

Universität Zürich

Pädagogisches Institut

Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie I, Prof. Dr. H. Fend
Forschungsbereich 'Bildungssystem und Humanentwicklung'

Georg Stöckli

Reaktionen auf Unterrichtssituationen

Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung
von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe



© 1992 Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Fachbereich Pädagogische Psychologie, Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend

Printversion Druck: Stiftung Zentralstelle der Studentenschaft

Reaktionen auf Unterrichtssituationen

Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung
von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe

Vorwort

Dieser Bericht ist eine erste Ergebnisdarstellung zur Untersuchung "Lehrerreaktionen auf Unterrichtssituationen", die im Herbst 1990 am Pädagogischen Institut durchgeführt wurde.

Die Forschungsarbeit brachte viele positive Erfahrungen. Da wäre zunächst die Mitarbeit einer Gruppe von Studierenden zu erwähnen. Diego Clavadetscher, Peter Nuttli, Patricia Weber und Beat Werder wagten sich an die Mitarbeit am Projekt, als es noch in den Anfängen stand. Sie gingen tatkräftig bei der Verwirklichung der Untersuchung zur Hand. Für die Realisierung der Videosequenzen konnte Herr Erich Hufschmid gewonnen und so die Kreativität eines Theaterpädagogen genutzt werden. Eine sechste Klasse der Abteilung Oerlikon des Primarlehrerseminars Zürich stellte mit ihm zusammen in gekonnter Weise "Schülerverhalten" dar. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Als äusserst positiv erwiesen sich gleichermassen die Erfahrungen mit den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern. Für jeden Durchgang waren zwei Stunden vorgesehen; das ergab 104 Stunden reine Untersuchungszeit. Manche zu Randzeiten angesetzte Durchgänge dauerten allerdings erheblich länger, weil sich im Anschluss an die Visionierung längere Gespräche entwickelten. So kam es ab und zu vor, dass die letzte "Versuchsperson" des Tages das Institut nach 21.30 Uhr verliess. Für die Teilnahme gilt allen Lehrerinnen und Lehrern ein besonderer Dank. Das gemeinsame Interesse an dem, *was sich ereignet*, an der Praxis also, hat die Arbeit beflügelt.

Zürich, im Dezember 1991

Georg Stöckli

Inhaltsverzeichnis

Belastung als Untersuchungsthema.....	3
Hinweise zur Untersuchung und allgemeine Ergebnisse.....	5
Ziele und Forschungsfragen	5
Die Stichprobe	6
Untersuchungsablauf	7
Instrumente im Fragebogen.....	8
Kompetenzerwartung	8
Wirksamkeit	9
Belastungserleben im Berufsalltag.....	10
Nach dem Schuljahr	11
Veränderungen im Verlauf des Schuljahres	12
Belastungssummenwerte	13
Belastungsverteilung in der Stichprobe.....	13
Belastungsverarbeitung	
Stressverarbeitungs-Fragebogen (SVF)	14
Belastungsverarbeitung. Der Umgang mit Stress und Stressor.....	16
Spezielle Auswertungsergebnisse.....	21
Die Lehrerinnen und das "Team" — die andere Stimme?.....	21
... dann werde ich wütend.	
Kompetenz, Aggression und Erfahrung.....	22
Die Videosequenzen	27
Soll-Abweichung und negative Gefühle.....	31
Jenseits der Willenskraft: vegetative Reaktionen.....	33
Allgemeiner Verlauf der Aktivierungsreaktionen.....	34
Was unter die Haut geht. Belastungserleben und vegetative Reaktionen	36
Unterrichtsbezogene Belastung	36
Die Eltern als Gegenspieler	38
Lernprobleme von Schülern.....	39
Belastung durch Lernschwierigkeiten und Aktivierung.....	39
Die Vernetzung im Verlauf des Schuljahres.....	40
Die vegetativen Reaktionen in Abhängigkeit von Kompetenz und Wirksamkeit.....	42
Die Schlüsselszene.....	43
Die Zentralität von Kompetenz und Wirksamkeit.....	49
Gestresst durch Kollegen.	
Die "andere Stimme" ruft unterschiedlich.....	50
Soziale Unterstützung und	51
... individuelles Sozialverhalten.....	52
Zwei unabhängige Kräfte und ihre Kombination.....	52
Abschliessende Bemerkungen	56
Literaturverzeichnis	59
Anhang.....	62

Belastung als Untersuchungsthema

In der Wissenschaft vom menschlichen Verhalten sind im Grunde alle Themen jung, wenn wir die relativ kurze Geschichte des empirischen Wissenschaftsverständnisses in Rechnung stellen. Einige Gebiete verfügen allerdings über eine besonders kurze Lebensgeschichte. Untersuchungen zur berufsbedingten Belastung von Lehrerinnen und Lehrern gehören dazu.

Wie die folgende Abbildung veranschaulicht, liegt die Zahl von Untersuchungen zum Problem *Lehrerstress* bis heute noch weit unter der gewaltigen Anzahl von Arbeiten zum Thema *Schülerstress*.

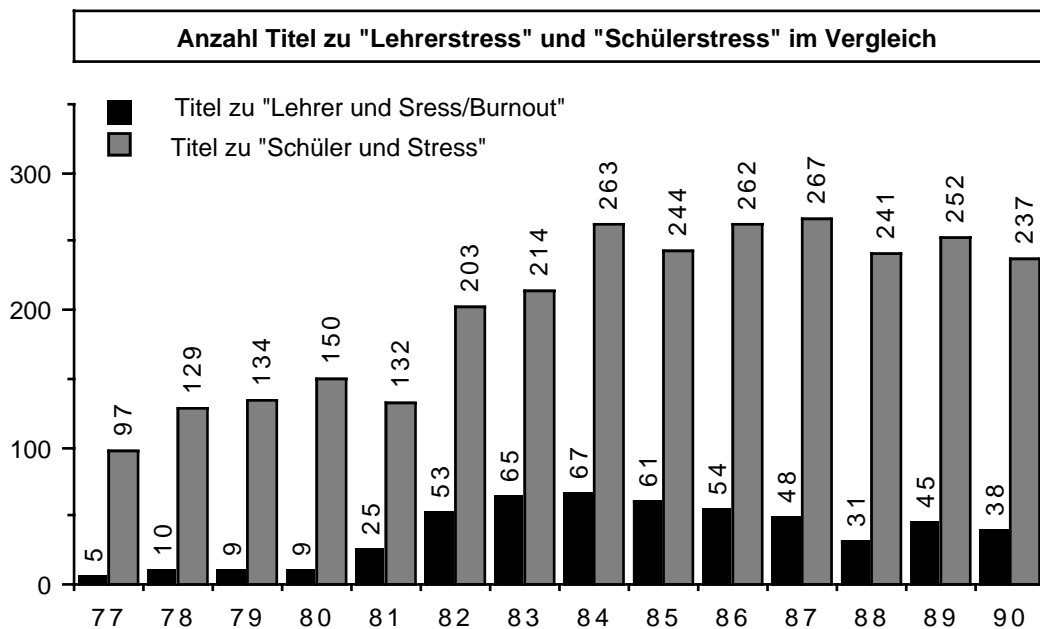


Abb. 1: Anzahl der durch "Psychological Abstracts" erfassten (englischsprachigen) Untersuchungen zu den Themen Lehrerstress und Schülerstress von 1977 bis 1990. Abfrage Juni 1991.

Die Kurven verlaufen zwar sehr ähnlich, was den Anstieg zwischen 1977 und 1984 betrifft, das Verhältnis von Zu- und Abnahmen zeigt aber eindeutig, dass sich das Interesse am "Schülerstress" auf einem gewissen Niveau eingependelt hat, während die Publikationen auf der Lehrerseite ab 1984 wieder zurückgingen.

Der gemeinsame Anstieg dürfte zu einem grossen Teil auf die theoretische Entwicklung und den damit begünstigten Einzug des Themas in psychologisch-pädagogische Forschung zurückgehen. Gemeint ist die "kognitive Wende" und die Orientierung an einer

Person-Umwelt-Perspektive in der Belastungs- und Stressforschung, die wesentlich auf der Arbeit der Gruppe um R. S. Lazarus fusst. Eine der am häufigsten zitierten Veröffentlichungen, die den Titel "Stress-related transactions between person and environment" trägt, lag in der englischsprachigen Originalfassung im Jahre 1978 vor.

Der allfällige Interessensschwund der Forschung bezüglich der Lehrerbelastung lässt sich gewiss nicht durch das Verschwinden des Problems erklären. Nach wie vor zählt die Schule zu den ausgeprägtesten "Stress-Ökologien" und die Schwierigkeiten nehmen in Zukunft mit Sicherheit zu. Auch kann das Forschungsgebiet nicht als ausgeschöpft gelten. Im Gegenteil, es fehlt gerade hier an präzisen Analysen und an geeigneten Modellen für die Umsetzung der Erkenntnisse in die Lehrerausbildung, die Lehrerfortbildung und die Lehrerberatung. Das Problembewusstsein verzeichnete in den vergangenen Jahren ein grösseres Wachstum als die unterstützenden Massnahmen.¹

Bald nach der Aufnahme des Untersuchungsgegenstandes in die Palette wissenschaftlicher Forschungstätigkeiten hielt der Begriff "Stress" auch Einzug in den Alltagsjargon. Das offene Reden über psychische Anspannungen und über das "Ausgebranntsein" bereitet vielleicht manchen Pädagogen noch Mühe, insgesamt hat die Bereitschaft, mit Kolleginnen und Kollegen über belastende Probleme zu sprechen, in den vergangenen Jahren allerdings eher zugenommen. Der Zeitpunkt wäre also gekommen, das Thema erneut und vertieft aufzugreifen.

¹ Vgl. dazu Byrne, 1991; Friedman et al. 1983; Stephenson, 1990.

Hinweise zur Untersuchung und allgemeine Ergebnisse

Ziele und Forschungsfragen

"Seit meinem ersten Kontakt mit der Psychologie war mir klar, dass wir die Menschen nicht verstehen, solange wir ihre Emotionen nicht verstehen."

(R.S. Lazarus)¹

Das obige Zitat umschreibt den Ausgangspunkt der Untersuchung treffend und lässt sich ohne weiteres in einen pädagogischen Zusammenhang übertragen. Die etwas pointiert klingende Feststellung lautet dann: *"Seit meinem ersten Kontakt mit der Pädagogik war mir klar, dass wir die Lehrer nicht verstehen, solange wir ihre Emotionen nicht verstehen."*²

Dieser Satz enthält im Grunde eine triviale Erkenntnis und man möchte meinen, die Pädagogik oder die pädagogische Psychologie habe die Schlüsse daraus längst gezogen.³ Die empirisch-analytische Erforschung der Emotionen von Eltern, Kindern oder Lehrern hat jedoch keine lange Tradition.

Die vorliegende Arbeit kann lediglich einen kleinen Bereich von dem abdecken, was in der Erforschung von Lehreremotionen angebracht wäre; denn ein grosser Teil der Lehrtätigkeit betrifft den Umgang mit Emotionen — Emotionen von Schülern, Emotionen von Eltern, von Kollegen und eigene Emotionen. Ausgehend von der Überlegung, dass ein zufriedener Lehrer oder eine zufriedene Lehrerin nicht jemand ist, der an der Grenze des emotional Ertragbaren lebt, konzentriert sich die Untersuchung auf Belastungserleben und Belastungsverarbeitung. Dabei leitet folgender Grundsatz: "Versuche der Erklärung menschlichen Verhaltens sollten viel häufiger drei Analyseebenen einschliessen, die soziale, psychische und physische gleichzeitig, ohne dabei reduktionistisch zu verfahren und ohne die auf einer Ebene

¹ Vgl. Lazarus, R.S. (1991, S. 3)

² Die Aussage klingt für manche Leser und Leserinnen womöglich verträglicher, wenn "die Lehrer" durch "die Schüler" ersetzt werden. Oder setzen Sie einmal "die Eltern" ein. Welche Verträglichkeit ruft das hervor?

³ Tatsächlich gehört die emotionale Zuneigung, das "leidenschaftliche Verhältnis zum Zögling" (so im *pädagogischen Bezug* nach H. Nohl) seit dem Aufkommen des neuzeitlichen pädagogischen Denkens zu den zentralen Themen. Aber die Behandlung von Emotionen blieb weitgehend eine normative; sie meinte die *geforderte* "Liebe zum Kind".

erfassten Variablen als Merkmale einer anderen Ebene misszuverstehen."¹

Die hauptsächlichsten Fragen lauten:

Zum Belastungserleben: Welche Situationen, Umstände oder Ereignisse erleben Lehrerinnen und Lehrer als belastend?

Zur Belastungsverarbeitung: In welcher Weise gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Belastung um?

Zu vegetativen Reaktionen: Welche physiologischen (autonomen, unbewussten) Begleitreaktionen treten unter bestimmten psychischen Bedingungen auf und wie stehen die Reaktionen mit dem Belastungserleben in Beziehung?

Zur sozialen Situation: Wie wirken die sozialen Bedingungen der Berufsausübung auf die genannten Bereiche?

Der Ansatz ist in dem Sinne ganzheitlich, als er eine soziale, psychische und physische Ebene einbezieht und er ist subjektbezogen, indem er die subjektive Interpretation an den Anfang stellt.

Die kommenden Abschnitte geben einen knappen Einblick in die Stichprobe, den Untersuchungsablauf und die wichtigsten Fragebogeninstrumente.

Die Stichprobe

Insgesamt nahmen am Experiment 52 Lehrkräfte teil (bei einem egalisierten Geschlechteranteil von je 26). In dieser Zahl sind auch acht Testdurchgänge mit Unter- und Oberstufenlehrer/innen enthalten.

Die Auswahl der Personen stützte sich auf die üblichen Adressenverzeichnisse der Lehrkräfte. Nach einer schriftlichen Vorinformation erfolgte die eigentliche Anwerbung telefonisch. Da eine bezüglich der Mittelstufe homogenisierte Stichprobe für die Schlusserwertung geplant war und zwei Personen wegen ausbleibender Reaktivität in der physiologischen Messung zusätzlich ausgeschieden werden mussten, verblieben schliesslich 42 Personen in der Stichprobe. Die zusätzliche Nachbefragung zu den Belastungssituationen am Ende des Schuljahres führte zu zwei weiteren Verlusten. Ein Lehrer wollte aus persönlichen Gründen nicht mehr antworten, eine Lehrerin hatte inzwischen ein

¹ Vgl. Lazarus (1981, S. 227).

Studium in Angriff genommen und war aus dem Schuldienst ausgetreten.

Für die Schlussauswertung gilt somit die Stichprobengrösse von 40 Personen (18 Mittelstufenlehrerinnen und 22 Mittelstufenlehrer). Die Verteilung der Berufserfahrung bewegt sich zwischen 2 und 36 Dienstjahren (19 Personen mit 2 bis 10 Dienstjahren, 21 Personen mit 11 bis 36 Dienstjahren).

Untersuchungsablauf

Die Datenerhebung wurde in Räumen des Pädagogischen Instituts zwischen Ende August und Ende Oktober 1990 durchgeführt. Ein Versuchsdurchgang umfasste folgende Teile:

- Eine *schriftliche Befragung* mit den üblichen Fragen zur Person, verschiedenen standardisierten Instrumenten und einer Liste zum Belastungserleben mit 42 Situationen aus dem Berufsalltag.
- Ein *experimenteller Teil* mit Videosequenzen zu acht verschiedenen Schülerverhaltensweisen. Während die Lehrerinnen und Lehrer diesen Film in einer speziellen Visionierungseinrichtung betrachteten, wurden die physischen Veränderungen des Hautwiderstandes an der nicht-dominanten Hand erhoben¹. Bei einer zweiten Visionierung galt es verschiedene Einschätzungen zu jeder Szene vorzunehmen (s. w. u.).
- Eine *erste Rückmeldung* erfolgte unmittelbar an diesen Durchgang, indem die zusammen mit den Schülerszenen aufgezeichneten Reaktionen gesichtet und diskutiert wurden. Dieser Teil gehörte nicht mehr zur Datenerfassung.
- Die *Zweitbefragung* erfolgte postalisch am Ende des Schuljahres (Juli 1991). Der verschickte Fragebogen enthielt nur die Liste mit den 42 Belastungseinschätzungen.

¹ Für die technische Beschreibung der elektrodermalen Messung siehe Stöckli, 1989 oder 1991. Messung und Apparatur wie bei der Untersuchung zum Schuleintritt. Die Visionierungseinrichtung ist im Anhang abgebildet.

Instrumente im Fragebogen

Kompetenzerwartung

Die in den Fragebogen aufgenommenen Items zur subjektiven Kompetenz stammen aus der Skala "Allgemeine Kompetenzerwartung" von R. Schwarzer und M. Jerusalem¹: "Kompetenzerwartungen gehören zu den selbstbezogenen Kognitionen. Darunter verstehen wir mehr oder weniger generalisierte, zeitstabile und strukturierte Gedanken, Vorstellungen, Bildepisoden, Schemata oder Modelle von der eigenen Person, die in bestimmten Situationen aktualisiert werden. Kompetenzerwartungen haben eine funktionale Bedeutung. Sie dienen der Handlungsvorbereitung und -kontrolle und erlauben eine realistische Planung. Im Motivationsprozess steuern sie die Auswahl von Anforderungen sowie die Ausdauer und Anstrengung bei der Aufgabenbearbeitung" (ebd. S. 129).

Es bleibt anzufügen, dass es sich bei dieser Skala um die allgemeine, *deklarative Kompetenzüberzeugung* einer Person handelt, die nicht direkt auf die Wirksamkeit in konkreten Situationen Bezug nimmt.

Die Formulierung der einzelnen Aussagen des Originals wurde an die berufliche Situation von Lehrern angepasst, ebenso die einleitende Bemerkung: "*Wie sehr treffen folgende Feststellungen für Sie zu? Denken Sie dabei an Ihre berufliche Situation als Lehrerin oder als Lehrer.*"

Nach Überprüfung der Interkorrelationen und der Faktorenstruktur verblieben noch 7 der übernommenen 11 Items für die Summenbildung.

Es sind dies:

- Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir wirklich immer, wenn ich mich darum bemühe.
- In keinem Bereich meiner Arbeit habe ich Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
- Auch in unerwarteten Situationen und bei überraschenden Ereignissen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.
- Den Schwierigkeiten meines Berufes sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.
- Ich denke grundsätzlich: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
- Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiss ich, wie ich damit umgehe.
- In schwierigen beruflichen Konfliktsituationen weiss ich mir stets zu helfen.

¹ Schwarzer, R. u. Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In G. Krampen (Hrsg.). Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe.

Bei einer fünfstufigen Antwortvorgabe (im Original vierstufig) von "stimmt genau" (5) bis "stimmt gar nicht" (1) könnte ein theoretisches Maximum von 35 Skalenpunkten erreicht werden. Die Werte der Mittelstufenlehrer/innen liegen zwischen 11 und 29 Punkten (Mittelwert 18.9, Standardabweichung 4.8). Der leichte Unterschied zwischen dem Mittelwert der Lehrerinnen (17.8, $s=4.7$) und dem Mittelwert Lehrer (19.9, $s=4.8$) bleibt statistisch unbedeutend. Auch das Dienstalter bzw. die Lehrerfahrung steht nicht in einem Zusammenhang mit der subjektiven Kompetenz ($r=0.15$, $p=0.35$). Die Skala wird in dieser Untersuchung vorwiegend zur Bildung von Vergleichsgruppen (Medianteilung) verwendet.

Wirksamkeit

Im Gegensatz zur allgemein gehaltenen Kompetenz-Skala bezieht sich die Einschätzung der Wirksamkeit auf die im Video gezeigten Situationen. In Anlehnung an Banduras Vorgehen bei der Bestimmung eines "Grades der Selbstwirksamkeit"¹ wurde hier die Wirksamkeit bezüglich der unerwünschten Schülerverhaltensweisen zu einem Index verrechnet.

Eine Wirksamkeitseinschätzung bot sich allerdings nur für solche Situationen an, für die tatsächlich ein Eingreifen erwogen wurde. Der Wirksamkeitsindex entspricht schliesslich dem Mittelwert aller vorgenommenen Einschätzungen pro Person, d.h., er stützt sich auf eine individuell abweichende Anzahl von denkbaren Eingriffen. Die pro Person gemittelten Werte liegen zwischen 2.2 und 5.3 Punkten.

Lehrerinnen (4.3) und Lehrer (4.2) erzielten identische subjektive Wirksamkeiten. Auch die Schul- und Unterrichtserfahrung führt, wie schon bei der Kompetenzerwartung, nicht zu einer grösseren Wirksamkeitseinschätzung ($r=0.16$, $p=0.32$). Ein Zusammenhang mit der Kompetenzerwartung besteht ebenfalls nicht ($r=0.12$, $p=0.45$). Die Einschätzungen der allgemeinen *Kompetenz* und der spezifischen *Wirksamkeit* können demnach als relativ unabhängige Bestandteile der persönlichen Handlungskompetenz gelten.

Auch der Index "Wirksamkeit" wird in dieser Untersuchung vorwiegend zur Bildung von Vergleichsgruppen (Medianteilung) verwendet.

¹ vgl. Bandura (1977) und Schwarzer (1981, S. 195ff).

Belastungserleben im Berufsalltag

Zur Feststellung des Belastungserlebens angesichts bestimmter Umstände, Situationen oder Verhaltensweisen wurde eine Liste mit 42 Vorgaben erarbeitet und in den Fragebogen aufgenommen. Die vollständige Liste befindet sich im Anhang.

Vorgabe im Fragebogen und Antwortmodus:

1) Durch mangelnde Anerkennung meiner Arbeit im Klassenzimmer fühle ich mich ...

überhaupt nie ₁-----₂-----₃-----₄-----₅ sehr oft

in unangenehmer Weise belastet

Die folgende Tabelle enthält die in der ersten Befragung über der vorgegebenen Skalenmitte (3 Punkte) eingestuften Belastungsbereiche.

Tabelle 1. Über der Skalenmitte gelegene Belastungseinschätzungen (Mittelwerte), erhoben zu Beginn des Schuljahres (N=40)

	Situation oder Umstand	Mittelwert	s	Variab. ¹
2)	Durch die gleichzeitige Anforderung, schwache Schüler zu fördern und die Klassenleistung möglichst hoch zu halten...	3.75	1.01	26.8
11)	Durch meine eigenen hohen Erwartungen ...	3.50	1.11	31.7
17)	Durch ständigen Stoffzuwachs, neue Inhalte oder neue Fächer ...	3.33	1.38	41.6
41)	Durch zunehmende Erwartungen und Anforderungen an mich als Erzieher/Erzieherin...	3.28	1.15	35.3
24)	Durch administrative Arbeiten, schulbezogene Ämter und Zusatzaufgaben ...	3.23	1.25	38.8
39)	Durch problematisches Schülerverhalten, welches durch Ausseneinflüsse bedingt ist (z.B. TV oder Video, Familienverhältnisse usw.)...	3.23	0.95	29.4
30)	Durch das "Nicht-Abschalten-Können"	3.18	1.20	37.7
34)	Durch ungenügende räumliche oder sachliche Ausstattungen ...	3.15	1.25	39.7
13)	Durch Unterrichtsvorbereitungen oder Korrekturen ...	3.10	1.03	33.3

¹ Die *Variabilität* bringt das Verhältnis von Streuung und Mittelwert bzw. die Variation der Antworten (bezogen auf den Mittelwert) zum Ausdruck. Je kleiner der Wert, desto ähnlicher die einzelnen Antworten.

4)	Durch den Umgang mit schwierigen Schülern ...	3.08	1.10	35.6
33)	Durch den Umstand, mit der Notengebung auch Bildungschancen festzulegen ...	3.08	1.10	35.6
27)	Durch Veränderungen im Unterricht, die "von oben" angeordnet sind ...	3.07	1.14	37.1
40)	Durch Schwerfälligkeiten der Schulorganisation ...	3.05	1.13	37.1

Nach dem Schuljahr ...

Tabelle 2. Belastungseinschätzungen über der Skalenmitte, erhoben am Ende des Schuljahres (N=40)

	Situation oder Umstand	Mittelwert	s	Variab.
4)	Durch den Umgang mit schwierigen Schülern ...	3.50	1.11	31.7
2)	Durch die gleichzeitige Anforderung, schwache Schüler zu fördern und die Klassenleistung möglichst hoch zu halten ...	3.43	1.20	34.9
39)	Durch problematisches Schülerverhalten, welches durch Ausseneinflüsse bedingt ist (z.B. TV oder Video, Familienverhältnisse usw.) ...	3.43	1.08	31.6
17)	Durch ständigen Stoffzuwachs, neue Inhalte oder neue Fächer ...	3.38	1.28	37.8
11)	Durch meine eigenen hohen Erwartungen ...	3.30	1.07	32.3
41)	Durch zunehmende Erwartungen und Anforderungen an mich als Erzieher oder Erzieherin ...	3.28	1.06	32.4
25)	Durch das Leistungsgefälle und die Begabungsunterschiede der Schüler in der Klasse ...	3.15	1.19	37.7
13)	Durch Unterrichtsvorbereitungen oder Korrekturen ...	3.13	1.18	37.8
24)	Durch administrative Arbeiten, schulbezogene Ämter und Zusatzaufgaben ...	3.13	1.27	40.5
20)	Durch die Unmotiviertheit und Unlust mancher Schüler ...	3.08	1.05	34.0
19)	Durch Lernschwierigkeiten von Schülern ...	3.05	1.09	35.6
30)	Durch das "Nicht-Abschalten-Können"	3.03	1.14	37.8
33)	Durch den Umstand, mit der Notengebung Bildungschancen festzulegen ...	3.00	1.15	38.5

Veränderungen im Verlauf des Schuljahres

An dieser Stelle sollen nur einige der Zu- oder Abnahmen in der Belastungseinschätzung erwähnt werden. Gezieltere Analysen der Belastungsmomente auf dem Hintergrund von kombinierten Faktoren (Schulsituation + Klassenstufe + Geschlecht + Dienstjahre u.a.) müssten eindeutig an einer grösseren Stichprobe erfolgen. Einige der Ergebnisse decken sich immerhin mit plausibel erscheinenden Vermutungen.

Klassenstufe. So fällt zum Beispiel auf, dass für die neun Lehrerinnen und Lehrer, die erneut eine vierte Klasse unterrichten, die also von älteren Schülern wieder zu jüngeren wechseln, einige *Belastungszunahmen* zu verzeichnen sind, die für keine der beiden anderen Klassenstufen zutreffen¹. Lehrer von Viertklässlern fühlen sich am Ende des Schuljahres stärker belastet ...

- durch den einseitigen Kontakt mit Kindern und den fehlenden Kontakt mit Erwachsenen,
- durch die zunehmenden Erwartungen und Anforderungen als Erzieher,
- durch Stoffgebiete oder Fächer, die persönlich nicht zusagen,
- durch eigene Inkonsequenzen im Umgang mit Schülern
- durch das Leistungsgefälle und die Begabungsunterschiede in der Klasse.

Im Zusammenhang mit dem Klassenwechsel können also durchaus spezifische Belastungen entstehen, die über einen relativ langen Zeitraum anhalten². Vermutlich, das wurde in den Gesprächen angedeutet, verstärken sich diese nicht selten durch den Umstand, dass zu den abgetretenen Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern emotionale Bindungen bestanden, die nun mit den neuen Kindern erst nach und nach wieder entstehen werden.

¹ Ergebnisse mit signifikanten t-Tests, ohne α -Adjustierung.

² Auch gemäss persönlichen Mitteilungen der betroffenen Lehrern bereitet der Wechsel von den "Grossen" zu den "Kleinen" tatsächlich manchen einige Mühe und verlangt eine enorme Umstellung. Ein Lehrer hat seine diesbezüglichen Erfahrungen während des Gesprächs im Anschluss an die Videosequenzen so formuliert: "Das ist ein gewaltige Umstellung für mich. Die Sechstklässler waren völlig selbständig, mit ihnen konnte ich auf einer ganz anderen Ebene umgehen. Und dann stehe ich auf einmal vor dieser Klasse! Es dauert einige Zeit, bis ich den Zugang wieder finde. Erst allmählich entdecke ich die Eigenheiten der Altersstufe — dann wird es auch für mich nach und nach wieder eine erfreulich Sache. Dann habe ich wieder ganz gern die Kleinen."

Schulerfahrung. In einigen Bereichen, die den Umgang mit den Schülern betreffen, stellt sich bei den Lehrern mit weniger als zehn Dienstjahren eine Belastungszunahme ein. Bei ihnen nimmt die Belastung während des Jahres zu durch den Umgang mit schwierigen Schülern, durch Disziplinprobleme und, besonders ausgeprägt, durch Lernschwierigkeiten von Schülern.

Belastungssummenwerte

Die Einschätzungen in den einzelnen Belastungsbereichen dienen u.a. zur Bildung von Belastungssummen. Es sind dies pro Person:

- 1) Ein allgemeiner Belastungsgrad oder die *Gesamtbelastung*, ohne Berücksichtigung der Aussagen über die Beziehung zu Lehrerkollegen. Die Summe aus 26 Antworten differenziert nicht nach einzelnen Belastungsfaktoren.¹
- 2) Ein Wert für die Belastung durch die Beziehung zu Kollegen bzw. durch die *soziale Situation der Berufsausübung*. Diese Summe besteht aus den (interkorrelierenden) Bereichen "negative Erfahrungen mit einzelnen Kollegen oder Kolleginnen", "versteckte Konflikte im Lehrerkollegium" und "Belastung durch die Tendenz zum Einzelkämpfertum".

Belastungsverteilung in der Stichprobe

In Untersuchungen zur Lehrerbelastung² berichten in der Regel 20 bis 33 Prozent der Befragten einen hohen Belastungsgrad. Die Umrechnung der Gesamtbelastung auf die Itemskala von 1 bis 5 Punkten (allgemeiner Belastungsgrad durch Anzahl Items) bestätigt diesen Anteil für die vorliegende Stichprobe.

¹ Da bei der vorliegenden experimentellen Stichprobe eine rechnerische Bestimmung von einzelnen (rotierten) Belastungsfaktoren mit Hilfe einer Faktorenanalyse wegen des Verhältnisses der Itemzahl zur Probandenzahl nicht sinnvoll wäre, wurden nur die auf dem ersten Faktor ladenden Items einer unrotierten Analyse berücksichtigt.

² Vgl. Bartell, 1984.

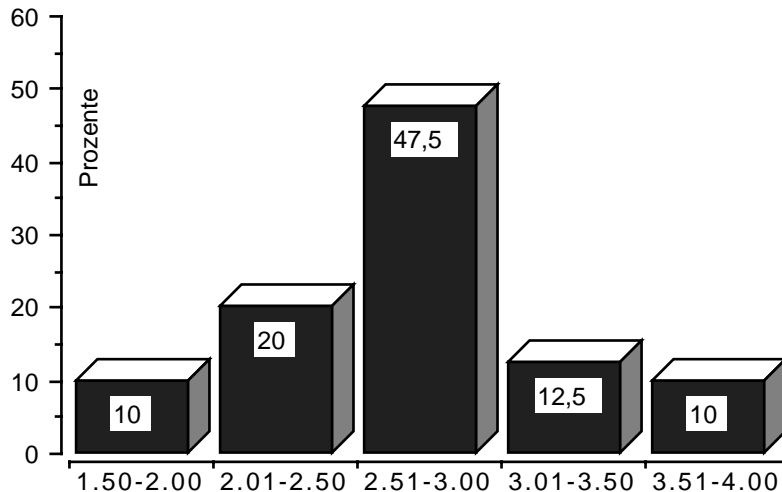


Abb. 2. Verteilung der Gesamtbelastung in der vorliegenden Stichprobe (Umgerechnet auf die Itemskala).

Insgesamt geben 22.5% der Lehrerinnen und Lehrer eine überdurchschnittliche Belastung an (Gesamtbelastung >3.0). Die gleiche Verteilung gilt für die Belastung durch Kollegen (soziale Situation der Berufsausübung). Hier sind es genau 20 Prozent der Untersuchten, die eine überdurchschnittliche Belastung angeben.

Damit kann ausgeschlossen werden, dass die Stichprobe Verzerrungen in eine Richtung enthält, also vorwiegend stark oder vorwiegend schwach belastete Lehrkräfte repräsentiert.

Belastungsverarbeitung: Stressverarbeitungs-Fragebogen (SVF)

"Der Stressverarbeitungsfragebogen¹ ist ein Test zur Erfassung von Stressverarbeitungsweisen (Synonyma: Stressverarbeitungsmaßnahmen, Stressverarbeitungsstrategien, Stressbewältigungsstrategien). Unter Stressverarbeitungsweisen werden diejenigen psychischen Vorgänge verstanden, die planmässig und/oder unplanmässig, bewusst und/oder unbewusst beim Auftreten von Stress in Gang gesetzt werden, um diesen Zustand zu vermindern und/oder zu beenden". Die Autoren unterscheiden *aktionale* oder handlungsbezogene Strategien (Angriff, Flucht, Kontaktaufnahme, sozialer Rückzug usw.) und *intrapsychische* (kognitive oder motivational-emotionale) Strategien (Ablenkung, Leugnen, Aufwertung der eigenen Person usw.).

Der Fragebogen enthält 114 Verarbeitungsweisen, die sich alle auf eine inhaltlich unbestimmt gehaltene Ausgangssituation beziehen.

¹ Janke, W. Erdmann, G. u. Kallus, W. (Hrsg.) . (1985). Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe, S. 7.

Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...

1) . . . versuche ich, meine Gedanken auf etwas anderes zu konzentrieren

0	1	2	3	4
gar nicht	kaum	möglich- weise	wahrchein- lich	sehr wahrcheinlich

Die Antwortvorgaben (kodiert von 0 bis 4) beziehen sich auf 19 unterschiedliche Verarbeitungsstrategien oder Unterskalen zu je sechs Vorgaben. Der theoretisch mögliche Höchstwert für eine einzelne Stressverarbeitungsstrategie beträgt demnach 24 Punkte, der mögliche Tiefstwert 0 Punkte.

Die 19 Unterskalen des SVF

Subtestbezeichnung	Beispielitem
Bagatellisierung	... sage ich mir, es geht schon alles wieder in Ordnung
Herunterspielen durch Vergleich mit anderen	... nehme ich das leichter als andere in der gleichen Situation
Schuldabwehr	... denke ich, ich habe die Situation nicht zu verantworten
Ablenkung von Situationen	... lenke ich mich irgendwie ab
Ersatzbefriedigung	... erfülle ich mir einen lang ersehnten Wunsch
Suche nach Selbstbestätigung	... verschaffe ich mir Anerkennung auf anderen Gebieten
Situationskontrollversuche	... mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann
Reaktionskontrollversuche	... sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren
Positive Selbstinstruktion	... sage ich mir, du kannst damit fertig werden
Bedürfnis nach sozialer Unterstützung	... versuche ich, mit irgendjemandem über das Problem zu sprechen
Vermeidungstendenz	... nehme ich mir vor, solchen Situationen in Zukunft aus dem Wege zu gehen
Fluchttendenz	... neige ich dazu, die Flucht zu ergreifen
Soziale Abkapselung	... meide ich die Menschen
Gedankliche Weiterbeschäftigung	... beschäftigt mich die Situation hinterher noch lange
Resignation	... erscheint mir alles so hoffnungslos
Selbstbemitleidung	... frage ich mich, warum das gerade mir passieren mußte
Selbstbeschuldigung	... mache ich mir Vorwürfe
Aggression	... werde ich ungehalten
Pharmakaeinnahme (bzw. Alkohol, Rauchen)	... neige ich dazu, irgendwelche Medikamente zu nehmen

Belastungsverarbeitung: Der Umgang mit Stress und Stressor

Wie bereits erwähnt, lässt sich Stressverarbeitung in *aktionale* oder *intrapsychische* Verarbeitungsweisen unterteilen. Aktional wären Reaktionen wie Flucht, Angriff, soziale Kontaktaufnahme oder sozialer Rückzug. Intrapsychische Verarbeitung betrifft gedankliche Prozesse wie Ablenkung, Leugnung oder Abwertungsversuche. Die Funktion und Zielrichtung der Verarbeitungsweisen kann dabei den eigentlichen Stressor (die Situation, den Auslöser) betreffen, sie kann aber auch vorwiegend die Stressreaktion beinhalten, z.B. die Beschäftigung mit den negativen Emotionen.

Wir bezeichnen den Umgang mit Belastung am ehesten dann als optimal, wenn durch die Strategien sowohl die Stressquelle als auch die negativen Emotionen wirksam angegangen werden.

Welche Strategien nennen die Lehrerinnen und Lehrer als die wahrscheinlichsten? Betrachten wir die ersten vier etwas näher.

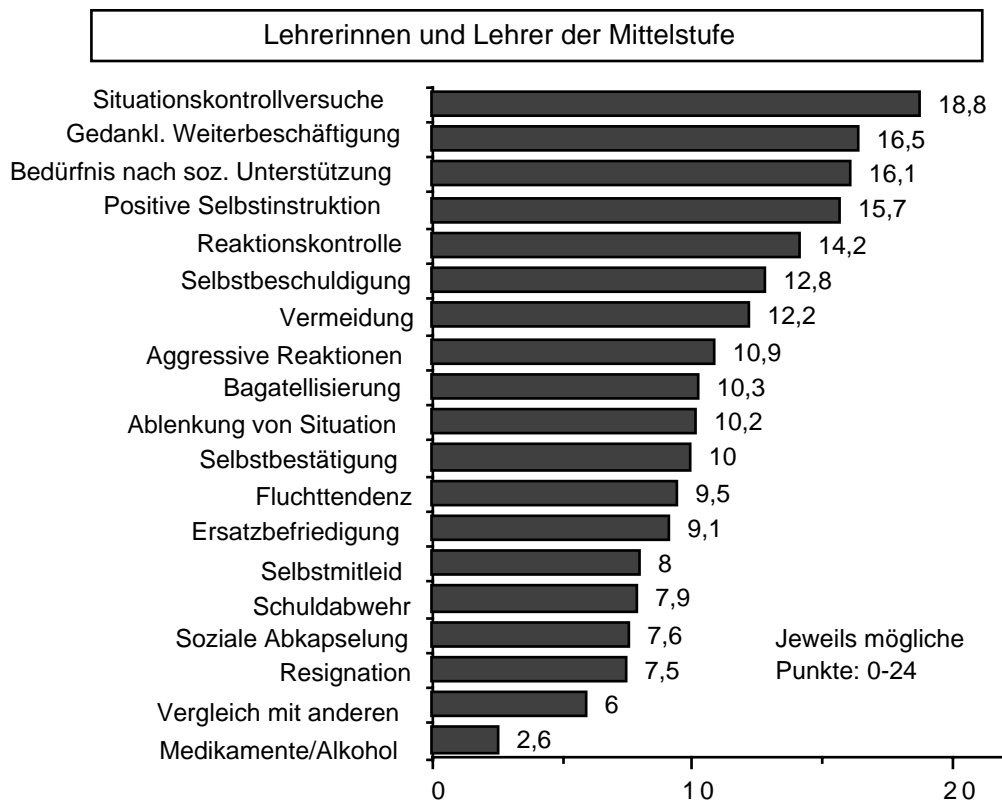


Abb. 3: Mittelwerte der belastungsverarbeitenden Strategien (SVF-Unterskalen).

Situationskontrolle. Diese Verarbeitungsstrategie erreicht einen auffallend hohen Mittelwert. Die betreffenden Antwortvorgaben verdeutlichen am besten, was diese Art der Verarbeitung von Belastungssituationen genauer meint:

- ... überlege ich mein weiteres Verhalten ganz genau
- ... versuche ich, mir alle Einzelheiten der Situation klar zu machen
- ... ergreife ich Massnahmen zur Beseitigung der Ursache
- ... mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann
- ... wende ich mich aktiv der Veränderung der Situation zu
- ... versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären

In das gängige Bild der Lehrer als "Alleinbewältiger" passen die Zusammenhänge mit dem Belastungserleben zu Beginn des Schuljahres in folgenden Bereichen: je wahrscheinlicher Situationskontrollversuche, desto mehr fühlen sich die Befragten durch die Tendenz zum Einzelkämpfertum belastet ($r=0.37$, $p<0.02$) und desto belastender erleben sie die eigenen hohen Erwartungen ($r=0.45$, $p<0.01$).

Im Verlauf des Schuljahres entsteht eine Reihe von Zusammenhängen zwischen der zu *Beginn* des Jahres angegebenen Tendenz zu situationskontrollierenden Massnahmen und einzelnen Belastungsbereichen. Wer bei Schuljahresanfang eine verstärkte Situationskontrolle als eine wahrscheinliche Massnahme genannt hatte, fühlte sich *am Ende* des Jahres mehr belastet ...¹

- durch die gleichzeitige Anforderung, schwache Schüler zu fördern und die Klassenleistung möglichst hoch zu halten ($r=0.35$, $p<0.03$)
- durch die eigenen hohen Erwartungen ($r=0.31$, $p<0.05$)
- in seinen privaten Beziehungen ($r=0.43$, $p<0.01$)
- durch die Lernschwierigkeiten von Schülern ($r=0.41$, $p<0.01$)
- durch die Unmotiviertheit und Unlust mancher Schüler ($r=0.42$, $p<0.01$)
- durch die eingeschränkte Möglichkeit, im Unterricht etwas Neues auszuprobieren ($r=0.40$, $p<0.02$)
- durch den Vandalismus und die Zerstörungswut mancher Schüler ($r=0.40$, $p<0.02$)
- durch negative Meinungen über den Lehrerberuf ($r=0.34$, $p<0.03$)
- durch das "Nicht-Abschalten-Können" ($r=0.42$, $p<0.01$)
- durch den Umstand, mit der Notengebung auch Bildungschancen festzulegen ($r=0.37$, $p<0.02$)
- durch die ungenügende räumliche oder sachliche Ausstattung ($r=0.40$, $p<0.02$)

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass auch diese Angaben ohne die Berücksichtigung einer α -Adjustierung erfolgen.

- durch Probleme, die durch die eigene Unterrichtsplanung entstehen ($r=0.41, p<0.01$)
- durch problematisches Schülerverhalten und die gestiegenen Anforderungen an den Lehrer als Erzieher (je $0.34, p<0.04$)

Es handelt sich zwar um eine aktive, planvolle Art der Stressverarbeitung, die Versuche, belastende Situationen durch entsprechende Massnahmen zu meistern, gelingen aber ganz offensichtlich im Verlauf des Schuljahres in einer Vielzahl von Fällen nicht.

Die Ergebnisse belegen, dass die unter der Strategie "Situationskontrolle" zusammengefassten Verarbeitungsmassnahmen dann häufiger genannt werden, wenn die tatsächlich erlebte Belastung stärker ausfällt. Der Zusammenhang dieser Verarbeitungsstrategie mit dem *allgemeinen Belastungsgrad* besteht vor ($r=0.37, p<0.02$) und nach dem Schuljahr ($r=0.43, p<0.01$), ist also gleichzeitig ein Ausdruck für erhöhtes Belastungserleben *und* für die Art des Umgangs mit Belastung — und nicht etwa ein Merkmal für erfolgreiche Bewältigung. Das widerspricht den Erwartungen der Autoren des Stressverarbeitungsfragebogens. Sie nehmen an, "dass Personen mit hohen Werten (in der Unterskala Situationskontrolle, Anm.) insgesamt geringere Belastungsreaktionen aufweisen ...".¹

"Situationskontrolle" bringt in dieser Untersuchung die vielleicht lehrertypische Überzeugung zum Ausdruck, den belastenden Problemen sei durch noch mehr Einsatz, noch mehr Planung, noch mehr Nachdenken und noch tieferes Ergründen entgegenzutreten. Solches Bemühen entspringt vermutlich nicht zuletzt dem Gefühl, bis anhin nicht genug von alledem getan zu haben. Die offensichtliche Erfolglosigkeit dürfte dieses Gefühl verstärken. Daraus folgt noch mehr gezielter Einsatz, noch mehr Planung, noch mehr Nachdenken und noch tieferes Ergründen. Das Noch-mehr-Prinzip, die vermeintliche Verarbeitungsstrategie, wird damit selber zum Motor des Belastungserlebens.

Gedankliche Weiterbeschäftigung. Dieser Belastungsumgang steht nicht direkt mit der eben genannten Strategie in Zusammenhang (die Korrelationen von 0.16 bleibt unbedeutend), hat aber bei einem Mittelwert von 16.5 ebenfalls eine hohe Auftretenswahrscheinlichkeit.

¹ Janke et al.,(1985, S. 26).

Aussagen wie "Ich kann lange Zeit an nichts anderes mehr denken" oder "Mich beschäftigt die Situation hinterher noch lange" deuten auf die intensive gedankliche Nachbearbeitung eines Problems. Wer sich mehr in dieser nachdenklichen Weise mit problematischen Situationen auseinandersetzt,

- hat deutlich mehr Mühe, problematische Situationen zu bagatellisieren ($r=-0.59$, $p<0.001$)
- neigt erheblich stärker zu Resignation ($r=0.52$, $p<0.001$)
- macht sich selber mehr Vorwürfe ($r=0.42$, $p<0.01$)

Positive Selbstinstruktion. Bei dieser Verarbeitungsweise handelt es sich um selbstgerichtete Gedanken wie "Ich sage mir, dass ich das durchstehen werde", "Nur nicht unterkriegen lassen" oder "Ich sage mir, du kannst damit fertig werden". Lehrer und Lehrerinnen, die mit positiven Selbstinstruktionen auf Belastungen reagieren ...

- können belastende Probleme eher bagatellisieren und auf die leichte Schulter nehmen ($r=0.41$, $p<0.01$ und 0.36 , $p<0.03$)
- sehen die Verantwortung für die betreffenden Situationen weniger bei sich ($r=0.34$, $p<0.04$)
- verschaffen sich eher Anerkennung auf anderen Gebieten ($r=0.36$, $p<0.03$)
- kontrollieren ihre (nach aussen gerichteten) emotionalen Reaktionen stärker ($r=0.51$, $p<0.001$)
- neigen weniger zu Resignation oder depressiven Stimmungen ($r=-0.40$, $p<0.02$)

Bedürfnis nach sozialer Unterstützung. Wer angesichts belastender Situationen die Nähe andere Personen sucht, sie um Rat fragt, mögliche Lösungen gemeinsam bespricht oder andere um Hilfe bittet,

- lenkt sich etwas weniger von den Problemen ab ($r=-0.34$, $p<0.04$)
- sucht seine Selbstbestätigung weniger auf anderen Gebieten ($r=-0.43$, $p<0.01$)
- zeigt weniger Vermeidungstendenzen ($r=-0.45$, $p<0.01$)
- und neigt erwartungsgemäss in sehr geringem Ausmass zu sozialer Abkapselung ($r=-0.66$, $p<0.001$)

Das Bedürfnis nach sozialer Unterstützung ist, neben der Vermeidungstendenz mit $r=0.32$, $p>0.05$, die einzige Verarbeitungsstrategie, die einen Zusammenhang mit dem *Dienstalter* aufweist. Mit zunehmender Schulerfahrung nimmt der Wunsch nach Unterstützung durch andere ab ($r=-0.41$, $p<0.01$). Das hängt einerseits sicher mit der gewachsenen und gefestigten Berufs- und Bewältigungserfahrung zusammen, die den Rat anderer Personen weniger notwendig macht, bringt aber andererseits

auch eine Vereinzelnung in Sachen Belastungsumfang zum Ausdruck, die, wie weiter oben berichtet, weder in entsprechendem Mass mit einer zunehmenden Kompetenzüberzeugung noch mit einer gestiegenen Wirksamkeitseinschätzung korrespondiert.

Spezielle Auswertungsergebnisse

Die Lehrerinnen und das "Team" — die andere Stimme?

Nach der These von Carol Gilligan¹ orientieren sich Frauen primär in "einem Kontext von Beziehungen", urteilen und handeln stärker auf der Grundlage ihrer persönlichen Bindungen. Männer dagegen bevorzugen Autonomie, Wettbewerb und die individuelle Leistung. Die These ist interessant und provokant genug, um innerhalb dieser Untersuchung näher verfolgt zu werden. Denken und fühlen Lehrerinnen bezüglich ihrer beruflichen *sozialen Situation* tatsächlich anders als Lehrer?

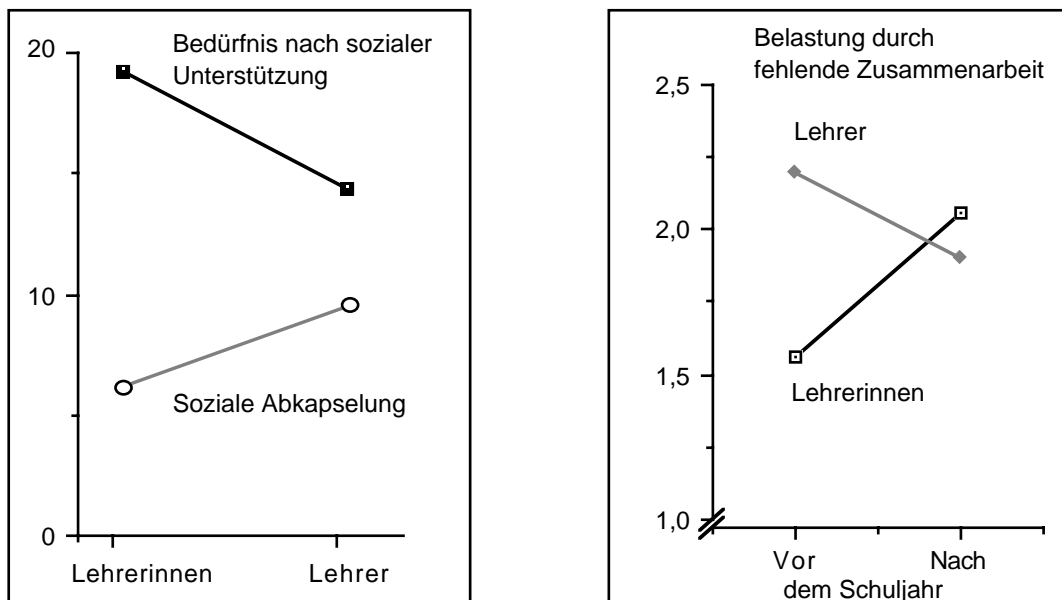


Abb. 4: Geschlechtsspezifisches Sozialverhalten bei Belastung (links) und Belastung durch die fehlende Zusammenarbeit mit Kollegen bei Beginn und am Ende des Schuljahres (rechts).

Verschiedene Ergebnisse bestätigen, dass das Bedürfnis nach *sozialer Integration* in das Lehrerkollegium bei Lehrerinnen um einiges stärker ausgeprägt ist als bei den männlichen Kollegen. Was den Umgang mit belastenden Situationen betrifft, äussern Lehrerinnen ganz deutlich intensiver den Wunsch, mit anderen Personen über die Probleme zu

¹ Gilligan, C. (1984). Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München, Zürich: Piper.

sprechen oder andere für Rat oder Hilfe beizuziehen.¹ Ebenso ist die Tendenz zu sozialer Abkapselung weniger vorhanden als bei Lehrern (siehe Abbildung 4 links).²

Einen geschlechtsspezifischen Verlauf finden wir auch in der Belastung durch die fehlende Zusammenarbeit mit Kollegen. Während die Belastung durch die unbefriedigende Zusammenarbeit bei Lehrern im Verlauf des Schuljahres abnimmt, fühlen sich Lehrerinnen am Ende des Schuljahres in diesem Bereich um einiges stärker belastet als zu Beginn.³

Bis jetzt bestätigen die Ergebnisse, dass der Wunsch nach sozialer Unterstützung bei den Lehrerinnen ausgeprägter ist als bei den Lehrern. Warten wir mit einer endgültigen Beurteilung, bis die *unbewusst* ablaufenden, vegetativen Reaktionen zur Sprache kommen. Möglicherweise ruft die "andere Stimme" auf ihre Weise auch die Lehrer?

... dann werde ich wütend Kompetenz, Aggression und Erfahrung

Der ideale Lehrer ist ein humorvoller, netter Mensch; er ist ausgeglichen, für Spässe zu haben, ist freundlich und hat allzeit viel Verständnis; er ruft nicht gleich aus und wird nicht gleich böse; er weiss Witze zu erzählen und ist lustig.

In dieser Art äussern sich Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse zum Thema "Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?"⁴ Nicht weniger als 94% der von den Schülern gemachten Feststellungen sprechen bei ihrem "Ideallehrer" den *ausgeglichenen Umgang mit Emotionen* an. Weitere 29% beziehen sich auf die Kompetenz und das Wissen des Lehrers.

¹ Bedürfnis nach sozialer Unterstützung: 2x2 Varianzanalyse mit den Faktoren Dienstalter und Geschlecht. Nach Abzug des Dienstaltereffekts bleibt für das Geschlecht: $F(1,36) = 11.6$, $p < 0.01$, Varianzanteil: 19.8%.

² Soziale Abkapselung (Analyse wie oben): $F(1,36) = 4.52$, $p < 0.05$, Varianzanteil: 10.6%.

³ $F(\text{Zeit} \times \text{Geschlecht}) = 13.3$, $p < 0.001$, Varianzanteil 25.9%. Die Mittelwertsdifferenz zu Beginn des Schuljahres verfehlt mit $p = 0.06$ die Signifikanzgrenze.

⁴ Vgl. Schwager-Dudli, Th. u.a. (1990).

Eine Bemerkung am Rande: Die ideale Lehrperson, so merkt man, scheint implizit dem männlichen Geschlecht anzugehören.

Eine andere Untersuchung¹ bestätigt die Rolle der Kompetenz und der Persönlichkeit des Lehrers für ein positives emotionales Klima in der Klasse. Bei 97 ausgesuchten Lehrern, deren Klassen gut mitarbeiten und wenig stören, wurde von den 10- bis 15jährigen Schülern insgesamt 35 Handlungsweisen des Lehrers eingeschätzt und deren Bedeutsamkeit für die besonders positive Unterrichtssituation gewichtet. Folgende Einschätzungen stechen hervor:

Er ist eine gepflegte und gebildete Person
Er kann sehr viel in seinem Fach
Er nimmt seinen Beruf ernst
Bei ihm wissen wir genau, welches Verhalten er von uns erwartet
Er unterrichtet interessant
Er ist zu uns offen und ehrlich
Ich glaube, er mag uns
Wenn er etwas verspricht oder ankündigt, dann hält er das auch ein

Die zitierten Untersuchungen unterstreichen für die Sicht der *Lernenden*, dass die dem Lehrer *zugeschriebene* Kompetenz und seine emotionalen Qualitäten in Beziehung zueinander stehen — im Idealbild und in der Realität.

Aus der Perspektive der *Lehrenden* bedeutet Kompetenz — zusätzlich zur Fachkompetenz — die *Selbstzuschreibung* der Fähigkeit, mit entscheidenden Situationen aufgrund eigener Voraussetzungen erfolgreich umgehen zu können. Diese Überzeugung gehört zu den *Kernbereichen* einer Person; sie trifft einen zentralen Bereich des Selbstverständnisses. In der Konfrontation mit Bewältigungsaufgaben entscheidet die Ausprägung der Kompetenzüberzeugung zu einem wesentlichen Anteil über die emotionalen Reaktionen. Bei geringer Kompetenzerwartung erzeugen Problemsituationen verständlicherweise rascher ein Gefühl der *Bedrohung* und der Erniedrigung der eigenen Person. Ein (verbaler) *Angriff* ist oft die Folge, d.h. die aggressive Reaktion folgt aus der bedrohten Identität², weil diese nicht durch ein genügendes Kompetenzgefühl abgeschirmt wird.

Wenn diese Annahme zutrifft, müsste die Tendenz zu aggressiven Reaktionen in Belastungssituationen mit zunehmender Kompetenz-

¹ Mayr, J. Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5, 1, 43-55.

² Vgl. Lazarus (1991).

einschätzung bei den Lehrerinnen und Lehrern in der Stichprobe abnehmen.

Betrachten wir zunächst die Beantwortung der entsprechenden Unterskala "aggressive Reaktionen" im Fragebogen (gemäss SVF).

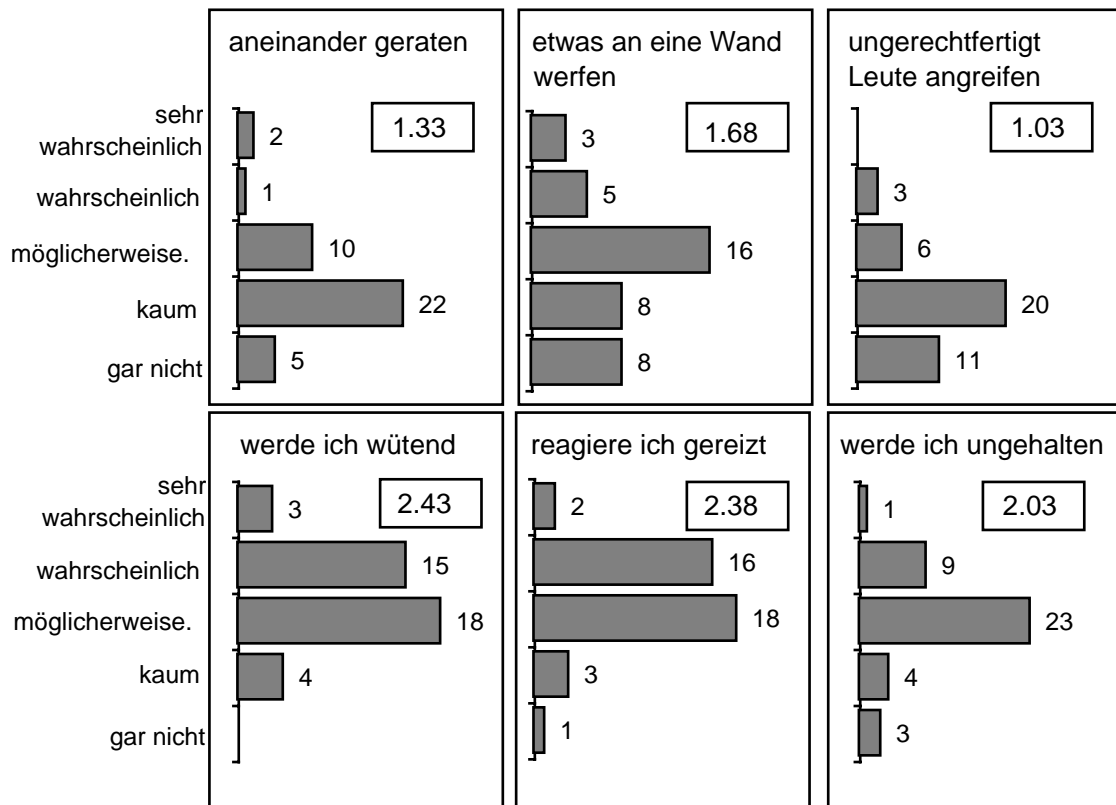


Abb. 5. Antworten zu den vorgegebenen aggressiven Verhaltensweisen (absolute Häufigkeiten, Mittelwerte eingerahmt).

Bei vier Reaktionen liegt die grösste Häufigkeit bei "möglicherweise". Zu den relativ wahrscheinlichen Reaktionen zählen "wütend werden" und "gereizt reagieren". Die Gesamtsumme, die Summe aller sechs Antworten, die pro Person errechnet wird, variiert zwischen 2 und 21 Punkten, bei maximal 24 Punkten. Der Gesamtmittelwert liegt bei 10.9 Punkten. Lehrerinnen (11.8) und Lehrer (10.0) erzielen laut statistischem Test nicht signifikant verschiedene Mittelwerte.¹

¹ In der Handanweisung zum Test (Janke et al., 1985) berichten die Autoren für männliche Studenten einen Mittelwert von 9.38, für männliche Personen von 35-49 Jahren einen Wert von 7.6 und für weibliche Personen von 35-49 Jahren einen solchen von 11.12, für jüngere Frauen 9.58. Insgesamt lassen sich zwar die Stichproben nicht genau vergleichen, aber die Lehrerinnen und Lehrer dieser Untersuchung erreichen doch Werte, die leicht gegen oben abweichen.

In welcher Beziehung stehen nun diese Reaktionen zur Kompetenz? Der postulierte Zusammenhang lässt sich statistisch eindeutig belegen. Wie Abbildung 6 zeigt, nimmt die Tendenz zu aggressivem Verhalten mit zunehmender Kompetenzüberzeugung erheblich ab. Weit mehr als ein Drittel, nämlich 37.2% der aggressiven Reaktionen können auf die Kompetenzunterschiede zurückgeführt werden.

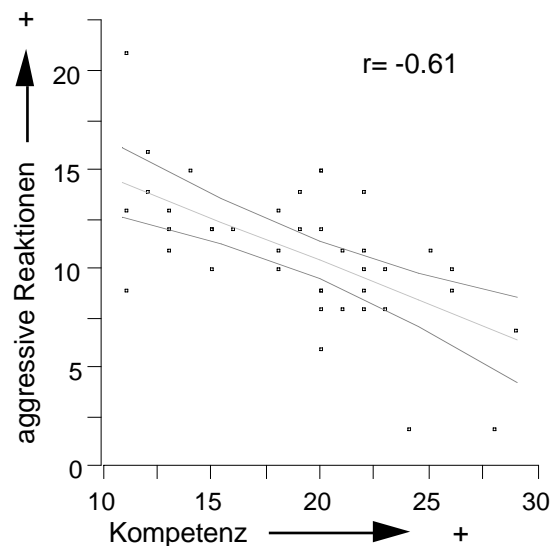


Abb. 6. Zusammenhang zwischen der Kompetenzeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer und den aggressiven Reaktionen bei Belastung.

Daran ist eine weitere Vermutung anzuschliessen. Die Einschätzung der eigenen Kompetenz müsste — erst recht im Zusammenhang mit der fordernden Berufstätigkeit des Lehrerseins — mit der Erfahrung in diesem Beruf korrespondieren. Anfängerinnen und Anfänger verfügen in der Regel über weniger Können und Sicherheit als alte Hasen. Anscheinend aber misst unsere Kompetenzskala etwas anderes, etwas Grundsätzlicheres, als den an langjährige Praxis geknüpften Erfahrungszuwachs; denn die hier erhobene Kompetenzerwartung und die Anzahl Dienstjahre weisen — wie schon weiter oben erwähnt — keinen Zusammenhang auf.

Die gemessene Kompetenz drückt folglich eher eine tiefergehende Überzeugtheit aus als eine durch Erfahrung erlernte Handlungssicherheit. So gibt es also jüngere Lehrerinnen und Lehrer, die sich kompetenter fühlen, als es ihr Dienstalder eigentlich erwarten lässt und ältere Kolleginnen und Kollegen, die sich für weniger kompetent halten, als sie aufgrund ihrer Schulerfahrung sein *müssten*. Stehen die

Abweichungen von den Erwartungswerten möglicherweise in einer Beziehung zu den aggressiven Reaktionen?

Bei der Beantwortung dieser Frage hilft wiederum die Statistik. Wir bestimmen mit Hilfe der Regressionsrechnung, wie gut das Dienstalter die Kompetenz vorhersagt. Die *Abweichungen*, die bei dieser Vorhersage entstehen, repräsentieren das Ausmass, in dem Jüngere *kompetenter* und Ältere *weniger kompetent* sind, als Anfänger und Fortgeschrittene im Grunde genommen sein müssten, wenn gleichförmig mit der wachsenden Erfahrung auch die Kompetenz zunähme. Die Hypothese geht davon aus, dass ...

aggressive Reaktionen in Momenten der Belastung bei Lehrerinnen und Lehrern vor allem dann wahrscheinlich sind, wenn sie sich mit zunehmendem Dienstalter nicht auch entsprechend kompetenter fühlen.

Auch dieser Zusammenhang fällt eindeutig aus. Die entstehenden Abweichungen zwischen Berufserfahrung und Kompetenz erklären bei den Männern 24% und bei den Frauen sogar 51% der aggressiven Verhaltensreaktionen.

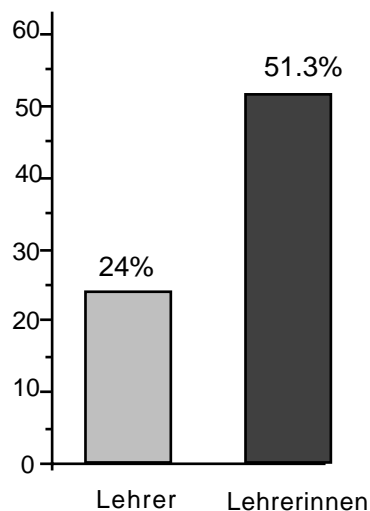


Abb. 7. Anteile der erklärten aggressiven Reaktionen aufgrund der Abweichung der Kompetenz von der eigentlichen Berufserfahrung.

Im gleichen Sinne verlaufen auch die *Selbstbeschuldigungen*, d.h. Reaktionen wie "... ich frage mich, was ich schon wieder falsch gemacht habe" oder "... dann habe ich ein schlechtes Gewissen". Insgesamt sind es 11% der genannten Selbstzweifel, die mit den erfahrungsbezogenen

Kompetenzdefiziten zu- bzw. mit den Kompetenzüberschüssen abnehmen.

Woran mag es liegen, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihr Kompetenzgefühl trotz einer langjährigen Berufspraxis nicht steigern? Handelt es sich um rein persönliches Unvermögen? Um eine relativ stabile, individuumspezifische psychische Disposition, die zu Selbstsicherheit oder eben Selbstunsicherheit verurteilt? Liegt es an einer mangelhaften sozialen Unterstützung, an der jeweiligen Schulsituation, der Konfliktgeladenheit der Lehrerrolle, an der Ausbildung? Müsste die "Anleitung zur Kompetenzüberzeugung" ins Weiterbildungsprogramm? Mit Sicherheit ist die erfasste Kompetenzüberzeugung eine *subjektive* Grösse. Sie besagt also noch nichts Abschliessendes über die *tatsächlichen* Kompetenzen. Eine der banalsten und zugleich wichtigsten psychologischen Einsichten ist die, dass das Bild vom eigenen Können oft ein verzerrtes Konstrukt darstellt. Die Konsequenz aus dieser Einsicht — eine "positive Selbstinstruktion" — sollten alle Zweifler über ihrem Bett anbringen, um täglich mit ihr zu erwachen: *Du bist kompetenter, als du denkst!*

Die Videosequenzen

Die Videosequenzen mit Schülerverhaltensweisen bilden das Kernstück des Experiments. Sie dienen der Konfrontation der teilnehmenden Personen mit gezielt ausgesuchten Unterrichtssituationen. Die folgende Beschreibung soll wenigsten einen ungefähren Eindruck vom Film vermitteln.

Antizipation und Identifikation

Vorspann (1'33")

Einleitender Filmteil ohne Ton, bestehend aus vier Leerphasen mit blauem Bildschirm und drei Texteinblendungen. Die Texte sollten die gedankliche Vorwegnahme noch in genauere Bahnen lenken. Es waren dies: Titel 1 (12.4 Sek.) "Es folgen Beispiele von Schülerverhalten", Titel 2 (10.0 Sek.) "Beobachten Sie die gezeigten Vorgänge genau" und Titel 3 (13.5 Sek.) "Stellen Sie sich vor, dass

Sie die gezeigte Klasse in kurzer Zeit übernehmen werden". Die letzte Einblendung zielte auf eine persönliche Identifikation mit dem kommenden Geschehen.

Dieser Teil ermöglicht die Untersuchung der *Antizipationsreaktionen*. Antizipation bedeutet immer auch ein *Einpassen* der eigenen Person (der eigenen Ressourcen) in ein bevorstehendes Ereignis, bzw. in das, was aufgrund der persönlichen Voraussetzungen *und* der Situationsgegebenheiten als Ereignis erwartet wird. In Experimenten zum Stressverhalten sind die Reaktionen in dieser Phase meist ausgeprägter als im eigentlichen Ereignisteil. Die individuelle Psyche hat freien Lauf: Der "Katastrophentyp" kann hier Horror-Szenarien vorwegnehmen, der Realist blickt gelassen auf das, was sich *wirklich* ereignet (nämlich noch nichts), der Ängstliche sieht sich bereits von Versagen und Bedrohung verschüttet ...

Unterrichtssituationen

In diesem Teil ging es um die Reaktionen auf konkrete Unterrichtssituationen. Nach jeder Szene folgte eine Ruhephase von ca. 10 Sekunden mit blauem Bildschirm.

Szene 1 (20.8 Sek.)

Gezeigt wird ein Schulzimmer, in dem eine lärmige Klasse das Eintreten des Lehrers am Ende der Pause abwartet. Einige Schüler schreien, rennen herum, Gegenstände fliegen durch die Luft etc.

Die Beurteilung dieser Szene ergibt für die *Abweichung vom Soll* und für die *negativen Gefühle* die folgenden Mittelwerte.

Wie sehr weicht in der soeben gesehenen Situation das Schülerverhalten von Ihren Vorstellungen ab?

Mögliche Antwort von 0 (weicht nicht ab) bis 6 Punkte (weicht sehr ab).

Wie unangenehm ist eine solche Situation für Sie als Lehrerin oder als Lehrer?

Mögliche Antwort von 0 (nicht unangenehm) bis 6 Punkte (sehr unangenehm).

Soll-Abweichung:	3.9	Variabilität	46%
Wie unangenehm?:	3.3	Variabilität	54%

Szene 2 (19.1 Sek.)

Ein leerer Schulhausgang. Nach einigen Sekunden springt eine Schulzimmertüre auf und eine Klasse stürmt lärmig in die Pause.

Soll-Abweichung:	1.6	Variabilität	112%
Wie unangenehm?:	1.5	Variabilität	103%

Szene 3 (15.3 Sek.)

Zwei Mädchen streiten recht heftig miteinander. Sie beschimpfen und stossen sich.

Soll-Abweichung:	3.2	Variabilität	58%
Wie unangenehm?:	3.1	Variabilität	47%

Szene 4 (46.8 Sek.)

Die Klasse hängt völlig passiv auf den Stühlen herum, während der Lehrer versucht, mündlichen Unterricht zu halten. Seine Frage kann oder will von keinem der angesprochenen Schüler beantwortet werden. "Weiss ich nicht" oder "Da war ich nicht hier" sind die Antworten. Ein Schüler legt schliesslich seinen Kopf auf das Pult — das Wegtauchen ist endgültig ...

Soll-Abweichung:	5.2	Variabilität	26%
Wie unangenehm?:	5.1	Variabilität	31%

Szene 5 (54.2 Sek.)

Eine Schülerin verteilt Hefte an die Klasse. Die Korrektur der Mathematikprobe wird von allen zunächst mit Murren, dann mit lautem Protest quittiert. Der Lehrer, verunsichert und verärgert zugleich, ruft in die Runde: "Was ist los?" Eine Schülerin meldet sich. Die Probe sei ungerecht gewesen, teilt sie dem Lehrer mit. Die Zeit sei zu knapp gewesen — und vorher geübt hätten sie auch nicht genügend. Der Lehrer behauptet das Gegenteil und rechtfertigt seine Haltung.

Soll-Abweichung:	3.7	Variabilität	50%
Wie unangenehm?:	3.8	Variabilität	46%

Szene 6 (33.5 Sek.)

Die Klasse schreibt einen Aufsatz. Ein Schüler verhält sich nach der Meinung des Lehrers daneben und soll vor die Türe. Die beiden geraten aneinander, wobei eindeutig der Schüler in der stärkeren Position verbleibt.

Lehrer: "Los, nimm den Aufsatz und geh hinaus!"

Schüler: "Auf keinen Fall!"

L: "Du machst doch andauernd nur Seich!"

S: "Stimmt doch gar nicht!"

L: Nimm jetzt den Aufsatz und geh hinaus. Ich sag's zum letzten Mal!"

S: Nein, sicher nicht!"

L: "So, jetzt geh aber hinaus. Ich sag's nicht noch einmal!" usf.

Der Schüler bleibt an seinem Platz und weigert sich bis zum Schluss, der Anweisung des Lehrers zu folgen.

Soll-Abweichung:	4.8	Variabilität	34%
Wie unangenehm?:	5.3	Variabilität	21%

Szene 7 (34.5 Sek.)

Gruppenarbeit ist angesagt. An einem Gruppentisch geht es besonders turbulent zu. Schüler rennen herum, ein Gegenstand fliegt durch die Luft, lautes Gelächter übertönt noch den allgemeinen Lärm. "So, ich möchte nun wirklich, dass ihr mit der Gruppenarbeit beginnt", meldet der Lehrer aus dem Hintergrund. Es tritt kaum eine sichtbare Veränderung ein...

Soll-Abweichung: 4.5 Variabilität 38%
Wie unangenehm?: 4.2 Variabilität 42%

Szene 8 (47.1 Sek.)

Die Klasse korrigiert die zu Hause gelösten Rechnungen. Als P. an die Reihe kommt, schießt er auf das Heft der Nachbarin und liest das Ergebnis. "Hast du jetzt die Aufgaben schon wieder nicht gemacht?", wirft der Lehrer ein. Der Schüler windet sich zu einem "Nein" durch. Der Lehrer beginnt eine Mischung aus Beschuldigung und Ermahnung, gipfelnd in der Frage: "Meinst du eigentlich, du hast es nicht nötig?"

Soll-Abweichung: 3.3 Variabilität 55%
Wie unangenehm?: 3.6 Variabilität 45%

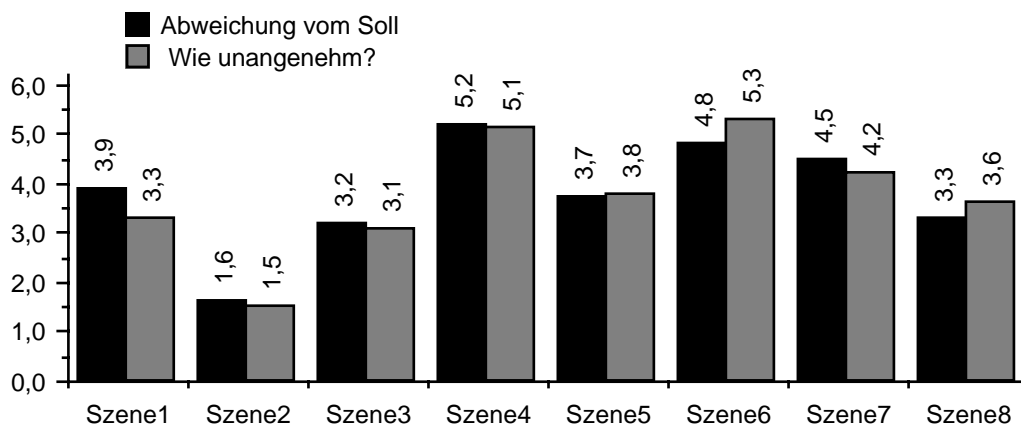


Abb. 8. Mittelwerte der Soll- und Gefühlseinschätzungen pro Szene.

Abbildung 8 stellt die mittleren Soll-Abweichungen und die Gefühlseinschätzungen zur besseren Vergleichbarkeit als Säulen dar.

Die Beurteilungen der Szenen streuen selbstverständlich. So kommen etwa bei den Soll-Bewertungen bei allen Szenen sämtliche Varianten von "weicht nicht ab" bis "weicht sehr ab" vor. Ebenso unterschiedlich sieht die Einschätzung der unangenehmen Gefühle aus. Die objektiv gleichen Situationen bewirken erwartungsgemäss sehr abweichende subjektive Interpretationen.

Bei aller Verschiedenheit gibt es aber auch mehr oder weniger Ähnlichkeiten. Die grösste Übereinstimmung in der Beurteilung besteht laut Variabilität bezüglich der passiven Klasse (Szene 4) und der Weigerung (Szene 6). Die in diesen Sequenzen zum Ausdruck

kommende *In-Frage-Stellung* des Lehrers — seiner Rolle, seiner Kompetenz und seiner Person überhaupt — betrifft doch alle Kolleginnen und Kollegen in ähnlicher Weise.

Die grösste Uneinigkeit tritt bei Szene 2 auf (Klasse rennt in die Pause). Ein Verhalten, welches die einen kaum zur Kenntnis nehmen, während andere bereits massiv einschreiten würden.

Soll-Abweichung und negative Gefühle

Nicht in allen der gezeigten acht Situationen steht die Abweichung vom Soll in gleicher Weise in einer direkten Verbindung mit den unangenehmen Gefühlen. Am eindeutigsten liegt die Beziehung für die eben erwähnte Szene "Schüler rennen in die Pause" vor. Je mehr dieses Verhalten als abweichend von den eigenen Vorstellungen interpretiert wird, desto unangenehmer wird es gleichzeitig empfunden ($r=0.89$, $p<0.001$). Die Abweichung vom Soll erklärt in diesem Fall über 79% der Unterschiede in den unangenehmen Gefühlen dieser Situation gegenüber¹. Diese Erklärungsanteile fallen für die übrigen Szenen recht verschieden aus. Sie sind in Abbildung 9 ebenfalls als Säulen dargestellt.

Auffällig ist vor allem der schwache Zusammenhang der beiden Einschätzungen in der Verweigerungsszene (Szene 6), obwohl die Mittelwerte dort besonders hoch ausfallen. Wer demnach die Verweigerung des Schülers als stark unangenehm empfindet, beurteilt das Verhalten nicht im gleichen Ausmass als abweichend und umgekehrt. Bei dieser Szene mag das ungeschickte Verhalten des involvierten Lehrers im Film auf die Beurteilung des Schülerverhaltens eingewirkt haben. Es zeigt sich aber auch, dass die angegebene Soll-Abweichung deutlich mit bestimmten Stressverarbeitungsstrategien zusammenhängt, so direkt mit der Tendenz zur sozialen Abkapselung ($r=0.41$, $p<0.01$), mit der Vermeidungstendenz ($r=0.45$, $p<0.01$) und mit indirekt mit dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung ($r=-0.59$, $p<0.001$). Diese Zusammenhänge gelten für *k e i n e* der übrigen Szenen. Die Tendenz zu sozialer Distanz vergrössert offensichtlich den Eindruck der Soll-Abweichung. Die unangenehmen Gefühle gegenüber der gezeigten Verweigerung korrelieren dagegen mit der Neigung zu Fluchtgedanken ($r=0.43$, $p<0.01$).

¹ Gemeint ist hiermit die determinierte Varianz

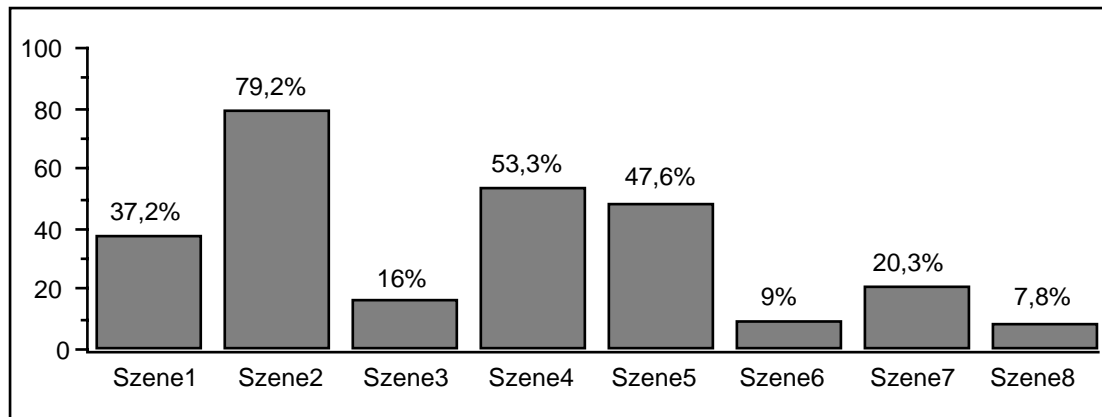


Abb. 9. Übereinstimmung zwischen der Soll-Abweichung einer Situation und dem negativen Gefühl ("unangenehm") in Prozent (determinierte Varianzanteile).

Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer bezeichnete die Weigerung auch im Gespräch als die unangenehmste Szene von allen. Jemand verglich sie mit einer Alptrahmsituation. Obwohl das reale Vorkommen einer derart zugespitzten Problemsituation, in der *jegliche Handlungsfähigkeit unterbunden* und die *Person* des Lehrers vor der ganzen Klasse auf ein Höchstmass in Frage gestellt ist, relativ selten sein mag, stellt schon das *potentielle* Eintreten eine Bedrohung dar. Wir haben es mit einer Grenzsituation oder einer *Schlüsselsituation* zu tun. Diese Behauptung soll weiter unten anhand der autonomen Reaktionen geprüft werden. Dort geht es um die Frage, ob dieser *Prototyp der Handlungsunfähigkeit* bei Lehrerinnen und Lehrern in den unbewusst ablaufenden vegetativen Reaktionen einen besonderen Niederschlag findet.

Jenseits der Willenskraft: vegetative Reaktionen

Es lässt sich kaum zählen, wie oft Lehrerinnen und Lehrer an einem gewöhnlichen Unterrichtstag willentlich und bewusst gesteuerte Handlungen ausführen. Zu den rund 1000 Interaktionen¹, die schon geschätzt wurden, kommen Vorbereitungen, Unterrichtsplanung, Korrekturen usw. Keine Handlung bewegt sich jedoch ausschliesslich auf der bewussten, dem Willen zugänglichen Ebene. Durch den Einbezug vegetativer Begleitreaktionen wird hier versucht, autonome Mechanismen zu erfassen. Dies folgt der Überzeugung, dass das Erkennen dessen, was unterschwellig abläuft, zum Verstehen und zur Verbesserung der bewussten Handlungen beiträgt.

Die Frage nach der Verbindung kognitiver Vorgänge mit physiologischen Reaktionen hat zwar in der Stressforschung grosse Beachtung gefunden², es handelt sich dabei jedoch meist um Laborexperimente, die auf die Erforschung *grundsätzlicher* und kurzfristiger psychophysiologischer Stressmechanismen ausgerichtet sind. In der berufsspezifischen Forschung zu Belastungsreaktionen von Lehrerinnen und Lehrern kamen derartige Methoden bisher praktisch nicht zum Einsatz. Die in der experimentellen Beobachtung verwendete Messung stellt allerdings nicht prinzipiell "Stressreaktionen" in den Mittelpunkt. Es wäre unangebracht, die physischen Veränderungen des Hautwiderstandes als alleinigen Indikator für Stressreaktionen beizuziehen. Wir erhalten dagegen verlässliche Hinweise auf Aufmerksamkeits- und Informationsverarbeitungsprozesse, die der Einschätzung neu auftretender (Umwelt-)Situationen und zur Vorbereitung von *Handlungsbereitschaften* dienen³. Intensive vegetative Begleitreaktionen in neuen Situationen erfolgen in erster Linie dann, wenn eine persönliche — negativ *oder* positiv begründete — *Bindung* dieser Situation gegenüber besteht und die zu verarbeitenden Informationen Widersprüchlichkeiten oder *Dissonanzen*⁴ enthalten oder eine

¹ Zitiert nach Bartell (1984)

² Als Beispiel einer umfassenden Untersuchung dieser Art: Scherer, K., Wallbott, H.G., Tolkmitt, F.J. & Bergmann, G. (1985). Die Stressreaktion: Physiologie und Verhalten. Göttingen: Hogrefe.

³ vgl. Boucsein (1988)

⁴ Frühere Untersuchungen mit Mutter-Kind-Paaren und Kindern haben deutlich bestätigt, dass Hautwiderstandsänderungen speziell geeignet sind, Reaktionen auf widersprüchliche Bedingungen (kognitive Dissonanzen) anzuzeigen (vgl. Stöckli, 1989; 1991)

ungenügende Grundlage für die erforderliche Situationseinschätzung bieten. Die Begleitreaktionen (sie werden in der Folge vereinfachend als *Aktivierung* bezeichnet) werden demnach durch Einschätzungsvorgänge erzeugt. Eine erhöhte Aktivierung kann schliesslich als Ausdruck eines mehr oder weniger bewussten Ungleichgewichts zwischen Person und Situation interpretiert werden.

Da die geistige Verarbeitung auf verschiedenen Ebenen des Bewusstseins vor sich geht, besteht die *subjektiv erlebte* Stresserfahrung nicht unbedingt in direkter Übereinstimmung mit den physischen Indikatoren. Ob und wo derartige Übereinstimmungen zwischen kurzfristigen vegetativen Aktivierungen und der *erlebten Belastung* bestehen, müssen im gegebenen Fall die Ergebnisse zeigen, gesicherte Befunde aus anderen Untersuchungen mit Lehrern liegen dazu keine vor.¹

Allgemeiner Verlauf der Aktivierungsreaktionen

Zunächst einige Bemerkungen zum allgemeinen Verlauf der gemessenen Reaktionen. Die Kurve der Mittelwerte veranschaulicht die starken Schwankungen im Reaktionsausmass. Erwartungsgemäss fällt die Einstiegsreaktion besonders markant aus. In diesem ersten Abschnitt sind der Neuigkeitsgehalt, die Ungewissheit und das Informationsdefizit am grössten.

Die Einblendung der Mitteilung "Stellen Sie sich vor, dass Sie diese Klasse in kurzer Zeit übernehmen werden" führt zu einer erneuten und signifikanten Intensivierung. Dass schon diese einfache schriftliche Botschaft die Reaktivität derart erhöht, zeugt von der Relevanz des gemessenen Indikators. Die mit dem Hinweis beabsichtigte *Identifikation* mit dem Geschehen kann damit ebenfalls als gelungen gelten.

¹ Die Frage nach der Übereinstimmung physiologischer oder vegetativer Indikatoren mit dem Stresserleben ist vielschichtig. Zum einen bestimmt der Verlauf eines Bewältigungsprozesses, ob Belastung als subjektive Erfahrung auftritt, zum andern besteht die Auffassung, dass Fragebogenerhebungen zum Stresserleben gewisse (akzeptierte) Belastungsquellen überhöhen und andere, ebenso bedeutsame, ungenügend zur Geltung bringen, d.h., die Erklärungen des Bewusstseins folgen primär bestimmten Aussenregeln (vgl. dazu Lazarus, 1981; Bartell, 1984; Dewe, 1989; Rudow, 1990).

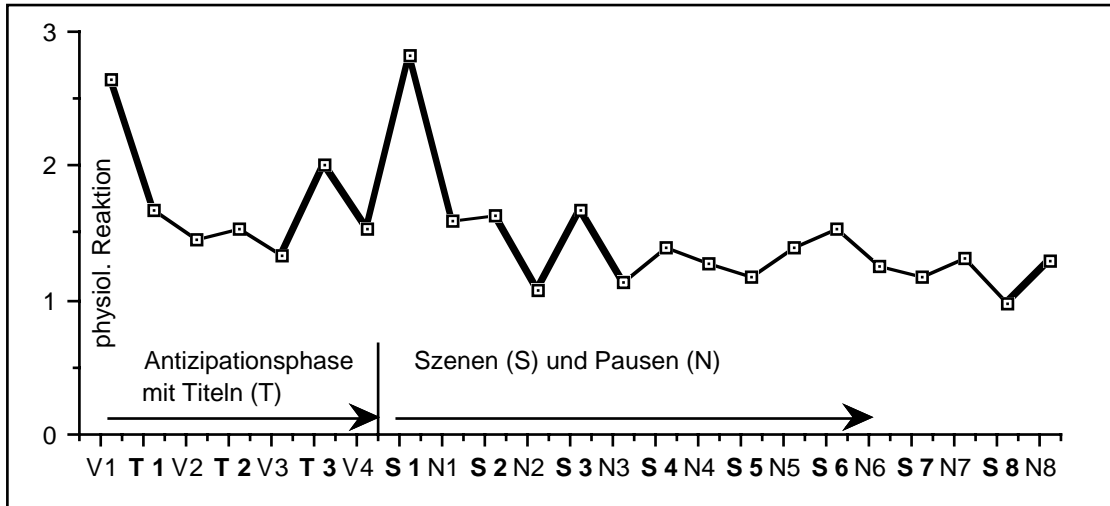


Abb. 10. Verlauf der physiologischen Reaktionen während der Einleitung und der Szenenfolge. (Signifikante Zu- oder Abnahmen sind durch fette Linien markiert.)

Der enorme Anstieg bei der ersten Szene geht vermutlich zu einem beträchtlichen Teil auf das Konto der unvermittelten Einblendung der lärmigen Klasse, ist also vorwiegend als Überraschungsreaktion zu interpretieren. Das erklärt auch das Abfallen der Reaktionen nach dieser Szene und nach der wenig problematischen zweiten Szene (Klasse rennt in die Pause). Die Sequenz mit den streitenden Schülerinnen (Szene 3) hebt die Reaktionsintensität noch einmal signifikant an. Ab Szene vier bleibt der allgemeine Verlauf auf einem vergleichbaren Niveau eingepegelt. Der letzte Anstieg kann als Reaktion auf die Ungewissheit verstanden werden, ob noch eine weitere Szene folgen werde oder nicht. Vorläufig bestätigt die Variation der Reaktionen die Brauchbarkeit der experimentellen Vorgabe. Ein Feldexperiment dieser Art im eigenen Klassenzimmer wäre zwar äusserst wünschbar, würde jedoch sehr viel mehr technischen Aufwand und erheblich mehr Messrisiken mit sich bringen.

Was unter die Haut geht Belastungserleben und vegetative Reaktionen

Lehrerinnen und Lehrer saßen vor einem Bildschirm und betrachteten einen Film, der ihnen angekündigt worden ist als ein "Film mit verschiedenen Schülerverhaltensweisen". Die Anweisung verlangt eine ruhige, entspannte Haltung ohne Bewegung, ohne Kommentar. Einem dabeistehenden Beobachter würden kaum sichtbare Reaktionen auffallen. "Was geht im Kopf des Lehrers vor?" heisst der Titel eines Zeitschriftenbeitrages zum Lehrerhandeln¹. Geht nur im Kopf etwas vor? Die psychophysischen Mechanismen sind Vorgänge, die sich nicht *erfragen* lassen, dennoch ereignen sie sich permanent — im Klassenzimmer, bei Unterrichtsvorbereitungen oder beim Korrigieren von Schülerarbeiten. Die Lehrtätigkeit hinterlässt ihre Spuren nicht nur "im Kopf". An zwei Beispielen zur erlebten Belastung gehen wir solchen direkten Spuren nach.

Unterrichtsbezogene Belastung

Es hat sich aufgrund der Korrelationen gezeigt, dass das Belastungserleben in den folgenden drei Bereichen relativ stark miteinander verknüpft ist:

Belastung durch ...

- 1) Unterrichtsvorbereitungen oder Korrekturen
- 2) Stoffgebiete oder Fächer, die mir nicht liegen
- 3) Probleme, die wegen meiner Unterrichtsplanung und -organisation entstehen

Interkorrelationen: 1-2: 0.40 (p<0.01), 1-3: 0.47 (p<0.01), 2-3: 0.59 (p<0.001)

Den pro Person berechneten Wert aus den drei Antworten nennen wir vereinfachend die *Unterrichtsbelastung*. Die Summen bewegen sich zwischen 4 und 15 Punkten (Mittelwert 8.13, Standardabw. 2.4).

Vereinfachend ist die Bezeichnung deshalb, weil die eigentliche Belastung kaum allein aus der zeitlichen Beanspruchung erwächst, sondern zusätzlich durch aufkommende Schuldgefühle verstärkt wird, z. B. wegen der Vernachlässigung unbeliebter Fächer oder der ungenügenden Unterrichtsvorbereitung und -planung. Es handelt sich also mit grosser Wahrscheinlichkeit im wesentlichen um eine *moralische* Belastung.

¹ Dann (1989)

Hinterlässt die Unterrichtsbelastung tatsächlich Wirkungen in einer Situation, in der — weitab vom Klassenzimmer — lediglich verlangt ist, das Verhalten von Schülern zu beobachten? Bestehen demnach belastungsspezifische, orts- und zeitübergreifende psychophysische Reaktionsmuster?

Ein signifikanter Zusammenhang besteht schon im ersten Antizipationsabschnitt (V1) mit $r=0.40$ ($p<0.01$). Wer sich durch die genannten Aspekte der Unterrichtstätigkeit stärker belastet fühlt, steigt demnach schon mit einer erhöhten Aktivierung in die neue Situation. Die gedankliche Nachbearbeitung (N1) der ersten Szene (lärmige Klasse), die dritte Szene (Streit unter Schülerinnen), die passive Klasse (Szene 4) und der Protest gegen die Notengebung (Szene 5) ergeben weitere bedeutsame Übereinstimmungen.

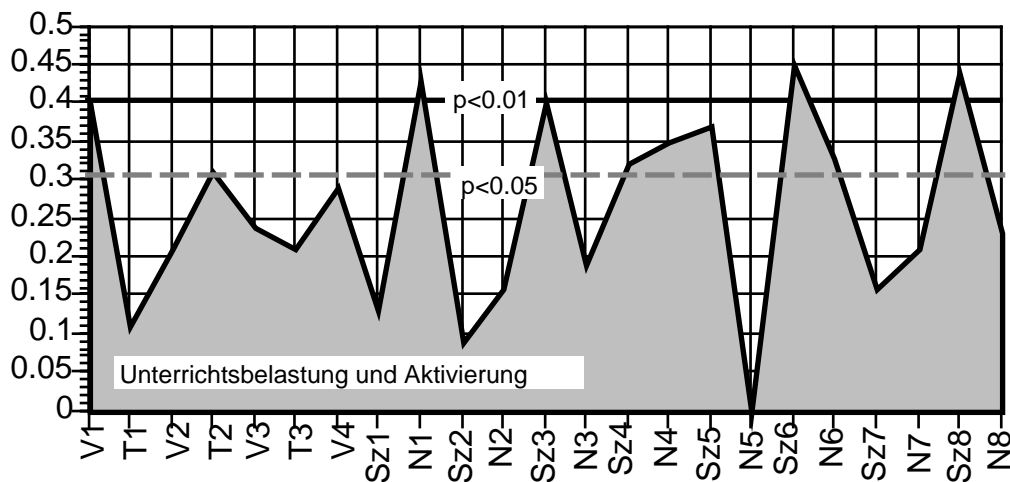


Abb. 11. Darstellung des Zusammenhangs zwischen der Unterrichtsbelastung und der Aktivierung während der Filmbeobachtung (Korrelationskoeffizienten pro Abschnitt).

Der Einbruch nach der fünften Szene (N5) kann mit Hilfe der Ursachenerklärungen, welche nach dem Film erhoben wurden, eindeutig erklärt werden. Die gedankliche Nachbearbeitung der Szene "protestierende Klasse" fokussiert wesentlich das Verhalten des Lehrers im Film. Die Aktivierung in diesem Abschnitt korreliert indirekt mit den Erklärungen "Dieser Lehrer versteht es nicht, seine Schüler zu motivieren" ($r=-0.40$, $p<0.01$), "Vieles liegt an der Persönlichkeit des Lehrers" ($r=-0.39$, $p<0.02$) und "Der Lehrer ist momentan übermüdet" ($r=-0.32$, $p<0.05$).¹ Je mehr diese aussen-

¹ Beantwortung auf einer Skala von 0 (vermute ich nicht) bis 6 (vermute ich sehr).

gerichteten Erklärungen akzeptiert werden, d.h., je mehr die Beachtung des Filmlehrers die eigene Identifikation verdrängt, desto niedriger fällt die Aktivierung aus.

Die Schlüsselszene "Weigerung" (Szene 6) eliminiert den eben genannten Einfluss und stellt wiederum einen Zusammenhang zwischen der Aktivierung und der Unterrichtsbelastung her. Eine erneute Verschiebung der begleitenden Kognitionen folgt mit der Gruppenarbeit (Szene 7). Die Erklärung "Der Lehrer ist momentan übermüdet" steht nun wiederum mit der Aktivierung in Beziehung ($r=-0.39$, $p<0.02$).

Die Eltern als Gegenspieler

In verschiedenen Phasen der gedanklichen Nachbearbeitung verraten die vegetativen Reaktionen einen anderen interessanten Zusammenhang. Überlegen wir uns, nach welchen Erklärungen die Lehrerinnen und Lehrer suchen könnten, wenn sich folgendes ereignet: eine ganze Klasse demonstriert lässig Passivität; ein Schüler weigert sich hartnäckig und überzeugt, das Schulzimmer zu verlassen; einige Schülerinnen und Schüler ignorieren die Aufforderung, mit einer Gruppenarbeit zu beginnen; ein Schüler hat schon mehrmals seine Hausaufgaben nicht erledigt.

Wenn Schüler in solcher Weise gegen Anweisungen und Aufgabenstellungen auftreten, bringt ein Lehrer vermutlich bald einmal die Rolle der Eltern ins Spiel. Tatsächlich liegt die Aktivierung nach den aufgezählten Szenen höher, je mehr die Aussage "Einzelne Schüler scheinen genau zu wissen, dass sie ihre Eltern hinter sich haben" als mögliche Erklärung gewählt wird.

Tab. 3. Korrelation der vegetativen Reaktionen mit der Erklärung "Eltern als Gegenspieler"

Ruhephase nach	
passiven Klasse (4)	0.36, $p<0.03$
Weigerung (6)	0.39, $p<0.02$
missglückte Gruppenarbeit (7)	0.43, $p<0.01$
vergessene Hausaufgaben (8)	0.40, $p<0.01$

Was die jeweils vorausgehenden Szenen gemeinsam haben, ist ein mehr oder weniger demonstratives Nichtbefolgen von Anweisungen. Offensichtlich veranlasst dieser Umstand einige Lehrer dazu, die Rolle

der Eltern in die Situationseinschätzung einzubringen. Dass das "in ihrem Kopf" geschieht, ist nicht unbedingt überraschend. Es ereignet sich jedoch mehr: die Eltern im Hintergrund werden für die Lehrer zur physiologischen Tatsache.

Lernprobleme von Schülern und die Vernetzung von Belastungsbereichen

Viele pädagogische Anstrengungen und schulische Massnahmen zielen auf ein möglichst breites Ausschalten von Lern- und Begabungsunterschieden (Sonderschulen, Zusatzunterricht, Selektion), dennoch gehören Lernprobleme von Schülern zum Alltag des Unterrichtens. Sie führen die Grenzen der Lehrtätigkeit vor Augen, stellen die täglichen Bemühungen auf die Probe und schüren den Konflikt zwischen der Förderung der schwachen Schüler und dem Vorankommen mit der ganzen Klasse.

Belastung durch Lernschwierigkeiten und Aktivierung

Am Beispiel der *Belastung durch Lernschwierigkeiten*¹ kann nachgewiesen werden, wie sich eine weitere belastende Bedingung auf die Aktivierungsreaktionen auswirkt (siehe Abb. 12). Im Verlauf des Schuljahres entsteht dann ein ganzes Netz von Belastungserfahrungen, indem dieser Einzelbereich auf eine Vielzahl anderer Bereiche übergreift (Tabelle 4).

Wer sich durch Lernprobleme stärker belastet fühlt, reagiert schon in Abschnitten der Antizipationsphase intensiver. Einzelne Szenen, ganz besonders die Situation "protestierende Klasse" (Szene 5, $r=0.54$, $p<0.001$), verstärken den Zusammenhang markant. In der fünften Situation spricht eine Schülerin direkt die Lernprobleme der Klasse an, schreibt die Verantwortung dafür jedoch der ungenügenden Lernmöglichkeit bzw. der Schuld des Lehrers zu. Die Szenen 4, 7 und 8 (Passivität, Gruppenarbeit und nicht erledigte Hausaufgaben) beziehen sich ebenfalls auf das Lernverhalten. Der Zusammenhang bleibt dort

¹ Einzelantwort zur Frage 19 der Belastungsliste

aus, wo Lernverhalten nicht thematisiert wird, das sind die Szenen 1 (lärmige Klasse), 2 (Klasse rennt in die Pause) und 3 (Streit).

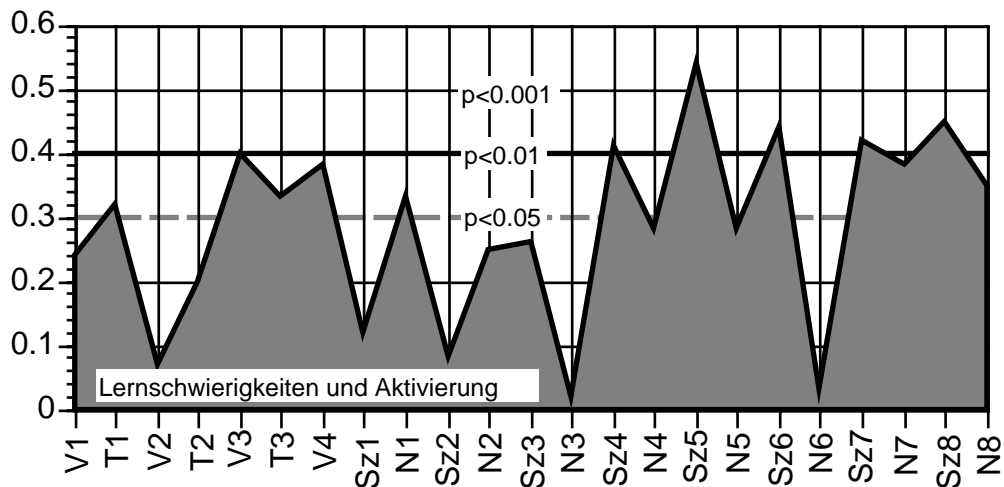


Abb. 12. Darstellung des Zusammenhangs zwischen der Belastung durch Lernprobleme von Schülern und der Aktivierung während der Filmbeobachtung (Korrelationskoeffizienten pro Abschnitt).

Damit ist an einem weiteren Beispiel bestätigt, dass nicht nur ganz bestimmte Situationen automatisierte psychophysische Belastungsmuster aktualisieren, sondern dass eine Tendenz vorliegt, welche die Belastungsreaktion schon auf relativ allgemeine Hinweisreize hin *antizipierend* in Gang setzt. Nicht zuletzt diese Grundtendenz kann als eine Voraussetzung für die Ausdehnung des Belastungserlebens angesehen werden, wie sie nach dem Schuljahr vorliegt.

Die Vernetzung im Verlauf des Schuljahres

Stand die Belastung durch Lernschwierigkeiten zum Schuljahresbeginn noch isoliert neben anderen Belastungserfahrungen, so entsteht am Ende des Jahres ein umso dramatischeres Bild. Tabelle 4 belegt das allmähliche Übergreifen auf verschiedenste Bereiche¹.

Bei vielen der aufgeführten Beispiele ist die Korrelation zu Beginn des Schuljahres gegen Null oder sogar negativ. Wer sich zu jenem Zeitpunkt durch Lernschwierigkeiten belastet fühlt, ist also nicht gleichzeitig in den anderen Bereichen belastet.

¹ Die Interkorrelation der "Belastung durch Lernschwierigkeiten" (vor und nach dem Schuljahr) beträgt 0.43, $p < 0.01$.

Tab. 4. Die zunehmende Vernetzung der "Belastung durch Lernschwierigkeiten" mit anderen Bereichen der beruflichen Tätigkeit im Verlauf des Schuljahres.

Belastung durch:	Zusammenhang mit der Belastung durch Lernschwierigkeiten		
	zu Beginn	am Ende	Zunahme ¹
1) Mangelnde Anerkennung der Arbeit im Klassenzimmer	-0.08	0.32*	-2.34*
2) Schwache Schüler fördern u. Klassenleistung hoch halten	-0.03	0.68***	-4.9***
4) Umgang mit schwierigen Schülern	0.14	0.58***	-2.87**
6) Disziplinprobleme	0.03	0.51***	-3.48***
10) "Einzelkämpfertum"	0.14	0.38*	n.s.
11) Eigene hohe Erwartungen	0.25	0.47**	n.s.
15) Berufsbedingte Probleme in den privaten Beziehungen	-0.08	0.43**	-3.30***
16) Aggressives Schülerverhalten	0.20	0.35*	n.s.
20) Unmotiviertheit und Unlust mancher Schüler	0.25	0.49**	n.s.
22) Eingeschränkte Möglichkeit im Unterricht Neues auszuprobieren	-0.20	0.34*	-3.39***
27) Veränderungen, die "von oben" angeordnet sind	-0.11	0.31*	-3.46***
34) Räumliche Ausstattung	0.16	0.64***	-3.86***
35) Stoff, der mir nicht liegt	0.03	0.43**	-2.57*
36) Eigene Unterrichtsplanung	0.22	0.41**	n.s.
39) Problematisches Schülerverhalten	0.14	0.33*	n.s.
41) Zunehmende Anforderungen als Erzieher	-0.02	0.61***	-5.82***
42) Einseitiger Kontakt zu Kindern	0.09	0.38*	-2.34*

Am Ende des Schuljahres dehnt sich dann das Netz der Belastungsfelder von den Lernschwierigkeiten bis hin zu den Anforderungen als Erzieher, zum einseitigen Kontakt zu Kindern oder gar zur räumlichen Ausstattung. Entscheidend an diesen Zusammenhängen ist nicht die Höhe der einzelnen Belastungen, davon ist auch nicht die Rede, sondern die Breite, auf die sie sich ausdehnen. Dieser "Flächenbrand", durch den nach und nach vieles gleichermassen

¹ Differenz abhängiger Korrelationskoeffizienten, z-Werte. Die meisten Steigerungen des Zusammenhangs sind demnach signifikant (* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001).

Mühe macht, veranschaulicht das Ermüden oder gar das "Ausbrennen" im Verlauf eines Schuljahres eindrücklich.

Die vegetativen Reaktionen in Abhängigkeit von Kompetenz und Wirksamkeit

Die Kompetenzerwartung bringt nach Schwarzer und Jerusalem¹ zum Ausdruck, inwiefern jemand sich selbst in der Lage sieht, die zur Bewältigung von Situationen notwendigen Handlungen ausführen zu können. Diese Überzeugung ist die für die betreffende Person zum gegebenen Zeitpunkt "akzeptable" Version ihrer Handlungskompetenz, sie ist eingebettet in die psychische Verfassung und von dieser abhängig. Unter depressiver Stimmung etwa wird vorwiegend ein erniedrigtes Selbstbild entworfen ("Ich bin eine Null"), in einer Hochphase dagegen scheint alles möglich ("Ich könnte Bäume ausreißen"). Die Korrelationen, die von den Autoren berichtet werden, verdeutlichen das psychische Umfeld der Selbsteinschätzung; mit zunehmender Kompetenzüberzeugung nimmt die Ängstlichkeit ab und das Selbstwertgefühl steigt an. Das gemessene Merkmal repräsentiert demnach vieles von dem, was wir gemeinhin als *Selbstvertrauen* bezeichnen. Damit soll auch gesagt sein, dass die *effektive* Handlungskompetenz einer Person nicht mit ihrem subjektiven Eindruck identisch sein muss.

In den "Hinweisen zur Untersuchung" wurde bereits gesagt, dass sich die *Wirksamkeitseinschätzungen*, welche für die einzelnen Filmszenen angegeben wurden, nicht mit der allgemeineren Kompetenzeinschätzung decken — die spezifische Wirksamkeit bezieht sich weitaus stärker auf das denkbare und reale Handeln in konkreten Situationen.

Die Schlüsselszene

Bei der Beschreibung der Filmszenen erhielt die dargestellte Weigerung eines Schülers die Bezeichnung Schlüsselszene. Wenn diese Definition zutrifft, müsste gerade der Wirksamkeit in dieser Situation eine *Schlüsselfunktion* zukommen.

¹ vgl. Schwarzer u. Jerusalem, 1989, S. 128 u. 132.

Führen wir uns den Ablauf noch einmal vor Augen: Ein Schüler stört in der Meinung des Lehrers eine Stillbeschäftigung in völlig unakzeptabler Weise. Der Lehrer entschliesst sich, den Schüler vor die Türe zu schicken. Dieser aber reagiert gelassen mit der schlichten Bemerkung "Nein, auf keinen Fall!". In der darauf folgenden Auseinandersetzung gewinnt der Lehrer kein Stück weit an Boden. Die ganze Klasse verfolgt das Geschehen aufmerksam — der Schüler bleibt sitzen.

Es ist anzunehmen, dass ein derartiges Geschehen beide der hier erwähnten Elemente der persönlichen Handlungsfähigkeit in hohem Masse tangiert: die allgemeine Kompetenzüberzeugung und die Wirksamkeitseinschätzung.

Die Vergleichsgruppen

Wenn wir Personen nach ihren Kompetenz- und Wirksamkeitsüberzeugungen unterteilen, lassen sich vier Gruppen¹ bilden, in denen die Einschätzungen sich entweder entsprechen oder eine Diskrepanz enthalten:

1	niedrige Kompetenz	geringe Wirksamkeit	Entsprechung
2	niedrige Kompetenz	hohe Wirksamkeit	Diskrepanz
3	hohe Kompetenz	geringe Wirksamkeit	Diskrepanz
4	hohe Kompetenz	hohe Wirksamkeit	Entsprechung

Die Handlungs- und Bewältigungsvoraussetzungen, die wir unter den verschiedenen Bedingungen vorfinden, können wie folgt umschrieben werden:

Gruppe 1: Hier handelt es sich um eine relativ ungünstige Voraussetzung für die Bewältigung beruflicher Situationen. Wer eine niedrige Kompetenzüberzeugung besitzt *und* eine geringe Wirksamkeit in unangenehmen Situationen wahrnimmt, investiert vermutlich relativ wenig Energie in den Umgang mit Problemsituationen; denn es fehlen mit diesen zwei Bedingungen gerade grundlegende Voraussetzungen des motivierten Handelns.

Gruppe 2: Eine *Diskrepanz* zwischen den beiden Einschätzungen finden wir bei Personen mit geringer Kompetenz und hoher Wirksamkeit. Sie erfahren sich, entgegen ihrer allgemeinen Einschätzung, in konkreten

¹ Die Gesamtwirksamkeit liegt der Tendenz nach etwas näher bei der Kompetenzeinschätzung (Chi-Quadrat, kont.korr.= 2.7, p=0.10) als die Einzelwirksamkeit (Chi-Quadrat, kont. korr.=0.7, p=0.40).

Situationen durchaus als wirksam. Die fehlende Kompetenzüberzeugung muss jedoch in diesem Falle mit Hilfe besonderer Anstrengungen kompensiert werden, d.h. die *Investition* dieser Personen — wir könnten auch sagen, die zur Bewältigung aufzubringende Energie — liegt relativ hoch. Da es sich beim Kompetenzbild um einen sehr zentralen und tragenden Anteil der Persönlichkeit handelt, hinterlässt das Kompetenzdefizit, trotz der bestehenden Wirksamkeit, ein bleibendes Vakuum.

Gruppe 3: Ebenfalls eine *Konfliktsituation* ist für diejenigen Personen zu erwarten, die ihre Kompetenz hoch einstufen, aber in der Konfrontation mit einzelnen unangenehmen Ereignissen dann doch eine geringe Wirksamkeit erfahren. Die in dieser Situation auftretende Diskrepanz zwischen Kompetenz und Wirksamkeit stellt eine Herausforderung oder sogar eine Bedrohung für das Kompetenzbild dar und müsste sich als Ausdruck der *besonderen Motivationslage* in den physiologischen Reaktionen niederschlagen. Ist die Kompetenzüberzeugung tatsächlich gefestigt genug, kann sie in problematischen Situationen durchaus als Rückhalt dienen. Die Tatsache der geringen Wirksamkeit in kritischen Situationen bleibt jedoch bestehen und muss in der einen oder anderen Weise verarbeitet werden.

Gruppe 4: Personen, bei denen *beide* Merkmale stark ausgeprägt sind, verfügen in Hinblick auf problematische Situationen über die besten Voraussetzungen. Auch schwierige Situationen führen nicht rasch zu einer Verunsicherung bezüglich der Handlungsfähigkeit. Der Aufwand in die Bewältigung einer kritischen Situation braucht ein mittleres Mass nicht zu übersteigen und kann den jeweiligen Erfordernissen angepasst werden.

Die erwähnten Kombinationen der beiden Faktoren und der jeweils vermutete Zusammenhang mit der notwendigen Bewältigungsinvestition (vegetative Reaktion) ergeben folgendes Schema:

	Kompetenz	Wirksamkeits einschätzung	Diskrepanz	Bewältigungs- investition
1	(-) niedrig	(-) gering	keine	eher gering
2	(-) niedrig	(+) hoch	vorhanden	hoch
3	(+) hoch	(-) gering	vorhanden	hoch
4	(+) hoch	(+) hoch	keine	eher gering

Ergebnisse

Die Ergebnisse¹ bestätigen für die meisten Abschnitte der Videobeobachtung bedeutsame Effekte für die Kombination der beiden Kompetenz- und Wirksamkeitsbedingungen (Interaktionseffekte). Die Verbindung der beiden (kognitiven) Merkmale erklärt beachtliche Anteile der vegetativen Reaktionen.

Tabelle 5. Mittelwerte, F- Werte und aufgeklärte Varianzanteile der Interaktionen Kompetenz x Wirksamkeit in der Schlüsselszene und Kompetenz x Wirksamkeits-Gesamtwert *kursiv* (separate Analysen, stat. Absicherung jeweils unter Berücksichtigung des Dienstaltes)

Abschnitt	Mittelwerte				F-Werte (KxW)	aufgekl. Varianz
	K-/W-	K-/W+	K+/W-	K+/W+		
Gesamtmittelwerte						
Antizipationsphase	0.97	2.08	2.7	1.34	12.7**	<u>20.6%</u>
	<i>1.35</i>	<i>1.96</i>	<i>2.45</i>	<i>1.32</i>	4.0*	9.1%
Szenen	0.84	1.92	2.04	1.30	8.3**	15.3%
	<i>1.05</i>	<i>2.23</i>	<i>2.13</i>	<i>1.13</i>	18.1***	<u>31.9%</u>
Zwischenphasen	0.70	1.52	1.50	1.20	n.s.	
	<i>0.86</i>	<i>1.75</i>	<i>1.83</i>	<i>0.92</i>	10.3**	<u>21.1%</u>

(* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. Einzelanalysen und N siehe Tabelle A im Anhang)

Die Wirkung setzt unmittelbar mit der ersten Phase ein, zu einem Zeitpunkt also, wo keinerlei Information darüber vorliegt, was für Szenen anschliessend gezeigt werden. Schon die *antizipierende* Auseinandersetzung geschieht demnach aufgrund der kognitiv-emotionalen Struktur der Kompetenzüberzeugung und der (späteren) Wirksamkeitseinschätzung. Wir könnten vereinfacht sagen: Was später kommt, nämlich die Einschätzung der Wirksamkeit in der Schlüsselszene, zeigt schon vorher seine Wirkung. Wie ist das möglich?².

Der Vergleich der beiden Wirksamkeitsvarianten (Gesamtindex vs. Schlüsselszene) lässt eine mögliche Antwort zu. Die Wirksamkeit in der Schlüsselsituation besitzt offenbar mehr Aussagekraft in der Antizipationsphase, während der Gesamtindex für die Szenenabschnitte

¹Die vier Gruppen entsprechen den (quasi-experimentellen) Interaktionsbedingungen der beiden Faktoren Kompetenz und Wirksamkeit. Die Wirksamkeit in der Schlüsselsituation und der Wirksamkeits-Gesamtindex wurden in getrennte Analysen einbezogen: Dienstaltes x Kompetenz x Wirksamkeit. An dieser Stelle werden nur die nach Abzug der übrigen Effekte verbleibenden signifikanten Interaktionen Kompetenz x Wirksamkeit diskutiert.

² Es wird demnach nicht angenommen, dass die irgendwie wahrgenommene Aktiviertheit später zu einer bestimmten Wirksamkeitseinschätzung führt. Ausserdem bleibt anzufügen, dass der Wirksamkeitsgesamtindex auch die Einzelwirksamkeit in der Schlüsselszene enthält. Auswertungen mit einem Restindex stehen noch bevor.

relevanter wird (siehe aufgeklärte Varianzanteile in Tabelle 5). Wir könnten dies als eine Folge von Erfahrungswerten deuten: Die erlebte Wirksamkeit in besonders kritischen Situationen prägt sich tiefer ein und wirkt dadurch stärker auf die Vorwegnahme künftiger Handlungen. Der Effekt braucht jedoch nicht unbedingt auf realen Lernprozessen zu beruhen. Wirksam zu sein gehört zu den Grundanforderungen der Lehrertätigkeit. Unter dieser Voraussetzung wird die potentielle, in die Zukunft gerichtete Konzeption der eigenen Wirksamkeit — im Zusammenspiel mit der Kompetenzüberzeugung — zu einem ständigen, wenn auch unbewussten Begleiter und die drohende Unwirksamkeit zu ihrem Gegenstück. Das Informationsdefizit, welches bei gedanklicher Vorwegnahme besteht, wird dann verständlicherweise zuerst durch diejenigen internen Grundmodelle ergänzt, die für die Tätigkeit *zentral* sind und *exemplarischen* Charakter besitzen, d.h. durch *Prototypen* der Wirksamkeit. Sobald externe Informationen zur Verfügung stehen, verlieren die Schlüsselmodelle an Bedeutung. Dieser Anpassungsprozess beginnt im vorliegenden Fall unmittelbar mit der ersten Szene.¹

Personen der Gruppe 3 reagieren besonders massiv auf die Mitteilung "Stellen Sie sich vor, dass S i e diese Klasse in kurzer Zeit übernehmen werden", also auf die Aufforderung, sich mit den kommenden Ereignissen direkt zu identifizieren. Die hohe Kompetenzeinschätzung und die geringe Wirksamkeit *alarmiert* ihre Aufmerksamkeit offensichtlich speziell dann, wenn sie zu einer *neuen Verpflichtung* gerufen sind. Bei Personen mit geringer (prototypischer) Wirksamkeit entscheidet die Kompetenzeinschätzung in hohem Ausmass über die Aktivierungsreaktionen, während Personen mit hoher Wirksamkeit weit weniger in Abhängigkeit von der Kompetenz auf die Identifikation reagieren (rechte Abbildung).

¹Damit besteht ein funktioneller Unterschied zwischen dem (nach Bandura) gebildeten Wirksamkeitsindex und der Wirksamkeit in (allenfalls fiktiven) Schlüsselsituationen. Letztere erfüllt ihre Funktion vermutlich vorwiegend in handlungsvorbereitenden Phasen.

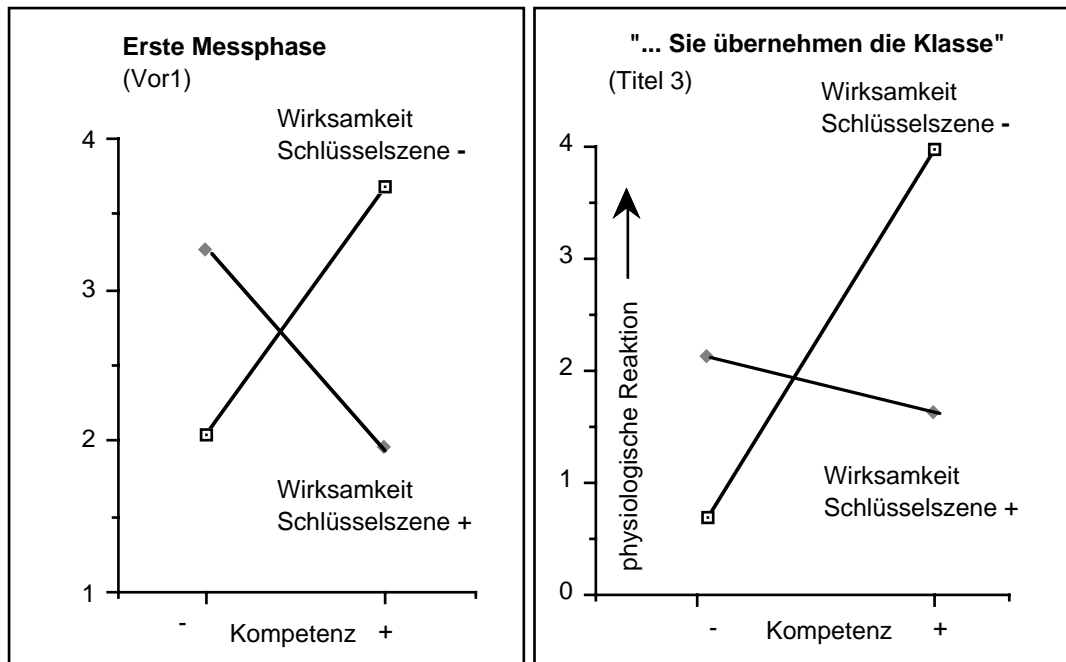


Abb. 13. Die Aktivierungsreaktionen während der ersten Messphase (links) und der Titeleinblendung "Sie übernehmen die Klasse" (rechts) in Abhängigkeit von der Kompetenzeinschätzung und der Wirksamkeit in der Schlüsselszene "Weigerung".

Während der Beobachtung der Szenenfolgen bewegen sich die Reaktionen der beiden Diskrepanz-Gruppen 2 und 3 auf einem vergleichbaren, erhöhten Niveau (siehe Tabelle A im Anhang). Die Reaktionen auf der Ebene der vegetativen Reaktionen fallen damit eindeutig aus. Es besteht kein Zweifel darüber, dass die verschiedenen Kombinationen von Kompetenz- und Wirksamkeitsüberzeugungen für das Ausmass der Bewältigungsinvestition eine entscheidende Rolle spielen. Zu erinnern bleibt vor allem, dass intensive physiologische Reaktionen eine innerpsychische Konfliktsituation nachzeichnen: das Defizit der Kompetenzüberzeugung gegenüber der Wirksamkeitseinschätzung oder umgekehrt.

In den beiden Bereichen des *Belastungserlebens*, deren Bedeutung für die vegetative Reaktivität in einzelnen Abschnitten bereits weiter oben behandelt worden ist, schlägt sich die Kombination der beiden Einschätzungen direkt nieder.

Tabelle 6. Interaktionen Kompetenz x Wirksamkeit in der Schlüsselszene und Bereiche des Belastungserlebens

	Mittelwerte				F-Werte (KxW)	aufgekl. Varianz
	K-/W-	K-/W+	K+/W-	K+/W+		
Unterrichtsbelastung	8.0	<u>9.33</u>	<u>9.28</u>	6.9	6.1*	13.6%
Belastung durch Lernschwierigkeiten von Schülern	2.4	2.8	<u>3.6</u>	2.7	4.8*	11.0%

* $p < 0.05$

Die Mittelwerte der *Unterrichtsbelastung* (unbeliebter Stoff, Vorbereitung, Korrekturen und Planung) unterliegen der Kombination der Selbsteinschätzungen, und sie entsprechen dem Bewältigungsaufwand, den die physiologischen Reaktionen nachzeichnen. Jene Lehrer mit einer *Diskrepanz* zwischen der Kompetenz- und der Wirksamkeitseinschätzung in der Schlüsselszene (K-/W+ und K+/W-) fühlen sich stärker belastet. Wo eine entsprechende Diskrepanz fehlt, fällt auch die erlebte Belastung schwächer aus; wobei vor allem die Personen mit den optimalen Selbsteinschätzungen (K+/W+) eine deutlich niedrigere Belastung erfahren.

Der Umgang mit *Lernschwierigkeiten* konfrontiert offensichtlich vor allem die dritte Personengruppe (hohe Kompetenz und geringe Wirksamkeit) in unangenehmer Weise mit ihrem latenten Wirksamkeitsdefizit.¹

Die direkten Zusammenhänge mit jedem einzelnen der beiden Elemente der persönlichen Handlungskompetenz sollen das Gesamtbild ergänzen. Kompetenzüberzeugung: Mit *zunehmender Kompetenz* fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer allgemein *weniger* belastet durch Zweifel an der Richtigkeit der Berufswahl (-0.48**). Wie bereits eingehend gezeigt wurde, reagieren kompetentere Lehrkräfte mit weniger aggressiven Reaktionen in belastenden Situationen (-0.61***).

Prototypische Wirksamkeit: Mit *zunehmender Wirksamkeit* in der Schlüsselsituation fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer *weniger* belastet

¹ Eine vermutete Entlarvung der eigenen Diskrepanzen durch die Schüler spiegelt sich in den Erklärungen für das im Film gesehene Schülerverhalten. Die Lehrerinnen und Lehrer der Gruppen 2 und 3 halten die Feststellung "Die Schüler kennen die Widersprüchlichkeit des Lehrers genau" tendenziell für eine bessere Erklärung (K-/W+: 4.7 und K+/W-: 4.6) als die Lehrerinnen und Lehrer der beiden anderen Gruppen (K-/W-: 4.0, K+/W+: 3.8). Dies kann zumindest als heuristischer Hinweis darauf gelten (die statistische Absicherung gelingt nicht), dass die Diskrepanz zwischen Kompetenz- und Wirksamkeit eine psychische Realität besitzt, die sich auf verschiedene Einschätzungsvorgänge auswirkt.

durch den Umgang mit Eltern (-0.37*), ausserdem nimmt die Tendenz ab, auf Belastung mit Fluchtgedanken (-0.41**) zu reagieren.

Diese zusätzlichen Zusammenhänge korrigieren den möglicherweise entstandenen Eindruck, die ähnlich schwachen vegetativen Reaktionen der ersten und der vierten Gruppe (K-/W- und K+/W+) seien gleich zu werten. Die Reaktionen sind zwar bezüglich ihrer *Intensität* vergleichbar, nicht aber bezüglich der *Qualität* ihrer Bedingungen.

Die Zentralität von Kompetenz und Wirksamkeit

Allmählich ergibt sich ein komplexes Bild von der Vernetzung der verschiedenen Aspekte. Wir erkennen nach und nach, wie und wo das Belastungserleben mit den Selbsteinschätzungen von Kompetenz und Wirksamkeit und den vegetativen Begleiterscheinungen zusammenhängt.

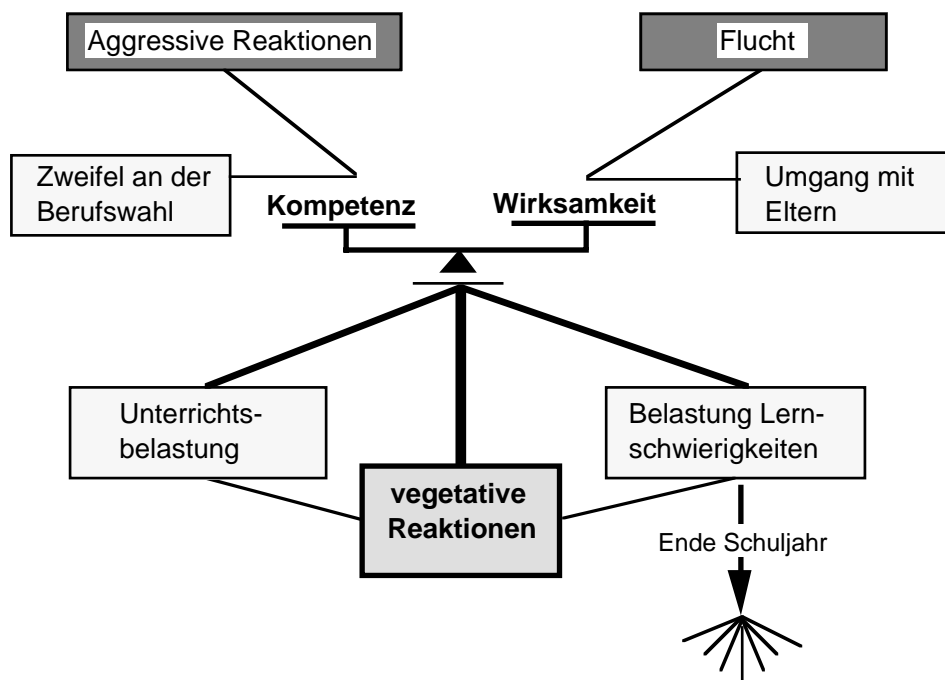


Abb. 14. Vernetzung der Belastungskomponenten mit den zentralen Elementen Kompetenzüberzeugung und prototypische Wirksamkeit (Schlüsselszene).

Es konnte verschiedentlich gezeigt werden, dass nicht alle Elemente zu allen Zeitpunkten und in allen Situationen gleich wirksam werden. Die Lehrtätigkeit und die Bewältigung problematischer Situationen sind *prozesshafte*, dynamische Vorgänge, d.h., die je wirksamen Einflussgrößen unterliegen dem Wandel der situativen Einflüsse und dem Verlauf der Person-Umwelt-Beziehung. Eine verallgemeinernde Aussage über einzelne verursachende Bedingungen würde die Prozesshaftigkeit

und die dynamische Vernetzung der Faktoren in vereinfachender Weise "einfrieren".

An einem Beispiel kann allerdings veranschaulicht werden, dass bestimmte Komponenten eine zentralere Stellung einnehmen als andere. Wir hatten einerseits eine direkte Übereinstimmung der Unterrichtsbelastung mit den physiologischen Reaktionen in der Einstiegsphase zum Videofilm festgehalten (Antizipationsabschnitt vor der ersten Titeleinblendung), andererseits bestimmte im gleichen Abschnitt die Kombination der Selbsteinschätzung von Kompetenz und Wirksamkeit die Reaktivität. Was ist nun ausschlaggebender? Eine gemeinsame Analyse, die den Einfluss der Unterrichtsbelastung und der beiden Selbsteinschätzungen auf die vegetativen Reaktionen einbezieht, weist eindeutig nur mehr für die Kompetenz-Wirksamkeits-Interaktion einen Einfluss nach. Damit hätten wir die *zentralen Elemente* für die primäre gedankliche Bearbeitung von Bewältigungssituationen bestimmt: das Verhältnis der Selbsteinschätzungen von Kompetenz und Wirksamkeit.

Gestresst durch Kollegen Die "andere Stimme" ruft unterschiedlich

Im vorangehenden Abschnitt standen selbstgerichtete Einschätzungen zur Diskussion. Der letzte Auswertungsteil erweitert die Perspektive auf die soziale Situation der Lehrtätigkeit.

Die leitende Frage, die diesem Untersuchungsteil vorausgeht, ist die: Lässt sich nachweisen, dass die *soziale Situation* der Lehrerinnen und Lehrer auf der vegetativen Ebene ihren Niederschlag findet, während sie sich mit *Schülerverhalten* beschäftigen? Steht also im Grunde nicht die einzelne Lehrperson im Klassenzimmer, sondern mit ihr das *Verhältnis* zu den Kollegen? Wenn ja, in welchen Momenten kommt dieses Verhältnis in besonderem Mass zum Ausdruck?

Die Belastung durch die soziale Berufssituation setzt sich im gegebenen Fall zusammen aus den Antworten zu:

- "negative Erfahrungen mit einzelnen Kolleginnen oder Kollegen",
- "versteckte Konflikte im Lehrerkollegium" und
- die "Tendenz zum 'Einzelkämpfertum' in meinem Beruf".

Soziale Unterstützung und ...

Offiziell existiert das Lehrerteam in unserem Schulbetrieb nicht, obschon sich in letzter Zeit die Idee der Kooperation im Kollegium verbreitet und in manchen Schulhäusern Initiativen zur Teambildung unternommen werden.¹ Lehrer und Lehrerinnen sind nach wie vor Einzelrepräsentanten des schulischen Bildungsauftrages. Diese Situation ist deshalb ungünstig, weil *soziale Unterstützung* als eines der wichtigsten Auffang- und Bewältigungsreservoirs bei Belastung gelten kann.² Die Belastungsproblematik übersteigt die Verarbeitungskapazitäten von Einzelpersonen rascher als die Ressourcen einer Gruppe:

"Stress- Symptome wurden häufiger berichtet, wenn Lehrer und Sozialarbeiter nur wenig soziale Unterstützung von ihren Kollegen, von der Familie und von Freunden erhielten und unfähig waren, ihre Gefühle mit jenen zu teilen. Weniger Stress wurde von Personen berichtet, wenn sie die Möglichkeit hatten, Probleme unter Kollegen zu beraten, an Entscheidungsvorgängen beteiligt waren und konstruktive Wege entwickelt hatten, um ihre Gefühle mitzuteilen."³

Planungs-, Entscheidungs- und Beratungsgruppen, nicht die administrative Leitung der Schule, machen die Funktionsfähigkeit des Lehrerkollegiums aus. Wie eine Untersuchung von Isaac Friedman⁴ zeigt, ist der Blick auf andere Länder sinnvoll, auch wenn der Schulvorsteher andernorts eine prägnantere Rolle ausübt und die Schulstrukturen sich dahingehend stark von unseren unterscheiden. Schulen mit einem hohen Anteil an "*ausgebrannten*" Lehrern sind nach dieser Untersuchung durch eine hierarchisch klare *Administration* gekennzeichnet, *ohne* dass die Lehrerinnen und Lehrer als wirkliches Team arbeiten würden. Der Schulvorsteher pflegt den Kontakt zu *einzelnen* Lehrpersonen und die schulbezogenen Aufgabenbereiche sind auf Einzelpersonen verteilt, nicht auf "management teams". Die breite Verantwortung, die Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen tragen, ist daher für eine Teambildung "von unten her" als ein Vorteil zu werten.

¹ vgl. Hoffmann (1988), Strittmatter (1991) und Trachsler (1990).

² vgl. Schröder und Schmitt (1988)

³ vgl. Dunham (1981).

⁴ vgl. Friedman (1991).

... individuelles Sozialverhalten

Die Situation des Teams ist aber nur eine Seite der Medaille. Sie besteht aus Kopf und Zahl. Wenn die "Zahl" das Team ausmacht, dann entspricht das *individuelle Sozialverhalten* dem "Kopf". Viele reagieren ausgerechnet in Momenten der Belastung mit der Tendenz zur *sozialen Abkapselung*. Sie fliehen vor den andern, andere werden ihnen lästig. Die Nähe von Kolleginnen oder Kollegen erhöht für sie die empfundene Bedrohung eher, als sie zu mindern.

Bei der *sozialen Abkapselung* handelt es sich um eine der Strategien der Stressverarbeitung (vgl. die Angaben zum Fragebogen SVF). Mit dem zunehmend meidenden Sozialverhalten nimmt verständlicherweise das *Bedürfnis nach sozialer Unterstützung* ab ($r=-0.66$, $p<0.001$); die *Fluchttendenz* ($r=0.35$, $p<0.05$), die *Selbstbeschuldigungen* ($r=0.36$, $p<0.05$) und die Neigung zur *Resignation* ($r=0.46$, $p<0.01$) nehmen dagegen zu. Soziale Meidung korrespondiert demnach mit einem ganzen Komplex höchst ungünstiger Verarbeitungsstrategien.

Zwei unabhängige Kräfte und ihre Kombination

Dass mit dem Belastungserleben aus der sozialen Situation und dem Sozialverhalten "Meidung" zwei voneinander *unabhängige* Kräfte angesprochen sind, kann statistisch bestätigt werden (Tabelle 7).

Das Belastungserleben durch problematische oder fehlende kollegiale Beziehungen beeinflusst *nicht* die Tendenz zu sozialem Rückzug als Form der Stressverarbeitung oder umgekehrt ($r=0.06$). Das Meidungsverhalten funktioniert somit als eigenständige, psychische Disposition. Für die Perspektive "Lehrerteam", als häufig genanntes Mittel der Stressverarbeitung, ist das kein unwesentlicher Umstand.

Tab. 7. Die beiden Faktoren "Soziale Abkapselung" und "Beziehung zu Kollegen" (SV= Item im Stressverarbeitungsfragebogen, SIT= Item der Belastungsliste)

	FAKTOR1 soz. Rückzug	FAKTOR2 soz. Situation	
SV6	0.865	-0.019 ...	gehe ich dem Kontakt mit anderen aus dem Weg
SV26	0.916	-0.002 ...	meide ich die Menschen
SV47	0.839	0.077 ...	schließe ich mich von meiner Umgebung ab
SV73	0.871	-0.075 ...	will ich niemanden sehen
SV88	0.862	0.061 ...	möchte ich am liebsten ganz allein sein
SV102	0.692	0.131 ...	sind mir andere lästig
			Belastung durch ...
SIT5	0.044	0.824	negative Erfahrungen mit Kollegen
SIT9	0.022	0.910	versteckte Konflikte im Kollegium
SIT10	0.023	0.705	Tendenz zum Einzelkämpfertum

Merkmalskombinationen

Bei der Aufteilung in je zwei Gruppen (schwache und starke Ausprägungen) ergibt die Kombination der Merkmale diese Voraussetzungen:

Gruppe	Tendenz zu sozialer Abkapselung	Belastung durch soziale Situation	Team-annäherung
1	schwach	niedrig	--> --> Team
2	schwach	hoch	--> <-- Team
3	stark	niedrig	<-- --> Team
4	stark	hoch	<-- <-- Team

Was die *psychische Verarbeitung* unter den jeweiligen Bedingungen betrifft, ergeben sich folgende Annahmen:

Gruppe 1: Diese Personen verfügen über optimale Voraussetzungen für eine soziale Integration. Weder wird die Erfahrungen mit Kollegen als belastend empfunden noch liegt eine Vorliebe für Absonderung und Rückzug vor. Wir könnten sie als "sozial Integrierte" bezeichnen.

Gruppe 2: Hier besteht ebenfalls nur eine schwache Rückzugstendenz, die negativen Erfahrungen im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen steht aber zu dieser grösseren Annäherungstendenz im Widerspruch. Die Verarbeitung der gegensätzlichen und vermutlich als "frustrierend" empfundenen Voraussetzungen kann wohl nur mit etlichem Aufwand geschehen. Nennen wir diese Gruppe die "sozial Frustrierten".

Gruppe 3: Bei den Personen in dieser Gruppe kollidiert ihre persönliche Rückzugstendenz mit der an sich günstigen Bedingung für die Integration ins Team. Die Befürchtung "die andern könnten mehr erwarten, als ich zu geben bereit bin" verlangt auch für die Verarbeitung dieser Voraussetzung einen erhöhten psychischen Aufwand. Es handelt sich hier im Grunde um "sozial Bedrohte".

Gruppe 4: Für diese Lehrkräfte bedeutet die empfundene Belastung eigentlich eine Bestätigung und Rechtfertigung ihrer starken Rückzugstendenz. Eine sichere, unverbindliche Distanz zu den Kollegen entspricht genau der Tendenz ihres Sozialverhaltens, welches eher Vermeidung als Annäherung bevorzugt. Die "sozial Isolierten", die sich mit der Situation auf ihre Weise arrangiert haben, dürften in dieser Gruppe anzutreffen sein.

Falls die Annahmen zutreffen, müsste vor allem der erhöhte Aufwand, den die Personen der Gruppen 2 und 3, die mit innerpsychischen *Widersprüchlichkeiten* umzugehen haben, in den Aktivierungen feststellbar werden.

Ergebnisse

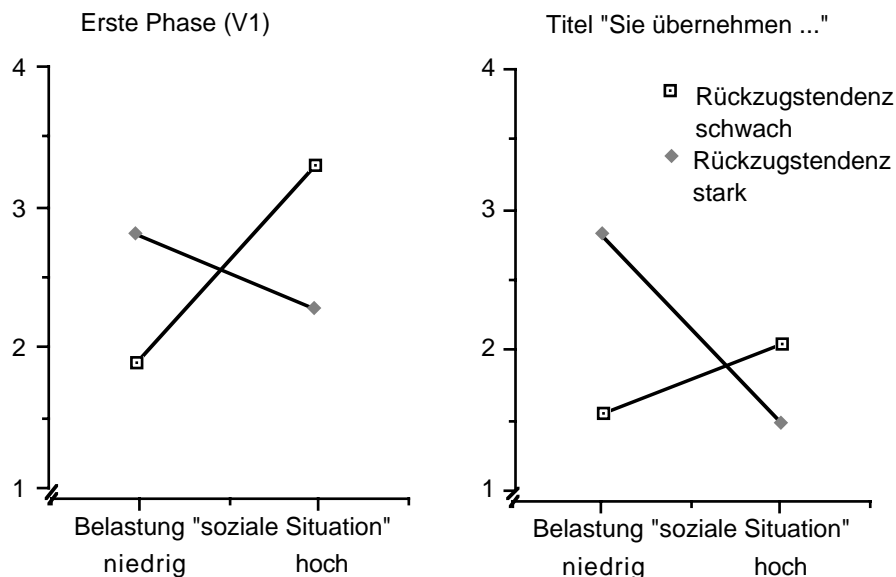


Abb. 15. Aktivierungsreaktionen in der Antizipationsphase: Interaktion der Bedingungen soziale Situation (Kollegen) und Sozialverhalten (Rückzugstendenz).

Der Abschnitt mit der grössten Ungewissheit, die erste Messphase, bestätigt bereits das Zusammenwirken der beiden Bedingungen¹. Auffallend ist hier die hohe Einstiegsaktivierung, welche die Diskrepanz zwischen geringer Abkapselung und hoher Belastung bei den "sozial Frustrierten" (Gruppe 2) entstehen lässt bzw. der grosse Aktivierungsunterschied, den der Belastungsgrad bei den Personen mit wenig Rückzugsneigung verursacht (Abbildung 15 links, Linie □).

¹ Alle Auswertungen unter Berücksichtigung des Geschlechts (2x2x2 Varianzanalysen) Siehe Tabelle B im Anhang

Die Identifikationsphase ("Sie übernehmen die Klasse", Abb. 15 rechts) alarmiert dann vor allem diejenigen Personen, die wenig belastet sind durch die soziale Situation ihrer Berufsausübung und *soziale Distanz* vorziehen, nämlich die "sozial Bedrohten" (Gruppe 3). Die in der Einblendung enthaltene Information, dass sie ihre Person in den kommenden Zusammenhang aktiv einbeziehen sollen, trifft die bevorzugte Rückzugsstellung offensichtlich im Zentrum. Die oben erwähnte Befürchtung "die Kollegen erwarten mehr, als ich geben möchte" wird speziell durch derartige *Ichaufforderungen* aktualisiert.

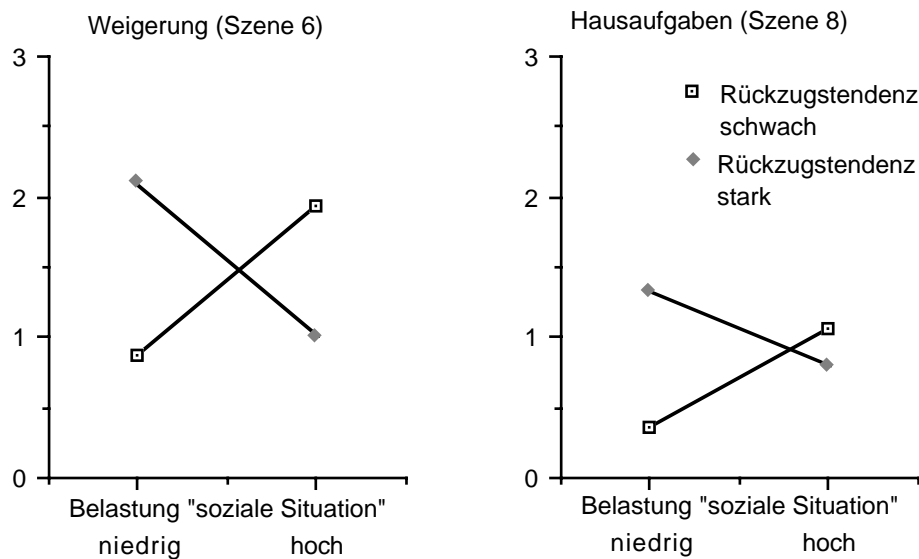


Abb. 16. Beispiele von Aktivierungsreaktionen während zwei Szenenabschnitten: Interaktion der Bedingungen soziale Situation (Kollegen) und Sozialverhalten (Rückzugstendenz).

Im Verlauf der Szenenfolgen tritt die Interaktionswirkung der beiden Bedingungen ebenfalls auf (ausser in Szene 5 und Szene 7). Bei *schwacher* Rückzugstendenz nimmt die Aktivierung mit der Belastung durch die berufliche Situation im Sinne der *sozialen Frustration* zu; bei *starker* Rückzugstendenz steigt die Aktivierung bei weniger Belastung, was der *sozialen Bedrohung* entspricht.

Das individuell bevorzugte Sozialverhalten in Belastungsmomenten muss bei der Beurteilung der "Belastung durch das Team" und bei der Forderung nach Teamarbeit in Rechnung gestellt werden — und zwar gleichermassen bei männlichen und weiblichen Lehrpersonen. Wir haben gesehen, dass die nicht bereinigte soziale Komponente der Berufsausübung als autonomer Reaktionsmechanismus wirksam ist.

Der — wie auch immer geartete — Ruf der "anderen Stimme" macht nicht vor dem Schulhaus, nicht im Lehrerzimmer halt, er reicht bis ins Schulzimmer, und mehr noch — er findet seinen innerpsychischen und vegetativen Niederschlag.

Abschliessende Bemerkungen

Die berichteten Ergebnisse verlängern Grundanliegen der *Lehreraus- und Weiterbildung* in anschaulicher Weise bis in die *unbewusst* ablaufenden, vegetativen Prozesse der Problemverarbeitung.

Es konnte in diesem Sinne aufgezeigt werden, wie das Selbstkonzept der *professionellen Handlungsfähigkeit* einer Person stets beide der hier untersuchten Elemente berührt: die *allgemeine* Überzeugung, Handlungskompetenz zu besitzen und die *spezifische* Überzeugung, in bestimmten, entscheidenden Situationen *wirksam* zu sein.

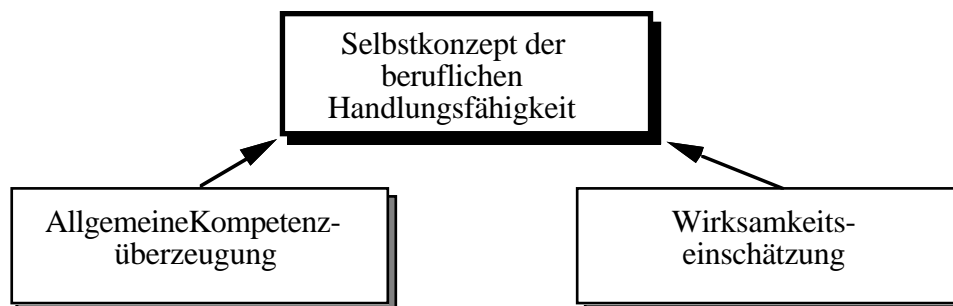


Abb. 17. Kompetenz- und Wirksamkeitsüberzeugung als Komponenten des Selbstkonzepts "berufliche Handlungsfähigkeit".

Die Ergebnisse zu den Belastungsreaktionen belegen, dass das Konstrukt "berufliche Handlungsfähigkeit" unbedingt in seiner Ganzheit erkannt und angegangen werden soll. Während die Wirksamkeitseinschätzung etwas mehr instrumentelle Aspekte des Lehrerhandelns berührt, betrifft die Kompetenzüberzeugung stärker den Persönlichkeitsaspekt.

Im weiteren wurde deutlich, dass die Psyche oft eine ungenaue Beobachterin abgibt und die Genauigkeit keineswegs von der Dauer der Beobachtung abhängt. Selbst eine langjährige Berufserfahrung garantiert daher nicht unbedingt eine adäquate Selbsteinschätzung. Die

Neigung zur Verzerrung macht es möglich, dass Personen mit vielleicht identischen Wirksamkeiten und gleichen beruflichen Kompetenzen zu ganz verschiedenen Selbsturteilen gelangen. Wir haben es dabei mit relativ überdauernden, aber nicht mit unveränderbaren Grössen zu tun. Wie alle subjektiven Konstrukte dieser Art sind sie bis zu einem gewissen Grad der Veränderung zugänglich — die Psyche ist lernfähig und bei bestehenden Dissonanzen "will" sie auch lernen. Die Unterlassung des notwendigen Lernens macht die Belastung dann eigentlich gerade aus. Das Lernen findet jedoch selten von alleine statt. Ein erster Schritt liegt nur schon in der ehrlichen, verstellungsfreien Bewusstmachung der eigenen Kompetenz- und Wirksamkeitsüberzeugung. Dieser Schritt ist wie ein Blick in den Spiegel — im Alter braucht er eher mehr Mut als in den Jugendjahren.

Das Lernen sollte daher möglichst früh beginnen. Die Funktion der prototypischen Wirksamkeit legt zum Beispiel nahe, die Konfrontation und den Umgang mit *Schlüsselsituationen* im Sinne einer Belastungsvorbereitung in die Ausbildung zu integrieren. Die experimentelle Anordnung der vorliegenden Untersuchung lässt sich ohne weiteres als Ausbildungssituation denken. Die berichteten Ergebnisse bestätigen durchwegs, dass die Videosequenzen *direkt emotionswirksam* sind; sie erzeugen kognitive, emotionale und physiologische Reaktionen, die den Reaktionen in einer Echtsituation mehr entsprechen, als etwa das Lesen und Besprechen von "kritischen Entscheidungssituationen"¹. Simulationen dieser Art bieten die Möglichkeit, prototypische Situationen beliebig oft und gezielt einzusetzen.

Die letzte Bemerkung betrifft die soziale Dimension der Berufsausübung. Der entsprechende Auswertungsteil beleuchtet diesen Punkt gewissermassen von innen her. In der sozialen Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen liegt zwar eine mögliche und sinnvolle Quelle der Belastungsverarbeitung, das Rezept "Team" lässt sich jedoch nicht als globales Mittel verschreiben. Die berichteten Ergebnisse untermauern die Einsicht, dass die Integration in ein funktionierendes Kollegium kein administrativer Vorgang sein kann, sondern zum

¹ Angesprochen wird hier der Versuch, derartige Situationen aus dem Berufsalltag für die Lehrerbildung nutzbar zu machen (vgl. Roth und Schellhammer, 1974).

pädagogischen und psychologischen Prozess wird. An dessen Anfang steht das Erkennen und *Anerkennen* individueller Voraussetzungen. Ein wichtiges Ziel der Integration liegt in der Erweiterung der individuellen zu einer *kollektiven* Wirksamkeitsüberzeugung.¹ Die Überzeugung, dass das Lehrersein angesichts wachsender Bewältigungsaufgaben insgesamt eine wirksame Tätigkeit bleibt, gewinnt dann neuen Boden, wenn die kollektive Wirksamkeit des Teams als Ressource für Bewältigungsaufgaben erkannt wird.

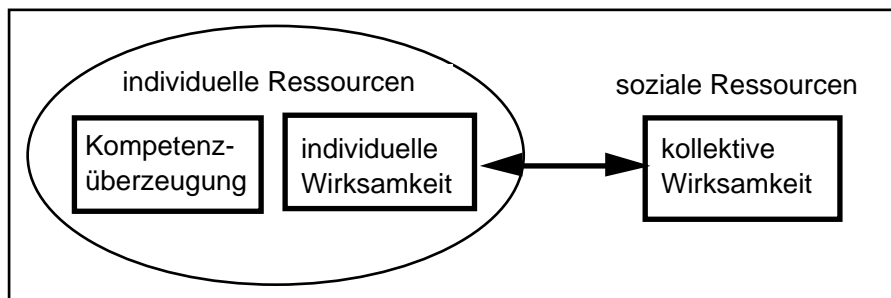


Abb. 18. Nutzung individueller und sozialer Ressourcen bei Bewältigungsaufgaben.

Die Wahrnehmung der persönlichen und der kollektiven Wirkungslosigkeit führt endgültig in die Sackgasse der Resignation. Es gibt genügend Länder, wo die kollektive Wirkungslosigkeit der Lehrerschaft den Alltag vieler Schulen prägt. Es sind Nationen, die den Zustand als Bildungskrise erkannt haben, aber kaum über Mittel dagegen verfügen. Der Ruf einer überzeugten anderen Stimme soll diesen Bericht beenden. Ihre eindringliche Botschaft mag uns rechtzeitig mahnen: "Die Zeit verlangt ein Bekenntnis zu kollektiven Anstrengungen — anstelle von Litaneien der Machtlosigkeit, die nur dem Glauben in die Unwirksamkeit weitere Nahrung geben —, um jene Bedingungen zu verändern, die den Lauf des Lebens beeinflussen."²

☆☆☆

¹Ein von Bandura (1980) übernommener Begriff.

²Bandura, 1982, S. 145, übersetzt.

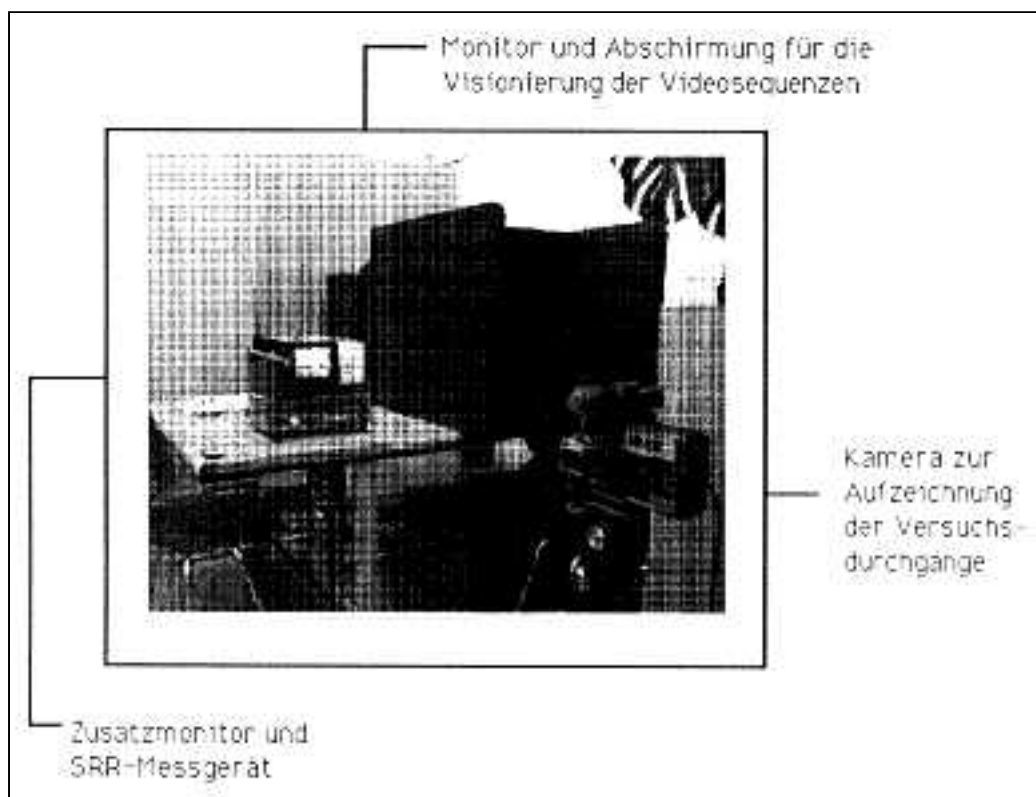
Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122-147.
- Bartell, R. (1984). Sources of stress and ways of coping in teaching: Teacher perspective. In R. Schwarzer (Ed.), *The self in anxiety, stress and depression*, S. 217-225. Amsterdam: Elsevier.
- Boucsein, W. (1988). *Elektrodermale Aktivität. Grundlagen, Methoden und Anwendungen*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Byrne, B. M. (1991). Teacher burnout: A reexamination of important demographic and environmental factors. Paper presented at the American Psychological Association Annual Meeting, San Francisco.
- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung u. Unterricht*, 36, 81-90.
- Dewe, Ph. J. (1989). Examining the nature of work stress: Individual evaluations of stressful experiences and coping. *Human Relations*, 42, 11, 993-1013.
- Dunham, J. (1981). Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, 23, 3, 205-213.
- Friedman, I. A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 6, 325-333.
- Friedman, G.H., Lehrer, B.E. & Stevens, J.P. (1983). The effectiveness of self-directed and lecture/discussion stress management approaches and the locus of control of teachers. *American Educational Research Journal*, 20, 4, 563-580.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München, Zürich: Piper.
- Hoffmann, E. (1988). "Die Zusammenarbeit müsste besser werden, aber ...". Veränderung von Schulen durch Kollegiumsberatung. *Neue Sammlung*, 13, 387-403.
- Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (Hrsg.) . (1985). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L.A. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in international psychology*, S. 287-327. New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Stressbewältigung - Ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*, S. 198-232. München: Urban & Schwarzenberg.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 1, 43-55.
- Roth, P & Schellhammer, E. (1974). *Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers*. Basel: Beltz.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 1, 1-12.
- Schröder, A. & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In L. Brüderl (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsfor-*schung, S. 149-159. Weinheim, München: Juventa.
- Schwager-Dudli, Th., Schwager-Dudli, B., Corti, N., Marti, B., Meyer, A. & Defuns, U. (1990). Das Lehreriideal aus Schülersicht. Eine Replikation der Keilhacker-Studie von 1932. *Forschungsberichte des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie*. Zürich: Pädagogisches Institut.
- Schwarzer, R. (1981). *Stress, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*, S. 127-133. Göttingen: Hogrefe.
- Stephenson, D. (1990). Affective consequences of teachers' psychological investment. *Journal of Educational Research*, 84, 1, 53-57.
- Stöckli, G. (1989). *Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel "Schuleintritt"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Stöckli, G. (1991). Nicht erreichte Schullaufbahn - enttäuschte Lebenspläne: Physiologische und emotionale Korrelate von Ist-Soll-Diskrepanzen bei Mutter und Kind. In R. Pekrun u. H. Fend (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung, S. 149-163. Stuttgart: Enke.
- Strittmatter, A. (1991). Das Kollegium. Administrative Ansammlung von Einzelkünstlern oder gemeinsam wirkendes Team? Schweizerische Lehrerzeitung, 19, 10-12.
- Trachsler, E. (1990). Bewegung in der Lehrerfortbildung. Teamentwicklung einer Lehrerschaft auf der Grundlage eines Modells aus der Organisationsentwicklung. Forschungsberichte des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie. Zürich: Pädagogisches Institut.

Anhang



Versuchseinrichtung

Tabelle A. Mittelwerte, F- Werte und aufgeklärte Varianzanteile der Interaktionen Kompetenz x Wirksamkeit in der Schlüsselszene und Kompetenz x Wirksamkeits-Gesamtwert *kursiv* (stat. Absicherung jeweils mit Berücksichtigung des Dienstalters)

Abschnitt	Mittelwerte				F-Werte (KxW)	aufgekl. Varianz
	K-/W-	K-/W+	K+/W-	K+/W+		
	N=9 <i>N=13</i>	N=9 <i>N=5</i>	N=7 <i>N=9</i>	N=15 <i>N=13</i>		
Antizipationsphase						
Vorphase 1	2.05 <i>2.57</i>	3.26 <i>2.86</i>	3.68 <i>3.26</i>	1.96 <i>1.98</i>	7.8** <i>n.s.</i>	14.9%
"Es folgen Beispiele ..."	0.85 <i>1.20</i>	2.2 <i>2.37</i>	2.57 <i>2.13</i>	1.2 <i>1.29</i>	11.9** <i>4.2*</i>	23.8% <i>10.9%</i>
Vorphase 2	0.49 <i>0.87</i>	1.49 <i>1.31</i>	2.11 <i>2.12</i>	1.49 <i>1.39</i>	n.s. <i>n.s.</i>	
"... genau beobachten ..."	0.78 <i>1.25</i>	1.96 <i>1.69</i>	1.91 <i>1.89</i>	1.34 <i>1.27</i>	n.s. <i>n.s.</i>	
Vorphase 3	0.65 <i>0.88</i>	1.52 <i>1.63</i>	2.45 <i>2.29</i>	0.92 <i>0.79</i>	5.6* <i>n.s.</i>	11.1%
"Sie übernehmen ..."	0.68 <i>0.92</i>	2.13 <i>2.67</i>	3.97 <i>3.49</i>	1.61 <i>1.58</i>	20.3*** <i>12.6**</i>	21.4% <i>18.9%</i>
Vorphase 4	0.67 <i>1.09</i>	2.05 <i>2.06</i>	2.69 <i>2.14</i>	1.01 <i>1.14</i>	10.9** <i>n.s.</i>	18.2%
Szenen und Zwischenphasen						
1: Lärmige Klasse	2.4 <i>2.64</i>	3.37 <i>3.54</i>	3.0 <i>3.20</i>	2.46 <i>2.23</i>	n.s. <i>5.8*</i>	14.5%
Nach 1	1.07 <i>1.31</i>	2.32 <i>2.70</i>	1.53 <i>2.01</i>	1.25 <i>0.88</i>	n.s. <i>8.4**</i>	12.0%
2: In die Pause rennen	0.75 <i>1.05</i>	1.99 <i>2.19</i>	2.19 <i>2.57</i>	1.43 <i>1.05</i>	4.7* <i>12.2**</i>	9.9% <i>23.7%</i>
Nach 2	0.47 <i>0.72</i>	1.53 <i>1.72</i>	1.40 <i>1.73</i>	0.81 <i>0.49</i>	n.s. <i>17.7***</i>	31.8%
3: Streit	0.55 <i>0.95</i>	2.27 <i>2.61</i>	2.2 <i>2.45</i>	1.51 <i>1.23</i>	9.2** <i>14.3***</i>	17.4% <i>27.0%</i>
Nach 3	0.53 <i>0.65</i>	1.07 <i>1.20</i>	1.33 <i>1.39</i>	1.22 <i>1.16</i>	n.s. <i>n.s.</i>	
4: Passive Klasse	0.57 <i>0.84</i>	2.04 <i>2.51</i>	2.09 <i>1.79</i>	0.99 <i>1.03</i>	9.9** <i>9.0**</i>	19.0% <i>18.1%</i>
Nach 4	0.58 <i>0.83</i>	1.35 <i>1.31</i>	2.11 <i>1.76</i>	1.02 <i>1.10</i>	n.s. <i>n.s.</i>	
5: Protest der Schüler	0.56 <i>0.70</i>	1.31 <i>1.54</i>	1.78 <i>1.69</i>	0.96 <i>0.90</i>	6.3* <i>11.5**</i>	12.0% <i>22.1%</i>
Nach 5	0.62 <i>0.74</i>	1.47 <i>1.84</i>	1.46 <i>2.33</i>	1.57 <i>0.98</i>	n.s. <i>11.1**</i>	22.2%
6: Weigerung	0.96 <i>1.18</i>	1.93 <i>2.12</i>	2.18 <i>2.16</i>	1.15 <i>1.00</i>	5.3* <i>10.1**</i>	11.6% <i>20.5%</i>
Nach 6	1.07 <i>0.97</i>	1.46 <i>2.03</i>	1.06 <i>1.27</i>	1.13 <i>1.00</i>	n.s. <i>n.s.</i>	
7: Gruppenarbeit	0.54 <i>0.61</i>	1.42 <i>1.94</i>	1.42 <i>1.69</i>	1.07 <i>0.82</i>	n.s. <i>18.4***</i>	29.4%
Nach 7	0.73 <i>0.86</i>	1.58 <i>1.92</i>	1.46 <i>2.18</i>	1.24 <i>0.70</i>	n.s. <i>9.01**</i>	20.4%
8: Hausaufgaben	0.39 <i>0.44</i>	0.99 <i>1.37</i>	1.50 <i>1.47</i>	0.87 <i>0.79</i>	n.s. <i>9.6**</i>	19.2%
Nach 8	0.56 <i>0.84</i>	1.37 <i>1.29</i>	1.62 <i>1.95</i>	1.33 <i>1.06</i>	n.s. <i>n.s.</i>	

* p<0.05, ** p<0.01, ***p<0.001

Tabelle B. Mittelwerte, F- Werte und aufgeklärte Varianzanteile der Interaktionen soziale Abkapselung (sA) x soziale Situation (S). Separate Analysen, stat. Absicherung jeweils unter Berücksichtigung des Geschlechts.

Abschnitt	Mittelwerte				F-Werte (sAxS)	aufgekl. Varianz
	sA-/S- N=8	sA-/S+ N=10	sA+/S- N=9	sA+/S+ N=13		
Antizipationsphase						
Vorphase 1	1.89	3.29	2.80	2.28	11.0**	21.4%
"Es folgen Beispiele ..."	1.75	1.67	2.05	1.1	n.s.	
Vorphase 2	1.26	1.62	1.40	1.24	n.s.	
"... genau beobachten ..."	1.01	2.04	1.67	1.12	8.3**	19.1%
Vorphase 3	0.74	1.16	2.21	1.00	7.4*	15.3%
"Sie übernehmen ..."	1.55	2.04	2.82	1.47	7.9**	17.0%
Vorphase 4	1.22	1.65	1.94	1.14	5.1*	11.7%
Szenen und Zwischenphasen						
1: Lärmige Klasse	1.99	3.34	2.87	2.66	5.8*	12.2%
Nach 1	0.76	2.29	1.23	11.54	n.s.	
2: In die Pause rennen	1.20	1.98	1.90	1.15	9.7**	19.2%
Nach 2	0.57	1.56	1.04	0.80	6.5*	14.8%
3: Streit	1.00	2.15	1.83	1.34	7.5*	16.8%
Nach 3	1.01	1.20	1.25	0.82	n.s.	
4: Passive Klasse	0.90	1.77	1.74	0.95	8.6**	19.7%
Nach 4	0.49	1.15	2.00	1.08	6.7*	15.6%
5: Protest der Schüler	0.67	1.17	1.53	0.99	n.s.	
Nach 5	1.30	1.70	1.27	1.06	n.s.	
6: Weigerung	0.87	1.94	2.11	1.01	8.2**	19.4%
Nach 6	0.85	1.70	0.90	1.17	n.s.	
7: Gruppenarbeit	0.60	1.51	1.10	1.06	n.s.	
Nach 7	1.05	1.02	1.57	1.29	n.s.	
8: Hausaufgaben	0.37	1.07	1.33	0.80	7.3*	17.3%
Nach 8	0.57	1.57	1.59	1.09	5.2*	11.6%

* p<0.05, ** p<0.01

Vollständiger Wortlaut der vorgegebenen 42 Belastungsbereiche

- 1) Durch mangelnde Anerkennung meiner Arbeit im Klassenzimmer fühle ich mich ...
- 2) Durch die gleichzeitige Anforderung, schwache Schüler zu fördern und die Klassenleistung möglichst hoch zu halten, fühle ich mich ...
- 3) Durch zu hohe Leistungserwartungen von einzelnen Eltern fühle ich mich ...
- 4) Durch den Umgang mit schwierigen Schülern fühle ich mich ...
- 5) Durch negative Erfahrungen mit einzelnen Kollegen oder Kolleginnen fühle ich mich ...
- 6) Durch Disziplinprobleme fühle ich mich ...
- 7) Durch die Beziehung zu Mitgliedern der Schulpflege fühle ich mich ...
- 8) Durch fehlende Zusammenarbeit mit meinen Kollegen und Kolleginnen fühle ich mich ...
- 9) Durch versteckte Konflikte im Lehrerkollegium fühle ich mich ...
- 10) Durch die Tendenz zum "Einzelkämpfertum" in meinem Beruf fühle ich mich ...
- 11) Durch meine eigenen hohen Erwartungen fühle ich mich ...
- 12) Durch offene Konflikte im Lehrerkollegium fühle ich mich ...
- 13) Durch Unterrichtsvorbereitungen oder Korrekturen fühle ich mich ...
- 14) Durch ausserschulische Aufgaben (Vereine, politische Tätigkeit usw.) fühle ich mich ...
- 15) Durch berufsbedingte Probleme fühle ich mich in meinen privaten Beziehungen oder in der Familie ...
- 16) Durch aggressives Verhalten von Schülern und Schülerinnen fühle ich mich ...
- 17) Durch ständigen Stoffzuwachs, neue Inhalte oder neue Fächer fühle ich mich ...
- 18) Durch fremdsprachige Kinder in der Klasse fühle ich mich ...
- 19) Durch Lernschwierigkeiten von Schülern fühle ich mich ...
- 20) Durch die Unmotiviertheit und Unlust mancher Schüler fühle ich mich ...
- 21) Durch die Klassengrösse fühle ich mich ...
- 22) Durch die eingeschränkte Möglichkeit, im Unterricht Neues auszuprobieren, fühle ich mich ...
- 23) Durch Schulbesuche von Behördenvertretern (Visitor, Schulpfleger, Berater) fühle ich mich ...

- 24) Durch administrative Arbeiten, schulbezogene Ämter und Zusatzaufgaben fühle ich mich ...
- 25) Durch das Leistungsgefälle und die Begabungsunterschiede der Schüler in der Klasse fühle ich mich ...
- 26) Durch den Vandalismus und die Zerstörungswut mancher Schüler fühle ich mich ...
- 27) Durch Veränderungen im Unterricht, die "von oben" angeordnet sind, fühle ich mich ...
- 28) Durch negative Meinungen über meinen Beruf (z.B. "Der Lehrerberuf besteht nur aus Ferien und Freizeit") fühle ich mich ...
- 29) Durch die obligatorische berufliche Weiterbildung fühle ich mich ...
- 30) Durch das "Nicht-Abschalten-Können" fühle ich mich ...
- 31) Durch den Umgang mit bestimmten Eltern fühle ich mich ...
- 32) Durch meine eigene Inkonsequenz im Umgang mit Schülern fühle ich mich ...
- 33) Durch den Umstand, mit der Notengebung auch Bildungschancen festzulegen, fühle ich mich ...
- 34) Durch ungenügende räumliche oder sachliche Ausstattungen fühle ich mich ...
- 35) Durch Stoffgebiete oder Fächer, die mir nicht liegen, fühle ich mich ...
- 36) Durch Probleme, die wegen meiner Unterrichtsplanung und -organisation entstehen, fühle ich mich ...
- 37) Durch negative Bemerkungen über meine Klassenführung fühle ich mich ...
- 38) Durch Zweifel an der Richtigkeit der Berufswahl fühle ich mich ...
- 39) Durch problematisches Schülerverhalten, welches durch Ausseninflüsse bedingt ist (z.B. TV- oder Videokonsum, Familienverhältnisse usw.), fühle ich mich ...
- 40) Durch Schwerfälligkeiten der Schulorganisation fühle ich mich ...
- 41) Durch zunehmende Erwartungen und Anforderungen an mich als Erzieher oder Erzieherin fühle ich mich ...
- 42) Durch die einseitige Kontakthäufigkeit mit Kindern und die fehlenden Kontakte mit Erwachsenen fühle ich mich ...

Belastungsfragebogen: Zur Erweiterung und Erprobung an einer grösseren Stichprobe siehe: Frei, B. (1996). Belastungen im Lehrberuf. Pädagogisches Institut der Universität Zürich (ebenfalls als PDF-File).