

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit betrachtet erstmalig Selbstwirksamkeitserwartungen deutscher Lehrerinnen und Lehrer. Im amerikanischen Sprachraum finden sich seit rund 20 Jahren Untersuchungen zu *teacher self-efficacy* — vielleicht auch aus dem Grunde, daß man erkannt hat, wie wichtig diese personale Ressource in schwierigen Situationen für erfolgreiches Lehrerhandeln sein kann. Spätestens seit seinem Buch „Self-Efficacy in Changing Societies“ untermauert Albert Bandura (1995) nicht nur die Bedeutung individueller Selbstwirksamkeitserwartungen, sondern führt explizit die *kollektiven* Selbstwirksamkeitserwartungen von Personengruppen ein. Den Gedanken der kollektiven Selbstwirksamkeit auf Lehrerkollegien anzuwenden, liegt nahe. So wie der einzelne Lehrer von seiner Fähigkeit zu kompetentem Handeln überzeugt sein kann, so kann dies auch eine Gruppe von Lehrern. Beides sind wichtige Größen im Alltagsgeschehen einer Schule. Selbst wenn sich jeder einzelne Lehrer für sehr kompetent hält und entsprechend guten Unterricht leistet, kann das Lehrerkollegium wenig Vertrauen in die Fähigkeit zu gemeinsamem Handeln in schwierigen Situationen haben: Viele hervorragende Einzelkämpfer sind kein Team. Einige Aufgaben können aber nur — oder können zumindest besser — „vom Team“ erfolgreich erledigt werden. Man denke zum Beispiel an das Schulklima, oder etwa an Widerstand gegen Mittel- und Stellenkürzungen.

Daher wurden in der vorliegenden Arbeit erstmalig sowohl *individuelle* als auch die *kollektive* Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht. Sie werden dabei in Beziehung zu Variablen gesetzt, die im In- und Ausland für den Lehrerberuf schon häufig eingang in Studien fanden: dem Burnout und den beruflichen Belastungen in der täglichen Arbeit.

Die Burnoutforschung hat in den letzten Jahren sprunghaft zugenommen. Der Begriff *Ausbrennen* hat seinen Weg in die Alltagssprache gefunden und ist zum Modethema geworden. Das ändert aber nichts an der Tatsache, daß immer mehr Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig aus dem Beruf ausscheiden aufgrund psychischer Ursachen. Bisher wurde in der Forschung der Blick vor allem auf negative Entwicklungen bis hin zum Burnout und die vorausgehenden (negativen) Arbeitsplatzmerkmale gelegt. Gerade die Befundlage zu der Frage, welche Bedingungen der Arbeitstätigkeit eine Burnoutentwicklung begünstigen, ist uneinheitlich. Die Charakteristika eines Arbeitsplatzes können von verschiedenen Personen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Es scheint an der Zeit, den Blick auf Neues zu lenken. Die Selbstwirksamkeitserwartung ins Spiel zu bringen, heißt den Fokus zu verschieben: Gibt es *protektive Faktoren*, die vor dem Ausbrennen schützen können?

Damit werden nicht mehr Bedingungen betrachtet, die von der Interpretation durch die Person abhängig sind (wie das bei Arbeitsplatzmerkmalen der Fall ist), sondern eine relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft, in deren Ausprägung sich Menschen vergleichen lassen. Die Frage lautet dann nicht mehr: Läßt ständiger Zeitdruck Lehrer ausbrennen? Nun heißt sie: Brennen hoch selbstwirksame Lehrer weniger leicht aus?

Zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout. Selbstwirksamkeit ist eine wichtige kognitive Ressource, um sich erfolgreich durch schwierige Handlungsprozesse zu manövrieren (Bandura, 1997). Wie notwendig die Fähigkeit zu erfolgreicher Handlungsregulation im Lehrerberuf ist, wird durch folgende Überlegungen schnell deutlich: Angesichts von Stellenstreichungen, fehlenden Unterrichtsmaterialien und Mittelverknappung im schulischen Bereich muß man vermutlich von einer hohen objektiven Belastung von Lehrern in ihrem Berufsalltag ausgehen. Klassenfrequenzen sind häufig hoch, es gibt zunehmend mehr schwierige Schüler, Arbeitsmaterialien fallen weg oder müssen durch kostengünstige Varianten ersetzt werden. Fallen Kollegen aufgrund der hohen Belastungen aus, müssen deren Stunden ebenfalls übernommen werden, was eventuell fachfremden Unterricht bedeutet. Im Rahmen von Schulreform werden häufig weitere Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt. Zum Beispiel müssen die Schüler einiger Bundesländer in den Leistungskursen eine umfangreiche Jahresarbeit abgeben — die nicht nur von den Lehrern korrigiert, sondern auch angeleitet und betreut werden muß, was einen erheblichen Mehraufwand bedeutet. Reformen ziehen oftmals noch mehr administrative Aufgaben nach sich. Für Kolleginnen und Kollegen in den neuen Bundesländern kommt vor allem die Unsicherheit über die Anerkennung von Abschlüssen aus der ehemaligen DDR als belastende Verunsicherung hinzu. Eine *hohe objektive Arbeitsbelastung* darf daher sicher als Prämisse angenommen werden. Diese hohe Arbeitsbelastung fordert vom einzelnen effiziente Handlungsregulation, um die Anforderungen zu bewältigen. Die Bewältigung der Anforderungen wiederum verlangt und verbraucht viele Ressourcen.

Lehrer beklagen die großen, teilweise übergroßen Anforderungen, die an sie gestellt werden, sicherlich zu recht. Bis erneute Schulreformen hier vielleicht Abhilfe schaffen werden, kann die psychologisch-pädagogische Forschung Erkenntnisse darüber anbieten, wie sich Belastungen für den einzelnen reduzieren lassen. Dazu muß die objektiv gegebene Belastung (Arbeitsplatzmerkmale) von der *subjektiv empfundenen Belastung* unterschieden werden.

Ein Ereignis wird erst zur Belastung, nachdem eine Person es kognitiv verarbeitet und als Belastung eingeschätzt hat (Lazarus, 1991). Die Aussicht, in Vertretungsstunden fachfremden

Unterricht erteilen zu müssen, mag dem einen Lehrer bedrohlich erscheinen, für den anderen stellt es eine willkommene Herausforderung dar. Es ist also nicht das Ereignis *per se*, welches negative oder positive Gefühle auslöst, sondern seine *Einschätzung* durch die Person.

Eine streßreiche Belastung muß bewältigt werden. Daher steht am Anfang des Prozesses der *kognitiven Streßeinschätzung* von zunächst neutralen Ereignissen die subjektive Einschätzung der Anforderungen, die ein Ereignis mit sich bringt. Zum Beispiel wird ein Englischlehrer sich fragen, welche Anforderungen eine anstehende Vertretungsstunde in der Klasse 6a im Fach Mathematik an ihn stellen wird: Beherrscht er den fachfremden Stoff, der auf dem Unterrichtsplan für die nächsten Stunden steht, oder muß er sich umfangreich vorbereiten? Muß er bei diesen Vorbereitungen schwierigen Stoff bewältigen oder wird er die mathematischen Inhalte leicht erfassen und erlernen können? Ist die Klasse 6a angenehm zu unterrichten, oder gibt es viele schwierige Schüler, die die Aufgabe zusätzlich erschweren werden?

Solche und andere Überlegungen stellen die *Anforderungseinschätzungen* dar. Den Anforderungen der Situation stehen die *Ressourcen* gegenüber, die der Lehrer in die Waagschale werfen kann, um die Anforderungen zu bewältigen. Er wird sich Fragen stellen wie: „Kann ich mir fremde mathematische Inhalte leicht erarbeiten und aufnehmen? Bin ich in der Lage, mit schwierigen Schülern kompetent umzugehen und guten Unterricht zu gewährleisten?“, aber auch Fragen wie: „Kann ich meine privaten Aktivitäten mit der Familie mit dieser Mehrbelastung durch die Vertretungsstunden vereinbaren?“.

Diese und andere Fragen stellen die *Ressourceneinschätzungen* dar. Anforderungen und Ressourcen werden dann gegeneinander abgewogen. Dies ist oft eine Sache von Sekunden. Stehen Anforderungen und Ressourcen in einem ausgeglichenen Verhältnis, wird sich die Anforderung ohne großen Aufwand bewältigen lassen. Das emotionale Erleben wird nicht beeinträchtigt. Es resultiert eine neutrale oder vielleicht sogar eine positive Gestimmtheit in Erwartung des Ereignisses. Entweder betrachtet der Lehrer die Vertretungsstunden als lästige Pflicht, aber nicht als Problem, dann ist die emotionale Reaktion neutral. Er könnte sie aber auch als Herausforderung betrachten, endlich einmal aus dem Alltagstrott auszuscheren, als Gelegenheit, Neues zu erlernen und neue Erfahrungen zu machen. Daraus wird eine positive emotionale Reaktion folgen, zum Beispiel Vorfreude auf die kommenden Unterrichtsstunden in der fremden Klasse.

Ganz anders stellt sich das subjektive Empfinden dar, wenn der Lehrer annimmt, daß die antizipierten Anforderungen die eigenen Ressourcen übersteigen. In diesem Fall werden die zukünftigen Vertretungsstunden zur Bedrohung, der er sich nur mit Mühe gewachsen glaubt. Es stellt sich Verunsicherung darüber ein, ob die Anforderungen zu bewältigen sein werden.

Natürlich kann sich sowohl die Situation (Anforderungen) als auch die Ressourcenlage ändern. Beispielsweise könnte der Lehrer durch die Empfehlung des Mathematikkollegen auf ein hervorragendes Lehrbuch stoßen, welches die Anforderungen deutlich reduziert, weil es den Stoff so leicht vermittelt, so daß er ihn leichter bewältigen kann. In einem Prozeß der *Neubewertung* kann sich dann eine Bedrohungseinschätzung in neutrales emotionales Erleben oder vielleicht sogar in eine Herausforderung wandeln. Umgekehrt läßt sich aber auch vorstellen, daß der Lehrer nach der ersten Vertretungsstunde zu dem Schluß kommt, daß er die Anforderungen viel zu niedrig eingeschätzt hat: Die Schüler sind unruhig und unkonzentriert, einige bringen ihn aus dem Konzept, die ganze Stunde erscheint als eine einzige Katastrophe, und er ist froh, nach fünfundvierzig Minuten endlich den Klassenraum verlassen zu können. Für die folgenden Vertretungsstunden wird durch dieses Erlebnis eine neuerliche Streßeinschätzung stattfinden, die vermutlich nun dazu führt, daß der Lehrer von vornherein davon überzeugt ist, die zukünftigen Anforderungen nicht bewältigen zu können. Die emotionale Reaktion ist deutlich negativer, als sie es bei der vorherigen Bedrohungseinschätzung war. Das Bewältigungsverhalten in Vorbereitung auf die kommenden Unterrichtsstunden wird geprägt sein von Vermeidung. Es werden wenig Versuche zur konstruktiven Lösung der Schwierigkeiten unternommen, da die subjektive Einschätzung „Das kann ich sowieso nicht schaffen“ demotiviert und hemmt.

Es läßt sich zusammenfassen, daß bestimmte Arbeitsplatzmerkmale — also die sogenannte „objektive Belastung“ — nicht auf eine bestimmte *subjektiv erlebte Belastung* schließen lassen. Das Belastungserleben folgt erst auf die Einschätzung der Streßhaftigkeit zukünftiger Ereignisse. Es tritt nur dann auf, wenn die erwarteten Anforderungen die eigenen Ressourcen übersteigen. Dies ist ein höchst subjektiver Prozeß. Es gibt starke interindividuelle Unterschiede: Was den einen Lehrer bedroht, ist dem anderen willkommene Abwechslung.

Es gibt aber genauso *intraindividuelle* Unterschiede, denn Streßeinschätzungen sind nicht als stabile Eigenschaften zu verstehen. Was einem Lehrer in diesem Schuljahr als Bedrohung erscheint, kann im nächsten Schuljahr nach der erfolgreichen Fortbildung zur Herausforderung werden. Die Ressourcenlage kann sich also ändern, und damit auch die Einschätzung von Ereignissen. Herausforderungs- oder Bedrohungserleben sind also als veränderbare Zustände zu sehen, die im Extremfall von Tag zu Tag wechseln können. Wenn einem Lehrer auf dem Schulweg schon morgens dreimal ein Fehler beim Autofahren unterlaufen ist, können diese Mißerfolgslebnisse durchaus seine Stimmung so verschlechtern, daß er mit weniger Zuversicht in die folgende Unterrichtsstunde geht, als er es nach einem Morgen mit einigen Erfolgserlebnissen tut.

Aus der Beschreibung des Prozesses der kognitiven Streßeinschätzung ist wahrscheinlich schon deutlich geworden, daß eine der wichtigsten Ressourcen, über die Menschen bei diesen subjektiven Einschätzungen verfügen, ihre *Selbstwirksamkeitserwartungen* sind. Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen vor allem durch positive Erfahrungen, in denen man Erfolg aufgrund *eigenen kompetenten Handelns* erlebt. Daher wird dafür auch der Begriff Kompetenzexpectation synonym verwendet. Erlebt ein Lehrer, daß in der von ihm übernommenen Klasse der Notendurchschnitt steigt und die schwierigen Schüler deutlich besser integriert sind, stärkt dies seine Selbstwirksamkeit als Lehrer, denn offensichtlich hat sein kompetenter Unterricht diese Änderungen bewirkt. Dadurch erwartet er auch bei der nächsten schwierigen Klasse, die er übernimmt, eher einen Erfolg seines Lehrerhandelns denn einen Mißerfolg.

Aber nicht nur die direkte Erfahrung hat Auswirkungen auf die Kompetenzexpectation. Beobachtet ein Berufsanfänger, wie einer seiner Kommilitonen seine ersten Unterrichtsstunden mit Bravour meistert und begeisterte Schüler zurückläßt, kann auch diese stellvertretende Erfahrung die Selbstwirksamkeitserwartung stärken — vorausgesetzt, das erfolgreiche Modell erscheint der eigenen Person als ähnlich im Bezug auf die erforderlichen Fähigkeiten. Solches „Lernen am Modell“ kann große Bedeutung erlangen. Etwas weniger stark lassen sich Selbstwirksamkeitserwartungen durch verbale oder nonverbale Rückmeldungen beeinflussen. Beispielsweise kann anhaltende Kritik von Kollegen die Erwartungen an die eigenen Kompetenzen verringern, wenn die Kritik von Personen kommt, deren Urteil für bedeutsam gehalten wird.

Bei dem Abgleich von Anforderungen und Ressourcen im Streßeinschätzungsprozeß ist die Überzeugung über die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu kompetentem Handeln ausschlaggebend für eine günstige Einschätzung potentiell streßreicher Ereignisse. Die Überzeugung, bereits einmal ähnliche oder vergleichbare Anforderungen erfolgreich bewältigt zu haben, erhöht die Wahrscheinlichkeit drastisch, auch den zukünftigen Anforderungen gelassen entgegensehen zu können. Beeinträchtigungen durch Streß entstehen also durch eine subjektive Einschätzung, deren Ausgang vor allem von den Erwartungen an die eigene Kompetenz zu erfolgreichem Handeln gebunden ist. Je stärker die personale Ressource Selbstwirksamkeit ausgeprägt ist, desto weniger Streßerleben.

Umgekehrt können subjektive Streßbelastungen und erfolgloses Handeln die Selbstwirksamkeitserwartungen vermindern. erinnert man sich an das Beispiel des Lehrers, dessen erste fachfremde Vertretungsstunde im Fiasko endete, wird deutlich, daß das Erleben eigener Inkompetenz bei der Neubewertung der Anforderungen zu noch negativeren Einschätzungen führen muß, da die personale Ressource Selbstwirksamkeit geschwächt wurde. Das Verhältnis

von Anforderungen und Ressourcen hat sich weiter ins Negative verschoben. Es läßt sich vorstellen, daß sich solche fortgesetzten Erlebnisse zu einer Abwärtsspirale entwickeln können, in der immer größeres Streßerleben zu immer weniger kompetentem Bewältigungsverhalten und damit zu einer Kette von Mißerfolgen führt.

Solch ein zunehmender *Ressourcenverlust* kann sich also zu einem Teufelskreis entwickeln, aus dem sich die Betroffenen nur schwer aus eigener Anstrengung befreien können. Dieser Teufelskreis kann die Entwicklung eines *Burnoutsyndroms* begünstigen: Ressourcenverlust und Mißerfolgserlebnisse führen zur emotionalen Erschöpfung. In dem Versuch, sich vor weiterer Erschöpfung zu schützen, ziehen sich Lehrer von ihren Schülern zurück und entwickeln zum Selbstschutz eine zynische Haltung ihren Schülern gegenüber. Durch diesen Rückzug erleben sie weniger Verantwortung für die Belange und Schwierigkeiten der Schüler. Das Gefühl der Verpflichtung, sich um Problemschüler, um Projektwochen oder um Arbeitsmaterialien kümmern zu müssen, wird dadurch vermindert. Die eher zynische Einstellung führt also zu einem subjektiven Rückgang der Anforderungen. Allerdings bleibt das nicht ohne Folgen für die berufliche Leistung, die sich zunehmend verschlechtert. Erfolgserlebnisse, welche die personalen Ressourcen wieder verbessern könnten, bleiben aus.

Der Weg aus dem Teufelskreis führt über eine Erhöhung personaler Ressourcen, die aber im Gegenteil in der Abwärtsspirale immer weiter geschwächt werden. In dieser Situation ist die Verbesserung „objektiver Belastungsfaktoren“ kein Ausweg. Ausbrennenden oder ausgebrannten Lehrern kann das Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien, der Wegfall von Vertretungsstunden oder die Hilfe von Kollegen allein nicht helfen, da sie nicht mehr in der Lage sind, von solchen sozialen- oder Sachressourcen genügend zu profitieren. Denn schon um den ersten Schritt zu einer erfolgversprechenden Handlung zu tun, bedarf es der Erwartung, die Handlung erfolgreich ausführen zu können: Kompetentes Lehrerhandeln im Unterricht beispielsweise setzt effiziente *Planung* voraus. Bevor sich konkrete Handlungen planen lassen, muß zunächst ein *Ziel* formuliert werden, das mit den Handlungen erreicht werden soll. Sind diese Hürden genommen, geht es an die kompetente *Umsetzung* der Handlung — in all diesen Phasen eines Handlungsregulationsprozesses spielen die Überzeugungen über die eigene Kompetenz eine bedeutende Rolle. Wer nicht davon überzeugt ist, Schülern zum Beispiel das Lösen algebraischer Gleichungen beibringen zu können, wird weder in der Lage sein, die angemessene Unterrichtsmethode zu wählen, noch die schrittweise Vermittlung des Stoffes effektiv zu planen, noch die Handlung angesichts unkonzentrierter Schüler erfolgreich in die Tat umzusetzen und sein Ziel zu erreichen.

Hier liegt die Relevanz psychologisch–pädagogischer Forschung in diesem Kontext. Die derzeitige Situation von Lehrern ist gekennzeichnet durch potentielle „objektive“ Belastungen, die leicht zu subjektivem Belastungserleben führen können. Sollte es überhaupt gelingen, diese objektiven Belastungsfaktoren in nennenswertem Ausmaß zu reduzieren, sind dazu vermutlich lange Zeiträume von Reform und Wandel nötig. Das hilft Lehrern hier und jetzt aber nicht weiter. Demgegenüber steht die Erkenntnis, daß potentiell belastende Arbeitsmerkmale erst durch die Einschätzungen von Individuen zu mehr oder weniger großen subjektiven Belastungen werden. An dieser Stelle kann man sofort ansetzen, Lehrerinnen und Lehrer zu entlasten.

Die Forschung kann Prozesse aufdecken und durchschaubar machen, die zu der empfundenen Belastung führen. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse können individuelle und Gruppen–Interventionen entwickelt bzw. Wege aufgezeigt werden, die Belastungen für jeden einzelnen zu vermindern. Durch den heutigen Wissensstand im Bezug auf Entstehung und Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen sowie im Bezug auf den Stellenwert der Selbstwirksamkeit im Handlungsregulationprozeß eröffnen sich erfolgversprechende Möglichkeiten, den Teufelskreis von Ressourcenverlust, hohem Streßerleben und hoher Belastung zu durchbrechen bzw. ihn gar nicht erst entstehen zu lassen. Ein erster Versuch in diese Richtung wurde mit der Entwicklung eines Selbstwirksamkeits– und Handlungsregulations–Trainings für Lehrer (Schwarzer, 1998a) unternommen. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit liegt daher darin, die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit, Streßeinschätzung, Belastungserleben und Burnout weiter zu erhellen, in der Hoffnung, daß diese Erkenntnisse eines Tages nutzbringend in der Schulpraxis angewendet werden können.