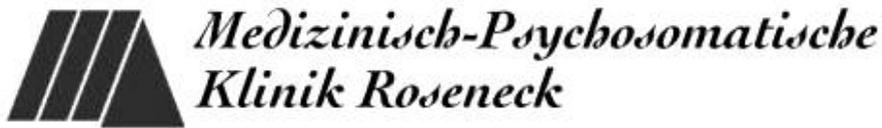
Claudia Heßler
Studienleiterin

Dr. Dirk Lehr
Diplom Psychologe

Interesse an Informationen zum Ergebnis der Studie?

- Ich möchte gerne über die Ergebnisse der gesamten Befragung informiert werden.**
Diese können Sie an folgende Email-Adresse senden:

Anhang C – Informationsblatt für Patienten der klinischen Gruppe



Studie zu Arbeit & Gesundheit im Lehrerberuf

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer!

Die Medizinisch-Psychosomatische Klinik Roseneck führt in Zusammenarbeit mit der Philipps-Universität Marburg seit einigen Jahren Forschungsarbeiten zu Fragen der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern durch. Als Ergebnis ist beispielsweise die AGIL Gruppe entstanden. Wir möchten diese weiterentwickeln und sind dabei auf Ihre Mithilfe angewiesen. Wir bitten Sie herzlich, an unserer Befragung teilzunehmen und unsere Fragen ganz offen zu beantworten.

Worum geht es in der Studie?

Die Studie untersucht, wie sich das (Un)Gleichgewicht zwischen den Belastungen einerseits und den positiven Seiten des Berufes andererseits auf die Gesundheit auswirkt.

Dafür möchten wir u.a. Ihre Erfahrungen im Umgang mit belastenden Situationen im Arbeitsalltag systematisch sammeln. Ebenso sind wir daran interessiert, welche positiven Aspekte Ihres Berufes und beruflichen Erfolg Sie erleben.

Wozu dient die Studie?

Die Ergebnisse unserer Studie dienen der Weiterentwicklung unseres AGIL- Programms sowie der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf.

Was wird auf Sie zukommen?

Den ausgefüllten Fragebogen können Sie an Ihrer Stationskanzel abgeben, die den Bogen an die Studienleiter weiterleitet. Des Weiteren entstehen Ihnen keinerlei Nachteile, wenn Sie sich gegen eine Teilnahme an der Befragung entscheiden. Alle Ihre Angaben werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und streng vertraulich behandelt.

An wen können Sie sich wenden?

Für Fragen oder Schwierigkeiten mit dem Ausfüllen des Fragebogens, stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung. Die Ergebnisse der Studie zu „Arbeit & Gesundheit im Lehrerberuf“

können wir Ihnen gerne zukommen lassen. Dafür notieren Sie bitte Ihre Email Adresse auf der Rückseite dieses Anschreibens.

Mit freundlichen Grüßen,

PD Dr. Dr. Andreas Hillert

Oberarzt

Dr. Stefan Koch

Diplom-Psychologe

Wir möchten uns vorweg herzlich für Ihre Unterstützung bedanken!



**Einverständniserklärung für die Teilnahme am wissenschaftlichen Projekt
„Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“**

(Bitte tragen Sie hier Ihren Namen & Vornamen ein!)

Ich bin über Sinn und Zweck der wissenschaftlichen Studie „Arbeit & Gesundheit im Lehrerberuf“ informiert worden. Hierzu wurde mir ein Informationspapier „Studie zu Arbeit & Gesundheit im Lehrerberuf“ vorgelegt und ich habe die Gelegenheit gehabt, Fragen dazu zu stellen und klärende Antworten zu bekommen. Ein Exemplar des Informationspapiers wurde mir ausgehändigt.

Mir ist bekannt, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um die Erforschung der Be- und Entlastungsfaktoren im Lehrerberuf handelt, mit dem Zweck ein Therapieprogramm weiter zu entwickeln. Dieses soll Lehrerinnen und Lehrern helfen, berufliche Belastungen gesundheitsförderlich zu bewältigen. Zu diesem Zweck wird mir während meiner Behandlung in der Klinik Roseneck ein Fragebogen zum Ausfüllen vorgelegt. Die Teilnahme an dieser Studie ist **freiwillig** und kann **jederzeit widerrufen** werden. **Nachteile entstehen mir dadurch nicht.**

Mir wurde versichert, dass meine Angaben **strikt vertraulich** behandelt werden und der **ärztlichen Schweigepflicht** unterliegen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt **anonymisiert**, so dass Rückschlüsse auf einzelne Personen, z.B. bei späteren wissenschaftlichen Veröffentlichungen, nicht möglich sind. Die vorliegende Einverständniserklärung wird separat von den ausgefüllten Fragebögen aufbewahrt. Nach Beendigung der Studie werden alle personengebundenen Angaben gelöscht. Die **Weitergabe der Information** an Dritte (z.B. Angehörige, Arbeitgeber) ist **ausgeschlossen**.

(Ort, Datum)

(Unterschrift des Patienten)

Interesse an Informationen zum Ergebnis der Studie?

- Ich möchte gerne über die Ergebnisse der Befragung informiert werden.**
Diese können Sie an folgende Email-Adresse senden:

Anhang D – Fragebogen

Fragebogen zu Arbeit & Gesundheit im Lehrerberuf

ZU BEGINN bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person, Ihrer aktuellen Lebenssituation und Ihrem Beruf:

Ihre Geschlechtszugehörigkeit

- Weiblich
Männlich

Ihr Alter

_____ Jahre

Ihr Familienstand

- ledig geschieden / getrennt lebend
mit Partner lebend / verheiratet verwitwet

Haben Sie Kinder? Wenn ja, wie viele Kinder haben Sie?

- Nein
Ja Ich habe _____ Kinder, davon leben _____ in meinem Haushalt.

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie?

_____ Jahre

An welchem Schultyp unterrichten Sie?

- | | |
|------------------------------------|---|
| Berufsschule <input type="radio"/> | Hauptschule <input type="radio"/> |
| Gesamtschule <input type="radio"/> | Realschule <input type="radio"/> |
| Grundschule <input type="radio"/> | Sonderschule <input type="radio"/> |
| Gymnasium <input type="radio"/> | andere <input type="radio"/> und zwar _____ |

In welchen Jahrgangsstufen unterrichten Sie (überwiegend)?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1.- 4. Klasse <input type="radio"/> | 7.- 10. Klasse <input type="radio"/> |
| 5.- 6. Klasse <input type="radio"/> | 11.- 13. Klasse <input type="radio"/> |

Welche Größe hat die derzeit von Ihnen unterrichtete Klasse (bzw. haben die von Ihnen unterrichteten Klassen im Durchschnitt)?

Klassengröße: _____ Kinder /Jugendliche

Wenn Sie an die Klasse denken, in der Sie das Unterrichten am meisten belastet, wie viele besonders „schwierige“ Schülerinnen und Schüler sind in dieser Klasse?

_____ Kinder /Jugendliche

Haben Sie eine Stelle mit vollem oder reduziertem Stundendeputat?

- Ganze Stelle mit einem Stundendeputat von _____ pro Woche
Teilzeitstelle mit einem Stundendeputat von _____ pro Woche

Üben Sie eine besondere Funktion (Schulleitung, Fachleitung, etc. ...) in Ihrer Schule aus oder engagieren Sie sich freiwillig über das geforderte Maß hinaus (z. B. Theater AG)?

Falls ja, bitte beschreiben Sie diese Tätigkeit mit einem Stichwort:

Nein

Ja _____

Wie schätzen Sie Ihr Engagement / Ihren Einsatz für die Arbeit im Vergleich zum Durchschnitt Ihrer Kollegen ein? Mein Engagement / Einsatz liegt im Vergleich zum Durchschnitt ...

weit darüber darüber im Durchschnitt darunter weit darunter

MERKMALE DER ARBEIT. Bei den folgenden Fragen geht es um Merkmale der Arbeit, wie z.B. Zeitdruck, Aufstiegsmöglichkeiten, Anerkennung, Unterstützung oder Wertschätzung durch andere.

In einem ersten Schritt möchten wir gerne erfahren, ob dieses Merkmal auf Ihre persönliche Arbeitssituation zutrifft. In einem zweiten Schritt können Sie angeben, in welchem Ausmaß Sie ein bestimmtes Merkmal belastet.

Beurteilen Sie zunächst, ob Sie der Aussage zustimmen („Ja“) oder diese ablehnen („Nein“) und beantworten Sie gegebenenfalls auch die weiterführende Frage.

Wie zutreffend ist folgende Aussage?

gar nicht mäßig stark sehr stark

Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens besteht häufig großer Zeitdruck.¹

Nein Ja und es belastet mich ...

Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.

Nein Ja und es belastet mich ...

Bei meiner Arbeit habe ich viel Verantwortung zu tragen.

Nein Ja und es belastet mich ...

Ich bin häufig gezwungen Überstunden zu machen.

Nein Ja und es belastet mich ...

Meine Arbeit ist körperlich anstrengend.

Nein Ja und es belastet mich ...

Im Laufe der letzten Jahre ist meine Arbeit immer mehr geworden.

Nein Ja und es belastet mich ...

Ich erhalte von meinen Vorgesetzten die Anerkennung, die ich verdiene.

Ja Nein und es belastet mich ...

Ich erhalte von meinen Kollegen die Anerkennung, die ich verdiene.

Ja Nein und es belastet mich ...

Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung.

Ja Nein und es belastet mich ...

Wie zutreffend ist folgende Aussage?

gar nicht mäßig stark sehr stark

Ich werde bei meiner Arbeit ungerecht behandelt.

Nein Ja und es belastet mich ...

Die Aufstiegschancen in meinem Beruf sind schlecht.

Nein Ja und es belastet mich ...

Ich erfahre - oder erwarte - eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation.

Nein Ja und es belastet mich ...

Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet.

Nein Ja und es belastet mich ...

Wenn ich an meine Ausbildung denke, halte ich meine berufliche Stellung für angemessen.

Ja Nein und es belastet mich ...

Wenn ich an all die erreichten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich die erfahrene Anerkennung für angemessen.

Ja Nein und es belastet mich ...

Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen.

Ja Nein und es belastet mich ...

Wenn ich an all die erbrachten Leistungen denke, halte ich mein Gehalt / meinen Lohn für angemessen.

Ja Nein und es belastet mich ...

FAIRNESS. Menschen reagieren in unfairen Situationen sehr unterschiedlich. Wie ist es bei Ihnen? Zunächst geht es um Situationen, die zum Vorteil anderer und zu Ihrem Nachteil ausgehen.

Wie zutreffend ist die folgende Aussage?

trifft überhaupt nicht zu voll und ganz trifft zu

Es macht mir zu schaffen, wenn andere etwas bekommen, was eigentlich mir zusteht. ① ② ③ ④ ⑤

Es ärgert mich, wenn andere eine Anerkennung bekommen, die ich verdient habe. ① ② ③ ④ ⑤

Ich kann es schlecht ertragen, wenn andere einseitig von mir profitieren. ① ② ③ ④ ⑤

Wenn ich Nachlässigkeiten anderer ausbügeln muss, kann ich das lange Zeit nicht vergessen. ① ② ③ ④ ⑤

Es bedrückt mich, wenn ich weniger Möglichkeiten bekomme als andere, meine Fähigkeiten zu entfalten. ① ② ③ ④ ⑤

Es ärgert mich, wenn es anderen unverdient besser geht als mir. ① ② ③ ④ ⑤

Es macht mir zu schaffen, wenn ich mich für Dinge abrackern muss, die anderen in den Schoß fallen. ① ② ③ ④ ⑤

- Wenn andere ohne Grund freundlicher behandelt werden als ich, geht mir das lange durch den Kopf. ① ② ③ ④ ⑤
- Es belastet mich, wenn ich für Dinge kritisiert werde, über die man bei anderen hinwegsieht. ① ② ③ ④ ⑤
- Es ärgert mich, wenn ich schlechter behandelt werde als andere. ① ② ③ ④ ⑤
- Es macht mir zu schaffen, wenn andere etwas bekommen, was eigentlich mir zusteht. ① ② ③ ④ ⑤

Nun geht es um Situationen, in denen Sie mitbekommen oder erfahren, dass jemand anderes unfair behandelt, benachteiligt oder ausgenutzt wird.

- | Wie zutreffend ist die folgende Aussage? | trifft
überhaupt nicht
zu | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | trifft
voll und ganz
zu |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|
| Es macht mir zu schaffen, wenn jemand nicht das bekommt, was ihm eigentlich zusteht. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Ich bin empört, wenn jemand eine Anerkennung nicht bekommt, die er/sie verdient hat. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Ich kann es schlecht ertragen, wenn jemand einseitig von anderen profitiert. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Wenn jemand die Nachlässigkeiten anderer ausbügeln muss, kann ich das lange Zeit nicht vergessen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Es bedrückt mich, wenn jemand weniger Möglichkeiten bekommt als andere, seine oder ihre Fähigkeiten zu entfalten. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Ich bin empört, wenn es jemandem unverdient schlechter geht als anderen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Es macht mir zu schaffen, wenn sich jemand für Dinge abrackern muss, die anderen in den Schoß fallen. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Wenn jemand ohne Grund freundlicher behandelt wird als andere, geht mir das lange durch den Kopf. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Es belastet mich, wenn jemand für Dinge kritisiert wird, über die man bei anderen hinwegsieht. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Ich bin empört, wenn jemand schlechter behandelt wird als andere. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Es macht mir zu schaffen, wenn jemand nicht das bekommt, was ihm eigentlich zusteht. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |

Hier geht es um Situationen, die zu Ihren Gunsten und zum Nachteil anderer ausgehen.

- | Wie zutreffend ist die folgende Aussage? | trifft
überhaupt nicht
zu | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | trifft
voll und ganz
zu |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|
| Es macht mir zu schaffen, wenn ich etwas bekomme, was eigentlich anderen zusteht. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich eine Anerkennung bekomme, die andere verdient haben. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |
| Ich kann es schlecht ertragen, wenn ich einseitig von anderen profitiere. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | | |

Wie zutreffend ist die folgende Aussage?	trifft überhaupt nicht zu			trifft voll und ganz zu		
Wenn andere meine Nachlässigkeiten ausbügeln müssen, kann ich das lange Zeit nicht vergessen.	0	1	2	3	4	5
Es bedrückt mich, wenn ich mehr Möglichkeiten bekomme als andere, meine Fähigkeiten zu entfalten.	0	1	2	3	4	5
Ich habe Schuldgefühle, wenn es mir unverdient besser geht als anderen.	0	1	2	3	4	5
Es macht mir zu schaffen, wenn mir Dinge in den Schoß fallen, für die andere sich abrackern müssen.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich ohne Grund freundlicher behandelt werde als andere, geht mir das lange durch den Kopf.	0	1	2	3	4	5
Es belastet mich, wenn man bei mir über Dinge hinwegsieht, für die andere kritisiert werden.	0	1	2	3	4	5
Ich habe Schuldgefühle, wenn ich besser behandelt werde als andere.	0	1	2	3	4	5

Zuletzt geht es um Situationen, in denen Sie selbst jemanden unfair behandeln, benachteiligen oder ausnutzen.

Wie zutreffend ist die folgende Aussage?	trifft überhaupt nicht zu			trifft voll und ganz zu		
Es macht mir zu schaffen, wenn ich mir etwas nehme, was eigentlich anderen zusteht.	0	1	2	3	4	5
Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich anderen eine Anerkennung versage, die sie verdient haben.	0	1	2	3	4	5
Ich kann das Gefühl schlecht ertragen, andere auszunutzen.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich mir bewusst auf Kosten anderer Nachlässigkeiten erlaube, kann ich das lange Zeit nicht vergessen.	0	1	2	3	4	5
Es bedrückt mich, wenn ich anderen die Möglichkeit nehme, ihre Fähigkeiten zu entfalten.	0	1	2	3	4	5
Ich habe Schuldgefühle, wenn ich mich auf Kosten anderer bereichere.	0	1	2	3	4	5
Es macht mir zu schaffen, wenn ich mir durch Tricks Dinge verschaffe, für die sich andere abrackern müssen.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich jemanden ohne Grund unfreundlicher behandle als andere, geht mir das lange durch den Kopf.	0	1	2	3	4	5
Es belastet mich, wenn ich jemanden für Dinge kritisiere, über die ich bei anderen hinwegsehe.	0	1	2	3	4	5
Ich habe Schuldgefühle, wenn ich jemanden schlechter behandle als andere.	0	1	2	3	4	5
Es macht mir zu schaffen, wenn ich mir etwas nehme, was eigentlich anderen zusteht.	0	1	2	3	4	5

EQUITY. Beurteilen Sie, welche Bedeutung die nachfolgenden Items für Sie persönlich an Ihrem Arbeitsplatz „Schule“ haben. Geben Sie Ihre Präferenz für die Antwortmöglichkeiten A und B an, wobei insgesamt 10 Punkte auf beide Alternativen verteilt werden müssen. Sie können die 10 Punktwerte auch gleichmäßig verteilen (z.B. 5 Punkte für A und 5 Punkte für B) oder eine Alternative vollständig präferieren (z.B. 10 Punkte für A und 0 Punkte für B).

1. Es ist wichtiger für mich:

_____ A. Von meiner Schule zu profitieren.

_____ B. Meiner Schule etwas zu geben.

2. Es ist wichtiger für mich:

_____ A. Anderen zu helfen.

_____ B. Auf mein Wohlergehen zu achten.

3. Ich mache mir größere Gedanken darüber:

_____ A. Was ich von der Schule erhalte.

_____ B. Welchen Beitrag ich für meine Schule leiste.

4. Die Energie die ich für meine Arbeit aufwende, soll:

_____ A. Der Schule zu Gute kommen.

_____ B. Mir zugute kommen.

5. Meine persönliche Philosophie im Umgang mit der Schule ist:

_____ A. Wenn ich nicht auf mich selbst achte, wird es niemand tun.

_____ B. Es ist besser für mich, zu geben als zu nehmen.

BEFINDEN. In diesem Teil möchten wir gerne mehr über Ihr allgemeines Befinden während der letzten Woche erfahren.

Bitte geben Sie nun an, welcher Aussage Ihr Befinden während der letzten Woche am besten entspricht / entsprochen hat.

Selten: Aussage trifft höchstens für einen Tag zu. Manchmal: für 1 bis 2 Tage.

Öfters: für 3 bis 4 Tage. Meistens: Aussage trifft für 5 Tage oder länger zu.

Während der letzten Woche...	selten max 1Tag	manchmal 1-2 Tage	öfters 3-4 Tage	meistens min 5 Tage
haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde / Familie versuchten aufzumuntern ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
war ich deprimiert/niedergeschlagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
war alles anstrengend für mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hatte ich Angst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
habe ich schlecht geschlafen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
war ich fröhlich gestimmt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| habe ich weniger als sonst geredet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| fühlte ich mich einsam | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| habe ich das Leben genossen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| war ich traurig | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| konnte ich mich zu nichts aufraffen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

HERZLICHEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!



ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass ein Exemplar der vorliegenden Arbeit der Bibliothek des Instituts für Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zur Verfügung gestellt wird.

Halle, im Oktober 2010

Claudia Heßler