

2 THEORIE

Alle wesentlichen Konstrukte, die im Rahmen des Modellversuches zur Erfassung von Lehrermerkmalen untersucht wurden, werden im folgenden näher beschrieben. Weitere Einzelheiten zu den psychometrischen Skalen finden sich im Kapitel Instrumente.

Eine hohe Kompetenzerwartung kann helfen, den Alltag als weniger streßreich zu empfinden und die täglichen Anforderungen erfolgreicher zu bewältigen. Im *Lehrerberuf* ist das besonders wichtig, da das Verhalten von Lehrern im Umgang mit ihren Schülern einen großen Einfluß auf die Motivation, die Lernfreude und die Leistung der Schüler hat (vgl. Rheinberg & Krug, 1999).

Die Relevanz von Persönlichkeitseigenschaften in der psychologisch-pädagogischen Forschung wird sehr deutlich in zwei Interviewstudien von Herrmann und Hertramph (Herrmann & Hertramph, 1997; Hertramph & Herrmann, 1999), die circa 100 Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg wiederholt zum Zusammenhang zwischen ihrer reflektierten Berufserfahrung und ihrem subjektiven Qualifikationsbedarf befragten. Die Autoren versuchen, in den Äußerungen der Befragten kognitive Muster (und ihre Funktionen) zu identifizieren, die das Lehrerhandeln bestimmen. Zentrale Kompetenzen und Kennzeichen der Berufsausübung wie Berufszufriedenheit wurden von den Lehrern überraschenderweise mit der *Lehrerpersönlichkeit* in Zusammenhang gebracht, und nicht, wie erwartet worden war, mit der *Professionalität*. Als größtes Defizit der aktuellen Lehrerausbildung wurde denn auch die mangelnde Persönlichkeitsbildung genannt. Die Autoren zitieren hier Spanger, der bereits 1956 formulierte: „Es gibt keinen Beruf, zu dem man weniger (*sic!*) „geboren“ sein könnte, als den des Erziehers. Denn zu seinem Wesen gehört beträchtliche Reife“ (zitiert nach Hertramph & Herrmann, 1999, S. 4).

Die Befragten definierten „Lehrerpersönlichkeit“ als zentral für die erfolgreiche Berufsausübung, als nicht klar beschreibbar und als nicht erlernbar (wobei der Anteil des Nichterlernbaren auf 50%–80% geschätzt wird!). Die Autoren weisen darauf hin, daß diese zentrale Aussage die heutige Berufsausbildung von Lehrern massiv in Frage stellt.

Hertramph und Herrmann (1999, S. 12, zitiert n. Manuskript) finden in der sozial-kognitiven Theorie Banduras den Kern dieser „Lehrerpersönlichkeit“, wie sie von den Interviewten geschildert wurde, wieder: „[...] Die Beschreibung der Ereignisse ist immer auch eine Interpretation des Möglichen, des Machbaren, dessen, was bewältigt wurde, dessen, was als Herausforderung angesehen wird. Banduras sozial-kognitives Modell der Persönlichkeit

nimmt solche Interpretationen zum Ausgangspunkt, um den Zusammenhang zwischen Überlegungen und Einschätzungen des Subjekts einerseits und seinen Handlungen andererseits herzustellen.“.

Mit diesen Überlegungen tritt die Selbstwirksamkeitserwartung, ihre Genese und Modifikation in den Fokus der Aufmerksamkeit. Hoch Selbstwirksame fassen potentiell streßreiche Ereignisse eher als eine Herausforderung denn als eine Bedrohung auf (vgl. Jerusalem, 1990). Dies kommt durch einen kognitiven Bewertungsprozeß zustande, in welchem die Anforderungen eines Ereignisses mit den eigenen Ressourcen verglichen werden. Kommt ein Lehrer dabei beispielsweise zu dem Schluß, daß er einer neuen schwierigen Klasse gewachsen ist, wird der Umgang mit „Problemschülern“ oder Störungen des Unterrichts zur Herausforderung, der er sich mit positiven Erwartungen stellt. Kommt er hingegen zu dem Schluß, daß seine Kräfte vielleicht nicht reichen könnten und er mit den „Problemschülern“ nicht fertig werden wird, stellt die Übernahme der neuen Klasse eher eine Bedrohung dar. Durch diese Einschätzungen wird das folgende Verhalten nachhaltig bestimmt. Bedrohungseinschätzungen ziehen eher defensives Verhalten nach sich, welches dann auch tatsächlich häufig in einen Mißerfolg mündet. Eine hohe Kompetenzerwartung führt dagegen eher zu effizienter Planung und Ausführung einer Handlung und damit auch häufiger zum Erfolg.

Kompetenzen werden bei Herrmann und Hertrampf als „[...] variable Ergebnisse eines selbstreflexiven Prozesses.“ gesehen (ebenda, S. 19). In Übereinstimmung mit der sozial-kognitiven Theorie unterstreichen die Autoren also ebenfalls die Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen. Kompetenzerwartung wie auch Streßeinschätzungen basieren auf Erfahrungen und werden lebenslang auch durch sie modifiziert.

Stellt man diese Aussage in Zusammenhang mit einem weiteren zentralen Ergebnis der Studien, nämlich dem „[...] Spezifikum des Lehrerberufes, [...]: die Möglichkeit, *selbst* die beruflichen Aufgaben und Anforderungen zu definieren.“ (ebenda) — oder vielleicht sogar dem „Fluch“, berufliche Aufgaben selbst definieren zu *müssen* — erschließen sich allmählich die Problemfelder des Lehrerberufes: Die Berufsdefinition eines Lehrers ist in großen Teilen eine *Selbstdefinition*. Während Lehrpläne und Schulgesetze die fachlichen Anforderungen in überwältigender Fülle erläutern — und damit unter Umständen Kreativität und Initiative beschneiden —, wird der gesetzlich verankerte „Erziehungs- und Bildungsauftrag“ kaum näher expliziert; und wo er expliziert wird, handelt es sich *nicht* um praktisch relevante und realisierbare Anforderungen, wie man in den Schulgesetzen jedes Bundeslandes nachlesen kann.

Lehrer tragen also die Verantwortung einer hohen Definitionsmacht. Diese kann nur durch eine hohe Kompetenzerwartung sinnvoll, also zum Nutzen von Schülern und Lehrern, ausgeübt werden. Gleichzeitig ist aber die Schule ein äußerst rückmeldearmes System, so daß selbstevaluative Prozesse durch externe Rückmeldung kaum stattfinden können. Die Frage ist, wie Lehrer ihr Unterrichtshandeln einschätzen und wie sie es verbessern können, um erfolgreicher zu handeln? In der Stichprobe von Hertrampf und Herrmann (1999) benutzten die Lehrerinnen und Lehrer einen „Trick“: Sie engagierten sich, durch außercurriculare Aktivitäten wie eine Musical-AG, durch Teilnahme an Klassenfahrten, durch private Einladungen *et cetera*. In diesen „nicht-alltäglichen“ settings erhielten die Lehrer dann eher die Rückmeldung von Schülern und Kollegen, die sie brauchten. Darüber hinaus waren die Befragten auch sehr experimentierfreudig was die Verwendung neuer Unterrichtsstrategien anging, die ebenfalls zu Rückmeldungen führten. Hertrampf und Herrmann betonen, daß dieses Herbeiführen von Rückmeldungen sowohl die benötigte Evaluation eigenen Handelns ermöglichte, als auch durch den vergrößerten Erfahrungsraum die Selbstwirksamkeitserwartungen verstärkte.

Stellt man die Befunde der beiden Studien in Zusammenhang mit einem Handlungsregulationsmodell (vgl. Abb. 2.1, Kapitel zur Selbstwirksamkeit), wird schnell deutlich, warum eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung Lehrern hilft, sich erfolgreich durch Zielerreichungsprozesse zu bewegen: Selbstwirksamen Kollegen (und auch selbstwirksamen Kollegien) fällt es leichter, ihren Berufsalltag proaktiv zu gestalten. Sie setzen sich Ziele, sie experimentieren, sie verschaffen sich Rückmeldung und haben Erfolgserlebnisse, die ihre Kompetenzerwartung stärken.

In der Institution Schule sind Lehrer tatsächlich häufig „Einzelkämpfer“ (vgl. Herrmann & Hertrampf, 1997). Innerhalb des gleichen Kollegiums kann es resignierte, ausgebrannte und unzufriedene Kollegen neben engagierten, zufriedenen und erfolgreichen Lehrern geben. Weder in der Berufsausbildung noch im Berufsalltag sind Hilfen zur erfolgreichen Handlungsregulation institutionell verankert. Durch die Kenntnis wichtiger Variablen in dem Prozeß der Kompetenzgenese von Lehrern lassen sich Ausbildung und Berufsalltag erheblich verbessern. Als eine dieser Variablen darf die Selbstwirksamkeitserwartung angesehen werden, die auch in der vorliegenden Untersuchung die zentrale Stellung einnimmt.

2.1 Selbstwirksamkeitserwartung: Begriffserklärung und Entwicklungsbedingungen

Im diesem Kapitel soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Was versteht man unter Selbstwirksamkeitserwartung? Wie werden Selbstwirksamkeitserwartungen gemessen? Wie entstehen sie? Welche Forschungsbefunde gibt es? Was versteht man unter phasenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen? Wodurch kann Selbstwirksamkeitserwartung als protektiver Faktor dienen — beispielsweise bei der Entstehung von Burnout? Wieso sind Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehrerberuf besonders wichtig?

2.1.1 Der Begriff Selbstwirksamkeitserwartung und seine Geschichte

In der Auseinandersetzung mit alltäglichen Umwelтанforderungen stellen Selbstwirksamkeitserwartungen oder Kompetenzerwartungen (*perceived self-efficacy*) eine wichtige personale Ressource dar. Wenn schwierige Dinge zu bewältigen sind, wägt man zunächst die an die eigene Person gestellten Anforderungen gegen die eigenen Kompetenzen und Ressourcen ab. Erst dann entscheidet man sich für eine bestimmte Handlung bzw. Bewältigungsreaktion (vgl. Bandura, 1977, 1997; Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer, 1993a). Diese subjektiven Kompetenzüberzeugungen, eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich lösen zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen, muß von der Handlungsergebnis-Erwartung (*outcome expectancy*) abgegrenzt werden, also der Erwartung über Kontingenzen zwischen einer Handlung und ihren Konsequenzen (s. unten).

Selbstwirksamkeitserwartungen bilden in der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1997) zusammen mit weiteren Überzeugungen einer Person — beispielweise ihren Handlungsergebnis-Erwartungen — ein dynamisches System selbstbezogener Kognitionen (vgl. Satow & Schwarzer, im Druck). Sie werden auch als *optimistische Selbstüberzeugungen* bezeichnet und stellen einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, denn Kognitionen über eigene Fähigkeiten beeinflussen Denken und Handeln in hohem Maß. Bandura (1997, S. 3) definiert: „Wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Überzeugungen über diejenigen eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen“ (Übers. der Verf.). Im konkreten Handlungsregulationsprozeß beeinflussen sie vor allem die *Auswahl* von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte *Anstrengung* im Zielerreichungsprozeß, die *Ausdauer* angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren sowie damit auch indirekt den Grad des *Handlungserfolges*.

Personen initiieren die Überwindung von Barrieren durch eigene Intervention nur dann, wenn sie von ihrer Kompetenz überzeugt sind — je stärker die Überzeugung, desto höhere Barrieren werden überwunden. Sehr selbstwirksame Menschen könnten sich beispielsweise das Ziel setzen, ab sofort täglich zu joggen, um ihre Gesundheit zu verbessern. Von einer starken Überzeugung der eigenen Fähigkeiten getragen, fällt es Selbstwirksamen leichter, die nötige Anstrengung für ihre ehrgeizigen Ziele aufzubringen und selbst in schwierigen Phasen durchzuhalten. Diese Herangehensweise krönt die Bemühungen selbstwirksamer Menschen dann auch entsprechend häufiger mit Erfolg.

Für wenig Selbstwirksame könnte es hingegen schon zu einer großen Aufgabe werden, sich überhaupt einmal zu einer größeren Wanderung zu überwinden. Durch die schwachen Kompetenzüberzeugungen auf diesem Gebiet reicht dann vielleicht schon eine kleine Schwierigkeit, um die Handlungsausführung zu vereiteln. Wird die Initiative tatsächlich ergriffen, sieht die Prognose bei Anstrengung und Ausdauer ebenfalls nicht günstig aus; wenig selbstwirksame Personen lassen sich leichter aus der Bahn werfen und erreichen seltener ihre Ziele.

2.1.2 Abgrenzung zu Handlungs–Ergebnis–Erwartungen

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung sollte gegen das der *Handlungsergebnis–Erwartung* klar abgegrenzt werden (Fuchs, 1997; Schwarzer, 1996). Erwartungen über *Handlungsfolgen* spielen in vielen Theorien eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Verhalten, so z. B. in Rotters (1966) sozialer Lerntheorie oder in den Erwartungs–Wert–Theorien (z.B. Vroom, 1964). Handlungsfolgen werden in diesen Theorien vor allem unter dem Aspekt der *Kontrolle* betrachtet: Steht es in der Macht eines Individuums, ein bestimmtes Handlungsergebnis zu bewirken? Zu dieser Kontrollierbarkeit muß allerdings die subjektive Überzeugung hinzutreten, auch die Kompetenz zur Durchführung zu besitzen (also die entsprechende Selbstwirksamkeitserwartung).

Handlungsergebnis–Erwartungen lassen sich auch sprachlich von Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden, da sie meist in Form von Wenn–Dann–Sätzen formuliert werden; beispielsweise „*Wenn* ich an der Weiterbildung teilnehme, *dann* verbessern sich meine Beförderungschancen“. Um nun tatsächlich die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme anzustreben, muß eine Kompetenzüberzeugung vorhanden sein wie: „*Ich* bin mir *sicher*, daß ich mich aktiv weiterbilden *kann*, *auch wenn* es viel Kraft kostet“.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beziehen sich also auf bestimmte Verhaltensweisen, die zu bestimmten Handlungsergebnissen führen; für diese möglichen Handlungsergebnisse

hegen Personen wiederum Handlungs–Ergebniserwartungen. Somit sind beide Komponenten gemeinsam für Motivation und Verhaltensregulation bedeutsam.

2.1.3 Einordnung des Konstruktes in das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse

Die Selbstwirksamkeitserwartung fragt also nach Einschätzungen eigener Wirksamkeit in zukünftigen Handlungen. Sie findet daher auch in dem *Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse* (Schwarzer, 1992, 1999) ihren Platz (vgl. Abb. 2.1). Sowohl in der

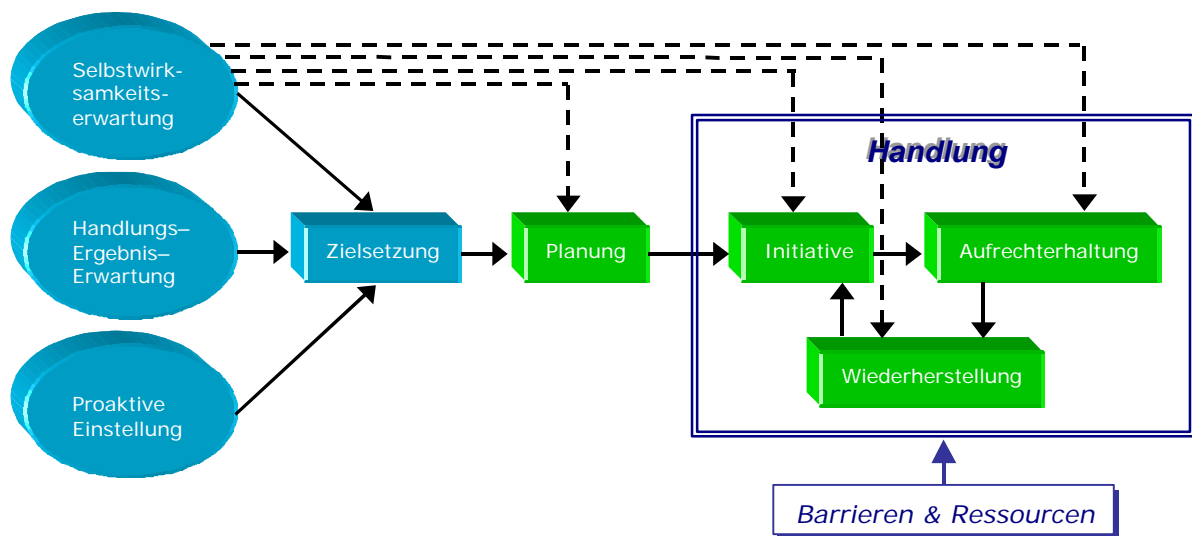


Abbildung 2.1. Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse von Schwarzer (1992, 1999)

motivationalen Phase (blau) als auch in der *volitionalen* Phase (grün) von Zielerreichungsprozessen hat die Selbstwirksamkeitserwartung einen positiven Einfluß auf die Zielerreichung (Locke & Latham, 1990). Im Vergleich zu Nichtselbstwirksamen setzen sich Selbstwirksame klare und höhere Ziele (die mit höheren Anforderungen verbunden sind). Sie planen ihr Vorgehen effizienter in realistischem Bezug auf ihre Möglichkeiten und Ressourcen. Ihnen fällt es leichter, den ersten Schritt zur Zielerreichung zu tun, also die Initiative zu ergreifen; sie bleiben länger und müheloser „am Ball“ und lassen sich auch von Mißerfolgen weniger leicht aus dem Konzept bringen.

Entschließt sich beispielsweise ein Lehrer, der unzufrieden mit der Qualität seines Unterrichts ist, eine neue Lehrmethode einzusetzen, so tut er das nur dann, wenn er davon überzeugt ist, daß sich durch die neue Lehrmethode die Unterrichtsqualität wirklich verbessern läßt (*Zielsetzung*, vgl. Abb. 2.1). Diese Überzeugung wird als *Handlungsergebnis–Erwartung* bezeichnet. Um den ersten schwierigen Schritt zur Einführung der neuen Methode nun auch zu tun (*Initiative*), muß der Lehrer allerdings ebenfalls davon überzeugt sein, daß er persön-

lich die *Kompetenz* besitzt, die Lehrmethode erfolgreich anzuwenden. Dies wird als *Selbstwirksamkeitserwartung* oder Kompetenzüberzeugung bezeichnet (Edelstein, 1995, 1998; Schmitz & Schwarzer, im Druck). Ein hoch selbstwirksamer Lehrer würde sich dadurch auszeichnen, daß er von verschiedenen möglichen Lehrmethoden diejenige auswählt, deren Umsetzung angesichts der eigenen Fähigkeiten mit großer Wahrscheinlichkeit gelingen wird. Dabei führt eine hohe Kompetenzerwartung zur Auswahl einer Lehrmethode, die hohe Anforderungen an die Person stellt, die aber dafür auch (durch ihre Komplexität) ein großes Potential zur positiven Veränderung des Unterrichts besitzt. Die Einführung der neuen Methode wird von hoch Selbstwirksamen sorgfältig und realistisch geplant und in den Unterrichtsablauf eingebunden. Es wird der richtige Moment für die Initiative gesucht (oder abgewartet), der den größten Erfolg verspricht. Ein selbstwirksamer Lehrer hält Strategien bereit, um die Schüler und sich selbst bei der Stange zu halten (*Aufrechterhaltung*). Auch wenn die Umsetzung der Lehrmethode nicht sofort von Erfolg gekrönt ist, haben Selbstwirksame eher kognitive und emotionale Streßbewältigungsstrategien zur Hand, um die Handlung aufrechterhalten zu können. Ein eventueller Mißerfolg bedeutet dann auch nicht gleich das Aus für jeden weiteren Versuch, eine neue Lehrmethode zu verwenden (*Wiederherstellung*).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen können *phasenspezifisch* den verschiedenen Phasen der Handlungsregulation zugeordnet werden (vgl. Abb. 2.1). Dies ist vor allem unter dem Aspekt der Intervention sinnvoll (s. a. Lehrer-Selbstwirksamkeits-Training, Schwarzer, 1998a). Die Selbstwirksamkeitserwartung stellt eine personale Ressource dar, die auf alle Phasen der Handlungsregulation günstig wirken kann, wie die Pfeile in Abbildung 2.1 zeigen.

In jeder der drei Phasen der Handlung, *Initiative*, *Aufrechterhaltung* — also Ausdauer aufbringen — und *Wiederherstellung* der Handlungsmotivation nach Mißerfolg, hegen Menschen spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen. Nur weil jemand beispielsweise überzeugt ist, ohne Hilfe ein Verhalten nicht beginnen zu können, bedeutet das noch nicht, daß er sich nicht sicher sein kann, es später aber aufrechterhalten zu können. Diese Person hegt also für die Phase der Initiative eher Selbstzweifel, für die Phase der Aufrechterhaltung hingegen verfügt sie über eine hohe phasenspezifische Selbstwirksamkeit.

Je nach Phase — in diesem Fall Initiative oder Ausdauer — kann also die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich *derselben* Handlung *unterschiedlich* ausfallen. Das bedeutet ebenfalls, daß ein Mißerfolg bei der Handlungsregulation bei näherem Hinsehen unter Umständen kein totaler Mißerfolg ist, da eine Person nur in einer der Phasen scheiterte. Es macht einen Unterschied, ob eine Person beim zweiten Anlauf vor einem völligen Neubeginn steht oder ob sie weiß, daß nur noch ein partielles Problem in einer der Handlungsphasen zu

lösen ist. Die Vermittlung der Bedeutung phasenspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen ist daher gerade in Zusammenhang mit Training und Weiterbildung sinnvoll und wichtig (vgl. Selbstwirksamkeits-Training für Lehrer, Schwarzer, 1998a).

2.1.4 Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen

Es lassen sich vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden (Bandura, 1997). Auf der untersten Ebene kann die *körperliche Erregung* einen Hinweis darauf geben, daß die eigenen Handlungsressourcen schwach sind, zum Beispiel wenn man spürt, wie das Herz bis zum Halse schlägt angesichts einer schwierigen Anforderungssituation (vgl. Abb. 2.2). Diese körperlichen Anzeichen werden vom Betroffenen interpretiert und bewertet. Wenn man in einer Prüfungssituation kaum noch etwas hören kann, weil das Blut so laut in den Ohren rauscht, liegt der Schluß nahe, daß man deswegen so heftige Symptome hat, weil man für die Prüfung nicht über ausreichende Kompetenzen verfügt. Zur Modifikation von Selbstwirksamkeitserwartungen erlangen solche physiologischen Reaktionen allerdings oftmals keine Bedeutung, weil man die Aufgeregtheit nicht unbedingt auf mangelnde Fähigkeit attribuieren muß. Genauso kann man fehlende Zeit zur Vorbereitung, eine Erkrankung oder einen ungerechten Prüfer dafür verantwortlich machen.

Die *verbale Mitteilung* oder Überredung gilt ebenfalls als Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen („Du kannst es bestimmt schaffen“). Aber auch hier muß man wieder bedenken, daß ein Einfluß auf die eigenen Überzeugungen davon abhängt, wie man solche Mitteilungen interpretiert. Glaubt man beispielsweise, jemand wolle einen nur beruhigen, dann hält man die Verstärkung für unrealistisch und wird an den eigenen Überzeugungen festhalten.

Beobachten Menschen andere Personen beim erfolgreichen Handeln, können sie Rückschlüsse auf die eigene Kompetenz ziehen, was als *stellvertretende Erfahrung* bezeichnet wird. Sie wurde von Bandura (1997) auch als Lernen am Modell bezeichnet und meint Überlegungen wie „Wenn Frau X lernen kann, mit einem Computer klarzukommen, dann kann ich das auch“. Die Person zieht also Verhaltensmodelle heran, die eine anste-

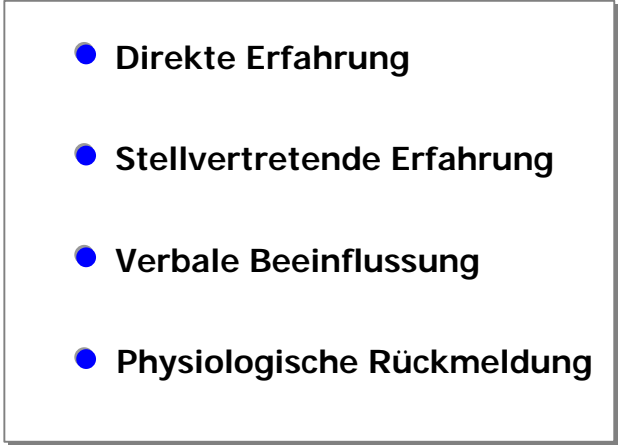
- 
- **Direkte Erfahrung**
 - **Stellvertretende Erfahrung**
 - **Verbale Beeinflussung**
 - **Physiologische Rückmeldung**

Abbildung 2.2. Vier Quellen zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen

hende Handlung schon einmal erfolgreich bewältigt haben und die sie *in puncto* Fähigkeiten und Ressourcen als der eigenen Person ähnlich wahrnimmt .

Die vierte Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen ist die *direkte Erfahrung*, also das eigene aktive Handeln und Meistern einer schwierigen Aufgabe. Solche *mastery experiences* sind für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen am effektivsten. Wem könnte man mehr vertrauen als der eigenen Erfahrung? Aber selbst hier spielt die Interpretation der Ereignisse eine wichtige Rolle. Es gibt Personen, die selbst die Früchte erfolgreicher Anstrengungen nicht eigener Fähigkeit zuschreiben, sondern externalen Ursachen wie „Glück“ oder der Hilfe anderer.

Es ist deutlich geworden, daß Menschen ihre Erfahrungen (physiologischer, verbaler, indirekter oder direkter Natur) in einem Interpretations- und Bewertungsprozeß kognitiv verarbeiten. Dabei können aus demselben Input völlig verschiedene Outputs resultieren. Was für den einen Menschen schon ein großer Erfolg ist, kann für den anderen im Verhältnis zu seinen sonstigen Leistungen eine Niederlage bedeuten.

Es wird heute allgemein angenommen, daß unser *Verhalten* von unseren *Gedanken* und *Emotionen* gesteuert wird. Gelingt es, schwierige Situationen günstig zu interpretieren, dann fühlt man sich besser und handelt auch wirksamer. Natürlich sollte man sich dabei nicht „in die eigene Tasche lügen“, sondern durchaus realistisch die positive Seite einer Situation in den Vordergrund rücken.

Im transaktionalen Streßkonzept von Lazarus (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) wird expliziert, in welcher Weise Menschen zunächst die situative Belastung durch ein kritisches Ereignis, das es zu bewältigen gilt, mit ihren Möglichkeiten und Bewältigungsressourcen kognitiv vergleichen. Erst wenn dieser Abgleich stattgefunden hat, können aus dem Handlungsrepertoire einer Person die adäquaten Bewältigungsreaktionen ausgewählt werden.

Dieser Phase der *Interpretation* hat Martin Seligman (1991) seine Aufmerksamkeit gewidmet, als er die Denkmuster von depressiven Menschen untersuchte und dabei herausfand, daß Depressive dazu neigen, sich die Verantwortung für *negative* Ereignisse eher selbst zuzuschreiben, während sie *positive* Ereignisse eher auf äußere Umstände zurückführten. Darüber hinaus schrieben sie negative Ereignisse stabilen und globalen Ursachen zu. Ein Mißerfolg beim Lernen beispielsweise wird von Depressiven eher mit mangelnder Begabung erklärt. Dies ist ein internaler, stabiler und globaler Ursachenfaktor, denn mangelnde Begabung liegt in der Person selbst begründet, daran läßt sich auch mit viel Lernaufwand wenig ändern und sie bezieht sich nicht nur auf eine singuläre Leistungssituation, sondern auf das ganze Stoffgebiet, für welches der Betroffene glaubt, nicht begabt zu sein. Mangelnde

Anstrengung dagegen ist auch ein internaler, aber ein variabler Ursachenfaktor, der in der nächsten Anforderungssituation anders aussehen kann.. Mit *internal* und *external* wird also die Verursachung seitens der Person oder seitens äußerer Umstände beschrieben, mit *stabil* und *variabel* meint man die zeitliche Dauer des zugrundeliegenden Faktors. Die Unterscheidung zwischen *global* und *spezifisch* spricht den Allgemeinheitsgrad des vermuteten Ursachenfaktors an.

Die Erforschung des typischen Denkmusters von Depressiven führte später (Seligman, 1991) auch zu Erkenntnissen darüber, wie Nichtdepressive zu denken gewohnt sind. Erfolgreiche und optimistische Menschen zeigen bei kritischen Ereignissen das entgegengesetzte Muster der Ursachenzuschreibung: Optimisten verbuchen Erfolge eher zu eigenen Gunsten, während sie bei Mißerfolgen äußere Umstände in den Vordergrund rücken. Bei *positiven* Ereignissen wählen sie auch eher stabile und globale Ursachen aus, bei *negativen* Ereignissen dagegen eher variable und spezifische Ursachen. Mit dieser Interpretationsvorliebe gelingt es ihnen, sich ihren gesunden Optimismus zu erhalten und guten Mutes neuen Herausforderungen in Beruf und Lebensführung entgegenzusehen, auch wenn sie einmal gescheitert sind.

Diese Erkenntnisse wurden von Seligman in Untersuchungen an Mitarbeitern der großen Versicherungsagentur *Metropolitan Life Insurance* umgesetzt. Wie bei vielen Versicherungsagenturen bestand das Problem, daß nur ein Fünftel ihrer Mitarbeiter länger als vier Jahre in der Firma verblieben, da der Beruf des Versicherungsvertreters extrem frustrierend ist und nur selten Erfolgserlebnisse bietet. Seligman untersuchte die Denkmuster dieser Mitarbeiter, die länger als vier Jahre durchgehalten hatten, und fand in der Tat einen *optimistischen Attributionsstil*, also external, variabel und spezifisch bei Mißerfolg („Der Mensch, den ich da am Telefon hatte, war offensichtlich total gestreßt! Versuche ich den nächsten ...“), aber internal, stabil und global bei Erfolg („Ich bin ein guter Versicherungsverkäufer“). Nun wäre es möglich, diesen Befund dahingehend zu interpretieren, daß diese Optimisten erst durch ihre positiven Erfahrungen im Beruf so optimistisch geworden sind. Daher erfaßte man den Optimismus bei 100 Versicherungsvertretern, die nach den herkömmlichen Auswahlverfahren neu eingestellt wurden. Nach einem halben Jahr bereits war über die Hälfte der neuen Mitarbeiter wieder ausgeschieden, und zwar überwiegend jene, die als weniger optimistisch eingestuft worden waren. Der Zusammenhang zwischen Optimismus und Berufserfolg wird besonders deutlich, wenn man bei den in der Firma Verbliebenen die 25% Extrem-Optimisten und die 25% extrem Unoptimistischen miteinander vergleicht: Die Leistungsdifferenz zwischen diesen beiden Gruppen, gemessen an der Anzahl der Versicherungsabschlüsse, beträgt 57%. Dieser Befund unterstreicht, daß Optimisten tatsächlich erfolgreicher schwierige

Aufgaben bewältigen, sich also nicht nur „in die eigene Tasche lügen“, wie man vermuten könnte.

Endgültig erhärtet wurden diese Befunde in einer dritten Studie: Neben 1.000 neuen Mitarbeitern, die mit den herkömmlichen Auswahlverfahren ausgewählt wurden, stellte die Versicherung ebenfalls 130 neue Mitarbeiter ein, die zwar die Auswahlkriterien knapp verfehlt hatten, sich dafür aber durch hohe Optimismuskwerte auszeichneten. Nach zwei Jahren hatte diese Gruppe die regulär ausgewählte Gruppe in der Anzahl der Versicherungsabschlüsse bereits überholt. Daraufhin übernahm die Firma den Optimismustest als festen Bestandteil ihrer Auswahlkriterien und konnte in der Folge ihre Marktposition entscheidend verbessern. Die älteren, wenig optimistischen Mitarbeiter nahmen an einem *4-Tages-Optimismustraining* teil und konnten daraufhin sowohl ihre Verkaufsabschlüsse als auch ihre Arbeitszufriedenheit steigern.

Positive Erfahrungen allein genügen also nicht, um Selbstwirksamkeitserwartungen zu steigern. Eine optimistische Interpretation der Ereignisse muß hinzutreten, damit ein Erfolg auch als solcher wahrgenommen wird. Das bedeutet eine reziproke Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionen. Eine hohe Selbstwirksamkeit fördert eine optimistische Interpretation von Ereignissen bzw. Erfolgserlebnisse, welche wiederum die Selbstwirksamkeitserwartung als *mastery experience* steigern.

2.1.5 Die semantische Struktur von Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Notwendigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung deutlich von anderen selbstbezogenen Kognitionen einer Person abzugrenzen, führt auch zu Konsequenzen bei der psychometrischen Erfassung des Konstrukts.

Selbstwirksamkeitserwartungs-Items sollten zunächst in der ersten Person Singular formuliert sein („Ich“), und sie sollten Verben enthalten wie „können“ oder „sich in der Lage sehen“. Darüber hinaus machen Fragen nach der Selbstwirksamkeitserwartung nur Sinn in Bereichen, in denen Anstrengung oder Ausdauer nötig sind, um ein Ziel zu erreichen. In einem Selbstwirksamkeits-Item sollte also der *Schwierigkeitsgrad* der Aufgabe deutlich werden. Dazu werden Handlungsbarrieren oder Ressourcen explizit in Items aufgenommen.

Es macht wenig Sinn, nach der Selbstwirksamkeitserwartung beim Treppensteigen zu fragen, da Menschen normalerweise keine Schwierigkeiten haben, diese Routinetätigkeit auszuführen. Fragt man nach der Selbstwirksamkeitserwartung beim Autofahren, wird eine Tätigkeit angesprochen, die für die meisten Menschen Routine ist, aber für einige Menschen durchaus eine schwierige Verhaltensweise darstellt — zum Beispiel für Fahrschüler. Fragt

man nach der Selbstwirksamkeitserwartung beim Autofahren auf eisglatter Fahrbahn bei Nacht während eines Schneesturms, hat man sicher eine Situation gezeichnet, die für die meisten Menschen einen hohen Schwierigkeitsgrad hat und in der das aktuelle Verhalten entscheidend von Selbstwirksamkeitserwartungen mitbestimmt wird.

Aussagen zu Selbstwirksamkeitserwartungen sind immer auf die Zukunft gerichtet. Auch das ist ein wichtiges Merkmal. Wenn *Kompetenzerwartungen* in (zukünftigen) Schritten eines Zielerreichungsprozesses bedeutsam sein sollen, müssen sie sich natürlich auch auf die Einschätzung zukünftiger Kompetenzen oder zukünftiger Leistungsfähigkeit beziehen.

Eine saubere Operationalisierung ist ausschlaggebend für reliable und valide Ergebnisse; nicht nur bei der Messung von Selbstwirksamkeit. Es läßt sich leicht vorstellen, daß unsauber konstruierte Items zu Mehrdeutigkeiten führen können. Formuliert man beispielsweise: „Es gelingt mir gut, mit Schülern zu arbeiten“ (statt etwa „Ich bin mir sicher, daß ich aufgrund meiner Kompetenz als Lehrer erfolgreich mit Schülern arbeiten kann“), kann der Befragte nicht eindeutig feststellen, ob man nach einer Art „Mittelwert seiner *Erfahrungen*“ beim Arbeiten mit Schülern fragt oder ob man wissen will, wie sicher er sich seiner *Fähigkeit* ist, mit Schülern gut arbeiten zu können, selbst unter widrigen Umständen. Positive Erfahrungen müssen ja nicht unbedingt auf eigene Fähigkeiten zurückgehen. Genauso könnte ein Lehrer das Glück haben, Klassen zu unterrichten, in denen extrem interessierte Schüler sitzen, die von alleine gut arbeiten. Durch das Einführen einer expliziten Barriere (oder Ressource) wird für den Befragten unterstrichen, daß es um seine Kompetenzen geht. Er wird sozusagen gedanklich auf die richtige Fährte gelockt. Durch die Formulierung, sich sicher zu sein, etwas tun zu können, wird die Frage gleichzeitig prospektiv — auch wenn der Befragte zur Beurteilung dabei selbstverständlich auf seine vergangenen Erfahrungen zurückblicken muß.

2.1.5.1 Generalität versus Spezifität: Der Geltungsbereich

Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung umfaßt alle Lebensbereiche und soll eine optimistische Einschätzung der *generellen* Lebensbewältigungskompetenz zum Ausdruck bringen. Den *situationsspezifischen* Pol des Generalitätskontinuums repräsentieren dagegen Aussagen wie „Ich bin sicher, daß ich den ganzen Abend eisern arbeiten kann, auch wenn andere mich zum Fernsehen einladen“, die eine Selbstwirksamkeitserwartung für eine konkrete, eng umgrenzte Situation formulieren.

Dazwischen lassen sich *bereichsspezifische* Konzepte ansiedeln wie zum Beispiel die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (s.u.). Dafür ist beispielsweise folgende Formulierung

typisch, die sich auf Fähigkeiten im Lehrerberuf bezieht: „Ich weiß, daß ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln“.

Ein wiederkehrendes Thema in der Literatur zur Messung von Selbstwirksamkeit ist daher die Frage nach dem Grad der *inhaltlichen Spezifität* von Items. Selbstwirksamkeitserwartungen werden meist als bereichsspezifisch aufgefaßt, da man innerhalb derselben Person ganz unterschiedlich hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung finden kann, je nach den in Frage stehenden Fähigkeiten. Beispielsweise hat Susan Harter (1981) eine Skala zur Erfassung von wahrgenommener Kompetenz bezüglich kognitiver Leistung bei Schülern vorgelegt, in der nicht nach verschiedenen Schulfächern bzw. spezifischen Leistungsbereichen unterschieden wird. Ein Item fragt Schüler zum Beispiel nach ihrer Einschätzung, ob sie „[...] good at school work“ sind. Es ist jedoch ein bekanntes Phänomen, daß viele Schüler in verschiedenen Fächern sehr unterschiedliche Leistungen zeigen, zum Beispiel hohe Leistungen in den musischen, aber eher schwache Leistungen in den naturwissenschaftlichen. Entsprechend dieser unterschiedlichen Leistungserfahrungen werden Schüler für verschiedene Fächer auch unterschiedlich hohe Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln. Diese Unterschiede können mit einer wenig spezifischen Skala wie der von Harter nicht erfaßt werden. Statt dessen muß der Schüler bei der Itembeantwortung eine Art Mittelwert über seine verschiedenen Leistungsbereiche bilden. Ergebnisse, die mit einem solchen Meßinstrument gewonnen wurden, sind schwer zu interpretieren, wenn die Fragestellung lautet, wie sich die Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern bezüglich ihrer Schulleistung auswirkt.

2.1.5.2 Spezifische versus Allgemeine Selbstwirksamkeit

Bandura (1997) vertritt die Auffassung, die Messung von Selbstwirksamkeitserwartungen sollte immer möglichst spezifisch erfolgen, um den größtmöglichen Gewinn bei der Vorhersage von Verhalten zu erzielen. Möchte man beispielsweise die Mathematikleistung von Schülern aus ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vorhersagen, maximiert sich die Vorhersageleistung, wenn man Schüler nach den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen für das Lösen mathematischer Aufgaben fragt.

Dieses Vorgehen hat allerdings auch Nachteile. Die engen Grenzen des Geltungsbereiches bei der spezifischen Messung ziehen eine stark eingeschränkte Generalisierbarkeit der Befunde nach sich. Im Extremfall konzipiert jeder Forscher ein spezifisches Meßinstrument für seine spezielle Fragestellung. Die Resultate der Messung gelten dann auch nur für diese spezielle Fragestellung. Vergleichbarkeit mit den Arbeiten anderer Forscher ist nicht gegeben.

Schwarzer (1994) hingegen hält es für sinnvoll, neben spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen auch die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* zu erfassen. Zwar kann der Zusammenhang zu anderen psychischen Merkmalen oftmals nicht die Höhe erreichen, die eine spezifische Skala erreichen würde, die Differenzen in der Höhe sind aber relativ gering. Dafür ist die Vergleichbarkeit verschiedener Studien gegeben, und die Ergebnisse gestatten Aussagen für einen breiteren Gültigkeitsbereich. Durch die Verwendung des Meßinstrumentes zur *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* werden Zusammenhänge zwischen dem Merkmal Selbstwirksamkeit und anderen psychischen Merkmalen anscheinend etwas unterschätzt. Entsprechend ist die Vorhersage anderer psychischer Merkmale oder die Vorhersage von Verhalten durch eine allgemeine Skala etwas eingeschränkt. Dafür kann auf ein bewährtes, sparsames Instrument zurückgegriffen werden, das sich in vielen Untersuchungen als reliabel und valide erwiesen hat.

Nicht immer ist diese hohe Generalität sinnvoll. Für Interventionen zum Beispiel, in denen es hauptsächlich um den Einzelfall geht, ist hohe Spezifität wünschenswert und erforderlich. Es scheint beispielsweise weniger sinnvoll, die Allgemeine Selbstwirksamkeit von Patienten zu stärken, die unter einer (spezifischen) Spinnenphobie leiden. In Forschungszusammenhängen hingegen, in denen es um Aussagen über Gruppen von Individuen geht, muß ein guter Kompromiß gefunden werden, um einerseits differenzierte, aber andererseits verallgemeinerbare Ergebnisse zu erhalten. Der Grad an Spezifität einer Selbstwirksamkeitsskala ist also aus dem Forschungszusammenhang oder dem Verwendungszusammenhang abzuleiten. Sollen beispielsweise gezielte Interventionen innerhalb einer Schule oder Klasse erfolgen, dann muß das Diagnoseinstrument inhaltlich entsprechend eng konzipiert sein. Geht es dagegen um die Beschreibung oder Erklärung eher globaler Zusammenhänge, so ist ein entsprechend breiteres Konstrukt zu definieren.

2.1.6 Messung der Lehrer–Selbstwirksamkeit: Historische Aspekte

Das Konstrukt Lehrer–Selbstwirksamkeit wurde, soweit bekannt, bisher im deutschen Sprachraum noch nicht verwendet. Im amerikanischen Sprachraum hingegen findet der Begriff „Lehrer–Selbstwirksamkeit“ seit über 20 Jahren Verwendung. Einen ausführlichen historischen Rückblick findet man bei Ross (im Druck) sowie bei Woolfolk und Hoy (1990).

Zum ersten Mal scheint der Begriff „teacher efficacy“ in einer Studie von Barfield und Burlingame (1974) aufgetaucht zu sein. Die Autoren fassen Lehrer–Selbstwirksamkeit als Persönlichkeitseigenschaft auf und formulieren „[efficacy] enables one to deal effectively with the world“ (ebenda, S. 10). Gemessen wurde dies bei 275 Lehrern an neun Schulen mit

den fünf Items der „Political Efficacy Scale“ von Campbell und Kollegen (Campbell, Gurin & Miller, 1954). Ein Beispielimitem für diese Skala lautet „People like me don't have any say about how the government runs things“. Bei dieser und anderen Formulierungen scheint es an konzeptueller Präzision zu mangeln, denn erfragt wird hier ein diffuses Gefühl von Anomie oder Kontrollverlust, nicht aber ein Defizit an persönlicher Kompetenz.

Trentham, Silvern und Brogdon (1985) entwickelten am Modell dieser Fünf-Item-Skala ein Instrument mit 15 Items zur Lehrer-Selbstwirksamkeit wie z.B. „Today's student does not value an education enough to learn from even the best teacher“ (zitiert nach Woolfolk & Hoy, 1990, S. 82). Die Skala wurde später auf zehn Items gekürzt. Hier fällt auf, daß das zitierte Item nicht in der ersten Person singular formuliert ist („Ich ...“). Das Item fragt Lehrer auch nicht nach ihren Einschätzungen, wie gut sie glauben, ihre Tätigkeit als Lehrer ausführen zu können (Selbstwirksamkeit). Es fragt eher nach ihrer Meinung über Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern.

Lehrer-Selbstwirksamkeit als genuin psychologisches Konstrukt findet sich zum ersten Mal in Evaluationen der *RAND Corporation* von Projekten im pädagogischen Bereich (Amor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977). In diesen Studien wurden zwei Items zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit verwendet: (a) „When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment“ und (b) „If I try really hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students“. In dem ersten, ziemlich diffus formulierten Item drückt sich wiederum eher Anomie als mangelnde Kompetenz eines Lehrers aus. Das zweite Item kommt einer Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne Banduras (1997) näher, da sich die Person *selber* zu einer bestimmten Handlung in der Lage sieht („I can“), sich dabei anstrengen muß („try hard“) und in gewissem Sinne auch gegen eine Barriere gehandelt wird („difficult or unmotivated students“).

In neuerer Zeit fand die sozial-kognitive Theorie Banduras auch explizit Eingang in Studien zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, zuerst durch die Autoren Ashton und Webb (1986). Sie verwendeten ebenfalls die beiden sogenannten *RAND*-Items, beziehen sich jedoch explizit auf Bandura, wenn sie argumentieren, daß Item (a) eine Handlungsergebnis-Erwartung (im englischen Wortlaut „teaching efficacy“), Item (b) eine Selbstwirksamkeitserwartung („personal teaching efficacy“) darstelle. Die Autoren unterscheiden also „Lehrer-Wirksamkeit“ und „persönliche Lehrer-Wirksamkeit“. Letzteres könnte man auch mit dem Begriff „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ übersetzen.

Mit Bezug auf Ergebnisse ihrer Studien fassen die Autoren diese beiden Bereiche als unabhängige Dimensionen auf. Sie sehen sich mit dieser Zweidimensionalität des Konstrukts „Lehrer–Selbstwirksamkeit“ im Einklang mit Arbeiten von Bandura (1977, 1982). Hierbei scheint es sich um ein Mißverständnis zu handeln. In Banduras Sinne stellen Selbstwirksamkeitserwartungen und Handlungsergebnis–Erwartungen eigenständige Komponenten in einem motivationalen Prozeß dar (vgl. oben). Gleichzeitig weist Bandura auf den empirischen Zusammenhang beider Arten von Erwartungen hin (Korrelationen liegen gewöhnlich zwischen $r = .30$ und $r = .60$). Sie stellen daher keine orthogonalen Konstrukte dar. Damit soll allerdings nicht der Fall ausgeschlossen werden, daß beispielsweise ein Lehrer annimmt, guter Unterricht beeinflusse Schülerleistungen stark (Handlungsergebnis–Erwartung), gleichzeitig sich selbst aber für unfähig hält, solch guten Unterricht verwirklichen zu können (Selbstwirksamkeitserwartung). Zusammenfassend kann man sagen: Nach Bandura stellen Handlungsergebnis–Erwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zwei getrennte, nicht orthogonale Dimensionen dar. Beide Arten der Erwartung haben einen eigenständigen Einfluß auf die Motivation zu einer Handlung. Die Lehrer–Selbstwirksamkeit kann und muß konzeptuell eindeutig von Handlungsergebnis–Erwartungen getrennt werden.

Gibson und Dembo (1984) folgten den theoretischen Überlegungen von Ashton und Webb und entwickelten eine 16–Item–Skala zur Lehrer–Selbstwirksamkeit. Die Skala enthält u.a. die beiden *RAND*–Items. Ein weiteres problematisches Item lautet hier beispielsweise „If a student masters a new math concept quickly, this might be because I knew the necessary steps in teaching that concept.“. In einer Faktorenanalyse fanden die Autoren zwei Dimensionen, die insgesamt allerdings nur bescheidene 29% der Varianz aufklären konnten. Wie schon Ashton und Webb interpretierten sie eine Dimension als Handlungsergebnis–Erwartungen von Lehrern und die andere als Lehrer–Selbstwirksamkeitserwartungen. Das oben genannte Beispielitem fällt ihrer Meinung nach unter die Selbstwirksamkeitserwartungen. Wie sich nicht zuletzt an der Wenn–Dann–Satzstruktur ablesen läßt, handelt es sich jedoch bei diesem (wie auch bei weiteren vier von insgesamt neun Items dieser Dimension) eher um eine Handlungsergebnis–Erwartung. Die sieben Items der zweiten Dimension „Lehrer–Wirksamkeit“ wurden alle als Handlungsergebnis–Erwartungen formuliert. Diese konzeptuell schwache Skala von Gibson und Dembo ist, neben den beiden *RAND*–Items, das heute immer noch meistverwendete Instrument zur Erfassung von Selbstwirksamkeit bei Lehrern. Bei der Interpretation von Ergebnissen zur Lehrer–Selbstwirksamkeit sollte daher das verwendete Meßinstrument besondere Beachtung finden. Es läßt sich festhalten, daß weder die bisherige Messung von „personal teaching–efficacy“ (oder Lehrer–

Selbstwirksamkeit) mit theoretischen und empirischen Befunden der sozial-kognitiven Theorie übereinstimmt, noch das Konstrukt in anderer Weise theoretisch eindeutig fundiert und definiert wurde. In den Meßinstrumenten finden sich vor allem Items zu Handlungsergebnis-Erwartungen und zu Anomie oder Kontrollverlust. Hinter den bisher vorliegenden Ergebnissen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit scheint daher kein einheitliches oder eindeutig definiertes Konstrukt zu stehen, was eine kohärente Interpretation der Befunde erschwert.

Im folgenden wird die Entwicklung einer Skala zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeit beschrieben, die explizit in der sozial-kognitiven Theorie wurzelt.

2.1.7 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartungen wurden ursprünglich vor allem als ein individuelles Konstrukt aufgefaßt. Inzwischen hat Bandura (1993, 1997) es ausdrücklich auf die Ebene der kollektiven Überzeugungen erweitert, nachdem diese Möglichkeit schon seit Jahrzehnten am Rande erwähnt worden war. Zusätzlich zur Generalitätsdimension (allgemein, bereichsspezifisch, situationspezifisch) läßt sich also eine weitere Dimension aufspannen, die individuelle gegenüber kollektiven Erwartungen umfaßt.

Bei der *kollektiven* Selbstwirksamkeitserwartung geht es um überindividuelle Überzeugungen von Handlungskompetenz. Ein Formulierungsbeispiel wäre: „Wir sind uns sicher, daß wir die Welt verändern können, auch wenn es große Hindernisse gibt“. So wie der einzelne optimistische Selbstüberzeugungen haben kann, kann dies auch für Gruppen gelten (Zaccaro, Blair, Peterson & Zazanis, 1995). Es wird zum Beispiel angenommen, daß eine Gruppe Vertrauen in die Kapazitätsreserven des Teams und somit auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger streßreicher Ereignisse haben kann, welche die ganze Gruppe treffen. Die kollektive Selbstwirksamkeit wird daher einen Einfluß darauf nehmen, welche Ziele sich Gruppen setzen, wieviel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wieviel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten (vgl. Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse, Abb. 2.1).

Das Konstrukt der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung wurde zunächst am Arbeitsplatz (Shamir, 1990) und beim Sport (Spink, 1990a, 1990b) erforscht. Später wurde es auf weitere Gruppenleistungen übertragen. Ein Lehrerkollegium zum Beispiel (Parker, 1994; Romano, 1996), das durch hohe kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern. Ein Formulierungsbeispiel wäre „Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das

Schulleben effektiv zu gestalten, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999; vgl. die gesamte Skala im Anhang A).

Bandura definiert die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung als „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen“ (1997, S. 476, Übers. d. Verf.). Er weist ebenfalls darauf hin, daß wahrgenommene kollektive Selbstwirksamkeit nicht die bloße Summe der individuellen Selbstüberzeugungen der Gruppenmitglieder darstellt. Das erklärt sich leicht aus der Tatsache, daß die Leistungsfähigkeit einer Gruppe von variablen Faktoren abhängig ist wie zum Beispiel unterschiedlichen Anforderungssituationen, der Gruppenkohäsion oder der Qualität der Gruppenleitung. Das Konstrukt sollte demnach einen eigenständigen Beitrag leisten, beispielsweise bei der Aufklärung von Leistungsunterschieden zwischen Schulen.

Andererseits wurzelt die kollektive Kompetenzüberzeugung in den individuellen Überzeugungen von Personen. Beide Formen der Selbstüberzeugung „[...] haben ähnliche Entstehungsquellen, dienen ähnlichen Funktionen und werden durch ähnliche Prozesse wirksam“ (Bandura, 1997, S. 478, Übers. d. Verf.).

Bei der Beschreibung verschiedener Instrumente zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde auf die Probleme einer Operationalisierung in Sinne der sozial-kognitiven Theorie hingewiesen. Auch bei der kollektiven Selbstwirksamkeit scheint es ähnliche Schwierigkeiten zu geben. So beschreibt Spink (1990b, S. 305) die Erfassung der kollektiven Selbstwirksamkeit im Sportbereich durch zwei Items: (a) „What placing do you expect to attain in Supervolley?“ und (b) „How confident are you that your team will attain this placing?“. Die erste Frage soll dabei die Selbstwirksamkeitserwartung erfassen, die zweite den Grad des Vertrauens. Vor allem fällt auf, daß hier keine Aussagen zur Beurteilung stehen, sondern Fragen beantwortet werden sollen, wie es eher in der Meinungsforschung üblich ist. Darüber hinaus wird in der ersten Frage die Erwartung über die Teamplatzierung erfragt, statt einer Einschätzung der Teamkompetenzen durch Aussagen wie „Ich bin mir sicher, daß unser Team eine sehr gute Platzierung erreichen kann, auch wenn das gegnerische Team hervorragend spielt“. Je nach Gegner, den der Befragte vor Augen hat, beinhaltet die Frage unter Umständen zwar eine Barriere, die Überwindung der Schwierigkeiten erfolgt aber nicht explizit aufgrund der Teamkompetenzen; sie könnte durch Zufall, die schlechte Verfassung des Gegners oder den matschigen Rasen zustande kommen. Es bleibt dem Befragten überlassen, worin er die Gründe sieht.

Bei Parker (1994, S. 47) wird sowohl die individuelle als auch die kollektive Selbstwirksamkeit gemessen, indem Lehrer auf einer 10-stufigen Skala gefragt wurden, wie groß ihr Vertrauen ist, bestimmte Zuwächse in der Leistung ihrer Schüler beim landesweiten *California Test of Basis Skills* zu erreichen. Bei der Messung der *kollektiven* Selbstwirksamkeit sollte der Erfolg der Schule als Ganzes eingeschätzt werden. Da der genaue Wortlaut nicht genannt wird, ist es schwer zu beurteilen, ob es sich hier um eine Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Sinne Banduras oder Schwarzers handelt. Vermutlich werden wiederum Fragen gestellt, anstatt Aussagen zur Beurteilung anzubieten. Allerdings werden die Fähigkeiten der Lehrer von Parker explizit erwähnt. Ob diese Fähigkeiten jedoch als ursächlich für den Erfolg formuliert wurden, bleibt unklar.

2.1.8 Forschungsbefunde

Für den Bereich der Lehrer-Selbstwirksamkeit erweist sich eine Darstellung der Forschungsbefunde als problematisch, wenn man sich an die oben beschriebenen Probleme bei der Operationalisierung erinnert. Es kann daher eigentlich nur festgestellt werden, daß die gemessenen *Handlungsergebnis*-Erwartungen von Lehrern zu theoretisch erwarteten Resultaten führten. Häufig allerdings geht aus Arbeiten nicht eindeutig hervor, wie das Konstrukt Lehrer-Selbstwirksamkeit erfaßt wurde (als Handlungsergebnis-Erwartung, als Selbstwirksamkeitserwartung oder als Anomie bzw. Kontrolle), so daß die meisten Befunde mit großer Vorsicht interpretiert werden müssen. Wie das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse einleitend in diesem Kapitel zeigt (Abb. 2.1), haben Handlungsergebnis-Erwartungen neben den Kompetenzerwartungen ebenfalls einen Einfluß auf die Zielsetzung. Insofern lassen sich vielleicht einige Befunde zu Handlungsergebnis-Erwartungen auf die Selbstwirksamkeit übertragen. Eine positive Handlungsergebnis-Erwartung für ein schwieriges Zielverhalten ist eine der erforderlichen Antezedentien für eine Umsetzung des Verhaltenszieles. Fehlt einer Person die notwendige Selbstwirksamkeitserwartung, wird das Verhalten trotz positiver Kontingenzen vermutlich nicht in die Tat umgesetzt. Die Vorhersage von Verhalten erfordert daher auch eine Erfassung von Kompetenzerwartungen. Dennoch sollte sich aktuelles Verhalten auch in den Handlungsergebnis-Erwartungen von Individuen spiegeln. Sieht ein Lehrer zum Beispiel positive Kontingenzen zwischen Lehrerhandeln und Schülerleistung, wird sich diese Einstellung seinen Schüler in gewissem Maße auch dann vermitteln, wenn er von seinen eigenen Fähigkeiten zu entsprechendem Lehrerhandeln nicht so stark überzeugt ist. In diesem Licht sollten die folgenden Befunde gelesen werden.

In einem Übersichtsartikel berichtet Ross (1995) empirische Hinweise darauf, daß Lehrer-Selbstwirksamkeit die Leistung von Schülern positiv beeinflusst. Selbstwirksame Lehrer setzen sich selbst höhere Maßstäbe. Entsprechend berichtet Ross auch, daß selbstwirksame Berufsanfänger die Entwicklung ihrer Schüler fördern wollten, wenig selbstwirksame Berufsanfänger hingegen wollten vor allem das Curriculum erfüllen. Diese Gruppen unterschieden sich ebenfalls in den Unterrichtsmethoden: Selbstwirksame verwendeten Strategien, die auf besseres Lernen der Schüler abzielten, bei wenig Selbstwirksamen richteten sich die Bemühungen vor allem darauf, effektiv den Lärmpegel und sonstige Störungen zu vermindern. Selbstwirksame Lehrer erwiesen sich auch als innovativer oder „risikofreudiger“ (s.a. Riggs & Enochs, 1990) .

Selbstwirksame Lehrer setzen allerdings auch höhere Maßstäbe für ihre Schüler, denn sie sehen die Ursachen für Erfolg bzw. Mißerfolg in den eigenen Kompetenzen begründet, so argumentiert Ross (1995), und fordern deshalb auch von ihren Schülern den vollen Einsatz ihrer Kompetenzen. Ross berichtet, daß wenig Selbstwirksame ihre Bemühungen auf die leistungsstarken Schüler konzentrierten und die leistungsschwachen eher als potentielle Störquelle betrachteten. Hoch Selbstwirksame hingegen gingen gerade auch mit leistungsschwachen Schülern intensive Lehrbeziehungen ein und setzten ihnen höhere Ziele als die weniger selbstwirksamen Kollegen. Diese höheren Erwartungen wirkten sich für leistungsschwache Schüler positiv aus, was daran liegen könnte, spekuliert Ross, daß Leistungsschwache sich ihrer eigenen Möglichkeiten nicht sicher sind und daher stark profitieren, wenn der Lehrer (angemessen) hohe Erwartungen in sie setzt.

Hoy und Woolfolk (1990) untersuchten eine Gruppe von angehenden Lehrern, die im Rahmen ihres Studiums ein Lehrsemester in der Schule absolvierten. Lehrer-Selbstwirksamkeit wurde vor und nach der erstmaligen Lehrtätigkeit erhoben. Nach der ersten Lehrerfahrung war die Lehrer-Selbstwirksamkeit deutlich verringert. Die Autoren führen das darauf zurück, daß die angehenden Lehrer während des Studiums ihre Fähigkeiten, mit unaufmerksamen und schwierigen Schülern fertig zu werden, niemals realistisch eingeschätzt hatten und nun einen „Praxisschock“ erlebten. Diese Interpretation erscheint plausibel, wenn man bedenkt, daß die wichtigste Quelle zum Erwerb von Kompetenzerwartung die eigene direkte Erfahrung darstellt.

Ross (im Druck) berichtet über eine Studie, in der einigen angehenden Lehrern während ihres Lehrsemesters an Schulen ein erfahrene Lehrer zur Seite gestellt wurde, mit dem die Berufsanfänger nach jeder Stunde ihre Schwierigkeiten besprechen konnten. Im Vergleich zu

einer Kontrollgruppe zeigte sich in der Tat, daß diese Unterstützung den Praxisschock verminderte.

Eine Studie von Rosenholtz (1989) an 1.213 Lehrern beschäftigte sich mit dem Einfluß von Arbeitsplatzmerkmalen auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit. In einer Pfadanalyse erwiesen sich vier Faktoren als direkte Einflußgrößen: (a) Positive Rückmeldung, (b) kollegiale Zusammenarbeit, (c) Einbeziehung von Eltern und (d) allgemeine Standards für Schülerverhalten in der gesamten Schule. Auch Miskel, McDonald und Bloom (1983) und Ross (1995) berichten von einem bedeutsamen Einfluß kollegialer Zusammenarbeit mit Kollegen in der eigenen und mit Kollegen aus anderen Schulen. Diese Befunde lassen sich mit Kollektiver Selbstwirksamkeit in Zusammenhang stellen: Eine hohe Kollektive Selbstwirksamkeit sollte gefördert werden durch intensives Zusammenarbeiten von Kollegen, wie es zum Beispiel in Team-Teaching-Modellen realisiert wird (vgl. Kapitel zu den teilnehmenden Schulen).

Trentham, Silvern und Brogdon (1985) untersuchten den Einfluß demographischer Variablen auf Lehrer-Selbstwirksamkeit. Von 16 Variablen konnten 6 aufgrund substantieller Korrelationen in einer schrittweisen Regressionsanalyse verwendet werden. Insgesamt konnten drei signifikante Einflußgrößen ermittelt werden, die allerdings nur 27% der Varianz erklärten: Äußerten Lehrer, daß sie ihren Beruf jederzeit wieder wählen würden (14%) und wurden sie von Experten als sehr kompetent eingeschätzt (7%), waren sie auch eher selbstwirksam (die restlichen 6% erklärte die Anzahl der Geschwister). In einer Diskriminanzanalyse wurden die Lehrer nach ihren Berufskompetenzen in zwei Gruppen aufgeteilt. Über 80% der Personen konnten durch vier Merkmale den Gruppen korrekt zugeordnet werden. Neben der Anzahl von Geschwistern und der ethnischen Zugehörigkeit erwies sich die allgemeine Selbstwirksamkeit und die Lehrer-Selbstwirksamkeit als bedeutsam. Die Unterschiede zwischen den Gruppen konnten allerdings nur zu 29% von diesen vier Variablen aufgeklärt werden.

Die Dynamik von Selbstwirksamkeitserwartung kommt in einer Studie von Ross, McKeiver und Hogaboam-Gray (1997) zum Ausdruck, die vier Lehrer ein Jahr lang während der Einführung einer Schulreformaßnahme begleiteten. Es wurde das sogenannte *Destreaming* in einigen kanadischen Schulen eingeführt, bei dem Schüler nicht mehr in Klassen mit vergleichbarem Fähigkeitsniveau der Schüler unterrichtet wurden. Diese Einteilung entspricht in groben Zügen der deutschen Teilung in Haupt-, Realschule oder Gymnasium bzw. einer Gesamtschule mit Fachleistungskursen. Ein Großteil der Lehrer lehnte diese Reform ab, weil sie ihr Urteil über den weiteren Schulweg ihrer Schüler in Frage zu stellen schien. Darüber hinaus bedeutet es höhere Anforderungen, Schüler sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus in

einer Klasse unterrichten zu müssen. Die Daten wurden als Interviews und Unterrichtsbeobachtung erhoben. Zunächst zeigte sich ein Rückgang der Lehrer–Selbstwirksamkeit, die sich im Laufe des Jahres aber wieder erholte. Wichtig war dabei zunächst eine Anpassungsleistung der Lehrer in Bezug auf adäquate Unterrichtsmethoden und –materialien für die neue Situation. Als die Lehrer feststellten, daß ihre Schüler tatsächlich alle relativ erfolgreich lernten, erhöhte das ihre Lehrer–Selbstwirksamkeit. Auf organisationaler Ebene erwies sich auch hier wieder die Zusammenarbeit von Kollegen als selbstwirksamkeitsstärkend, vor allen Dingen für die Lehrerin mit der geringsten Berufserfahrung. Bei den personalen Faktoren halfen vor allen Dinge das Vermeiden negativer Gedanken bzw. das Betonen positiver Aspekte der Reform sowie das *self-monitoring* als Strategie, sich der eigenen Ziele und Fähigkeiten bewußt zu werden.

Diese Untersuchung ist insofern interessant, als hier Selbstwirksamkeitserwartungen in einer völlig unbekanntem Situation untersucht wurden (vgl. unten, Parker, 1994). Dadurch lassen sich Faktoren, die die Selbstwirksamkeitserwartung vermindern oder fördern, besser untersuchen als in Situationen, die eher von Routinehandlungen geprägt sind.

Rosenholtz (1987) berichtete auch über sinkende Lehrer–Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit der Durchführung eines Reformprogramms, bei dem die Reformen Lehrern ebenfalls von außen vorgegeben wurden und bewährte Handlungsmuster zerstörten.

Bei ersten Analysen an unserer Stichprobe haben wir erste Hinweise auf einen negativen Zusammenhang zwischen Lehrer–Selbstwirksamkeit und subjektiven Belastungen sowie Burnout gefunden (Schmitz & Schwarzer, im Druck). Darüber hinaus zeigte sich, daß sich selbstwirksame Lehrer außerhalb der Unterrichtsverpflichtungen mehr engagierten als weniger selbstwirksame Kollegen (ebenda). Fünf bis zehn Prozent in der Variation der Stunden, die Lehrer außerhalb des Unterrichts mit ihren Schülern verbrachten, ließen sich durch die Lehrer–Selbstwirksamkeit erklären. Entscheidend war hierbei nicht die Anzahl der Stunden, die außerhalb des Unterrichts aufgewendet wurde, sondern vielmehr die Tatsache selbst, ob Lehrer sich überhaupt auf diese Weise engagierten oder nicht. Dieser Befund kann auch als Indiz für die Validität der Lehrerselbstwirksamkeits–Skala gewertet werden, da hier ein Maß für subjektive Einstellungen mit einem erheblich objektiveren Maß, welches die Häufigkeit eines konkreten Verhaltens erfaßt, in Zusammenhang steht.

Im folgenden sollen zwei Befunde von Bandura referiert werden, bei denen angenommen werden darf, daß die Lehrer–Selbstwirksamkeit im Sinne der sozial–kognitiven Theorie operationalisiert wurde. Geschlechtsunterschiede werden nicht berichtet, wohl aber eine Abnahme der Lehrer–Selbstwirksamkeit mit zunehmender *Berufserfahrung* (Bandura, 1997).

In derselben Studie an 79 Elementary Schools fand Bandura auch eine Abnahme der Lehrer-Selbstwirksamkeit von der Klasse 3 zur Klasse 6.

An derselben Stelle berichtet Bandura (1993) einen Befund zur *Kollektiven Selbstwirksamkeit*. Der weithin angenommene Einfluß von sozio-ökonomischem Status und ethnischer Zusammensetzung der Schüler auf das Leistungsniveau verringerte sich stark, wenn das Ausmaß kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung statistisch kontrolliert wurde. Unabhängig von den Charakteristika der Schülerschaft erwiesen sich diejenigen Schulen in der Ausbildung ihrer Schüler am erfolgreichsten, deren Lehrerschaft kollektiv von ihrer Fähigkeit überzeugt war, erfolgreich unterrichten zu können.

Feltz (1988) berichtet, daß das *kollektive* Vertrauen eines Hockeyteams in den Spielerfolg den tatsächlichen Teamerfolg stärker widerspiegelte als die Aggregation der *individuellen* Werte.

Louise Parker (1994) konnte in ihrer Untersuchung zeigen, daß an Schulen mit einem großen Anteil von sozial benachteiligten Schülern die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrer und Schulleiter, die Leistungen ihrer Schüler fördern zu können, extrem gering war und sich insgesamt ein starker Pessimismus zeigte. Allerdings merkt die Autorin kritisch an, daß solche Ergebnisse aus lange bestehenden Arbeitszusammenhängen auch andere Gründe haben könnten: Stellt man sich zwei Trainer vor, eine zuversichtlichen, der lange ein Gewinnerteam trainiert, und einen demoralisierten, der lange ein Verliererteam trainiert, leuchtet es ein, daß der Beitrag der Selbstwirksamkeitserwartung zur Erklärung des Spielergebnisses eher gering ausfallen wird, da die subjektiven Überzeugungen sich durch die guten bzw. schlechten Erfahrungen im Laufe der Zeit ändern. Um valide Aussagen machen zu können, müßte man die Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung zu Anfang der Trainertätigkeit oder sofort nach einem Trainerwechsel studieren. Dieses Argument trifft in gewisser Weise auch für Schulen zu, in denen Lehrer ebenfalls über lange Zeiträume hinweg Verhaltensroutinen und Einstellungen ausbilden, die ähnlich verschleiende Effekte haben könnten.

Die Bedeutung der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung wurde in einem Laborexperiment unterstrichen (Prussia & Kinicki, 1996), in dem gezeigt werden konnte, daß bei Problemlöseaufgaben in Gruppen die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung als Mediator fungierte, mit hohem Einfluß auf die Gruppenziele und die Performanz der Gruppe. Der Einfluß auf die Performanz einer Gruppe konnte auch von anderen Autoren gezeigt werden (Bandura, 1993; Hodges & Carron, 1992).

Die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* wurde in zahlreichen quer- und längsschnittlichen Studien untersucht. In den meisten Untersuchungen wurden keine Geschlechtsunterschiede

(z.B. Silver, Mitchell & Gist, 1995), bzw. eine leicht höhere Selbstwirksamkeit von Männern (Schwarzer, 1993b) gefunden. Ausführliche Darstellungen der Befunde aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen finden sich bei Bandura (1997) oder Schwarzer (1993a). Daher werden im folgenden nur einige ausgewählte Studien vorgestellt.

In frühen Studien zur Selbstwirksamkeit wurde vor allem der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und tatsächlicher Handlungsausführung betrachtet. Beispielsweise führten Bandura und Kollegen (Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980) eine Experiment mit 17 Agoraphobikern durch, die durch ihre krankhafte Angst vor öffentlichen Plätzen im Alltag große Einschränkungen erlebten und hohe Mengen von Beruhigungsmitteln routinemäßig einnahmen. Durch systematische Verhaltensmodifikation bestand sowohl aus vorbereitenden Gruppensitzungen, in denen selbstkontrollierte Entspannung, das Setzen von Nahzielen sowie Selbstbehauptung geübt wurden, als auch aus direkten (wohldosierten) Erfahrungen mit dem angestrebten Bewältigungsverhalten in Realsituationen (z.B. im Kaufhaus etwas einkaufen). Drei Viertel der Personen waren im Anschluß an die Intervention in der Lage, ihr angestrebtes Zielverhalten ohne Einnahme von Medikamenten durchzuführen. Vor allem aber zeigten sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen steigender Selbstwirksamkeit und zunehmend kompetenterer Handlungsausführung, wobei der Grad der Selbstwirksamkeitserwartung zu $r = .78$ mit erfolgreichem Handeln assoziiert war.

Bei den Agoraphobikern zeigte sich im Verlauf der Intervention nicht nur eine Verbesserung ihres Bewältigungsverhaltens, sondern auch eine deutliche Abnahme ihres Angsterlebens, welches durch den subjektiven Erregungszustand auf einer zehnstufigen Skala während der Verhaltensproben angegeben wurde. Die Stärkung der personalen Ressourcen hatte also auch ein positiveres emotionales Erleben zur Folge. Anders ausgedrückt: Die Anforderungssituationen führten zu weniger Streßerleben (vgl. Kapitel zur Streßeinschätzung). Bandura (1997) konnte sogar zeigen, daß eine experimentelle Förderung von Kompetenzerwartungen eine verbesserte Immunabwehr hervorruft.

Auch die Bewältigung chronischer Krankheiten erfordert hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, um sich erfolgreich an Einschränkungen und Beeinträchtigungen im Rahmen der Erkrankung anpassen zu können. Den positiven Einfluß der Selbstwirksamkeitserwartung bei der Bewältigung der Wiederanpassung nach einem Herzinfarkt wird ausführlich bei Ewart (1992, 1995) geschildert. Schmitz (1998a) konnte bei Bypass-Patienten zum Beispiel zeigen, daß das Ausmaß erlebter sozialer Unterstützung die Wiederanpassung nach der Operation deutlich positiv beeinflusste. Wurden die Herzpatienten und ihre Lebenspartner in Gruppen hoher bzw. niedriger erlebter sozialer Unterstützung eingeteilt, konnten in einer Diskrimi-

nanzanalyse verschiedene Patientenmerkmale die Gruppenzugehörigkeit erklären. Dreiviertel der Personen konnten auf diese Weise nachträglich korrekt ihren Gruppen zugeordnet werden. Die Selbstwirksamkeitserwartung allein konnte dabei 22% der Unterschiede zwischen den Gruppen aufklären und erwies sich damit auch als das effektivste Unterscheidungskriterium. Sie wurde gefolgt von externalen Kontrollüberzeugungen (7%) und einem Maß für gedrückte Stimmung (5%).

Zwei experimentelle Studien von Silver, Mitchell und Gist (1995) beleuchten den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit, Performanz und Attribution. In der ersten Studie wurde der Einfluß der Selbstwirksamkeit auf die Performanz beim Lösen von kognitiven Aufgaben und die nachfolgenden Ursachenzuschreibungen für Erfolg oder Mißerfolg untersucht. Die zweite Studie erfaßte zusätzlich noch die Selbstwirksamkeitserwartung *nach* dem Lösen der Aufgaben, so daß sich die Kausalkette Selbstwirksamkeit → Leistung → Attribution → Selbstwirksamkeit betrachten ließ. Die Befunde zeigten deutlich, daß Selbstwirksamkeit sowohl die Leistung beeinflusst als auch durch die Leistung beeinflusst wird. Es zeigte sich ebenfalls, daß der Grad an Selbstwirksamkeitserwartung die Ursachenzuschreibung beeinflusste, die ihrerseits wiederum Auswirkungen auf die nachfolgende Selbstwirksamkeitserwartung hatte. Wurde ein Erfolg internal und stabil auf die eigenen Fähigkeiten attribuiert, verstärkte sich der Grad der Selbstwirksamkeit. Wurde hingegen Mißerfolg internal und stabil (z.B. auf mangelnde Begabung) attribuiert, verminderte dies die nachfolgende Selbstwirksamkeitserwartung. Insgesamt 53% der Variation in den Selbstwirksamkeitserwartungen bei Erfolg konnten durch die Leistung (37%) und die Attributionen (16%) erklärt werden. Bei Mißerfolg betrug die Varianzaufklärung insgesamt 44%, wobei 28% auf das Konto der Leistung und wiederum 16% auf das Konto der Attributionen gingen. Bei diesen Analysen wurde allerdings der Einfluß der Selbstwirksamkeit vor der Bearbeitung der Aufgaben nicht statistisch kontrolliert. Mit diesen Studien konnte eine wechselseitige Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung und Attributionen experimentell unterstützt werden. Dabei ging der Einfluß der Ursachenzuschreibung über den der gezeigten Leistung hinaus und wies auf den eigenständigen Beitrag der Attributionen hin.

Diese experimentellen Studien zeichnen sich auch dadurch aus, daß die Selbstwirksamkeit für einen spezifischen, den Probanden unbekanntem Anforderungsbereich, erfaßt wurden. In diesem Zusammenhang betonen die Autoren, daß der Einfluß von Attributionen auf die Selbstwirksamkeit bei alltäglichen, eher routinemäßigen Aufgaben vermutlich deutlich geringer ausfallen könnte, da die Ursachenzuschreibungen mit zunehmender Routine an Bedeutung verlieren. Soll ein Fahrschüler beispielsweise an einer belebten Kreuzung links

abbiegen und muß dabei sowohl die Mechanik des Fahrens als auch Fußgänger, Radfahrer und PKWs im Blick behalten, wird das erfolgreiche Abbiegen zu einer Leistung, die er seinen Fähigkeiten zuschreiben kann. Für den routinierten Autofahrer hingegen kann ein solches Erlebnis keine weitere Erhöhung seiner (spezifischen) Selbstwirksamkeitserwartung bedeuten. Diese Alltagskompetenz entwickelt sich zu einer Selbstverständlichkeit. Nur ein unerwartetes Versagen in einer solchen Routinetätigkeit ruft den Bedarf nach Ursachenzuschreibung hervor.

2.2 Burnout: Begriff und Ursachen

Im diesem Kapitel soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Was ist Burnout? Wie wird Burnout gemessen? Welche Probleme tauchen bei der Messung auf? Wie entsteht Ausgebrannt-Sein? Welche Forschungsbefunde gibt es zu Burnout allgemein, welche speziell für Lehrer? Wieso sind Lehrer — als Angehörige „sozialer Berufe“ — besonders gefährdet?

2.2.1 Herkunft des Begriffes

Burnout bezeichnet „[...] ein Syndrom aus emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierter persönlicher Leistung, welches ein besonderes Risiko für Menschen darstellt, die in ihrem Beruf mit anderen Menschen arbeiten“ (zit. nach Leiter & Maslach, 1998, S. 347, Übers. d. Verf.). Der Begriff „Burnout“ taucht in der psychologischen Literatur zum ersten Mal in einem Artikel des Psychoanalytikers Herbert Freudenberger (1974) auf, in welchem er „Staff-Burn-Out“ bei Therapeuten freier Drogenkliniken in den USA beschreibt. Er bezeichnete damit einen Zustand von Erschöpfung und Ermattung bei Angehörigen helfender Berufe, der durch zu langes und zu intensives Arbeiten mit bedürftigen Klienten entsteht. In jüngerer Zeit ist die Literatur zu diesem Thema sprunghaft angestiegen, wie die Bibliographie von Kleiber und Enzmann (1990) zeigt, die bis einschließlich 1989 insgesamt 2.496 Titel in der internationalen Literatur findet. *Medline* führte Ende 1998 insgesamt 1.924 Titel auf, wobei sich 1.870 Titel auf Burnout in medizinischen Zusammenhängen bezogen. Eine Verbreitung des Begriffes im deutschen Sprachraum erfolgte, seitdem in der Zeitschrift *Psychologie heute* ein Artikel von Aronson, Pines und Kafry (1983) mit dem Titel „Ausgebrannt“ erschien. Schon hier wurde betont, daß nur derjenige *ausbrennen* kann, der zuvor *entflammt* gewesen ist. Das Phänomen „Burnout“ wird nach dieser Annahme also nicht durch Unterforderung oder Monotonie am Arbeitsplatz verursacht. Vielmehr betrifft es Menschen, die ursprünglich mit hohem Engagement und Begeisterung tätig waren.

Indizien für die Prävalenz des Burnoutsyndroms finden sich in verschiedenen Studien sowohl im deutschen wie auch im amerikanischen Sprachraum (Freudenberger, 1974; Freudenberger & Richelson, 1980; Golembiewski & Munzenrieder, 1988; Gusy, 1995; Nerdinger, 1992), die zusammenfassend auf einen Prozentsatz zwischen 10% und 22% ausgebrannter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in belastenden Berufen hinweisen. Eine Studie von Barth (1992) findet bei Lehrern einen Anteil von 16% bis 28% stark von Burnout betroffener Personen, je nach den angelegten Kriterien. Bei drei Befragungen innerhalb von fünf Jahren fanden Nagy und Nagy (1992) einen zeitlich stabilen Anteil 10% bis 15%

ausgebrannter Personen. Bei Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz kommt Kramis-Aebischer (1995) auf 28% mäßig bis stark von Burnout Betroffener, wobei sich allerdings Lehrkräfte in der Schweiz durch unterschiedliche institutionelle Bedingungen von deutschen Lehrern unterscheiden. Unter den frühpensionierten Lehrern in den Niederlanden scheiden sogar 53% aufgrund psychischer Probleme vorzeitig aus dem Beruf aus (Algemeen burgerlijk pensioenfonds, 1995).

2.2.2 Konzeptualisierung von Burnout

Von Maslach und Jackson stammt das am häufigsten zur Messung von Burnout verwendete Meßinstrument, das *Maslach Burnout Inventory MBI* (Maslach & Jackson, 1981, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Darin werden drei Dimensionen von Burnout operationalisiert: Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte persönliche Leistung (im folgenden der Einfachheit halber als *Leistungsverlust* bezeichnet). Danach charakterisieren drei Zustände ausgebrannte Menschen. Unter *emotionaler Erschöpfung* wird ein Zustand verstanden, in dem sich Menschen in ihrer täglichen Berufsausübung so ausgelaugt fühlen, daß sie weder Begeisterung noch Interesse in ihrem Berufsalltag mehr empfinden und sich an nichts mehr freuen können. *Depersonalisierung* bezeichnet eine zynische Haltung gegenüber Klienten oder Schülern. In dieser Verfassung werden Personen, mit denen man täglich arbeitet, nicht mehr als Mensch, sondern eher als Gegenstand oder als Ding wahrgenommen und behandelt. Beispielsweise könnte ein Lehrer statt von seinen Schülern von seinem „Schülermaterial“ sprechen, eine Krankenschwester statt von Patient XY von den „Mandeln auf Zimmer 7“. Im Bereich der *Leistung* haben ausgebrannte Menschen das Gefühl, in den spezifischen Berufsanforderungen das Soll nicht mehr erfüllen zu können.

In ihren ersten Veröffentlichungen umfaßt das Burnoutkonstrukt bei Maslach und Jackson (1981) noch eine vierte Dimension *Betroffenheit*, die allerdings als optional bezeichnet wurde und selten Eingang in Studien fand (sie wurde als optional eingestuft, da sie in Faktorenanalysen einen Eigenwert < 1 aufwies).

Das Modell umfaßt also die Vorstellungen einer Person über sich selbst und andere, indem es erlebten Streß (Emotionale Erschöpfung), die Bewertung anderer (Depersonalisierung) und die Bewertung der eigenen Person (Leistungsverlust) konzeptualisiert (Maslach, 1995). Die Definition der einzelnen Burnoutdimensionen und des Entwicklungsprozesses stellt sich nach Maslach und Jackson (1984, S. 134, Übers. nach Büssing & Perrar, 1992) wie folgt dar: „Emotionale Erschöpfung bezieht sich auf die Gefühle einer Person, durch ihren Kontakt mit anderen Menschen überbeansprucht und ausgelaugt zu sein. Depersonalisierung

bezieht sich auf eine gefühllose und abgestumpfte Reaktion auf diese Menschen, die gewöhnlich die Empfänger ihrer Dienstleistungen und Fürsorge sind. Eingeschränkte persönliche Leistungsfähigkeit bezieht sich auf eine Abnahme ihres Gefühls an Kompetenz und erfolgreicher Ausführung in ihrer Arbeit mit Menschen.“.

Interessant ist die Entstehungsgeschichte des Instrumentes (vgl. Maslach & Jackson, 1981, 1984). Maslach und Jackson befragten 605 Angehörige helfender Berufe in einer Vorstudie sowie 420 Personen in einer weiteren Studie zu ihren Einstellungen ihrer Arbeit und ihren Klienten gegenüber sowie zu ihren Burnoutempfindungen. Aus diesen Angaben wurden Items entwickelt, die durch abschließende explorative Faktorenanalysen zu den drei Dimensionen des *MBI* führten.

Dieses Vorgehen erscheint problematisch. Da zu Beginn der Burnoutforschung noch keine theoretische Elaboration des Konstruktes vorlag, ist die Einschätzung der zu Burnoutempfindungen erhobenen Aussagen schwierig: Wie kann beurteilt werden, ob die Aussagen aufgrund langanhaltender Empfindungen/Beschwerden zustande kamen, oder eher durch kurzfristige konflikt- oder streßreiche Belastungssituationen am Arbeitsplatz (welche dann auch nur temporär Geltung für eine Person haben)? Ab wann sind also Aussagen tatsächlich ein Symptom für Burnouterscheinungen, und ab wann sind sie „nur“ Reaktionen auf kurzzeitige arbeitsplatzspezifische Probleme?

Neben dem Fehlen von theoretisch oder empirisch begründeten Auswahlkriterien bei der Skalenkonstruktion haften dem Konstrukt und seiner Messung weitere Probleme an. Das wichtigste scheint das Fehlen einer sparsamen, aber umfassenden und präzisen *Definition* der einzelnen Burnoutdimensionen zu sein, die sich dann in der operationalen Definition niederschlagen könnte. Folgt man der theoretischen Argumentation von Maslach und Jackson, so sollte sich ein Großteil der Items auf die *Beziehung zum Klienten* beziehen, in der die Hauptursache für die Entstehung von Burnout lokalisiert wird. Im *MBI* zielt allerdings weniger als die Hälfte der Items auf diesen Bereich. Die Mehrzahl beinhaltet Beschreibungen *unspezifischer* beruflicher Belastung, vor allem in der Subskala Emotionale Erschöpfung. Dies erscheint besonders problematisch, da zumindest nach Maslach der Burnoutprozeß mit Symptomen Emotionaler Erschöpfung beginnt, Emotionale Erschöpfung also das Leitsymptom darstellt. Die Subskala enthält vor allem Aussagen zu unspezifischen Belastungen wie „Am Ende des Arbeitstages fühle ich mich erledigt“ oder „Meine Arbeit frustriert mich“. Damit erfaßt die Dimension Emotionale Erschöpfung zu einem nicht unerheblichen Anteil eher unspezifischen Arbeitsstreß, ähnlich wie es die Dimension Arbeitsüberforderung der beruflichen Belastung tut (vgl. Kapitel zur Belastung). Entsprechend sollten sich hier hohe

Zusammenhänge mit der Messung allgemeiner beruflicher Belastung in „helfenden Berufen“ ergeben, die die Eigenständigkeit dieser Burnoutdimension in Frage stellen würde.

Bei Enzmann (1996) zeigte sich in längsschnittlichen Analysen, daß der (klienten-unabhängige) Stressor „Zeitdruck“ den größten Einfluß auf die Entwicklung Emotionaler Erschöpfung hatte, was dafür spricht, diese Burnoutdimension eher als ein (unspezifisches) klassisches Übermüdungssymptom zu interpretieren.

In der Subskala Leistungsverlust geht es hingegen in fünf von acht Aussagen explizit um Klienten. Betrachtet man Items wie „Es gelingt mir gut, mich in meine Klienten [Schüler] hineinzusetzen“ oder „Mit den Problemen meiner Klienten [Schüler] kann ich sehr gut umgehen“, geht es also vor allem um die Frage nach Überzeugungen eigener *zeitstabiler Kompetenzen*. Alle bis auf ein Item („Ich habe viele wertvolle Dinge mit meiner derzeitigen Arbeit erreicht“) fragen nach der Einschätzung *zukünftiger* Situationen. Beides erinnert an die operationale Definition von Selbstwirksamkeitserwartungen. Auch hier stellt sich also wieder die Frage, inwiefern diese Burnoutdimension nicht eher eine bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung mißt — dann allerdings weniger scharf operationalisiert.

Der Bezug zu Klienten bzw. Schülern wird auch in der dritten Dimension, der Depersonalisierung, in den meisten Aussagen explizit hergestellt. Inhaltlich betrachtet erscheinen diese Aussagen zu einer unpersönlichen oder zynischen Haltung gegenüber Klienten („Ich glaube, ich behandle Klienten zum Teil ziemlich unpersönlich“) als die (theoretisch und empirisch) eigenständigste Dimension des Konstruktes, wie auch Büssing und Perrar (1992) feststellen. Das letzte der fünf Items fällt allerdings etwas aus dem Rahmen, indem es danach fragt, ob eine Person den Eindruck hat, daß Klienten ihr die *Schuld* für eigene Probleme geben. Es fällt schwer nachzuvollziehen, daß es ein eindeutiger Indikator für eine zynische Haltung gegenüber Klienten sein kann, wenn Klienten als nicht problemeinsichtig eingeschätzt werden. Daß diese Aussage aus dem Rahmen fällt, sollte sich auch empirisch zeigen lassen, was für eine klare Operationalisierung dieser Burnoutdimension wichtig ist. Büssing und Perrar (1992) fanden beispielsweise in vier verschiedenen Populationen von insgesamt 449 Personen eine mangelhafte interne Konsistenz der Subskala Depersonalisierung.

Maslach (1995) grenzt Burnout gegen andere Konstrukte auf den zwei Ebenen „Zeit“ und „Bereich“ ab. Burnout unterscheidet sich danach von akutem Streßerleben durch seinen langandauernden Entwicklungsprozeß, der durch das langfristige Erleben von chronischem Arbeitsstreß entsteht. Ob Symptome „nur“ auf unspezifischen Arbeitsstreß zurückgehen oder tatsächlich durch ein Burnoutsyndrom verursacht sind, läßt sich dann retrospektiv daraus ermitteln, ob die Streßanpassung erfolgreich (Arbeitsstreß) oder nicht erfolgreich (Burnout)

war. Depression läßt sich darin von Burnout unterscheiden, daß die Ursache von Symptomen depressiver Verstimmung, die auch das Burnoutsyndrom kennzeichnen, ausschließlich durch Merkmale des Arbeitsbereiches in helfenden Berufen verursacht werden, während eine rein depressive Symptomatik durch Schwierigkeiten in allen Lebensbereichen verursacht wird.

Hierzu muß kritisch angemerkt werden, daß ineffektive Streßverarbeitung klientenspezifischer Probleme und das daraus folgende Belastungserleben sicherlich nicht die anderen Lebensbereiche unberührt lassen werden. Daß die Items des *MBI* durch Aussagen an Personen gewonnen wurden, von denen nicht bekannt war, ob sie unter generellem Arbeitsstreß oder tatsächlich unter Burnout litten, weist nochmals auf die Diskrepanz zwischen theoretischer Elaboration und operationaler Definition hin.

Eine Definition wird ebenfalls erheblich erschwert durch die Heterogenität und die fehlende Spezifität der *Symptome*; auch dies unter Umständen eine Folge der Art der Skalenkonstruktion. Ausgebrannte Menschen sollen sich beispielsweise sowohl übermäßiger Arbeit als auch apathischem Nichtstun hingeben können (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Die meisten der Symptome können darüber hinaus praktisch bei allen Menschen auftreten, auch ohne daß bei ihnen Burnout vorliegt.

Ebenso verhält es sich mit spezifischen *Folgen* eines Burnoutsyndroms. Sozialer Rückzug, depressive Verstimmungen oder psychosomatische Beschwerden beispielsweise können allesamt auch Folgen unspezifischer Belastung darstellen und müssen nicht zwangsläufig auf belastende Interaktionen mit Klienten zurückgehen.

Burisch (1989) beschreibt theoretisch die Folgen von Burnout so: In der ersten Phase der Burnoutentwicklung kommt es zu Ermüdung und Erschöpfung, danach zu sozialem Rückzug und psychosomatischen Beschwerden, die letzte Phase ist gekennzeichnet durch Verzweiflung, Apathie und schwerere somatische Störungen, die zur Arbeitsunfähigkeit führen können. Allerdings wurden diese Annahmen bisher nicht längsschnittlich geprüft, so daß bestimmte Beschwerden ausgebrannter Personen nicht eindeutig als Folge des Burnoutprozesses interpretiert werden können.

Enzmann (1996) fand allerdings in seiner Arbeit einen negativen Zusammenhang zwischen Freizeitorientierung und den Dimensionen Emotionale Erschöpfung und Leistungsverlust. Mit zunehmendem Ausgebranntsein orientieren sich die Untersuchungsteilnehmer also in den Privat- bzw. Freizeitbereich, was als sozialer Rückzug aus dem Berufsleben verstanden werden kann. Ebenso fand er einen vergleichsweise hohen Zusammenhang zwischen der Emotionalen Erschöpfung und psychosomatischen Beschwerden. Die beiden anderen Burnoutdimensionen allerdings wiesen kaum Zusammenhänge zu psychosomatischen

Beschwerden auf, was gegen eine kausale Folge von Emotionaler Erschöpfung über Depersonalisierung hin zu Leistungsverlust spricht.

2.2.3 Theoretische Annahmen zur individuellen Entstehung des Syndroms

Zur Verursachung von Burnout werden vor allem zwei Positionen vertreten, die mit den Namen Christina Maslach bzw. Cary Cherniss verbunden sind. Stellvertretend für andere Autoren wie Eisenstat und Felner (1983), Enzmann und Kleiber (1989), Golembiewski und Munzenrieder, 1988, Harrison (1983), Heifetz und Bersani (1983), Leiter (1993) oder Pines und Aronson (1988) sollen hier die theoretischen Überlegungen dieser beiden Vertreter der Burnoutforschung ausführlicher vorgestellt werden.

Ausgebrannte Menschen sind nach Auffassung von Maslach und Jackson (1981, 1986) vor allem in sogenannten *helfenden Berufen* anzutreffen; entsprechend sehen die Autorinnen die Entstehungsursache in der engagierten und intensiven Beziehung zu Klienten. Demgegenüber steht die Auffassung von Cherniss (1980b), der aus einer streßtheoretischen Perspektive für eine Verursachung durch einen *ineffektiven Umgang mit Streß* plädiert. Er vertritt ein *Integratives Modell des Burnout*, in dem individuelle, organisationale und gesellschaftliche Faktoren miteinander interagieren. Übersteigen im Sinne des transaktionalen Streßkonzeptes (Lazarus, 1966, 1991) die Anforderungen an eine Person ihre Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten, kann unter bestimmten organisationalen (institutionelle Zwänge) und gesellschaftlichen Bedingungen (öffentliche Meinung und Erwartung) Burnout entstehen. Cherniss (1982) bezeichnet die Entstehung auch als die fehlgeschlagene Bewältigung einer langandauernden sozialen Streßsituation.

Nach Cherniss (1982) beginnt Burnout mit *übermäßigem Arbeitsstreß*, der durch alle möglichen Merkmale der Arbeitssituation hervorgerufen wird und der allgemeine Streßreaktionen wie Müdigkeit, Reizbarkeit etc. hervorruft. Der Autor geht davon aus, daß es im Entstehungsprozeß durch die Verwendung von ineffektiven Copingstrategien nicht zu einer Reduktion der Anspannung kommt, so daß die Person sich in der Folge von ihren Klienten bzw. von den zentralen Objekten der Tätigkeit (vgl. Enzmann, 1996) *zurückzieht* (Depersonalisierung), um die emotionale Belastung zu verringern. Durch den andauernden Streßzustand und die erfolglosen Bewältigungsbemühungen fühlen sich Personen jedoch zunehmend emotional erschöpft. Die ständige Anspannung beeinträchtigt dabei auch ihre persönliche Leistungsfähigkeit im Beruf.

Cherniss (1980a, Übers. nach Büssing & Perrar, 1992) definiert den transaktionalen Burnoutprozeß folgendermaßen: „Das *erste Stadium* beinhaltet eine Unausgewogenheit zwischen

Ressourcen und Anforderungen (Streß). Das *zweite Stadium* ist die sofortige, kurzzeitige emotionale Reaktion auf diese Unausgewogenheit, durch Gefühle von Angst, Anspannung, Müdigkeit und Erschöpfung charakterisiert (Druck). Das *dritte Stadium* besteht aus einer Reihe von Einstellungs- und Verhaltensänderungen wie der Tendenz, Klienten in einer distanzierten und mechanistischen Weise oder mit zynischer Voreingenommenheit zu behandeln, um der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse willen (defensive Bewältigung).“

Für Christina Maslach hingegen liegen die zentralen Ursachen von Burnout vor allem in den emotional belastenden Beziehungen zu den „Hilfesuchenden“ bzw. Klienten selbst. Dabei stellt die *emotionale Erschöpfung* das Leitsymptom des Burnout dar. Personen brennen aus, weil sie den — vor allem emotionalen — Anforderungen *in den Beziehungen zu Klienten* nicht mehr gewachsen sind. Beispielsweise führen langanhaltende streßreiche und belastende Beziehungen bzw. Interaktionen mit Schülern zunächst dazu, daß sich Lehrer (oder Angehörige anderer „sozialer Berufe“, in denen ein intensiver Kontakt mit Klienten Bestandteil des Berufsalltags ist) emotional erschöpft fühlen (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). *Emotionale Erschöpfung* kommt zustande, wenn Personen nicht über Bewältigungsstrategien verfügen, um die streßreichen Interaktionen mit positivem Ausgang für die eigene Person zu verarbeiten.

Um sich gegen weitere Erschöpfung zu schützen, verfolgen ausgebrannte Lehrer die Strategie, sich innerlich von ihren Schülern zu distanzieren und eine eher zynische Haltung ihnen gegenüber einzunehmen. Durch diese *Depersonalisierung* im Umgang mit Schülern fühlen Lehrer dann nicht mehr die Verpflichtung, sich um die Schwierigkeiten ihrer Schüler zu kümmern, für deren Belange einzustehen und sich in diesem Bemühen weiter aufzureiben.

Auf die Dauer führt das zu einer Einbuße der Leistungsfähigkeit bzw. des Berufserfolgs. Dieser *Leistungsverlust* kommt dadurch zustande, daß durch die Distanzierung von den Schülern auch die Qualität des Unterrichts immer mehr nachläßt. Beide Positionen konstatieren also für eine sehr ähnliche Symptomatik (Erschöpfungszustände, Distanzierung, Einstellungsänderung, Kompetenzverlust) unterschiedliche Ursachen und einen unterschiedlichen Entwicklungsprozeß. Allerdings spielt eine ungünstige Streßverarbeitung in beiden Modellen eine ursächliche Rolle.

Eine andere Position wird von Golembiewski eingenommen (z.B. Golembiewski, 1989; Golembiewski und Munzenrieder, 1988). Golembiewski sieht Burnout als fortschreitenden Prozeß von der Depersonalisierung über die Wahrnehmung reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit hin zu emotionaler Erschöpfung. Er argumentiert, daß ein gewisses Maß an funktionaler Distanz in manchen Berufen durchaus sinnvoll für eine erfolgreiche Berufsaus-

übung sein kann. Wenn allerdings ein bestimmter Punkt überschritten wird, geht die Distanz in Depersonalisierung über und beginnt, die Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit zu beeinträchtigen. Bleibt dieser Zustand über längere Zeit bestehen, entwickelt sich die emotionale Erschöpfung.

In Golembiewskis Modell läuft die kausale Sequenz also entgegengesetzt zu der von Maslach und Cherniss. Es ist wichtig, der Frage nach der Verursachung nachzugehen, wenn man Burnout in frühen Stadien erkennen bzw. vorbeugen möchte. Dieser Frage sind Cynthia L. Cordes und Kollegen (Cordes, Dougherty & Blum, 1997) nachgegangen. Mittels Strukturgleichungsmodellen testeten sie in einer querschnittlichen Studie an 354 Managern im Personalwesen die Modelle von Maslach und Golembiewski gegeneinander. Zunächst fanden sie in konfirmatorischen Faktoranalysen, daß die von Maslach postulierte Dimensionalität des Konstruktes den Daten am besten entsprach. Ihren Analysen zufolge finden sich drei nicht-orthogonale Dimensionen.

In einem zweiten Schritt wurden die Modellanpassungen überprüft. Das Maslach-Modell erwies sich als leicht überlegen, aber keines der Modelle bildete die Daten gut ab. Vor allem die Beziehung zwischen Depersonalisierung und Leistungsverlust erscheint den Autoren bearbeitungswürdig, da sich in beiden Modellen nur schwache Pfade zwischen den Konstrukten finden. Cordes weist darauf hin, daß es sich beim Leistungsverlust vielleicht eher um eine *Folge* von Burnout handeln könnte. Denkt man an die hohe Stabilität dieser Dimension sowie an ihren Zusammenhang mit konfrontierendem Coping (vgl. unten, Enzmann, 1996), könnte der Leistungsverlust im Sinne von niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen jedoch auch ein Vorläufer von Burnout sein.

Die Beziehung zwischen emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung im Maslach-Modell erwies sich dagegen als sehr hoch. Die emotionale Erschöpfung wurde ihrerseits besonders durch quantitative Überlastung beeinflusst. Allerdings zeigte sich die Variable „Interpersonelle Interaktionen“ ohne Einfluß auf die Emotionale Erschöpfung, was in deutlichem Widerspruch zu den theoretischen Annahmen steht.

Die Autoren kommen zu dem Schluß, daß keines der Modelle substantielle Unterstützung erfahren konnte. Allerdings ist es ein Manko der Studie, daß ausschließlich querschnittliche Daten zur Abbildung der kausalen Sequenzen verwendet wurden. Es erscheint angemessener, solche Fragestellungen im Längsschnitt durch zeitverschobene Kreuzkorrelationen nachzugehen.

Ein ähnliches Vorgehen wählten Lee und Ashforth (1993), die allerdings längsschnittliche Burnoutdaten im Abstand von acht Monaten in einer Studie an Managern gewinnen konnten.

Bei dem Versuch, die Daten mit zeitversetzten Kreuzkorrelationen auszuwerten, führten Suppressor-Effekte und Multikollinearitätsprobleme zu nicht sinnvoll interpretierbaren Befunden, so daß die Autoren die Modelle von Maslach und Golembiewski an Querschnittsmodellen testeten. Hierbei ergab sich eine bessere Anpassung des Maslach'schen Modells. Bei einer Reanalyse der Daten durch Enzmann (1996) ließ sich keines der Modelle bestätigen.

Die Wichtigkeit längsschnittlicher Datenanalysen zeigte sich in einer Studie von Dignam, Barrera und West (1986), der Gefängnispersonal im Abstand von drei Monaten befragte. In Querschnittmodellen zur Vorhersage von Burnout hatten Faktoren wie Arbeitsstreß oder soziale Unterstützung signifikante Effekte, in der längsschnittlichen Analyse ließ sich Burnout zum zweiten Meßzeitpunkt hingegen nur durch den zum ersten Meßzeitpunkt erfaßten Burnout vorhersagen.

Weitgehender Konsens in der Burnoutforschung besteht darin, daß die hohe Prävalenzrate von Burnout als ein neueres Phänomen der modernen westlichen Welt anzusehen ist und daß es sich dabei um eine Reaktion auf die *berufliche* Tätigkeit handelt, die in Zusammenhang mit Streß und Arbeitszufriedenheit steht und Auswirkungen auf andere Bereiche des Lebens haben kann. Die *Entstehung* von Burnout wird übereinstimmend als ein unmerklich einsetzender und langwieriger Prozeß beschrieben (vgl. Schwab, 1995). Auch die *Multidimensionalität* des Konstruktes ist unumstritten.

Eine immer wieder gestellte Frage ist die nach der Einschränkung von Burnout auf *helfende Berufe* bzw. auf eine belastende Beziehung zu „abhängigen Personen“ (vgl. Barth, 1997, S. 22). Kahn und Mitarbeiter (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal, 1964) fanden bereits im Jahre 1964 in einer Untersuchung zu Rollenkonflikt und Rollenambiguität als Verursacher von organisationalem Streßerleben, daß Industriearbeiter ein (aus heutiger Sicht) dem Burnout vergleichbares Syndrom aufwiesen, das vor allem zu einer Verschlechterung der affektiven Beziehungen zu Vorgesetzten, Mitarbeitern, Untergebenen und Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern führte. In jüngster Zeit identifizierten Nijhuis und Smulders (1996) Burnout bei Bauarbeitern.

Detailliert wird dieses Problem bei Enzmann (1996, S. 26 ff.) diskutiert, der aufzeigt, daß durchaus auch in anderen Berufen Burnouterscheinungen zu finden sind, z.B. bei Künstlern oder Leistungssportlern. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß man auch „entflammen“ kann für das Bedürfnis, in Bildern etwas Bestimmtes auszudrücken, oder dafür, bei sportlichen Leistungen über sich selbst und andere hinauszuwachsen. Diesen „zentralen Objekten der Tätigkeit“ (ebenda) können Menschen, die sich überfordert fühlen, sicher auch

zynisch gegenüberstehen und sich dabei als erschöpft und nicht mehr leistungsfähig und kompetent empfinden.

Eine ähnliche Auffassung vertritt auch Burisch (1989), der soweit geht, Burnout in allen Arbeits- und Lebenszusammenhängen für möglich zu halten und sogar einen Computer, der beschimpft und traktiert wird, als Opfer von Burnouterscheinungen eines Computerfachmanns zu akzeptieren. Bei einer derartigen *Ausweitung* des Burnoutkonzeptes scheint allerdings dessen Sinn und dessen Erklärungswert in Frage gestellt (vgl. Barth, 1992; Maslach, 1995).

Die Eingrenzung auf die „helfende Beziehung“ wird auch immer wieder als *Abgrenzung* zu anderen verwandten Konstrukten wie Depressivität oder Resignation herangezogen (Maslach, 1995), wobei die *Unausweichlichkeit* und *Unfreiwilligkeit* der helfenden Beziehung in den Vordergrund rücken. Der Lehrerberuf ist hier ein gutes Beispiel: Weder können sich Lehrer ihre Schüler aussuchen, noch Schüler ihre Lehrer; die Beziehung ist langandauernd und kann von keiner Partei (unter normalen Umständen) abgebrochen werden. Die Beziehung ist relativ intensiv und bedeutsam bzw. folgenreich: Schüler werden auf das spätere Erwerbsleben vorbereitet, und sie werden für ihre Leistungen beurteilt, wodurch Lehrer große Verantwortung tragen. Durch diese besonderen Bedingungen fallen einige mögliche Streßbewältigungsstrategien weg, beispielsweise bestimmte vermeidende Reaktionen. Darüber hinaus bietet diese Unausweichlichkeit der Situation auch keine Möglichkeiten, an anderer Stelle positive (berufliche) Kompetenzerfahrungen (*mastery experiences*) zu machen. Dies sind nur einige Implikationen, die Beziehungen in „helfenden Berufen“ kennzeichnen. Es läßt sich allerdings fragen, ob nicht auch eine ähnliche Unfreiwilligkeit und Unausweichlichkeit gegenüber anderen „zentralen Objekten der Tätigkeit“ zu einer ähnlichen, aber klientenunabhängigen Belastung führen können. Ein Versicherungsangestellter beispielsweise muß sich jeden Tag aufs neue um seine Policen und Abschlüsse kümmern, auch wenn die Streßbelastung am Arbeitsplatz hoch ist und mangelnde Arbeitsleistung vielleicht seine Existenz bedroht.

Ein weiteres Problem taucht auf, wenn man erfahren möchte, *ab wann* eine Person mit einer vorliegenden Symptomatik als ausgebrannt bezeichnet werden kann. Darf man beispielsweise annehmen, daß ein vollständiges Burnoutsyndrom vorliegt, wenn eine Person auf allen drei Burnoutdimensionen konstant hohe Werte zeigt? Sind einzelne Dimensionen weniger stabil und dürfen daher Schwankungen unterliegen? Anders als beispielsweise bei psychiatrischen Diagnoseinstrumenten gibt es beim Burnoutsyndrom keine verbindlichen Kriterien, die es gestatten würden, den individuellen Burnoutwert einer Person — zum

Beispiel gemessen mit dem *MBI* — einer Entwicklungsstufe des Syndroms zuzuordnen. Daher können Aussagen über den Entwicklungsstand bzw. die Dynamik von Burnout immer nur vage bleiben.

2.2.4 Wodurch kann eine „helfende Beziehung“ zu Burnout führen?

Durch welche Mechanismen eine „helfende Beziehung“ zu Burnout führen kann, wurde bisher kaum untersucht. Eine Ausnahme bilden die Überlegungen von Buunk und Schaufeli (1993), die sich an der *Austauschtheorie* von Adams (Adams, 1965; Deutsch, 1983; Walster, Walster & Berscheid, 1978) orientieren. Die Autoren fassen die Beziehung zwischen Helfer und Hilfeempfänger als einen sozialen Austauschprozeß auf, der den Prinzipien von Gerechtigkeit folgt. Danach empfinden Menschen eine Austauschsituation als gerecht, wenn das Verhältnis zwischen eigenem Input (Anstrengung, Aufmerksamkeit, Zeit) und den dafür erhaltenen Gegenleistungen (Gehalt, Status, Dankbarkeit) ausgeglichen ist. Gerade in helfenden Berufen besteht von vornherein ein Ungleichgewicht zwischen der Aufgabe des „Helfers“, der vor allen Dingen Unterstützung, Trost und empathisches Verständnis zeigen soll, und den Charakteristika des hilfebedürftigen Empfängers. Durch dieses ständige *Ungleichgewicht* in der professionellen Beziehung entsteht nach Auffassung der Autoren *emotionale Erschöpfung*. Dabei betrachteten die Autoren Diskrepanzen zwischen eigenem Engagement (Input) und Konsequenzen (Output) sowohl auf der *interpersonalen* als auch auf der *organisationalen* Ebene. In ihrer Studie konnten sie zeigen, daß ein Mangel an Gerechtigkeit bzw. Reziprozität auf beiden Ebenen zu höheren Burnoutwerten führt (vgl. auch Schaufeli, Van den Eijnden & Brouwers, 1994 sowie Van Dierendonck, Schaufeli & Sixma, 1994 für die interpersonale Ebene; Schaufeli, Van Dierendonck & Van Gorp, 1996 für die organisationale Ebene).

Unter diesem Aspekt betrachtet erscheinen Lehrer als besonders gefährdete Berufsgruppe. Sie beginnen ihren Beruf häufig mit großem Idealismus und Enthusiasmus, also mit einer hohen emotionalen Investition, auf die von seiten der Schule keine „gerechte“, angemessene Reaktion erfolgt. Gerade Lehrer haben wenig Aufstiegsmöglichkeiten, können ihr Gehalt nicht durch Leistung verbessern und erhalten wenig (positives) Feedback in der Schule (vgl. Hertrampf & Herrmann, 1999). Ihre „Klienten“ sind oftmals heranwachsende Jugendliche, die das Unterrichtsgeschehen gerade *nicht* als Ort von sozialem Austausch empfinden. Emotionale Erschöpfung scheint vorprogrammiert, wenn der Lehrer nicht über ein Repertoire an effektiven Bewältigungsressourcen verfügt.

Von Geurts und Kollegen (Geurts, Schaufeli & de Jong, 1998) wird vorgeschlagen, diese Auffassung über die reziproke Natur der Arbeitsbeziehung mit dem Begriff „Psychologischer Vertrag“ (Rousseau & Parks, 1993) zu bezeichnen. Ungleichgewicht stellt sich dann als eine Verletzung dieses Vertrages dar; wenn also die Kosten der Berufstätigkeit den Gewinn übersteigen. Oder genauer: Das Verhältnis zwischen Input und Output sollte proportional zum Verhältnis zwischen Input und Output der anderen Partei sein; also proportional zum Verhältnis zwischen Input und Output von Schülern und Kollegen auf der interpersonalen und der Institution Schule auf der organisationalen Ebene. Die Autoren weisen darauf hin, daß Menschen versuchen, ihre Einschätzung des Ungleichgewichts durch sozialen Vergleich abzusichern. Einer der Hauptwege dazu stellt die direkte *Kommunikation* mit Kollegen über die Arbeitsbedingungen *et cetera* dar. Entsprechend konnten sie in einer Studie zeigen, daß je mehr Psychotherapeuten, Pädagogen und Sozialarbeiter negative Kommunikation über das Management führten, desto höher war ihre Einschätzung von Ungleichgewicht. Gleichzeitig war die emotionale Erschöpfung umso höher, je häufiger negative Kommunikation auftrat. Die Autoren befürchten hier einen Teufelskreis. Gerade in Schulen hört man immer wieder von der großen Unzufriedenheit der Lehrer mit der Schulleitung. Dieser mögliche Teufelskreis könnte also speziell im Lehrerberuf bedeutsam sein.

In einer neuen Arbeit haben Van Horn, Schaufeli und Enzmann (1999) die Auswirkung mangelnder Reziprozität sozialer Austauschprozesse auf interpersonaler und organisationaler Ebene im Lehrerberuf untersucht. Dabei ergaben sich interessante Unterschiede zu anderen Berufsgruppen. In ihrer Studie unterschieden sie sowohl zwischen Investitionen (Input) und Konsequenzen (Output), als auch zwischen der interpersonalen und der organisationalen Ebene. Zu den *Konsequenzen auf interpersonaler Ebene*, die Lehrer von Schülern erwarten, zählen zum Beispiel gute Leistungen, Motivation oder Mitwirkung an einem guten Unterrichtsklima. Von der *Institution Schule* werden gute Arbeitsbedingungen, vor allem aber Unterstützung und Anerkennung erwartet, da Faktoren wie „angemessene Entlohnung“ und „Aufstiegsmöglichkeiten“ in der Institution Schule wegfallen. Eine weitere Besonderheit im Lehrerberuf stellt das „Einzelkämpfertum“ dar; Lehrer haben keinen direkten Vergleich zwischen ihren eigenen Investitionen und denen von Kollegen. Daher wird argumentiert, daß sie auf *internale Standards* zur Bewertung ihrer Investitionen zurückgreifen. Gleiches gilt für die Konsequenzen ihres Handelns. Die Ergebnisse zeigten, daß solche Lehrer, die mangelnde Reziprozität in der Beziehung zu *Schülern* empfanden, keine höheren Burnoutwerte aufwiesen als Lehrer, die ihre Beziehung als reziprok empfanden. Lehrer hingegen, die ihre Beziehung zur *Institution Schule* als unausgeglichen empfanden, wiesen deutlich höhere Werte in

der Emotionalen Erschöpfung auf als Lehrer, die diese Beziehung als reziprok empfanden. Auf *interpersonaler* Ebene waren dabei grundsätzlich die Konsequenzen bedeutsamer für die Burnoutentwicklung. Mehr als 20% der Unterschiede in der Variation des Leistungsverlusts konnten dabei durch diese Konsequenzen erklärt werden. Die Varianzaufklärung für die beiden anderen Burnoutdimensionen lag deutlich niedriger (jeweils 6%). Dies kann auch wieder als ein Indiz dafür aufgefaßt werden, daß die Dimension Leistungsverlust eher Selbstwirksamkeit erfaßt, da es die positiven Konsequenzen eigenen Handelns sind — also die direkte Erfahrung, die den stärksten Einfluß auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen ausübt (vgl. Quellen der Selbstwirksamkeit oben). Auf *organisationaler* Ebene waren einseitige Investitionen mit einer eher zynischen Haltung und Leistungsverlust verbunden, als zu gering empfundene Konsequenzen eher mit höherer Emotionaler Erschöpfung.

Die Autoren schlagen folgende Interpretation der Ergebnisse vor: Lehrer fassen ihre Investitionen in ihre Beziehung zu Schülern im Rahmen ihrer internalen Standards als „berufsimmanent“ auf; Investitionen „müssen“ sein und sind nicht mit denen anderer Kollegen vergleichbar. Wie die Schüler hingegen darauf reagieren, beeinflußt alle Dimensionen der Burnoutentwicklung. Zur weiteren Erschöpfung trägt es bei, wenn von seiten der Institution Schule keine Anerkennung und Unterstützung sichtbar wird. Einseitige Investitionen in der Institution Schule führen bei Lehrern zu einer verstärkt zynischen Haltung und zu Leistungsverlust. Rosenholtz und Simpson (1990) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die Schulpolitik Lehrer in ihrer Flexibilität und ihrem Engagement beschneidet und damit auch das Engagement der Lehrer verringert.

Es zeigte sich in der Untersuchung von Van Horn und Kollegen also, daß eine Unterscheidung in Investitionen und Konsequenzen unterschiedliche Einflüsse auf die Burnoutentwicklung aufdecken kann. Allein das Ausmaß empfundener Reziprozität zu erfragen, kann unter Umständen Wirkmechanismen verdecken. Die Reaktion der Schüler auf das eigene Handeln bzw. die direkte Erfahrung der eigenen Kompetenzen sowie die Wertschätzung des eigenen Handelns durch die Institution Schule erweist sich bei Lehrern als eine wichtige Einflußgröße im Burnoutprozeß.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß sich die Einführung der Austauschtheorie in die Burnoutforschung in empirischen Arbeiten in der Gruppe um Schaufeli (z. B. 1993, 1994, 1995, 1998) als sinnvoll erweist. Es scheint vor allem ein fruchtbarer Weg zu sein, um Licht in das Dunkel um die Bedeutung pathologischer Aspekte der „helfenden Beziehung“ zu bringen.

2.2.5 Zusammenhang zwischen Stress und Burnout

Wie weiter oben berichtet wurde, geht Cherniss (1980a, 1980b) davon aus, daß Burnout die Folge eines langanhaltenden, belastenden Streßzustandes ist, den inadäquates Bewältigungsverhalten wie beispielsweise defensives Coping nicht zu lösen vermag. Sowohl in der Burnoutforschung als auch bei anderen Autoren im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie, wie beispielsweise bei Schönpflug (1987), wird die Annahme vertreten, daß Burnout durch hohes Streßerleben am Arbeitsplatz entsteht. Die negativen Effekte auf das Wohlbefinden von ausgebrannten Personen reichen zwar in alle Lebensbereiche hinein, die Verursachung wird jedoch allgemein im Berufsleben lokalisiert. Daher sind auch viele der diskutierten Ursachenfaktoren in der Literatur dieselben wie allgemein Streß verursachende Merkmale der Arbeitssituation, beispielsweise „Zeitdruck“ oder die Klassenstärke.

Shirom und Oliver (1986; Shirom, 1989) hingegen finden Anhaltspunkte dafür, daß umgekehrt Ausgebranntsein Streß verursacht. Büssing und Perrar (1992) weisen darauf hin, daß die Untersuchung der kausalen Einflußrichtung dadurch erschwert wird, daß vermutlich andere Stressoren außerhalb des Berufsalltags ebenfalls eine Rolle bei der Entwicklung von Burnout spielen.

Diese widersprüchlichen Befunde lassen sich im Sinne eines transaktionalen Streßkonzeptes (vgl. Kapitel zur Streßeinschätzung) integrieren: Eine starke Streßbelastung begünstigt die Entwicklung des Burnoutsyndroms. Hohes Streßerleben wird maßgeblich von schwachen personalen Ressourcen wie einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst. Durch das Ausgebranntsein verringern sich wiederum die personalen Ressourcen, was nachfolgend starkes Streßerleben begünstigt. Somit kann Streßerleben sowohl Vorläufer als auch Folge von Burnout sein.

Enzmann (1996) fand in seiner Längsschnittuntersuchung, daß der unspezifische Stressor „Zeitdruck“ den stärksten Einfluß auf die Entwicklung Emotionaler Erschöpfung hatte, und stellt die Frage, ob zumindest diese Dimension nicht eher als allgemeines Übermüdungssymptom zu interpretieren sei. Dieser Befund läßt sich einfügen in die Auffassung, daß Burnout nicht spezifisch für helfende Berufe ist, sondern allgemein durch die defensive Bewältigung streßreicher Anforderungssituationen zustandekommt — wobei sich noch die weitergehende Frage stellen läßt, ob der Streß dabei ausschließlich durch die Bedingungen der Arbeitssituation zustande kommen muß oder ob es sich dabei um Streßerleben aus allen Bereichen handelt.

Um der Frage nachzugehen, ob sich Burnout substantiell von allgemeiner Überforderung unterscheidet, die durch hohe Streßbelastung und inadäquates Bewältigungsverhalten im

Berufsleben zustande kommt, könnte man die Burnoutmaße mit denen der allgemeinen beruflichen Belastung vergleichen. Es läßt sich hierbei vorstellen, daß das Gefühl von Überforderung im Berufsalltag nicht nur von den Anforderungen im Berufsleben allein abhängt, sondern eher von den gesamten Anforderungen, denen sich eine Person gegenüber sieht. Plakativ formuliert wird eine alleinerziehende Mutter von drei Kindern mit vollem Deputat ihre beruflichen Anforderungen schlechter bewältigen können als andere Kollegen, die weniger Streßsituationen im Privatleben ausgesetzt sind. Ein hoher Burnoutwert (bzw. hohes Streßerleben) wäre in diesem Fall vermutlich nicht nur durch Faktoren des Berufslebens verursacht. Obwohl man geneigt ist, als Ursache für das Ausbrennen im Berufsleben eben nur berufliche Ursachen in den Blick zu nehmen, könnten wichtige Hinweise darauf gefunden werden, daß dies zu kurz greift, was vor allem Implikationen für Prävention und Intervention hätte.

Es bleiben also drei offene Fragen zu klären: Ist Burnout tatsächlich ein eigenständiges Phänomen, das sich substantiell von allgemeiner beruflicher Überlastung abhebt? Ist Burnout im Sinne Maslachs ein spezifisches Phänomen von helfenden Berufen, so daß die Emotionale Erschöpfung in der Tat das Leitsymptom bei der Burnoutentwicklung darstellt? Wird das Burnoutsyndrom ausschließlich von Faktoren im Berufsleben verursacht oder tritt Streß aus anderen Lebensbereichen hinzu?

Für den Lehrerberuf faßt Schwab (1995) in der *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* drei potentielle Streßquellen zusammen: (a) gesellschaftliche Quellen, (b) organisationale Quellen und (c) individuelle Variablen. Die *gesellschaftlichen* Erwartungen an die Institution Schule wie an die einzelnen Lehrer sind hoch. Der wirtschaftliche Erfolg eines Landes hängt größtenteils von der Qualität der Ausbildung seiner Erwerbstätigen ab. Deshalb wird von Lehrern nicht nur die Vermittlung von Werten und die Erziehung zum mündigen Bürger erwartet, sondern auch eine erstklassige Ausbildung *in puncto* Wissen und höheren Lernstrategien. Dem steht eine sich verschlechternde Ausstattung der Schulen sowie nachlassende Motivation von Schülern gegenüber. Innerhalb der *Institution Schule* zählen Rollenkonflikte und Rollenambiguität zu den stärksten Streßquellen. Es kann zu Streß führen, wenn gleichzeitig die Ausübung zwei verschiedener Rollen (z.B. Vertrauenslehrer und Notengeber) von einem Lehrer erwartet werden oder wenn ein Lehrer keine eindeutigen Informationen über rollenangemessene Rechte und Pflichten hat, die deutliche Verhaltenshinweise geben. Darüber hinaus zeichneten sich in verschiedenen Studien wenig ausgebrannte Lehrer dadurch aus, daß sie Autonomie empfanden in ihren Entscheidungen, was sie wie unterrichten, daß sie an schulischen Entscheidungsprozessen teilhatten und daß sie angemess-

sene Reaktionen auf gute bzw. schlechte Arbeitsleistung wahrnahmen. Als *individuelle Variablen*, die Streßerleben vermindern, nennt Schwab hier vor allem die Möglichkeit, Bedürfnisse nach Erfolg, nach Leistung, nach Anerkennung und Respekt oder nach vollständiger Entwicklung der eigenen Potentiale im Lehrerberuf befriedigen zu können.

Schwab weist darauf hin, daß die interindividuellen Unterschiede in der Streßeinschätzung und dem Belastungserleben so groß sind, daß es bisher nicht gelingen konnte, potentielle Streßquellen „in eine vertretbare Ordnung oder Hierarchie ihrer Wichtigkeit“ zu bringen (Schwab, 1995, S. 53, Übers. d. Verf.).

2.2.6 Wie läßt sich Burnout im Lehrerberuf erklären?

Wie sieht der Berufsalltag eines Lehrers aus, der seine Ausbildung gerade abgeschlossen hat und nun zum ersten Mal eigenverantwortlich an einer Schule arbeitet? Zunächst fällt einem der oft zitierte „Praxisschock“ ein. Wie die meisten Angehörigen helfender oder sozialer Berufe sind auch viele junge Lehrer von Idealismus bewegt; sie wollen etwas verändern, sie wollen ihren Unterricht gut und ihre Schüler zufrieden und leistungsstark machen. Der Praxisschock trifft viele mit voller Wucht, da sie unvorbereitet in der Realität ganz andere Bedingungen vorfinden als sie erwartet hatten. Zum einen finden sie sich mit vielen institutionellen Zwängen und bürokratischen Hindernissen konfrontiert. Zum anderen sind gerade Schüler der Mittelstufe oftmals demotiviert, negativ gegenüber der Schule (und all ihren Mitgliedern) eingestellt und selten offen für idealistische Veränderungen. Eine gute Beziehung mit den Schülern herzustellen, wird durch die Notwendigkeit erschwert, Schüler in ihren Leistungen bewerten zu müssen. Kontakt mit den Eltern findet meistens nur statt, wenn bereits irgendetwas schiefgegangen ist und Probleme anstehen. Darüber hinaus sind Lehrer oft Einzelkämpfer. Sie sind in der Ausübung ihres Berufes von Kollegen oder anderen „Experten“ unbeobachtet und erhalten wenig Rückmeldung über die Qualität ihres Tuns. Die Rückmeldung, die Schüler direkt (Verhalten) oder indirekt (Leistung) geben, sind häufig keine Reaktion auf das konkrete Lehrerhandeln und werden auch von Lehrern entsprechend wahrgenommen.

Hertrampf und Herrmann (1999) stellten in ihren eingangs beschriebenen Studien unter anderem fest, daß der Faktor „Rückmeldung“ beim Aufbau und der Modifikation von Selbstwirksamkeitserwartung eine zentrale Stellung einnimmt, daß aber gleichzeitig das Arbeitsfeld Schule extrem arm an vor allem institutionalisierten Rückmeldungsmöglichkeiten ist. Die Interviews zeigten deutlich, daß der Austausch zu Beginn des Berufslebens (vor allem während des Referendariats) als sehr positiv empfunden wurde, daß ein starker Wunsch nach

mehr Rückmeldung vorhanden ist und daß im Berufsalltag kaum Möglichkeiten zum Austausch gesehen werden. Den *Schülerreaktionen* wurde explizit nur ein bedingter Rückmeldecharakter zugesprochen, da sie sich eher auf die Klassenatmosphäre beziehen, aber kein Potential für verhaltensmodifizierende Evaluation bieten.

Da Lehrer unbeobachtet arbeiten, als „Einzelkämpfer“ (vgl. Hertrampf & Herrmann, 1999), fällt es ihnen auch schwerer, Kollegen gegenüber Schwierigkeiten zu thematisieren oder sie um Rat zu fragen. Gespräche in Kollegien drehen sich meist eher um schwierige Schüler oder sonstige *externale* Ursachen von Schwierigkeiten. Konferenzen dienen eher organisatorischen oder fachlichen Themen. Ältere Kollegen gehen selten mit gutem Beispiel voran, denn wer seine Schwierigkeiten öffentlich zugibt, macht sich angreifbar.

Bei einem jungen Lehrer kann der Eindruck entstehen, nur er selbst habe Probleme. Er bekommt weder realistische Rückmeldung noch Unterstützung. Daher ist es schwer, eigene Schwierigkeiten als Reaktion auf eine bestimmte Bedingungskonstellation zu verstehen, die andere Kollegen genauso betreffen. Es sollte deshalb ein Anliegen sein, widrige Prozesse und ihre Verbreitung aufzudecken und Lehrern zugänglich zu machen, um Hinweise darauf zu geben, wodurch Schwierigkeiten verursacht sein könnten und wie Abhilfe geschaffen werden kann.

Schwab (1995) beschreibt den Prozeß des Ausbrennens bei Lehrern sehr anschaulich: „[...] Lehrer beginnen ihren Beruf mit der Hoffnung, Schülern beim Wissenserwerb zu helfen und einen positiven Einfluß auf die Gesellschaft zu nehmen. Wenn Lehrer das Gefühl haben, daß sie im Leben ihrer Schüler nichts mehr ausrichten, werden sie oftmals gewahr, daß ihr Beruf darüber hinaus wenig Lohnendes, wie Geld oder Anerkennung, bietet. Leistungsverlust kombiniert mit den beiden anderen Burnoutaspekten kann dann die Motivation bis zu einem Punkt reduzieren, an dem Mißerfolg zu einer Lebensart wird.“ (S. 53, Übers. d. Verf.).

2.2.7 Idealtypischer Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout

Die Selbstwirksamkeitsforschung zeigt, daß die Bewältigung von Schwierigkeiten aller Art umso leichter gelingt, je höher man seine Kompetenzen einschätzt (Jerusalem, 1990). Daher sollte eine hohe Kompetenzüberzeugung mit eher niedrigen Burnoutwerten einhergehen, da Schwierigkeiten im Berufsalltag besser bewältigt werden. Dieser Zusammenhang sollte umso deutlicher ausfallen, je berufsspezifischer die Selbstwirksamkeitserwartung verstanden wird, weil sich das Burnoutsyndrom explizit auf das Berufsleben bezieht.

Es stellt sich die Frage, wieso *manche* Lehrer ein Burnoutsyndrom entwickeln und andere *nicht*? Aufgrund der obigen Überlegungen läßt sich folgendes idealtypisch vereinfachtes Szenario vorstellen (vgl. Abb. 2.3): In einer Schule werden Burnoutwerte gemessen. Bei der ersten Messung findet man, daß einige Lehrer recht hohe Werte haben und gleichzeitig eine geringe Selbstwirksamkeit. Ein Jahr später sind die ausgebrannten Lehrer noch immer ausgebrannt, *aber* sie sind selbstwirksamer geworden. Wieder ein Jahr später zeigt sich dann, die Selbstwirksamkeit dieser Kollegen ist nicht nur weiter gestiegen sondern *jetzt* sind sie auch weniger ausgebrannt.

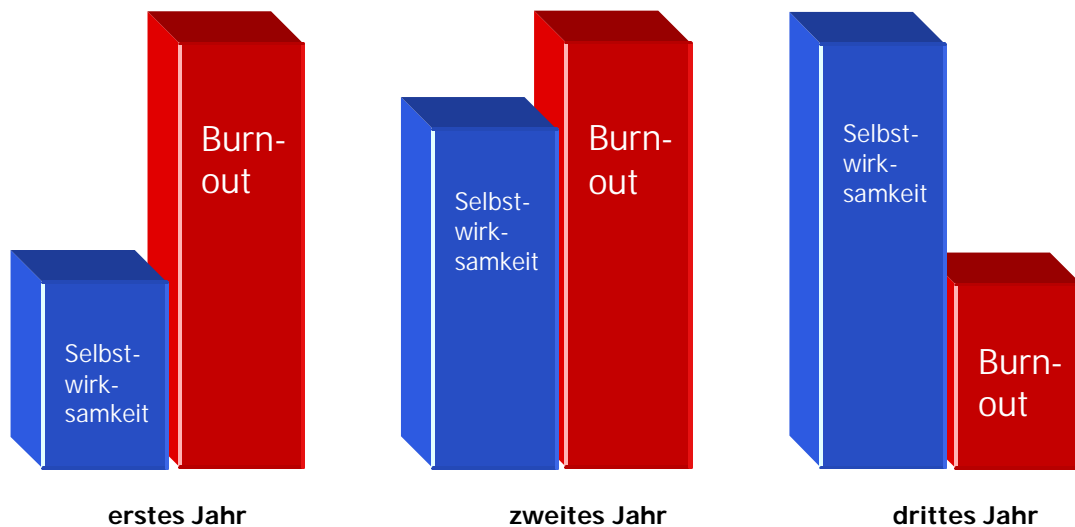


Abbildung 3.3. Mögliche Veränderung zweier Lehrermerkmale über drei Jahre hinweg

So könnten die Merkmale Selbstwirksamkeit — und auch andere Variablen wie zum Beispiel berufliche Belastung — und Burnout miteinander zusammenhängen. Lassen sich solche Zusammenhänge finden, wäre dies ein weiterer Indikator für eine mögliche Schutzfunktion hoher Selbstwirksamkeitserwartungen gegen das Ausbrennen. Die Implikationen für Prävention und Intervention liegen auf der Hand, da die Selbstwirksamkeitsforschung die Entstehung und Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen soweit aufklären konnte, daß ein wirksames Training von Kompetenzerwartungen möglich ist (vgl. Selbstwirksamkeits-Training für Lehrer, Schwarzer, 1998a).

In der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung wird von Hacker und Richter (1984) ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung, Streßeinschätzung und Belastungserleben bzw. Burnout postuliert. Die Autoren formulieren (ebenda, S. 44, Hervorhebung v. d. Verf.): „Wirkungen [von Anforderungen] korrelieren stärker mit den erlebten als mit den objektiven Anforderungen.“, und weiter: „Die Widerspiegelung

(Erleben) des Verhältnisses des Auftrags nebst seiner Ausführungsbedingungen zu den eigenen *Leistungsvoraussetzungen* modifiziert die Auswirkungen der Anforderungen [...].“ Das Erleben „eigener Leistungsvoraussetzungen“ läßt sich hier offenbar als Selbstwirksamkeitserwartungen verstehen, die in den subjektiven Bewertungsprozeß (*Ressourceneinschätzung*) bei der Streßeinschätzung eingehen. Diese subjektiven Überzeugungen sind wichtiges Bestimmungsstück für das Ausmaß an Streßerleben und Belastung.

2.2.8 Forschungsbefunde zum Burnout in helfenden Berufen

In der Literatur werden verschiedene Bedingungen diskutiert, die zu Burnout führen. Dabei zeigt sich in vielen Querschnitt- und einigen wenigen Längsschnittuntersuchungen kein eindeutiges Bild, wie auch Büssing und Perrar (1992) bemängeln. Beispielsweise nennen Pines, Aronson und Kafry (1985) in ihrem Buch 32 (!) verschiedene Bedingungen für die Entstehung von Burnout. Bei der Suche nach *personalen Vulnerabilitätsfaktoren* sind die Ergebnisse oft uneindeutig. Einige interessante Befunde lassen sich aber referieren: Burnout hat sich in vielen Studien als unabhängig von der *Geschlechtszugehörigkeit* erwiesen. Bei Cordes und Dougherty (1993) sowie bei Maslach (1993) allerdings erwiesen sich Frauen als emotional erschöpfter, Männer hingegen litten mehr unter einer zynischen Einstellung und Leistungsverlust. Auch Barth (1992) findet bei Lehrern eine leicht höhere zynische Haltung im Vergleich mit ihren Kolleginnen.

Maslach und Jackson (1984) fanden in ihrer Eichstichprobe, daß mit zunehmendem *Alter* Burnoutwerte sinken; bei einer Stichprobe von Lehrern (1986) wurde dies nur für die Dimension Emotionale Erschöpfung signifikant. Meadow (1981) und Schwab und Iwanicki (1982) hingegen fanden einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen Alter und Burnout sowie einen Modalwert im Alter von ungefähr 30 Jahren.

Die *Berufserfahrung* zeigte bei Maslach und Jackson (1984) einen kurvilinearen Zusammenhang mit Burnout. Das Maximum der Burnoutwerte lag bei ein bis fünf Jahren Berufserfahrung. In der Studie von Meadow fand sich dieser Zusammenhang nur für die Emotionale Erschöpfung, mit einem Maximum bei sieben bis zehn Jahren Berufserfahrung. In anderen Studien fand sich kein Zusammenhang (z.B. Schwab & Iwanicki, 1982). Darüber hinaus hatte Berufserfahrung einen moderierenden Einfluß auf die verschiedenen Burnoutdimensionen bei Enzmann (1996). Enzmann argumentiert, daß weniger Berufserfahrene unter Umständen ein Bild von ausgebrannten Berufserfahrenen zeichnen, bevor sich deren Burnout vollständig entwickelt. Es zeigte sich nämlich, daß vor allem die Dimension Persönliche Leistung bei *berufserfahrenen Helfern* durch weitere Personenmerkmale beeinflusst wurde. Die Wirkung

von Situationsmerkmalen hingegen schlug vor allem für weniger erfahrene Personen durch. Es läßt sich annehmen, daß in langen Berufsjahren personale Ressourcen abnehmen, die beim Berufseinstieg noch vorhanden sind, so daß die situativen Merkmale mit der Zeit zugunsten personaler Faktoren an Bedeutung verlieren.

In diesem Zusammenhang weist Enzmann (1996) darauf hin, daß der *Leistungsverlust* den engsten Zusammenhang zu verschiedenen Persönlichkeitsvariablen wie z.B. „Erfolgssicherheit“ oder „positiver Herausforderung“ aufwies — ein weiteres Indiz dafür, daß es sich hier vielleicht doch eher um relativ stabile Einstellungen handeln könnte. Entsprechend schlägt Enzmann vor, in Längsschnittstudien zu prüfen, ob diese Dimension auch eine höhere Stabilität aufweist. In diesem Zusammenhang weist er auch darauf hin, daß insgesamt alle Burnoutdimensionen sehr hohe Stabilitäten im Abstand von elf Monaten aufwiesen, die in ihrer Höhe durchaus an die Stabilitäten von Persönlichkeitsmerkmalen heranreichen. Die hohe Stabilität kann allerdings durch langfristig stabile situative Bedingungen (wie sie z.B. im Schulalltag bestehen) mitverursacht werden. Davon wird jedoch nicht die subjektive langfristige Beeinträchtigung im Wohlbefinden ausgebrannter Personen gemildert.

Unter anderem fanden sich auch hohe Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeitserwartung, die aufgrund der inhaltlichen Nähe beider Konstrukte nicht verwundern. In jüngerer Zeit sehen Maslach und Kollegen ebenfalls explizit einen Zusammenhang zwischen dieser Dimension und *efficacy* (Leiter & Maslach, 1998).

Bewältigungsstrategien zeigten bei Enzmann (1996) bei den weniger Berufserfahrenen eine unerwartete Einflußrichtung, da sich vermeidendes Coping eindeutig als *Folge* Emotionaler Erschöpfung erwies. Wobei sich hier fragen läßt, ob man bei wenig Berufserfahrenen bereits vom Vorliegen eines Burnoutsyndroms ausgehen darf, da ja schon Maslach (1995) darauf hinweist, daß sich Arbeitsstreß und Burnout gerade durch die zeitliche Erstreckung des Entwicklungsprozesses unterscheiden. Daß vermeidendes Coping hingegen eine der Reaktionen auf Arbeitsstreß darstellen kann, ist bekannt (z.B. Lazarus, 1991).

Eine von Enzmann durchgeführte Metaanalyse von sechs Studien zum Zusammenhang zwischen Copingstrategien und den drei Burnoutdimensionen zeigte vor allem klare Zusammenhänge zwischen Emotionaler Erschöpfung und vermeidendem Coping sowie zwischen Leistungsverlust und konfrontierendem Coping. Gleichzeitig fällt der Zusammenhang zu vermeidendem Coping am geringsten aus. Betrachtet man die sehr hohe Stabilität der Dimension Leistungsverlust, könnte letzteres nach Meinung von Enzmann darauf hindeuten, daß ein geringer Leistungsverlust eher durch hohe Selbstwirksamkeit und daraus resultierendem konfrontierendem Coping (Bandura, 1997) zustande kommen könnte. Dies ist also ein

weiteres Indiz dafür, daß die Dimension Leistungsverlust gleichzeitig subjektive Kompetenzüberzeugungen von Personen erfaßt. Offen bleibt, ob defensives Coping sowohl eine Folge von Streßerleben als auch von Emotionaler Erschöpfung sein kann, oder ob dieser Zusammenhang darauf verweist, daß die Dimension Emotionale Erschöpfung vor allem unspezifischen Arbeitsstreß operationalisiert.

Enzmann geht aufgrund der Befundlage davon aus, daß konfrontierende Coping-Strategien insgesamt eher vor Burnout schützen. Dies würde wiederum für eine mögliche protektive Wirkung von Selbstwirksamkeitserwartungen sprechen.

Die Einflüsse *situativer Merkmale* auf Burnout wurden aufgrund der berufsspezifischen Perspektive sehr viel häufiger untersucht. Schaufeli (1990) kommt zum Beispiel in einer Zusammenfassung von 200 Arbeiten zu dem Schluß, daß die Arbeitsmerkmale stärker als die Personenmerkmale mit Burnout assoziiert sind. Es fanden sich Zusammenhänge mit allgemeinem „Arbeitsstreß“, mit Rollenkonflikt und Rollenambiguität, mit dem Fehlen von Autonomie, Mangel an Kontrolle, Zeitmangel oder geringen Partizipationsmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Dabei ist die inhaltlich ähnliche Operationalisierung der Burnoutdimensionen (vor allem der Emotionalen Erschöpfung) und allgemeiner beruflicher Belastung zu bedenken (vgl. auch Kapitel zur subjektiven beruflichen Belastung).

Enzmann (1996) weist darauf hin, daß die Dimension *Leistungsverlust* am wenigsten durch situative Faktoren zu erklären ist. Beispielsweise korrelieren Variablen wie „Zeitdruck“ deutlich höher mit emotionaler Erschöpfung als mit Persönlicher Leistung (vgl. oben). Dies ist insofern interessant, als die hohen Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Leistungsverlust die mögliche Interpretation unterstützen (vgl. Lee & Ashforth, 1990), daß es sich beim Leistungsverlust inhaltlich vor allem um eine Art Selbstwirksamkeitserwartung handelt. Eine relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft wie die Kompetenzerwartung sollte durch Zeitdruck nicht stark beeinflußt werden. Auf der anderen Seite beeinträchtigt natürlich Zeitdruck das aktuelle Leistungsniveau nachteilig. Letzteres drückt sich aber in der operationalen Definition der Burnoutdimension *Persönliche Leistung* weniger aus. Items wie „Ich habe viele wertvolle Dinge mit meiner derzeitigen Arbeit geleistet“, „Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzusetzen“ oder „Ich glaube, daß ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse“ drücken eher stabile Überzeugungen aus und weisen kaum einen Zusammenhang mit situativen Einflußfaktoren auf. Cordes und Kollegen (1997) haben, wie bereits erwähnt, ebenfalls die Überlegung angestellt, Leistungsverlust als Folge von Burnout aufzufassen. Auch Leiter (1991) fand die Dimension Leistungsverlust unabhängig von den beiden anderen Dimensionen.

Die Befundlage zu den *Konsequenzen* von manifestem Burnout ist eher dünn und basiert vornehmlich auf querschnittlichen Studien, in denen kausale Einflüsse nicht geprüft werden können. Der Zusammenhang zwischen Burnout und leichten psychosomatischen Beschwerden, wie zum Beispiel Kopfschmerzen oder Schlafstörungen, scheint am besten belegt (Burke & Greenglass, 1988; Dell'Erba, Venturi, Rizzo, Porcú & Pancheri, 1994; Enzmann, 1996; Leiter & Durup, 1994). Guglielmi und Tatrow (1998) fanden einen Zusammenhang zu schweren somatischen Beschwerden wie Gallenblasenerkrankungen, Ulkusleiden und gastrointestinalen Problemen. Appels und Schouten (1991) konnten sogar ein erhöhtes Herzinfarktisiko ausgebrannter Personen feststellen.

Beeindruckend ist eine Statistik der *National Institutes of Health* (USA), der zufolge im Jahre 1998 Kosten von 1.48 Milliarden US\$ hätten eingespart werden können, wenn die burnoutbedingten Fehlzeiten um 10% gesenkt worden wären.

2.2.9 Forschungsbefunde zum Burnout bei Lehrern

In der englischsprachigen Forschung zu Burnout bei Lehrern finden sich seit langem interessante Befunde (Übersicht bei Barth, 1997). Auch hier sind Ergebnisse oft widersprüchlich, was an der multidimensionalen Natur des Konstruktes und der Annahme einer multidimensionalen Verursachung von Burnout liegen könnte. Da die Entwicklung eines Burnoutsyndroms ein langwieriges Prozeßgeschehen darstellt, können schon kleine Unterschiede im Design von Studien dazu führen, daß Ergebnisse nicht repliziert werden können. Wenn zum Beispiel Malanowski und Wood (1984) feststellen, daß Burnout mit der Klassengröße ansteigt, McIntyre (1984a) und Zabel und Zabel (1982) aber *keine* Zusammenhänge finden, darf daraus nicht gefolgert werden, daß der Stressor „Klassengröße“ nichts mit der Entwicklung von Burnout zu tun hat. Ist beispielsweise das Schulklima sehr gut, die Arbeitszufriedenheit entsprechend hoch und das Kollegium solidarisch (s.a. Kapitel kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung), dann ist der Einfluß der Klassengröße auf die Burnoutentwicklung vermutlich geringer. Dieses Problem ließe sich umgehen, indem mehrere Merkmale in ihrem Effekt auf die Burnoutentwicklung gleichzeitig geprüft werden, da einzelne Stressoren nicht unabhängig von Arbeitsplatzmerkmalen, Personenmerkmalen sowie dem jeweiligen Bewältigungsverhalten sein sollten. Darüber hinaus muß allerdings auch die hohe interindividuelle und intraindividuelle Variabilität von Streßeinschätzungen bedacht werden. Da verschiedene Personen sehr unterschiedlich auf potentiell streßreiche Ereignisse reagieren und auch die Streßreaktionen einer einzelnen Personen kein stabiles Merkmal darstellen, können die

Einflüsse von Streßbelastungen auf die Burnoutentwicklung nur schwer überprüft werden (vgl. auch Kapitel zur Streßeinschätzung).

In einigen Studien wird ein Burnout-Gesamtwert verwendet, anstatt Zusammenhänge für jede Dimension einzeln zu untersuchen. Bei einem solch heterogenen Konstrukt wie Burnout könnte auch hierin ein Grund für uneinheitliche Ergebnisse liegen.

In Verbindung mit der Überlegung, daß Burnout ein Phänomen der modernen Gesellschaft ist, findet sich ein interessantes Ergebnis bei Alschuler (1980), der berichtet, daß bereits 1976 30% aller Lehrer in den USA ihren Beruf wechseln wollten. Pines et al. (1985) berichten von einem starken Absinken der Anzahl von Lehrern, die 20 Jahre oder länger im Beruf stehen. Da gerade die vormals *idealistischen* Lehrer häufig von Burnout betroffen scheinen, lassen sich mögliche Folgen ausmalen.

Zum Burnout im Lehrerberuf gibt es eine längsschnittliche Studie von Shirom und Oliver (1986), die Lehrer im Abstand von zehn Monaten zu ihrer Emotionalen Erschöpfung und zu verschiedenen Stressoren wie heterogenen Klassen oder extracurricularen Verpflichtungen befragten. Die Ergebnisse sind uneindeutig. Es fanden sich beispielsweise reziproke Effekte zwischen Arbeitsstressoren und Burnout — was aus Sicht der transaktionalen Streßtheorie wiederum interpretierbar wird.

Erwähnt werden sollen hier auch die Normwerte, die Maslach, Jackson und Leiter (1996) für verschiedene Berufsgruppen, unter anderem auch für den Lehrerberuf (N = 4.163), zusammengestellt haben. Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen schneiden Lehrer in den USA relativ schlecht ab. Ihre Werte in Depersonalisierung sind die höchsten, bei der Emotionalen Erschöpfung werden sie nur knapp von im medizinischen Bereich Tätigen übertroffen, nur im Leistungsverlust liegen sie eher im Mittelfeld. Für den deutschen Sprachraum liegen keine Normwerte vor.

Unter *Konsequenzen* von Burnout im Lehrerberuf findet Lowenstein (1991) neben häufigem Arbeitsplatzwechsel und hohen Fehlzeiten auch Medikamenten- und Alkoholmißbrauch. Guglielmi und Tatrow (1998) bestätigen einen stark erhöhten Medikamentenverbrauch ausgebrannter Lehrer. Letztere weisen auch darauf hin, daß der überwiegende Anteil der 10% von Frühpensionierungen in Hamburg auf das Konto von Burnout geht.

Fehlende Motivation von Schülern und ihre schwache Arbeitseinstellung scheinen weltweit einen der tagtäglichen Hauptstressoren im Lehrerberuf darzustellen (Kyriacou, 1987). Von israelischen Lehrern wird beispielsweise berichtet, daß auffälliges Verhalten von Schülern, ihre fehlende Aufmerksamkeit sowie ein geringes Interesse am Lernstoff maßgeblich zu Burnout beitragen (Friedman & Farber, 1992). Ein unterstützendes Netzwerk zwischen

den Kollegen hingegen hilft, Burnout zu verhindern (Blase, 1986; Rodgers–Jenkinson & Chapman, 1990). Dabei ist die Unterstützung durch Kollegen wesentlich wichtiger als die Unterstützung durch Vorgesetzte (Pines et al., 1981). Effektive Unterstützung zeichnet sich dadurch aus, daß die Kollegen in annehmbarer Weise Kritik ausüben, bei Problemen aktiv zuhören und auch emotionale Unterstützung gewähren. Ein unterstützendes Netzwerk könnte als eine günstige Bedingung für Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen betrachtet werden, da sich häufige positive Gruppenerfahrungen verstärkend auf Überzeugungen über Gruppenkompetenzen auswirken sollten.

Externale Kontrollüberzeugungen scheinen die Burnoutentwicklung zu begünstigen, wie Lutz und Maddirala (1990) und McIntyre (1984b) feststellten. Lehrer mit internalen Kontrollüberzeugungen hingegen sind weniger von Burnout betroffen. Internale Kontrollüberzeugungen sind verwandt mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Auch Selbstwirksame nehmen eine hohe Kontrolle über ihre Umwelt wahr und attribuieren dies darüber hinaus auf ihre eigene Kompetenz. Insofern lassen sich Befunde zu internalen Kontrollüberzeugungen in gewisser Weise auch als Befunde zur Selbstwirksamkeit verstehen.

Glass und McKnight (1996) betrachten in ihrem Übersichtsartikel zu Kontrollüberzeugungen und Burnout neun Studien, die den Zusammenhang zwischen Emotionaler Erschöpfung und internalen Kontrollüberzeugungen untersuchten. Neben einer Studie an Lehrern wurden verschiedene andere Berufsgruppen untersucht, die in ihrem Berufsalltag häufigen und intensiven Klientenkontakt haben (vgl. Tab. 1.1). Für alle Berufsgruppen fanden sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge, die zeigen, daß mangelnde internale Kontrollüberzeugung mit höherer Emotionaler Erschöpfung einhergeht.

Tabelle 1.1: Zusammenhänge zwischen internalen Kontrollüberzeugungen und Emotionaler Erschöpfung in verschiedenen Berufsgruppen

Autor	Jahr	Stichprobe	Korrelation
Brookings	1985	135 Personaldienstleister	–.30
Haack	1988	283 Schwesternschülerinnen	–.33
St. Yves	1989	82 Zahnärzte	–.21
Ackerley	1988	562 Psychologen	–.28
Glass	1993	162 Krankenschwestern	–.38
Jackson	1986	248 Lehrer	–.20
Jackson	1987	391 Rechtsanwälte	–.16, –.22
Landsbergis	1988	289 Gesundheitssystemangestellte	–.33
Lee	1993	169 Sozialarbeiter	–.36

In einer neueren Untersuchung von Burke, Greenglass und Schwarzer (1996) wurde eine Stichprobe von 362 kanadischen Lehrern und Schulleitern zweimal im Abstand von einem

Jahr untersucht. Die Forschungsfrage zielte auf die Vorhersage des Ausmasses an Burnout im zweiten Jahr durch situative, personale oder soziale Faktoren zu Beginn der Studie. Am Arbeitsplatz gab es vor allem drei Elemente, die mit Burnout zusammenhingen, nämlich Bürokratie, störende Schüler und Mangel an Unterstützung seitens der Vorgesetzten. Daneben gab es aber auch Selbstzweifel und weniger gute soziale Integration. In einem Pfadmodell erwiesen sich alle fünf Faktoren als signifikante Vorläufer von Burnout. Wer über alle diese fünf Merkmale klagte, stand besonders stark in Gefahr auszubrennen.

2.3 Kognitive Stresseinschätzung: Herausforderung, Bedrohung, Verlust

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Arten der kognitiven Bewertung streßreicher Ereignisse beschrieben, die in dem transaktionalen Streßkonzept von Lazarus wurzeln. Was versteht man unter Interaktion, was unter Transaktion? Wie schätzen Menschen streßreiche Anforderungssituationen ein? Welche Konsequenzen haben diese verschiedenen Einschätzungen für das nachfolgende Verhalten? Welcher Zusammenhang besteht zwischen Streßbewertung und Selbstwirksamkeitserwartung? Wie beeinflusst Streßeinschätzung die Burnoutentwicklung?

2.3.1 Das transaktionale Stresskonzept

In der Streßforschung existieren verschiedene Ansätze, die ihren Schwerpunkt jeweils auf unterschiedliche Merkmale des Streßgeschehens richten. Biologische Streßkonzepte legen den Fokus auf die neuronalen und hormonalen Vorgänge, die unter Streßeinwirkung sowie beim Streßabbau auftreten. Psychosomatische Ansätze betrachten vor allem langfristige negative Streßfolgen, die durch bestimmte Arten der Streßverarbeitung entstehen. Die langfristigen Streßfolgen stehen ebenfalls im Zentrum von reizzentrierten Streßkonzepten wie beispielsweise dem Konzept der *kritischen Lebensereignisse* (Holmes & Rahe, 1967), in dessen Rahmen der Umgang mit einschneidenden Ereignissen wie dem Verlust des Lebensgefährten oder Verlust des Arbeitsplatzes zu negativen Veränderungen führen können.

Das transaktionale Streßkonzept von Lazarus und Mitarbeitern (Lazarus, 1966, 1991; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981) dominiert in der Psychologie. Es gehört zu den *interaktionszentrierten Streßkonzepten*, welche die Interaktion bzw. Transaktion zwischen Person und Umwelt in den Blick nehmen. Der Begriff *Interaktion* meint im psychologischen Sinne eine wechselseitige Bedingtheit von Verhaltensweisen, indem sich Menschen durch Kommunikation gegenseitig beeinflussen und dadurch ein Verhalten entwickeln, welches das Ergebnis dieser Interaktion darstellt. Der Terminus *Transaktion* geht darüber hinaus, indem er bei der Interaktion mit Personen, Gegenständen oder Situationen ein aktives, veränderndes Eingreifen miteinschließt. Die transaktionistische Wahrnehmungstheorie (s. Pervin & Lewis, 1978) geht zum Beispiel davon aus, daß eine Person eine optische Täuschung dadurch überwinden kann, daß sie aktiv die Verhältnisse exploriert und durch die gewonnene Zusatzinformation die wahren Verhältnisse entschlüsseln kann. Der Fokus liegt also auf dem aktiven Eingreifen einer Person in eine wechselseitige Beziehung, welches qualitative Veränderungen für die Person nach sich ziehen kann.

Bei Lazarus und Mitarbeitern stellt der empfundene Streßzustand das Ergebnis einer kognitiven Einschätzung der streßreichen Situation und der Bewältigungsmöglichkeiten (*Coping*) bzw. Ressourcen dar. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, daß das Verhältnis zwischen Streßsituation und Streßempfinden bzw. –reaktion nicht statisch abläuft. Ein und derselbe Stressor kann bei verschiedenen Personen (oder bei derselben Person zu verschiedenen Zeitpunkten) zu unterschiedlichem Streßempfinden und damit auch zu unterschiedlichen Bewältigungsverhaltensweisen führen. Offensichtlich wird die Streßantwort also nicht nur durch den Stressor im Verhältnis 1:1 bestimmt. Es liegt nahe, unterschiedliche kognitive Einschätzungen durch die Person zu vermuten. Damit ist der Schritt von einem einfachen Reiz–Reaktions–Modell zu einem interaktionistischen Modell getan. Die Beobachtung, daß Personen *aktiv* ihre Streßbewertung modellieren können, führt zu einem transaktionalen Konzept, bei dem sich nach jedem Bewertungs– bzw. Regulationsschritt beide Seiten (Person und Umwelt) verändert haben (vgl. Schwarzer, 1993a).

Menschen sind informationsverarbeitende Systeme, die ständig wichtige von unwichtiger Information unterscheiden und die relevante Information teils automatisch verarbeiten (beispielsweise die Information „rote Ampel“ beim Autofahren). Diese Verarbeitung führt zu automatisiertem Verhalten (z.B. zum automatischen Bremsen vor der roten Ampel). Nur ein kleiner Teil der Information dringt ins Bewußtsein und wird je nach Wichtigkeit mit mehr oder weniger Zeitaufwand bewußt verarbeitet (vgl. Birbaumer & Schmidt, 1991; LeDoux & Hirst, 1986). Leichte Streßzustände (z.B. Autofahren während der *rush hour*) können durchaus auch automatisch verarbeitet werden. Wird allerdings eine kritische Schwelle überschritten, verlangt die Situation eine bewußte Verarbeitung, um Schaden abzuwenden.

An diesem Punkt setzt das transaktionale Streßkonzept an. Lazarus beschreibt Streß als „[...] a particular relationship between a person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being.“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19). Diese Beziehung zwischen Person und Umwelt wird zur Interaktion, wenn die Person auf die Streßsituation reagiert, bzw. zur Transaktion, wenn sie durch Einschätzungsprozesse und Regulationsverhalten verändernd auf die Situation einwirkt und nicht immer in gleicher Weise auf eine bestimmte Streßsituation reagieren muß. Dabei muß der Einschätzungsprozeß nicht notwendig durch die Umwelt angestoßen werden, sondern kann auch von überdauernden Überzeugungen der Person ausgehen (s.u.). Die Person–Umwelt–Beziehung wird dabei vermittelt über die Prozesse der kognitiven Einschätzung und des nachfolgenden Bewältigungsverhaltens (welches seinerseits wieder auf die Umwelt einwirkt). Mit den Worten von Lazarus: „[...] the way a person appraises an encoun-

ter strongly influences the coping processes and how the person reacts emotionally.“ (ebenda, S. 45).

Wie läuft der Einschätzungsprozeß ab? Es muß vorweg geschickt werden, daß Lazarus zwei Prozesse konzeptuell trennt, die während der kognitiven Verarbeitung parallel ablaufen. Beide Prozesse, die Bewertung der Situation — bei Lazarus *primary appraisal* — und die Einschätzung der eigenen Ressourcen — *secondary appraisal* —, sind nicht als kausal aufeinander folgend konzipiert, wie die Begriffe nahelegen. Mit welchem der beiden Prozesse die Verarbeitung beginnt, ergibt sich aus der jeweiligen Situation.

Eine Anforderungssituation kann von einer Person als Herausforderung, als Bedrohung oder als Schaden bzw. als Verlust eingeschätzt werden. Dazu wird der Anforderungscharakter der Situation analysiert und — in einem zweiten Einschätzungsprozeß — mit den eigenen Bewältigungsressourcen verglichen. Im günstigen Fall wird das Ergebnis der Einschätzung als *Herausforderung* erlebt, und es entstehen keine negativen Streßemotionen. Die Situation stellt zwar hohe Anforderungen, die aber durch die eigenen Ressourcen erfolgreich bewältigbar erscheinen. Ist das Ergebnis hingegen ein Gefühl der *Bedrohung*, heißt das, daß die Person sich unsicher ist, ob sie trotz Einsatz aller Ressourcen in der Lage sein wird, die Anforderungen zu meistern. Retrospektiv kann ein Streßereignis auch als *Schaden* bzw. *Verlust* für die Person eingeschätzt werden. Findet man auf dem Parkplatz sein beschädigtes Auto wieder oder verliert man einen nahestehenden Menschen, erfährt man eine Schädigung bzw. einen Verlust. Bedrohungseinschätzungen stellen einen antizipierten möglichen Schaden /Verlust dar.

Ein dritter Prozeß wird von Lazarus als *Neubewertung* hervorgehoben. Da sich durch die transaktionale Auseinandersetzung mit Streßsituationen sowohl bei der Person als auch beim Streßereignis Veränderungen ergeben, kann es auch zu einer veränderten Gesamtbewertung kommen. Ein Ereignis, welches zunächst als Bedrohung eingeschätzt wurde, kann sich beispielsweise im Zuge der aktiven Auseinandersetzung als Herausforderung darstellen.

2.3.2 Einbettung in das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse

Bei all diesen Einschätzungsprozessen greifen Personen auf ihre früheren Erfahrungen zurück. Hier ergibt sich die Verbindung zur Selbstwirksamkeitserwartung bzw. zur Handlungsergebnis-Erwartung. Denn der Prozeß zur Einschätzung der verfügbaren Ressourcen beinhaltet bei genauem Hinsehen zwei Fragen: ob eine Bewältigungsreaktion (a) zum gewünschten Ziel führt, also den Streß reduzieren wird (Handlungsergebnis-Erwartung), und

(b) ob die Person tatsächlich in der Lage sein wird, das Bewältigungsverhalten erfolgreich auszuführen (Selbstwirksamkeitserwartung).

Hieraus ergibt sich ebenfalls die Stellung des transaktionalen Streßkonzeptes im Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse (vgl. Abb. 2.1, Kapitel zur Selbstwirksamkeit; Schwarzer, 1992, 1999). Bevor eine Person sich ein bestimmtes Handlungsziel setzt (motivationale Phase), finden kognitive Verarbeitungsprozesse statt, in denen für verschiedene Handlungsalternativen Handlungsergebnis-Erwartungen und Selbstwirksamkeitserwartung (*personale Ressourcen*) im Hinblick auf ein bestimmtes Verhaltensziel verarbeitet werden. Wie bereits erwähnt, wird die Ausführung einer Handlung umso wahrscheinlicher, je günstiger eine Person die Konsequenzen im Hinblick auf ihr Ziel und je höher sie ihre Kompetenz zur erfolgreichen Umsetzung einschätzt.

Dementsprechend wird sich eine Person im Anschluß an die beiden Einschätzungsprozesse für ein konkretes Bewältigungsverhalten entscheiden (*Coping*). Im Falle einer Einschätzung als Herausforderung wird sie vielleicht alle personalen, sozialen und Sachressourcen mobilisieren und das Problem aktiv angehen, sie wird also eher ein konfrontierendes oder zumindest aktives Copingverhalten zeigen. *Personale Ressourcen* sind Fähigkeiten, die in der Person selbst liegen, beispielsweise ihre Mathematikbegabung, ihr gutes Zeitmanagement oder ihre Ausdauer, vor allem aber ihre Selbstwirksamkeitserwartung. Unter *sozialen Ressourcen* versteht man die Einbettung in ein soziales Netz oder die Verfügbarkeit von sozialer Unterstützung durch Freunde, Verwandte oder professionelle Helfer. Die wichtigste *Sachressource* ist augenscheinlich Geld, da man sie in alle möglichen anderen Ressourcen umtauschen kann, zum Beispiel in einen Computer, der bestimmte Arbeiten erleichtert oder überhaupt erst möglich macht (Hobfoll, 1989).

Der Vollständigkeit halber sei kurz erwähnt, daß neben Ressourcen natürlich auch personale, soziale und Sachbarrieren existieren, die einer erfolgreichen Handlungsausführung im Wege stehen können und deshalb bei Einschätzungsprozessen ebenfalls mitbedacht werden. Eigene Trägheit, ein Freundin, die zum Ausgehen statt zum Arbeiten verführt oder ein fehlendes Auto für den Arbeitsweg sollen stellvertretend genannt sein.

Die Abwesenheit von Ressourcen wird als *Vulnerabilität* bezeichnet (Jerusalem, 1990; Schwarzer, 1993a). Fehlen einer Person beispielsweise soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten, ist sie in allen sozialen Situationen entsprechend vulnerabel und wird sich auch selbst so einschätzen. An diesem Beispiel läßt sich auch leicht anschaulich machen, wie der sogenannte sekundäre Bewertungsprozeß (Einschätzung eigener Bewältigungsressourcen) zeitlich als erster auftreten kann: Eine sozial ängstliche Person wird das Fehlen von Ressourcen nicht erst

in dem Augenblick bemerken, in dem sie in eine soziale Anforderungssituation gerät; im Gegenteil ist die Ängstlichkeit Teil ihres Selbstbildes und somit immer schon als Einschätzung vorhanden, wenn sie in eine soziale Anforderungssituation eintritt.

Man kann aus einer bestimmten Streßeinschätzung nicht zwingend ein bestimmtes Copingverhalten ableiten. Idealtypischerweise könnten die Zusammenhänge aber wie folgt aussehen: Im Falle einer Streßeinschätzung als Bedrohung hegt die Person Zweifel, ob sie den Anforderungen gewachsen ist. Ähnlich wie bei der Einschätzung als Herausforderung wird sie aber versuchen, die anstehenden Anforderungen mit positivem Ausgang zu bewältigen, in mehr oder weniger aktiver Weise. Im Gegensatz dazu verhält sich eine Person, die Schaden oder Verlust erlebt, oftmals eher defensiv (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1992). Ihre Gefühlslage ist negativ, sie ist eher mutlos, depressiv oder ängstlich. Entsprechend ist ihr Bewältigungsverhalten eher durch Rückzug oder Verleugnung der Tatsachen gekennzeichnet.

2.3.3 Zwei Kritikpunkte am transaktionalen Stresskonzept

Daß eine Bewertung als Herausforderung von Lazarus ebenfalls als „stress appraisal“ definiert wird, scheint Enzmann (1996) unnötige Verwirrung zu stiften. Er weist darauf hin, daß ein Gefühl der Herausforderung mit *positiven* Gefühlen verbunden ist, „[...] während die typischen negativen Streßemotionen durch Schädigungs-, Verlust- oder Bedrohungseinschätzungen stimuliert werden. Da der Streßzustand durch charakteristische *negative* Emotionen definiert wurde, scheint es klarer zu sein, Herausforderung nicht als streßhaft zu bezeichnen, [...]“ (Enzmann, 1996, S. 38/39). Dieser Einwand ist verständlich. Allerdings erscheint der Gesichtspunkt der *Transaktionalität* in der Lazarus'schen Konzeption herausragend, der den Einbezug der Herausforderung wiederum sinnvoll macht, da er auf die aktiven Gestaltungsmöglichkeiten des Individuums hinweist.

Nach der theoretischen Auffassung von Lazarus liegt die emotionale und behaviorale Reaktion auf einen Stressor in der aktiven Auseinandersetzung der Person mit der Situation begründet, so daß sich Reaktionen sowohl interindividuell als auch intraindividuell (zu verschiedenen Zeitpunkten) unterscheiden können. Versucht man sich einen Streßeinschätzungprozeß konkret vorzustellen, könnte er beispielsweise folgendermaßen ablaufen: Zunächst nimmt eine Person hohe Anforderungen wahr, denen sie sich plötzlich gegenüber sieht, dann setzt die kognitive Verarbeitung ein. Die Person analysiert die einzelnen Anforderungen näher, sie formuliert mögliche Lösungsalternativen und sucht für diese Alternativen nach positiven Handlungsergebnis-Erwartungen. Hat sie mögliche erfolgversprechende Handlungsalternativen gefunden, fängt sie an, nach Selbstwirksamkeitserwartung zu fahnden,

die diese Handlungen betreffen. Sie hat dabei nicht nur die Möglichkeit, auf ihre eigenen Erfahrungen zurückzugreifen. Sie kann auf der Suche nach positiven Handlungsergebnis-Erwartungen beispielsweise ein Lexikon zu Rate ziehen (Sachressource) oder Auskünfte bei Freunden einholen (soziale Ressource). Die stellvertretende Erfahrung (s. Kapitel zur Selbstwirksamkeitserwartung) bietet sich ebenfalls als Möglichkeit an, direkte Erfahrungen, die ihr selber fehlen, zu ersetzen. Das Ergebnis des gesamten Bewertungsprozesses ist dann unter Umständen statt Schaden/Verlust eine Bedrohung oder Herausforderung. Dieser „Sinneswandel“ vom ersten Schrecken zu einer adäquaten Bewertung liegt in der aktiven Auseinandersetzung der Person mit der Situation begründet.

Um diese Variabilität der Einschätzung, verursacht durch die aktive Auseinandersetzung, zu verdeutlichen, erscheint es sinnvoll, das gesamte Kontinuum von positiven (*Eustreß*; Selye, 1976) bis zu negativen (Streß oder Disstress) Gefühlen explizit einzubeziehen.

Darüber hinaus weist der Einbezug ebenfalls auf mögliche Veränderungen in der Ressourcenlage eines Individuums hin. Ein Schüler beispielsweise, dessen Mathematikleistung sehr schwach und dessen Streßeinschätzung im Bezug auf das Lösen mathematischer Aufgaben entsprechend negativ ist, könnte sich durch intensive Nachhilfe zu einem guten Mathematiker entwickeln, dessen personale Ressourcen (sein mathematisches Wissen und seine Problemlösefähigkeiten) ihn nun zu einer positiven Streßbewertung veranlassen.

Ein anderer Vorwurf, den Lazarus und Folkman (1984) auch selber formulieren, betrifft die *Zirkularität* ihres Konzeptes (s. a. Schwarzer, 1993a). Folgt man dem kognitiven Streßkonzept von Lazarus, dann ist es unmöglich, ein Bewältigungsverhalten auf eine Streßsituation vorherzusagen, ohne den (vollkommen subjektiven) individuellen Bewertungsprozeß der Person zu erfragen. Daß andererseits dieser postulierte Bewertungsprozeß stattgefunden hat, kann nur nachgewiesen werden durch das (individuelle) Bewältigungsverhalten, welches wiederum nicht ohne Kenntnis des Bewertungsprozesses als spezifische Reaktion auf die Streßsituation identifiziert werden kann. Damit beißt sich die Katze in den Schwanz.

Es scheint wenig praktikabel, aus den unzähligen Möglichkeiten zu kausalen Einflüssen der Faktoren, die am Streßbewertungsprozeß und an der Auswahl einer Copingstrategie beteiligt sein können, kausale Wirkhypothesen ableiten zu wollen. Durch seine Komplexität eignet sich das Modell von Lazarus *per se* nicht zur Identifikation einzelner allgemeingültiger Risikofaktoren bei der Streßverarbeitung. Andererseits ermöglicht diese Komplexität eine ökologisch valide Abbildung der Wirklichkeit, die in einem anderen Zusammenhang ihre positive Wirkung entfalten kann. In Verbindung mit anderen Personenmerkmalen erlangt die transaktionale Streßkonzeption hohe Relevanz. Es ist beispielsweise ein folgenreicher

Erkenntnisgewinn herauszufinden, daß hoch selbstwirksame Menschen in Anforderungssituationen eher eine Herausforderung sehen können, während wenig selbstwirksame eine ähnliche Situation eher als bedrohlich bewerten (z.B. Jerusalem, 1990). Die Forschung hat ebenfalls gezeigt, daß selbstwirksame Menschen erfolgreicher handeln (s. Kapitel zur Selbstwirksamkeitserwartung). Die Copingforschung schließlich konnte zeigen, daß bestimmte Bewältigungsstile enorm positive Effekte haben können (s.u., Forschungsbefunde). Somit ist die Art der Streßbewertung für die Auswahl der Copingstrategie entscheidend, die Copingstrategie für das Wohlbefinden mitverantwortlich, und beides läßt sich positiv beeinflussen durch eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen, vermittelt sowohl über eine günstigere *Streßeinschätzung* als auch eine günstigere *Streßbewältigung*. Der Erkenntnisgewinn durch den Einbezug der Streßkonzeption liegt vor allem darin zu verstehen, in welchen spezifischen Lebensumständen die Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt werden sollte, um zum Beispiel ein größeres Wohlbefinden zu erzielen. Dies ist wichtig, da Selbstwirksamkeitserwartungen bereichs-, situations- bzw. phasenspezifisch betrachtet werden können (vgl. Kapitel zur Selbstwirksamkeit), so daß sich Hinweise für eine effektive spezifische Intervention ableiten lassen.

2.3.4 Stress und Stressverarbeitung

Coping wird von Folkman und Lazarus (1988, S. 310) definiert als „[...] cognitive and behavioral efforts to manage specific external and /or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.“. Dabei wird grundsätzlich zwischen emotions-fokussierten und problem-fokussierten Bewältigungsstrategien unterschieden (Lazarus, 1990). *Problem-fokussiertes* Coping zielt darauf ab, das infrage stehende Problem direkt anzugehen und zu lösen, *emotions-fokussiertes* Coping hingegen richtet sich auf die Minimierung der negativen Gefühle, die mit Bedrohungs- oder Verlusteinschätzungen einhergehen.

Keine der beiden Strategien ist dabei *per se* positiv oder negativ. Die Wirkung ist situationsabhängig. Daher ist es zunächst wichtig, zwischen der Funktion und dem Effekt von Bewältigungsverhalten zu unterscheiden. Sieht sich ein Schüler einer Prüfung gegenüber, ist es wenig hilfreich, sich mit Gedanken wie „Na, wird schon gutgehen!“ oder „Wenn ich durchfalle, ist es auch egal.“ zu beruhigen (*Funktion*), anstatt sich auf die Prüfung vorzubereiten. Der *Effekt* von emotions-fokussiertem Coping wäre in diesem Fall negativ, seine Funktion für den Gemütszustand des Schülers positiv. Bereitet sich hingegen ein Herzpatient auf seine Bypassoperation vor, ist problem-fokussiertes Coping wenig angemessen, da er

nichts zur Verbesserung seiner Lage (bzw. zur Lösung des Problems) beitragen kann (Schmitz, 1998a). In diesem Fall ist die bestmögliche Strategie, das eigene Wohlbefinden durch positive Emotionen zu verbessern, indem man sich beispielsweise sagt, daß man ein hervorragendes Krankenhaus für die Operation gewählt hat und der operierende Arzt eine Koryphäe ist. Emotions-fokussiertes Coping hat hier also eine eindeutig positive Funktion für den Patienten.

Obwohl es in der Copingforschung verschiedene Ansätze gibt (z.B. Amirkhan, 1990; Carver & Scheier, 1998; Epstein & Meier, 1989; Feifel & Strack, 1989; Janke, Erdmann & Kallus, 1985; Krohne, 1993a, 1993b; Lazarus & Folkman, 1984; Nowack, 1989), lassen sich die Copingverhaltensweisen zwei Kategorien zuordnen: (a) *konfrontierendem* Coping, welches sich durch aufmerksame, aktive Hinwendung zum Problem auszeichnet, und dem Gegenstück dazu, dem (b) *vermeindenden* Coping. Daß in der Tat keine der Strategien *per se* gut oder schlecht ist, zeigt eine Metaanalyse von Suls und Fletcher (1985). Sie fanden heraus, daß vermeidende Strategien kurzfristig nützlich sind, auf Dauer aber negative Wirkung haben, wohingegen konfrontierendes Coping vor allem langfristig günstige Effekte hatte. Im ersten Schreck impulsiv ein Problem lösen zu wollen, kann leicht daneben gehen und negative Folgen nach sich ziehen. Kurz vor der Herzoperation Berichte zu möglichen Folgen der koronaren Herzkrankheit zu lesen, ist ebenfalls nicht zielführend. Und langfristig die Augen vor den Krankheitsfolgen zu verschließen, wird vermutlich eher zur Verschlimmerung der Krankheit als zur Genesung beitragen.

Es ist wichtig festzuhalten, daß negative Streßeffekte nicht allein durch die Art der Streßbewertung, sondern primär durch die Art der *Streßbewältigung* zustandekommen.

2.3.5 Stress und Burnout

Im Kapitel über Burnout wurde berichtet, daß die meisten Burnoutforscher davon ausgehen, daß eine hohe Streßbelastung eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Burnout spielt. „Stress is a postappraisal state“ schreibt Lazarus (1991, S. 4). Es ist also nicht die objektive Menge an streßreichen Ereignissen, die das Ausmaß des Streßempfindens bestimmt, sondern die kognitive Bewertung dieser Ereignisse, die sich von Mensch zu Mensch stark unterscheiden kann. Es muß daher deutlich unterschieden werden zwischen *Streßereignis*, *Streßerleben* und *Streßverarbeitung*. Damit rückt noch ein weiterer Punkt ins Blickfeld: das Bewältigungsverhalten. Im Kapitel über Selbstwirksamkeitserwartung wurde bereits dargelegt, daß sich Menschen ebenfalls darin unterscheiden, wie effektiv und erfolgreich sie handeln; also auch darin, wie effektiv sie Streß bewältigen können.

In diesem Licht betrachtet, erscheint es nicht als ausreichend, die Beziehung zwischen einzelnen Stressoren am Arbeitsplatz (wie Zeitdruck oder Klassenstärke) und Burnout zu untersuchen. Die Burnoutentwicklung sollte eher im Zusammenhang mit der Art der Streßeinschätzung oder der Art des Bewältigungsverhaltens betrachtet werden. Den Idealfall stellt die gemeinsame Messung von Burnout, Streßeinschätzung und Copingstrategien dar. Allerdings sollten Hinweise, die einen Zusammenhang zwischen Streßeinschätzung und Burnoutentwicklung nahelegen, auch ohne Absicherung durch bestimmte nachfolgende Copingstrategien einen wichtigen Befund darstellen.

Ebenso läßt sich den Befunden von Shirom und Oliver (1986) nachgehen, die Anhaltspunkte dafür fanden, daß nicht Streß Burnout, sondern umgekehrt eher Ausgebranntsein Streß verursacht. Man könnte in der Tat argumentieren, daß der Zustand des Ausgebranntseins die personalen (und durch sozialen Rückzug u.U. auch die sozialen) Ressourcen vermindert, so daß Menschen vulnerabler gegenüber Streßereignissen werden. Im Zusammenhang mit Interventionen gegen negative Streßfolgen sei nochmals betont, daß nicht alle Streßbewertungsprozesse bewußt ablaufen, daß aber grundsätzlich alle Bewertungsprozesse bewußtseinsfähig sind. Bei unbewußt ablaufenden Prozessen bemerken Menschen nur die negativen Emotionen, können aber oftmals den Grund dafür nicht ohne weiteres sehen. Im Rahmen des Modells selbstregulativer Zielerreichungsprozesse läßt sich dann aufzeigen, wie eine Ressourcenlage zu bestimmten Verhaltensweisen führt, die von negativen Emotionen begleitet werden.

2.3.6 Forschungsbefunde zur kognitiven Stresseinschätzung

Die Forschungsarbeiten im Bereich von Streß legen ihren Fokus meist auf die Untersuchung des Streßerlebens, des Bewältigungsverhalten und dessen Folgen. Einen anderen Fokus setzt die Arbeit von Jerusalem (1990), der explizit die Art der Streßeinschätzung und ihren Zusammenhang mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen untersucht hat. Daher soll diese Studie hier ausführlicher beschrieben werden.

Insgesamt wurden 210 Personen (durchschnittliches Alter 30 Jahre, zur Hälfte Frauen) neunmal mit zunehmend schwierigeren Aufgaben konfrontiert. In den ersten sechs Versuchsdurchgängen wurden den Probanden am Computer nacheinander 15 Anagramme mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad präsentiert, von denen das letzte unlösbar war. Die Aufgaben mußten unter Zeitdruck gelöst werden. Jedes Anagramm erschien für 40 Sekunden auf dem Monitor; konnte es in dieser Zeitspanne nicht gelöst werden, erschien das nächste. War ein Proband früher fertig, konnte er gleich zur nächsten Aufgabe übergehen. Diesen sechs

Durchgängen folgten weitere drei, in denen der Versuchsleiter den Teilnehmern Aufgaben aus einem Intelligenztest präsentierte, die sie mittels Papier und Bleistift lösen mußten, ebenfalls unter Zeitdruck. Nach jedem Durchgang erhielten sie eine fiktive Rückmeldung bezüglich ihrer individuellen Leistung im Vergleich zur Leistung anderer Teilnehmer. Der einen Hälfte der Probanden wurde Erfolg, der anderen Mißerfolg bei der Problemlösung rückgemeldet (die Rückmeldung war realistisch gestaltet). Nach jeder Rückmeldung wurden Skalen zur Streßeinschätzung sowie zu personalen Ressourcen — hier vor allem die Allgemeine Selbstwirksamkeit — und Vulnerabilitätsfaktoren beantwortet.

Um der Frage nachzugehen, ob die Selbstwirksamkeitserwartung die Art der Streßeinschätzung beeinflusst, wurde die Mißerfolg-Gruppe durch Mediansplit in hoch und niedrig selbstwirksame Personen unterteilt. In einer Varianzanalyse mit Meßwiederholung wurde dann geprüft, ob der Faktor Selbstwirksamkeit substantielle Unterschiede im Muster der Streßeinschätzungen aufklären kann.

Die Ergebnisse zeigten zunächst, daß immer alle drei Arten der Streßeinschätzung gleichzeitig vorkamen. Schätzte jemand sein Herausforderungserleben als hoch ein, hatte die Person gleichzeitig geringe Bedrohungs- und Verlustempfindungen. Es zeigten sich auch die erwarteten Veränderungen über die Zeit. In der Mißerfolg-Gruppe sanken die Herausforderungseinschätzungen, die Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen nahmen hingegen zu, beides in bedeutsamer Weise. Wenig selbstwirksame Teilnehmer berichteten insgesamt ungünstigere Streßeinschätzungen: sie fühlten sich deutlich weniger herausgefordert und erlebten ebenfalls deutlich mehr Bedrohung und Verlust. Es fand sich sogar eine Interaktion mit der Zeit, die darauf hindeutet, daß die wenig Selbstwirksamen im Verlauf der Zeit immer stärkeren (negativen) Streß erlebten.

Im Hinblick auf die Veränderungen in den Streßeinschätzungen über die Zeit ließen sich beide Selbstwirksamkeits-Gruppen klar unterscheiden: Bei *hoch* selbstwirksamen Personen kam es zwar zu einer Abnahme der Herausforderungseinschätzung, aber kaum zu einer Zunahme der Bedrohungs- oder Verlusteinschätzungen. Die Herausforderungsempfindungen waren auch nach neunmaligem Mißerfolg noch deutlich höher als das Ausmaß von Bedrohung oder Verlust. Die *wenig* Selbstwirksamen hingegen berichteten bereits zu Anfang von weniger Herausforderungsempfindungen und stärkeren Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen. Das Ausmaß empfundener Herausforderung sank schon nach zwei Versuchsdurchgängen unter das Ausmaß ihrer Bedrohungseinschätzungen, nach vier Durchgängen sogar unter das Ausmaß ihrer Verlusteinschätzungen (vgl. Abb. 2.4).



Abbildung 2.4. Entwicklung von Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen bei niedrig Selbstwirksamen unter der Mißerfolgsbedingung über neun Versuchsdurchgänge hinweg (Abb. entnommen aus Jerusalem & Schwarzer, 1992).

Durch die klare experimentelle Manipulation zeigt sich der Zusammenhang zwischen der personalen Ressource Selbstwirksamkeit und den Streßeinschätzungen sehr deutlich. In der Diskussion ihrer Resultate betonen die Autoren dann auch die große Bedeutung der

Selbstwirksamkeitserwartung für die Streßvulnerabilität. Hoch selbstwirksame Probanden änderten ihre Streßeinschätzung angesichts ständigen Mißerfolgs kaum. Wenig Selbstwirksame hingegen zeigen zu Beginn zwar auch überwiegend Herausforderungserleben, aber sehr schnell wurde dies abgelöst durch Bedrohung, dann sogar durch Verlustempfinden. Die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung einer Person hat also einen bedeutenden Einfluß auf ihre Einschätzung streßreicher Ereignisse.

Im Abschnitt über Forschungsbefunde im Kapitel zu Burnout wurde bereits berichtet, daß Enzmann (1996) in einer Metaanalyse deutliche Zusammenhänge zwischen *vermeidendem* Coping und Emotionaler Erschöpfung fand, sowie zwischen *konfrontierendem* Coping und Leistungsverlust.

Leiter und Maslach (1998) fassen Befunde zu Burnout und Coping dahingehend zusammen, daß sich ausgebrannte Menschen eher eines *flucht-orientierten* Copingstils bedienen. Sie vermeiden es, über Schwierigkeiten am Arbeitsplatz nachzudenken und entziehen sich aversiven Situationen im Berufsalltag. Dem gegenüber steht ein *kontroll-orientierter* Stil, durch den Menschen weniger stark von Burnout betroffen werden. Dabei zeigen Personen ein gutes Zeitmanagement, sie setzen sich klare Ziele und sprechen Schwierigkeiten mit Kollegen und Vorgesetzten von sich aus an. An dieser Stelle betonen die Autoren auch, daß „In fact, depersonalization or cynicism itself is an ineffective attempt to cope with excessive exhaustion that undermines a staff member’s effectiveness.“ (S. 351).

In Einklang damit fanden Innes und Kitto (1989) in einer längsschnittlichen Studie mit Lehrern höhere körperliche Streßsymptome bei Lehrern, die zuvor defensive Copingstrategien bevorzugten. Auch Frese (1986) berichtet von weniger gesundheitlichen Problemen hoch belasteter Personen, wenn sie eher problem-fokussierte Copingstrategien verwendeten.

2.4 Subjektive berufliche Belastung

In diesem Kapitel soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Was versteht man unter subjektiver beruflicher Belastung? Was unterscheidet sie von objektiver Belastung? Wie wirkt sich subjektive Belastung auf die Entstehung von Burnout aus? Welcher Zusammenhang besteht zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und subjektiver Belastung?

2.4.1 Das Konzept der subjektiven beruflichen Belastung

Im Kapitel über kognitive Streßeinschätzungen wurde dargelegt, daß ein und dasselbe Ereignis von manchen Personen als streßreich, von anderen hingegen als herausfordernd erlebt werden kann, je nach dem vorhergehenden kognitiven Einschätzungsprozeß. In ähnlicher Weise werden auch *objektive Arbeitsplatzmerkmale* nicht von allen Menschen gleich wahrgenommen. Der Faktor Zeitdruck beispielsweise wird von manchen Menschen als belastend, von anderen hingegen als motivierend erlebt. Subjektive und objektive berufliche Belastung stehen also ebenfalls nicht im Verhältnis 1:1 zueinander.

Lazarus (1991) formulierte, daß Streß ein *postappraisal state* sei (vgl. oben). Diese Formulierung muß an dieser Stelle konkretisiert werden, denn sie gilt streng genommen nur für das alltagssprachliche Verständnis von „Streß“, also für Äußerungen wie „Ich habe momentan Streß“. Mit dieser Äußerung meint man eigentlich: Ein Ereignis ist *nach* kognitiver Einschätzung zur streßreichen *Belastung* geworden. Daher müßte Lazarus eigentlich formulieren „*strain* is a postappraisal state“. Streß bezeichnet in der psychologischen Forschung einen Prozeß, während Belastung (*strain*) einen Zustand *im Anschluß* an den Streßeinschätzungsprozeß darstellt.

Negative *objektive* Arbeitsplatzmerkmale werden also erst im subjektiven Empfinden von Personen zur Belastung. Zu solchen objektiven Belastungen gehören zum Beispiel die Gesamtarbeitszeit, Geld- oder Personalmangel, bürokratische Hindernisse oder hohe Klassenfrequenzen. Zur Beurteilung eventueller subjektiver Belastungen am Arbeitsplatz sind diese Angaben nur von sekundärer Bedeutung, wenn das Ausmaß der subjektiven Belastungsaspekte in der konkreten Tätigkeit einer Person bekannt ist. Kleiber und Enzmann (Kleiber & Enzmann, 1985; Enzmann & Kleiber, 1989) entwickelten ein Meßinstrument, in welchem sie drei Dimensionen der subjektiven Belastung operationalisieren. Damit sollen „[...] Gefühle von Überforderung, Blockierung von Selbstentfaltung, Arbeitsunzufriedenheit und Konflikte in der Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und Kollegen erfragt werden.“ (Enzmann & Kleiber,

1989, S. 154). Entsprechend bezeichnen sie die drei Dimensionen als Arbeitsüberforderung, Arbeitsunzufriedenheit und Kontrolliertheitserleben.

Die *subjektive Einschätzung* objektiver Arbeitsplatzmerkmale drückt sich dabei am Beispiel von Zeitdruck so aus, daß nicht nach dem bloßen Vorhandensein von Zeitdruck gefragt wird. Statt dessen wird die Aussage angeboten „Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, *ist zu groß*“ (Hervorhebung d. Verf.). Dieses Beispiel gehört in die Dimension *Arbeitsüberforderung*, die sich allgemein auf Belastungen am Arbeitsplatz bezieht, im Gegensatz zu den Burnoutdimensionen Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung, die auf Belastungen durch die Arbeit *mit Klienten* bzw. Schülern fokussieren (detailliert hierzu Kapitel zu Burnout). Die Dimension *Arbeitszufriedenheit* thematisiert Freude an der Arbeit am konkreten Arbeitsplatz sowie die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten bzw. Ideale in die Tätigkeit einbringen zu können. Die dritte Dimension *Kontrolliertheitserleben* betrifft nicht nur belastende Konflikte, sondern auch, wie der Name schon sagt, das Gefühl, sich vor Kollegen und Vorgesetzten rechtfertigen zu müssen, daß man seine Arbeit gut macht.

In der Arbeits- und Organisationspsychologie wurde die *Arbeitszufriedenheit* schon von Taylor (1911) im Rahmen seines *Scientific Management* untersucht, der zunächst eine direkte Beziehung zwischen der Zufriedenheit des Arbeitnehmers und seiner Produktivität annahm. Arbeitsunzufriedenheit erfreute sich großen Interesses bei Forschern, die im Laufe der Zeit versuchten, die Beziehung der Arbeitszufriedenheit zu Fehlzeiten, zum Organisationsklima, zu Einstellungen und Gefühlen von Arbeitnehmern, zur Lebensqualität oder Lebenszufriedenheit insgesamt zu klären (vgl. Weinert, 1998). Viele Theorien sehen den kognitiven Charakter der Arbeitszufriedenheit, betonen aber vor allem den *emotionalen Zustand*. Das erinnert an die kognitiven Streßeinschätzungen (vgl. oben), die in emotionalem Erleben münden. Gleiches läßt sich sicher auch von der Arbeitsüberforderung und dem Kontrolliertheitserleben sagen; beide stellen ein emotionales Erleben im Anschluß an eine kognitive Einschätzung objektiver Arbeitsplatzmerkmale dar.

Die heutige Forschung geht davon aus, daß es keine direkte Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung gibt (vgl. Weinert, 1998); hohe Arbeitsleistung tritt in Verbindung mit hoher Zufriedenheit nur dann auf, wenn darin ein Weg zur Erreichung persönlich bedeutsamer Ziele gesehen wird (vgl. Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse). Man ist sich auch einig darüber, daß es starke interindividuelle Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung der Arbeitssituation bzw. der Arbeitsplatzmerkmale gibt, wie bereits eingangs beschrieben. Die subjektiven Bewertungsprozesse (kognitive Streßeinschätzung) gehören also auch zu den Themen der arbeits- und organisationspsychologischen

Forschung. Viele Arbeiten untersuchen *Moderatoren*, welche die Arbeitszufriedenheit beeinflussen. Bei der Untersuchung des Einflusses der Geschlechtszugehörigkeit beispielsweise (vgl. Weinert, 1998) wurde häufig gefunden, daß Männern ihre Karriereplanung deutlich wichtiger ist als Frauen, für Frauen hingegen sind die Sozialbeziehungen am Arbeitsplatz deutlich wichtiger, um eine hohe Zufriedenheit zu empfinden. Als Determinanten der Arbeitszufriedenheit nennt Weinert (1998) eine Arbeitssituation, die sich dadurch auszeichnet, daß sie „[...] (a) geistig fordernd ist, (b) den physischen und geistigen Bedürfnissen des Mitarbeiters entspricht, (c) das Gefühl des Erfolgs vermittelt, (d) Möglichkeiten zur Anwendung und Erweiterung von Interessen und Fähigkeiten bietet, (e) in der die Mitarbeiter das Gefühl der Achtung und Selbstwertschätzung durch Leistung erfahren, (f) in der ein vom Mitarbeiter als angemessen beurteiltes Entlohnungssystem vorhanden und dieses an die individuelle Leistung gekoppelt ist und (g) in der ein Führungsstil herrscht, der Selbstverantwortung und Eigeninitiative fördert und der Eigenentwicklung des Mitarbeiters dienlich ist“ (S. 214). Am Arbeitsplatz suchen Mitarbeiter häufig Verantwortung, Selbstbestimmung, Kontrolle und Autonomie sowie die Möglichkeit, ihre Talente einbringen zu können. Auch dem *Feedback* kommt eine große Bedeutung für die Zufriedenheit zu. Allerdings ist es nicht jedermanns Sache, Rückmeldung zu verarbeiten, so daß eine positive Wirkung stark von Persönlichkeitsmerkmalen abhängt. Insgesamt wird den *Persönlichkeitsmerkmalen* eine recht große Bedeutung für die Zufriedenheit zugeschrieben, da festgestellt wurde, daß Arbeitszufriedenheit ein sehr stabiles Merkmal ist und sich im Laufe der Zeit nur wenig verändert (z.B. Gerhard, 1987).

Iaffaldano und Muchinsky (1985) konnten *Handlungs- und Verhaltensvariablen* am Arbeitsplatz identifizieren, die durch die Arbeitszufriedenheit mäßig bis stark beeinflußt werden. Zu diesen Konsequenzen zählen vor allem Fehlzeiten, Zuspätkommen, Kündigungshäufigkeit, Häufigkeit von Beschwerden oder Bereitwilligkeit zur Kooperation bei Veränderungen und Umstrukturierungen am Arbeitsplatz. Solche Indikatoren wurden auch als Folge von *Burnout* gefunden (vgl. oben), was auf einen Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und *Burnout* hinweist. Zu den Konsequenzen im Bereich physischer und psychischer Gesundheit zählen vor allem Kopfschmerzen, Schweißausbrüche, Atembeschwerden, Ermüdungserscheinungen, Magen- und Herzerkrankungen sowie die Unfähigkeit, sich zu entspannen, oder Angst- und Spannungszustände (Brousseau, 1978; Weaver, 1978). Es scheint allerdings fraglich, diese Reaktionen als spezifische Konsequenzen von Arbeitszufriedenheit aufzufassen, da solche Symptome auch in vielen anderen Zusammenhängen gefunden werden. Es bleibt jedoch festzuhalten, daß diese Symptome *auch* einen Zusammenhang mit Arbeitszu-

friedenheit aufweisen, und die Frage anzuschließen, wie die Arbeitssituation für manche Menschen solch gravierende Auswirkungen haben kann.

Zur Erfassung von Zufriedenheit in arbeits- und organisationspsychologischen Studien werden vor allem zwei Meßinstrumente eingesetzt. Das *Porter-Instrument* (Porter, 1962) basiert auf der Motivationstheorie von Maslow und richtet sich daher primär auf die Erfassung von Bedürfniserfüllung der Arbeitstätigen. Der *Arbeitsbeschreibungs-Index* von Smith, Kendall und Hulin (1985) betrachtet Zufriedenheit mit der Arbeit selbst, dem Führungsstil, der Bezahlung, den Beförderungsmöglichkeiten sowie den Kollegen. Die Items stellen eine Mischung aus evaluativen und beschreibenden Aussagen dar, was zur Kritik Anlaß geben kann. Darüber hinaus aber zeichnet sich dieses Instrument durch hohe Validität aus. Allerdings gilt auch für dieses Instrument die allgemeine Kritik, daß die Arbeitszufriedenheits-Forschung meist entweder untersucht, was sich Menschen im Idealfall wünschen (*Bedürfnisse*) oder welche *Einstellungen* Menschen gegenüber ihrer Arbeit ausgeprägt haben. Weinert (1998) weist darauf hin, daß damit nur gemessen wird, inwieweit sich Mitarbeiter ihren Arbeitsrollen angepaßt haben. Wenn man *Arbeitsunzufriedenheit* aber als einen *postappraisal state* versteht, dann sollten nicht stabile Bedürfnisse oder Einstellungen erfaßt werden, sondern weniger stabile Belastungszustände. Dieser Forderung kommt das Instrument von Enzmann und Kleiber mit Aussagen wie „In meinem Beruf wird man ständig überfordert“ entgegen, denn es ist leicht vorstellbar, daß zum Beispiel eine Person dieser Aussage in Krisenzeiten voll und ganz zustimmen würde, sie jedoch verneinen würde, wenn wieder Normalität eingekehrt ist (*intraindividuelle Variation*). Genauso könnten in einer bestimmten Arbeitssituation ressourcenschwache Personen dieser Aussage zustimmen, während ressourcenstarke Personen sie verneinen würden (*interindividuelle Variation*).

Leiter und Maslach (1998, S. 349) nennen unter der Überschrift *Contributing Factors to Burnout* unter den Arbeitsplatzmerkmalen die berufliche Überforderung (*work overload*) an erster Stelle. Sie führen aus, daß die Überforderung den wichtigsten Ursachenfaktor bei der Entstehung der Emotionalen Erschöpfung darstellt. Die hohen Anforderungen seien dabei inkompatibel mit den Idealen der Arbeitstätigen. Dies würde bedeuten, daß Zufriedenheit mit der Arbeit durch Überforderung beeinträchtigt wird, folgt man der operationalen Definition der Arbeitsunzufriedenheit von Enzmann und Kleiber. In Items wie „Mein Beruf macht mir Spaß“ erweist sich die Arbeitsunzufriedenheit als Ergebnisvariable (vgl. unten).

An zweiter Stelle wird *personal conflict* genannt. Konflikte lassen sich über die Dimension *Kontrolliertheitserleben* (Enzmann & Kleiber, 1989) beschreiben, da sich ein Rechtferti-

gungsbedürfnis in guten, konfliktarmen Beziehungen zu Kollegen vermutlich eher nicht ergibt.

Nach Hackman und Oldham (1975, 1976) resultiert *Arbeitszufriedenheit* aus der erlebten Sinnhaftigkeit der Arbeit, der erlebten Verantwortung für das Arbeitsergebnis sowie der Kenntnisse über die Resultate der eigenen Arbeit. Diese drei Faktoren lassen sich als Arbeitsplatzmerkmale verstehen, welche die *Burnoutentwicklung* beeinflussen können. Cherniss (1980b) beispielsweise nennt als Faktoren für die Entstehung von Burnout unter anderem Autonomie, Kontrolle und Aufgabenidentität. Leiter und Maslach (1998) erwähnen als zentrale Arbeitsplatzmerkmale die Möglichkeit, an Entscheidungsprozessen beteiligt zu sein sowie die Autonomie bei der Umsetzung in der Tätigkeit. Die genannten Merkmale beeinflussen die empfundene Zufriedenheit. Insofern läßt sich *Arbeitsunzufriedenheit* indirekt ebenfalls als ein Vorläufer von Burnout verstehen.

Allerdings stellt die *Arbeitsunzufriedenheit* im Gegensatz zu Überforderung oder Kontrolliertheitserleben eher eine *Ergebnisvariable* dar: Während Überforderung und Kontrolliertheitserleben infolge von Streßeinschätzungen auftreten (die beispielsweise durch eine negative kognitive Einschätzung bestimmter Arbeitsplatzmerkmale zustande kommen), entsteht Unzufriedenheit erst *nach* solchem Streßerleben. Die Arbeitsüberforderung stellt also eine emotionale Reaktion auf eine kognitive Streßeinschätzung dar. Hält die Überforderung länger an, kann sie zu Unzufriedenheit im Beruf führen.

Jede der drei Dimensionen der subjektiven beruflichen Belastung sollte nach diesen theoretischen Annahmen eine eigenständige Rolle bei der Entstehung von Burnout spielen: Überforderung beeinflusst die Emotionale Erschöpfung; Unzufriedenheit, die durch als belastend empfundene Arbeitsplatzmerkmale zustandekommt, hat ebenfalls einen negativen Einfluß, so wie Konflikte am Arbeitsplatz. Es scheint also nicht so sehr auf die *objektiven* als vielmehr auf die *subjektiv empfundenen* Bedingungen anzukommen, die die Entstehung von Burnout beeinflussen. In einer Untersuchung von Barth (1992) beispielsweise fanden sich keine Zusammenhänge zwischen acht objektiven Arbeitsplatzmerkmalen und den drei Dimensionen des Burnout. Die Autorin formuliert, daß dies auf die große Bedeutung subjektiver Bewertungen hindeutet.

Daraus ergibt sich die Frage, was man tun kann, um Burnout zu verhindern. Denn dann kann es nicht damit getan sein, objektive Merkmale der Arbeit zu verbessern. Auch hier könnte der Ansatzpunkt bei der *Selbstwirksamkeitserwartung* liegen. Nimmt man an, eine Person stimmt der Aussage „Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß“ voll und ganz zu, wird das Ergebnis der beiden Bewertungsprozesse der Streßeinschätzung (vgl. Kapitel zur

kognitiven Streßeinschätzung) vermutlich eine Bedrohung sein. Damit ist aus dem objektiven Arbeitsplatzmerkmal eine streßreiche Belastung geworden. Bei der Ressourcenbewertung spielt die Selbstwirksamkeitserwartung für diese Einschätzung als „streßreich“ die wichtigste Rolle. „Ich bin mir sicher, Wichtiges von Unwichtigem trennen zu können, auch wenn die Aufgabenflut zunächst unübersehbar erscheint“ wäre eine große Hilfe, um die eigene Belastung bei der Arbeitstätigkeit zu minimieren. Die Überzeugung „Die Arbeitsflut kann ich sowieso nicht bewältigen, egal, wie sehr ich mich anstreng“ hingegen wird eher zu defensivem Copingverhalten führen, welches von vielen Autoren als Vorläufer von Burnout beschrieben wird (vgl. Kapitel zu Burnout). Ebenso sind Kompetenzüberzeugungen im Bezug auf soziale und kommunikative Fähigkeiten bei der Lösung von Konflikten hilfreich, um ein Kontrolliertheitserleben (bzw. die Entstehung von Burnout, vgl. Leiter & Maslach, 1998) zu vermeiden. Gerade der Bereich der interpersonalen Konflikte in Organisationen zeichnet sich dadurch aus, daß eine förderliche Einflußnahme von außen kaum möglich ist, um die „objektiven Stressoren“ zu mildern. Die am Konflikt beteiligten Personen sind fast ausschließlich auf ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten angewiesen.

An der Empfindung streßreicher Belastungen haben somit die Selbstwirksamkeitserwartungen durch den Streßbewertungsprozeß einen entscheidenden Anteil. Daraus läßt sich folgern, daß bei der Prävention von Burnout bzw. beruflicher Belastung die objektiven Arbeitsplatzmerkmale eine sekundäre Rolle spielen, da auch objektiv „gute“ Arbeitsbedingungen nur dann als solche empfunden werden können, wenn eine Person sie als gut einschätzt und sich für fähig hält, die Anforderungen erfüllen zu können. Es erscheint daher als vordringlich, bei der Selbstwirksamkeitserwartung anzusetzen. Dabei läßt sich anhand des Modells selbstregulativer Zielerreichungsprozesse aufzeigen, wo die Schwierigkeiten liegen, die im Extremfall zu Burnout führen können (Stichwort phasenspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen).

Im Kapitel zu Burnout wurde bereits darauf hingewiesen, daß von Maslach zwar die Hauptursache für das Ausbrennen in den belastenden Beziehungen zu Klienten gesehen wird, gleichzeitig aber weniger als die Hälfte der Items des *Maslach Burnout Inventory* Klienten explizit nennt. In besonderem Maß trifft das für das Leitsymptom Emotionale Erschöpfung zu, bei dem nur zwei der insgesamt neun Items Klienten erwähnen. Insofern müssen hohe Zusammenhänge zwischen Arbeitsüberforderung oder beruflicher Belastung immer vor dem Hintergrund hoher inhaltlicher Überlappung interpretiert werden.

Verschärfend kommt hinzu, daß zwei von sechs Items der Dimension *Arbeitsüberforderung* von Enzmann und Kleiber ebenfalls explizit auf Klienten bezug nehmen (vgl. Anhang

A), da die Autoren den Bereich der Beziehungen zu Klienten als *eine* der möglichen Ursachenquellen für Überforderungserleben auffassen.

2.4.2 Forschungsbefunde zur beruflichen Belastung

In einer querschnittlichen Studie an 130 Personen zu Burnout in psycho-sozialen Berufen wurde von Enzmann und Kleiber (1989) unter anderem das Instrument zur beruflichen Belastung eingesetzt. Es sollte geprüft werden, inwieweit Personenmerkmale wie die berufliche Belastung, Idealismus oder mangelndes Feedback gemeinsam mit Ausgebranntsein variieren. Dazu wurde für jede Burnoutdimension eine schrittweise multiple Regression durchgeführt. Mehr als die Hälfte der Variation der Dimension *Emotionale Erschöpfung* ließ sich durch vier Merkmale aufklären. Die größte Bedeutung hatte dabei die Arbeitsüberforderung ($b = .49$), einen großen Beitrag leisteten auch unklare Erfolgskriterien bei der Arbeit ($b = .32$). Etwas geringer fielen die Beiträge von mangelndem Feedback ($b = .22$) und negativen Merkmalen der Einrichtung ($b = -.18$) aus (bei der Einschätzung negativer Merkmale der Einrichtung geht es auch um subjektive Belastung, hier allerdings durch spezifische Merkmale). Die Variation der Dimension *Leistungsverlust* konnte zu 21% aufgeklärt werden durch die Merkmale Idealismus ($b = .28$), Überforderung ($b = -.26$) und Handlungsspielraum ($b = .25$). Die Aufklärung der Variation der *Depersonalisierung* durch andere Personenmerkmale gelang am schlechtesten mit 12% Varianzaufklärung. Nur die Merkmale Kontrolliertheitserleben ($b = .27$) und Berufsjahre ($b = -.19$) variierten gemeinsam mit einer zynischen Haltung gegenüber Klienten.

Der stärkste Zusammenhang überhaupt wurde von Enzmann und Kleiber zwischen Emotionaler Erschöpfung und *Arbeitsüberforderung* gefunden ($r = .60$). Wie oben bereits argumentiert wurde (Kapitel zu Burnout), scheint in der Burnoutdimension Emotionale Erschöpfung ebenfalls eher unspezifische Arbeitsüberforderung operationalisiert worden zu sein, so daß dieses Ergebnis nicht verwundert. Dann allerdings wäre auch der Zusammenhang zwischen *Leistungsverlust* und Arbeitsüberforderung kein weiterer Erkenntnisgewinn, da die Burnoutdimensionen nicht als orthogonal konzipiert wurden, Erschöpfung und Leistungsverlust also sowieso miteinander in Zusammenhang stehen. Allerdings zeigt sich in der Stichprobe von Enzmann und Kleiber kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen Emotionaler Erschöpfung und Leistungsverlust ($r = .14$). Andere Autoren finden jedoch substantielle Zusammenhänge der Burnoutdimensionen untereinander. In einer längsschnittlichen Stichprobe von Wolpin, Burke und Greenglass (1991) beispielsweise fand sich zwischen diesen beiden Dimensionen eine Korrelation von .35 (bzw. .30 ein Jahr später). Cordes, Dougherty

und Blum (1997) fanden einen Zusammenhang von $r = .26$. Lee und Ashforth (1990) fanden eine Korrelation von $.23$. In einem Vorgriff auf das Ergebniskapitel läßt sich anmerken, daß auch in der vorliegenden Untersuchung die hochsignifikanten Zusammenhänge zwischen $r = .40$ und $r = .49$ lagen. Die Stichprobe von Kleiber und Enzmann scheint also in dieser Hinsicht eine Ausnahme darzustellen.

Die *Arbeitsunzufriedenheit* stand bei Enzmann und Kleiber (1989) am stärksten in Zusammenhang mit der Emotionalen Erschöpfung ($r = .52$). Folgt man den oben ausgeführten Überlegungen, dann haben Emotionale Erschöpfung und Arbeitsunzufriedenheit teilweise ähnliche Ursachen, die einen relativ hohen Zusammenhang erwarten lassen. Depersonalisierung und Arbeitsunzufriedenheit weisen ebenfalls einen hohen Zusammenhang auf ($r = .47$), was nicht verwundert, da es schwer vorstellbar scheint, recht zufrieden in der Berufstätigkeit zu sein, während man eine zunehmend zynische Haltung gegenüber Klienten bzw. Schülern entwickelt, denn der Verlust guter Beziehungen zu Klienten oder Schülern sollte eher mit erhöhter Arbeitsunzufriedenheit einhergehen. Die Dimension Leistungsverlust zeigte in dieser Studie einen schwächeren Zusammenhang zur Arbeitsunzufriedenheit von $r = .38$. Eigentlich wäre zu erwarten, daß ein starker Leistungsverlust mit hoher Arbeitsunzufriedenheit einherginge, was sich hier nicht so deutlich zeigt. In der vorliegenden Lehrerstichprobe zeigten sich hingegen Korrelationen zwischen $r = .51$ und $r = .53$.

Barth (1992) untersuchte bei 122 Lehrerinnen und Lehrern den Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Burnout. Zur Messung von Berufszufriedenheit wurde der umfangreiche *Fragebogen zur Erfassung der Berufszufriedenheit von Lehrern* von Merz (1979) verwendet, der acht Subskalen enthält. Die Subskala *Tätigkeit* überschneidet sich inhaltlich stark mit der Dimension Arbeitsunzufriedenheit von Kleiber und Enzmann (1985). Die Subskalen *Zufriedenheit mit dem Schulleiter* und *Zufriedenheit mit den Kollegen* haben mit dem Kontrolliertheitserleben den Aspekt der guten persönlichen Beziehung (bzw. Abwesenheit von Konflikt) gemeinsam. Die Subskala *Belastung, Streß* ist der Dimension Arbeitsüberforderung sehr ähnlich. Insofern lassen sich die Ergebnisse in bedingtem Ausmaß vergleichen.

Der höchste Zusammenhang fand sich — wie schon bei Enzmann und Kleiber (1989) — zwischen *Belastung, Streß* und Emotionaler Erschöpfung ($r = .69$), gefolgt vom Zusammenhang zwischen *Tätigkeit* und Leistungsverlust ($r = -.61$), der bei Enzmann und Kleiber deutlich geringer ausfiel. Ein hoher Zusammenhang fand sich ebenfalls zwischen *Tätigkeit* und Emotionaler Erschöpfung ($r = -.49$) (wie auch bei Enzmann & Kleiber). Ein mittelhoher Zusammenhang ($r = -.35$) bestand zwischen *Tätigkeit* und Depersonalisierung. Die Subskala *Belastung, Streß* zeigte einen wenig bedeutsamen Zusammenhang mit Depersonalisierung

($r = .27$) bzw. keinen Zusammenhang mit dem Leistungsverlust. In der Untersuchung von Enzmann und Kleiber hingegen war die Arbeitsüberforderung ein Prädiktor für den Leistungsverlust, was auch plausibel scheint, da der Verlust der Leistungsfähigkeit eine der langfristigen Folgen von Überforderung im Burnoutprozeß darstellen sollte. Die korrelativen Ergebnisse von Barth weisen insgesamt eine recht hohe Übereinstimmung mit denen von Enzmann und Kleiber auf.

Zufriedenheit mit dem Schulleiter erwies sich als völlig unabhängig von den drei Burnoutdimensionen, *Zufriedenheit mit den Kollegen* hingegen zeigte einen geringen Zusammenhang mit nur einer der Burnoutdimension, dem Leistungsverlust ($r = .29$). Dieses Ergebnis verwundert ebenfalls: Konflikte und Kontrollerleben sollten vor allem zu Erschöpfung führen. Anzunehmen wäre eigentlich eher ein Zusammenhang zwischen einer großen Zufriedenheit mit den Kollegen und einer geringen Emotionalen Erschöpfung, daraus folgend dann auch einer weniger zynischen Haltung und einem geringen Leistungsverlust. Bei Enzmann und Kleiber stellte das Kontrolliertheitserleben tatsächlich einen Prädiktor für eine zynische Haltung gegenüber Klienten dar, als Prädiktor für Emotionale Erschöpfung konnte es sich allerdings nicht durchsetzen.

In einer schrittweisen Regressionsanalyse verwendete Barth einen Burnoutgesamtwert, dessen gemeinsame Variation mit anderen Merkmalen untersucht werden sollte. Von sieben ausgewählten Merkmalen kovariierten Arbeitszufriedenheit ($b = -.36$) und Belastung ($b = .35$) am deutlichsten mit Burnout. Durch diese beiden Merkmale konnten 46% der Variation des Burnout aufgeklärt werden. Bei den Analysen *jeder einzelnen* Burnoutdimension kovarierte die *Arbeitszufriedenheit* mit Leistungsverlust und Depersonalisierung am stärksten. Bei der Emotionalen Erschöpfung steht sie an zweiter Stelle nach der *Belastungsskala*, welche nur bei der Dimension Emotionale Erschöpfung bedeutsam wurde. Diese Ergebnisse unterscheiden sich deutlich von den Befunden bei Enzmann und Kleiber (1989), in denen die *Arbeitsunzufriedenheit* sich in keiner der Regressionsanalysen als Prädiktor durchsetzen konnte, die *Arbeitsüberforderung* hingegen auch mit dem Leistungsverlust stark kovarierte. Barth verwendete darüber hinaus die Variablen Seelische Gesundheit, Fehlschlag- und Kritikangst, Vermeidung /Flucht als Streßverarbeitungsstrategie, Geschlecht sowie Klassenstufe (objektives Arbeitsplatzmerkmal), von denen *Fehlschlag- und Kritikangst* und *Geschlecht* substantielle Varianzanteile bei den Dimensionen Leistungsverlust und Depersonalisierung aufklären konnten. Auch bei Barth bestätigt sich also der Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit auf das Ausbrennen.

Ob sich eine Variable in einer schrittweisen Regression durchsetzen kann oder nicht, hängt von den anderen Variablen ab, die ebenfalls in die Gleichung eingehen. Daher sollten diese Ergebnisse differenziert betrachtet werden. Obwohl Enzmann und Kleiber substantielle *Korrelationen* zwischen der Arbeitsunzufriedenheit und allen Burnoutdimensionen fanden, konnte sich die Arbeitsunzufriedenheit in *Regressionsanalysen* nicht etablieren. Es läßt sich beispielsweise annehmen, daß die Dimensionen der beruflichen Belastung untereinander zu hoch zusammenhängen, so daß immer höchstens eine Dimension einen signifikanten Beitrag in Regressionsanalysen leisten konnte.

In der Arbeit von Wolpin, Burke und Greenglass (1991) wurde die Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Burnout untersucht. Die Autoren verwendeten das (leicht modifizierte) Prozeßmodell von Cherniss (1990), um den Einflüssen von *Arbeitsplatzmerkmalen* (nach Cherniss, z.B. Arbeitsbelastung, Mangel an Autonomie oder soziale Isolation), *Stressquellen* (nach Cherniss, z.B. Probleme mit Klienten, bürokratische Hindernisse oder mangelnde Kollegialität), *Zufriedenheit in der Ehe* sowie *Arbeitszufriedenheit* auf Burnout (erfaßt mit dem *MBI*) nachzugehen. Die Studie untersuchte 245 Lehrerinnen und Lehrer zu zwei Meßzeitpunkten. Zunächst erlebten eher ausgebrannte Lehrer eine geringere *Arbeitszufriedenheit*; am höchsten waren die Zusammenhänge zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Emotionalen Erschöpfung ausgeprägt, am geringsten zwischen Arbeitszufriedenheit und Leistungsverlust. Alle Zusammenhänge waren mit Korrelationen zwischen .42 und .54 jedoch bedeutsam hoch. Das Korrelationsmuster folgt also dem bei Enzmann und Kleiber gefundenen.

Besonders stark hing die Arbeitszufriedenheit mit den fünf *Stressquellen* zusammen ($r = -.62$), gefolgt vom Zusammenhang zu den acht *Arbeitsplatzmerkmalen* ($r = -.59$). Hohe Streßempfindung und als belastend eingeschätzte Arbeitsplatzmerkmale gingen also mit verringerter Arbeitszufriedenheit einher. Dies (wie auch der folgende pfadanalytische Befund) unterstreicht die Stellung der Zufriedenheit als einer *Ergebnisvariable*.

Die kausalen Einflußrichtungen wurden von den Autoren in einem Pfadmodell geprüft. Wider Erwarten fanden sie keinerlei direkte Einflüsse der Arbeitszufriedenheit auf die Burnoutdimensionen ein Jahr später. Umgekehrt allerdings gab es starke indirekte Einflüsse der Burnoutdimensionen auf die Arbeitszufriedenheit ein Jahr später, vermittelt vor allem über die Stressquellen. Die Autoren fassen zusammen, daß Lehrer umso weniger Arbeitszufriedenheit empfanden, je stärker Streßbelastung und Burnout ausgeprägt waren. Einschränkend formulieren sie jedoch ebenfalls die Möglichkeit, daß die gefundene Einflußrichtung von der verwendeten Methode abhängig sein könnte. Wegen der hohen Stabilitäten der

verwendeten Merkmale konnten zeitversetzte Kreuzkorrelationen nicht zu aussagekräftigen Ergebnissen führen, obwohl sie tendenziell eher den umgekehrten Einfluß nahelegten, also einen Einfluß der Zufriedenheit auf späteren Burnout.

In einer Studie mit Lehrern von Bein, Anderson und Maes (1990) zeigten sich Zusammenhänge zwischen der Arbeitszufriedenheit und internalen *Kontrollüberzeugungen*. Lehrer, die die Überzeugung hatten, selbst für Ereignisse verantwortlich zu sein, zeigten deutlich höhere Zufriedenheit. Ähnliche Zusammenhänge konnte Knoop bereits 1981 zeigen.

Auf die wichtige Frage, welche *Arbeitsplatzmerkmale* von Lehrern als besonders belastend empfunden werden, gibt eine Untersuchung von Schaarschmidt und Fischer (1998) Auskunft. Sie befragten 948 Lehrerinnen und Lehrer aus dem neuen Bundesland Brandenburg zu ihren belastenden Arbeitsbedingungen. An erster Stelle wurde die Sorge um noch ausstehende Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen aus der ehemaligen DDR genannt. An zweiter und dritter Stelle fanden sich mit geringem Abstand das Verhalten schwieriger Schüler sowie die Klassenstärke, dicht gefolgt vom vierten Platz, der Unterrichtsstundenanzahl. Fast gleichauf liegen dann die Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien, administrative Pflichten, gefolgt von der Bezahlung, den Vertretungsstunden, fachfremdem Unterricht, Koordination von beruflichen und privaten Verpflichtungen sowie Fortbildung außerhalb der Dienstzeit. Die beiden letzten Kategorien weisen auf ein spezifisches Problem des Lehrerberufes hin: Die Gesamtarbeitszeit ist nicht genau festgelegt. Die Wochenarbeitszeit eines Lehrers wird in großen Teilen von ihm selbst bestimmt. Weder geringe noch hohe Arbeitsleistung wird sanktioniert, solange alle bindenden Verpflichtungen erfüllt werden.