

6 DISKUSSION

Die Diskussion soll mit einem kurzen Abriss der historischen Entwicklung der Schulreform eingeleitet werden. Es folgen Hinweise zu Einschränkungen der Interpretierbarkeit von Daten „aus dem Feld“. Neben der zusammenfassenden Interpretation der wichtigsten Befunde wird die Qualität sowie der mögliche Erkenntnisgewinn durch die erstmalig eingesetzten Skalen zur Kollektiven und zur Lehrer–Selbstwirksamkeit diskutiert. Es folgt eine kritische Auseinandersetzung mit den drei Dimensionen des Burnout. Abschließend wird eine zusammenfassende Bewertung der Befunde versucht und ein Ausblick auf zukünftige Forschung gegeben.

6.1 Schulreform und Selbstwirksamkeitsgedanke

Wie entstand der Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen*? Um die empirischen Befunde der vorliegenden Studie besser einordnen zu können, soll der historische Kontext der Schulreformen in aller Kürze skizziert werden.

Mit dem Ende des Wirtschaftswunders veränderte sich das Wirtschafts– und Beschäftigungssystem. War früher ein erfolgreicher Schulabschluß praktisch Garant für lebenslange Berufstätigkeit, begann nun die Epoche drohender Arbeitslosigkeit. Je höher Schulabgänger qualifiziert waren, desto eher fanden sie Ausbildungs– und Arbeitsplatz. Das Bildungswesen mußte sich verändern. Reformbemühungen kamen in Gang, die im Laufe der Zeit ihre Schwerpunkte wechselten. Um Innovationen zu erproben, wurden Modellversuche im Schulwesen unternommen. Der Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* steht daher in einer langen Reihe von Modellversuchen seit den 70er Jahren.

Die ersten Reformbewegungen setzten an den *Strukturen* des Bildungswesens an. Eines der Themen in diesem Rahmen war die Gesamtschule, um die es eine rege Debatte gab. Auch sollte immer mehr Schülern der Weg an die Universitäten geebnet werden. Lehr– und Studienpläne an Schulen und Hochschulen wurden verändert, um einen „Modernitätsschub“ zu ermöglichen, der den neuen Anforderungen Rechnung tragen sollte (vgl. Brockmeyer, 1997). Die Bedeutung solcher länderübergreifenden Strukturmaßnahmen verblaßte in den 80er Jahren. Den einzelnen Ländern wurden mehr Spielräume gelassen, um innovative Projekte durchzuführen und Erfahrungen zu sammeln, die später allen zugute kommen konnten.

Am Ende der 80er Jahre zeigte sich dann ein neuer Trend, der von den Strukturen des Bildungswesens wegführte und bis heute anhält. Es erfolgte eine stärkere Orientierung an

gesellschaftlichen Impulsen, zu denen beispielsweise die „Öffnung der Schule nach außen“, die neuen Technologien oder die Medienerziehung gehörten (vgl. Brockmeyer, 1997).

Am Ende der 80er Jahre zeigte sich aber auch zunehmend die Brisanz von *Orientierungs- und Verhaltensproblemen* der Schüler. Eltern und Lehrer zeigten sich besorgt über immer mehr Lernschwierigkeiten der Schüler, immer mehr Passivität und sozialen Rückzug, fehlende Anstrengungsbereitschaft, immer mehr Gewaltneigung und depressive Symptome (vgl. Edelstein, 1997). Es ließen sich Veränderungen der gesellschaftlichen Situation und damit auch der Familien konstatieren. Dabei scheinen es nicht so sehr die objektiven Größen wie Zunahme von Ehescheidungen und Single-Haushalten zu sein, die eine negative Wirkung auf die Kinder und Jugendlichen ausüben, sondern eher der damit einhergehende Einstellungs- und Persönlichkeitswandel (Edelstein, 1997; Schneewind in Kutner, 1995). Wolfgang Edelstein (1997, S. 9) benennt diesen Wandel als „individualistischen und konsumorientierten Lebensstil“ Erwachsener, in dem „[...] Kinder als Belastung gelten, mit der Folge gleichsam gesellschaftlich legitimer Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen und ihrer Bedürfnisse.“.

Die Reaktion der Jugendlichen auf diesen Wandel bekommen nicht nur Eltern, sondern auch Lehrer in geballter Form zu spüren; vor allem deshalb, weil diese Reaktionen in scharfem Gegensatz zu den Verhaltensregeln in der Schule stehen. Lehrerinnen und Lehrer leiden also besonders unter diesen gesellschaftlichen Entwicklungen, da sie sowohl mit dem schwierigen Schülerverhalten zurechtkommen als auch die gestiegenen Anforderungen an das Bildungssystem umsetzen müssen.

Heute versucht die *innere Schulreform* den neuen Anforderungen an das Bildungssystem Rechnung zu tragen. Diese neuen Anforderungen kommen nicht zuletzt durch Einflüsse aus der Wirtschaft bzw. stellen direkte Rückwirkungen aus Veränderungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem dar. Hier sind vor allem neue Organisations- und Arbeitsformen zu nennen sowie der Wunsch nach stärkerer Vermittlung von *Schlüsselqualifikationen* an die zukünftigen Arbeitnehmer. Die rasante Entwicklung neuer Technologien, die damit einhergehende Öffnung neuer Berufsfelder verlangen nicht nur nach fundiertem Fachwissen, sondern vor allem nach Qualifikationen wie selbstgesteuertem Lernen, selbstverständlichem Umgang mit virtuellen und multimedialen Lernumwelten, Teamfähigkeit oder effektiven Problemlösestrategien (vgl. Schmitz, 1998c; Schwarzer, 1998b). Das Stichwort, das diese Entwicklungen kennzeichnet, ist der Begriff *Life Long Learning*.

In jüngster Zeit hat die oft beschworene TIMMS-Studie (The Third International Mathematics and Science Study; Baumert, 1998; Baumert, Bos & Watermann, 1998) Bildungsre-

former und Öffentlichkeit aufgeschreckt. Sie macht das relativ schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich offenbar, vor allem im Bereich von Qualifikationen, die heute immer wichtiger werden. Nachdem die Deutschen früher als das „Volk der Dichter und Denker“ bekannt und „Made in Germany“ international ein Markenzeichen war, muß heute befürchtet werden, daß die deutsche Schulausbildung immer stärker ins Hintertreffen gerät. Die Reformbemühungen bisher konnten diese Entwicklung nicht verhindern. So rückt in den 90er Jahren die *Entwicklungsfähigkeit des Systems Schule* selbst in den Mittelpunkt.

Die Erfahrungen aus den 80er Jahren lieferten Hinweise darauf, was eine „gute Schule“ auszeichnet, die Innovationen flexibel umsetzen kann und ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich auf das Berufsleben vorbereitet. Rutter (in Kutner, 1995) berichtet von zahlreichen Studien, die belegen, daß es in erfolgreichen Schulen für *mehr* Kinder *mehr* Möglichkeiten zu Erfolgserlebnissen gab. In Anlehnung an den Wirtschaftsbereich hat sich das Leitbild der „Schule als lernende Organisation“ herausgeschält. Rainer Brockmeyer (Brockmeyer, 1997, S. 28, Hervorhebungen v. d. Verf.) faßt die Schwerpunkte innerer Reform zusammen: “[...] daß auf der einen Seite die Schulen durch Qualifizierungen im *schulorganisatorischen Handeln* und in der *Personalführung* auf den Weg größerer Selbstgestaltung gebracht werden. [...] [und] andererseits, daß grundlegende *Haltungen* und *Einstellungen*, die sowohl Organisationen als auch inhaltliche Gestaltung verbessern können, wie z.B. innovative Kreativität und Selbstwirksamkeit, wichtig geworden sind.“. Die Auswirkungen bisheriger Schulreform zusammenfassend, konstatiert er im Hinblick auf Innovationen im Schulwesen wenig Veränderung bezüglich der „Ordnung des Lernens“: „Die *Systembeständigkeit* — in ihren inhaltlichen, vor allem aber in ihren organisatorischen und verwaltungsmäßigen Merkmalen — ist immer erheblich mächtiger geblieben als die durch die Innovationen angestrebte *lernbezogene Weiterentwicklung*. So hat sich die Schere z.B. zwischen den „Schlüsselqualifikationen“, die in Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft gebraucht werden, und den Befähigungen, welche die Schule mit ihrer Lernstruktur in den Vordergrund stellt, weiter geöffnet.“ (ebenda, S. 29, Hervorhebungen v. d. Verf.).

Die neuen Schwerpunkte der Reform sollen nicht nur den neuen Anforderungen an das Bildungssystem zur Umsetzung verhelfen, sie sollen auch auf die neuen Verhaltensweisen Jugendlicher und die erhöhten Belastungen von Lehrern reagieren. Den Reformansprüchen steht allerdings eine zunehmende Schwächung des Bildungssystems gegenüber, die durch leere Kassen der Länder zu Stellenstreichungen, ausfallenden Stunden und immer schlechterer Ausstattung der Schulen mit Arbeits- und Lernmaterialien führt. Gleichzeitig sinkt das

Ansehen von Schulen und Universitäten in der Öffentlichkeit. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala (Allensbacher Berichte, 1993) zeigte schon 1993, daß erstmalig seit 27 Jahren das Ansehen von Hochschulprofessoren von Platz drei der Rangreihe auf Platz vier abrutschte. Auch im Jahre 1999 liegen die Hochschullehrer weiter auf Platz vier (Allensbacher Berichte, 1999; vgl. Abb. 6.1). Grundschullehrer lagen 1993 auf Platz 11 mit 24%, 1999 auf Platz 12 mit noch 22%. Während in der Vergangenheit der Berufsstand des Studienrates immer höher als der des Grundschullehrers bewertet worden war, liegen Studienräte 1993 und 1999 hinter den Grundschullehrern jeweils auf Platz 14 (mit 15% bzw. 14%). Es sei gestattet anzumerken, daß jedoch alle Lehrberufe in ihrem Berufsprestige deutlich über dem des Politikers liegen, das in dem 27jährigen Befragungszeitraum einen Tiefstand erreicht hat. Die häufig konstatierte „Politikverdrossenheit“ ist vielleicht nicht zuletzt Spiegel der negativen Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation.

Berufe und ihr Ansehen

Die Allensbacher Skala 1999

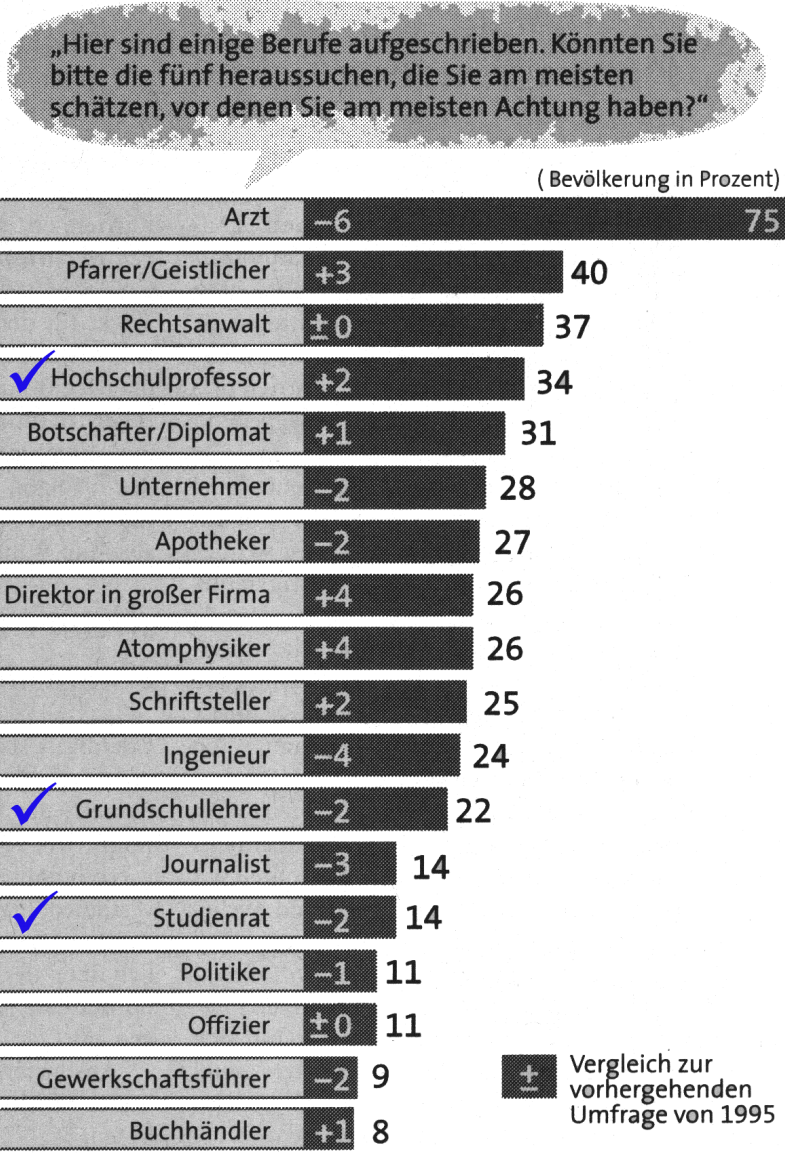


Abbildung 6.1. Die Berufsprestige-Skala des Allensbach Institutes zeigt gesunkenes Prestige bei Hochschul-, Grundschul- und Gymnasiallehrern

Die bereits erwähnte Doppelbelastung der Lehrer, sowohl Verhaltensschwierigkeiten von Schülern als auch den gestiegenen Anforderungen an die Ausbildung gerecht werden zu müssen, läßt sich also noch um den Kampf gegen schlechtes Ansehen und Mittelverknappungen ergänzen. Daß Lehrerinnen und Lehrer angesichts dieser Faktoren unter immer größeren Belastungen leiden und immer häufiger kapitulieren, verwundert nicht. Die zahlreichen psychischen und psychosomatischen Beschwerden und das vermehrte frühzeitige Ausscheiden aus dem Beruf wurden im Kapitel zu Burnout bereits ausführlich dargestellt. Bei Stritt-

matter (1986) finden sich erschreckende Statistiken: Lehrer erkranken häufiger als Verwaltungsbeamte oder Selbständige, sie sind erhöht herzfarktgefährdet, und sie haben eine deutlich geringere Lebenserwartung als vergleichbare Beamtengruppen. Die „Hitliste“ der Belastungen im Lehrerberuf nennt ganz oben das störende Verhalten der Schüler sowie die Belastungen durch Vertretungsstunden und administrative Aufgaben (vgl. Kapitel zu beruflicher Belastung). Kann die innere Schulreform da Abhilfe schaffen?

Edelstein (1995) weist darauf hin, daß eine ursächliche Beziehung zwischen dem gerade beschriebenen Arbeitsfeld von Lehrern und ihrer subjektiven Belastung bis hin zu Burnout als gesichert gelten darf. Auf der Seite der Personen — also aus psychologischem Blickwinkel — versprechen diese Innovationen positive Wirkungen, auch wenn der Zusammenhang zwischen Innovationen im Sinne innerer Schulreform und einer Verbesserung der (objektiven) Arbeitssituation noch keine empirische Unterstützung erfahren konnte. Edelstein formuliert: „Auf der *subjektiven* Seite, für die handelnden Personen, stehen heute indessen theoretisch und empirisch begründete Ansätze bereit, um anomisch bestimmte Unlustgefühle von Schülern [...] durch Stärkung von Selbstverantwortung und Eigentätigkeit zu überwinden. Lehrer können Unterricht tatsächlich so organisieren, daß Schüler Lernprozesse selbstwirksam gestalten und Lernprozesse für sie zur Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit werden. Aber auch Lehrer können die Übermacht der *objektiven* Bedingungen, die zum beruflichen Burnout führen, durch Stärkung ihrer subjektiven Wirksamkeitserfahrungen eingrenzen.“ (Edelstein, 1995, S. 11–12).

Im Rahmen innerer Schulreform scheint also der Einbezug von Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülern und Lehrern als ein erfolgversprechender Ansatz. Der Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* ist der erste Versuch zu einer Umsetzung des Selbstwirksamkeitsgedankens im System Schule als lernender Organisation. Gleichzeitig lenkt sie den Blick fort von der ausschließlichen Untersuchung negativer Strukturmerkmale in ihrer Wirkung auf Schüler und Lehrer, wie bereits in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit dargestellt wurde. Statt dessen werden protektive Faktoren und damit die Möglichkeiten des Individuums in den Vordergrund gestellt, positive Entwicklungen auch angesichts objektiver Barrieren verwirklichen zu können. Dies erscheint als einer der wesentlichen Aspekte.

6.2 Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf

Der gesellschaftliche Wandel seit den 70er Jahren ist heute nicht zum Stillstand gekommen, sondern findet in immer rasanterer Weise statt. Technologische Entwicklungen überschlagen sich, das verfügbare Wissen vermehrt sich exponentiell. Die Antwort der Schulreform kann in der Tat nur in einer Fokussierung auf die „lernende Organisation“ liegen, die dynamisch und selbstverantwortlich praktikable Lösungen für die neuen Probleme finden kann. Eine hohe Selbstwirksamkeit der Verantwortlichen in Verwaltung und Lehre und die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülern und Auszubildenden werden im Zuge dessen immer größere Bedeutung erlangen.

Wo liegen konkret die Schwierigkeiten, die durch eine Stärkung von Selbstwirksamkeit gemildert werden können? Fritz Oser (1995) faßt die Misere damit zusammen, daß er die Hilflosigkeit der Personen innerhalb des Systems Schule feststellt. Unter der Überschrift „Die Tyrannei des Status quo im System“ beschreibt er anhand vieler Beispiele, daß diejenigen Personen, die in der Schule das Sagen haben, nicht oder nur teilweise Teil des Systems sind, über das sie bestimmen. Die Personen hingegen, die Teil des Systems sind, müssen in ihm funktionieren, ohne selber auf das System einwirken zu können. Dies führe zu einer „gesteuerten Wirkungslosigkeit“ (ebenda, S. 65). Probleme fehlender Selbstwirksamkeit sieht er vor allem in den Bereichen der (a) Lehrerausbildung, der (b) Praxis des Unterrichtens und der (c) Sinnerfahrung der Schüler beim Lernen. Schwierigkeiten in diesen Bereichen führen dazu, daß weder individuelle noch kollektive Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Gerade der *kollektiven* Selbstwirksamkeit kommt im System Schule eine große Bedeutung zu, wie auch Brockmeyer betont (1997, S. 29), der formuliert, daß sich eine „gute Schule“ nicht automatisch aus einer Addition guter Einzelveranstaltungen ergebe, sondern aus einer „pädagogischen Philosophie“, die die Schule als Ganzes trage und an der sich alle am Schulleben Beteiligten in ihrer täglichen Arbeit orientieren. Diese gemeinsame, lebendige „pädagogische Philosophie“ ist eine Grundlage für kollektive Selbstwirksamkeit.

Es muß hinzugefügt werden, daß die am Schulleben Beteiligten ebenfalls kaum an Reformüberlegungen und der konkreten Planung von Reformvorhaben mitwirken können. Das erklärt die Reformverdrossenheit, die häufig fehlende Motivation von Lehrern, schon wieder einmal klug ausgedachte Ideen umsetzen zu sollen, die für sich genommen nützlich und richtig sein mögen, die aber ohne fundierte Kenntnis des Schulalltages vom „grünen Tisch“ kommen und auf wenig Akzeptanz stoßen. Sie führen oftmals zu einer noch höheren Belastung von Lehrern, denen neue Pflichten aufgebürdet werden. Positive Auswirkungen gehen so in widerwilliger, halbherziger Umsetzung leicht verloren.

Wie ließe sich eine gemeinsame „pädagogische Philosophie“ oder kollektive Selbstwirksamkeit in der Schule verwirklichen? Die eigene Erfahrung ist der größte Promotor von Selbstwirksamkeitserwartung. Wodurch könnte man bessere Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit machen, als durch die aktive Mitwirkung an allen Vorgängen im System Schule. Das gemeinsame Beraten, Argumentieren, das gemeinsame Lösen von Problemen führt Lehrern und Schülern gleichermaßen ihre Wirksamkeit vor Augen. Von vielen „Verantwortlichen“ wird es freilich als Utopie betrachtet, daß in einer Art Basisdemokratie alle am Schulleben Beteiligten dieses Schulleben gestalten und bestimmen. Wie aber Oser in Studien zum Modell der Gerechten Gemeinschaft oder *Just Community* (Oser & Althof, 1992) zeigen konnte, führt Mitbestimmung und Mitentscheidung aller weder zu weniger Leistung noch zu organisatorischem Chaos. Im Gegenteil führt es zur Identifikation mit dem System Schule, mit seinen Zielen und seinen Standards sowie zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartung. Eine „gesteuerte Wirkungslosigkeit“ und Hilflosigkeit macht einem Glauben an die eigenen Möglichkeiten Platz, etwas im System bewegen zu können.

Oser (1995) beschreibt die positive Wirkung von *Gerechten Gemeinschaften* auf Schüler mit vermehrtem Auftreten von Hilfehandeln, prosozialem Verhalten, weniger Übertretungsverhalten und einer höheren Identifikation mit (selbstgewählten!) Regeln und Normen. „Personen, die in einer *Just Community* involviert sind, erleben somit eine höhere Selbstwirksamkeit bezüglich des Systems. Sie sagen, daß es *ihre* Schule sei, sie betonen gemeinsame Normen und glauben, daß sie etwas verändern können.“ (ebenda, S. 69). Bei Lehrern führe dieses Erleben eigener Wirksamkeit zu mehr beruflichem Sinn.

Ähnliches gilt für die Lehrerausbildung: Zum Aufbau der professionellen Selbstwirksamkeitserwartung ist es wesentlich, bereits früh in der Ausbildung Erfolgserfahrungen zu machen. Dazu müßten in der Ausbildungsverordnung Freiräume vorgesehen sein, die es den Auszubildenden ermöglichen, auf die Bedürfnisse der angehenden Lehrer einzugehen. Wenn ein Lehramtsstudent in einem Praxisseminar eine Unterrichtsmethode vorführt und dabei scheitert, sollte er nicht mit dieser Mißerfolgserfahrung nach Hause geschickt werden; und er sollte schon gar nicht damit leben müssen, bis er in seinen ersten Referendariatsstunden an derselben Hürde wiederum scheitert.

Zeigen oder äußern Lehrer Schwierigkeiten, ist es gängige Praxis, am professionellen Verhalten des Lehrers anzusetzen und ein bestimmtes Lehrerhandeln zu empfehlen. Schon das Alltagswissen jedoch lehrt, daß es nicht ein bestimmtes Lehrerhandeln oder eine besondere Unterrichtsmethode ist, die einen „guten Lehrer“ ausmachen. Den „guten Lehrer“ zeichnen seine Beziehungen zu den Schülern aus. Die Interaktion mit den Schülern ist erfolgreich, nicht

eine Verhaltensweise oder Methode. Erschreckenderweise berichtet allerdings Oser (1995), daß junge Lehrer vor allem an den Unterrichtsstoff, zur anderen Hälfte an ihr eigenes Unterrichtshandeln und nur zu circa 5% an die Lernverläufe ihrer Schüler denken. Selbstwirksamkeit im bezug auf die erfolgreiche Umsetzung von Unterrichtsmethoden und Vermittlung von Lerninhalten deckt aber nur einen *Teil* des Berufsfeldes ab. Was fehlt, ist die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich eines sozialverträglichen Verhaltens und persönlichen Wachstums der Schüler in der Gemeinschaft. Schülern erfolgreich Wissen einzutrichern, dürfte sich auf die Dauer weniger auszahlen, als sie zu befähigen, sich Ziele zu setzen und ausdauernd für deren Verwirklichung einzutreten.

Die Innovationsfreude von Lehrerinnen und Lehrern bleibt zu oft in den Strukturen auf der Strecke. Innovative Projekte werden in den Bereich „außercurricularer Aktivitäten“ abgedrängt und erhalten weder Unterstützung noch Anerkennung. Das ist glücklicherweise im Rahmen von Modellversuchen anders. Die positiven nachhaltigen Erfahrungen mit innovativen Kräften aus Modellversuchen sollten unbedingt immer mehr dazu führen, daß die „lernende Organisation“ nicht durch überholte Strukturen gebremst oder gar zum Stillstand verurteilt wird. Wie sehr dabei Impulse, die von einzelnen oder einzelnen Gruppen kommen, die Selbstwirksamkeit aller voranbringen können, zeigt eindrucksvoll eine Anekdote, die Sir Michael Rutter auf der Tagung zur Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf auf Schloß Marbach (in Kutner, 1995) berichtete: Für Generationen von Läufern lag der Weltrekord beim Sprint über eine Meile bei vier Minuten, und niemand glaubte, er könne jemals unterboten werden. Mit dem Tag, an dem dieser Rekord durch Roger Bannister dennoch gebrochen wurde, veränderte sich offenbar auch etwas in den Köpfen der anderen Läufer, denn kurze Zeit später überwandten mehrere Läufer die magische Vierminutenmarke. Offensichtlich hatten sich die Wirksamkeitsüberzeugungen der Läufer verändert. Von einem „Das schaffe ich nie“ hin zu „Ich kann es schaffen“. Ganz nebenbei ist dies auch ein eindrucksvolles Beispiel für die Auswirkungen stellvertretender Erfahrung.

6.3 Die Frage der Evaluation

Reformversuche im Bildungswesen bedürfen einer wissenschaftlichen Begleitung, um Wirkungen nachzuweisen, die sich auf einzelne Maßnahmen zurückführen lassen. Der Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* stellt eine pädagogische Innovation dar, von der wichtige Impulse für die innere Reform der Schule ausgehen können. Die vorliegende Arbeit hat jedoch nicht die Funktion, diesen Versuch zu evaluieren. Dazu hätte es anderer Anstrengungen bedurft. Die Diskussion der empirischen Befunde soll daher zunächst mit einer Einschränkung eingeleitet werden, die zur Beurteilung des Stellenwertes der Befunde von Bedeutung ist.

Ein großer Nachteil von Datenerhebungen *im Feld* ist die geringe interne Validität. Will man eine Behandlung umfassend auf ihre Wirkungen überprüfen, sollte man eine möglichst hohe interne Validität durch ein klar definiertes Treatment, durch eine Kontrollgruppe sowie die randomisierte Auswahl der beteiligten Fälle (seien dies nun Individuen oder soziale Gebilde) sichern. Nichts davon läßt sich normalerweise im Schulwesen realisieren, ohne die externe Validität schwer zu beeinträchtigen und darüber hinaus ethische Bedenken aufkommen zu lassen. So war es auch im Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen*. Zehn Schulen haben sich um die Teilnahme an einer geförderten Maßnahme beworben und haben sich ihr „Treatment“ selbst erarbeitet. Dahinter stand die Idee von Selbstwirksamkeitserwartung, die sich im Laufe des Modellversuchs für die Beteiligten immer mehr konkretisiert hat. Pädagogisch gesehen war dies allem Anschein nach eine gute Sache. Bei Schulbesuchen und auf Konferenzen spürte man die Skepsis, aber auch den Enthusiasmus und konnte erleben, wie die Diskussion in Bewegung geriet. Mit einer streng empirisch orientierten Wissenschaft hat das allerdings weniger zu tun.

Dennoch macht es Sinn, Daten zu erheben und sie vor dem Hintergrund einer evaluativen Fragestellung auszuwerten. Man muß dazu den Anspruch an kausale Wirkungsprüfungen senken und mit generalisierenden Interpretationen besonders vorsichtig sein. Darüber hinaus sollte hier auch erwähnt werden, daß die vorliegende Arbeit sich nur dem Sektor der Lehrerdaten widmet und daß an anderer Stelle mit einer entsprechenden Aufarbeitung von Schülerdaten und von Systemdaten zu rechnen ist.

Daß die externe Validität im Vordergrund stand, hat neben technischen aber auch gute inhaltliche Gründe. Ein Treatment im engeren Sinne bedeutet einen starren Rahmen, der den am Modellversuch beteiligten Schulen hätte aufgezwungen werden müssen. Da es im Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* aber um Impulse für innovative Entwicklungen geht, die *aus dem System selbst* heraus — in gemeinsamer Anstrengung von Schülern

und Lehrern — entstehen, darf gerade *kein* „Treatment“ von außen vorgegeben werden. Der Modellversuch soll Schulen letztlich dazu befähigen, flexibel auf individuell sich verändernde Bedingungen mit punktgenauen und schnell verfügbaren Lösungen zu reagieren. Nicht einmal die Arbeit im Verbund stellt dabei eine Einschränkung dar, sondern dient lediglich einem geringeren Kräfteverschleiß aller Beteiligten.

6.4 Diskussion der Befunde

Der evaluative Aspekt der vorliegenden Arbeit richtet sich also nicht primär auf eine wissenschaftliche Überprüfung von pädagogischen Behandlungswirkungen. Dies kann nur eher am Rande und wenig systematisch geschehen. Vielmehr richtet sich die Arbeit auf zwei Dinge: Veränderungen und Zusammenhänge. Da hier eine Längsschnittstudie über drei Meßzeitpunkte vorliegt, bietet sich die Gelegenheit, Veränderungen zu studieren — eine Möglichkeit, die in der psychologisch-pädagogischen Begleitforschung selten anzutreffen ist.

Wenn festgestellt wird, daß sich Merkmale von Lehrern im Laufe der Zeit ändern, dann stellt sich die Frage nach den Bedingungen für die Veränderung. Es ist manchmal im Text von „Ursachen“ und „Einfluß“ die Rede, wobei aber immer daran gedacht werden muß, daß Kausalität im strengen Sinne im Rahmen dieses Designs nicht nachgewiesen werden kann. Der Änderung von Lehrermerkmalen wird aber gezielt nachgegangen, wobei nicht nur Drittvariablen, sondern teilweise komplexe Merkmalsmuster und -strukturen untersucht werden. Die zeitübergreifenden Zusammenhänge erwiesen sich in vielen Fällen als theoriegemäß und werfen ein gutes Licht auf Vorläuferbedingungen von psychischen Wirkungen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich somit auch als angewandte Forschung über berufsspezifische Persönlichkeitsmerkmale, die von dem Arbeitskontext „System Schule“ mitbestimmt werden. Es wurden Erkenntnisse über Zusammenhänge und vermutete Wirkungsweisen von psychischen Merkmalen in diesem Kontext gewonnen. Dies gilt insbesondere für das Merkmal Selbstwirksamkeitserwartung, denn es handelt sich hier um ein „operatives“ Konstrukt, welches unmittelbar relevant sein sollte für berufliche Leistung und Alltagsbewältigung. Es ließ sich zum Beispiel zeigen, daß Selbstwirksamkeitserwartung einen protektiven Faktor darstellt.

Es wurden verschiedene theoretische Konstrukte untersucht, die in der aktuellen Fachdiskussion eine Rolle spielen. Dazu gehören die verschiedenen Facetten von Selbstwirksamkeitserwartung. Erstmals ist es gelungen, drei Arten von Selbstwirksamkeitserwartung zu etablieren, die Allgemeine, die Lehrerspezifische und die Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, und sie derselben Stichprobe mehrfach vorzulegen. Dies erlaubt bedeutsame Aussagen über die konvergente und diskriminante Validität dieser Konstrukte sowie über ihre Nützlichkeit und ihre Funktionsweisen. Konstruktendifferenzierung gilt allgemein als Zeichen für den Fortschritt von Wissenschaft, und genau dies sollte hiermit geschehen. Es konnten Hinweise darauf gewonnen werden, daß diese Differenzierung dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn dienlich sein kann, was in der Diskussion noch einmal zusammenfassend dargestellt werden soll.

Gleichermaßen gründlich wurde das Burnoutkonstrukt untersucht. Dieses Konstrukt erscheint in theoretischer und in empirischer Hinsicht als außerordentlich problematisch, wie bereits andere Autoren angedeutet haben. Verwendet man die drei Burnout-Indikatoren gemeinsam mit anderen Merkmalen wie z.B. der Selbstwirksamkeitserwartung, so wird deutlich, warum sie revisionsbedürftig sind. Darauf soll in der Diskussion ausführlich eingegangen werden.

Darüber hinaus wurde das Burnoutkonstrukt nicht ausschließlich in den üblichen Rahmen negativer Faktoren wie Arbeitsplatzmerkmale gestellt, sondern es wurde ebenfalls zu personalen Ressourcen in Beziehung gesetzt. Es erscheint als dringend notwendig, neben der Identifikation von *Risikofaktoren* auch Erkenntnisse über mögliche *Schutzfaktoren* zu gewinnen.

Ein großer Teil der Anstrengungen, die dieser Arbeit vorausgingen, waren der psychometrischen Basis gewidmet. Davon geht kaum etwas sichtbar in den Text ein. Es liegt lediglich eine Skaldokumentation vor, die als Anhang A beigelegt ist. Dennoch muß unterstrichen werden, daß ein besonderer Gewinn dieses Datensatzes darin liegt, daß nun erstmalig wichtige psychometrische Skalen in deutscher Sprache vorliegen, von denen weitere Projekte in Zukunft profitieren werden. Es läßt sich hoffen, daß die Instrumente zur Selbstwirksamkeitserwartung bald zum Standardrepertoire von psychologisch-pädagogischer Begleitforschung gehören werden. Da der psychometrische Teil Gegenstand von anderen Publikationen ist (Schmitz, 1998b; Schmitz & Schwarzer, im Druck; Schwarzer & Schmitz, im Druck), soll darauf im folgenden nicht weiter eingegangen werden.

Der Diskussionsteil ist also vor allem den Veränderungen und Zusammenhängen gewidmet, die für die gewählten theoretischen Konstrukte ermittelt worden sind. Wie verändern sich die Lehrermerkmale im Laufe von zwei Jahren, welche Zusammenhangsmuster treten dabei auf und welche Bedingungen sind dafür verantwortlich zu machen?

6.4.1 Die Zusammenhänge der Lehrermerkmale

Zunächst konnte festgestellt werden, daß die untersuchten Personenmerkmale untereinander in den erwarteten Zusammenhängen stehen. Sie scheinen also valide gemessen worden zu sein. Es fanden sich praktisch keine Zusammenhänge mit demographischen Variablen, die eine unterschiedlich gute Messung für Subgruppen nahelegen würden — außer den angesprochenen Schulunterschieden bei den Selbstwirksamkeitserwartungen.

Allerdings fand sich auch eine höhere Kollektive Selbstwirksamkeit in den neuen Bundesländern, die auf sehr hohe Werte in drei von vier Schulen aus dem Osten resultierte. Die vierte Ost-Schule allerdings befand sich am unteren Ende der Skala. Bereits hier zeichnete

sich ab, daß die vorliegende Studie nicht dafür geeignet sein kann, eventuell bestehende Ost–West–Unterschiede aufzudecken. Für den Wunsch, solche Unterschiede aufzudecken, gilt dasselbe, was eingangs über die Evaluation von Treatments ausgeführt wurde: Das Design der Studie hat sich an externer Validität orientiert, es gab keine randomisierte Auswahl und vor allem keinen Abgleich zwischen Ost– und Westschulen hinsichtlich zentraler Schulmerkmale wie Größe der Schule, Einzugsbereich, Schulform *et cetera*. Daraus ergibt sich, daß alle „Ost–West–Unterschiede“ als Schulunterschiede interpretiert werden müssen. Wo immer es möglich war, wurde deshalb Unterschieden auf der Ebene von Schulen statt auf Ost–West–Ebene nachgegangen.

Zusammenhänge der drei Arten der Selbstwirksamkeitserwartung untereinander sowie mit anderen Variablen boten erste Hinweise auf die konvergente bzw. diskriminante Validität der neuen Konstrukte Lehrer–Selbstwirksamkeit und Kollektive Selbstwirksamkeit. Eine zentrale Fragestellung hierbei waren unterschiedlich hohe Gemeinsamkeiten zwischen *berufsspezifischen* Skalen (wie Lehrer–Selbstwirksamkeit oder Burnout) und *allgemeinen* Skalen (wie Allgemeiner Selbstwirksamkeit oder Streßeinschätzungen).

Für die Zusammenhänge der drei Selbstwirksamkeits–Skalen wurde erwartet, daß zum einen die *individuellen* Skalen höher untereinander korrelieren als eine Mischung aus beidem, zum anderen, daß auch die *berufsspezifischen* Skalen höher untereinander korrelieren. In der Tat zeigte sich, daß zwischen den beiden individuellen Skalen Allgemeine und Lehrer–Selbstwirksamkeit die höchsten Zusammenhänge gefunden wurden, gefolgt vom Zusammenhang zwischen den beiden spezifischen Skalen Kollektive und Lehrer–Selbstwirksamkeit. Der schwächste Zusammenhang ergab sich für die Mischung aus beiden Dimensionen, also für die Allgemeine und die Kollektive Selbstwirksamkeit.

Wenn man Zusammenhänge betrachtet, stellt die Kollektive Selbstwirksamkeit einen Sonderfall dar. Alle Korrelationen zwischen Kollektiver Selbstwirksamkeit und anderen Variablen sind schwächer ausgeprägt, da bei der Messung der *Kollektiven* Selbstwirksamkeit das Individuum zwar weiterhin die Erhebungseinheit bleibt, aber die Skala nach Überzeugungen fragt, die das Individuum als *Mitglied einer Gruppe* betreffen. Dieser inhaltliche Unterschied zu den anderen Skalen zeigte sich durchgängig in den Befunden.

Das Muster von Zusammenhängen, das sich zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und den Dimensionen subjektiver beruflicher Belastung zeigte, spiegelt dann auch diesen Unterschied wider. Alle Korrelationen sind geringer als die Zusammenhänge zu Allgemeiner oder zur Lehrer–Selbstwirksamkeit. Eine Ausnahme hierbei weist wiederum auf die Validität der Skala zur Kollektiven Selbstwirksamkeit hin, die nämlich höher als die anderen Kompe-

tenzerwartungen mit dem *Kontrolliertheitserleben* korreliert. Das bedeutet also den stärksten Zusammenhang zu derjenigen Dimension beruflicher Belastung, die explizit mit den sozialen Beziehungen im Kollegium zu tun hat. So sollte es sein.

Darüber hinaus gibt das Korrelationsmuster einen wichtigen Hinweis: Das Gefühl von *Überforderung* scheint nicht nur von den Anforderungen im Berufsleben allein abzuhängen, sondern eher von den gesamten Anforderungen, denen sich eine Person in ihren Lebenszusammenhängen gegenüber sieht, denn Arbeitsüberforderung korreliert mit der berufsspezifischen Skala genauso hoch wie mit der Allgemeinen Selbstwirksamkeit. Zur Beurteilung beruflicher Belastung sollte man daher nicht ausschließlich die objektiven Arbeitsplatzmerkmale heranziehen. 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. Es fanden sich darüber hinaus keinerlei Zusammenhänge zwischen Arbeitsüberforderung und der Anzahl der Unterrichtsstunden bzw. dem Ausmaß außercurricularer Aktivitäten.

Diese Ergebnisse gewinnen ihre Relevanz, wenn man bedenkt, daß die Arbeitsüberforderung einen Risikofaktor für die Entwicklung von Burnout darstellt. Obwohl man geneigt ist, als Ursache für das Ausbrennen im Berufsleben eben nur *berufliche* Ursachen in den Blick zu nehmen, wurde hier ein Hinweis darauf gefunden, daß dies zu kurz greift. Auf der anderen Seite wurde aber ein Zusammenhang zwischen der Höhe der außercurricularen Aktivitäten und der Berufszufriedenheit gefunden; und sehr *selbstwirksame* Lehrer weisen darüber hinaus bei gleicher Unterrichtsstundenanzahl eine *geringere* Überforderung und Unzufriedenheit auf, verbringen aber *mehr* Zeit mit Schülern und Eltern außerhalb des Unterrichts.

Das bedeutet also, daß objektive Belastungen — wie zum Beispiel die im Unterricht sowie die außercurricular aufgewendete Zeit — nicht mit der subjektiv empfundenen Belastung in Zusammenhang stehen, wohl aber mit der Einschätzung eigener Kompetenz, Schwierigkeiten erfolgreich zu bewältigen. Überdies zeigte das „Profil“ unterschiedlich selbstwirksamer Lehrer, daß eine hohe Kompetenzerwartung mit deutlich geringerer beruflicher Belastung und auch deutlich geringerem Burnout einhergeht.

Man kann zusammenfassen, daß sich, wie eingangs im Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse beschrieben, selbstwirksame Lehrerinnen und Lehrer erfolgreicher regulieren und dadurch Belastungen besser bewältigen können. Auch dies darf als ein wichtiger Befund angesehen werden. Denn diese bessere Bewältigung scheint nicht daher zu kommen, daß vermeidende Strategien angewendet werden, also Lehrer sich zum Beispiel von ihren Schülern zurückziehen (Depersonalisierung) oder versuchen, Belastungen aus dem

Wege zu gehen. Vermeidende Strategien würden nämlich langfristig keinesfalls zu stärkerem außercurricularen Engagement oder zu geringem Burnout führen.

6.4.1.1 Kollektive Selbstwirksamkeit

Im Rahmen der sozial-kognitiven Theorie bedarf es keiner weiteren Begründung, warum man eine Skala zur Messung spezifischer Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf entwirft — eher muß man die Messung *allgemeiner* Kompetenzerwartungen begründen (s. nächster Abschnitt). Anders sieht es bei der Kollektiven Selbstwirksamkeit aus, die nur dann sinnvoll zur Messung individueller Überzeugungen hinzutreten sollte, wenn sie einen eigenständigen Beitrag zum Erkenntnisgewinn liefern kann.

Die Befunde zu Zusammenhängen zwischen den Lehrermerkmalen gaben erste Hinweise auf die Güte des neuen Instrumentes, welche zunächst sichergestellt sein sollte, bevor inhaltliche Fragen diskutiert werden. Hier ist vor allem die vergleichsweise Nähe zum Kontrolliertheitserleben (berufliche Belastung) zu nennen. Ebenfalls läßt sich berichten, daß der Anteil gemeinsamer Variation von Allgemeiner und Kollektiver Selbstwirksamkeit, aber auch die Kovariation der beiden spezifischen Skalen ein gutes Drittel nicht übersteigt. Zum Vergleich teilen sich die beiden individuellen Skalen Allgemeine und Lehrer-Selbstwirksamkeit circa 50% gemeinsame Variation. Dies ist ein Hinweis auf die Eigenständigkeit des neuen Konstruktes.

Eine strengere Prüfung der Eigenständigkeit der Kollektiven Selbstwirksamkeit wurde durch hierarchische Regressionsanalysen versucht, in denen untersucht wurde, wie hoch die Gemeinsamkeiten zwischen der Kollektiven Selbstwirksamkeit und der Lehrer-Selbstwirksamkeit bzw. den (ebenfalls berufsspezifischen) Dimensionen des Burnout jeweils ein Jahr später ausfallen. Trotz der inhaltlichen Nähe von Kriterium und Prädiktoren, die durch den arbeitsspezifischen Kontext gegeben ist, konnte nur ein Viertel bis ein Drittel der Variation der Kollektiven Selbstwirksamkeit aufgeklärt werden.

Die Frage nach dem eigenständigen Erkenntnisgewinn läßt sich auch noch auf andere Weise formulieren: Gibt es Gruppen von Personen, die zwar hohe individuelle, aber eher geringe kollektive Wirksamkeitsüberzeugungen hegen oder umgekehrt? Denn eine hohe Übereinstimmung der Meßwerte von *allen drei* Selbstwirksamkeitsüberzeugungen würde eine Redundanz des neues Konstruktes nahelegen. Auch bei der Überprüfung dieser Fragestellung konnte die Kollektive Selbstwirksamkeit ihre Eigenständigkeit unter Beweis stellen. Eine hohe Übereinstimmung aller Selbstwirksamkeitserwartungen trat nämlich nur bei 48% der Lehrerinnen und Lehrer auf. Bei 15% waren demgegenüber entweder die beiden individuellen

Überzeugungen höher ausgeprägt als die kollektiven, oder die kollektiven höher als die beiden individuellen (vgl. Tab. 5.5). Insgesamt standen den 48% mit hoher Übereinstimmung eine Quote von 39% der Teilnehmer gegenüber, deren drei Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedlich ausgeprägt waren. Das macht überdies deutlich, daß auch die gleichzeitige Messung von Allgemeiner und Lehrer-Selbstwirksamkeit nicht redundant ist.

Bei dem Vergleich individueller und kollektiver Tendenzen fand sich auch ein interessanter Geschlechtsunterschied, da es nur Frauen waren, die ihre kollektive Selbstwirksamkeit höher einschätzten als ihre individuellen Kompetenzerwartungen. Dies gab Anlaß, die Fragestellung noch um zwei Punkte zu erweitern: Kann man Geschlechts- oder Schulunterschiede finden, wenn man jeder Person einen Wert für das Verhältnis von individuellen zu kollektiven Überzeugungen zuweist?

Zunächst kann mitgeteilt werden, daß die Retest-Reliabilität der Differenzwerte von Kollektiver und Lehrer-Selbstwirksamkeit darauf hinweist, daß die Neigung in kollektive oder in individuelle Richtung zwischen 1997 und 1998 relativ stabil bleibt. Es gab aber mehr Rangplatzverschiebungen, als es bei den drei Selbstwirksamkeitserwartungen der Fall war, deren Stabilität weitaus höher liegt. Das Verhältnis von individueller und kollektiver Orientierung hat sich also in gewissem Ausmaß verändert, während die Kompetenzerwartungen selbst sich weniger verändert haben. Darüber hinaus zeigten sich bei den Differenzwerten zwar deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Schulen, aber nicht der erwartete Geschlechtsunterschied.

Der mittleren Stabilität der Differenzwerte entsprechend wurde eine bedeutsame Veränderung der Orientierung an einzelnen Schulen im Verlauf eines Jahres festgestellt. Die Schulen unterscheiden sich also in der Entwicklung ihrer individuellen oder kollektiven Orientierungen: Bei einigen gibt es kaum nennenswerte Veränderungen, bei einigen Schulen geht die Tendenz scharf in Richtung Kollektiver Selbstwirksamkeit, bei anderen umgekehrt in Richtung individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit. Dieser Befund ist ein interessantes Phänomen, das Fragen aufwirft, die leider nicht geprüft werden konnten: Welche Faktoren beeinflussen eine individuell bzw. kollektiv orientierte Entwicklung? Man kann nur spekulieren, daß es Veränderungen der sozialen Beziehungen im Kollegium sein könnten, die hier eine Rolle spielen. Da die Kollektive Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit dem Kontrolliertheitserleben stand, wäre es plausibel anzunehmen, daß eine Erhöhung oder Verminderung sozialer Spannungen und Konflikte den Ausschlag geben. Für diese Interpretation sprechen auch Kontingenzen zwischen der Entwicklung und den Vorkommnissen an den Schulen, die oben berichtet wurden. W1 und W4 entwickeln sich beispielsweise stark in kollektive

Richtung. Das läßt sich in Zusammenhang bringen mit der zunehmenden Akzeptanz des und Beteiligung am Team-Modell an der W4, welches von einer kleinen Gruppe von Lehrern gegen Widerstände und Mißtrauen durchgesetzt wurde. Die Hauptschule W1 kämpft mit den vermutlich stärksten sozialen Problemen ihrer Schüler. Die Projekte im Zuge des Modellversuchs, die allseits akzeptiert und unterstützt wurden, konnten vielleicht das Kollegium noch enger zusammenschweißen. Der *Verbund Selbstwirksamer Schulen* unterscheidet sich ja gerade dadurch von anderen Reformprojekten, daß es nicht nur um neue Methoden oder finanzielle Mittel geht, sondern explizit die Auseinandersetzung mit persönlichen Überzeugungen aller am Schulleben Beteiligten gefordert wird.

Eine umgekehrte Entwicklung ist in der W3 aufgetreten, die sehr davon belastet wurde, daß ein Kollege nicht müde wurde, den Modellversuch anzugreifen und Ängste im Kollegium zu schüren. Von Anfang an bestand eine Spaltung des Kollegiums. Die Entwicklung zwischen 1997 und 1998 hier geht in mehr individuelle Richtung. Es wäre denkbar, daß Lehrerinnen und Lehrer aus dem anhaltenden Konflikt sowie aus ihren Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Begleitung den Schluß gezogen haben, daß es besser ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, die eigenen Aktivitäten zu verfolgen und das Beste aus den gegebenen Möglichkeiten im Rahmen des Modellversuchs zu machen.

Die Entwicklung an der W2, in der es nach dem ersten Meßzeitpunkt zu einem Konflikt bezüglich des Datenschutzes kam, entwickelt sich im darauf folgenden Jahr wieder positiv. Dies kommt sowohl in ihren Rücklaufquoten als auch in stärkerer Kollektiver Selbstwirksamkeit zum Ausdruck.

An der W5 schließlich wurde das Kollegium vor dem zweiten Meßzeitpunkt durch den Streit um den Posten des stellvertretenden Direktors belastet, was die extrem hohen individuellen Werte zum zweiten und dritten Meßzeitpunkt zur Folge gehabt haben könnte.

Da man über solche Zusammenhänge zwischen Ausprägungen auf einzelnen Variablen (oder ihren Veränderungen) mit Informationen über einzelne Schulen nur spekulieren kann, soll dies im weiteren Verlauf der Diskussion nicht wiederholt werden. Dennoch hat sich hier gezeigt, daß man durchaus sinnvolle Zusammenhänge aufweisen kann, welche die Befundlage unterstützen können.

Das neue Konstrukt der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung hat sich in allen Analysen als eine sinnvolle Differenzierung bei der Erfassung von Kompetenzerwartungen bei Lehrern erwiesen und verspricht einen eigenständigen Erkenntnisgewinn. Es darf sicherlich empfohlen werden, es in der psychologisch-pädagogischen Forschung einzusetzen.

6.4.1.2 Spezifitätsgrad von Selbstwirksamkeitserwartungen

An dieser Betrachtung individueller und kollektiver Selbstwirksamkeitserwartungen läßt sich die Diskussion um den Grad an Spezifität bei der Messung von Kompetenzerwartung anschließen. In der vorliegenden Untersuchung wurden *generalisierte* und *berufsspezifische* Selbstwirksamkeitserwartungen erfaßt. Daß die Messung von Selbstwirksamkeit in unterschiedlichen Bereichen in ein und derselben Person unterschiedliche Ergebnisse bringen kann, zeigte sich gerade an der Gegenüberstellung individueller und kollektiver Orientierungen, bei denen die Differenzwerte von Personen betrachtet wurden. Allerdings leuchtet das in diesem Fall leicht ein, da die kollektive Orientierung durch Fragen nach Überzeugungen der Person als Mitglied des Kollegiums erhoben wurde.

Es steht außer Frage, daß beispielsweise ein Englischlehrer eine hohe Selbstwirksamkeit bezüglich seines Englischunterrichtes haben kann, gleichzeitig aber eine geringe Selbstwirksamkeit bezüglich fachfremden Unterrichts in Vertretungsstunden. Zu diskutieren sind jedoch zwei Fragen: (a) Wie spezifisch sollte eine bereichsspezifische Skala sein und (b), macht es Sinn, die (generalisierte) *Allgemeine Selbstwirksamkeit* zu messen?

Im vorangegangenen Abschnitt wurde angesprochen, daß sich Allgemeine und Lehrer-Selbstwirksamkeit ungefähr 50% gemeinsame Varianz teilen. Es bleibt in beiden Skalen also noch genügend Raum für jeweils eigene Inhalte. Bei den Vorhersagen der Burnoutdimensionen über ein bzw. zwei Jahre hinweg hatte sich gezeigt, daß es nicht nur die spezifischen oder nur die Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen waren, die je nach Zeitraum, Geschlecht und Burnoutdimension bedeutsame Vorhersageleistung erbrachten. Das Vorhersagemuster wies zum einen wieder auf eine stärker *kollektive* Orientierung von Frauen hin, denn ausschließlich Frauen gaben höhere kollektive Überzeugungen als individuelle Überzeugungen an. Nur bei den Lehrerinnen konnte die Kollektive Selbstwirksamkeit einen Beitrag zur Vorhersage leisten. Dies entspricht dem „Vorurteil“ höherer sozialer Kompetenzen von Frauen, die insgesamt mehr Wert auf gute Sozialbeziehungen auch am Arbeitsplatz legen (vgl. Greenglass, 1982; Maccoby & Jacklin, 1978). Dem entspricht, daß sich die individuelle *Lehrer-Selbstwirksamkeit* bei Männern doppelt so häufig als Prädiktor von Burnout etablieren konnte. Die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* war in der Lage, bei Männern über die *Lehrer-Selbstwirksamkeit* hinaus einen Vorhersagebeitrag zu leisten. Wenn die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* bei Lehrerinnen als Prädiktor auftauchte, war sie der *Lehrer-Selbstwirksamkeit* in der Vorhersageleistung überlegen.

Wie lassen sich diese Befunde interpretieren? Zunächst kann festgestellt werden, daß alle drei Arten der Kompetenzerwartung eigenständige Beiträge bei der Vorhersage von Burnout

leisten können. Wie sich bei der Behandlung von Multikollinearität zeigte, konnte zum Beispiel keine der anderen im Burnoutprozeß relevanten Variablen an die Stelle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit treten. Obwohl Geschlechtsunterschiede bei den Selbstwirksamkeitserwartungen nicht signifikant wurden, finden sich doch mehrere Hinweise auf eine eher kollektive Orientierung von Frauen und eine eher individuelle Orientierung von Männern. Man könnte auch die relative Dominanz der allgemeinen Überzeugungen bei Frauen in diese Richtung deuten: Bei Frauen spielt die Bewältigung ihres Lebens insgesamt eine stärkere Rolle für die Burnoutentwicklung als bei Männern, bei denen die Bewältigung berufsspezifischer Probleme im Vordergrund steht. Dementsprechende personale Ressourcen werden bei der Vorhersage für verschiedene Bereiche bedeutsam. Der berufsspezifische Anteil bei Frauen scheint eher im Beitrag ihrer Arbeitsunzufriedenheit bzw. ihrer Kollektiven Selbstwirksamkeit zu finden zu sein.

Abgesehen davon, daß das Maß an Spezifität vor allem vom Forschungszusammenhang abhängig gemacht werden muß, wie im Theorieteil bereits ausführlich diskutiert wurde, und abgesehen von den Vorteilen, die die Verwendung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala bezüglich Vergleichbarkeit zwischen Studien und Ökonomie bei der Datenerhebung bietet, unterstützen auch die empirischen Befunde die Messung generalisierter Selbstwirksamkeitserwartung. Auch wenn man die Korrelationen aller Variablen untereinander betrachtet (Anhang A), zeigen sich bei der Höhe der Zusammenhänge keine extremen Unterschiede zwischen spezifischer und allgemeiner Skala. Bei den Streßeinschätzungen sind die Zusammenhänge mit der Allgemeinen Selbstwirksamkeit sogar teilweise höher, obwohl die Streßeinschätzungen von den Lehrern beim Ausfüllen des Fragebogens vermutlich vor allem im beruflichen Kontext gesehen wurden. Zusammenfassend darf man daher sicherlich die Verwendung des Instrumentes zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit empfehlen.

Wie steht es nun mit der Frage nach dem *Grad an Spezifität* der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala in der vorliegenden Studie? Es wurde bereits erläutert, daß die zehn Items der Skala aus einem Itempool extrahiert wurden, der vier wichtige Bereiche des Berufsfeldes umfaßte, nämlich den Bereich der (a) beruflichen Leistung, der (b) beruflichen Weiterentwicklung, der (c) sozialen Interaktionen sowie des (d) Umgangs mit Berufsstreß. Es läßt sich die Frage stellen, ob es klug war, diese höhere Spezifität zugunsten einer heterogeneren kurzen Skala aufzugeben. Wäre ein größerer Erkenntnisgewinn möglich gewesen, wenn in Analysen die vier Subskalen verwendet worden wären?

Eine höhere Differenzierung von Fragen kann zu einer höheren Differenziertheit der Antworten führen. An anderer Stelle (Schmitz, 1998b) wurden die vier einzelnen Skalen

untersucht. Berichtenswert sind zwei Befunde, die durch die Aggregation der Items zu einer kürzeren Skala nicht mehr auftauchen können. Zum einen wurden die Mittelwertveränderungen der vier Subskalen sowie der Allgemeinen Selbstwirksamkeit zwischen 1996 und 1997 betrachtet. Es zeigte sich zunächst, daß es, wie in der vorliegenden Untersuchung, zu einem bedeutsamen Anstieg der Allgemeinen Selbstwirksamkeit sowie der Selbstwirksamkeit bezüglich beruflicher Leistung (jeweils 4% Varianzaufklärung) und vor allem bezüglich des Umgangs mit Streß und Emotionen (7% Varianzaufklärung) kam. Es ergaben sich keine Veränderungen der Selbstwirksamkeit bezüglich sozialer Interaktionen, die Selbstwirksamkeit bezüglich innovativer beruflicher Weiterentwicklung ging sogar zurück. Zum anderen zeigte sich bei der Skala bezüglich beruflicher Leistung auch eine interessante Wechselwirkung zwischen Zeit und Geschlecht: Lehrerinnen starteten 1996 auf einem leicht niedrigeren Niveau als ihre männlichen Kollegen, ein Jahr später jedoch hatten sie die Lehrer weit überholt (3% Varianzaufklärung). Es gibt also tatsächlich einige differenziertere Befunde durch die Betrachtung spezifischer Subskalen. Man muß nun die Frage stellen, ob durch die Extraktion der neuen Lehrer–Selbstwirksamkeitsskala ein bedeutsamer Erkenntnisverlust zu beklagen ist.

Es ist sicherlich ein interessanter Befund, daß Frauen im Modellversuch vor allem ihre professionelle Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ihrer beruflichen Leistung steigern konnten, daß bei den männlichen Kollegen hingegen keine Veränderungen stattfanden. Auch das differenzierte Muster von Veränderungen in den einzelnen Bereichen des Berufsfeldes ist interessant. Allerdings muß man diese detaillierten Befunde in Bezug zur Fragestellung setzen. Ein ergiebiger Datensatz ist dem sprichwörtlichen „Faß ohne Boden“ nicht unähnlich. Es ist immer wieder möglich, bei Analysen noch mehr in die Tiefe zu gehen, immer detailliertere Zusammenhänge zu verfolgen, bis man schließlich auf der Ebene der einzelnen Items und Individuen anlangt — allerdings auch immer in der Gefahr, sich zu verlieren und den „Wald vor lauter Bäumen“ nicht mehr zu sehen.

Anhand dieses Beispiels aus dem vorliegenden Datensatz läßt sich anschaulichen machen, was es bedeutet, den Grad von Spezifität der Fragestellung anzupassen. Für viele Forschungszusammenhänge im psychologisch–pädagogischen Bereich erscheint daher das bei der Skala zur Lehrer–Selbstwirksamkeit gewählte Niveau an Spezifität als angemessen und erkenntnisfördernd.

6.4.2 Burnoutentwicklung und relative Position zu den Testnormen

Erfreulicherweise bestand die Möglichkeit, die Ausprägung der Modellversuchsteilnehmer in der Allgemeinen Selbstwirksamkeit und den Burnoutdimensionen mit Normwerten zu vergleichen. Bei der Allgemeinen Selbstwirksamkeit erwiesen sich die Lehrerinnen und Lehrer als durchschnittlich selbstwirksam. Bezüglich der Burnoutwerte sollte eher auf die Ergebnisse des Vergleichs mit den beiden deutschen Stichproben fokussiert werden, da sich die Situation US-amerikanischer Lehrer von der deutscher Lehrer unterscheidet. Insgesamt erweisen sich die Modellversuchslehrer *im Mittel* nicht als ausgebrannt. Vergleiche mit Normwerten wurden nur für den ersten Meßzeitpunkt durchgeführt, da das 6-stufige Antwortformat in den folgenden Datenerhebungswellen auf ein vierstufiges reduziert wurde. Zu Anfang des Modellversuchs haben Lehrerinnen und Lehrer keine höheren Burnoutwerte als die beiden deutschen Vergleichsstichproben. Sie weichen allerdings auch nicht in die gegensätzliche Richtung ab, sind also auch nicht bedeutsam weniger ausgebrannt. Schaut man ins Detail, findet sich aber zum Beispiel ein vergleichsweise „ausgebranntes“ Kollegium in der W1, aber auch ein vergleichsweise wenig „ausgebranntes“ Kollegium in der O4.

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, daß mittelwertbezogene Befunde keine Aussagen über einzelne Individuen gestatten. Die Burnoutwerte der Lehrerinnen und Lehrer des Modellversuchs könnten aber auch im Rahmen eines klinischen Modells betrachtet werden. Die Variable „Ausbrennen“ wird häufig als klinische Variable aufgefaßt, wie die vielen Literaturangaben in MedLine unterstreichen. Dann wäre eine der Fragen: Wieviele der Personen der Stichprobe sind ausgebrannt? Das Problem ist die Festlegung eines Schwellenwertes. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung könnte nur relativ willkürlich festgelegt werden, ab wann ein Lehrer als ausgebrannt bezeichnet werden soll. Setzt man zum Beispiel als Kriterium eine Überschreitung des Mittelwertes um eine Standardabweichung an, definiert man circa 16% der Stichprobe als ausgebrannt. Im Modellversuch sind es dann fünf Personen, die zum ersten Meßzeitpunkt dieses Kriterium auf allen drei Dimensionen des Burnout erfüllen. Dieser Ansatz soll in der Ergebnisdiskussion nicht weiter verfolgt werden. Das Beispiel zeigt aber, daß es in der vorliegenden Stichprobe durchaus einige Personen gibt, denen man das Etikett verleihen könnte.

In diesem Zusammenhang ist die Tatsache erklärungsbedürftig, daß zwar die Emotionale Erschöpfung im Verlauf des Modellversuchs sinkt, die Depersonalisierung und der Leistungsverlust aber ansteigen. Folgt man den Überlegungen der Burnoutforschung, daß die Entwicklung eines Burnoutsyndroms ein langwieriger Prozeß ist, bei dem langanhaltende Erschöpfung zunächst zu einem Rückzug von den Schülern führt, dem später der Verlust beruflicher

Leistung folgt, läßt sich der Anstieg der beiden letztgenannten Dimensionen verstehen: Ein Rückzug von den Schülern geschieht nicht von heute auf morgen; eine zynische Haltung bildet sich nicht über Nacht. Genausowenig können sich diese Prozesse in kürzester Zeit wieder in ihr Gegenteil verkehren, wenn die Emotionale Erschöpfung nachläßt. Eine Distanzierung von den Schülern entwickelt im Berufsalltag vermutlich eine Eigendynamik, die sich in täglichen (distanzierten oder distanzierenden) Interaktionen verfestigen kann. Daher müßte sich ein relativ „erschöpfungsfreier“ Zustand zunächst etablieren, bevor Anstrengungen unternommen werden, wieder mehr Nähe und Wärme in den Beziehungen zu den Schülern aufzubauen. Diese Eigendynamik führt wahrscheinlich dazu, daß die Depersonalisierung im Modellversuch ansteigt. Gleiches gilt für den Leistungsverlust, der sich erst wieder positiv entwickeln kann, nachdem sich die Beziehungen zu den Schülern verbessert haben. Dies bleibt jedoch Spekulation.

6.4.3 Veränderungen der Merkmale und Subgruppenunterschiede

6.4.3.1 Entwicklung der einzelnen Merkmale über die Zeit

Wenn man die Veränderungen von Merkmalen im Zeitverlauf betrachtet, müssen zwei Dinge unterschieden werden. Einerseits wird zum Beispiel von stabilen Personenmerkmalen erwartet, daß sich wenig Rangplatzverschiebungen zwischen den Personen ergeben, bei denen das Merkmal mehrfach gemessen wurde. Eine Person, die 1996 sehr selbstwirksam war, sollte auch 1997 sehr selbstwirksam sein. Davon unabhängig kann die Selbstwirksamkeit im Verlauf der Zeit ansteigen. Zum Beispiel erwiesen sich die Retest–Stabilitäten der Selbstwirksamkeitserwartungen als sehr hoch (also wenig Rangplatzverschiebungen), gleichzeitig stieg die Allgemeine Selbstwirksamkeit im Verlauf von zwei Jahren an (Mittelwertunterschied).

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurde besprochen, daß die verschiedenen in dieser Studie erhobenen Variablen als unterschiedlich stabil aufgefaßt werden. Dies betrifft also zunächst die Frage nach erwarteten Rangplatzverschiebungen. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet, bei dem es im Laufe der Zeit nicht im gleichen Ausmaß zu Rangplatzverschiebungen kommen sollte, wie zum Beispiel bei der weniger stabilen subjektiven beruflichen Belastung oder bei Burnoutempfindungen. Als vergleichsweise weniger stabil wurden die Streßeinschätzungen beschrieben, die nicht nur von stabilen Faktoren wie der Selbstwirksamkeit beeinflusst werden, sondern auch von Situationen sowie von anderen Ressourcen, die sich leichter verändern können (z.B. soziale Unterstützung oder Sachressourcen wie das Vorhandensein eines Computers). Die Retest–Stabilitäten (vgl. Anhang A) zeigten sich größtenteils wie erwartet. Nur die Dimensionen

Arbeitsunzufriedenheit und Arbeitsüberforderung der beruflichen Belastung erwiesen sich teilweise als etwas stabiler als angenommen. Dies gilt aber vor allem für die Beziehungen zwischen zweitem und drittem Meßzeitpunkt. Das könnte also daran liegen, daß es in der zweiten Phase des Modellversuchs insgesamt zu wenig Veränderungen kommt.

Betrachtet man die Mittelwertveränderungen im Verlauf von zwei Jahren, zeigte sich, daß sich die Allgemeine Selbstwirksamkeit in geringerem Ausmaß veränderte als die Emotionale Erschöpfung und die Depersonalisierung. Leistungsverlust und Allgemeine Selbstwirksamkeit veränderten sich in gleichem Ausmaß — wiederum ein Hinweis auf die Ähnlichkeit der beiden Konstrukte (vgl. unten). Die beiden spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen veränderten sich nicht bedeutsam über die Zeit.

Die Dimensionen der beruflichen Belastung veränderten sich deutlich weniger als Allgemeine Selbstwirksamkeit oder Emotionale Erschöpfung. Vor allem das Kontrolliertheitserleben änderte sich überhaupt nicht im Laufe von zwei Jahren. Das könnte daran liegen, daß relativ stabile Sozialbeziehungen in Kollegien einen dominanten Einfluß ausüben, der Lehrerinnen und Lehrer zu entsprechend stabilen Einschätzungen veranlaßte. Wie berichtet, zeigte sich ja auch keine Veränderung für die Kollektive Selbstwirksamkeit, und es wurden Schulunterschiede für das Kontrolliertheitserleben gefunden, die annähernd ein Drittel der Unterschiedlichkeit erklärten, was diese Überlegung unterstützt.

In der Gesamtstichprobe erwies sich das Ausmaß an Überforderung ebenfalls als ausgesprochen änderungsresistent. Die Arbeitsüberforderung differierte an einzelnen Schulen erheblich (14% Varianzaufklärung). Darüber hinaus gab es ebenfalls eine unterschiedliche Entwicklung an den einzelnen Schulen (vgl. Anhang B, 2.2.1.3 und 2.3.3.1), die 11% der Unterschiedlichkeit erklären konnte. Dies deutet darauf hin, daß sich für die Gesamtstichprobe keine einheitliche Veränderung über zwei Jahre zeigen konnte, da auf der Ebene der einzelnen Schulen viele Rangplatzverschiebungen stattgefunden haben (Wechselwirkung zwischen Schulen und Zeit).

Für die Zufriedenheit im Beruf trifft dieses Argument nicht zu. Allerdings unterscheidet sich die Arbeitsunzufriedenheit von den beiden anderen Dimensionen der Belastung dadurch, daß sie eher eine Ergebnisvariable zu sein scheint. Es wurde bereits thematisiert, daß Kontrolliertheitserleben und Überforderung eine emotionale Reaktion auf die Einschätzung von Ereignissen als streßreich darstellen. Die Arbeitsunzufriedenheit jedoch kann erst im Anschluß an das Erleben von Belastung entstehen. Man könnte daher spekulieren, daß die Zufriedenheit sich wenig verändert durch die gerade beschriebene fehlende Veränderung des

Belastungserlebens in der Gesamtstichprobe, welche zustande kommt durch stabile Sozialbeziehungen in Kollegien und die Schulunterschiede bei der Entwicklung von Überforderung. Die Maße der Streßeinschätzungen sollten sich in der Folge gesteigener Selbstwirksamkeit positiv entwickeln. Es zeigten sich zunächst jedoch nicht die erwarteten Veränderungen. Für alle drei Arten der Streßeinschätzung sind jedoch wieder Wechselwirkungen zu berichten, diesmal zwischen Geschlecht und Zeit (vgl. auch Anhang B, 2.3.3.2). Wie zuvor bei der Arbeitsüberforderung könnte argumentiert werden, daß sich vor allem bei Herausforderungs- und Verlusteinschätzungen für die Gesamtstichprobe keine bedeutsameren Veränderungen zeigen können, weil die heterogene Entwicklung der Geschlechter dies verhindert.

Betrachtet man Schulunterschiede, so fanden sich für die Herausforderungseinschätzungen wiederum Unterschiede zwischen den Schulen (11% Varianzaufklärung). Die heterogene Entwicklung an einzelnen Schulen (Wechselwirkung) kann immerhin noch 5% der Varianz aufklären (vgl. Anhang B, 2.3.3.1). Bei den Bedrohungseinschätzungen erklären Unterschiede zwischen den Schulen 9%, wenn auch nicht in stark signifikanter Weise, die unterschiedliche Entwicklung an den Schulen sogar 11%. Bei den Verlusteinschätzungen bietet sich ein ähnliches Bild.

Die Absicherung von Befunden gegen den Zufall, also die statistische Bedeutsamkeit, darf keinesfalls vernachlässigt werden. Genausowenig sollte aber die praktische Bedeutsamkeit unterbewertet werden. Ein geringes Zufallsrisiko, das mit geringer praktischer Erklärungskraft einhergeht, scheint für eine sinnvolle Interpretation eines Befundes weniger geeignet als ein Befund mit hoher Erklärungskraft und höherer Irrtumswahrscheinlichkeit. Daher sollen die Befunde für die Streßeinschätzungen dahingehend interpretiert werden, daß sich zumindest die Bedrohungseinschätzungen, tendenziell aber auch die beiden anderen Streßeinschätzungen im Verlauf des Modellversuchs positiv verändert haben.

Abschließend läßt sich noch feststellen, daß die Streßeinschätzungen sich im Laufe des Modellversuchs stärker veränderten als die Dimensionen der beruflichen Belastung, denen sie theoretisch vorausgehen sollten. Darüber hinaus waren die *Baseline*-Effekte (also die Vorhersageleistung einer Variablen an sich selbst zu einem späteren Zeitpunkt) bei den Streßeinschätzungen vergleichsweise gering, was ebenfalls für eine niedrige Stabilität spricht.

6.4.3.2 Veränderung in Subgruppen

Im Verlauf des Modellversuchs veränderten sich die Ausprägungen fast aller Variablen in positive Richtung. Die einzige Ausnahme stellen die Depersonalisierung und der Leistungsverlust dar, was bereits besprochen wurde. Diese Veränderungen fanden vor allem zwischen

dem ersten und zweiten Meßzeitpunkt statt. Es wäre sehr interessant und wichtig, durch einen vierten Meßzeitpunkt herauszufinden, ob diese Konsolidierung anhält oder ob nun weitere Veränderungen über längere Zeiträume stattfinden, nachdem ein erster Innovationsschub zunächst zu größeren Veränderungen geführt hatte.

Bei einem differenzierteren Blick auf die Ausprägung von Variablen an *einzelnen Schulen* zeigte sich, daß gerade bei den — beispielsweise für die Burnoutentwicklung — wichtigen Merkmalen Allgemeine Selbstwirksamkeit, Lehrer–Selbstwirksamkeit sowie Arbeitsüberforderung große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen bestehen. Auch beim Kontrolliertheitserleben wurde ein gutes Viertel der Unterschiedlichkeit in den Meßwerten durch die Schulzugehörigkeit aufgeklärt. Aufgrund der relativ kleinen längsschnittlichen Stichprobe können keine detaillierteren Analysen vorgenommen werden. Es wurden allerdings immer wieder dieselben „Spitzenreiter“ bzw. „Schlußlichter“ gefunden. An dieser Stelle wäre es wieder möglich, den Versuch zu unternehmen, Informationen über einzelne Schulen in Beziehung zu den empirischen Befunden zu setzen. Führen die „Spitzenreiter“ besonders selbstwirksamkeitsförderliche Projekte durch? Haben die „Schlußlichter“ eine besonders problematische Schülerschaft? Solche und andere Fragen ließen sich stellen. Das vorliegende Informationsmaterial über die zehn Schulen scheint aber nicht dafür geeignet, mehr als gewagte Spekulationen vornehmen zu können. Daher sollte man sich hier mit der Aussage begnügen, daß die Situation einzelner Schulen anscheinend weniger förderlich ist als die anderer.

Der Blick ins Detail zeigte auch, daß tatsächlich nicht nur die Allgemeine Selbstwirksamkeit im Laufe des Modellversuchs angestiegen ist. Auch die Lehrer–Selbstwirksamkeit stieg bei sechs Schulen tendenziell an. Diese Veränderung hebt sich bei einer Betrachtung der Mittelwerte der Gesamtstichprobe allerdings durch Verringerungen an anderen Schulen auf. Gestützt wird dieser Befund durch die Betrachtung der Selbstwirksamkeitsentwicklung an den Schulen: Während sich acht von zehn Schulen im Bezug auf ihre Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen homogen aufwärts entwickeln, verläuft die Entwicklung bei den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen deutlich heterogener. Daher konnte sich kein signifikanter Anstieg der Kollektiven und der Lehrer–Selbstwirksamkeit über die Zeit hinweg zeigen.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß die Schulunterschiede bei den Selbstwirksamkeitserwartungen, der beruflichen Belastung und den Burnoutdimensionen gleichsinnig verlaufen: Bei allen Variablen finden sich immer wieder dieselben „Spitzenreiter“ bzw. „Schlußlichter“. Schulen, die sich durch eher geringe Selbstwirksamkeit auszeichnen, haben auch eher

ausgebrannte und belastete Kollegien. Zusammenfassend betrachtet unterschieden sich die Schulen besonders stark bezüglich der verschiedenen Selbstwirksamkeitserwartungen, der Arbeitsüberforderung und dem Kontrolliertheitserleben — drei wichtigen Einflußgrößen der Burnoutentwicklung. So konnte sich auch der idealtypische Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout in den Daten zeigen.

Die Unterscheidung der Lehrer in hoch, mittel und niedrig Selbstwirksame bestätigte nochmals deutlich, daß eine hohe Kompetenzerwartung mit wenig Belastung und Burnout sowie weniger Streßempfinden einhergeht. Darüber hinaus ließ ein Vergleich zwischen den drei Selbstwirksamkeitskategorien auch deutlich werden, daß nur hoch selbstwirksame Personen eine durchgängig positive Entwicklung über die zwei Jahre Modellversuch hinweg aufwiesen.

Alters- und Geschlechtsunterschiede wurden nur vereinzelt gefunden. Bei einer Interpretation von Alterseffekten muß bedacht werden, daß sich mit zunehmendem Alter auch der Erfahrungshorizont von Personen vergrößert. Da eine der betrachteten Variablen die Selbstwirksamkeitserwartung ist, Selbstwirksamkeitserwartungen sich aber gerade durch Erfolgserfahrungen bilden und verstärken, könnten hier Interferenzen auftreten. Zum einen zeigte sich ein interessanter Befund bei den Streßeinschätzungen. Die Einschätzung von Ereignissen als Bedrohung, vor allem aber als Verlust, nahm von den 20jährigen bis zu den 50jährigen kontinuierlich ab. Lehrerinnen und Lehrer über 50 Jahre allerdings berichteten wieder über bedeutsam mehr Verlust- und Bedrohungseinschätzungen. Das zunächst mit zunehmendem Alter abnehmende Streßempfinden ließe sich durchaus als Auswirkung höherer Kompetenzerwartungen mit zunehmendem Alter interpretieren. Es wurden aber keine unterschiedlich hohen Selbstwirksamkeitserwartungen in den verschiedenen Alterskategorien gefunden. Es läßt sich leider nur spekulieren, welche Faktoren für die Zunahme von Streß bei den über 50jährigen verantwortlich sein könnten, wenn sich die Ressource Selbstwirksamkeit im Mittel nicht verändert. Vielleicht haben sich soziale Ressourcen verringert. Vielleicht schätzen sich ältere Lehrerinnen und Lehrer in realistischer Weise als stärker streß- und belastungsanfällig ein und fühlen sich deshalb zu recht von Ereignissen öfter bedroht.

Andererseits wurde unterschiedlich starkes Kontrolliertheitserleben in verschiedenen Alterskategorien gefunden. Abbildung 5.15 zeigte, daß Berufsanfänger sich wenig kontrolliert fühlten, ab 30 Jahren kam es zu verstärktem Kontrolliertheitserleben, das dann wieder kontinuierlich abnahm. Es läßt sich vorstellen, daß die Berufsanfänger guten Sozialbeziehungen zunächst weniger Bedeutung beimessen. Vielleicht aufgrund von Streßerfahrungen (was zu dem zuvor diskutierten Befund passen würde) verkehrt sich diese Haltung in ihr Gegenteil,

und es kommt zu verstärktem Kontrolliertheitserleben. Mit weiter zunehmender Erfahrung weichen diese „Extremhaltungen“, und es stellt sich zunehmende Unabhängigkeit vom Sozialklima in einem Kollegium ein.

Deutliche Geschlechtsunterschiede gab es bei der Depersonalisierung. Lehrerinnen lagen zu allen drei Meßzeitpunkten niedriger als ihre männlichen Kollegen. Obwohl die Depersonalisierung, wie berichtet, im Mittel stieg, tendierten die Frauen zu einer Verringerung ihrer zynischen Haltung (vgl. Abb. 5.25).

Überhaupt scheinen die Frauen vom Modellversuch mehr profitiert zu haben als die Männer. Darüber hinaus zeigten sich nämlich weitere positive Entwicklungen für Lehrerinnen im Laufe der Zeit. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit lag bei ihnen am Ende des Modellversuchs höher, sie zeigten eine kontinuierliche Abnahme ihrer Emotionalen Erschöpfung, und ihre Streßeinschätzungen verringerten sich zusehens.

In der Burnoutliteratur wird häufig eine weniger zynische Haltung von Frauen als von Männern gefunden. Insofern passen sich die Befunde der vorliegenden Studie ein. Alterseffekte konnten allerdings im Zusammenhang mit Burnout nicht nachgewiesen werden. Jedoch schätzten sich mehr *berufserfahrene* Lehrerinnen und Lehrer als stärker emotional erschöpft ein. Das könnte daran liegen, daß das Prüfraster für Unterschiede durch einen Mediansplit bei der Berufserfahrung gröber gewählt wurde, als es für die Alterskategorien der Fall ist. Dadurch könnte sich eher ein Effekt gezeigt haben, dessen praktische Bedeutsamkeit allerdings mit 3% Varianzaufklärung nicht sehr hoch ist.

Die Veränderungen über die zwei Jahre Modellversuch hinweg sind also durchgängig positiv (außer bei Depersonalisierung und Leistungsverlust). Geschlechts- und Alterseffekte gab es nur vereinzelt. Insgesamt scheinen aber vor allem Frauen eine günstigere Entwicklung erfahren zu haben. Die Schulen zeigten sich in Bezug auf viele wichtige Variablen als unterschiedlich. Letzteres läßt wiederum den Schluß zu, daß an einzelnen Schulen unterschiedlich gute Bedingungen zur Förderung von Kompetenzerwartung bestanden. Das wurde unterstrichen von den Ergebnissen der Kovarianzanalysen, die nur bei der Allgemeinen Selbstwirksamkeit einen Effekt des unterschiedlichen „Treatments“ — also der Schulzugehörigkeit — zeigten, nicht aber bei den Burnoutdimensionen.

Dieser Befund läßt sich gemeinsam mit dem „idealtypischen“ Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout als weiteres Indiz dafür auffassen, daß Selbstwirksamkeitserwartung einen protektiven Faktor gegen Ausbrennen darstellt: Die innovativen Aktivitäten in jeder Schule, die vielfach die Arbeitsbedingungen sicher auch verbessert haben, können keinen Beitrag zur Erklärung von Burnout leisten, hingegen steht eine hohe Selbstwirksam-

keit in Zusammenhang mit geringen Burnoutwerten. Darüber hinaus erwiesen sich die Selbstwirksamkeitserwartungen auch als die dominanten Prädiktoren bei der Vorhersage der Burnoutdimensionen über ein bzw. zwei Jahre hinweg.

6.4.4 Vorhersageanalysen

Abgesehen von den oben beschriebenen Geschlechtsunterschieden ergaben sich auch unterschiedliche Schutz- bzw. Risikofaktoren für Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung von Burnout. Bevor diese jedoch zusammenfassend diskutiert werden, soll auf die dominanten Einflußrichtungen der Variablenkomplexe aufeinander eingegangen werden.

6.4.4.1 Beziehungen zwischen den Einflußgrößen

Im Theorieteil wurde nicht nur dargelegt, welche Veränderungen bei einzelnen Variablen erwartet wurden. Darüber hinaus wurden die theoretischen Zusammenhänge zwischen diesen Variablen ausführlich erläutert. Es wurde angenommen, daß die Selbstwirksamkeitserwartung einen Einfluß auf die Art der Streßeinschätzung ausübt. Sie sollte auch einen protektiven Faktor gegen die Burnoutentwicklung darstellen; sowohl auf direktem als auch auf indirektem Wege, vermittelt über günstigere Streßeinschätzungen. Die subjektive berufliche Belastung sollte einerseits günstig von hohen Kompetenzerwartungen beeinflusst werden, andererseits sollte sich eine geringe Belastung günstig gegenüber Burnout auswirken.

Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zeigte eine große prädiktive Kraft bei der Erklärung der Unterschiede in den Herausforderungs- und Verlusteinschätzungen über ein und zwei Jahre, wie angenommen wurde. In geringerem Maße trifft das auch für die Lehrer-Selbstwirksamkeit zu. Die Kollektive Selbstwirksamkeit konnte keinen Beitrag leisten. Allerdings muß bedacht werden, daß die Kollektive Selbstwirksamkeit zum zweiten Meßzeitpunkt erstmalig eingesetzt wurde und daher nur für denjenigen Teil des Modellversuchs zur Vorhersage benutzt werden konnte, der sich durch weniger „erklärungsbedürftige“ Veränderungen auszeichnet. Insofern müssen Ergebnisse zur Kollektiven Selbstwirksamkeit mit besonderer Vorsicht interpretiert werden. Dennoch erstaunt dieser Befund, da Streßeinschätzungen gerade auch von guten Sozialbeziehungen im Kollegium beeinflusst werden sollten, die einerseits kollektive Kompetenzerwartung fördern, andererseits soziale Ressourcen bereitstellen und so Streßerleben vermindern sollten. Es wäre möglich, daß relativ stabile Sozialbeziehungen innerhalb der Kollegien auch hier eine Rolle spielen (vgl. oben). Sind die Sozialbeziehungen recht stabil, ergibt sich weder eine Veränderung der sozialen Ressourcen noch eine Veränderung in der Kollektiven Selbstwirksamkeit.

Alle drei Facetten der Selbstwirksamkeit konnten bedeutsame Anteile an der Variation der Burnoutdimensionen Depersonalisierung und Leistungsverlust erklären. Hier konnte auch die Kollektive Selbstwirksamkeit einen Beitrag leisten, vor allem bei der Vorhersage einer zynischen Haltung den Schülern gegenüber, zusammen mit der berufsspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit. Der angenommene direkte protektive Einfluß der Kompetenzerwartung auf den Burnoutprozeß konnte also bestätigt werden. Allerdings nicht im Hinblick auf das Leitsymptom Emotionale Erschöpfung (vgl. kritische Diskussion des Burnoutkonstruktes).

Alle drei Facetten der Selbstwirksamkeit konnten ebenfalls Teile der Unterschiedlichkeit in den Dimensionen subjektiver beruflicher Belastung erklären. Das Ausmaß der Vorhersage ist etwas geringer als bei den zuvor besprochenen Analysen. Da das Belastungserleben erst auf Streßeinschätzungen folgen kann, stimmt dieser Befund mit theoretischen Überlegungen überein. Für einen weiteren indirekten Einfluß der Selbstwirksamkeit auf die Belastungsdimensionen spricht auch, daß die Vorhersage für die Ergebnisvariable Arbeitsunzufriedenheit am besten gelang. Zufriedenheit ist ein gutes Maß für die Belastung im Berufsleben, sie dürfte aber über Kontrolliertheitserleben und Überforderung hinaus noch von weiteren Faktoren bestimmt sein, auf die sich wiederum eine hohe Selbstwirksamkeit günstig auswirken sollte.

Die Belastungsdimensionen ihrerseits konnten in erwarteter Weise Unterschiedlichkeit in den drei Burnoutmaßen aufklären. Die Arbeitsunzufriedenheit erwies sich vor allem als starker Prädiktor für die Depersonalisierung, Arbeitsüberforderung vor allem für die Emotionale Erschöpfung. Dies entspricht genau den Erwartungen: Überforderung sollte zur späteren Erschöpfung beitragen, eine hohe Zufriedenheit (die ja auch mit höherem Engagement einherging) sollte eine Distanzierung von den Schülern vermeiden helfen. Ebenfalls im Einklang mit theoretischen Überlegungen steht der Befund, daß die Aufklärung des Leistungsverlustes am schlechtesten gelingt. Da Leistungsverlust und Selbstwirksamkeit starke inhaltliche Überlappungen aufweisen (vgl. unten), verwundert es nicht, daß sich hier wiederholt, was bei der Untersuchung der Einflüsse zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und beruflicher Belastung gefunden wurde.

Die Beiträge der Emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisierung an der Erklärung späterer Arbeitsunzufriedenheit lassen sich vermutlich wieder auf das Charakteristikum einer Ergebnisvariable zurückführen. Das Erleben von starker Erschöpfung und Distanz zu den Schülern sollte tatsächlich auch negative Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit haben. Wobei diese Einflußrichtung deutlich schwächer ist als die umgekehrte, die theoretisch angenommen wurde.

Die komplexesten Beziehungen bestehen zwischen Streßeinschätzungen und Burnout, wie nicht anders zu erwarten war. Einerseits sollte ein hohes Streßerleben durch die dadurch verursachte Belastung zum Ausbrennen beitragen. Andererseits werden Streßeinschätzungen von der Ressourcenlage einer Person bestimmt, die mit zunehmendem Ausbrennen geschwächt wird. Beide Einflußrichtungen erwiesen sich in den Analysen als bedeutsam. Herausforderungs- und Bedrohungseinschätzungen hatten einen negativen Effekt auf alle drei Burnoutdimensionen. Umgekehrt konnten vor allem Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung die Unterschiedlichkeit in den Streßeinschätzungen aufklären.

Im großen und ganzen fanden sich also die erwarteten Wirkrichtungen zwischen den Variablenkomplexen Selbstwirksamkeitserwartungen, Burnout, Belastung und Streßeinschätzungen. An diese Analysen schloß sich die Suche nach geeigneten Prädiktoren für das Ausbrennen an, mit dem Ziel, Schutz- bzw. Risikofaktoren bei der Burnoutentwicklung zu identifizieren. Dabei fanden sich deutliche Geschlechtsunterschiede.

6.4.4.2 Vorhersage der Burnoutdimensionen

Sehr idealistische Lehrerinnen neigten im Laufe der Zeit stärker zu Emotionaler Erschöpfung und Leistungsverlust. Hierin spiegelt sich die Annahme der Burnoutforschung, daß nur ausbrennen könne, wer einmal entflammt gewesen sei. Allerdings scheint der Idealismus insgesamt eine geringere Rolle zu spielen als theoretisch angenommen. Viel größere Bedeutung kam der Arbeitsunzufriedenheit und der Kollektiven Selbstwirksamkeit bei der Entwicklung einer zynischen Haltung von Lehrerinnen zu. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß sich ein positiver Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und verstärktem außercurricularem Engagement gezeigt hatte. Eine große Zufriedenheit im Beruf stand also bei Frauen im Zusammenhang mit mehr Engagement und weniger Depersonalisierung.

Männer und Frauen lassen sich generell darin unterscheiden, daß bei Lehrerinnen vor allem emotionale und kollektive Merkmale wichtig zu sein scheinen, bei den Männern eher kognitive und individuelle: Emotionale Erschöpfung von Lehrerinnen läßt sich im Unterschied zu den männlichen Kollegen vor allem durch frühere Emotionale Erschöpfung und durch Idealismus vorhersagen, Depersonalisierung durch Arbeitsunzufriedenheit und Kollektive Selbstwirksamkeit, Leistungsverlust ebenfalls durch Idealismus. Die Prädiktoren sind allesamt eher emotionaler bzw. kollektiver Natur. Bei Lehrern hingegen spielen kognitive Streßeinschätzungen bei der Entwicklung von Emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung eine Rolle, die Kollektive Selbstwirksamkeit tritt nie in Erscheinung, dafür umso stärker die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit, die doppelt so häufig wie die Allgemeine

Selbstwirksamkeit einen Beitrag zur Vorhersage leisten konnte. Es wurde schon weiter oben diskutiert, daß die *Allgemeine* Selbstwirksamkeit bei Männern über die Lehrer-Selbstwirksamkeit hinaus einen Vorhersagebeitrag leistete; wenn jedoch die *Allgemeine* Selbstwirksamkeit bei *Lehrerinnen* als Prädiktor auftauchte, war sie der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Vorhersageleistung überlegen.

Aus diesen Befunden läßt sich der Schluß ziehen, daß es gerade für Lehrerinnen noch weiterer Untersuchungen bedarf, um die Entwicklung von Burnout zu beleuchten. Dies wird dadurch unterstrichen, daß sich die Burnoutentwicklung bei Frauen durch die im Rahmen des Modellversuchs erhobenen psychischen Eigenschaften insgesamt schlechter vorhersagen läßt als bei Männern.

Besonders Lehrern könnte man raten, darauf zu achten, ob sie sich über lange Zeiträume hinweg ständig überfordert fühlen und dann frühzeitig etwas dagegen zu unternehmen, da die Arbeitsüberforderung bei Männern der dominante Risikofaktor ist. Aber auch auf ihre Streßperzeption sollten Lehrer achten. Wenn sie insgesamt in Anforderungen eher eine Bedrohung als eine Herausforderung sehen, sollten sie ebenfalls aufmerksam werden. Für Lehrerinnen hingegen sollte es vor allem ein Alarmzeichen sein, wenn sie sich langfristig in ihrem Berufsalltag sehr unzufrieden fühlen.

Da Ausbrennen im Schulalltag offensichtlich stark durch Überforderung, Unzufriedenheit und ungünstige Streßeinschätzungen erzeugt wird, ist es für die Burnoutprävention wichtig, die Bewältigungsressourcen zu verbessern. Die Selbstwirksamkeit erwies sich auch in der vorliegenden Studie als eine wichtige personale Ressource bei der Bewältigung und der Handlungsregulation: Bei der Betrachtung dominanter Einflußrichtungen hatte sich ein Effekt der Selbstwirksamkeit auf berufliche Belastung gezeigt; steigende Selbstwirksamkeitserwartung ging mit einer verringerten Emotionalen Erschöpfung einher; Lehrer-Selbstwirksamkeit konnte fast zwei Drittel der Variation einer zynischen Haltung und des Leistungsverlusts aufklären; die nicht spezifisch auf den Lehrerberuf bezogene *Allgemeine* Selbstwirksamkeit konnte teils sogar noch über die Lehrer-Selbstwirksamkeit hinaus einen Beitrag leisten; die *Kollektive* Selbstwirksamkeit wurde für Lehrerinnen zu einem wichtigen Schutzfaktor gegen die Entwicklung einer zynischen Haltung. Darüber hinaus lassen sich die Beiträge der Streßeinschätzungen an den Vorhersagen von Emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung indirekt auch auf das Konto der Selbstwirksamkeit verbuchen, denn sehr selbstwirksame Menschen leiden weniger unter Streßempfindungen. Eine mögliche protektive Wirkung der Selbstwirksamkeit im Burnoutprozeß konnte damit untermauert werden.

Daraus läßt sich für Männer wiederum ableiten, daß eine hohe berufsbezogene Kompetenzerwartung wichtig ist; fehlt sie, vergrößerte sich das Burnout-Risiko ebenfalls. Ebenso stellt eine geringe Allgemeine und Kollektive Selbstwirksamkeit ein Risiko für Lehrerinnen dar. Sie sollten also auch auf gute Sozialbeziehungen und Zusammenarbeit im Kollegium und auf ihre allgemeinen Kompetenzerwartungen achten.

Die Vorhersage der Burnoutdimensionen über die Zeit hinweg bestätigte auch, daß die zweite Hälfte des Modellversuchs sich von der ersten abhebt. Die Vorhersagen des Burnout 1998 durch die Variablen 1997 (vgl. Abb. 5.39) zeigte vor allem hohe *Baseline*-Effekte; die Emotionale Erschöpfung ließ sich sogar von keiner anderen Variable vorhersagen außer von sich selbst. Allerdings kam es zu einem bedeutsamen Anstieg des Beitrags der demographischen Variablen Berufserfahrung und Standort. Der Einfluß des Ost-West-Standes soll hier nicht interpretiert werden, da sich ja gezeigt hatte, daß sich dahinter Schulunterschiede verbergen, die in diesen Analysen nicht geprüft werden konnten. Eine Berufserfahrung unter 21 Jahren ging aber bei Männern und Frauen mit weniger Emotionaler Erschöpfung einher. Der Einfluß der Berufserfahrung auf die Depersonalisierung von Männern verlief umgekehrt: Eine *lange* Berufspraxis ging mit weniger Zynismus einher.

Befunde zur Berufserfahrung müssen ebenfalls mit Vorsicht interpretiert werden, denn man muß sich fragen, ob ein (berufsspezifisches) Phänomen wie Burnout, das sich über längere Zeiträume entwickelt, bereits nach wenigen Jahren Berufspraxis zutage treten kann. Es wäre plausibler anzunehmen, daß Erschöpfungszustände zu Anfang des Berufslebens eher durch allgemeine Überforderung verursacht werden (vgl. unten). Darüber hinaus wurden in der Burnoutliteratur kurvilineare Zusammenhänge zwischen Berufserfahrung und Emotionaler Erschöpfung gefunden. Ein solcher Zusammenhang ließ sich aber in den Regressionsanalysen nicht prüfen, in denen eine Variablen mit nur zwei Stufen verwendet wurde. Der Effekt der Berufserfahrung könnte insofern ein Artefakt darstellen: Durch das Zusammenfassen unterschiedlicher Erfahrungskategorien zu einer zweifach gestuften Variable könnten Unterschiede verloren gehen, die tatsächlich auf einen kurvilinearen Zusammenhang hinauslaufen würden. In Analysen, die hier nicht berichtet wurden, schälte sich allerdings kein klarer Trend heraus. Im Gegenteil erwiesen sich die Werte in der Emotionalen Erschöpfung bei Männern und Frauen zu den drei Meßzeitpunkten als durchgehend uneinheitlich. Es läßt sich nur noch die Frage anschließen, ob die Breite der Kategorien zur Erfassung der Berufserfahrung angemessen waren. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Breite auf fünf Jahre festgesetzt, was sinnvoll erscheint. Fehlende statistische Zusammenhänge mit dem Lebensalter der Untersuchungsteilnehmer legen nahe, daß den Befunden zur Berufserfahrung keine

große Bedeutung beigemessen werden sollte, da sich Effekte für die Berufserfahrung in gewissem Ausmaß in Alterseffekten spiegeln müßten.

In den Regressionsanalysen fielen die *Baseline*-Effekte (also die Vorhersageleistung der Variablen an sich selbst zu einem späteren Zeitpunkt) teilweise recht schwach aus oder waren gar nicht vorhanden. Das liegt vermutlich daran, daß der Einfluß der Variablen auf sich selbst zu einem späteren Zeitpunkt nicht in einem eigenen Regressionsschritt ermittelt wurde. Statt dessen sollte eine faire Konkurrenz zwischen *Baseline* und den anderen Prädiktoren ermöglicht werden. Dieses Vorgehen führte in der Tat zu interessanten Ergebnissen, vor allem bei den Vorhersagen von Leistungsverlust (vgl. unten). Dort hatten die Selbstwirksamkeitserwartungen durchgängig ein größeres Gewicht als die *Baseline*, sogar für die zweite Hälfte des Modellversuchs. Bei den Vorhersagen von Emotionaler Erschöpfung trat dadurch die Überlegenheit der Arbeitsüberforderung als Prädiktor zutage (vgl. unten).

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, daß die Vorhersage der Dimension Depersonalisierung durch die in der vorliegenden Studie verwendeten Variablen am schlechtesten gelang. Da sich die Dimension Depersonalisierung in verschiedenen Analysen als genuiner Kern des Burnoutphänomens herausgeschält hat, wird dieser Punkt im Abschnitt über eine kritische Würdigung des Burnoutkonstruktes ausführlicher besprochen.

6.4.5 Entwicklung von Burnout über die Zeit

Das Modell der Burnoutentwicklung im Sinne Maslachs (Maslach, Leiter & Jackson, 1996) wurde durch ein lineares Strukturgleichungsmodell überprüft. Theoretisch sollte der Prozeß des Ausbrennens mit Emotionaler Erschöpfung beginnen. Längerfristige Erschöpfung sollte dazu führen, daß sich Lehrer durch Distanzierung von ihren Schülern gegen weitere Erschöpfung zu schützen versuchen. Hält diese Distanz länger an, kommt es durch die schlechteren Beziehungen zu den Schülern zu weniger Leistung.

Überprüft man diese Annahmen empirisch, ist der wichtigste Befund, daß weder von der Emotionalen Erschöpfung zum ersten noch von der zum zweiten Meßzeitpunkt die erwarteten Einflüsse auf die Depersonalisierung ausgingen. Da die vorliegende Lehrerstichprobe sich im Mittel als wenig emotional erschöpft gezeigt hatte, darf nicht angenommen werden, daß ein negativer Einfluß der Emotionalen Erschöpfung bereits vor der ersten Datenerhebungswelle stattgefunden haben könnte.

Gleichzeitig hingen Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung 1996 stark miteinander zusammen. Ähnliches wurde auch schon von Cordes und Kollegen (1997) gefunden. Die Überlappung dieser beiden Dimensionen kann nicht damit zu tun haben, daß beide Skalen

klientenbezogene Aussagen beinhalten; in diesem Fall müßten nämlich vor allen Dingen Depersonalisierung und Leistungsverlust hoch zusammenhängen (vgl. unten). Man könnte argumentieren, daß es zwar eine Konstruktüberlappung geben darf, da Emotionale Erschöpfung zu Depersonalisierung führen soll, daß diese aber zu hoch ausfällt, um in einer Analyse an echten Längsschnittdaten zu differenzierten Befunden führen zu können. Die Überlappung beider Konstrukte ist teilweise sogar größer als die zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen, welche nur verschiedene Facetten ein und desselben Phänomens erfassen.

Betrachtet man zum Vergleich die Zusammenhänge zwischen Depersonalisierung und Arbeitsüberforderung (vgl. Anhang A), liegen diese deutlich unter den Zusammenhängen zwischen Depersonalisierung und Emotionaler Erschöpfung. Eine klientenunspezifische Belastung weist also weniger Konstruktüberlappung mit der Depersonalisierung auf, konnte aber gleichzeitig bedeutsame Beiträge zur Vorhersage der Depersonalisierung leisten. Es könnte also an der Operationalisierung der Dimension Emotionale Erschöpfung liegen, daß sich der erwartete Einfluß auf die Depersonalisierung nicht zeigte.

Die negative Wirkung einer Distanzierung von den Schülern auf die berufliche Leistungsfähigkeit zeigte sich ein Jahr später. Besonders interessant sind aber vor allem die folgenden Befunde, da das Modell von Maslach keine Aussagen darüber macht, was passiert, nachdem das Stadium des Leistungsverlusts erreicht wurde. Der Leistungsverlust 1997 wirkte sich auf die Depersonalisierung ein Jahr später aus. Es ist plausibel anzunehmen, daß Leistungsverlust als die Folge einer Distanzierung von den Schülern zu einer *weiteren* Distanzierung von den Schülern führt. Der Wechsel zu einem distanzierten Verhältnis zu den Schülern entwickelt eine gewisse Eigendynamik und entfaltet seine Wirkung auch unabhängig von einer eventuellen Verbesserung der Ressourcen.

Der Leistungsverlust 1997 zeigte aber nicht nur einen negativen Effekt auf die Depersonalisierung, sondern ebenfalls auf die Emotionale Erschöpfung ein Jahr später. Einerseits läßt sich argumentieren, daß dies teilweise mit der Überlappung von Depersonalisierung und Emotionaler Erschöpfung zu tun hat: Sind beide Dimensionen ähnlich, muß sich die Wirkung des Leistungsverlusts auch auf beide Dimensionen erstrecken. Nimmt man andererseits den Befund einfach zur Kenntnis, läßt sich dadurch die Annahme stützen, daß die Entwicklung eines Burnoutsyndroms einem Teufelskreis ähnelt. Ist der Prozeß erst einmal in Gang gekommen, kann der Weg in einer Abwärtsspirale zu immer mehr Erschöpfung, Distanzierung und Leistungsverlust, bis hin zu einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Berufsleben führen.

Die empirische Überprüfung des Burnoutmodells zeigt also im großen und ganzen, daß Ausbrennen in der Tat als ein Prozeßgeschehen aufgefaßt werden kann, bei dem die einzelnen Stadien die nachfolgenden ungünstig beeinflussen. Das Problem mit der Dimension Emotionale Erschöpfung wird unten nochmals aufgegriffen.

6.4.6 Dynamik von Selbstwirksamkeit und Burnout

In einem *Cross-lagged Panel Design* wurde noch einmal den Beziehungen zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout nachgespürt. Eine protektive Schutzwirkung von Kompetenzerwartung gegen das Ausbrennen sollte sich auch darin zeigen lassen, daß die Selbstwirksamkeitserwartung einen stärkeren Einfluß auf den Burnout ein Jahr später ausübt, als es umgekehrt der Fall ist.

Die zeitversetzten Kreuzkorrelationen zeigten entsprechend der Annahme einen deutlichen Einfluß der Allgemeinen Selbstwirksamkeit 1996 und 1997 auf den Burnout 1997 und 1998. Dieser Einfluß konnte sich durchsetzen, obwohl die zeitgleichen Zusammenhänge zwischen den beiden latenten Merkmalen sehr hoch lagen und kaum noch Raum für weitere bedeutsame Einflüsse lassen.

Um eine faire Prüfung zu ermöglichen, wurde dabei das latente Merkmal Burnout nur als Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung verstanden. Dadurch konnte die Konstruktüberlappung zwischen Leistungsverlust und Selbstwirksamkeit die Ergebnisse nicht verfälschen und stärkere Effekte der Selbstwirksamkeit vorgaukeln, als vorhanden sind.

Im Theorieteil wurde ausführlich erläutert, daß die Selbstwirksamkeitserwartungen einen Einfluß auf die Streßperzeption ausüben. Da häufiges Wahrnehmen von Ereignissen als streßhaft zu größerem Belastungserleben führt, ein hohes Belastungserleben seinerseits wiederum die Burnoutentwicklung begünstigen sollte, wurde ein weiteres Modell spezifiziert, um diesem indirekten protektiven Einfluß der Selbstwirksamkeit nachzugehen. Dabei wurde angenommen, daß dieser indirekte Einfluß von Selbstwirksamkeit über die Streßeinschätzung bedeutsamer sein sollte als der direkte Einfluß, denn Burnout stellt eine Reaktion auf vorhergehendes Belastungserleben dar. Hohe personale Ressourcen schützen vor hoher subjektiver Belastung.

Bei der empirischen Prüfung wurde der direkte Einfluß der drei Selbstwirksamkeitserwartungen auf Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung, sowie der indirekte Einfluß über Arbeitsstreß betrachtet. Unter Arbeitsstreß wurden dabei häufige Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen und hohe Arbeitsüberforderung verstanden. Dadurch wurde einerseits der Kritik Rechnung getragen, daß Herausforderungserleben eben gerade keinen Streß

bedeutet. Andererseits wurde damit erreicht, daß die subjektive Belastung explizit in die Überprüfung Eingang fand, denn Selbstwirksamkeit wirkt sich nicht nur günstig auf die Streßperzeption, sondern auch auf das Streßerleben aus. Unter Burnout wurde wiederum nur Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung verstanden.

Es zeigte sich wie angenommen, daß der indirekte Einfluß höher als der direkte Einfluß ausfiel; beide waren substantiell. Somit kann einerseits die protektive Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Burnoutentwicklung untermauert werden, andererseits ergibt sich eine noch höhere protektive Wirkung auf indirekte Weise über die günstige Beeinflussung von Arbeitsstreß.

Diese Beziehungen blieben auch erhalten, als die *Baseline* des Burnout in das Modell aufgenommen wurde. Obwohl durch die hohen Zusammenhänge der Merkmale nur noch wenig Spielraum für weitere Einflüsse blieb, konnten die Selbstwirksamkeitserwartungen ihre protektive Wirkung auch noch entfalten, nachdem sie ihre Wirkung nur noch auf denjenigen Teil des Burnout 1998 ausüben konnten, der nicht vom Burnout zwei Jahre zuvor bestimmt wird.

6.4.7 Kritische Diskussion des Burnoutkonstruktes

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurden drei Fragen bezüglich des Burnoutkonstruktes aufgeworfen: (a) Ist Burnout ein eigenständiges Konstrukt, das sich substantiell von allgemeiner beruflicher Überlastung unterscheidet, (b) ist Burnout spezifisch für helfende Berufe, und (c) wird Burnout ausschließlich von Faktoren des Berufslebens beeinflusst? Diesen und anderen Fragen soll im folgenden nachgegangen werden.

Bei Burisch (1989, S. 1) findet sich eine gelungene Darstellung einer ausgebrannten Lehrerin, die zugleich eine weitere Frage aufwirft, nämlich die nach der zeitlichen Erstreckung des Burnoutprozesses: „Burnout — das ist die junge Lehrerin, die schon nach ihrem ersten Jahr im Schuldienst gealtert aussieht, nach der Schule in einen Erschöpfungsschlaf fällt, nachts über ihren Stundenvorbereitungen brütet und von sich selbst sagt: ‚Ich hätte nie gedacht, daß ich mal so werden könnte wie die säuerlichen alten Kollegen, die die Kinder bloß anschreien und Strafarbeiten aufgeben. Inzwischen haue ich auch dazwischen, anders kommt man einfach nicht durch. Der einzige Zweck des Unterrichts sind nun mal die Zeugnisse.“.

Übereinstimmend wird die Entwicklung eines Burnoutsyndroms als langandauerndes Prozeßgeschehen verstanden. Wie lange jedoch ist „langandauernd“? Anders gefragt: Kann ein Berufsanfänger bereits nach kurzer Zeit im Beruf als ausgebrannt bezeichnet werden?

Burisch scheint diese Frage zu bejahen. Dann allerdings muß geklärt werden, was Burnout von einfacher Überlastung unterscheidet und wie es so schnell zur Entwicklung eines Burnoutsyndroms kommen kann.

In der Burnoutforschung wird auf die emotional belastende Beziehung zu Klienten (oder zumindest zu den „zentralen Objekten der Tätigkeit“) fokussiert. Das beantwortet schon einmal die Frage, ob das Ausbrennen vor allem als durch berufliche Faktoren verursacht verstanden wird. Dem widersprechen Befunde aus der vorliegenden Untersuchung. Beispielsweise sollte dann die *Allgemeine* Selbstwirksamkeit bei der Erklärung von Burnoutdimensionen keine Rolle spielen, dafür aber die berufsspezifische Kollektive und Lehrer-Selbstwirksamkeit. Es ist auch nicht plausibel anzunehmen, daß die subjektive Arbeitsüberforderung — die sich als wichtiger Risikofaktor erwiesen hatte — allein durch Anforderungen im Beruf bestimmt wird. Aussagen wie „Ich fühle mich häufig überfordert“ oder „Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können“ werden von Enzmann und Kleiber (1989) zur Messung von Überforderung im Berufsleben verwendet, weil davon ausgegangen werden muß, daß die Beanspruchung von Ressourcen im Berufsleben nicht unbeeinflußt von der Beanspruchung von Ressourcen im außerberuflichen Bereich bleiben kann. Um eine technologische Analogie zu verwenden: Beim Computer werden die verfügbaren Ressourcen des Arbeitsspeichers für *alle* anfallenden Aufgaben verwendet — und „den letzten beißen die Hunde“, wie jeder weiß, dessen Computer schon einmal „memory low“ meldete.

Cordes und Kollegen (1997) fanden in ihrer Studie, daß Emotionale Erschöpfung am stärksten von quantitativer Überlastung beeinflußt wurde. Sie fanden auch *keinen* Einfluß zwischen der Variable „Interpersonelle Interaktionen“ und der Emotionalen Erschöpfung. Sollte das Burnoutsyndrom tatsächlich mit Emotionaler Erschöpfung beginnen, und sollte es sowohl berufsspezifisch sein als auch durch die belastenden Klientenbeziehungen verursacht werden, dann sollten die Befunde von Cordes anders aussehen. Quantitative Überlastung schließt Belastungen in den Klientenbeziehungen zwar nicht aus, dafür aber vielfältige klientenunspezifische Belastung mit ein. Daß die Emotionale Erschöpfung nicht von interpersonellen Interaktionen beeinflußt wird, ist ebenfalls ein deutlicher Hinweis darauf, daß die theoretisch angestrebte Spezifität zumindest keinen Niederschlag in der operationalen Definition gefunden hat. Auch in der vorliegenden Untersuchung konnten sich weder Kollektive Selbstwirksamkeit noch das Kontrolliertheitserleben als Prädiktoren für die Dimension Emotionale Erschöpfung durchsetzen. Die Arbeitsüberforderung war in diesen Analysen teilweise sogar ein stärkerer Prädiktor als die *Baseline*, also die Emotionale

Erschöpfung zu einem früheren Zeitpunkt. Nicht einmal in den Regressionsanalysen zwischen einzelnen Variablenkomplexen, also ohne viel Konkurrenz, konnte das Kontrolliertheitserleben einen Beitrag zur Erklärung Emotionaler Erschöpfung leisten, was sich auch mit den Befunden von Enzmann und Kleiber (1989) deckt. Statt dessen war es wiederum die unspezifische Arbeitsüberforderung, die substantiell zur Vorhersage beitrug. Leiter und Maslach (1998) selbst nennen als wichtigste Faktoren in der Burnoutentwicklung am Arbeitsplatz die berufliche Überforderung (*work overload*) sowie Konflikte (*personal conflict*).

Auch Enzmann (1996) argumentierte, daß die operationale Definition von Emotionaler Erschöpfung eher eine Art chronischer Ermüdung zum Ausdruck bringt. In konfirmatorischen Faktorenanalysen versuchte er, die drei Maslach'schen Burnoutdimensionen zu replizieren. Dabei zeigte sich, daß ausgerechnet diejenigen Aussagen der Skala Emotionale Erschöpfung, die explizit Klienten enthalten, am wenigsten zu dem entsprechenden Faktor paßten. Ein deutlicher Hinweis darauf, daß es nicht gelungen ist, die Erschöpfung aufgrund emotional belastender Beziehungen zu Klienten zu operationalisieren.

Es erscheint theoretisch sehr einleuchtend, daß es eine spezifisch im Berufsleben auftretende Erschöpfung geben sollte. Dabei muß aber immer bedacht werden, wieviel Zeit Menschen während ihres aktiven Berufslebens am Arbeitsplatz verbringen — und wieviel Zeit sie darüber hinaus mit Vorbereitungen und ähnlichem in ihrer Freizeit ebenfalls mit arbeitsbezogenen Aktivitäten verbringen. Letzteres trifft auf den Lehrerberuf in besonderem Maße zu. Das macht es ausgesprochen schwierig, diese berufsspezifische Erschöpfung zu fassen. Es erscheint ebenfalls als intuitiv plausibel, in „helfenden“ Berufen besondere Belastungen anzunehmen. Man kann sich vorstellen, daß ständiger intensiver Kontakt mit Hilfesuchenden bzw. ständige (im Sinne der Austauschtheorie) nicht-reziproke Interaktionen zur Überlastung führen können. Wo aber ist der genuine Anteil, der dies von unspezifischer Überlastung abgrenzen könnte? Christina Maslach (1993, S. 27) selbst formuliert, daß man Burnout auf bloßes Streßerleben reduzierte, wenn man es ausschließlich über die Dimension Emotionale Erschöpfung definieren würde. Dies spricht deutlich gegen die Emotionale Erschöpfung als Leitsymptom des Burnoutsyndroms bzw. gegen einen genuine inhaltlichen Anteil, der Emotionale Erschöpfung von unspezifischer Belastung abgrenzen könnte.

Es finden sich zwar vielerlei Hinweise darauf, daß es eine große inhaltliche Überlappung zwischen Emotionaler Erschöpfung und unspezifischer Arbeitsüberforderung gibt, es bleibt aber ein Anteil, der das Eigenständige dieser Dimension ausmachen könnte. Theoretisch sollte dieses Eigenständige durch den emotionalen Anteil (die emotional belastenden Beziehungen zu Klienten) zum Ausdruck kommen — wobei Streßerleben allerdings generell als emotional

verstanden wird. Dennoch zeigten die Ergebnisse der Regressionsanalysen, die für beide Geschlechter getrennt durchgeführt wurden, daß Ausbrennen bei Frauen insgesamt eher durch kollektive und emotionale Aspekte bestimmt wird. Ist es abwegig zu überlegen, ob die „Entdeckung“ des Phänomens Emotionale Erschöpfung dadurch zustande gekommen sein könnte, daß Frauen in helfenden Berufen überrepräsentiert sind? Zumindest scheinen die theoretischen Annahmen der Burnoutforschung auf Frauen eher zuzutreffen als auf Männer. In diesem Zusammenhang ist es auch erwähnenswert, daß in der vorliegenden Untersuchung der Idealismus im Lehrerberuf sich nur bei Lehrerinnen als Prädiktor durchsetzen konnte.

Die Frage nach der Eigenständigkeit läßt sich nicht nur bei der Emotionalen Erschöpfung stellen, sie drängt sich besonders bei der Dimension Leistungsverlust auf. Michael Leiter und Christina Maslach selbst (1998) weisen in jüngster Zeit auf den Zusammenhang zwischen Leistungsverlust und *efficacy* hin. In der vorliegenden Untersuchung konnten ebenfalls vielfältige Hinweise darauf gewonnen werden, daß es zwischen Leistungsverlust und Selbstwirksamkeitserwartung eine hohe inhaltliche Überlappung gibt.

Betrachtet man die acht Aussagen der Skala Leistungsverlust, fällt ins Auge, daß fünf davon leicht in Aussagen zur Selbstwirksamkeit umformuliert werden könnten (vgl. Anhang A). Item 2 lautet beispielsweise „Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen“. Es könnte formuliert werden „Ich bin mir sicher, daß ich mit den Problemen meiner Schüler sehr gut umgehen kann“. Was fehlt, ist eine Barriere, die den Anstrengungscharakter der Aufgabe zum Ausdruck bringt. Das ist der wesentliche Unterschied zwischen diesen fünf Aussagen und den typischen Items zur Selbstwirksamkeit. Darüber hinaus wird in den Aussagen zum Leistungsverlust teilweise der Überzeugungscharakter der Aussagen weniger deutlich, zum Beispiel wenn Verben wie „ich *glaube*, daß“ verwendet werden. Das bedeutet, daß es inhaltlich beim Leistungsverlust vor allem um die Überzeugung über eigene Kompetenzen im Lehrerberuf geht, daß sie aber weniger streng operationalisiert sind, als das bei den Selbstwirksamkeitserwartungen in der vorliegenden Studie der Fall ist.

Eines der Items des Leistungsverlusts wurde als Handlungsergebnis-Erwartung formuliert („Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe“). Ein weiteres ist eindeutig retrospektiv formuliert: „Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht“. Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen sind immer prospektiv formuliert, da es sich bei der Selbstwirksamkeit um ein „operatives“ Konstrukt handelt, das auf eine nachfolgende Handlung gerichtet ist. Dadurch unterscheiden sich Selbstwirksamkeitserwartungen von anderen Konstrukten wie zum Beispiel Kontrollüberzeugungen oder Selbstwertgefühl. Selbstwirksamkeitserwartung ist unmittelbar handlungsrelevant (vgl.

Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse, Abb. 2.1). Daher eignen sich Selbstwirksamkeitserwartungen besonders als Prädiktoren.

Was soll die Dimension Leistungsverlust im Rahmen des Burnoutmodells aussagen? Erschöpfung führt zu Rückzug von den Schülern; ist die Verbindung zu den Schülern abgerissen, verschlechtert sich die Leistung, da ein Lehrer in seinen Unterrichtsmethoden nicht mehr angemessen auf die Schüler eingehen kann. Lehrer sollen also bei der Erfassung von Burnout eine Einschätzung über ihre Wirksamkeit im Unterrichtshandeln abgeben. Wenn die Aussagen dabei nicht eindeutig prospektiv formuliert sind, kann nicht sichergestellt werden, daß ein Lehrer unter Umständen Aussagen zu seinem früheren Verhalten macht. Werden sie in Form von Handlungsergebnis-Erwartungen formuliert, bleibt ungewiß, ob die Aussage handlungsrelevant wird. Das Fehlen von Barrieren schließlich verhindert klare Informationen darüber, ob die Aussage vielleicht nur dann gilt, wenn der Lehrer einen guten Tag hat und es im Unterricht nicht zu Störungen kommt. Da ausgebrannte Menschen jedoch anfälliger gegenüber allen Arten von Störungen oder Ressourcenbeanspruchungen sind, können strenggenommen keine eindeutigen Informationen gewonnen werden.

In den Regressionsanalysen, die bereits beschrieben wurden, gelingt die Vorhersage von Leistungsverlust durch Selbstwirksamkeit immer am besten, jedoch nicht vollständig. Einerseits liegt das an der weniger strengen und eindeutigen Operationalisierung der Inhalte, wie gerade erläutert wurde. Andererseits kann man fragen, ob es einen eigenständigen Anteil gibt, der sich inhaltlich von Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet.

Alle in der vorliegenden Studie untersuchte Variablen — auch die Selbstwirksamkeit — verändern sich günstig im Verlauf des Modellversuchs, mit Ausnahme von Leistungsverlust und Depersonalisierung. Zeigt sich hier doch ein substantieller Unterschied? Vermutlich nicht, denn es konnte auch gezeigt werden, daß eine Korrespondenz zwischen Erhöhung von Leistungsverlust und stagnierenden oder sinkenden spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen an einzelnen Schulen besteht. Bei den Regressionsanalysen fanden sich ebenfalls kaum *Baseline*-Effekte des Leistungsverlusts auf sich selbst, statt dessen erwiesen sich die Selbstwirksamkeitserwartungen als deutlich stärkere Prädiktoren. Auch ließ sich die Unterschiedlichkeit im Leistungsverlust nur schlecht durch Arbeitsüberforderung aufklären, wie das zuvor schon bei den Selbstwirksamkeitserwartungen der Fall war. Schließlich fand sich in der vorliegenden Arbeit auch eine vergleichsweise höhere Stabilität der Dimension Leistungsverlust (wie schon Enzmann (1996) vermutet hatte), die darauf hinweist, daß es sich beim Leistungsverlust eher um ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal handelt. Auf der anderen Seite zeigten jedoch Herausforderungs- und Bedrohungseinschätzungen substantielle

Vorhersagekraft beim Leistungsverlust. Umgekehrt konnte der Leistungsverlust keinen Beitrag zur Vorhersage der Streßeinschätzungen liefern, wie sich in den Beziehungen der Einflußgrößen untereinander zeigte.

Insgesamt wurden also deutliche Hinweise auf eine inhaltliche Überlappung der beiden Konstrukte Selbstwirksamkeit und Leistungsverlust gefunden. Divergierende Befunde lassen sich vermutlich durch die weniger strenge Operationalisierung des Leistungsverlusts erklären.

Einige Autoren vertreten die Auffassung, daß der genuine Teil des Burnoutkonstruktes die Depersonalisierung sei. Darauf deuten auch die Befunde in der vorliegenden Arbeit hin. Beispielsweise konnten nur die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen die Unterschiedlichkeit in späterer Depersonalisierung aufklären, nicht aber die Allgemeine Selbstwirksamkeit. Genau umgekehrt verhielt es sich bezüglich Emotionaler Erschöpfung. Auch die Arbeitsunzufriedenheit leistete einen wesentlichen Vorhersagebeitrag. Insofern erscheint die Depersonalisierung also in der Tat als berufsspezifisch.

Allerdings gibt es auch Probleme mit dieser Burnoutdimension. Büssing und Perrar (1992) wiesen beispielsweise auf die mangelnde interne Konsistenz hin, die sich vor allem am letzten Item der Skala festmacht, welches lautet: „Ich habe den Eindruck, die Schüler geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme“. Es wurde bereits erwähnt, daß dieses Item inhaltlich aus dem Rahmen fällt, weil nicht leicht einzusehen ist, warum der Eindruck eines Lehrers über eventuelle Schuldzuweisungen der Schüler etwas mit seiner Distanz zu den Schülern zu tun haben sollte. Mit diesem Item wird die Perspektive gewechselt, da der Lehrer aus Sicht der Schüler antworten soll. Um Distanz zwischen Lehrer und Schüler zu erfassen, müssen Schüler einen Lehrer ablehnen und ihm im Zuge dessen auch die Schuld für ihre Lernschwierigkeiten zuweisen. Das zielt aber eher auf die von *Schülern* empfundene Distanz ab, die auch besser bei Schülern erfragt werden sollte. Es erscheint unnötig, die Skala durch diesen Perspektivenwechsel zu belasten. Dieses Item zeigte auch entsprechend schlechte Trennschärfen (vgl. Anhang A).

Davon abgesehen erwies sich diese Subskala aber sowohl als berufsspezifisch als auch klientenspezifisch. In vier von fünf Items werden Schüler explizit, in einem implizit genannt. Die Annahme, daß Burnout ein für „helfende Berufe“ spezifisches Phänomen sein soll, spiegelt sich also nur in dieser Dimension wider.

Zusammenfassend kann man zu dem Schluß gelangen, daß die Dimension der Emotionalen Erschöpfung der Bearbeitung bedarf, wenn sie berufs- und klientenspezifische Erschöpfung erfassen soll. Allerdings kann man fragen, ob dies notwendig ist oder ob es den Zweck ebenso gut erfüllt, unspezifische Arbeitsüberforderung als Beginn eines Burnoutsyndroms

aufzufassen —, die allerdings über längere Zeiträume in einer gewissen Höhe bestehen müßte, um zu Burnout führen zu können. Gleichzeitig könnte die Erfassung personaler und anderer Ressourcen hinzutreten, deren Nicht-Vorhandensein Ausbrennen begünstigt. Die Dimension Depersonalisierung erfaßt dann berufs- und klientenspezifische Distanzierung, den Kern des Burnoutkonstruktes. Um die negativen Auswirkungen zunehmender Distanz zu erfassen, sollte dann unter Umständen auf den Erkenntnisbestand der Selbstwirksamkeitsforschung zurückgegriffen werden, um handlungsrelevante Überzeugungen zu operationalisieren. Der Befund, daß der Leistungsverlust die nachfolgende Depersonalisierung nachteilig beeinflusste, weist darauf hin, daß die dritte Dimension des Burnout weniger eine Art Endpunkt einer sequentiellen Entwicklung darstellt, sondern daß vielmehr eine transaktionale Beziehung zwischen personalen Ressourcen und Erschöpfung oder Überlastung besteht. Deshalb wurde vorgeschlagen, neben Arbeitsüberforderung auch Ressourcen zu erfassen, um das Ausmaß der Überforderung an der Ressourcenlage zu validieren. Dadurch würde das Burnoutmodell zu einem dynamischen Modell der Verursachung, was der empirischen Befundlage besser zu entsprechen scheint.

Die Untersuchung von Überlastungen in „helfenden Berufen“ stellt sicherlich einen lohnenden Forschungsgegenstand mit hoher praktischer Relevanz dar. Die Auswirkungen von „Helfer-Burnout“ auf Hilfesuchende — oder die Auswirkungen ausgebrannter Lehrer auf Schüler — machen deutlich, wie wichtig es ist, Risiko- bzw. Schutzfaktoren zu identifizieren, durch deren Kenntnis Burnoutprozessen vorgebeugt werden kann.

6.4.8 Selbstwirksamkeit und objektive Daten

Die bisher besprochenen Befunde basierten ausschließlich auf selbstberichteten Angaben. Um diesen Mangel auszugleichen, wurde in der vorliegenden Untersuchung auf verfügbare Systemdaten zurückgegriffen. Es wurde ja geprüft, wie die Selbstwirksamkeit mit der Schulgröße, den Rücklaufquoten und der Häufigkeit der Teilnahme an Lehrerfortbildungen in einem Kollegium in Beziehung steht.

Zunächst gab es einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Schulgröße, der die Validität der spezifischen Selbstwirksamkeitsskalen unterstreicht: Je größer eine Schule ist, desto geringer fielen Kollektive und Lehrer-Selbstwirksamkeit aus. Die Allgemeine Selbstwirksamkeit wurde nicht von der Größe des Systems beeinflusst. Einige der angesprochenen Schulunterschiede lassen sich also unter Umständen mit der Schulgröße in Verbindung bringen — wobei allerdings unbedingt bedacht werden sollte, daß die Größe einer Schule diverse andere Systemmerkmale wie mangelnde Autonomie, mangelnde

Rückmeldungen oder schlechtere Sozialbeziehungen mit sich bringen kann, welche dann vermutlich die ursächlichen Faktoren darstellen.

In Kollegien, in denen es einen hohen Rücklauf gab, fanden sich vermehrt selbstwirksame Lehrer. Da teilweise zeitversetzte Zusammenhänge überprüft wurden, läßt sich sogar der Schluß ziehen, daß eine hohe Selbstwirksamkeit 1996 ein und zwei Jahre später einen höheren Rücklauf nach sich zieht, was für ein wachsendes Innovationsklima im Modellversuch spricht.

Schließlich zeigte sich, daß selbstwirksame Lehrer sich häufiger fortbilden. Das spricht für ein höheres Engagement selbstwirksamer Lehrerinnen und Lehrer und unterstreicht nochmals die Handlungsrelevanz des „operativen“ Konstruktes Selbstwirksamkeit.

Höheres Engagement sehr selbstwirksamer Kollegen erbrachte auch die Untersuchung der Anzahl der Stunden, die Lehrerinnen und Lehrer außerhalb des Unterrichts mit ihren Schülern verbringen. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit konnte bis zu 10% der Unterschiedlichkeit in der Höhe des außercurricularen Engagements aufklären.

Insgesamt zeigte sich also, daß die Selbstwirksamkeit auch mit objektiven Systemdaten in den erwarteten Zusammenhängen stand. Dies kann die Validität der Befunde, die an selbstberichteten Daten gewonnen wurde, untermauern.

6.5 Ausblick

Die vorliegende Arbeit konnte Beziehungen zwischen der personalen Ressource Selbstwirksamkeit und dem Prozeß des Ausbrennens aufzeigen. Es ist auch gelungen, eine empirisch gestützte kritische Bewertung des Burnoutkonstruktes vorzunehmen, die Implikationen für die zukünftige Forschung auf diesem Gebiet haben kann. Um bei der Untersuchung Emotionaler Erschöpfung nicht vor allem Streßforschung zu betreiben, sollte entweder eine neue operationale Definition dieser Dimension erarbeitet werden, die in der Lage ist, eine emotionale Abstumpfung gegenüber den „zentralen Objekten der Tätigkeit“ zu erfassen (ohne sich dabei mit ihrer Folge, der Depersonalisierung, zu überschneiden). Der andere Weg könnte eine Fokussierung auf Depersonalisierung als genuinem Kern des Burnoutkonstruktes bedeuten, wobei die Emotionale Erschöpfung der Erfassung unspezifischen Überforderungserlebens weichen würde. Auf jeden Fall sollten weniger sequentielle als dynamische (transaktionale) Modelle des Burnout in den Blick rücken, da sich zeigte, daß der Prozeß des Ausbrennens in einer Abwärtsspirale verläuft, in der sich die einzelnen Dimensionen gegenseitig immer weiter negativ beeinflussen.

Unverzichtbar erscheinen in diesem Zusammenhang auch längsschnittliche Studien, in denen Einflüsse über die Zeit geprüft werden können. Zu viel Verwirrung hat offensichtlich die häufige Überprüfung längsschnittlicher Fragestellungen an Querschnittsdaten geführt. Vor allem erscheinen gerade die längsschnittlichen Fragen besonders interessant und relevant. Es ist beispielsweise von Interesse, den Zusammenhang bestimmter objektiver Arbeitsplatzmerkmale mit Burnout zu untersuchen, was in Querschnitten getan werden kann. Da Burnout aber ein dynamisches Prozeßgeschehen darstellt, ist der Wert solcher Befunde fraglich. Die in der Forschung verwendeten Variablen stehen oftmals in engem Zusammenhang miteinander, wie zum Beispiel Arbeitsunzufriedenheit und Burnout. Umso wichtiger ist es herauszufinden, welche Kombination verschiedener Merkmale Veränderungen über die Zeit hinweg aufzuklären vermag.

Die Erforschung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Zusammenhang mit Burnout erscheint lohnenswert und sollte fortgesetzt werden. Dadurch verschiebt sich der Fokus von den außerhalb der Person liegenden Ursachen wie Arbeitsplatzmerkmalen auf ein „operatives“ Konstrukt. Objektiv „gute“ Arbeitsbedingungen für jedermann zu schaffen, scheint utopisch, da für jeden Menschen Arbeitsbedingungen erst durch die eigene subjektive Bewertung „gut“ oder „schlecht“ werden. Es erscheint daher sinnvoller, beim Individuum anzusetzen und Risiko- bzw. Schutzfaktoren zu identifizieren, die potentiell *jedem* Menschen helfen können, Burnout zu vermeiden. Die Selbstwirksamkeitsforschung bietet hierfür viele

Ansätze: Die Kenntnis phasenspezifischer Selbstwirksamkeit gibt beispielsweise die Möglichkeit, gezielt dort anzusetzen, wo die Defizite einer Person liegen. Es liegen Erkenntnisse darüber vor, was Selbstwirksamkeitserwartungen ungünstig beeinflusst, und darüber, wie sie gefördert werden können. Es ließe sich dadurch an Schulen zum Beispiel explizit ein selbstwirksamkeitsförderliches Klima schaffen und kultivieren, von dem alle am Schulleben Beteiligten profitieren können. Dabei kann der Förderung Kollektiver Selbstwirksamkeitserwartungen ein besonderer Stellenwert zukommen. In zukünftiger Forschung könnte daher eine der Fragen lauten: Welche Faktoren beeinflussen individuell oder kollektiv orientierte Entwicklungen der Selbstwirksamkeitserwartung? Diese Frage zu beantworten ist wichtig, weil hohe Kollektive Selbstwirksamkeit für Schule als lernende Organisation wie auch für den Erfolg von Reformbemühungen ausschlaggebend zu sein scheint. Da offensichtlich Frauen stärker kollektiv orientiert sind, sollte dabei ein besonderes Augenmerk auf Geschlechtsunterschieden liegen.

Das Projekt Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* wurde durch die zentrale Fragestellung bestimmt, wie Schulen sich zu „innovativen Schulen“ entwickeln können. Dabei wurde nach Faktoren oder — wie Brockmeyer (1997, S. 29) es ausdrückt — Impulsen gesucht, die sich „[...] als ergiebig genug erweisen, um sowohl pädagogische als auch organisatorische Entwicklungen in Gang zu setzen und zu erhalten.“. Insbesondere die Befunde zur Kollektiven und zur Lehrer–Selbstwirksamkeit haben unter Beweis gestellt, daß sie dazu in der Lage sein können. Aber nicht nur dem pädagogischen Handeln und der Organisation Schule galt das Augenmerk. Die Person — Lehrerin und Lehrer, Schülerin und Schüler — steht im Mittelpunkt des Interesses. Wie Edelstein (1995, S. 12, Hervorhebung v. d. Verf.) formuliert: „Die Theorie der Selbstwirksamkeit und die Befunde, die ihren Erfolg aufweisen, stellen gewiß nicht die Lösung aller Probleme im Bildungswesen dar. Doch sie zeigen, daß Mittel und Wege zur Verfügung stehen, die es ermöglichen, den Zustand unserer Bildungseinrichtungen nicht als schicksalhaft gegeben hinzunehmen, sondern sie trotz politischer und finanzieller Engpässe *durch eigene Initiative zu ändern*.“ Die Hinwendung zu dem handlungsrelevanten Personenmerkmal Selbstwirksamkeit kann helfen, die Initiative zu ergreifen, sich von Schwierigkeiten nicht erdrücken zu lassen und neue, bessere Wege zu gehen.

Abschließend sei Albert Hastorf von der Stanford University zitiert (in Kutner, 1995, S. 84), der auf der Marbacher Konferenz vermutete: „Wahrscheinlich besteht der größte Fehler dieses Jahrhunderts in dem Versuch, die Politik im großen zu verändern. Diese Versuche funktionieren nicht, enttäuschen die Menschen und führen dazu, daß sie aufhören, sich zu

verändern. Kleine Schritte sind angebracht.“. Es bleibt zu hoffen, daß der Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* und die Befunde, die seine wissenschaftliche Begleitung erbracht haben und noch erbringen werden, einen dieser „kleinen Schritte“ in eine bessere Zukunft darstellen.

Zwei Leute sind ein Paar, drei Leute eine Gruppe, vier Leute sind eine Bewegung.