JOURNAL 1

Vol. 5

Psychologie des Alltagshandelns

Psychology of Everyday Activity

Editor
P. Sachse

JOURNAL
Psychologie des Alltagshandelns
Psychology of Everyday Activity
Vol. 5 / No. 1, May 2012
ISSN 1998-9970
innsbruck university press

Impressum

Herausgeber / Editor
Pierre Sachse, Innsbruck (A)

Redaktionsassistent / Editorial Assistent
Thomas Höge, Innsbruck (A)

Mitherausgeber / Associate Editors
Dietrich Dörner, Bamberg (D)
Winfried Hacker, Dresden (D)
Hartmann Hinterhuber, Innsbruck (A)
Oswald Huber, Fribourg (CH)
Wolfgang G. Weber, Innsbruck (A)
Eberhard Ulich, Zürich (CH)

Beirat / Advisory Board
Petra Badke-Schaub, Delft (NL)
Claudia M. Eckert, Milton Keynes (GB)
Jürgen Glaser, München (D)
Birgit E. Schmid, Vallendar (D)
Philip Strasser, Zürich (CH)
Rüdiger von der Weth, Dresden (D)
Momme von Sydow, Göttingen (D)
Anton Wäfler, Olten (CH)

Verlag / Publisher
innsbruck university press (A)
www.uibk.ac.at/iup

Grafisches Konzept / Art Direction
innsbruck university press (A)

Gestaltung / Layout
Carmen Drolshagen, Innsbruck (A)

Organisation / Organization
Alexandra Kapferer, Innsbruck (A)

Herstellung / Produced
Sterndruck GmbH, Fügen

Alle Rechte vorbehalten. / All rights reserved.

ISSN 1998-9970

Inhalt

Platon oder Pinker?
Oder: Bedeutung und Bedeutung 4
Irina Block & Dietrich Dörner

Gesundes Engagement am Beispiel der Tätigkeit von Lehrpersonen –
Validierung einer Typologie anhand subjektiver und objektiver
Engagement-Indices 16
Miriam Nido

Schätzskalen zum kurzfristigen Beanspruchungserleben (SKB-Verfahren) –
modifiziert nach Plath & Richter (1984) 27
Winfried Hacker, Anja Hubrich, Thekla Morgenroth & Nicole Stab

Selbstwertbelastungen durch kritische Kundenkontakte 38
Silke Surma

Das Technikbezogene Selbstkonzept von Frauen und Männern in
technischen Berufsfeldern: Modell und empirische Anwendung
Sylvie Vincent & Monique Janneck 53

Bericht
Wissenschaftlicher Beirat für Arbeits-, Organisations- und
Wirtschaftspsychologie in Österreich
Paul Jiménez & Wolfgang Kallus 68

Platon oder Pinker?
Oder: Bedeutung und Bedeutung

Irina Block & Dietrich Dörner

Institut für Theoretische Psychologie, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Zusammenfassung[1]

In der kognitiven Psychologie nimmt eine formale Theorie der Bedeutung einen großen Raum ein, die besagt, dass das Verständnis natürlichsprachiger Texte darin besteht, dass diese in prädikatenlogische Aussagen (Propositionen) umgesetzt werden („Propositionalisierung"). Die Bedeutung eines Textes ist demnach das, was mit logischen Mitteln aus solchen Propositionen abgeleitet werden kann. Der Geist denkt „mentalesisch" sagt Pinker und meint damit, dass die geistigen Operationen „Propositionen" betreffen. – In diesem Aufsatz zeigen wir, dass das nicht so ist, sondern dass der „Geist" mit den Wörtern, dem Sinn und dem Nebensinn der natürlichsprachigen Begriffe operiert, insbesondere auch mit den Bildern und Gefühlen, die mit den Wörtern verbunden sind. Von einer „Propositionalisierung" der Sprache kann unserer Meinung nach keine Rede sein.

Schlüsselwörter
Bedeutung – Ableitung – Logik – Sprache – Bild – Gefühl – Literatur – Semantik – Syntax

Abstract
In cognitive psychology there is a formal theory of meaning which alleges that the meaning of a text is the set of deductions from the „propositions" (elementary sentences) the text consists of. The basis of meaning in this tradition is the set of propositions which can be formed according to the syntactic rules of predicate calculus from the original text. And thinking is nothing else but the result of applying the production rules of formal logics to such a set of propositions. We show in this article that this is not true, but that the human mind works with the meaning and associated meaning of the concepts of natural language, especially with images and associated emotions.

Keywords
meaning – deviation– logic – language – image – emotion – literature – semantics – syntax

1 Einleitung

„Mir nämlich stellt sich die Sache so dar, als ob die Seele, wenn sie denkt, nichts anderes tut, als daß sie redet, indem sie selbst sich fragt und die Frage beantwortet und bejaht und verneint. Wenn sie aber sei es langsamer, sei es schneller vorgehend, zur Klarheit gelangt ist und, mit sich einig geworden, in ihren Behauptungen nicht mehr schwankt, dann ist sie, wie wir dies nennen, im Besitze einer Meinung. Ich nenne also das Meinen ein Reden und die Meinung ein ausgesprochenes Urteil, nur nicht gegen andere und nicht laut, sondern leise zu sich selbst." (Platon 1988, Theaitetos, 289 St.f).

So charakterisiert Platon das Denken. Kurz: „Also Denken und Rede sind dasselbe …." (Platon 1988, Sophistes, 263e). Diese Auffassung vom Denken zieht sich durch die Geschichte. Wilhelm von Humboldt (1988, S. 426) stellt fest: „Die Sprache ist das bildende Organ der Gedanken." Und Lurija (1992, S. 90) meint: *„Während die vergleichsweise einfachen Formen organischer Tätigkeit … ohne Beteiligung der Sprache ge-*

1 Wir möchten Jessica Dörner ganz herzlich für eine Fülle von Anmerkungen und Verbesserungsvorschlägen für diesen Aufsatz danken.

steuert werden können, finden die höheren psychischen Vorgänge auf der Basis sprachlicher Tätigkeit statt."

Die 2300 Jahre alte Auffassung, dass zwischen Denken und Sprechen eine enge Beziehung bestehe, ja dass beide identisch seien, ist neuerdings unter Beschuss der Kognitionswissenschaft geraten. Die Idee, dass das Denken und Sprache dasselbe seien, nennt Pinker (1996, Seite 68) eine „konventionelle Absurdität". Der Geist denke „mentalesisch". Die natürliche Sprache ist nur ein Zulieferungs- und Auslieferungsorgan für das Denken; das eigentliche Denken aber hat mit der natürlichen Sprache wenig zu tun; es geschieht in einem besonderen Code, nämlich dem „Mentalesischen". Was hat man darunter zu verstehen?

Die Aussagen der natürlichen Sprache, werden, so meint nicht nur Pinker, sondern so ist es die nahezu durchgängige Auffassung in den Kognitionswissenschaften (so Ashcraft, p. 328), umgesetzt in „Propositionen". („Proposition based theories … are almost universally accepted within cognitive psychology as the way to represent complex meanings").

Propositionen sind Aussagen in einer standardisierten Form. So lautet z. B. der Satz: „Max sprühte Farbe an die Wand" auf mentalesisch:

(1) (Max sprüh Farbe$_i$) verursach (Farbe$_i$ geh (an Wand))

(s. Pinker, 1996, S. 94).

Was soll die Umsetzung des harmlosen Satzes in dieses Ungetüm? Nach Meinung von Pinker handelt es sich bei der „Proposition" um nicht mehr und nicht weniger als die Bedeutung des ursprünglichen Satzes. Bei Uneingeweihten erregt diese Behauptung zunächst Verwunderung. Aus einem einfachen Satz wird ein kompliziertes Monstrum? Und wenn man von der Bedeutung eines Satzes spricht, so würde man doch eher erwarten, dass von einem Vorstellungsbild der Szene die Rede ist. Bedeutung heißt naiv wohl: Vorstellungsbild + Assoziationen und Erinnerungen und Gefühle; all das, was einem so zu dem Farbe an die Wand sprühenden Max in den Sinn kommt, also auch der „Nebensinn" des Satzes („Der renoviert wohl seine Wohnung. Na, danke! Musst' ich auch mal machen").

Was geschieht bei der Umsetzung eines Textes in eine Proposition? Ashcraft (2007, p. 329) gibt hierfür einen Algorithmus an, der aus sechs Regeln besteht, den er (modifiziert) von Anderson (1980) übernimmt. Zunächst werden die „einfachen" Aussagen ermittelt, aus denen der Text besteht. Das sind Aussagen, in deren Zentrum immer ein Verb (ein „Prädikat") oder sonst ein Wort steht, das eine Relation bezeichnet. Prädikate sind Relationsangaben, sie geben an, wie Max und die Farbe, oder die Farbe und die Wand miteinander verbunden sind. Zentrum der Aussage ist das Verb, das Prädikat, das die anderen Satzglieder zusammenbindet. – Oft verwendet man folgende Notation, die die Rolle des Prädikats deutlich kennzeichnet:

sprüh(Max, Farbe); geh(Farbe, Wand);

Hier finden wir also die Relationsangabe, samt bestimmten „slots" (Leerstellen); in der ersten Proposition gibt es eine „wer?" und eine „was?" – Leerstelle, die mit „Max" und „Farbe" aufgefüllt wird, in der zweiten eine „wer?" und eine „wohin?" – Leerstelle. Beide Relationsangaben werden dann durch den Junktor (Verbinder) „verursach" verknüpft. „verursach" steht hier für den „wenn … dann" – Junktor, für die logische Implikation, oft mit dem Zeichen „→" symbolisiert.

Die ermittelten elementaren Propositionen werden dann aufgrund der in ihnen auftauchenden gemeinsamen Elemente zu einem Gesamtgebilde verknüpft. Dabei werden dann noch einige allgemeine Angaben hinzugefügt, die die Rollen bezeichnen, welche die einzelnen Komponenten des Geschehens ausüben. Max ist in der „Agentenrolle", die Farbe ist „Recipient" des „Sprühens", wird dadurch zum „Agenten", der an die Wand „geht". Die Wand ist „Recipient" dieses Prozesses.

Andere Oberbegriffe können hinzugefügt werden: Max ist ein Mann. Die Wand ist ein Objekt. Die Farbe ist flüssig. So erhält man dann eine Darstellung der Gesamtbedeutung des Textes, ein semantisches Netzwerk, welches durch die Oberbegriffsangaben auch die Verknüpfungen des Geschehens mit dem Gedächtnis des Lesers zum Teil enthält.

Mit Relationsaussagen, „Propositionen", operiert die zentrale Disziplin der modernen Logik, die Prädikatenlogik. Das ist eine Logik, die mit Beziehungen umgeht. Sie wurde von Gottlob Frege (1848 – 1925, s. z. B. Frege 1879 oder – dieselbe Arbeit in Frege 1988) entwickelt, um eine logische Sprache für die Beschreibung von Mathematik zu erhalten. Sie stellte gegenüber der alten (aristotelischen) Logik eine ungeheure Bereicherung dar und legte die Grundlagen auch z. B. für die Formulierung von Programmiersprachen für Computer.

Warum wird natürliche Sprache in die prädikatenlogische umgesetzt? Weil man damit die *Bedeutung* der Sprache erfassen zu können glaubt. Wie das? Nach der Propositionalisierung eines Textes werden die Regeln der formalen Logik anwendbar. Wenn z. B. statt des ursprünglichen Satzes „Max sprühte Farbe an die

Wand“ der Satz gegeben wäre „Max sprühte Farbe an die Wand und davon wurde die Wand feucht.“, dann könnte die prädikatenlogische Umsetzung lauten:

(2) (Max sprüh Farbe$_i$) verursach (Farbe$_i$ geh (an Wand)) verursach (Wand ist feucht);

Daraus lässt sich gemäß der logischen Eliminationsregel $(A \rightarrow B \rightarrow C) \Rightarrow (A \rightarrow C)$ ableiten:

(3) (Max sprüh Farbe$_i$) verursach (Wand ist feucht)

also „Max macht die Wand feucht.“ in natürlicher Sprache.

Diese logische Herleitung hebt also eine „verborgene“ Beziehung ans Licht. Und darum geht es. Man kann auf diese Weise die Beziehungen zwischen den Worten, die in einem Text enthalten sind, ermitteln. Und die Bedeutung von Max als „Wandbefeuchter“ wird auf diese Weise sichtbar. Hätten Sie nun, statt einem oder zwei, 30 oder 40 Sätze, die Max und die Farbe und die Wand und Küchenschränke und den Boden und Decke und Pinsel und Max’ Ehefrau, usw. usw. miteinander verknüpfen, so könnten Sie auf die oben gezeigte Weise oder mit anderen logischen Schlussregeln Hunderte von Sätzen ableiten, darunter vielleicht auch einige, die Sie überraschen würden: „Ich hätte gar nicht gedacht, dass dieser Text das bedeutet“. (= „Ich hätte gar nicht gedacht, dass *das* daraus folgt“.)

Nach Meinung von Ashcraft (2006, p. 326) handelt es sich bei der Übersetzung in die Prädikatenlogik um eine exakte Definition des vagen Begriffs „Bedeutung“. Und „Denken“ ist, so Pinker, die Operation mit solchen mentalesischen Objekten. Stimmt das?

Zunächst einmal lässt sich sagen, dass durch die Propositionalisierung eines Textes Information verloren geht. Und zwar in verschiedener Weise.

1. Die Sprache wird vergröbert. Aus „sprühte“ wird bei Pinker „sprüh“, die Flexionen, die ja Information tragen, werden entfernt, die Vergangenheit wird aus dem Verb entfernt und dies wird nur noch als eine Art von Einheitssymbol für seine Grundbedeutung verwendet. (Man könnte die Vergangenheit durchaus auch – als „Prädikatenprädikat“ (etwa „vergangen(sprüh)“) – wieder einführen, man müsste dann natürlich auch die verschiedenen Formen der Vergangenheit berücksichtigen, hier ist es das Imperfekt, aber dann würde das alles sehr kompliziert.
2. Eine weitere Form der Vergröberung ist die Eliminierung komplizierterer grammatischer Strukturen, besonders die Eliminierung komplizierterer Satzverbinder wie z. B. „obwohl“, „dennoch“, „hingegen“, „wenngleich“, „derenthalben“, „deswegen“, „aber“, „zwar“, und die Eliminierung von Nebensatzanordnungen (s. Anderson 2007, S. 175). Nach der propositionalen Umsetzung bleibt nur einen Aneinanderreihung einfacher Propositionen übrig oder deren Zusammenfügung mit den gebräuchlichen logischen Junktoren „und“, „oder“, „wenn … dann“. Die „wenn .. dann“ – Relation kann dabei in verschiedenen Formen auftreten, beispielsweise als Kausalrelation („verursach“), als Unterbegriffs – Oberbegriffsrelation („isa“, „ist ein“) oder als Ganzes – Teil –Relation („has“, „hat“).
3. Eine dritte Form der Vergröberung ist die Verwandlung von Synonymen in Identitäten. Pinker (1996, S. 94) meint, dass die Sätze

„Max sprühte Farbe an die Wand“. – „Max besprühte die Wand mit Farbe“. – „Farbe wurde von Max auf die Wand gesprüht“. – „Die Wand wurde von Max mit Farbe besprüht“.

synonym seien, allesamt also die gleiche Bedeutung hätten, die mit der Proposition *(Max sprüh Farbe$_i$)* verursach *(Farbe$_i$ geh (an Wand))* richtig beschrieben sei.

Diese Behauptung ist falsch. Wenn man diese Sätze Versuchspersonen vorlegt und sie bittet, den „nächsten“ Satz zu sagen, so folgt aus den verschiedenen Sätzen Unterschiedliches. Z. B.:

„Farbe wurde von Max auf die Wand gesprüht“.
Nicht etwa Grießbrei.
„Max sprühte Farbe an die Wand“.
Und nicht Eugen.
„Die Wand wurde von Max mit Farbe besprüht“.
Nicht die Decke.
Usw.

Wenn die vier Max-Sätze tatsächlich das gleiche bedeuten würden, dann würden sie die gleichen Assoziationen nach sich ziehen. Das ist nicht der Fall.

Die Sprache hat ihre verschiedenen Ausdrucksformen nicht entwickelt, um dasselbe in verschiedener Weise in Worte zu fassen. Warum sollte sie das tun, wenn es nicht nötig wäre? *„Natura in causis rerum superfluis non luxuriat.“*, meinte Newton („Die Natur verschwendet sich nicht in überflüssigen Gründen“.) Die verschiedenen Ausdrucksformen entwickelten sich, um Unterschiede ausdrücken zu können, feine Unterschiede, Nuancen. Die Idee, dass die ver-

schiedenen Möglichkeiten, einen Sachverhalt zu schildern, allesamt äquivalent seien, macht aus der Reichhaltigkeit der Sprache, einen – um im Pinkerschen Tonfall zu bleiben – „absurden“ Luxus. Jeder, der auch nur schon einmal einen Zeitungsartikel gelesen hat, weiß, dass die komplizierten grammatischen Strukturen der Sprachen dieser Welt kein unnützer Luxus ist und dass die Primitivgrammatik prädikatenlogischer Propositionen keineswegs ausreicht, um differenzierte Bedeutungen darzustellen.

4. Und – und das ist fast am wichtigsten – die „Propositionalisierung“ vernachlässigt vollkommen die Tatsache, dass Sprache in hohem Maße mit *Bildern* verbunden ist. Das bemerkte schon Platon. *„So erkläre dich denn auch einverstanden damit, daß noch ein anderer Werkmann in uns auftritt … Ein Maler der nach dem Schreibkünstler die Bilder jener Gespräche in die Seele einzeichnet“.* (Platon: Philebos, 39b).

   Pinker leitet aus der Tatsache, dass Menschen auch in Bildern zu denken pflegen, ab, dass Menschen, besonders wenn sie kreativ sind, *nicht* in Sprache denken, *sondern* in Bildern (Pinker 1996, S. 83).

   Das ist falsch. „Sprache und Bild“ sind nicht zwei verschiedene Medien. Vielmehr hängen Bild und Sprache eng miteinander zusammen. Sprache betrifft Bilder. Wenn man von der Bedeutung eines Wortes spricht, dann ist wohl meist das damit verbundene Bild (und dessen assoziatives Umfeld) gemeint. Die Sprache ist auch ein Instrument, um neue Bilder herzustellen. Die Sprache macht die Bilder flexibel verwendbar und gestattet es, Bilder in unendlicher Vielfalt neu zu kombinieren.

   „Words and other symbols knit together and give performance to nonverbal processes of thought which would otherwise be fleeting. This is particularly evident in the case of visual images. Should an aphasic possess this kind of memory in a strongly developed form, Images may still arise spontaneously and play a considerable part in his mental processes. But he cannot evoke them at will or to command, nor can he unit them to a coherent logical sequence without the help of verbal symbols. They are episodic, fleeting and transient; they arise and perish without leaving behind them any permanent or certain addition to thought. Without names we cannot record their relation in time or space, nor their essential likeness or difference”. (Head 1926, S. 525).

„Nun kann ich mir ein Bild davon machen“, sagt man, wenn man eine Erklärung verstanden hat. – Einstein meinte, dass er eher in Bildern dächte, als in Worten. Viele Bilder Einsteins sind wohlbekannt. *„Was sehe ich, wenn ich auf einem Lichtstrahl reite und mir einen Spiegel vors Gesicht halte?“* Aber wie ist er zu der Vorstellung gekommen? Vermutlich doch, indem er mithilfe der Sprache zunächst einmal das Bild aufbaute. Das Bild kam nicht von allein. Sondern es wurde durch die Sprache hergestellt. Oder wie sonst?

Die relativ geringe Kreativität von Schimpansen lässt sich leicht dadurch erklären, dass Schimpansen nicht (grammatikalisch) sprechen können (eben diese Fähigkeit konnte bislang nicht nachgewiesen werden, s. Harley 2001, p. 59). Deshalb sammeln sich im Laufe des Lebens in einem Schimpansengehirn sehr viele Bilder an, diese Bilder können aber nicht rekombiniert werden.

Wenn ein Propositionsgefüge die Bedeutung eines Textes enthält, so doch allenfalls die implikative Bedeutung; das, was man aus einem Text ableiten kann. Die Bedeutung der einzelnen Wörter spielt bei den Ableitungen keinen Rolle: Wenn Max Farbe an die Wand sprüht, dann wird die Wand feucht. Nun aber sprüht Max Farbe an die Wand! Also wird die Wand feucht. Das ist ein Schluss entsprechend der Schlussfigur des modus ponens („Wenn A, so B.“ „Nun aber A.“ „Also B.“) Das ist ein richtiger Schluss! Das aber auch: „Wenn Max Glipf an die Forkel kirst, dann wird die Forkel glempf“. Nun kirst aber Max Glipf an die Forkel. „–“ Also wird die Forkel glempf“. Das ist richtig geschlossen, obwohl Sie gar nicht wissen, wovon die Rede ist!

Selbst aber die Darstellung der implikative Bedeutung ist nicht gewährleistet, wenn man bedenkt, dass die Umgangssprache sehr freizügig mit den Bedeutungen der Wörter umgeht. Die Bedeutungen wechseln oft im gleichen Satz. Ein Beispiel:

„Das Institut ist heute geschlossen; es macht einen Ausflug“.

Das Pronomen „es“ meint ein ganz anderes „Institut“ als das, was da leider heute geschlossen ist.

Oder, fast noch schöner:

„Sie hat das Institut vor 5 Minuten verlassen“.
„Sie hat das Institut vor 2 Jahren verlassen“.

Diese Sätze sind identisch bis auf die Zeit, die vergangen ist, seit „verlassen“ stattfand. Die Unterschiede in den Bedeutungen der Sätze gehen aber weit über die Zeitangaben hinaus. In den beiden Sätzen bedeuten „Institut“ und „verlassen“ jeweils etwas Verschiedenes.

Wörter haben – für sich genommen – gar keine Bedeutung meint Bertrand Russell. Das ist zwar etwas stark ausgedrückt, immerhin aber haben viele Worte der natürlichen Sprache kontextabhängig verschiedene Bedeutungen. Dann aber kann das mit der Erschließung der „implikativen Bedeutung“ auch nicht funktionieren, da die Grundlage des Schließens die Konstanz der Bedeutungen (welcher immer) ist! Wenn ‚1‘ mal 1, mal 2, mal 1084 bedeutet, kann man nicht mehr schließen: 1+1=2 (wenn ‚2‘ 2 bedeuten soll).

Nebenbei: Wenn die Sprache des Geistes, mentalesisch, so eng verwandt mit der Prädikatenlogik ist, so fragt man sich, wieso es doch den meisten Menschen einige Schwierigkeiten bereitet, den Umgang mit dieser logischen Sprache zu erlernen. Zudem fragt es sich, wieso diese logische Sprache so spät entwickelt worden ist, wenn doch notwendigerweise schon in der Steinzeit, in der die damaligen Menschen sehr wohl über eine hohe Denkfähigkeit verfügten (man sieht es zum Beispiel an ihren Werkzeugen) „mentalesich“ gedacht wurde. Auch fragt es sich, wieso sich eine recht komplexe Grammatik entwickelt hat, die es gestattet, Sätze zu komplizierten Sätzen zusammenzufügen, wenn diese Grammatik für das Denken gar keine Rolle spielt, denn sie verschwindet ja vollkommen bei der Umsetzung von Sätzen in die Prädikatenlogik.

Kurzum: wir glauben nicht daran, dass der Geist „mentalesisch“ denkt. Und wir halten es für falsch, die Propositionalisierung eines Textes als die Explikation seiner Bedeutung anzusehen.

2 Fragestellung

In diesem Artikel werden wir zeigen, dass Menschen tatsächlich in der Alltagssprache denken und für kleinste Variationen in der Umgangssprache empfindlich sind und durch kleine sprachliche Unterschiede dazu gebracht werden können, ganz anders zu denken. Um diesen Nachweis zu führen, verwenden wir zwei verschiedene Übersetzungen von Erzählungen aus dem Russischen. Die Übersetzungen unterscheiden sich in Nuancen. „Propositional“ umgesetzt wären sie wohl fast identisch. Die Geschichten wählten wir aus dem Werk ‚Die Reiterarmee‘ von Isaak Babel.

‚Die Reiterarmee‘ ist eine Sammlung von locker zusammenhängenden Kurzgeschichten, in der Isaak Babel seine Erlebnisse im sowjetisch-polnischen Krieg 1920 verarbeitete. Im Wesentlichen ist es eine Aufarbeitung seiner Tagebuchaufzeichnungen. Das Buch erschien zuerst 1924 und machte seinen Autor auf einen Schlag berühmt. Schon 1927 lag eine deutsche Übersetzung vor, die von Kurt Tucholsky in der ‚Weltbühne‘ mit großer Zustimmung rezensiert wurde. In der Sowjetunion allerdings wurde die ‚Reiterarmee‘ bald als Provokation und Falschdarstellung denunziert, die den „heldenhaften Kampf“ der ‚Roten Armee‘ gegen die Polen verzerrt darstellte. Besonders Budjonny (ab 1935 einer der fünf Marschälle der ‚Roten Armee‘), der ehemalige Kommandeur der ‚Reiterarmee‘, der ein Vertrauter Stalins war, wandte sich gegen das Werk, in dem die Reiterarmee als eine merkwürdige Mischung von Helden, habgierigen Marodeuren (die zuweilen auch wieder zu Helden wurden), Mördern, Idealisten, Plünderern, blutigen Clowns, Opportunisten und Judenschlächtern dargestellt wurde. Die „Verunglimpfung“ der ‚Reiterarmee‘ führte neben anderen „Verfehlungen“ (nämlich z. B. einer Affäre ausgerechnet mit der Gattin von Stalins „Blutzwerg“ Jeschow (er war nur 1.50 m groß!), Chef des NKWD von 1936 bis 1938 (der „Große Terror“, auch „Jeschowschtschina“ genannt, war die erste große „Säuberungsaktion“ Stalins) dazu, daß Isaak Babel im Jahre 1940 hingerichtet wurde.

Nicht nur ihrem Inhalt verdankt die ‚Reiterarmee‘ ihre Resonanz, sondern auch der eleganten, klaren, bildhaften Sprache, die oft, besonders bei Naturschilderungen, fast poetisch wird.

Für unsere Untersuchung wählten wir die beiden Geschichten ‚Der Chef der Kavalleriereserve‘ und ‚Der Übergang über den Sbrutsch‘ und zwar beide Geschichten einmal in der Übersetzung von Dmitrij Umanski (das war die erste Übersetzung ins Deutsche 1927) und zum anderen in der von Peter Urban (hier heißt die zweite Erzählung ‚Das Überschreiten des Zbruč‘).

Der Inhalt der Erzählungen ist schnell erzählt: In ‚Der Chef der Kavalleriereserve‘ geht es darum, dass ein Offizier einem Bauern „klarmacht“, dass er mit dem zwangsweise vollzogenen Austausch eines kräftigen Arbeitspferdes gegen einen abgehetzten, halbtoten Kavalleriegaul eigentlich noch fast ein gutes Geschäft macht. Es geht um die sehr charmante (und deshalb umso widerlichere) Verschleierung eines Gewaltaktes, um Betrug bzw. Diebstahl. – Andererseits: im Hinblick auf die Zwecke des Krieges, im Hinblick auf die Durchsetzung der humanistischen Ziele des Sozialismus, zählen die Leiden eines Pferdes und eines

Bauern überhaupt nichts. (Das ist wohl die „message“ dieser Erzählung: das allgemeine Glück ergibt sich aus der Summe der Vernichtung individuellen Glücks, aus dem konkreten, besten Gewissens vorgenommenen Bruch der Regeln der Moral. Kein Wunder, dass die Oberen der Sowjetunion Isaak Babel nicht sehr „mochten“ und ihn erschießen ließen.)

In der Erzählung ‚Der Übergang über den Sbrutsch‘ geht es darum, dass der Erzähler in dem ihm zugewiesenen Quartier, nachdem er sich zum Schlafen niedergelegt hat, wieder geweckt wird, weil er im Schlaf schreit und sich umherwälzt, und neben sich die übel zugerichtete Leiche eines alten Mannes vorfindet. Das ist der Vater seiner Quartierswirtin. (Und die „message“? S.o.).

Damit der Leser einen ersten Eindruck von der Art der Texte bekommt, folgt nun der jeweilige Anfang der Erzählung: „Der Chef der Kavallerieresерve“ in den Übersetzungen von Umanski und Urban.

Umanski

Stöhnen erfüllt das Dorf. Die Kavallerie zerstampft das Korn. Sie wechselt die Pferde. Für ihre abgehetzten Gäule holen sich die Kavalleristen die kräftigen Pferde der Bauern, da hilft kein Fluchen. Ohne Pferde gibt es keine Armee. Aber für die Bauern ist das kein Trost. Hartnäckig drängen sie zum Stabsgebäude. Hinter sich her zerren sie am Halfter widerspenstige Mähren, die vor Schwäche straucheln. Den Bauern sind ihre Ernährer genommen, und bitterer Mut erfüllt sie. Sie wissen, daß ihr Mut nicht lange anhalten wird und wetteifern, wenn auch ohne Hoffnung, im Schmähen auf Gott, die Obrigkeit und ihr erbärmliches Los.

Urban

Stöhnen steht über dem Dorf. Die Reiterei zerstampft das Getreide und wechselt die Pferde. Im Tausch für ihre geschundenen Mähren requirieren die Kavalleristen Arbeitstiere. Das ist niemandem vorzuwerfen. Ohne Pferde keine Armee. Doch den Bauern ist von dieser Erkenntnis nicht leichter. Die Bauern scharen sich, ohne von der Stelle zu weichen, vor dem Stabsgebäude. An Stricken zerren sie die widerstrebenden, vor Schwäche strauchelnden Klepper hinter sich her. Ihrer Ernährer beraubt, ohne jede Hoffnung beeilen sich die Bauern – in einem Aufwallen bitteren Muts und wissend, daß der Mut nicht lange reichen wird – Frechheiten loszulassen gegen Obrigkeit, Gott und ihr eignes bitteres Los.

Nach der Lektüre der beiden einleitenden Absätze werden Sie wahrscheinlich der Meinung sein, das Gleiche gelesen zu haben. Und das sollte ja auch so sein, denn dies sind ja Übersetzungen desselben russischen Urtextes. Und so sollte auch eine Umsetzung der Texte in Propositionen weitgehend das gleiche Ergebnis haben und es sollten Menschen, die man diese Texte lesen lässt, weitgehend ähnlich darüber denken.

Wir werden zeigen, dass dies nicht der Fall ist.

Einen Text zu lesen bedeutet, wenn man von ganz trivialen Texten absieht, ein Problem zu lösen. Man muss den Text insgesamt verstehen, muss dazu Lücken auffüllen, Annahmen machen über das was vorausging und das was folgt. Man muss herausfinden, was die Wörter jeweils bedeuten; denn je nach Kontext können sie Verschiedenes meinen. Auch sollte man herausfinden, was der Text sagen will, was die eigentliche, verborgene Botschaft des Textes ist oder sein könnte.

Der Leser muss also ein Rätsel lösen, Unbestimmtheit beseitigen, muss Hypothesen über Bedeutungen konstruieren, sie wieder verwerfen, usw. Dies ist letztlich ein ästhetischer Prozess. Man muss die „Einheit in der Mannigfaltigkeit“ herausfinden. Fechner (1925, S. 76) meint: „daß die Wohlgefälligkeit um so mehr wächst, ein je intensiveres oder deutlicheres Gefühl der Einheit sich durch eine je größere Mannigfaltigkeit durch erstreckt“. – Ästhetisches Wohlgefallen stellt sich also ein, wenn es gelingt, in einem Gebilde Gesetzmäßigkeiten syntaktischer und semantischer Art zu finden, die das gesamte Gebilde zu einer Einheit zusammenfügen. Man entdeckt entweder dass sich die Elemente eines Objektes nach einem bestimmten „Bauplan“ zu einer Einheit zusammenfügen (syntaktische Einheit) oder das hinter dem Objekt eine bestimmte Aussage steht oder dass eben beides der Fall ist. Ästhetik bedeutet also letzten Endes die Beseitigung von Unbestimmtheit und darin liegt die Befriedigung, die ein ästhetischer Prozess ausgelöst.

3 Methode

Wir bildeten zwei Gruppen von jeweils zehn Versuchspersonen, eine Gruppe Umanski, eine Gruppe Urban. Die Versuchspersonen jeder Gruppe hatten die beiden Geschichten zu lesen und zwar immer in der Reihenfolge ‚Der Chef der Kavallerieresерve‘ – ‚Der Übergang über den Sbrutsch‘. Nach dem Lesen der Geschichte, für das sich die Versuchspersonen beliebig Zeit nehmen konnten, wurden sie zu der Geschichte interviewt. In dem Interview wurden folgende Fragen gestellt:

- Was sagen Sie zu dieser Erzählung?
- Was haben Sie für ein Gefühl nach dem Lesen?
- War der Text einfach zu verstehen oder fanden Sie ihn kompliziert?
- Wie gefielen Ihnen der Stil und die Sprache? (Beschreibungen, Metaphern, Satzbau, etc.)
- Hat Ihnen die Geschichte insgesamt gefallen?

- Was hat Ihnen an dieser Geschichte besonders gefallen?
- Was hat Ihnen missfallen?

Gewöhnlich baute sich auf diesen Fragen eine allgemeine Stellungnahme der Versuchsperson auf, bei der die Antworten auf die einzelnen Fragen ineinander übergingen. Wir werteten die Stellungnahmen der Versuchspersonen daher als Ganzes aus.

Zum Zwecke einer numerischen Auswertung der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, ermittelten wir alle Adjektive, Adverbien und adverbiellen Bestimmungen (wir schreiben im Weiteren kurz einfach „Adjektive“) samt ihren jeweiligen Bedeutungen. – Die Adjektive allein sind oft mehrdeutig; so kann zum Beispiel „schwer“ einmal „schwierig zu lesen“, bedeuten und in einem anderen Zusammenhang, „schwere Stimmung“, „schwermütig“. Und „schwer zu lesen“ kann sich einmal auf formale Merkmale des Textes beziehen (Satzbau, Inkonsistenzen), zum anderen aber auch auf den Inhalt, der (nicht nur) zarten Gemütern nicht immer zuträglich ist.)

Nach unserer Auffassung kondensiert sich in den jeweiligen Adjektivlisten die Stimmung und der Eindruck, den die Erzählungen auf die Probanden machten, in hervorragender Weise. Wir werden das unten dokumentieren.

Wir stellten sodann die Häufigkeit bestimmter Adjektivtypen fest. So zählten wir alle bewertenden Adjektive, also zum Beispiel „schön“, „gut geschrieben“, „unelegant“, „schwer verständlich“, „nicht nachvollziehbar“, „fließend“, „toll“, „unzusammenhängend“, „blutrünstig“, usw. Die Einteilung der Adjektive in positiv bewertende, negativ bewertende, beschreibende gelang ohne Schwierigkeiten; die Interrater-Übereinstimmung zwischen den beiden Autoren betrug 100 %. Außerdem zählten wir die übrigen, (nur) beschreibenden Adjektive aus.

4 Ergebnisse

Wir finden für die Erzählung ‚Der Chef der Kavalleriereserve‘ die in der Abbildung 1 in den ersten beiden Gruppen dargestellten Häufigkeiten der positiv bewertenden (+), der negativ bewertenden (-) und der beschreibenden (b) Adjektive.

Wie man sieht, gibt es große Unterschiede zwischen den beiden Übersetzungen ‚Der Chef …‘. (Der Unterschied zwischen den beiden Häufigkeitsverteilungen ist mit einem 2*3 Chi^2 – Test mit einem Chi^2 – Wert von 25.74 auf einem Niveau < 0.001 signifikant).

Für die Übersetzung der Erzählung von Umanski überwiegen die positiven Bewertungen die negativen, für die Übersetzung von Urban dagegen überwiegen die negativen Bewertungen die positiven.

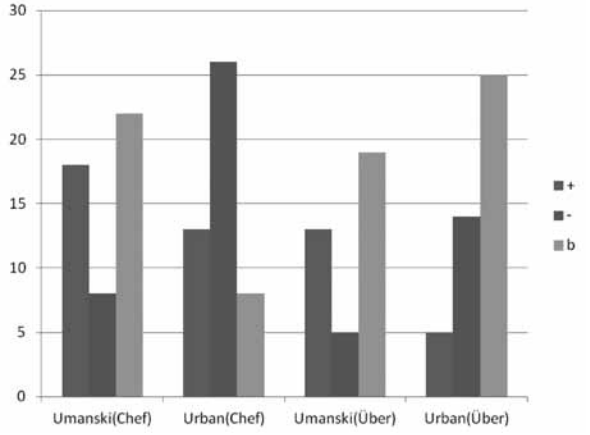

Abbildung 1: Häufigkeiten der positiven, negativen und beschreibenden Urteile für die beiden Übersetzungen und die beiden Erzählungen.

Bei der Übersetzung der Erzählung ‚Der Chef …‘ von Umanski sind die Häufigkeiten von nur beschreibenden und bewertenden (+ und -) Angaben fast gleich (26:22); dagegen tritt die Anzahl von beschreibenden Adjektiven bei der Übersetzung von Urban deutlich zurück hinter die Anzahl der bewertenden Adjektive (39:8). Dies zeigt, dass der Text von Urban den Versuchspersonen mehr Schwierigkeiten bereitete als der Text von Umanski. Die Leser des Textes von Urban beschrieben den Inhalt des Textes in geringerem Maße. Das kann man so interpretieren, dass sie den Text in geringerem Maße verstanden. Eine Analyse der verwendeten Adjektive stützt diese Deutung:

Die Erzählung in der Übersetzung von Urban wurde eher als „unausgewogen“ angesehen; folgende Urteile findet man: „zu extrem“, „zu übertrieben“, „zu heftig“, „sehr verwirrend“, „sehr umständlich“, „unklar“, „schwer nachvollziehbar“, „nervig“, „ausschweifend“, „unelegant“. Nicht eine einzige derartige Kennzeichnung findet sich für die Übersetzung von Umanski.

Die Säulengruppen 3 und 4 zeigen die entsprechenden Häufigkeiten für die Erzählung ‚Der Übergang über den Sbrutsch‘.

Man sieht hier ähnliche Werte wie in den ersten beiden Säulengruppen; bei der Übersetzung von Umanski sind die positiven Bewertungen wieder stärker vertreten als die negativen, bei Urban hingegen sind die negativen Bewertungen stärker vertreten als die positiven. Der Unterschied der Verteilungen ist mit einem Chi^2 – Wert von 8.09 auf einem Niveau < 0.05 signifikant.

Bei ‚Umanski‘ und bei ‚Urban‘ steigt der *relative* Anteil der beschreibenden Adjektive von der ersten zur zweiten Erzählung an. Wahrscheinlich ist das darauf zurückzuführen, dass die Erzählung ‚Der Übergang über den Sbrutsch‘ sich inhaltlich und „drama-

tisch“ ziemlich stark unterscheidet von der Erzählung ‚Der Chef der Kavalleriereserve‘. Sie beginnt mit einer sehr poetischen Naturschilderung, die auf die meisten Leser einen positiven Eindruck macht, und endet in einem Absturz.

Wir möchten den Anfang der Erzählung hier in beiden Versionen zitieren, um einen Einblick in die Stimmung der Erzählung und die Unterschiede der beiden Übersetzungen zu vermitteln.

Umanski

Der Kommandeur der 6. Division meldete, daß Nowograd-Wolynsk im Morgengrauen eingenommen wurde. Der Stab verließ Krapiwno, und unser Troß zog lärmend die Straße zwischen Brest und Warschau entlang, die einst Nikolai I. auf Bauernknochen erbaut hatte.

Ringsum blühen Felder purpurnen Mohns, der Mittagswind spielt im grüngelben Roggen. Am Horizont erhebt sich wie die Mauer eines fernen Klosters jungfräulicher Weizen. Das stille Wolynien windet sich dahin, Wolynien weicht vor uns zurück in den perlmuttergrauen Nebel zwischen den Birkenwäldern, kriecht die blumenübersäten Hänge hinan und verfängt sich mit kraftlosen Armen im Gerank des Hopfens. Die orangefarbene Sonne rollt wie ein abgehackter Kopf den Himmel entlang, aus den Wolkenrissen flimmert zartes Licht, über unseren Köpfen wehen die Standarten des Sonnenunterganges, in die abendliche Kühle tropft der Geruch des am Vortage vergossenen Blutes und getöteter Pferde.

Der dunkle Sbrutsch rauscht und knüpft die schäumenden Knoten seiner Wasserwirbel. Die Brücken sind zerstört, und wir setzen an einer Furt über den Fluß. Auf den Wellen liegt der majestätische Mond.

Die Pferde versinken bis zum Rücken im Wasser, und plätschernd rieselt der Fluß zwischen Hunderten von Pferdebeinen hindurch. Einer, im Wasser strampelnd, verflucht gell die Mutter Gottes. Der Fluß ist mit den schwarzen Flecken der Wagen besät, er ist voll Lärm, Gepfeife und Liedern, die über den flimmernden Schlangen des Mondlichts und den blinkenden Mulden der Wellen aufsteigen.

Urban

Divkom 6 verlas die Meldung, Novograd-Volynsk sei heute bei Morgengrauen genommen worden. Der Stab rückte aus Krapivno ab, und unser Tross zog als polternde Nachhut über die Chaussee, die unverwelkliche Chaussee, die von Brest nach Warschau führt und die auf Bauernknochen gebaut wurde durch Nikolaus den Ersten.

Felder purpurroten Mohns blühen ringsum, der Mittagswind spielt im reifenden Roggen, jungfräulicher Buchweizen steht auf am Horizont, wie die Mauer eines fernen Klosters. Das stille Wolhynien windet sich, Wolhynien verschwindet vor uns in den perlgrauen Nebel der Birkenwälder, es kriecht die blumenbestandenen Anhöhen hinauf und verfängt sich mit geschwächten Armen in den Hopfenreben. Die orangefarbene Sonne rollt über den Himmel, wie ein abgehackter Kopf, zärtliches Licht entbrennt an den Wolkenschluchten, und die Standarten des Sonnenunterganges wehen über unseren Köpfen. Der Geruch vom gestrigen Blut und getöteten Pferden tropft in die Abendkühle.

Schwarz rauscht der Zbruč und schürzt die schäumenden Knoten seiner Untiefen. Die Brücken sind zerstört, wir überschreiten den Fluß an einer Furt. Auf den Wellen liegt majestätisch der Mond.

Die Pferde verschwinden bis zum Rücken im Wasser, gurgelnde Bäche plätschern zwischen Hunderten von Pferdebeinen. Jemand geht unter und lästert laut die Gottesmutter. Der Fluß ist übersät mit den schwarzen Quadraten der Wagen, er ist erfüllt von Stimmengewirr, von Pfiffen und Liedern, die über die Mondschlangen und glitzernden Mulden hinweg dröhnen.

Betrachtet man die Adjektive im Einzelnen, so fallen noch mehr Unterschiede zwischen „Umanski“ und „Urban“ auf:

1. Die Umanski–Leser scheinen den Text „emotionaler“ aufzufassen. Man findet bei ihnen viel mehr emotionale Charakterisierungen der Erzählungen. Sie finden z. B. den Text ‚Der Chef…‘ „traurig“, „schlimm“, „gefühlvoll“, „unangenehm“, „schrecklich“, „düster“. Für den gleichen Text von Urban finden die Leser solche Charakterisierungen nicht, nicht in einem einzigen Fall. Sie urteilen anders, nämlich so: „zu extrem“, „zu übertrieben“, „zu heftig“, „zu überladen“, „blutrünstig“. Für die Umanski-Leser sind also die düsteren Gefühle einfach angemessen für die *Beschreibung* des Geschehens. Für die Urban-Leser hingegen sind die Gefühle ausnahmslos zu grell, unangemessen.
2. Die Umanski-Leser finden relativ oft in den Texten eine allgemeine Aussage, einen Sinn des Textes. Sie sagen der Text sei „sinnvoll“, „interessant“, „verschlüsselt“, „erstaunlich“, „tiefgehend“. Dahingegen fehlen bei den Urban-Lesern Hinweise auf eine übergreifende Botschaft fast ganz. Im Gegenteil, die Urban-Leser nennen den Text schwerpunktmäßig „nicht faszinierend“, „nicht aufregend“, „weniger interessant“, „nicht interessant“, „nicht anspruchsvoll“, „schwer verständlich“, „schwer nachvollziehbar“ und nur in Einzelfällen, jeweils einmal, „faszinierend“ und „ausdrucksstark“.

Es zeigt sich also, dass die Umanski-Leser die Texte anders auffassen als die Urban-Leser. Für die Umanski-Leser sind die Texte eher nachvollziehbar, verständlich, bilden eine argumentative Einheit und enthalten eine Aussage. Für die Urban-Leser ist der Text schwer verständlich, „abgehackt", bildet also keine argumentative Einheit und lässt die klare Aussage vermissen.

5 Interpretation

Die Lösung des ästhetischen Problems fällt offensichtlich bei dem Umanskitext leichter als bei dem Urbantext. Warum ist das so?

Wie kommt es, dass zwei Übersetzungen, die den gleichen Text aus dem Russischen ins Deutsche übertragen, und die beim Überfliegen fast gleich aussehen, also die gleichen Grundaussagen zu enthalten scheinen, so unterschiedlich verstanden und bewertet werden?

Unserer Meinung nach hat das im Wesentlichen zwei Gründe:

1. Urban wählt aus mehreren Synonymen oder bedeutungsähnlichen Wendungen das / die schlechter passende. Es geht dabei nicht (oder allenfalls in einem Fall, s. u.) um falsche Übersetzungen, sondern um subtilere Unterschiede, die mehr im Nebensinn der Worte oder Aussagen liegen. Die Synonyme passen einfach schlechter zum Kontext. Das könnte etwas damit zu tun haben, dass Umanski historisch näher bei den Ereignissen war und sich sachlich mit den Umständen besser auskannte und auf diese Weise kontextgetreuer übersetzen konnte.
2. Meist hält sich Urban sehr genau an den russischen Satzbau. Daraus ergeben sich dann im Deutschen zwar keine Fehler; der Text wirkt aber oft „holperig" und stockend; „abgehackt" sagen die Versuchspersonen (s. Beispiel 10 in Tabelle 1). Umanski dagegen verfährt freier mit der Syntax, nimmt lange Sätze auseinander oder fügt auch kurze Sätze zu längeren zusammen, je nachdem, wie es die Bedeutung erfordert. Die „propositionale" Struktur, also die Struktur, die sich ergibt, wenn man die entsprechenden Texte in elementare prädikatenlogische Aussagen zerlegt, bleibt dabei bei beiden Texten jeweils gleich.

Wir zählen in Tabelle 1 einige Beispiele auf.

Alle Beispiele der Tabelle 1, bis auf Nr. 9, entstammen den vier Textzitaten in den Rahmen, die ersten vier Beispiele betreffen den Text ‚Der Chef der Kavalleriereserve', die nächsten fünf betreffen den Text

Tabelle 1:

Nr.	Umanski	Urban
1.	Stöhnen erfüllt das Dorf	Stöhnen steht über dem Dorf
2.	Kavallerie	Reiterei
3.	Korn	Getreide
4.	Hartnäckig drängen sie zum Stabsgebäude.	Die Bauern scharen sich, ohne von der Stelle zu weichen, vor dem Stabsgebäude.
5.	Das stille Wolhynien windet sich dahin	Das stille Wolynien windet sich
6.	sich erheben	aufstehen
7.	im Wasser strampeln	untergehen
8.	… Lärm, Gepfeife und Liedern, die über den flimmernden Schlangen des Mondlichts und den blinkenden Mulden der Wellen aufsteigen.	… von Pfiffen und Liedern, die über die Mondschlangen und glitzernden Mulden hinweg dröhnen
9.	Vor dem Fenster	Unter dem Fenster
10.	Er streckt seine prächtigen, bis an die Knie in Riemen geschnürten Beine und tritt stolz und elastisch, wie in der Manege, dicht an das sterbende Tier.	In den schönen Beinen federnd, die um die Knie mit Riemchen geschnürt waren, hochaufgeschossen und gewandt, wie auf der Bühne, bewegte er sich auf das verendende Tier zu.

‚Der Übergang über den Sbrutsch'. Wir gehen diese Beispiele nun durch:

1. Die beiden Sätzen „Stöhnen steht über dem Dorf" und „Stöhnen erfüllt das Dorf" sind Synonyme. Aber der Urbantext macht mehr Schwierigkeiten, als der Umanski Text. Dass Stöhnen „stehen" kann, muss man erst einmal einsehen und dann noch in der Luft, über dem Dorf.
2. „Die Reiterei zerstampft das Getreide" übersetzt Urban; „Die Kavallerie zerstampft das Korn" übersetzt Umanski. Wiederum ist die unmittelbare Bedeutung die gleiche, aber Kavallerie und Reiterei, obwohl Synonyme, haben für viele einen verschiedenen Nebensinn. Reiterei und Kavallerie heißt: Soldaten auf Pferden, die beiden Begriffe bedeuten aber nicht (für jeden) das gleiche. So ist Reiterei eher etwas altmodisches, betuliches, mittelalterliches, Ritter mit Lanzen. Kavallerie aber ist etwas Bedrohlicheres, besonders die Budjonny'sche Kavallerie des Polenkrieges 1920 mit ihren pferdegezogenen Maschinengewehrkarren. Das ist etwas sehr Gefährliches, Brutales. Keine „Reiterei". Natürlich ist diese Verschiedenheit in der Bedeutung bei verschiedenen Personen in verschiedenem Ausmaß vorhanden; Geschichtskundige und solche, die sich militärisch auskennen, empfinden diese Unterschiede eher als Personen, die in diesen Bereichen nicht so bewandert sind.
3. „Die Reiterei zerstampft das Getreide" bzw. „Die Kavallerie zerstampft das Korn": Die Bedeutung von Getreide und Korn ist die gleiche; es handelt sich um grasähnliche Pflanzen mit dicken Körnern. Aber wieder ist der Nebensinn verschieden. Bei Getreide denke ich an Silos in Häfen, bei Korn an Körner in einer Handmühle. Das letzte Bild passt besser in das Umfeld der ‚Reiterarmee'. „Korn" ist ursprünglich eine Metapher. Aber eine sehr konventionelle, die ihren metaphorischen Charakter längst verloren hat. (Auf Russisch steht an dieser Stelle übrigens „die Kavallerie zerstampft das Brot"; „Brot" ist eine noch aussagekräftigere Metapher als „Korn". Aber im Deutschen ist diese Metapher nicht geläufig.)
4. „Bauern scharen sich" bei Urban: „sich scharen" bedeutet eine Schar bilden; das impliziert die Vorstellung einer Bewegung zur Mitte hin. Das aber ist inkompatibel mit der Behauptung, dass „die Bauern nicht von der Stelle weichen". – „Hartnäckig" ist weniger umständlich, als „ohne von der Stelle zu weichen".
5. „Das stille Wolynien windet sich" bei Urban. Ein Wurm windet sich, wenn man auf ihn tritt. Diese Assoziation tritt nicht ein, wenn man, wie Umanski, übersetzt: „Das stille Wolhynien windet sich dahin".
6. „Jungfräulicher Buchweizen steht auf am Horizont" übersetzt Urban; bei Umanski *erhebt* sich der Buchweizen. Aufstehen und sich erheben sind wohl Synonyme, dennoch hat man, wenn man von dem „aufstehenden Buchweizen" erfährt, die merkwürdige Assoziation, daß er bis grade eben geschlafen hat. „Am Horizont stehen die Alpen auf" klingt merkwürdig; gegen „am Horizont erheben sich die Alpen" hat man keine Einwände.
7. „Jemand geht unter und lästert laut die Gottesmutter" übersetzt Urban und man fragt sich, wie der das denn schafft, daß er unter Wasser die Gottesmutter verflucht und wie man das denn überhaupt hören kann. Daß aber einer, der im Wasser strampelnd, weil aus dem Wagen gefallen oder aus dem Sattel gerutscht, die Gottesmutter verflucht, sieht man ein.
8. Daß Pfiffe und Lieder über den Sbrutsch *dröhnen*, wie Urban übersetzt, erscheint zu stark, denn hier handelt es nicht um den Gesang marschierender Kolonnen, sondern die Lautgebungen einzelner übermütiger Soldaten. Dröhnen paßt also nicht. – Urban übersetzt „Pfiffe", Umanski „Gepfeife". Das ist auch wieder ein Unterschied zwischen „Synonymen". „Pfiff" bedeutet etwas einzelnes, einen einzelnen kurzen, schrillen Ton. „Gepfeife" aber bedeutet, daß die Soldaten Melodien pfeifen und das ist etwas anderes als ein Pfiff und paßt viel besser zu der Situation des übermütigen Überganges über den Fluß.
9. Urban übersetzt in den letzten Zeilen der Erzählung ‚Der Übergang über den Sbrutsch', daß der Mond *unter* dem Fenster einher irrt; er übersetzt (russ.) „pod" mit „unter"; das ist in der Tat die Hauptbedeutung von „pod". Man kann „pod" aber auch mit „davor", „nahe bei" (gemäß Langenscheidts Taschenwörterbuch der russischen Sprache, 1959, S. 305) übersetzen und das ist hier wohl besser, weil die Übersetzung „unter" die Frage aufwirft, wie der Betrachter den Mond denn so genau sehen kann, wenn der sich *unter* dem Fenster befindet und der Betrachter *dahinter*.
10. Hier ist die Urbanübersetzung wortgetreu; Umanski aber stellt den Satz um, sodaß er sich – auf deutsch – viel besser liest. Was sich auf russisch elegant liest, ist nicht notwendigerweise auch auf deutsch elegant. – ‚Manege' ist auch besser als ‚Bühne', denn der Chef der Kavalleriereserve war früher Zirkusreiter.

Diese zehn Beispiele sollen beleuchten, welche Typen von Unterschieden in den beiden Texten auftreten. Es gibt viel mehr Beispiele. Insgesamt stößt der Urbanleser auf mehr Hindernisse als der Umanskileser, nämlich

- auf Textstellen, die auf den ersten Blick unklar sind und oft auch unklar bleiben (neue Metaphern, „schiefe“ Metaphern),
- auf Worte, die aufgrund ihres spezifischen Nebensinns nicht recht passen („Reiterei“, „Getreide“),
- auf Worte, deren Hauptbedeutung nicht ganz passt („dröhnen“, „unter dem Fenster“, „Pfiffe“, „Bühne“),
- auf nicht ganz passende Bilder („sich winden“, „geht unter“)
- auf stockenden Gedankenfluss durch eine holperige Grammatik.

Wir glauben nicht, dass diese Inkonsistenzen beim Lesen bewusst werden (dann hätten unsere Versuchspersonen sie benannt); eher bleiben sie unbewusst; sie führen in ihrer Addition aber zu einem vagen Gefühl des Unbehagens, das dann die Urbanleser in höherem Maße als die Umanskileser zu negativen Urteilen über die Verständlichkeit des Textes, den Textfluss, die Nachvollziehbarkeit des Textes usw. veranlassen und generell auch zu negativen ästhetischen Urteilen führen.

Wir haben also Gründe dafür, anzunehmen, dass die Schwierigkeiten, die die Umanskileser mit dem Text haben, auf die oftmals sehr feinen Unterschiede in den Bedeutungen der Worte zurückzuführen sind. Was sagt das nun über die „Bedeutungstheorie“ des Mentalesischen?

Die Umsetzung von Texten in die Sprache der Prädikatenlogik ermöglicht es, die implikative Bedeutung eines Textes zu ermitteln, also das, was alles daraus folgt. Diese Bedeutung kann man ermitteln, indem man logische Schlussschemata, Ableitungsregeln, auf die prädikatenlogischen Propositionen anwendet. Die implikative Bedeutung aber hat mit der Bedeutung der *Worte* gar nichts zu tun; die Worte stehen bei solchen Operationen nur noch für verschiedene Zeichen.

Das macht verständlich, warum die „Propositionalisten“ so „großzügig“ mit Synonymen umgehen. (siehe die „Max-Sätze“). Natürlich können Sätze die gleiche Bedeutung haben hinsichtlich der Beschreibung eines bestimmten Sachverhaltes. „Stöhnen steht über dem Dorf“ bedeutet im Hinblick auf die Beziehung von „Stöhnen“ und „Dorf“ das gleiche wie „über dem Dorf steht Stöhnen“. Aber die Bedeutung der beiden Sätze ist im Ganzen eben doch verschieden.

Bei dem Satz „Das stille Wolynien windet sich“ wird vom Leser verlangt, dass er die Bedeutung von „sich winden“ modifiziert. Denn natürlich kann sich eine Landschaft nicht winden. Auch der Weg durch eine Landschaft nicht, aber in der Verfolgung des Weges windet sich die eigene Bewegung. Und natürlich ist das gemeint, wird aber nicht gesagt. Deshalb ist der Zusatz „dahin“, den Umanski macht, wichtig für die Lesbarkeit des Textes. Er indiziert die Bewegung durch die Landschaft.

Die Umanskileser werden offensichtlich weniger durch unpassende Worte, unpassende Satzbau, unklare Gedankenführung bei der Erfassung des Textes gestört werden, als die Urbanleser. Das aber spricht dafür, dass weder die Umanskileser, noch die Urbanleser den Text „propositionalisieren“. Vielmehr scheinen sie mit der ursprünglichen Sprache umzugehen, natürlich mit den vorgegebenen Sätzen, mit den ursprünglichen Worten samt deren Bedeutung und besonders ihrem Nebensinn und auch mit den (passenden oder unpassenden) Bildern, die die Worte hervorrufen.

Unsere Versuchspersonen denken also nicht „mentalesisch“ und die Einheit von Denken und Sprache ist für sie keineswegs eine „konventionelle Absurdität“, sondern eine Tatsache.

Was besagt nun dieser Artikel?

Er besagt, dass in dem von uns untersuchten Fall von einer Propositionalisierung als Verständnis der Bedeutung eines Textes kaum die Rede sein kann. Wir finden kein Indiz dafür, dass Menschen mentalesisch denken. Vielmehr reagieren sie auf kleinste Bedeutungsunterschiede der Wörter der Umgangssprache. Die Idee, dass von einem erzählten oder gelesenen Text nur die grobe Relationsstruktur im Gedächtnis überlebt (Ashcraft 2007, p. 322), scheint uns ein Irrtum zu sein. Das kommt darauf an, was man liest und wie man liest. Wenn man etwas liest, was interessant ist, dann behält man u. U. mehr im Gedächtnis als man gelesen hat – da man während des Lesens ans Denken gerät. Desgleichen scheint es uns ein Irrtum zu sein, dass Denken in Bildern und das Denken in Sprache voneinander zu trennen.

Dieser Artikel besagt nicht und soll nicht besagen, dass eine Formalisierung des Verstehensprozesses oder der Bedeutungen unmöglich sei. Wir sind durchaus der Meinung, dass man die Bedeutung eines Wortes oder auch eines Textes formal darstellen kann und auch den Prozess des Verständnisses. Eine solche Formalisierung muss aber viel weiter greifen als die Propositionalisierung.

Sicherlich stehen wir mehr auf der Seite von Platon als auf der von Pinker. Wenn man aber Denken weitgehend mit Sprechen gleichsetzt, sollte man einige zusätzliche Anmerkungen machen, da sonst diese Auffassung leicht missverstanden wird. Wenn Denken gleich Sprechen ist, dann bedeutet das nicht, dass alles Denken auch bewusst ist, denn Sprechen geht weitgehend auch unbewusst; die grammatischen Regeln zum Beispiel werden meist unbewusst verwendet. Auch meinen wir, dass das „Gespräch der Seele mit sich selbst“ auch außersprachliche Prozesse anstoßen

kann, dass also Denken – wenn man so will – nicht sprachliche Elemente aufweisen oder aber sie anstoßen kann. In diesem Zusammenhang fallen uns die Ordnungsfindungen ein, die man erleben kann, wenn man eine Sache intensiv „bespricht“ und dann liegen lässt. Dann zeigten sich oft nach einiger Zeit, dass die besprochenen Sachverhalte sich nach einer Inkubationszeit „von selbst“ ordnen, vielleicht oft durch Analogieschlüsse (s. Dreistadt 1969). Wie das genau geht, weiß wohl bislang niemand. Auf alle Fälle ist die gefundene Ordnung kein Produkt eines beobachtbaren „Gesprächs der Seele mit sich selbst“, käme aber andererseits ohne die intensive „vorlaufende Besprechung“ nicht zustande.

Auf jeden Fall muss man betonen, dass die Erzeugung von Bildern und Bildkombinationen eine große Rolle spielt und die Assoziationsflut, die durch Bilder ausgelöst wird, erscheint uns keineswegs nur sprachlicher Art. Die eine der beiden Geschichten, deren Verständnis wir studierten, nämlich die Erzählung ‚Der Übergang über den Sbrutsch‘ „spielt“ mit der Heiterkeit eines Sommertages und -abends nach einem Sieg und dem schrecklichen Geschehen in der Nacht, mit dem Gegensatz der Bilder und der damit verbundenen Gefühle.

Aber: das ist eben auch kein rein bildhaftes Geschehen, sondern diese Bilder werden durch Sprache erzeugt!

Literatur

Anderson, J. R. (1980): *Cognitive Psychology and its Implications.* San Francisco: Freeman.

Anderson, J. R. (2007): *Kognitive Psychologie. Eine Einführung* (6. Auflage). Spektrum-Verlag: Heidelberg.

Ashcraft, Mark. H. (2006): *Cognition* (4. ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson International Edition.

Babel, Isaak (1994): *Die Reiterarmee* (aus dem Russischen übersetzt von Peter Urban). Berlin: Friedenauer Presse.

Babel, Isaak (1995 [1927]): *Die Reiterarmee* (aus dem Russischen übersetzt von Dmitrij Umanski). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Dreistadt, R. (1969): The Use of Analogies and Incubation in Obtaining Insights in Creative Problem Solving. *Journal of Psychology, 71,* 158-175.

Fechner, G. Th. (1925): *Vorschule der Ästhetik.* Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Frege, G. (1879): *Begriffsschrift – Eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens.* Halle/Saale: Louis Nebert.

Frege, G. (1988): *Die Begriffsschrift und andere Aufsätze.* Basel: Olms.

Harley, T. A. (2001): *The Psychology of Language – From Data to Theory* (2. ed.). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Head, H. (1963 [1926]): *Aphasia and Kindred Disorders of Speech.* Vol. I. New York, London: Hafner.

Humboldt, W. von (1988): *Schriften III – Zur Sprachphilosophie* (6. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lurija, A. (1992): *Das Gehirn in Aktion.* Rowohlt: Reinbek.

Pinker, S. (1998): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet.* Droemer-Knaur: Düsseldorf.

Platon: Philebos. In: Eigler, Gunther (Hrsg) (1988): *Platon – Werke in acht Bänden,* Griechisch und Deutsch, Band 7, S. 256-443. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Platon: Sophistes. In: Eigler, Gunther (Hrsg) (1988): *Platon – Werke in acht Bänden,* Griechisch und Deutsch, Band 6, S. 220-401. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Platon: Theaitetos. In: Eigler, Gunther (Hrsg) (1988): *Platon – Werke in acht Bänden,* Griechisch und Deutsch, Band 6, S. 2-217. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Korrespondenz-Adresse:
Prof. Dr. Dietrich Dörner
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Institut für Theoretische Psychologie
Markusplatz 3
D-96047 Bamberg
dietrich.doerner@uni-bamberg.de

Gesundes Engagement am Beispiel der Tätigkeit von Lehrpersonen – Validierung einer Typologie anhand subjektiver und objektiver Engagement-Indices

Miriam Nido

iafob – Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Zürich

Zusammenfassung

Die Balance von Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit, eine hohe individuelle Selbstwirksamkeit, eine ausreichende Erholung, geringe Emotionale Erschöpfung und hohe Arbeitsfreude weisen auf ‚gesundes Engagement' hin. Mittels Clusteranalyse konnten aufgrund dieser Dimensionen vier Engagement-Typen eruiert werden, welche sich mit den vier Bewältigungsmustern von Schaarschmidt und Fischer (1996) vergleichen lassen. Eine erste Validierung mittels verschiedener subjektiver und objektiver Engagement-Indices (u. a. selbsterfasste Arbeitszeiten und Angaben des Bildungsdepartementes) zeigt, dass sich die Engagement-Typen von Lehrpersonen bezüglich ihres Engagements in alltäglichen sowie in reformbezogenen Aufgaben unterscheiden. Darauf aufbauend können Interventionen zum Erhalt eines ‚gesunden Engagements' abgeleitet werden.

Schlüsselwörter
Engagement – Lehrpersonen – Typologisierung – Validierung

Abstract
Healthy teacher work engagement is characterized as a balance between tendency to exert and emotional distancing, high self-efficacy, sufficient recovery, low emotional exhaustion and enjoyment of work. Based on these criteria four types of committment (clusters) could be identified which can be compared to the types found by Schaarschmidt and Fischer (1996). As validation shows, the types vary in their committment in day-to-day tasks as well as in educational reform related tasks measured with different subjective and objective engagement indices (e.g. self reported working time and data from a department of education) – a starting position for interventions to support / retain a healthy teacher work engagement.

Keywords
work engagement – teachers – typologisation – validation

1 Einleitung

Lehrpersonen üben äußerst anspruchsvolle und vielseitige Tätigkeiten aus. Zugleich werden sie als Risikogruppe für Stress- und Burnout-Erkrankungen betrachtet; die hohen Frühpensionierungsraten, der aktuelle Lehrermangel sowie die kurzen Verweildauern im Beruf scheinen dies zu bestätigen (u. a. Schaarschmidt & Fischer, 2001; Klusmann & Kunter, 2008; Lehr, 2011). Dabei geht beinahe vergessen, dass die Tätigkeit der Lehrpersonen auch viel Potential für Engagement und Arbeitsfreude beinhaltet und Pädagogische Hochschulen regen Zufluss verzeichnen. So üben Lehrerinnen und Lehrer eine äußerst sinnhafte Tätigkeit aus (sense of coherence, Antonovsky 1987), die bei einem Großteil der Lehrpersonen durch das Motiv begründet ist, mit Kindern und Jugendlichen zusammen zu arbeiten, aber auch durch die Vielseitigkeit, die Eigenständigkeit und den Handlungsspielraum bei der Ausübung der Tätigkeit sowie ‚Gefühle der Beru-

fung‘ (Nido, Trachsler & Swoboda, 2012). Damit sind wesentliche Grundlagen für großes berufliches und persönliches Engagement gegeben. Hinsichtlich der Gefahr eines Überengagements bis hin zum Ausbrennen stellen sich jedoch Fragen nach einer ‚gesunden Balance‘ des Engagements.

2 Engagement

Nachdem Engagement in den 1990er-Jahren von Kahn (1990) beschrieben worden war (siehe Literatur-Review von Simpson, 2009), definierten Maslach und Leiter (1997, S. 34) Engagement als Gegensatz zu Burnout: „Energy, involvement, and efficacy – these are the direct opposites of the three dimensions of burnout“. Dass Engagement und Burnout zwei Pole auf einem Kontinuum darstellen, wird aber auch hinterfragt; schließlich leuchtet es ein, dass die Abwesenheit von Burnout nicht mit Engagement gleichgesetzt werden kann und dass engagierte oder überengagierte Lehrpersonen gleichzeitig auch ausgebrannt oder auch einfach nur emotional erschöpft sein können. Die Ergebnisse von Schaufeli und Bakker (2003) bestätigen, dass Burnout und Engagement zwei separate Dimensionen sind und dass Engagement von ‚job involvement‘ und ‚organizational commitment‘ (Hallberg & Schaufeli, 2006) wie auch von ‚workaholism‘ zu unterscheiden ist (van Beck, Taris & Schaufeli, 2011).

Engagement (‚work engagement‘) wird als positiver, erfüllender, arbeitsbezogener (‚affective-motivational‘) Gemütszustand definiert, der durch die drei Dimensionen Energie, Hingabe und Absorption charakterisiert werden kann (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Engagement in diesem Sinne kann mit der *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* mittels 17 Items in der Vollversion (Schaufeli, et al., 2002) oder mittels 9 Items in einer Kurzversion (UWES-9, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006) erfasst werden.

Eine Vielzahl von Studien erfasst Engagement mittels der UWES, wobei die diesbezügliche Forschung in den letzten Jahren einen regelrechten Boom erlebt. Führende Autoren sind Wilmar B. Schaufeli und Kollegen. Das Instrument wurde in mehr als 13 Sprachen übersetzt und es existiert eine internationale Datenbank, welche mehr als 20.000 Daten von Angestellten umfasst. Mit einer Ausnahme (UWES-Japan), konnte die dreidimensionale Struktur bestätigt werden (Shimazu, Schaufeli, Kosugi, Suzuki, Nashiwa, Kato et al., 2008). Dieser interessanten Fragestellung wird an dieser Stelle jedoch nicht nachgegangen – vielmehr interessiert die Frage, wie die Bedingungen für ein ‚gesundes Engagement‘ bei Lehrpersonen aussehen.

3 Bedingungen für ‚gesundes Engagement’

Im Folgenden werden Bedingungen für ‚gesundes schulisches Engagement‘ aus theoretischen Ansätzen abgeleitet. Dabei werden in einem ersten Schritt die notwendigen *Verhältnisse* beschrieben. Das heißt, es wird beispielhaft aufgezeigt, wie die Tätigkeit und die Arbeitsbedingungen beschaffen sein sollten, damit gesundes Engagement überhaupt möglich ist. In einem zweiten Schritt werden wesentliche *Verhaltensaspekte* aufgeführt, welche gesunde und engagierte Personen auszeichnen. Zusätzlich zu den Verhaltensaspekten werden personale Merkmale vorgestellt. In einem dritten Schritt werden Merkmale auf der Ebene der Schule aufgeführt, welche für ein gesundes Engagement von Lehrpersonen ebenfalls von Bedeutung sind.

In ihrem Job Demands-Resources Model (JD-R) unterscheiden Demerouti, Bakker, Nachreiner und Schaufeli (2001) zwei Formen von Arbeitsbedingungen, nämlich ‚job demands‘ (arbeitsbezogene Anforderungen / Belastungen) und ‚job resources‘ (arbeitsbezogene Ressourcen). Zu den arbeitsbezogenen Anforderungen gehören physikalische, soziale und organisationale Aspekte der Tätigkeit, die physische oder mentale Bemühungen erfordern und mit physiologischen und psychischen Kosten verbunden sind. Arbeitsbezogene Ressourcen sind physische, psychische, soziale oder organisationale Aspekte der Tätigkeit, welche zur Zielerreichung nötig sind, Anforderungen / Belastungen reduzieren helfen und die persönliche Entwicklung anregen (a. a. O., S.501). Schaufeli und Bakker (2004) konnten zeigen, dass Burnout vor allem durch Belastungen (quantitative und qualitative Überforderung) und nur teilweise durch fehlende Ressourcen erklärt werden kann, Engagement hingegen ausschließlich durch vorhandene Ressourcen (Feedback, soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, Unterstützung durch Vorgesetzte). Sie nennen die Abfolge von Belastungen -> Burnout den energetischen Prozess und die Abfolge von Ressourcen -> Engagement den motivationalen Prozess (a. a. O., S.310). Aus der Tatsache, dass Burnout und Engagement mit unterschiedlichen Ursachen und Folgen in Verbindung gebracht werden können, was auch für den Lehrberuf bestätigt werden konnte (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006), folgern die Autoren, dass verschiedenartige Interventionen erforderlich sind, um Burnout zu reduzieren bzw. Engagement zu fördern. Um Voraussetzungen für ein gesundes Engagement zu schaffen, muss der Umgang mit möglichen Belastungsquellen mittels Interventionen trainiert und verbessert werden. Darüber hinaus müssen Ressourcen geschaffen werden, um Engagement zu fördern. Für Lehrpersonen sind dabei die Unterstützung durch die Schulleitung, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen, fachliche und berufliche

Kompetenzen sowie motivierende Tätigkeitsmerkmale von größter Bedeutung. Nebst den genannten Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsmerkmalen spielen auch *personenbezogene Merkmale* eine wesentliche Rolle für ‚gesundes Engagement' (für eine Übersicht siehe auch Nido, 2011). Darüber hinaus haben Faktoren auf der *Makroebene* (Schule und Schulsystem) einen Einfluss auf das Engagement und die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Am besten untersucht sind Wirkungen des Schulklimas (Goddard, O'Brien und Goddard, 2006) sowie Wirkungen als Folge der Unterstützung durch Schulleitungen (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Auch die Ausbildung von Lehrpersonen oder die Art der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten spielen im Zusammenhang mit dem Engagement von Lehrpersonen eine Rolle.

Die genannten Erfolgsfaktoren für gesundes Engagement können in dem in Abbildung 1 dargestellten Rahmenmodell zusammengefasst werden.

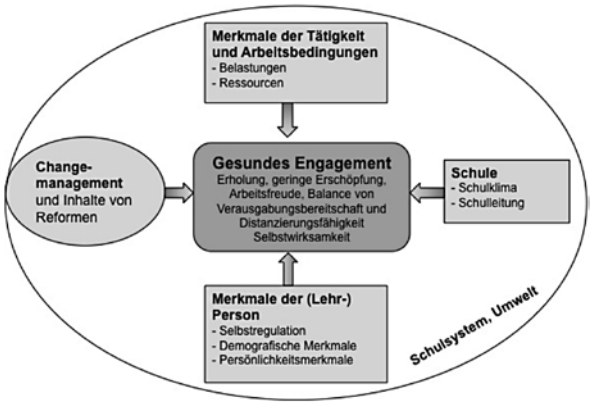

Abbildung 1: Rahmenmodell zu den Bedingungen von gesundem Engagement.

Einzelne Bausteine des aufgezeigten Rahmenmodells wurden bereits mehrfach überprüft. Wie verschiedentlich gezeigt wurde ist die Balance zwischen Verausgabung und Distanzierung entscheidend für gesundes Engagement (Hallsten, 1993; Hobfoll, 1989; Lampert 2011). Die individuelle Selbstwirksamkeit gilt als weiteres personenbezogenes Merkmal, respektive grundlegende personale Ressource, die im Zusammenhang mit Gesundheit und Engagement von Lehrpersonen immer wieder erwähnt wird (Schwarzer & Hallum, 2008; Brouwers, Evers & Tomic, 2001). Wie verschiedentlich aufgezeigt wurde, zeichnen sich gesunde und engagierte Personen zudem durch eine angemessene Erholung im Sinne einer gelungenen Bewältigung von Beanspruchungen (Erholungsfähigkeit) (z. B. Fritz & Sonnentag, 2006) und durch eine geringe Emotionale Erschöpfung (die zentrale Dimension von Burnout), aus (Schaufeli & Enzmann, 1998). Weiter kann angenommen werden, dass Arbeitsfreude eine positive Begleiterscheinung von gesundem Engagement ist. So definieren Schaufeli und Bakker (2004) Engagement auch als positiven, erfüllenden, arbeitsbezogenen Gemütszustand.

Anstatt Engagement mittels der UWES zu erheben wird in der vorliegenden Arbeit – auf der Basis des in Abbildung 1 dargestellten Rahmenmodells – der Versuch unternommen ‚gesundes Engagement' aufgrund der folgenden sechs Dimensionen zu erfassen:

- Erholung (Wülser & Inversini, 2008)
- Emotionale Erschöpfung (Hacker & Reinhold, 1999)
- Arbeitsfreude (Ducki, 2000)
- Verausgabungsbereitschaft (Schaarschmidt & Fischer, 1996)
- Distanzierungsfähigkeit (Schaarschmidt & Fischer, 1996)
- Individuelle Selbstwirksamkeit (Abele, Stief und Andrä, 1999)

Der Versuch aufgrund dieser Dimensionen verschiedene Engagement-Typen zu bilden und mittels Arbeitszeiten und Angaben zum reformerischen Engagement von Lehrpersonen zu validieren wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4 Fragestellung

Die in diesem Beitrag dargestellte empirische Untersuchung dient der Beantwortung der folgenden beiden Fragen: (1) Können aufgrund der Ausprägungen in den im vorherigen Abschnitt genannten sechs Dimensionen Engagement-Typen eruiert werden, welche sich hinsichtlich ihres Engagements unterscheiden? (2) Lassen sich die gefundenen Engagement-Typen mit verschiedenen Engagement-Indices erwartungsgemäß in Zusammenhang bringen? Derartige Indices sind im vorliegenden Zusammenhang Arbeitszeiten für Tätigkeiten, die auf ‚in role behavior' (Motowidlo & Van Scotter, 1994) und ‚extra role behavior' (Brief & Motowidlo, 1986) hinweisen sowie Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekten.

Da bei Angaben zum persönlichen Engagement Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können, werden die subjektiven Angaben zum persönlichen Engagement in Reformprojekten zusätzlich mit objektivierbaren Angaben ‚validiert'.

5 Methode und Stichprobe

Ausgehend von der Planung eines umfassenden Reformpakets durch das Bildungsdepartement eines schweizerischen Kantons wurde eine Untersuchung zur Analyse der Arbeitsbedingungen, Belastungen und

Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen durchgeführt (Nido, Ackermann, Ulich, Trachsler & Brüggen, 2008). Zu diesem Zweck wurde aus den 232 Schulen des Kantons eine repräsentative Auswahl von 40 Schulen zusammengestellt. Die Lehrpersonen und Schulleitungen erhielten eine elektronische Vorlage zur Erfassung ihrer Arbeitszeit während der Dauer einer Woche sowie einen Fragebogen zur Erfassung der Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen. Ergänzend wurden Gruppeninterviews an allen vierzig Schulen sowie Tätigkeitsbeobachtungen durchgeführt. Für jede Schule wurde ein Zeitfenster von einer Woche (7 Tagen) festgelegt, in welchem die Befragung stattfand. An der Untersuchung beteiligten sich 918

Tabelle 1: Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen (n = 746).

Merkmale: Lehrpersonen		absolut	%
Geschlecht	weiblich	564	75.5
	männlich	162	21.7
	keine Angaben	20	2.7
Alter Mean = 42.2 SD = 11.3	20 bis 29 Jahre	140	18.8
	30 bis 39 Jahre	140	18.8
	40 bis 49 Jahre	217	29.1
	50 bis 59 Jahre	211	28.3
	60 bis 69 Jahre	20	2.7
	keine Angaben	18	2.4
Dienstalter Mean = 16.7 SD = 11.0	bis 9 Jahre	230	30.8
	10 bis 19 Jahre	203	27.2
	20 bis 29 Jahre	172	23.1
	30 bis 39 Jahre	113	15.1
	mehr als 40 Jahre	8	1.1
	keine Angaben	20	2.7
Pensum Mean = 71.4 SD = 26.0	unter 40 %	113	15.1
	41 % bis 60 %	160	21.4
	61 % bis 80 %	141	18.9
	81 % bis 99 %	141	18.9
	100 %	191	25.6
	keine Angaben	0	0
Schulstufe/-typ	Kindergarten	108	14.5
	Primarschule / Einschulungsklasse	336	45.0
	Kleinklasse Primarschule	19	2.5
	Kleinklasse Oberstufe	17	2.3
	Realschule	73	9.8
	Sekundarschule	107	14.3
	Bezirksschule	71	9.5
	keine Angaben	15	2.0
Art der Anstellung	Klassenlehrperson	514	68.9
	Fachlehrperson	212	28.4
	keine Angaben	20	2.7

Anmerkungen: Mean = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Lehrpersonen und 57 Schulleitungen (Antwortquote = 60 Prozent). Die im Folgenden dargestellten Auswertungen beziehen sich auf diejenigen Lehrpersonen, die sich mit einem kompletten Datensatz beteiligten und eindeutig einer Schule zugeordnet werden konnten (n = 746).

Die relevanten Dimensionen zur Erfassung / Operationalisierung von gesundem Engagement stammen aus bereits vorhandenen und validierten Erhebungsinstrumenten (siehe oben). Zur Eruierung von Engagement-Typen wurden eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Verfahren) sowie eine Diskriminanzanalyse durchgeführt (für Details siehe Nido 2011).

6 Ergebnisse

6.1 Bildung von Engagement-Typen mittels Clusteranalyse

Der Zuwachs der Fehlerquadratsumme bei der Fusionierung der Cluster sowie der Vergleich verschiedener Clusterlösungen hinsichtlich ihrer Ausprägungen in den sechs Dimensionen fällt eindeutig zugunsten einer Vier-Clusterlösung aus. Aufgrund der Analyse der Homogenität in und zwischen den Clustern (F-Werte nach Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011, S. 446) sowie aufgrund der Ergebnisse der Diskriminanzanalyse erfüllt die gefundene Clusterlösung die statistischen Kriterien in zufriedenstellendem Maße. Die Clustermittelwerte der vier Cluster finden sich in Tabelle 2.

Die hier vorliegende Clusterlösung erinnert inhaltlich an die von Schaarschmidt und Fischer (1996/2001) gefundenen Muster. So lässt sich das Muster G (Gesundheit) im Cluster 2 wiederfinden, Muster S (Schonung) in Cluster 1, das Risikomuster A (überhöhtes Engagement) in Cluster 4 und das Risikomuster B (Burnout) in Cluster 3. Die Cluster 2 und 3 werden allerdings anders benannt, da inhaltlich andere Aspekte zum Tragen kommen. So wird Cluster 2 nicht wie bei Schaarschmidt und Fischer als ‚gesund' bezeichnet sondern als ‚unauffällig', da sich schonende Lehrpersonen des Clusters 1 aus der Gesundheitsperspektive sogar noch besser dastehen und deshalb eher als ‚gesund' bezeichnet werden können. Auch auf die Bezeichnung ‚Burnout' wird verzichtet, da dazu nach der Definition von Maslach, Schaufeli und Leiter (2001) auch Anzeichen von Depersonalisation vorhanden sein müssten, was in entsprechenden Ausprägungen beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft

Tabelle 2: Clustermittelwerte der vier Cluster hinsichtlich der sechs Dimensionen (n = 736).

Personenbezogene Merkmale	Cluster 1: sich schonende Lehrpersonen (n = 148)	Cluster 2: ‚unauffällige' Lehrpersonen (n = 376)	Cluster 3: erschöpfte Lehrpersonen (n = 74)	Cluster 4: überengagierte Lehrpersonen (n = 138)
Verausgabungsbereitschaft	*2.52*	3.03	3.22	4.09
Distanzierungsfähigkeit	3.50	2.85	2.54	*2.02*
Individuelle Selbstwirksamkeit	4.15	3.69	*3.00*	3.64
Erholung	4.13	3.71	3.22	*2.82*
Emotionale Erschöpfung	*1.78*	2.63	3.94	3.87
Arbeitsfreude	4.56	4.21	*3.36*	4.24
Anteil Personen mit kritischen Werten EE	0 %	7.8 %	64.8 %	60 %
Anteil Personen mit kritischen Werten BZ	2 %	10.8 %	47.9 %	21.2 %

Anmerkung: kursiv die tiefsten Werte; EE: Emotionale Erschöpfung, BZ = Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft

erkennbar wird. Die Überprüfungen zeigen, dass sich die auf Depersonalisation hinweisenden Werte (‚beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft') hochsignifikant zwischen den Typen unterscheiden ($Chi^2 = 92$, $df = 3$, $p = .000$). Die Berechnung des Anteils kritischer Werte zeigt, dass unter den Lehrpersonen des Typs Erschöpfung fast 50 % kritische Werte beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft aufweisen. Somit könnte immerhin knapp die Hälfte der Lehrpersonen des Typs Erschöpfung auch als ausgebrannt bezeichnet werden (falls beide Werte gleichzeitig kritisch sind). Auch unter dem Typ Überengagement gibt es 60 % mit kritischen Werten emotionaler Erschöpfung und immerhin 21 % mit kritischen Werten beeinträchtigter Zuwendungsbereitschaft, was darauf schließen lässt, dass ein Teil der Lehrpersonen dieses Typs ebenfalls die Kriterien für Burnout aufweist. In der Musterverteilung zeigt sich somit ein größerer Unterschied zu Schaarschmidt und Fischer (2001), deren eher kritische Musterverteilung sich anhand der vorliegenden Clusterlösung nicht replizieren lässt.

Um die vier eruierten Engagement-Typen mit ‚Außenkriterien' zu validieren, respektive die Kriteriumsvalidität zu bestimmen, werden im folgenden Abschnitt verschiedene Engagement-Indices mit den verschiedenen Engagement-Typen in Beziehung gesetzt.

6.2 Validierung mittels verschiedener Engagement-Indices

Nebst dem Engagement bezüglich der erwarteten, im Berufsauftrag festgelegten Aufgaben, dem sogenannten ‚in role behavior', kann auch Engagement bezüglich zusätzlicher, freiwilliger Aufgaben (‚extra role behavior') gezeigt werden.

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte von Engagement erfasst:

- die Gesamtjahresarbeitszeit (Gesamt-JAZ),
- das Arbeitspensum,
- die Arbeitszeiten für auf ‚in role behavior' und ‚extra role behavior' hinweisende Tätigkeiten,
- Angaben zum reformerischen Engagement.

In den Tabellen 3 bis 5 werden die entsprechenden Engagement-Indices pro Engagement-Typ aufgeführt. Aufgrund nicht homogener Stichprobenvarianzen wurden für die Arbeitszeiten Rangvarianzanalysen (H-Test nach Kruskal Wallis) und U-Tests nach Man-Whitney durchgeführt.

Als Erstes wurde die durchschnittliche *Gesamt-JAZ* pro Engagement-Typ, bezogen auf den jeweiligen durchschnittlichen Anstellungsgrad, berechnet. Damit wird ein zusammenfassender Rückschluss auf das arbeitszeitliche Engagement der Lehrpersonen möglich.

Die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass überengagierte Lehrpersonen das höchste durchschnittliche Arbeitspensum aufweisen und prozentual am meisten Überzeit leisten. Auch erschöpfte Lehrpersonen haben einen vergleichsweise hohen Anstellungsgrad und leisten viel Überzeit. Lehrpersonen des Typs Schonung hingegen weisen den tiefsten durchschnittlichen Anstellungsgrad auf und leisten auch am wenigsten Überzeit. Die hohen Standardabweichungen kommen hier durch die unterschiedlichen Anstellungsgrade zustande.

Tabelle 3: Hochgerechnete Gesamt-JAZ nach Engagement-Typ (n = 736).

	Cluster 1: Schonung (n = 148)	Cluster 2: ‚Unauffällige' (n = 376)	Cluster 3: Erschöpfung (n = 74)	Cluster 4: Überengagement (n = 138)	X^2	df	p
Gesamt-JAZ	1453 (773)	1603 (640)	1777 (667)	1918 (754)	31.7	3	.000
durchschnittlicher Anstellungsgrad	63 %	65 %	71 %	73 %	13.6	3	.003
% der Soll-Arbeitszeit (1950 Std. auf 100 %)	118 % 1228.5	126 % 1267.5	128 % 1384.5	135 % 1423.5			

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, X^2 = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau

Tabelle 4: Engagement-Indices für ‚in role behavior' nach Engagement-Typ (n = 736).

	Cluster 1: Schonung (n = 148)	Cluster 2: ‚Unauffällige' (n = 376)	Cluster 3: Erschöpfung (n = 74)	Cluster 4: Überengagement (n = 138)	X^2	df	p	post hoc
Unterrichtsbezogene Arbeitszeit (JAZ)	455 (284)	517 (280)	556 (263)	649 (309)	33.5	3	.00	1/2 1/3 1/4 3/4
Schülerinnen- und schülerbezogene Arbeitszeit (JAZ)	95 (154)	108 (133)	156 (421)	156 (193)	18.8	3	.00	1/2 1/3 1/4
Systembezogene Tätigkeiten (JAZ)	6 (16)	5 (16)	8 (24)	13 (63)	11.3	3	.01	1/2
Persönliche Weiterbildung – nur institutionelle Kurse (JAZ)	40 (82)	54 (117)	88 (167)	48 (97)	6.5	3	.09	

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, X^2 = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, JAZ = Jahresarbeitszeit in Stunden, post hoc=signifikante Gruppenunterschiede U-Test

Tabelle 5: Ausgewählte Engagement-Indices für ‚extra role behavior' nach Engagement-Typ (n = 736).

	Cluster 1: Schonung (n = 148)	Cluster 2: ‚Unauffällige' (n = 376)	Cluster 3: Erschöpfung (n = 74)	Cluster 4: Überengagement (n = 138)	X^2	df	p
Mitarbeit in Arbeitsgruppen (JAZ)	15 (35)	17 (40)	13 (36)	19 (41)	3.24	3	.36
Mitarbeit bei Evaluationen (JAZ)	16 (36)	19 (40)	28 (50)	29 (80)	7.36	3	.06
pädagogische Spezialfunktionen (ohne zusätzliche Vergütung) (JAZ)	1 (8)	(16)	2 (8)	5 (22)	5.10	3	.17
zusätzliche Aufgaben (JAZ)	17.94 (37)	27.25 (62)	20.20 (39)	45.85 (91)	7.04	3	.07

Anmerkungen: Mittelwerte plus Standardabweichungen in Klammern, X^2 = Chi-Quadrat Wert, df = Freiheitsgrad, p = Signifikanzniveau, JAZ = Jahresarbeitszeit in Stunden, *F-Wert

In Tabelle 4 sind die hochgerechneten Arbeitszeiten für die frei gestaltbare Arbeitszeit abgebildet, welche viel Spielraum für unterschiedliches Engagement lässt (‚in role behavior') und Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben umfasst. Diese Werte beziehen sich wiederum auf den durchschnittlichen Anstellungsgrad, wie er in Tabelle 3 aufgeführt wurde.

Unter unterrichtsbezogener Arbeitszeit werden u. a. die Unterrichtsplanung und Vor- und Nachbereitungen verstanden. Schülerinnen/schülerbezogene Aktivitäten umfassen u. a. Beratung, Förderung, Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit Fachleuten. Systembezogene Tätigkeit ist beispielsweise die Zusammenarbeit mit Behörden. Genauere Details finden sich in Nido et al. (2008).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Engagement-Typen bezüglich der auf ‚in role behavior' hinweisenden Tätigkeiten mit Ausnahme der für Weiterbildung

eingesetzten Zeit hoch signifikant unterscheiden. So setzen sich schonende Lehrpersonen hochsignifikant weniger Zeit für unterrichtsbezogene und schülerinnen-/schülerbezogene Tätigkeiten ein als alle anderen Engagement-Typen. Und überengagierte Lehrpersonen setzen außer für Weiterbildung am meisten Zeit für die in Tabelle 4 aufgeführten Tätigkeiten ein. Interessant ist schließlich, dass erschöpfte Lehrpersonen für schülerinnen-/schülerbezogene Tätigkeiten sowie für Weiterbildung in Form von institutionalisierten Kursen vergleichsweise am meisten Zeit investieren. Kovarianzanalysen zur Kontrolle des Anstellungsgrades zeigen, dass die hochsignifikanten Unterschiede bezüglich der unterrichtsbezogenen Zeit auch bei Kontrolle des Anstellungsgrades bestehen bleiben (bei homogenen Stichprobenvarianzen und homogenen Kovarianzen). Die Kovarianzanalysen zu den anderen drei Engagement-Indices können nicht interpretiert werden, da die Voraussetzungen nicht erfüllt sind.

Im Unterschied zu den auf ‚in role behavior' hinweisenden Tätigkeiten fanden sich für auf ‚extra role behavior' hinweisende Tätigkeiten hinsichtlich der eingesetzten Arbeitszeit zwischen den Engagement-Typen keine signifikanten Unterschiede. Die hochgerechnete JAZ zur Mitarbeit bei Evaluationen ($p = .06$), sowie die JAZ für zusätzliche Aufgaben ($p = .07$) verpassen das Signifikanzniveau von 5 % allerdings nur knapp. Bei beiden Tätigkeiten zeigt sich das postulierte Muster: so setzen überengagierte Lehrpersonen am meisten, sich schonende Lehrpersonen dagegen am wenigsten Zeit für zusätzliche Aufgaben und die Mitarbeit in Evaluationen ein. Das erwartete Muster zeigt sich am deutlichsten in der JAZ für zusätzliche Aufgaben. Bei den übrigen Indices für Engagement zeigen sich die erwarteten Muster zumindest ansatzweise, wenngleich sich die Unterschiede als nicht signifikant erwiesen.

Im folgenden Abschnitt werden die subjektiven Angaben zur eigenen Involvierung in Reformprojekte überprüft und objektivierbaren Angaben gegenüber gestellt.

6.3 Subjektive Angaben und objektivierbare Angaben

Das maximal mögliche Engagement in Reformprojekten, das sich nach Schule und Stufe unterscheidet, wurde aus Angaben des Bildungsdepartementes berechnet. Damit kann aus den persönlichen Angaben zum individuellen Engagement berechnet werden, wie viel *‚Prozente des maximal möglichen Engagements'* von einer Lehrperson wahrgenommen werden. Die Angaben wurden danach unterschieden, ob Lehrpersonen sich engagieren (‚ich bin stark involviert' oder ‚ich bin wenig involviert'), oder ob sie sich nicht engagieren (‚ich bin nicht involviert'). Die Angaben wurden mit den vom Bildungsdepartement gelieferten Angaben zum Reformengagement der Schulen in Beziehung gesetzt. Die Berechnungen ergaben einen Mittelwert von mehr als 100 Prozent des *‚maximal möglichen Engagements'*. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass manche Lehrpersonen ‚wenig involviert' angeben, auch wenn sie sich beispielsweise lediglich über ein Projekt informiert oder Lektüre dazu studiert haben. Daher wurden in einem zweiten Schritt nur diejenigen Angaben berücksichtigt, welche die Aussage ‚stark involviert' beinhalten. Der resultierende Mittelwert von 56 % scheint deutlich realistischer zu sein. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beantwortung der Frage, wie viele Lehrpersonen bezüglich ihres Engagements unrealistische Angaben machen. Knapp 12 % der hier einbezogenen Lehrpersonen geben für ihr eigenes Engagement Werte von mehr als 100 Prozent des maximal möglichen Engagements an.

Mit diesen Angaben zur Beteiligung am maximal möglichen Engagement scheint somit eine weitere Möglichkeit gefunden, das Engagement zwischen den vier Typen zu vergleichen (siehe Tabelle 6).

Die Varianzanalyse zeigt, dass sich die Engagement-Typen nicht signifikant voneinander unterscheiden ($F = .87$, $df = 3, 717$, $p = .46$), Lehrpersonen des Typs Überengagement nehmen jedoch deutlich mehr des maximal möglichen Engagements wahr als andere Typen.

Tabelle 6: Prozent des maximal möglichen Engagements nach Engagement-Typ (n = 736).

	Cluster 1: Schonung (n = 148)	Cluster 2: ‚Unauffällige' (n = 376)	Cluster 3: Erschöpfung (n = 74)	Cluster 4: Überengagement (n = 138)
Prozent des maximal möglichen Engagements	54	56	46	64

7 Diskussion und Fazit

Es ist möglich anhand der sechs Dimensionen Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, Emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude Typen zu eruieren, die sich hinsichtlich ihres Engagements unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Engagement-Typen in ihrer eingesetzten Gesamt-Jahresarbeitszeit und den von ihnen absolvierten Überstunden sowie bezüglich der eingesetzten Zeit für auf ‚in role behavior' hinweisende Tätigkeiten hoch signifikant unterscheiden (weitere Zusammenhänge der Engagement-Typen mit Belastungen und Ressourcen, persönlichen Merkmalen sowie Schulmerkmalen finden sich bei Nido, 2011). Aufgrund der großen Unterschiede in den Zeitanteilen fällt vor allem die unterrichtsbezogene Zeit ins Gewicht, welche gut ein Viertel der Gesamt-Jahresarbeitszeit ausmacht und bei der sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Engagement-Typen auch bei der Kontrolle des Anstellungsgrades zeigen. So setzen die beiden hoch engagierten Engagement-Typen (erschöpfte und überengagierte Lehrpersonen) deutlich mehr Zeit für Unterrichtsplanung, Vor- und Nachbereitungen sowie andere auf den Unterricht bezogene Tätigkeiten ein. Dieser Umstand könnte einen ersten Hinweis darauf geben, wie die beiden Engagement-Typen ihr hohes Engagement auf ein gesundheitlich besser verträgliches Maß beschränken könnten. So kann ein effizientes Zeitmanagement und eine verstärkte Distanzierung dazu beitragen, die Arbeitszeit für solch ‚unbegrenzte' Aufgaben auf ein gesundheitsverträglicheres Ausmaß zu reduzieren. In der für auf ‚extra role behavior' hinweisende Tätigkeiten eingesetzten Zeit und im reformerischen Engagement finden sich jedoch keine signifikanten Unterschiede. Einzig die JAZ zur Mitarbeit bei Evaluationen sowie die JAZ für zusätzliche Aufgaben differenzieren etwas besser zwischen den Engagement-Typen und sind daher geeignete Indikatoren für ‚extra role behavior'. Zum reformerischen Engagement muss allerdings angemerkt werden, dass Projekte zusammengefasst wurden, welche mit unterschiedlichem Aufwand verbunden sind, was durch die Aufsummierung nicht berücksichtigt wird. Es könnte auch sein, dass gewisse Personengruppen (beispielsweise Berufseinsteigende oder Fachlehrpersonen) in bestimmte Projekte eher weniger involviert sind oder gar nicht teilnehmen können, da die Projekte an ihrer Schule nicht durchgeführt werden. Daher ist der Engagement-Index für reformerisches Engagement mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Überprüfung der subjektiven Angaben zum persönlichen Engagement in Reformprojekten mit Angaben des Bildungsdepartementes stimmt größtenteils überein. Lediglich 12 % der befragten Lehrpersonen geben an, in Reformprojekte stark involviert zu sein, die vom Bildungsdepartement nicht aufgelistet worden waren. Tatsächlich ist aber die Möglichkeit nicht auszuschließen, dass dem Bildungsdepartement nicht alle Informationen über Reformaktivitäten in den einzelnen Schulen vorlagen.

Da es keine Hinweise auf eine systematische Überschätzung der selbsterfassten Arbeitszeiten gibt (Nido et al., 2008, S.28f.) und die subjektiven Angaben zur persönlichen Involvierung in Reformprojekte mit den Angaben des Bildungsdepartementes zu laufenden Reformprojekten in den einzelnen Schulen größtenteils übereinstimmen, kann die Bildung der vier Engagement-Typen als schlüssig angesehen werden. Wie aber bereits gezeigt wurde, ist ein solches Vorgehen nur dann sinnvoll, wenn es um die Ermittlung von Typen geht. Wenn jedoch Verhaltensstile in ihrem kausalen Status für die Veränderung im Beanspruchungsleben untersucht werden, ist eine konzeptionelle und empirische Trennung zwischen Indikatoren wie Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit sowie des vorherzusagenden Beanspruchungserlebens wie Emotionale Erschöpfung unerlässlich (Weber, 2005; zit. nach Klusmann, Kunter & Trautwein, 2009).

Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Befunde ist kritisch anzumerken, dass die referierten Ergebnisse auf Daten beruhen, welche in einem Deutschschweizerischen Kanton in Zeiten eines geplanten Reformpakets erhoben wurden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse auch auf andere Regionen in und außerhalb der Schweiz und auf andere Schulsysteme übertragbar sind. Auch kann der fast ausschließliche Einsatz von ‚self reports' respektive Selbsteinschätzungen kritisiert werden (‚common method bias' nach Doty & Glick, 1998). In diesem Zusammenhang ist auch die Fokussierung auf hochgerechnete Arbeitszeiten zu kritisieren. Obschon die Erfassung von Engagement als schwierig gilt, direkte Beobachtung kaum realisierbar ist und Effekte sozialer Erwünschtheit auftreten können, wäre es interessant Engagement mittels der UWES sowie zusätzlichen objektiven Daten und Verhaltensindikatoren zu erfassen. Dies betrifft insbesondere die Bestimmung des ‚work engagement' der jeweiligen Typen, womit auch eine Vergleichbarkeit mit der dazu vorliegenden Studie möglich würde.

Auch die für die Auswertung eingesetzten statistischen Verfahren können kritisch betrachtet werden. So kritisieren Klusmann, Kunter, Trautwein und Baumert (2006, S.170f.) die Verwendung von Clusteranalysen, da die Häufigkeitsverteilung der Cluster abhängig von der angewendeten Methode ist. Aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit mit der Typologie von Schaarschmidt und Fischer (1996) wurde hier jedoch analog zum Großteil der dazu vorliegenden Arbeiten

ein clusteranalytisches Verfahren angewendet (vgl. dazu auch Nido, 2011).

Auch inhaltlich sind noch Fragestellungen offen. Warum engagieren sich beispielsweise bestimmte Lehrpersonen und andere nicht? Hinweise können aus Erkenntnissen der Forschung zu Freiwilligenarbeit (Clary, Snyder, Ridge, Copeland, Stukas, Haugen & Miene, 1998) entnommen werden.

Schließlich wäre es wichtig, die Sichtweise von Lehrpersonen zu den aufgeführten Ergebnissen und ihre persönlichen Methoden zum Erreichen und Erhalt eines gesunden Engagements zu erfragen, um weiterführende Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation erarbeiten zu können.

Literatur

Abele, A. E., Stief, M. & Andrä, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 18*(3), 145-151.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Auflage). Berlin: Springer.

Brief, A. P. & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review, 11*, 710-725.

Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in elicting social support and burnout among secondary-school-teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*, 1474-1491.

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. & Miene P. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1516-1530.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512.

Doty, D. H. & Glick, W. H. (1998). Common method bias: Does common methods variance really bias results? *Organizational Research Methods, 1*, 374-406.

Ducki, A. (2000). *Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit. Eine Gesamtstrategie zur betrieblichen Gesundheitsförderung*. Zürich: vdf Hochschulverlag.

Fritz, C. & Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of workload and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology, 91*, 936-945.

Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32*(6), 857-874.

Hacker, W. & Reinhold, S. (1999). *Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHDSystem)*. Frankfurt am Main: Swets Test Services.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.

Hallberg, U. E. & Schaufeli, W. B. (2006). «Same same» but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11*,119-127.

Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Hrsg.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (S. 95-113). Philadelphia: Taylor & Francis.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*, 513-524.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692-724.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*(3), 161-173.

Klusmann, U. & Kunter, M. (2008). *Die Balance finden: Berufliches Engagement und die Fähigkeit zur Distanzierung bei Lehrkräften*. Tätigkeitsbericht Max-Planck-Gesellschaft.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2008a). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: an International Review, 57*, 127-151.

Klusmann, U., Kunter, M. & Trautwein, U. (2009). Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens bei Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56*, 200-212.

Lampert, B. (2011). *Detached Concern. Eine emotionsregulierende Bewältigungsstrategie in der Altenpflege. Beiträge zur Arbeitspsychologie* (Hrsg. P. Sachse & E. Ulich), Band 1. Lengerich: Pabst.

Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf : Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S.757-773). Münster: Waxmann.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.

Motowildo, S. J. & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 79*, 475-480.

Nido, M. (2011). *Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde? Verschiedene Engagement-Typen und ihr Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmalen*. Dissertation, Universität Zürich.

Nido, M., Ackermann, K., Trachsler, E., Brüggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.

Nido, M., Trachsler, E. & Swoboda, N. (2012). *Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf*. Unveröffentlichter Projektbericht.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. Frankfurt: Swets Test Services.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: version 1*. In: Preliminary Manual, Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293-315.

Schaufeli,W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 701-716.

Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Schaufeli,W. B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 152-171.

Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nishiwa, H. & Kato, A. et al. (2008). Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: an International Review, 57*(3), 510-523.

Simpson, M. R. (2009). Engagement at work: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies, 46*, 1012-1024.

van Beck, I., Taris, T. W. & Schaufeli, W. B. (2011). Workaholic and Work Engaged Employees: Dead Ringers or Worlds Apart? *Journal of Occupational Health Psychology, 16*(4), 468-482.

Weber, H. (2005). Persönlichkeit und Gesundheit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S.129-148). Göttingen: Hogrefe.

Wülser, M. & Inversini, S. (2008). BGFS - *Diagnoseinstrument für die Betriebliche Gesundheitsförderung an Schulen. Validierung des Instruments*. Unveröffentlichter Projektbericht.

Korrespondenz-Adresse:
Dr. Miriam Nido
iafob – Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung
Obere Zäune 14
CH-8001 Zürich
miriam.nido@iafob.ch

Schätzskalen zum kurzfristigen Beanspruchungserleben (SKB-Verfahren) – modifiziert nach Plath & Richter (1984)

Winfried Hacker, Anja Hubrich, Thekla Morgenroth & Nicole Stab

Technische Universität Dresden

Zusammenfassung

Zum Erfassen kurzfristig entstehenden Beanspruchungserlebens (EN ISO 10075/1-3) wird die Überarbeitung eines bewährten Screeningverfahrens vorgestellt. Die Schätzskalen wurden von Plath und Richter (1984) für industrielle Arbeit entwickelt. Die Neuvalidierung an 242 Dienstleistern im Pflege-, Einzelhandel- und Verwaltungsbereich ergibt eine klare Faktorenstruktur (Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft), sowie gute interne Konsistenz und Konstruktvalidität. Das kurze Verfahren eignet sich für den wiederholten Einsatz auch während einer Schicht.

Schlüsselwörter
Arbeitsbeanspruchung – kurzfristiges Beanspruchungserleben – Dienstleistungstätigkeiten – Screeningverfahren

Abstract

The paper describes the result of the re-validation of a proven screening- instrument of perceived short-term mental work-strain (cf. EN ISO 10075/1-3). These rating-scales were developed by Plath and Richter (1984) for industrial work. The re-validation for the human service sector with 242 employees with jobs in nursing, retail sales, and the civil services showed the two meaningful factors „short-term performance efficiency“ and „achievement motivation“, as well as good internal consistency and construct validity. Because of the short item list the instrument may be recommended for the repeated application during a work shift, too.

Keywords
Mental work-load – perceived short-term mental work-strain – human service jobs – screening tool

1 Einordnung. Verfahrensmerkmale

Das SKB-Verfahren erfragt Erlebens- und Befindensmerkmale beim Ausführen von Erwerbstätigkeiten.

Diese Aussagen müssen nicht mit organismischen Veränderungen durch arbeitsbedingte Verausgabung übereinstimmen. Die Aussagen können unter anderem durch Desinteresse oder Erwägungen zur Erwünschtheit bzw. Nützlichkeit von Antworten verzerrt sein.

Dennoch sind Aussagen zur erlebten Arbeitsbeanspruchung unerlässlich, weil das Erleben, z. B. das erlebte Müdigkeitsgefühl im Unterschied zur organismischen Ermüdung, den Einsatz der Arbeitenden mitbestimmt.

Insbesondere steht das ausgesagte Beanspruchungserleben in deutlicher Beziehung zu konkreten, gestaltbaren Arbeitstätigkeitsmerkmalen, etwa der Vollständigkeit der Tätigkeiten, dem Tätigkeitsspielraum in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht, der Anforderungsvielfalt und damit den Lernangeboten in der Tätigkeit sowie der körperlichen Abwechslung.

Die Abbildung 1 illustriert das für Erlebensdaten (die mit einem aufwendigeren Verfahren, dem BMS-Verfahren von Plath & Richter, 1984, erfasst wurden) und dem Lernpotential von Arbeitstätigkeiten (einer Skala des Arbeitsanalyseverfahrens TBS von Hacker, Fritsche, Richter & Ivanova, 1995; Richter & Hacker, 2003). Die Beanspruchungsskalen geben mithin Hinweise auf zu verändernde Arbeitstätigkeitsmerkmale.

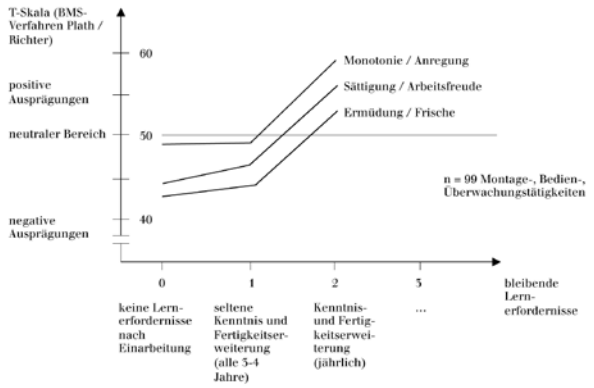

Abbildung 1: Abhängigkeit arbeitsbedingten Befindens am Schichtschluss vom Lernpotential (Hacker & Richter, 1990).

Zum raschen Erfassen von arbeitsbedingten Befindensveränderungen hatten Plath und Richter (1984) eine Batterie von Schätzskalen vorzugsweise für industrielle Arbeitsprozesse entwickelt. Sie ergänzte als Screeningverfahren das umfangreichere BMS-Verfahren.

In den Grenzen von Verfahren, die Aussagen über Erleben und Befinden beim Arbeiten erfragen, hat das SKB-Verfahren mehrere Vorzüge:

1. In konzeptioneller Hinsicht nutzt es *bipolare Skalen*. Bipolare Skalen haben den Vorzug, zwischen positivem Erleben (z. B. Frische oder Anregung) und negativem Erleben (z.B. Müdigkeit oder Desinteresse) zu variieren. Damit stufen sie nicht lediglich zwischen dem Vorliegen oder Nichtvorliegen von Beeinträchtigungen des Befindens im Sinne einer „negativen Psychologie". Sie berücksichtigen vielmehr, dass Arbeit auch die Aufmerksamkeit anregen, interessieren und motivieren kann. Dadurch wird dem neutralen Belastungsbegriff der DIN EN ISO 10075 Rechnung getragen.
   Es wird nicht suggeriert, dass Arbeit das Befinden der Arbeitenden nur beeinträchtigen kann.

2. Das Verfahren erfasst Befindensveränderungen in ihrer *Vielseitigkeit* und *Verknüpfung*. Es erfasst „erlebte Veränderungen des psychophysischen Zustands, der Sachzuwendung und Konzentration, des willentlichen Einsatzes und der Motivation, sowie der emotionalen und affektiven Lage" (Plath & Richter, 1984, S. 36). Diese Befindensfacetten können inhaltlich und statistisch überzeugend zu den zwei Skalen „Arbeitsfähigkeit" und „Arbeitsbereitschaft" zusammengefasst werden (vgl. hierzu Abschnitt vier).
   Gute Gründe sprechen ungeachtet der klaren Skalenzugehörigkeit dafür, neben der Zusammenfassung der Einzelmerkmale diese im Sinne eines Merkmalsprofils sämtlich für verschiedene Messzeitpunkte darzustellen. Dadurch kann das Screeningverfahren differenzierter auf zu beachtende Komponenten des Beanspruchungserlebens hinweisen. Beispielsweise könnten sich volitive Komponenten („Arbeitswilligkeit") weniger verändern als emotionale Bezüge („Lust zur Arbeit"): Je weniger „Lust" umso notwendiger „Wille" etc.

3. Das Verfahren ermöglicht, Befindensveränderungen, die im Verlaufe des Arbeitsprozesses *kurzfristig* entstehen und sich verändern, auch kurzfristig zu erfassen. Der Einsatz dauert nur zwei bis drei Minuten. Damit ist eine *Verlaufsuntersuchung* mit einem wiederholten Einsatz ebenso möglich wie der Einsatz genau in *beanspruchungskritischen Arbeitsabschnitten.*

Die Neuvalidierung des Verfahrens erfolgte in verschiedenen Bereichen des *Dienstleistungssektors* mit dialogisch-interaktiven Arbeitsprozessen, in dem nunmehr 75 % der in Deutschland Beschäftigten arbeiten. Die Erstvalidierung durch Plath und Richter (1984) erfolgte entsprechend der damaligen Beschäftigungsstruktur vorwiegend im industriellen Fertigungssektor mit monologisch-objektbezogenem Arbeitsprozessen. Das SKB-Verfahren ist in beiden Sektoren einsetzbar.

Im Dienstleistungssektor verrichtet der größte Teil der Beschäftigten interaktive, dialogische Tätigkeiten mit oder an Klienten (Kunden, Patienten, Schülern, Beratungssuchenden). Dabei liegen Besonderheiten in den psychischen Anforderungen vor (zusammenfassend dazu Hacker, 2009). Diese Anforderungen ändern sich rasch, sind nicht immer vorhersehbar und schließen emotionale Anteile in größerem Umfang ein als bei monologischen Tätigkeiten an Objekten. Zur Untersuchung dieser Anforderungen z. B. im Einzelhandel eignet sich u. a. das FEMIA-Verfahren (Pietrzyk, Rodehacke & Hacker, 2012), die erlebten Beanspruchungen können mit dem SKB-Verfahren abgeschätzt werden.

Die vorliegende Neuvalidierung betrifft einige Verbesserungsmöglichkeiten der Erstversion des Verfahrens:

Einer Faktorenanalyse wurden ursprünglich die vier Skalen „psychophysischer Zustand", „Sachzuwendung / Konzentration", „willentlicher Einsatz / Motivation" sowie „emotionale / affektive Lage" mit 63.3 % Varianzaufklärung entnommen (Plath & Richter, 1978, 1984).

Allerdings luden die Hälfte der Items ähnlich hoch auf mehr als einem Faktor mit Ladungsdifferenzen < .20. Nur beim ersten Faktor lagen wenigstens vier Items mit Ladungen ≥ .60 je Faktor vor.

Des Weiteren sah das Antwortformat der bipolaren Ratingskalen sieben Zentimeter lange Linien ohne Unterteilungen vor, auf denen die eigene Befindlichkeit zu kennzeichnen war. Beim Einsatz begegneten uns wiederholt Einstufungsschwierigkeiten von Untersuchungspersonen.

Daher wurde das Antwortformat verändert (vgl. Abschnitt 2) und einige Validierungsschritte wurden an einer neuen Stichprobe (N = 242 vollzeitbeschäftigte Dienstleister/innen) wiederholt (vgl. Abschnitt 4).

2 Erläuterungen zu Einsatz und Auswertung

Die bipolaren Schätzskalen erfassen kurzfristig im Arbeitsprozess entstehendes Beanspruchungserleben mit den zwei Skalen „Arbeitsfähigkeit“ und „Arbeitsbereitschaft“, die insgesamt 13 Items enthalten.

Diese Skalen sind mindestens vor Arbeitsbeginn und nach Arbeitsende auszufüllen. Wegen der raschen Ausfüllbarkeit (zwei bis drei Minuten) sind sie geeignet zum Erfassen des Verlaufs des Beanspruchungserlebens während des Arbeitstages. Für die Verlaufserfassung ist die Vordruckversion „im Verlaufe des Arbeitstags“ vorgesehen.

Empfehlenswert ist die Verlaufsanalyse über eine ganze Arbeitswoche, um die gelingende oder fehlende Rückbildung entstehender Beeinträchtigungen in der Freizeit sowie gegebenenfalls Zunahmen von Beeinträchtigungen im Wochenverlauf auf Grund ihrer unvollständigen täglichen Rückbildung zu erfassen.

Beim wiederholten Einsatz der Schätzskalen ist das Vertauschen der Reihenfolge der 13 Items zu empfehlen, um Antwortstereotypien vorzubeugen.

Die bipolaren Schätzskalen sind in der hier vorliegenden Neufassung als siebenstufige Kategorialskalen ausgelegt. Damit können beobachtete Einstufungsschwierigkeiten von Untersuchungspersonen verringert werden. Die bipolare spiegelbildliche kategoriale Stufung ist in Tabelle 1 dargestellt.

Für das Auswerten werden den Kategorien der siebenstufigen bipolaren Ratingskalen Ziffern zugeordnet. Dabei erhalten die jeweils leistungsgünstigeren Ausprägungen der erlebten Beanspruchung (bspw. geistig frisch, arbeitswillig) die höchste Ziffer, also sieben, die ungünstigeren Ausprägungen (bspw. geistig müde, gegen die Arbeit widerwillig) die niedrigste, also eins.

Im Antwortblatt stehen günstige und ungünstige Ausprägungen teils links, teils rechts, um Antwortstereotypien vorzubeugen. Die Items 2, 4, 9, 11, 12 und 13 haben die ungünstigen Ausprägungen mit der niedrigsten Ziffer 1 links, die übrigen rechts. Das ist bei der Ziffernzuordnung und dem eventuellen Bilden von Gesamtwerten für die Skalen unbedingt zu beachten!

Bei der Ziffernzuordnung zu den Kategorien darf nicht übersehen werden, dass zulässige Rechenoperationen mit diesen Ziffern Prozeduren für Ordinalskalen sind. Gleichabständigkeit der sieben kategorialen Stufen könnte zwar vermutet werden, ist jedoch nicht gesichert.

In den hier ausgewerteten Untersuchungen bei Pflegekräften, Verkäufern und Verwaltungsmitarbeiterinnen wurden zu Arbeitsbeginn Werte bei knapp sechs bei der Skala Arbeitsbereitschaft und Werte um fünf bei der Skala Arbeitsfähigkeit, sowie am Ende eines Arbeitstages Werte unter vier bei der Skala Arbeitsfähigkeit und Werte unter fünf bei der Skala Arbeitsbereitschaft ermittelt.

Aus den Validierungsuntersuchungen der Entwickler des Fragebogens wurden in Feld- und Laborstudien vergleichbare Werte berichtet (Plath, 1973; Plath & Richter, 1984).

Tabelle 1: Beispiele für siebenstufige bipolare kategoriale Merkmalsstufungen und die polungsabhängige Ziffernzuordnung.

	sehr	ziemlich	etwas	weder noch	etwas	ziemlich	sehr	
geistig frisch	7	6	5	4	3	2	1	geistig müde
Konzentration fällt schwer	1	2	3	4	5	6	7	Konzentration fällt leicht

3 Vordrucke

Es gibt drei Vordruckversionen für den Einsatz vor Arbeitsbeginn und am Arbeitsende, sowie für das Erfassen von Beanspruchungsverläufen während der Arbeitsschicht.

Diese Versionen sind in der Anlage als Kopiervorlagen dargestellt.

4 Neuuntersuchung von Verfahrensmerkmalen. Verfahrensmodifikationen

Diesen Untersuchungen liegen Daten aus überwiegend unveröffentlichten Untersuchungen von Hubrich, Looks, Pietrzyk und Stab (AG Wissen-Denken-Handeln am Institut I der Fachrichtung Psychologie der TU Dresden) zugrunde. Sie beziehen sich auf Angaben von Vollzeitbeschäftigten in der stationären Krankenpflege, von Verkäuferinnen und von Verwaltungsangestellten.

Verteilung der Itemwerte / Differenzierungsfähigkeit

Voraussetzung für die Brauchbarkeit von Items und ihrer Stufungen ist, dass die Angaben der Probanden sich auf verschiedene Stufen verteilen und dabei zu Arbeitsbeginn andere Verteilungen aufweisen als am Arbeitsende. Am Arbeitsende sollte die Verteilung zum ungünstigeren Ende der Itemskalen verschoben sein.

Diese Voraussetzung ist erfüllt. Mit wenigen Ausnahmen, welche die extremste Negativausprägung betreffen, sind alle Stufen besetzt. Die siebenstufige Skala wird ausgenutzt.

Bei allen Items verschieben sich die Verteilungen vom Arbeitsanfang zum Arbeitsende hin zum leistungsungünstigeren Bereich.

Die Tabelle 2 stellt die prozentualen Antwortverteilungen sowie (mit dem Vorbehalt der ordinalen Datenbasis) die Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler für Arbeitsanfang und Arbeitsende zusammen.

Das Ausmaß der Veränderungen im Arbeitsverlauf wird in Abschnitt fünf erörtert.

Das Verfahren ist heterogen, insofern es kognitive, volitionale und emotionale Komponenten des arbeitsbedingten Beanspruchungserlebens erfassen soll. Daher wird auf das Ermitteln der Trennschärfe der einzelnen Items im Sinne ihrer Korrelationen (r_{it}) mit dem Gesamtwert des Verfahrens verzichtet.

Items mit geringem Beitrag zur Varianzaufklärung werden bei der Faktorenanalyse ermittelt und gegebenenfalls entfernt.

Faktorielle Gültigkeit

Die Faktorenanalysen der Itemwerte am Arbeitsende sowie der Differenzen zwischen Arbeitsbeginn und Arbeitsende wurden für die 15 Items der Originalversion berechnet (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation). In beiden Fällen ergab sich eine Zweifaktorenlösung. Die Zuordnung der Items zu den Faktoren unterscheidet sich in beiden Fällen nicht.

Eine konfirmatorische Faktorenanalyse ergibt keine Hinweise auf eine Ein-Faktor-Lösung.

Beide Faktoren haben im Screetest Eigenwerte > 1, weisen jeweils mindestens vier Items mit quadrierten Ladungen > .60 auf und sind inhaltlich sinnvoll interpretierbar. Faktor 1 fasst Items zusammen, welche die ausgesagte Arbeits- bzw. Leistungsfähigkeit betreffen. Die Items des Faktors 2 beschreiben die Arbeitsbereitschaft (Tabelle 3).

Die Faktoren gleichen den Binärfaktoren „Handlungsbereitschaft“ und „Handlungsfähigkeit“ der höchsten Analyseebene der „Eigenzustands-(EZ-)Skalen“ von Nitsch (1976). Diese Skalen zur hierarchisch-mehrdimensionalen Befindlichkeitsskalierung wurden schrittweise aus einem Pool von ca. 3500 Adjektiven entwickelt.

Das Item 7 (aufmerksam vs. unaufmerksam) lädt auf den Faktoren 1 (Arbeitsfähigkeit) und 2 (Arbeitsbereitschaft) fast gleich stark. Es wird dennoch aus inhaltlichen Erwägungen in dem Itemsatz belassen und dem Faktor 2 (Arbeitsbereitschaft) zugeordnet.

Für die Werte am Ende des Arbeitstages beträgt die aufgeklärte Gesamtvarianz 61.2 % (Faktor 1: 37.4 %; Faktor 2: 23.8 %). Für die Differenzen der Anfangs- und Endwerte beträgt die aufgeklärte Varianz 52.1 % (Faktor 1: 27.5 %; Faktor 2: 24.6 %).

Die Faktorenstrukturen der End- und der Differenzwerte entsprechen sich.

Weil zwei Items der Originalversion einen geringen Beitrag zur Varianzaufklärung leisten ($h^2 < .50$) wurde eine weitere Faktorenanalyse ohne diese Items, d.h. für 13 Items, gerechnet.

Die aufgeklärte Gesamtvarianz erhöht sich dabei geringfügig auf 63.7 %, die Faktorenstruktur bleibt erhalten. Beide Faktoren enthalten mindestens vier Items mit Ladungen >.60.

Die faktorielle Validität dieser Endversion mit 13 Items ist also gegeben.

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Probandenangaben (N = 242) auf die Stufen des Fragebogens. Anfang und Schluss des Erwerbsarbeitstags. Arithmetisches Mittel $\bar{x}$, Standardabweichung s und Standardfehler $s_{\bar{x}}$

		% Anteil der Werte auf Stufe									
Item	Messung	1	2	3	4	5	6	7	$\bar{x}$	s	$s_{\bar{x}}$
1. Geistig frisch	Anfang	0	4,4	3,2	1,6	12,9	54	32,8	5,8	1,18	0,08
	Schluss	4,2	25	28,8	8,5	16,5	13,6	3,4	3,62	1,60	0,10
2. Konzentration	Anfang	1,6	0,8	13,7	10,1	10,5	41,1	22,2	5,39	1,46	0,09
	Schluss	4,1	20,2	29,6	9,9	14	19,8	2,5	3,79	1,61	0,10
3. Interesse	Anfang	0,8	1,2	3,7	7,8	11,4	39,2	35,9	5,89	1,23	0,08
	Schluss	0	3,4	7,7	21,9	29,2	31,3	6,4	4,97	1,19	0,08
4. Entspannung	Anfang	2,0	10,2	15,9	14,2	10,6	32,1	15,0	4,78	1,70	0,11
	Schluss	5,4	20,3	32,4	17,4	9,1	12,9	2,5	3,53	1,50	0,10
5. Arbeitswilligkeit	Anfang	1,2	2,4	2,0	2,9	8,2	38	45,3	6,09	1,24	0,08
	Schluss	4,6	8,4	10,9	14,7	27,3	25,6	8,4	4,62	1,60	0,10
6. Energiegeladen	Anfang	0	2,9	5,3	12,3	19,3	44,3	16,0	5,45	1,22	0,08
	Schluss	8,4	25,6	22,3	10,5	16	14,3	2,9	3,55	1,58	0,11
7. Aufmerksam	Anfang	0	1,6	0,8	1,6	13	52,8	30,1	6,05	0,91	0,06
	Schluss	1,7	8,7	24,4	8,3	24,4	26,9	5,8	4,49	1,53	0,10
8. Gut gelaunt	Anfang	0,4	2,0	2,4	6,9	10,9	43,7	33,6	5,91	1,17	0,07
	Schluss	2,1	4,6	9,3	18,6	17,3	33,8	14,3	5,03	1,50	0,10
9. Ohne Anstrengung	Anfang	1,2	3,2	6,5	12,1	10,1	41,3	25,5	5,53	1,43	00,9
	Schluss	5,8	9,1	20,3	16,6	18,7	24,5	5,0	4,27	1,63	0,11
10. Körperlich frisch	Anfang	0	3,7	8,9	6,1	16,7	43,1	21,5	5,51	1,34	0,09
	Schluss	5,1	21,9	29,1	10,1	14,8	15,6	3,4	3,68	1,62	0,11
11. Gelassen	Anfang	1,2	2,5	7,8	14,8	16,4	39,3	18	5,33	1,38	0,09
	Schluss	3,8	11,8	19,4	22,8	10,1	24,9	7,2	4,27	1,64	0,11
12. Lust	Anfang	1,6	0,4	3,6	11,7	13	44,1	25,5	5,68	1,25	0,08
	Schluss	5,8	12,1	21,3	20,4	22,9	13,8	3,8	3,99	1,53	0,10
13. Mühelos	Anfang	0	2,4	2,4	14,2	10,9	42,1	27,9	5,72	1,22	0,08
	Schluss	3,8	12,2	14,2	23,8	20	20	6,3	4,29	1,57	0,10
14. Ruhig	Anfang	0,4	3,7	6,6	6,2	11,9	47,7	23,5	5,63	1,33	0,09
	Schluss	3,0	8,6	16,7	17,2	11,2	34,8	8,6	4,64	1,63	0,11
15. Ausgeruht	Anfang	1,2	5,3	15,0	8,5	13,8	41,9	14,2	5,11	1,53	0,10
	Schluss	11,4	29,1	32,9	11,4	5,5	8,9	0,8	3,00	1,42	0,09

Tabelle 3: Rotierte Komponenten und Kommunalitäten für die Werte am Arbeitsende der Finalversion mit 13 Items. N = 242 Fett … Kennzeichnung der Skalenzugehörigkeit.

Items		rotierte Komponenten		
(Bezeichnungen des positiven Pols)		Faktor 1	Faktor 2	Kommunalitäten (h^2)
1	geistig frisch	**.73**	.27	.60
2	Konzentration fällt leicht	**.76**	.02	.58
3	interessiert	-.02	**.84**	.71
4	entspannt	**.80**	-.05	.64
5	arbeitswillig	.13	**.84**	.73
6	energiegeladen	**.72**	.40	.69
7	aufmerksam	.53	**.56**	.59
8	gut gelaunt	.46	**.65**	.63
9	ohne Anstrengung fortsetzen	**.65**	.46	.63
10	körperlich frisch	**.70**	.39	.65
11	gelassen	**.62**	.40	.55
12	Lust zur Fortführung	.46	**.64**	.63
13	mühelos fortsetzen	**.63**	.51	.65

Tabelle 4: Zusammenstellung wichtiger Merkmale der Zweifaktorenlösung.

	aufgeklärte Varianz (%)	Anzahl von Ladungen > .60	Cronbach Alpha	$h^2 > .55$	Quotient quadratische Ladung / $h^2 > .50$
Faktor 1 (Arbeitsfähigkeit)	36.1	8	.90	sämtliche Items	sämtliche Items
Faktor 2 (Arbeitsbereitschaft)	27.6	4	.85	sämtliche Items	sämtliche Items
	63.7	12 (von 13)			

Interne Konsistenz

Die interne Konsistenz ist gegeben. Cronbach Alpha beträgt bei Faktor 1 = .90, bei Faktor 2 = .85, liegt also deutlich über der empfohlenen Schranke von .70 (Cronbach 1951).

Auf Grund der raschen Veränderlichkeit des erfragten kurzzeitigen Beanspruchungserlebens sowie seiner Subjektivität sind Retest- und Interraterreliabilität inhaltlich für diesen Gegenstand nicht relevant.

Die Tabelle 4 stellt wesentliche Kriterien zusammen.

Tabelle 5: Veränderungen der Skalenwerte im Verlaufe eines Arbeitstages.

		Arbeitsanfang	Arbeitsende	Signifikanz des Unterschieds (p)
Skala / Item	n	$\bar{\chi} \pm s_{\bar{\chi}}$	$\bar{\chi} \pm s_{\bar{\chi}}$	(2-seitig)
Skala „Arbeitsfähigkeit“	211	5.42 ± 0.07	3.90 ± .08	.000
Items mit den höchsten Ladungen (> .70)				
- Entspanntheit	239	4.77 ± .11	3.53 ± .08	.000
- Konzentration	242	5.38 ± .09	3.79 ± .08	.000
- Geistig frisch	236	5.81 ± .08	3.62 ± .08	.000
Skala „Arbeitsbereitschaft“	216	5.93 ± .06	4.65 ± .08	.000
Items mit den höchsten Ladungen (> .60)				
- Arbeitswilligkeit	235	6.10 ± .08	4.63 ± .08	.000
- Interesse	232	5.88 ± .08	4.97 ± .08	.000
- Lust zur Arbeit	239	5. 69 ± .08	4.00 ± .08	.000

5 Konstruktvalidität

Es ist hinreichend gesichert, dass mit zunehmender Dauer von Arbeitstätigkeiten Beeinträchtigungen der jeweils beanspruchten physischen und psychischen Leistungsvoraussetzungen eintreten und von den Betroffenen ausgesagt werden können.

Somit müsste eine signifikante Verschlechterung in der Skala „Arbeitsfähigkeit“ am Arbeitsende gegenüber dem Beginn, d.h. nach siebenstündiger Arbeit, vorliegen.

Das trifft für die Skala insgesamt und für alle zugehörigen Items zu. Die Tabelle 5 illustriert das für die Skala und für die drei Items mit der höchsten Ladung auf diesem Faktor (> .70).

Im Zusammenhang mit der Arbeitsfähigkeit wird im Verlauf längerer Arbeit das Aufbringen der Arbeitsbereitschaft mit ihren motivationalen, volitiven und emotionalen Aspekten schwieriger. Allerdings sollte das weniger eindeutig ausgeprägt sein als bei den Merkmalen der Arbeitsfähigkeit, weil – angemessene Einstellung zum Arbeitsauftrag unterstellt – das Wollen anforderungsgerechter Leistungen auch für Aufgaben am Arbeitsende unerlässlich bleiben bzw. bei nachlassender Arbeitsfähigkeit sogar wachsende Bedeutung gewinnen kann.

Das Aufrechterhalten der Arbeitsbereitschaft kann zu Lasten der Arbeitsfähigkeit erfolgen.

Die signifikante Beeinträchtigung in der Skala Arbeitsbereitschaft insgesamt am Arbeitsende im Vergleich zum Arbeitsbeginn ist gleichfalls gegeben und sie liegt auch bei allen Items vor.

Die Tabelle 5 zeigt das für die drei Items mit der höchsten Ladung auf diesem Faktor (>.60).

Die Beeinträchtigung der emotionalen Aspekte („Lust zur Arbeit“) fällt marginal deutlicher aus als die der volitiven („Arbeitswilligkeit“).

Im Unterschied zur Skala Arbeitsfähigkeit verbleiben die ausgesagten Merkmalsausprägungen der Arbeitsbereitschaft am Arbeitsende im Neutralbereich. Bei der Arbeitsfähigkeit hingegen wir dieser tendenziell unterschritten.

Das Verfahren ist konstruktvalide.

Literatur

DIN EN ISO 10075/1-3 (200, 2003). *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung*. Teil 1: Allgemeines und Begriffe. Teil 2: Gestaltungsgrundsätze. Teil 3: Prinzipien und Anforderungen für die Messung und Erfassung psychischer Arbeitsbelastung. Berlin: Beuth.

Hacker, W. (2009). *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Ein Lehrbuch. Lengerich: Pabst- Verlag.

Hacker, W., Fritsche, B., Richter, P. & Iwanowa, A. (1995). *Tätigkeitsbewertungssystem*. Zürich: vdf-Hochschulverlag.

Hacker, W. & Richter, P. (1990). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten – Ein Konzept in Entwicklung. In F. Frei und I. Udris (Hrsg.), *Das Bild der Arbeit*, S. 125-142. Bern: Huber.

Nitsch, J.R. (1976). Die Eigenzustandsskala (EZ-Skala) – Ein Verfahren zur hierarchisch-mehrdimensionalen Befindlichkeitsskalierung. In J. Nitsch und I. Udris (Hrsg.), *Beanspruchung im Sport*. Schriftenreihe Training und Beanspruchung Band 4 (S. 81-102). Bad Homburg: Limpert-Verlag.

Pietrzyk, U., Rodehacke, S. & Hacker, W. (2012). FEMIA-Fragebogen zur Erfassung von Merkmalen interaktiver Arbeitstätigkeiten im Einzelhandel. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* (im Druck).

Plath, H. - E. (1973). Möglichkeiten zur Erfassung von Belastungswirkungen mittels Analyse der Arbeitstätigkeit, deren Bedingungen und Auswirkungen. In W. Hacker, H. Raum, W. Quaas & J. Schulz (Hrsg.), *Psychologische Arbeitsuntersuchung*, (S. 75-91). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Plath, H. - E. & Richter, P. (1984). *Ermüdung- Monotonie- Sättigung- Stress. BMS- Hand- Anweisung*. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum. Sektion Psychologie der Humboldt- Universität.

Richter, G. & Hacker, W. (2003). *Tätigkeitsbewertungssystem – Geistige Arbeit. Für Arbeitsplatzinhaber*. Zürich: vdf- Hochschulverlag.

Korrespondenz-Adresse:
Prof. (em.) Dr. Dr. h.c. W. Hacker
Technische Universität Dresden
Fachrichtung Psychologie
D-01062 Dresden
hacker@psychologie.tu-dresden.de

Bitte füllen Sie das Blatt vor Arbeitsbeginn aus

vor ARBEITSBEGINN

Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie **Sie** sich **jetzt gerade** fühlen.

Lesen Sie bitte immer die Bezeichnungen an beiden Zeilenseiten, bevor Sie ankreuzen. Im Beispiel gibt eine Person an, jetzt „ziemlich gelassen“ zu sein.

Beispiel:

reizbar	**sehr** ☐	**ziemlich** ☐	**etwas** ☐	**weder noch** ☐	**etwas** ☐	**ziemlich** ☒	**sehr** ☐	**gelassen**

	sehr	ziemlich	etwas	weder noch	etwas	ziemlich	sehr	
geistig frisch	□	□	□	□	□	□	□	geistig müde
Konzentration fällt schwer	□	□	□	□	□	□	□	Konzentration fällt leicht
interessiert	□	□	□	□	□	□	□	gelangweilt
angespannt	□	□	□	□	□	□	□	entspannt
arbeitswillig	□	□	□	□	□	□	□	gegen das Arbeiten widerwillig
energiegeladen	□	□	□	□	□	□	□	verausgabt
aufmerksam	□	□	□	□	□	□	□	unaufmerksam
gut gelaunt	□	□	□	□	□	□	□	verstimmt
Tätigkeit kann nur mit großer Anstrengung verrichtet werden	□	□	□	□	□	□	□	Tätigkeit kann ohne größere Anstrengung verrichtet werden
Zustand körperlicher Frische	□	□	□	□	□	□	□	Zustand körperlicher Erschöpfung
reizbar	□	□	□	□	□	□	□	gelassen
keine Lust zur Tätigkeit	□	□	□	□	□	□	□	Lust zur Tätigkeit
Tätigkeit kann nur mit Mühe verrichtet werden	□	□	□	□	□	□	□	Tätigkeit kann mühelos verrichtet werden

Bitte füllen Sie das Blatt nach Arbeitsende aus

nach ARBEITSENDE

Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie **Sie** sich **jetzt gerade** fühlen.

Lesen Sie bitte immer die Bezeichnungen an beiden Zeilenseiten, bevor Sie ankreuzen. Im Beispiel gibt eine Person an, jetzt „ziemlich gelassen“ zu sein.

Beispiel:

reizbar	**sehr** ☐	**ziemlich** ☐	**etwas** ☐	**weder noch** ☐	**etwas** ☐	**ziemlich** ☒	**sehr** ☐	**gelassen**

	sehr	ziemlich	etwas	weder noch	etwas	ziemlich	sehr	
geistig frisch	□	□	□	□	□	□	□	geistig müde
Konzentration fällt schwer	□	□	□	□	□	□	□	Konzentration fällt leicht
interessiert	□	□	□	□	□	□	□	gelangweilt
angespannt	□	□	□	□	□	□	□	entspannt
arbeitswillig	□	□	□	□	□	□	□	gegen das Arbeiten widerwillig
energiegeladen	□	□	□	□	□	□	□	verausgabt
aufmerksam	□	□	□	□	□	□	□	unaufmerksam
gut gelaunt	□	□	□	□	□	□	□	verstimmt
Tätigkeit kann nur mit großer Anstrengung verrichtet werden	□	□	□	□	□	□	□	Tätigkeit kann ohne größere Anstrengung verrichtet werden
Zustand körperlicher Frische	□	□	□	□	□	□	□	Zustand körperlicher Erschöpfung
reizbar	□	□	□	□	□	□	□	gelassen
keine Lust zur Tätigkeit	□	□	□	□	□	□	□	Lust zur Tätigkeit
Tätigkeit kann nur mit Mühe verrichtet werden	□	□	□	□	□	□	□	Tätigkeit kann mühelos verrichtet werden

Bitte füllen Sie das Blatt aus im Verlauf des Arbeitstags und zwar .....

im VERLAUF DES ARBEITSTAGES

Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie **Sie** sich **jetzt gerade** fühlen.

Lesen Sie bitte immer die Bezeichnungen an beiden Zeilenseiten, bevor Sie ankreuzen. Im Beispiel gibt eine Person an, jetzt „ziemlich gelassen“ zu sein.

Beispiel:

reizbar	**sehr** ☐	**ziemlich** ☐	**etwas** ☐	**weder noch** ☐	**etwas** ☐	**ziemlich** ☒	**sehr** ☐	**gelassen**

	sehr	ziemlich	etwas	weder noch	etwas	ziemlich	sehr	
geistig frisch	□	□	□	□	□	□	□	geistig müde
Konzentration fällt schwer	□	□	□	□	□	□	□	Konzentration fällt leicht
interessiert	□	□	□	□	□	□	□	gelangweilt
angespannt	□	□	□	□	□	□	□	entspannt
arbeitswillig	□	□	□	□	□	□	□	gegen das Weiterarbeiten widerwillig
energiegeladen	□	□	□	□	□	□	□	verausgabt
aufmerksam	□	□	□	□	□	□	□	unaufmerksam
gut gelaunt	□	□	□	□	□	□	□	verstimmt
Tätigkeit kann nur mit großer Anstrengung fortgesetzt werden	□	□	□	□	□	□	□	Tätigkeit kann ohne größere Anstrengung fortgesetzt werden
Zustand körperlicher Frische	□	□	□	□	□	□	□	Zustand körperlicher Erschöpfung
reizbar	□	□	□	□	□	□	□	gelassen
keine Lust zur Fortsetzung der Tätigkeit	□	□	□	□	□	□	□	Lust zur Fortführung der Tätigkeit
Tätigkeit kann nur mit Mühe verrichtet werden	□	□	□	□	□	□	□	Tätigkeit kann mühelos fortgesetzt werden

Selbstwertbelastungen durch kritische Kundenkontakte

Silke Surma

Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Mitarbeiter im Dienstleistungsbereich werden in ihrem Berufsalltag je nach Branche mehr oder weniger mit problematischem Kundenverhalten konfrontiert. Während bisherige Untersuchungen meist das Verhalten der Kunden als potentiellen Stressor thematisieren (u. a. Ben-Zur & Yagil, 2005; Grandey, Dickter & Sin, 2004; Dormann & Zapf, 2004; Walsh & Clarke, 2003; Bailey & McCollough, 2000), richtet sich die Perspektive bei der vorliegenden Studie auf das Belastungserleben, insbesondere von Selbstwertbelastungen, der betroffenen Mitarbeiter. Das qualitative Forschungsdesign ermöglichte es, Selbstwertquellen, Selbstwertbedrohungen sowie Strategien der Selbstwertregulation im Kontext kritischer Mitarbeiter-Kunden-Interaktionen zu identifizieren sowie Einflussfaktoren aus dem organisationalen und sozialen Kontext abzubilden.

Schlüsselwörter

Kritisches Kundenverhalten – Selbstwertverletzungen – Coping

Abstract

Coworkers in the service sector are more or less confronted with problematic customer behavior in their daily work. While past investigations discuss usually the behavior of the customers as potential stressor (e. g. Ben-Zur & Yagil, 2005; Grandey, Dickter & Sin, 2004; Dormann & Zapf, 2004; Walsh & Clarke, 2003; Bailey & McCollough, 2000), the available study focused on the employees´ experiences of stress, especially in case of self-esteem threats. The qualitative study design made it possible to identify the basis of threats to self-esteem, strategies of regulation and resources of self-esteem as well as factors of influence from the organizational and social setting.

Keywords

Problematic customer behavior – self-esteem threats – coping

1 Der Kunde als Stressor und Ressource

Wie Dormann und Zapf bereits 2004 anmerkten, konzentrieren sich Studien der arbeitspsychologischen Belastungsforschung im Dienstleistungsbereich vielfach auf die organisationalen, tätigkeits- und personenbezogenen Antezedenzen hinsichtlich des Erlebens von emotionaler Dissonanz im Rahmen von Emotionsarbeit (vgl. Nerdinger, 2012), aber nur wenige Studien thematisieren den Kunden selbst bzw. das Kundenverhalten als potentiellen Stressor und potentielle Ressource (u. a. Jakobshagen & Semmer, 2009; Ben-Zur & Yagil, 2005; Grandey, Dickter & Sin, 2004; Dormann & Zapf, 2004; Walsh & Clarke, 2003; Bailey & McCollough, 2000). Jakobshagen und Semmer (2009) sowie Voswinkel (2005) konnten aufzeigen, dass Wertschätzung und Anerkennung durch Kunden in Form von Lob oder Dank eine wichtige selbstwertdienliche Ressource für Dienstleistungsmitarbeiter darstellen. Neben diesen selbstwertdienlichen Kundenkontakten werden Mitarbeiter im Dienstleistungsbereich aber auch mit Kundenverhalten konfrontiert, das ihren Selbstwert belasten kann. In einer Studie von Fuchs (2006) wurde beispielsweise die herablassende und entwürdigende Behandlung durch Kunden doppelt so häufig als belastend eingestuft wie ständig erforderliche Freundlichkeit. Nach Voswinkel (2005) weisen derartige Konflikte mit Kunden Aspekte eines „Cha-

rakterwettkampfs“ im Sinne Goffmanns auf, in denen *„es nicht mehr um Kosten-Nutzen-Relationen, sondern um Identität und Selbstachtung, gewissermaßen um ‚Ehre‘ geht“* (ebd., S. 222, Hervorhebung im Original). Beleidigungen, Missachtungen und Demütigungen führen dem Autor zufolge dazu, dass die Trennung zwischen Rolle und Person durchbrochen und die institutionalisierte, gesellschaftlich akzeptierte Beziehung zwischen Diener und Bedientem außer Kraft gesetzt wird. Damit spricht Voswinkel (2005) den Aspekt an, dass Mitarbeiter zwar während der Arbeitszeit die Rolle des Dienstleisters übernehmen, dabei aber auch immer sie selbst bleiben mit eigenen Werten, Einstellungen, Bedürfnissen und Interessen. Der Arbeitsanforderung „Emotionsarbeit“ stehen folglich grundsätzlich die Bedürfnisse nach Authentizität und Selbstdarstellung gegenüber, wobei unter dem Bedürfnis nach Authentizität die Tendenz verstanden werden kann, *„sich so zu verhalten, wie man sich selbst sieht, bzw. eine Kongruenz herzustellen zwischen dem aktuellen Ausdrucksverhalten und den eigenen Gefühlen“* (Laux & Renner, 2002, S. 133). Es stellt sich somit die Frage, ab wann der kritische Punkt überschritten ist, an dem in problematischen Kunden-Mitarbeiter-Interaktionen das Bedürfnis der Mitarbeiter nach Authentizität gegenüber der Erwartung an ihr Verhalten im Rahmen der Dienstleistungsrolle überwiegt.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Ausgehend von dem transaktionalen Stressmodell, nach dem für die Auslösung einer Stressreaktion die primäre Bewertung einer Situation als *stressful* noch nicht ausreichend ist, sondern es erfordert, dass die Bewältigungsfähigkeiten *(coping resources)* bzw. die Bewältigungsmöglichkeiten *(coping options)* noch als unzureichend eingeschätzt werden (Lazarus & Folkmann, 1984; Lazarus & Launier, 1981; Lazarus, 1999), wurden Mitarbeiter eines Bürgeramtes u. a. danach befragt, welche Situationen mit Kunden sie als kritisch bewerten, wie sie sich das entsprechende Verhalten der Kunden erklären, welche kognitiven und emotionalen Reaktionen diese Situationen bei ihnen auslösen, wie sie darauf reagieren und welche Intentionen sie mit ihrem Verhalten verfolgen. Dabei war es ein Anliegen, nicht nur einzelne psychologische Variablen isoliert zu erheben, sondern im Sinne einer systemischen Perspektive sowohl Attributionen, Einstellungen und Intentionen als auch das kontextspezifische Wirkgefüge aus individuellen, sozialen und organisationalen Komponenten herauszuarbeiten.

3 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe

Untersuchungen im Rahmen psychologischer Belastungs- und Beanspruchungsforschung im Dienstleistungsbereich konzentrieren sich meist auf Berufsgruppen, bei denen die aktive Gestaltung des Kundenkontaktes zur primären Arbeitsaufgabe gehört. Im Zuge eines allgemeinen Serviceanspruchs hat sich die Arbeitsanforderung „Kundenorientierung“ allerdings auch auf Dienstleistungstätigkeiten ausgeweitet, die nicht der Auftragsform des Markttausches entsprechen. So wird beispielsweise seit einigen Jahren eine Wandlung der öffentlichen Verwaltung insbesondere auf kommunaler Verwaltungsebene vom traditionellen Behördenmodell zum modernen Dienstleistungserbringer angestrebt. Damit einhergehend wird von den Mitarbeitern in diesem Zusammenhang mehr Serviceorientierung erwartet, wobei sie zunehmend an privatwirtschaftlichen Dienstleistungskriterien gemessen werden. Die arbeitsbedingten Anforderungen ähneln damit oberflächlich denen von Mitarbeitern in originären Dienstleistungsbereichen. Im Gegensatz zu diesen obliegen den Verwaltungsfachangestellten allerdings meist hoheitliche Aufgaben, die der Sicherung der demokratischen Grundordnung dienen und die durch gesetzliche Rahmenbedingungen gestaltet werden. Ferner tangieren die Entscheidungen der Mitarbeiter der öffentlichen Verwaltung häufig existentielle Bedürfnisse der Bürger, z. B. im Rahmen finanzieller Unterstützungsleistungen. Dieses Spannungsfeld wird letztlich noch dadurch verstärkt, dass die Bürger bzw. Kunden keine Alternative haben, da sie nicht, wie bei privaten Dienstleistungen, den Anbieter wechseln können. Diese Konstellation lässt vermuten, dass die Interaktion zwischen Mitarbeiter und Bürger im Arbeitsalltag vielfach ein konfliktträchtiges Potential aufweist.

Im Rahmen der Untersuchung wurden 21 Interviews mit Mitarbeitern eines Bürgeramtes geführt. Davon waren 4 männlich und 17 weiblich. Die Altersspanne der Teilnehmer lag zwischen 20 bis 55 Jahren und die Beschäftigungsdauer zwischen einem und dreizehn Jahren. Vier Personen waren bereits über neun Jahre, drei erst ein Jahr und neun Personen zwei Jahre im Bürgeramt beschäftigt.

4 Methodische Vorgehensweise

Die Datenerhebung erfolgte nach der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000). Als Instrumente der Datenauswertung wurden die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) und die Grounded-Theory-Methodology (Strauss & Corbin, 1996) eingesetzt.

Kategorie: Begründung des Bürgerverhaltens Anzahl der Fundstellen: 113 Definition: Aussagen der Mitarbeiter darüber, wie sie sich das Verhalten der Bürger erklären (Wo liegen die Ursachen für das Verhalten der Bürger)?				
TN	**Nr.**	**Zitat**	**Paraphrase**	**Generalisierung**
P 1	**1**	Einige sagten – sie – sie sagen halt, einige wären langsam von uns in der Abteilung, dass sie lange warten müssen, läg auch daran, weil – weil ähm wir langsam arbeiten ... (506:508)	Meinten, sie müssten lange warten, weil wir langsam arbeiten	Lange Wartezeiten - weil Mitarbeiter langsam arbeiten
P 1	**2**	und dann ne Stunde umsonst gewartet hat, dann is das sehr ärgerlich für ihn, was ich dann ja auch verstehe, aber ich kann nix daran ändern, wenn die Unterlagen nich da sind, ja (?), kann ich's halt nicht bearbeiten. und dann werden die auch manchmal sehr böse. (140:144)	Warten ohne Unterlagen umsonst. Kann dann nicht helfen, werden dann manchmal böse	Werden böse, weil sie umsonst gewartet haben Unnötige Wartezeit
P 1	**3**	Ja (?), man – der Bürger wei– er denkt zwar – ich weis nich, was die in dem Moment denken, ob ich ihnen – einfach – ob ich da keine Lust zu hab ... (639:644)	Denkt, ich hätte keine Lust	Bürger denkt, ich habe keine Lust
P 1	**4**	ähm weil's halt so voll is, weil sie we- weil wir wenig Besetzung haben, dass sie so lange warten müssen ... (149:151)	Warten wegen Unterbesetzung	Lange Wartezeiten - wegen Unterbesetzung
P 1	**5**	Ich denk, das is einfach seine Wut, dass er ähm sein Anliegen jetzt nich erledigt bekommt, ja (?), dass er noch mal wiederkommen muss, wieder vielleicht, wenn er mit'm Auto kommt, 'n Parkplatz suchen muss, oder wenn er von weiter weg	Wut, es nicht erledigt zu bekommen, nochmal kommen zu müssen, dafür Zeit zu nehmen	Wut → hoher Regulationsaufwand und Frustration

Abbildung 1: Kodierungsliste.

Zunächst wurden die Interviews vollständig transkribiert und dann inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierzu wurden die Interviews in Anlehnung an den Interviewleitfragen (z. B. Belastungssituationen, kognitive Reaktion, emotionale Reaktionen, Bewältigungsintentionen etc.) segmentiert und nach entsprechenden Informationen durchsucht und kodiert. Die so gefundenen Textabschnitte wurden dann als Zitate in Tabellen aufgelistet und anschließend paraphrasiert (siehe Abbildung 1). Sinnähnliche Zitate wurden in generalisierter Form zusammengefasst.

Um darüber hinaus ein vertieftes Verständnis für die dahinterliegenden Wirkgefüge zu bekommen, wurde die Datenanalyse durch Techniken der Grounded-Theory-Methodology, insbesondere des axialen Kodierens, komplettiert. Ziel des axialen Kodierens ist es, eine Kategorie in Bezug auf ihre Bedingungen zu spezifizieren. Hierzu wird ein Beziehungsnetz um eine spezielle Kategorie hinsichtlich ihrer zeitlich-räumlichen Beziehung, ihrer Ursache-Wirkungs-Beziehung oder der argumentativen, motivationalen Zusammenhänge ausgearbeitet. Es gilt dabei hinsichtlich eines Phänomens bzw. einer Kategorie herauszufinden,

- was die ursächlichen Bedingungen,
- was die kontextuellen Bedingungen,
- was die intervenierenden Bedingungen dafür sind,
- welche Handlungs- und interaktionalen Strategien seitens der Akteure angewandt werden, um mit dem Geschehnis umzugehen, und
- welche Konsequenzen aus dem Umgang mit dem Geschehnis resultieren.

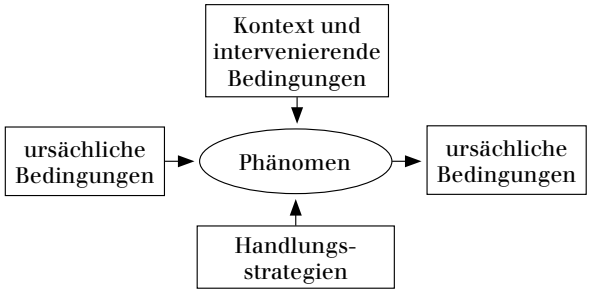

Abbildung 2: Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen in Anlehnung an Strauss & Corbin (1996). (Quelle: Böhm, 2004, S. 479)

4.1 Reflexion des methodischen Vorgehens und der Güte

Während im Rahmen quantitativer Forschung wissenschaftliche Studien anhand der Gütekriterien Reliabilität, Objektivität und Validität bewertet werden, sind die Gütekriterien bei der qualitativen Vorgehensweise an Transparenz und Erhebung eines möglichst umfassenden Bildes des realen Feldes orientiert. Die Güte qualitativer Untersuchungen umfasst aus diesem Grunde insbesondere Kriterien wie u. a. empirische Verankerung, subjektive Nachvollziehbarkeit und reflektierte Subjektivität (Steinke, 2008).

Um der Reflexion der Subjektivität zu entsprechen, wurde der gesamte Forschungsprozess von der Erstellung des Interviewleitfadens bis hin zur Interpretation der Interviews an verschiedenen Stellen durch andere Sozialwissenschaftler kommunikativ validiert. Dadurch sollten mögliche Versuchsleitereffekte ausgeschlossen werden.

Der subjektiven Nachvollziehbarkeit und der empirischen Verankerung wurde durch den stetigen Einbezug von Zitaten entsprochen. Die Herleitung der Analyse des Datenmaterials erfolgte in mehreren Schritten: Zunächst wurden die gefundenen Kategorien definiert und die Dimensionen anhand von Textbeispielen belegt. Daran schloss sich eine beschreibende Zusammenfassung des Datenmaterials an, bevor die Aussagen der Interviewteilnehmer anhand wissenschaftlicher Theorien reflektiert und interpretiert wurden. Dieser detaillierte Prozess, der für die Herstellung von Transparenz bei der Analyse qualitativer Untersuchungen wesentlich ist, kann im Rahmen eines Zeitschriftenbeitrags aufgrund der Zeichenbegrenzung nicht realisiert werden. Die nachfolgende Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse stellt nur eine Auswahl aus den Ergebnissen dar, bei der aufgrund der oben genannten Limitation weitestgehend auf die empirischen Verankerungen verzichtet wurde. Ebenso wie die argumentative theoretische Fundierung für die Herleitung der Untersuchungsergebnisse sowie die ausführliche methodische Reflexion kann diese der Originalarbeit (Surma, 2011) entnommen werden.

5 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Da die Etikettierung von Verhaltensweisen einzelner Bürger als „problematisch“ einen Soll-Ist-Vergleich in der Person-Umwelt-Wahrnehmung der Mitarbeiter voraussetzt, wurde in der vorliegenden Untersuchung die Perspektive nicht nur auf die belastungsanalytische Betrachtung des Kundenverhaltens gelenkt, sondern es wurde hier davon ausgegangen, dass die Interpretation des Bürgerverhaltens auch von globalen und bereichsspezifischen Selbstkonstruktionen der Mitarbeiter und den darin internalisierten individuellen, sozialen und berufsspezifischen Normen abhängt. Das Selbst der Mitarbeiter hat demnach im Sinne eines reziproken „Determinismus“ Einfluss darauf, was als Selbstwertbelastung interpretiert wird. Aus diesem Grund wurden internalisierte Idealbilder der Mitarbeiter erfasst, die Aufschluss darüber geben, welches

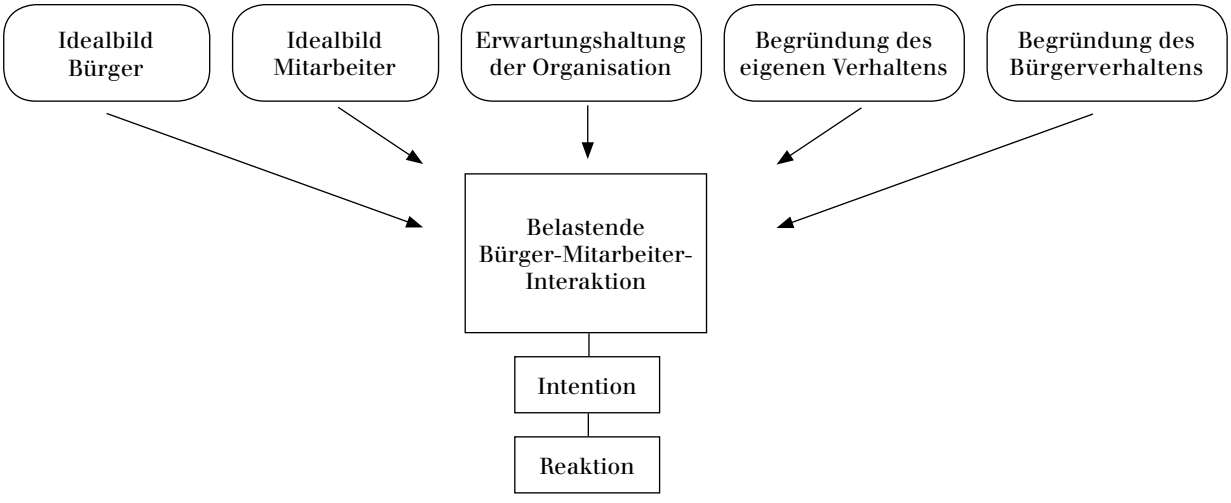

Abbildung 3: Belastungsraum „schwieriger Kunde“.

Verhalten sich die Mitarbeiter von den Bürgern wünschen, wie sie selbst von diesen wahrgenommen werden möchten und welche Erwartungshaltungen seitens der Organisation an sie herangetragen werden. Der Begriff „Belastungsraum“ soll dementsprechend verdeutlichen, dass die Belastungsrelevanz aus den Dimensionen Verhalten des jeweiligen Bürgers, subjektive Theorien sowie Idealbilder resultiert und dass die jeweilige Konstellation dieser drei Dimensionen auf die Intentionsbildung und die behavioralen sowie emotionalen Reaktionen der Mitarbeiter Einfluss nimmt (siehe Abbildung 3).

Bevor nun zusammenfassend dargestellt wird, welche Quellen sowie Stufen von Selbstwertbelastungen und welche selbstwertdienlichen Bewältigungsmöglichkeiten und Ressourcen identifiziert werden konnten, erfolgt daher eine komprimierte Zusammenfassung darüber, welches Verhalten sich die Mitarbeiter von den Bürgern wünschen (der ideale Bürger), wie der ideale Mitarbeiter agiert und welche internalisierten Erwartungshaltungen seitens der Organisation bestehen.

5.1 Idealbilder und internalisierte Erwartungshaltungen

Die Aussagen der Mitarbeiter hinsichtlich des idealen Bürgers entsprechen weitestgehend dem Konzept des funktionalen Kunden (Voswinkel, 2005), bei dem sich der Kunde in den Dienstleistungsablauf einfügt und ohne Diskussion die von ihm erwarteten Arbeitsschritte vollzieht. Der ideale Bürger hält allgemeine soziale Normen, wie die Begrüßung des Gesprächspartners, ein und verhält sich dem kontextspezifischen Alternationsschema im institutionellen Rahmen der bürokratischen Subordination entsprechend. Besondere Anerkennung seitens der Bürger ist den Mitarbeitern nicht wichtig, allerdings wünschen sie sich ein gewisses Maß an Wertschätzung, die sich durch den Verzicht auf persönliche Beleidigungen äußert.

Konkrete Darstellungsregeln im Sinne von *display rules,* die das emotionale Ausdrucksverhalten der Mitarbeiter regeln, gibt es nicht. Seitens der Amtsleitung wird im Allgemeinen nur ein freundliches und bestimmendes Auftreten gewünscht. Hinsichtlich des emotionalen Interaktionsspielraumes wird den Mitarbeitern im Vergleich zu anderen Dienstleistungsbereichen, wie beispielsweise der Hotellerie, folglich eine große Variationsbreite gewährt.

In Situationen, in denen Mitarbeiter persönlich angegriffen werden, wird ihnen seitens der Organisation eingeräumt, die Interaktion mit dem jeweiligen Bürger abzubrechen. Allerdings besteht demgegenüber auch die Erwartungshaltung seitens der Organisation an die Mitarbeiter, nicht negativ aufzufallen, da eine schlechte Außendarstellung in der Presse befürchtet wird. Die von der Organisation an die Mitarbeiter herangetragene Erwartungshaltung, „freundlich“ und „bestimmt“ aufzutreten findet sich auch in dem Idealbild des Bürgeramtsmitarbeiters wieder. So lassen sich die Aussagen der Mitarbeiter den idealisierten Selbstkonzepten „Verwaltungsfachangestellter“ und „Dienstleister“ zuordnen. Der Selbstkonzeption „Verwaltungsfachangestellter (VfA)“ entsprechend sollte das Verhalten der Mitarbeiter durch Sachlichkeit geprägt sein. Diese äußert sich in Selbstbeherrschung und bezieht sich sowohl auf die Kontrolle des eigenen emotionalen Ausdrucks als auch auf die Forderung des neutralen Agierens aus einer organisationalen Pflichterfüllung heraus. Vielfach wird ferner die Notwendigkeit eines selbstsicheren Auftretens geäußert. Die Aussagen der Mitarbeiter lassen darauf schließen, dass dieses selbstsichere Auftreten bei der Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben hilft, da durch ein entsprechendes Auftreten verdeutlicht wird, dass die Mitarbeiter aus der Position der bürokratisch legitimierten Machtausübung operieren und keine willkürlichen Entscheidungen treffen. Darüber hinaus scheint „das selbstsichere Auftreten“ auch eine Schutzfunktion zu haben, durch das die Mitarbeiter die Wahrscheinlichkeit von problematischen Bürger-Mitarbeiter-Interaktionen reduzieren wollen. Unter das Selbstkonzept „Dienstleister“ fallen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen wie soziale Kompetenzen, ein gewisses Maß an Menschenkenntnis sowie eine positive und offene Grundhaltung. Mit dem Selbstverständnis des „freundlichen, engagierten Helfers“ werden idealisierte Selbstbilder wie Ratgeber, Problemlöser und kundenorientierter Dienstleister verbunden. Dabei ist es den Mitarbeitern wichtig, die Bürger nicht nur hinsichtlich der Fallbearbeitung zufriedenzustellen, sondern ihnen darüber hinaus den Aufenthalt im Bürgeramt angenehm zu gestalten, um auf diese Weise das Image der Verwaltung zu verbessern und das eigene Ansehen zu wahren.

5.2 Belastungsanalytische Betrachtung des Kundenverhaltens

Anhand der Aussagen der Mitarbeiter konnten in Abhängigkeit von der Beziehung zwischen Bürger und Mitarbeiter, der damit einhergehenden Selbstwertrelevanz und der Situationseinschätzung drei Belastungsstufen in der Interaktion zwischen Bürger und Mitarbeiter herausgearbeitet werden (siehe Tabelle 1).

In der Interaktionsroutine lassen sich die gegenseitigen Erwartungshaltungen zwischen Mitarbeiter und Bürger vereinbaren. Der Bürger fügt sich in den Dienstleistungsablauf ein und der Mitarbeiter kann seinem Idealbild „des freundlichen, engagierten Helfers“ und des „gewissenhaften Verwaltungsfachangestellten“ sowie der internalisierten Erwartungshaltung

Tabelle 1: Belastungsstufen in der Interaktion zwischen Bürger und Mitarbeiter.

Situationseinschätzung	Beziehung	Selbstwertrelevanz
Interaktionsroutine	funktionaler Bürger	Bürger ist Ressource, Tätigkeit ist selbstwertdienlich
problematische Situationen	personaler Bürger	Regulationsmehraufwand, konkurrierende Selbstkonzepte
kritische Situationen	personalisierter Mitarbeiter	globale oder bereichsspezifische Selbstwertbedrohungen, Person-Rollen-Konflikte, Regulationsunsicherheit, Regulationsüberforderung

der Organisation entsprechen. Die unterschiedlichen Selbstkonstruktionen stehen folglich im Einklang und werden darüber hinaus vielfach durch positives Feedback von Seiten der Bürger bedient, so dass die Tätigkeit selbstwertförderliche Aspekte aufweist.

Anders hingegen stellt sich die Situation dar, wenn die Mitarbeiter die Bearbeitung von Anträgen aufgrund von fehlenden Unterlagen oder von Richtlinien und Gesetzesvorgaben ablehnen müssen und dies von dem jeweiligen Bürger nicht eingesehen wird. In solchen Situationen wandelt sich der funktionale Kunde in einen personalen Kunden (Voswinkel, 2005), wenn er durch persönliche Eigenarten oder durch die Artikulation von über die funktionale Behandlung hinausgehenden Ansprüchen in Erscheinung tritt. Seitens der Mitarbeiter erfordern diese Situationen aus einer arbeitsanalytischen Perspektive zunächst einen Regulationsmehraufwand, d. h., sie müssen mehr Zeit und Energie in die Regulierung der Fallbearbeitung investieren. Ferner sind die unterschiedlichen idealisierten Selbstkonzepte nicht mehr in Einklang zu bringen; so konkurriert das Idealbild des „gesetzestreuen und gewissenhaften Verwaltungsfachangestellten" mit dem Selbstkonzept „freundlicher, engagierter Dienstleister". Darüber hinaus besteht eine Ambiguität hinsichtlich der Erwartungshaltung der Organisation, da die Mitarbeiter freundlich und bestimmt aus der Position der Exekutive auftreten, aber auch nicht unangenehm auffallen sollen.

Als besonders belastend werden seitens der Mitarbeiter aber Situationen empfunden, in denen einzelne Bürger allgemeine Umgangsformen verletzen, unangemessene Erwartungshaltungen äußern, den Mitarbeiter sexuell belästigen, beleidigen, denunzieren, bedrohen oder sogar tätlich angreifen. Für die qualitative Belastungseinstufung der Situation ist nach der Analyse der vorliegenden Untersuchung hier allerdings weniger der Regulationsaufwand oder das Aggressionspotential der Bürger maßgeblich als vielmehr das Vorliegen einer Grenzüberschreitung hinsichtlich der gesellschaftlich akzeptierten und kontextspezifischen Beziehungsebene zwischen Bürger und Mitarbeiter. Laut Voswinkel (2005) lösen Situationen, in denen Mitarbeiter als Personen angegriffen werden, die Grenze zwischen der Rolle als Angestelltem und der als Privatperson auf. Der Mitarbeiter steht damit nicht mehr in seiner Funktion als Mitarbeiter, sondern als Privatperson im Vordergrund; er wurde durch das Verhalten des Bürgers folglich personalisiert. Durch die Analyse der Aussagen der Befragten wurde deutlich, dass Beleidigungen, die sich gegen ihre Rolle als „Beamte" richten, als weniger verletzend eingestuft wurden als Beleidigungen, die auf sie als Individuum abzielen:

„Mich belastet das immer, wenn die persönlich werden" (P21, 507),

„Also, wenn ich wirklich das Gefühl hab, er greift mich an, dann find ich das auch verletzend, und wenn ich merke, er sieht das so ‚n bisschen ein und – und es geht – er redet nich über mich schlecht, sondern er redet jetzt über die Verwaltung schlecht, über wie wir hier vorgehen, ähm dann – ich will jetzt nich sagen, dass mich das – dann bin ich zwar auch – das ärgert mich auch, weil es ja auch mein Job in dem Fall is, aber es prall– es lässt mich eher ‚n bisschen, weil ich denke, Mensch, ähm ja, damit – jetzt könnte hier jeder Beliebige sitzen, das – den Spruch hätt er der Person jetzt auch an'n Kopf geworfen, es liegt jetzt nich an mir" (P8, 654:664),

„Weil, das war mehr die Hilflosigkeit auch als Person. Also ähm – ja, eher an – als Person selber, als – ich als Person und nicht halt als ähm – als Angestellte“ (P21, 836:838).

Die Intensität des Belastungserlebens resultiert folglich nicht so sehr aus der Art der Handlung „Beleidigung“, sondern vielmehr daraus, auf welches Zielobjekt (Mitarbeiter, Privatperson) sich die Handlung des Akteurs richtet, und damit, ob das berufsspezifische Selbstkonzept (Verwaltungsfachangestellter) oder aber das globale Selbstkonzept, das Individuum als Ganzes, angegriffen wird.

Personen können sich in Anlehnung an Turner et al. (1987) als Individuum oder durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen definieren. Je nachdem, ob sich ein Subjekt als Individuum oder als Mitglied einer Gruppe definiert, ist es nach Kanning (2000) selbstwertdienlich, diejenige Definition des Subjektes herauszugreifen, die zum Zeitpunkt der Bewertung das beste Vergleichsergebnis gewährleistet. Bei Beleidigungen der Gruppe ist es folglich möglich, durch die Strategie der Individualisierung das globale Selbst vor einer negativen Bewertung zu schützen. Die Beleidigung verletzt so zwar den bereichsspezifischen Selbstwert als Mitarbeiter der Verwaltung, nicht aber den globalen Selbstwert des Individuums. Bei Beleidigungen der Person als Individuum hingegen ist diese Form der Abgrenzung nicht mehr möglich, was wahrscheinlich erklärt, warum diese als verletzender und belastender erlebt werden.

Neben dem persönlichen Angriff ließen sich aber noch weitere Grenzüberschreitungen auf der Beziehungsebene zwischen Mitarbeiter und Bürger nachweisen: Unter Funktionalisierung lassen sich Verhaltensweisen einzelner Bürger zusammenfassen, bei denen der Persönlichkeit des Mitarbeiters nicht der im Umgang mit Fremden normale, alltägliche Respekt gezollt, der Mitarbeiter als minderwertig behandelt und das Dasein des Mitarbeiters auf die Erfüllung seiner Funktion reduziert wird. Im Gegensatz dazu können unter Hyperpersonalisation Verhaltensweisen von einzelnen Bürgern wie u. a. sexuelle Belästigungen, versuchte Kungeleien, Eingriffe in die Privatsphäre der Mitarbeiter gefasst werden, bei denen eine nicht angemessene Nähe, überzogene Vertrautheit und Privatheit zum Mitarbeiter hergestellt wird.

Beide Extreme können sowohl den globalen als auch den bereichsspezifischen Selbstwert beeinträchtigen. Bezeichnungen als „Tippse“ sowie unangemessene Vertrautheit im Sinne von Kungeleien widersprechen dem Selbstkonzept des „gesetzestreuen Beamten mit legitimierter Machtausübung“. Sexuelle Belästigungen oder Verhaltensweisen, bei denen die Mitarbeiter als minderwertig behandelt werden, beeinträchtigen den globalen Selbstwert – Ersteres, weil individuelle Komponenten des Mitarbeiters überbetont werden und dadurch die Intimsphäre des Mitarbeiters verletzt wird, Letzteres, weil hier die individuelle Komponente des Mitarbeiters ausgeblendet wird, wodurch die Selbstakzeptanz (Tafarodi & Swann, 2001), also die Erfahrung, sich selbst als ein soziales Wesen wahrzunehmen, irritiert wird.

Als Grenzüberschreitungen auf der Beziehungsebene lassen sich ferner Verhaltensweisen einzelner Bürger nennen, die aufgrund ihres gesellschaftlichen Status eine bevorzugte Behandlung einfordern oder die Mitarbeiter aus einer überlegenen Position heraus reglementieren, wodurch die normale Machtasymmetrie zwischen Mitarbeiter und Bürger umgekehrt wird. Als ähnlich illegitim werden darüber hinaus Verhaltensweisen einzelner Bürger empfunden, bei denen das Interaktionsschema Diener und Bedienter eingefordert wird (vgl. Semmer & Jakobshagen, 2003). Sowohl die Umkehrung der Machtasymmetrie als auch das Einfordern illegitimer Aufgaben widersprechen

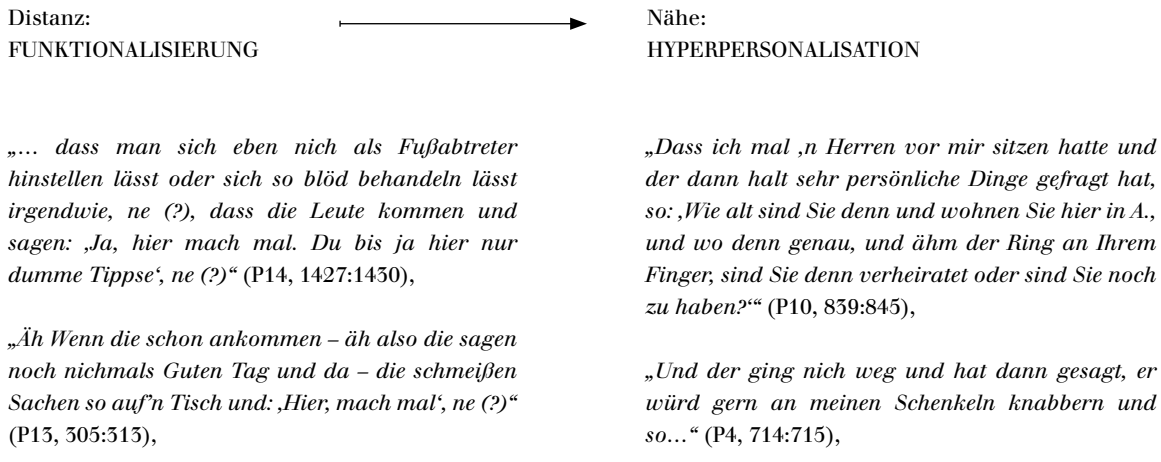

Abbildung 4: Grenzüberschreitungen auf der Nähe-Distanz-Dimension.

dem Idealbild des „Hilfegebers mit bürokratisch legitimierter Macht“ der Mitarbeiter.

Den Mitarbeitern ist es darüber hinaus wichtig, als kompetent und selbstsicher wahrgenommen zu werden. Nach Baumgartner und Arkin (1987) sowie Schlenker (1987) können Situationen, in denen die eigene Person als sympathisch, kompetent und integer in Frage gestellt wird, als selbstwertbedrohlich angesehen werden. Das Belastungserleben richtet sich wahrscheinlich auch hier danach, ob der globale Selbstwert im Sinne von „Sie als Person sind inkompetent“ oder der bereichsspezifische Selbstwert im Sinne von „Sie in Ihrer Funktion sind inkompetent“ der Mitarbeiter angesprochen wird.

Die oben genannten Grenzüberschreitungen auf der Beziehungsebene, insbesondere die Personalisierung des Mitarbeiters, führen letztlich auch zu einem Personen-Rollen-Konflikt im Sinne Nerdingers (2011, 1994), da sich die Mitarbeiter für oder gegen die Vertretung ihrer eigenen oder der Organisationsinteressen entscheiden müssen. Zwar wird den Mitarbeitern im Falle eines persönlichen Angriffs seitens der Organisation eingeräumt, die Interaktion mit dem jeweiligen Bürger zu beenden, es fehlen allerdings zum einen konkrete organisationale Vorgaben, welches Verhalten als persönlicher Angriff zu deuten ist, zum anderen besteht auch die Erwartungshaltung seitens der Organisation, nicht negativ aufzufallen, weil eine schlechte Außendarstellung in der Presse befürchtet wird. Das Spannungsfeld weist somit Aspekte eines klassischen Annäherungs-Vermeidungs-Konflikts im Sinne Lewins auf und geht wahrscheinlich mit Regulationsunsicherheit und Regulationsüberforderung einher.

5.3 Weitere Belastungsquellen

Die qualitative Analyse der Aussagen der Befragten zeigte ferner, dass Selbstkonzeptirritationen und Selbstwertbedrohungen nicht nur durch das Verhalten der Bürger ausgelöst werden, sondern dass sich auch auf organisationaler und gesellschaftlicher Ebene potentielle Selbstwertbelastungsfaktoren identifizieren lassen.

Im Rahmen der Interviews wurden die Mitarbeiter gefragt, womit sie sich das Verhalten der Bürger erklären. Als Begründung wurde u. a. das schlechte Image der Verwaltung genannt. Die Mitarbeiter fungieren nach deren Aussage häufig als Sündenböcke, indem sie für politische Entscheidungen und gesellschaftliche Probleme verantwortlich gemacht werden. Dies äußert sich insbesondere darin, dass ihnen seitens der Bürger Verhaltensweisen wie Faulheit, Langsamkeit und Willkür unterstellt werden, die dem Stereotyp des „faulen Beamten“ entsprechen. Dabei wird betont, dass diese Vorurteile sehr stabil sind und in der Regel auch nicht durch positive Erfahrungen im Kontakt mit den Mitarbeitern des Bürgeramtes entkräftet werden. Nach Scheier & Caver (1983) sind Bewertungen der eigenen Person durch andere *(public self)* insbesondere dann von Bedeutung, wenn sie sich der Existenz des öffentlichen Bildes bewusst ist *(public self-consciousness).* Neben der Konfrontation mit dem in der Gesellschaft verbreiteten negativen *public self,* das ihrem eigenen idealisierten Selbstbild des engagierten, freundlichen Helfers grundsätzlich widerspricht, ergeben sich weitere Selbstkonzeptbelastungen daraus, dass die Mitarbeiter auf dieses negative Fremdbild kaum Einflussmöglichkeiten haben. Wie Stratemann und Wottawa (1995) anführen, befinden sich die Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes in einem Dilemma: Selbst wenn sie sich gesetzeskonform verhalten, wird ihr Verhalten seitens der Bürger häufig nicht als Machtausübung einer Institution, sondern der einer Person ausgelegt. Die Mitarbeiter des Bürgeramtes werden nach eigener Aussage fast täglich mit den in der Gesellschaft verbreiteten Stereotypen in Form von beiläufigen Sprüchen oder Beleidigungen konfrontiert, weshalb diese folglich für die Mitarbeiter im Bürgeramt eine kontinuierliche Belastungsquelle für ihren Selbstwert darstellen.

Das gereizte Verhalten der Bürger wird ferner mit äußeren Umständen wie den langen Wartezeiten und dem schlechten Raumklima begründet. Diese Ursachenzuschreibung entschuldigt zwar das Fehlverhalten und schützt damit die Ressource „Bürger“, problematisch ist allerdings, dass für diese äußeren Bedingungen die Organisation verantwortlich gemacht wird und dies seitens der Mitarbeiter als Missachtung und mangelnde Wertschätzung interpretiert wird, was in Anlehnung an Semmer und Jakobshagen (2003) wiederum selbstwertbelastend sein kann.

Selbstwertbelastend ist es nach Aussagen der Interviewteilnehmer ferner, wenn Mitarbeiter, auf Anordnung von Führungskräften, „Fälle“ bearbeiten müssen, obwohl sich Bürger despektierlich ihnen gegenüber verhalten haben. Dadurch werden moralische Normen und das Gerechtigkeitsempfinden der Mitarbeiter verletzt, wodurch zum einen der eigene Status als kompetentes, bedeutendes und ehrenwertes Organisationsmitglied im Sinne des organization-based self-esteem (Pierce, Gardner, Cummings & Dunham, 1989) in Frage gestellt, zum anderen die Selbstdarstellung nach außen, also das *public self,* beeinträchtigt wird. Wird darüber hinaus die Fallbearbeitung seitens der Mitarbeiter als nicht den Vorschriften entsprechend angesehen, steht ihr durch Positionsmacht erzwungenes Verhalten zusätzlich im Widerspruch zu ihrem Idealbild des „gesetzestreuen Verwaltungsfachangestellten“ und wird damit wahrscheinlich als illegitime Aufgabe empfunden.

Selbstwertbedrohungen können schließlich auch aus sozialen Unterstützungsleistungen resultieren

(Fisher, Nadler & Whticher-Alagna, 1982). So wird in schwierigen Situationen mit Bürgern häufig die Teamleitung unterstützend hinzugezogen, was von vielen Mitarbeitern auch positiv angenommen wird. Diese „Rückendeckung“ von den Führungskräften wird als eine wichtige Ressource bei der Bewältigung kritischer Kundenkontakte benannt. Einige Mitarbeiter empfinden diese Hilfestellung aber als belastend, da sie diese Situationen selbst bewältigen können möchten. Die Unterstützung durch die Führungskräfte beeinträchtigt nun wahrscheinlich sowohl das Kompetenzerleben des *private self* als auch, sofern die Hilfeleistung vor dem Bürger erfolgt, das Kompetenzerleben des *public self*.

Zusammenfassend lassen sich die potentiellen Selbstwertbedrohungen in Abhängigkeit ihrer Quellen in Form eines Mehrebenen-Modells, wie in Tabelle 2 veranschaulicht, darstellen.

Arbeitens und dass die Bearbeitungsvorgänge von den Mitarbeitern meist vollständig abgeschlossen werden können. Die Arbeitsaufgabe weist damit eine hohe wahrgenommene Autonomie und Kontrollmöglichkeit auf, was nach McAllister und Bigley (2002) sowie Lee (2003) in positiver Beziehung mit dem *organizational based self-esteem* (OBSE) stehen sollte. Der Umgang mit den Bürgern wird von den Mitarbeitern im Allgemeinen als bereichernd empfunden, da sie das Gefühl haben, etwas erreichen zu können, nette Kunden motivierend wirken und die Mitarbeiter nicht nur positives Feedback seitens der Bürger hinsichtlich ihrer Position, z. B. lösungsorientiertes Verhalten bei der Fallbearbeitung, sondern auch ihrer Person, z. B. in Form von Komplimenten, bekommen. Das Verhalten der Bürger weist damit selbstwertdienliche Komponenten bezogen auf das OBSE wie auch hinsichtlich des globalen Selbstwertes der Mitarbeiter auf.

Tabelle 2: Mehrebenen-Modell potentieller Selbstwertbedrohungen.

Quelle	Selbstwertbedrohung infolge von
Individuelle Ebene	• selbstwertbedrohlichem Attributionsstil „Eigenverschulden“
Aufgabenebene	• Grenzüberschreitungen durch den Bürger auf der Beziehungsebene (persönlicher Angriff, Funktionalisierung / Hyperpersonalisation, Umkehrung der Machtasymmetrie) • illegitimen Aufgaben • Anzweifeln der Kompetenz des Mitarbeiters
Organisationsebene	• negativer sozialer Unterstützung • illegitimen Aufgaben • Missachtung und Geringschätzung der Mitarbeiter
Gesellschaftliche Ebene	• negativer Stereotypisierung der Berufsrolle und der Organisation

5.4 Bewältigungsanalyse: Strategien und Ressourcen

Aus den Aussagen der Mitarbeiter ließ sich nicht nur ableiten, wodurch deren Selbstwert bedroht wird, sondern auch, worauf dieser basiert und mit welchen Strategien die Mitarbeiter versuchen, ihren Selbstwert zu schützen oder zu erhöhen.

5.4.1 Selbstwertquellen

Der Bürgerkontakt stellt im normalen Arbeitsalltag die wichtigste selbstwertförderliche Quelle dar. Positiv betont wird die Möglichkeit des selbstständigen

Das Teamklima, welches den kollegialen Umgang untereinander sowie das Verhältnis zwischen der Teamleitung und den Sachbearbeitern umfasst, wird von allen Mitarbeitern als angenehm bezeichnet. Insbesondere wird hier der freundschaftliche, respektvolle und unterstützende Umgang untereinander betont, so dass auch die Kollegen und die unmittelbaren Vorgesetzten in Anlehnung an die Untersuchung von Pierce et al. (1989) und Lee (2003) als bedeutsame Antezedenzen des OBSE angesehen werden können.

Hinsichtlich der externalen Faktoren, die die Variabilität des Selbstwertgefühls der Mitarbeiter bedingen, lassen sich folglich sowohl auf Seiten der Selbstwertbedrohungen als auch auf Seiten der selbstwert-

förderlichen Quellen die Faktoren Bürger, Kollegen, Vorgesetzte und Organisation identifizieren.

5.4.2 Selbstwertregulation

Entsprechend dem Identifikations-Kontrast-Modell des sozialen Vergleichs (Buunk & Ybema, 1997) führen die Mitarbeiter in der unmittelbaren Situation kognitiv verschiedene soziale Vergleiche durch, um ihre Bedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit, Status und Selbstwert zu stärken. Zentrale selbstwertdienliche Copingstrategien sind dabei die Distanzierung nach unten durch abwärtsgerichtete soziale Vergleiche und die Identifikation nach oben durch aufwärtsgerichtete Vergleiche. Ferner lassen sich die selbstwertdienlichen Strategien danach unterscheiden, ob sie sich auf das Objekt (Bürger), das Subjekt (Mitarbeiter) oder aber auf die Neu- bzw. Umbewertung der Situation beziehen. Hinsichtlich des Bezugspunktes Objekt fanden sich insbesondere abwärtsgerichtete soziale Vergleiche wie Stereotypisierungen, die im Falle von sozial schwächer gestellten Bürgern eine Betonung und im Falle von sozial überlegenen Bürgern eine Relativierung von Statusunterschieden darstellen. Häufig genannt wurden darüber hinaus Strategien, die je nach Situation den Selbstbezug regulieren, indem sie entweder das Individuum (Individualisierung) oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Gruppalisierung) oder aber die Strategie der positiven Selbstaufwertung durch das Besinnen auf eigene Erfolge oder das Hervorheben eines hohen Annäherungsgrades des eigenen Verhaltens an das Idealverhalten akzentuieren (Abbildung 5).

Während sich die oben dargestellten Strategien insbesondere auf die Zielrelevanz, die Zielkongruenz und die Art der Ich-Beteiligung im Rahmen des *first appraisals* (Lazarus, 1999) beziehen und durch entsprechende selbstwertdienliche Neu- bzw. Umbewertungen die wahrgenommene Person-Umwelt-Beziehung aktiv beeinflussen, kann das Anzweifeln der Bewältigungskompetenz als negatives *outcome* des *second appraisals* im Sinne Lazarus' (Lazarus & Folkmann, 1984; Lazarus & Launier, 1981; Lazarus, 1999) angesehen werden.

Die behavioralen Reaktionen der Mitarbeiter lassen sich in Anlehnung an die Taxonomie von Weber (1993) danach klassifizieren, inwieweit eine Konfrontationsbereitschaft seitens der Mitarbeiter besteht und ob ihr Verhalten antagonistische oder nichtantagonistische Tendenzen aufweist. Die behavioralen Reaktionen der Mitarbeiter umfassen überwiegend offen-direkte Reaktionen, wie das direkte Ansprechen des als unangemessen empfundenen Verhaltens, wie auch offen-verschobene Reaktionen, wie u. a. die Erhöhung des Engagements, das Aufzeigen von Lösungen sowie die Vermittlung von Hintergrundwissen. Ferner versuchen die Mitarbeiter, das als „unangemessen"

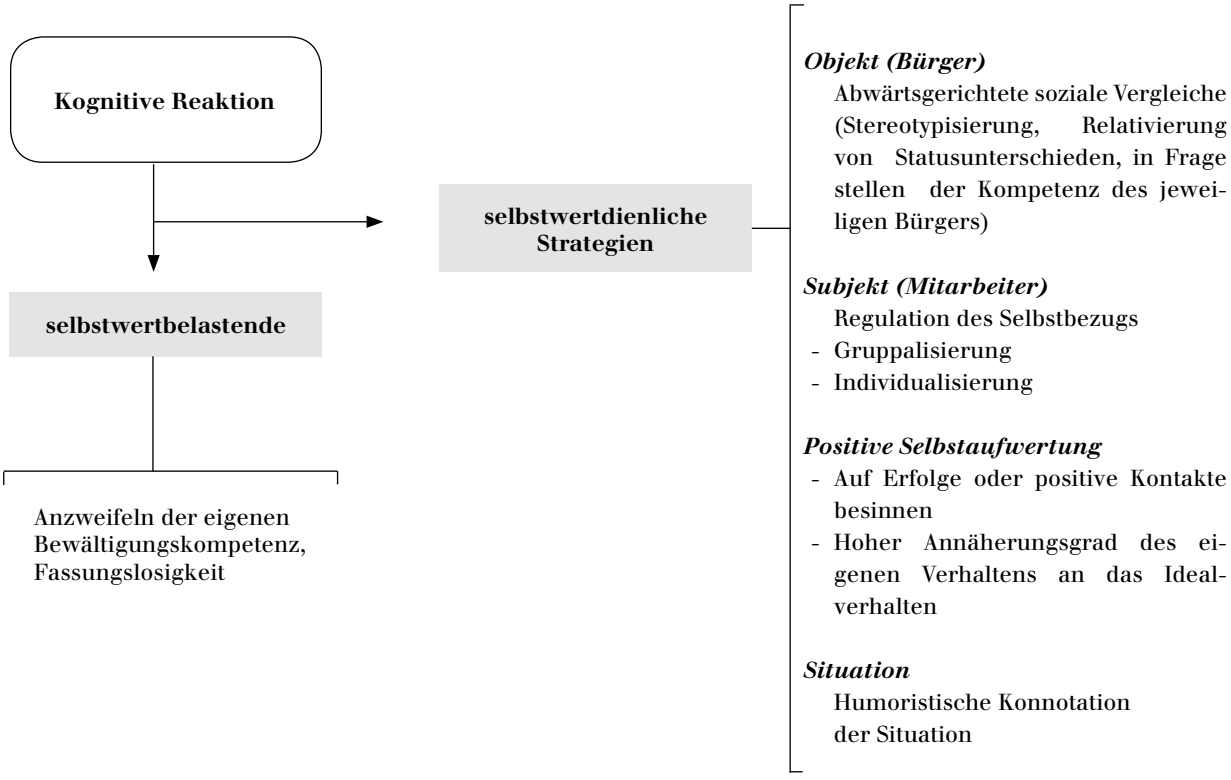

Abbildung 5: Kognitive Reaktionen in Abhängigkeit ihrer Belastungsrelevanz und ihres Bezugspunktes.

empfundene Verhalten der einzelnen Bürger zu beeinflussen, indem sie ihnen durch strategische Freundlichkeit oder strategische *coolness* ihr Verhalten kontrastieren. „Pädagogische Maßnahmen“, wie Verweise an das Fachamt, stellen hingegen indirekte Bestrafungen des jeweiligen Bürgers dar und weisen damit eine antagonistische Zielrichtung auf.

Ähnliche Reaktionen auf unangemessenes Kundenverhalten fanden sich auch in den Untersuchungen von Bailey und McCollough (2000) sowie Voswinkel (2005). Wie bei Voswinkel (2005) zeigte sich in dieser Untersuchung, dass beispielsweise Freundlichkeit sowohl einen defensiven als auch einen offensiven Charakter haben kann. Während einige Mitarbeiter mit strategischer Freundlichkeit ihre Überlegenheit demonstrieren und darüber hinaus versuchen, den Kunden auf sein Fehlverhalten aufmerksam zu machen, verhindert „coole“ Freundlichkeit zum einen, dass der Mitarbeiter von der Stimmung des Kunden angesteckt wird, zum anderen stellt der Mitarbeiter wahrscheinlich so eine innere Distanz zum Kunden her, um den Kunden / Bürger vom eigenen Selbst fernzuhalten (Voswinkel, 2005). Mit strategischer Freundlichkeit werden folglich verschiedene Intentionen, wie die Demonstration von Überlegenheit oder die Distanzregulation, verfolgt. Unterschiedliche Ausprägungen finden sich allerdings nicht nur hinsichtlich der „um zu“ - Motive, sondern auch bezüglich der

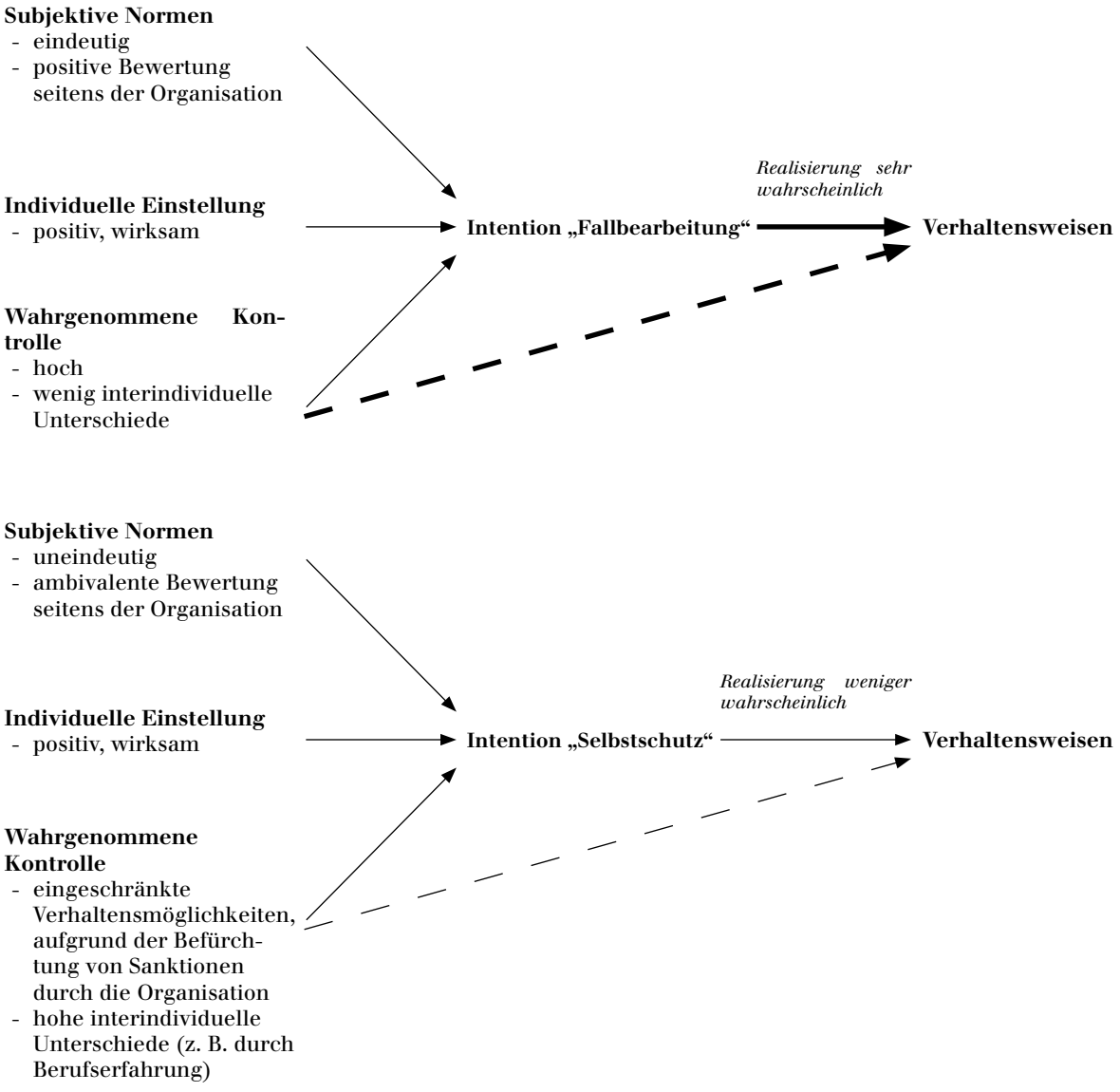

Abbildung 6: Vergleich der Intentionen „Fallbearbeitung“ und „Selbstschutz“ in Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen und Madden, (1986, S. 458).

„weil“ - Motive. Das „freundlich bleiben“ wird von einigen Mitarbeitern mit individuellen, von anderen mit organisationalen Normen begründet. Während bei den organisationalen Normen besonders die Vermeidung von negativen individuellen Konsequenzen durch Sanktionen seitens der Organisation angeführt wird, resultiert bei den individuellen Normen das „freundlich bleiben“ aus der eigenen Berufserfahrung und privat oder beruflich sozialisierten und internalisierten Wertvorstellungen.

Wie soeben dargestellt, umfasst das „freundlich bleiben“ verschiedene Intentionen und wird mit unterschiedlichen Ursachen begründet. Inwieweit diese Reaktionen selbstwertdienlich und hinsichtlich der Bewältigung funktional sind, hängt nach Weber und Laux (1993) insbesondere davon ab, welche Intentionen damit verfolgt werden, was also die Mitarbeiter in der konkreten Situation mit ihrem Verhalten erreichen wollen.

Die am häufigsten geäußerten Aussagen beziehen sich auf die Intention „Selbstschutz“, wie beispielsweise: *„Dass ihm klar wird, dass die Art und Weise so nicht funktioniert, dass das keine Art ist, mit jemandem umzugehen“* (P6, 999:1000), und auf die Intention „Fallbearbeitung“, also die Regulation der Interaktion mit dem Ziel, den jeweiligen „Fall“ zur Zufriedenheit aller Beteiligten bearbeiten zu können.

In Anlehnung an die Theorie des geplanten Handelns (Ajzen & Madden, 1986) kann allerdings angenommen werden, dass die Intention „Fallbearbeitung“ sehr viel wahrscheinlicher zu entsprechenden Verhaltensweisen führt als die Intention „Selbstschutz“. Denn während Verhaltensweisen, die sich auf die Fallbearbeitung beziehen, der organisationalen Erwartungshaltung entsprechen und sich die Mitarbeiter bei der Fallbearbeitung an organisationalen Vorgaben orientieren können, bestehen hinsichtlich selbstschutzdienlicher Verhaltensweisen keine explizit formulierten Regeln und Vorgaben. Darüber hinaus ist die Einstellung der Organisation gegenüber selbstschutzdienlichen Verhaltensweisen ambivalent und die Mitarbeiter verfügen nicht in dem Maße wie bei der Fallbearbeitung über entsprechende Interaktionskompetenzen.

Aus dieser Argumentation wird deutlich, dass auch organisationale Faktoren Einfluss auf die individuelle Bewältigung von schwierigen Bürger-Mitarbeiter-Interaktionen nehmen, da, wie Averill (1982) betont, neben individuellen und situationalen Determinanten auch soziale Regeln den Bewältigungsprozess beeinflussen, indem sie u. a. definieren, welche Formen der Bewältigung und welche Bewältigungsregeln sozial akzeptiert sind.

Aus den Aussagen der Mitarbeiter lässt sich nun ableiten, dass für extreme Belastungssituationen keine oder nur unzureichende organisationale Regeln für deren Bewältigung bestehen und dass auch hinsichtlich der Bewältigungsformen, z. B. Arbeitsunterbrechung, keine strukturellen Vorgaben existieren, so dass sich die Bewältigung von schwierigen Bürger-Mitarbeiter-Interaktionen in einem organisationalen Graubereich vollzieht.

6 Praxisrelevante Fragen

Nach von Rosenstiel (2004) steht in der Arbeits- und Organisationspsychologie die Anwendungsperspektive im Vordergrund. Diese beinhaltet neben der Generierung von wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen auch den Anspruch durch *„die Optimierung von Mensch und Kontext nach bestimmten, festzulegenden Kriterien“* nützlich zu sein (von Rosenstiel, 2004, S. 88). Wenn Mitarbeiter im Dienstleistungsbereich im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit mit verbalen oder sogar physischen Angriffen, Demütigungen etc. konfrontiert werden, die potentielle Belastungsfaktoren darstellen können, stellt sich aus einer arbeits- und organisationspsychologischen Perspektive damit u. a. die Frage, welche organisationalen Rahmenbedingungen auf die Vermeidung und Bewältigung solcher Angriffe Einfluss nehmen. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung können verschiedene Ansatzpunkte hierzu abgeleitet und diskutiert werden:

Sensibilisierung und Problembewusstsein

Wie bereits bei Dormann und Zapf (2004) dargestellt, stellen überzogene Erwartungshaltungen einen wesentlichen Belastungsfaktor im Kundenverhalten dar.

Diese Erwartungshaltungen von Seiten der Kunden werden allerdings auch durch eine entsprechende Außendarstellung der Organisationen provoziert. Wie bereits von Holtgrewe und Voswinkel (2002) beschrieben, propagieren Organisationen zwar häufig eine hohe Kundenorientierung, die dazu benötigten Ressourcen werden allerdings aus ökonomischen Gründen auf ein Mindestmaß reduziert, so dass die induzierte Erwartungshaltung der Kunden kaum befriedigt werden kann. Die Regulation, der aus dieser Konstellation resultierenden Konflikte, wird dabei den Mitarbeitern übertragen. Ein erster Ansatz wäre es, wenn Dienstleistungsorganisationen im Rahmen einer innerbetrieblichen Wertediskussion zunächst für sich definieren, welche Außendarstellung sie anstreben und welche Erwartungshaltung sie seitens der Kunden damit hervorrufen, um so strukturell bedingte problematische Mitarbeiter-Kunden-Interaktionen antizipieren und damit vermeiden zu können.

Erweiterung des Handlungsspielraumes

Im Dienstleistungsbereich ist es üblich, das Verhalten von Mitarbeitern gegenüber den Kunden anhand von *display rules* vorzuschreiben. Werden *display rules* von den Mitarbeitern als nicht erzwungen erlebt, können sie deren Identifikation als Dienstleister erleichtern (Diefendorff & Richard, 2003) und so zu einer Steigerung der Arbeitszufriedenheit beitragen (Grandley, 2000). Problematisch erscheint es allerdings, wenn *display rules* nur für die Interaktionsroutine und nicht auch für kritische Mitarbeiter-Kunden-Interaktionen definiert werden. In diesem Fall ist zu vermuten, dass das Belastungserleben der Mitarbeiter – zusätzlich zu dem Konflikt mit dem jeweiligen Kunden – durch die internalisierte Erwartungshaltung der Organisation gesteigert wird. Hilfreich für die Mitarbeiter wäre es hier, wenn Organisationen nicht nur *display rules* für die Interaktionsroutine, sondern auch für kritische Kundenkontakte aufzeigen und darüber hinaus auch erklären würden, welche Interaktionsspielräume sie ihren Mitarbeitern in derartigen Situationen gewähren. Dies setzt jedoch voraus, dass Organisationen Kundenorientierung in Abhängigkeit des Verhaltens der Kunden definieren und damit festlegen, ab wann die Kundenorientierung zugunsten des Schutzes der Mitarbeiter aufhört.

Implementierung von Bewältigungsstrukturen

Neben der Reduzierung oder Vermeidung kritischer Mitarbeiter-Kunden-Interaktionen kann die Organisation auch deren Bewältigung steuern. Wie bereits erläutert, bildet die Organisation einen sozialen Rahmen, in dem definiert wird, welche Formen der Bewältigung und welche Bewältigungsregeln sozial akzeptiert werden. Werden diese Normen allerdings nur informell vermittelt und fehlen formelle und fest in der Organisation verankerte Strukturen, können diese für die Mitarbeiter keinen nachhaltigen Orientierungsrahmen bieten. Werden Mitarbeiter im Rahmen ihrer Tätigkeit mit für sie psychisch oder physisch bedrohlichen Situationen konfrontiert, müssen sich Organisationen allerdings damit auseinandersetzen, wie mit diesen kritischen Ereignissen umzugehen ist. Das von verschiedenen Unfallkassen initiierte Programm „Arbeitsbelastungen und Bedrohungen in Arbeitsgemeinschaften (ARGEn)“ beinhaltet z. B., dass alle Gewaltereignisse (nicht nur körperliche) dokumentiert und auf präventive Maßnahmen untersucht werden. Ferner werden Straftaten, z. B. sexuelle Belästigungen und körperliche Angriffe, angezeigt, und Aggressionen seitens der Kunden haben klar definierte Folgen. Neben diesen Konsequenzen für den „verursachenden“ Kunden ist darüber hinaus zu überlegen, welche Bewältigungshilfen dem jeweiligen Mitarbeiter angeboten werden können. Hier wäre denkbar, dass Mitarbeitern nach kritischen Situationen ein Anspruch auf zusätzliche Pausen oder in besonderen Fällen sogar eine Dienstbefreiung eingeräumt wird. Ferner könnten einzelne Mitarbeiter zu psychologischen Ersthelfern qualifiziert werden, um eine professionelle Erstbetreuung zu gewährleisten.

Alle hier zur Diskussion gestellten Maßnahmen hinsichtlich der Reduzierung von kritischen Mitarbeiter-Kunden-Interaktionen sowie zur Implementierung von Bewältigungsstrukturen setzen allerdings voraus, dass kritische Ereignisse durch den Kundenkontakt nicht als individuelles Problem einzelner Mitarbeiter, sondern als potentieller Belastungsfaktor der Arbeitsaufgabe angenommen werden, dessen Management auch in der Verantwortung der Organisation liegt.

7 Ausblick und weiterer Forschungsbedarf

An der klassischen Belastungs-Beanspruchungs-Konzeption, die meist eine quantitative Forschungsmethode verfolgt, kann kritisiert werden, dass sie die tatsächlichen, vielfältigen kognitiv und emotional verlaufenden Wechselbeziehungen sowie Folgeprobleme unterschätzt (Hacker, 1998; Richter & Hacker, 1998). Ferner bilden Organisationen informelle Gefüge wie organisationseigene Orientierungsmuster und Symbolsysteme aus, die das Denken und Handeln der Organisationsmitglieder beeinflussen (Weick, 2005) und die sich einer quantitativen Erhebungsart entziehen. Aufgrund der Zielsetzung dieser Untersuchung wurde deshalb ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Die Wahl der Untersuchungsart richtet sich nach Bortz und Döring (2006) zum einen nach dem in der Literatur dokumentierten Kenntnisstand zu einer Thematik. Dieser entscheidet darüber, ob für die jeweilige Fragestellung eher ein hypothesenüberprüfendes oder eher ein hypothesengenerierendes Verfahren zielführend ist. Zum anderen begründet sich die Untersuchungsart den Autoren zufolge durch die angestrebte Gültigkeit bzw. die Eindeutigkeit der mit den Untersuchungsergebnissen verbundenen Aussagen.

Die vorliegende Untersuchung hat insofern einen explorativen Charakter, als sie zum einen qualitative Belastungsstufen in Mitarbeiter-Bürger-Interaktionen abgrenzen und zum anderen den Einfluss organisationaler Rahmenbedingungen aufzeigen konnte. Es bedarf aber weiterer quantitativer Forschungsarbeiten, um die hier herausgearbeiteten Ergebnisse zu bestätigen und die Übertragbarkeit auf andere Dienstleistungsbereiche zu überprüfen. Ferner wäre es interessant zu beleuchten, ob Selbstwertbelastungen im Vergleich zu Rollenkonflikten und dem Leisten von Emotionsarbeit einen statistisch bedeutsamen Erklä-

rungsmehrwert hinsichtlich des Belastungserlebens im Kontext von Interaktionsarbeit darstellen und, wenn ja, ob Selbstwertbelastungen mit Beanspruchungsfolgen wie Burnout, Irritation oder posttraumatischen Belastungsfolgen in Zusammenhang stehen.

Literatur

Ajzen, I. & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology, 22,* 453-474.

Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression. An essay on emotion.* New York: Springer.

Bailey, J. J. & McCollough, M. A. (2000). Emotional Labor and the Difficult Customer: Coping Strategies of Service Agents and Organizational Consequences. *Journal of professional services marketing, 20* (2), 51-72.

Baumgardner, A. H. & Arkin, R. M. (1987). *Coping with the prospect of disapproval. Strategies and sequelae. In C. R. Snyder & C. Ford (eds.), Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives* (pp. 323-346). New York: Plenum.

Ben-Zur, H. & Yagil, D. (2005). The relationship between empowerment, aggressive behaviours of customers, coping, and burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 14* (1), 81-99.

Böhm, A. (2004). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.475-485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation.* Heidelberg: Springer.

Buunk, B. P. & Ybema, J. F. (1997). Social comparison and occupational stress. In B. P. Buunk & F. X. Gibbons (eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* (pp. 359-388). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Diefendorff, J. & Richard, E. (2003). Antecedents and consequences of emotional display rule perceptions. *Journal of Applied Psychology, 88,* 284-294.

Dormann, C. & Zapf, D. (2004). Customer-Related Social Stressors and Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 9* (1), 61-82.

Fisher, J. D., Nadler, A. & Whticher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin, 91,* 27-54.

Fuchs, T. (2006). *Was ist gute Arbeit? Anforderungen aus der Sicht der Erwerbstätigen. Forschungsbericht an die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.* Zugriff am 25.01.2010, http://www.bmas.de/portal/24626/ propr ty=pdf/generationpraktikum_ forschungsbericht_bmas.pdf.

Grandey, A. A., Dickter, D. N. & Sin, H. P. (2004). The customer is not always right: Customer aggression and emotion regulation of service employees. J*ournal of Organizational Behavior, 25,* 397-418.

Grandley, A. A. (2000). Special Section – The Role of Organizational Behavior Research on Work-Related Issues of Health and Well-Being – Emotion Regulation in the Workplace: A New Way of Conceptualize Emotional Labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 1,* 95-110.

Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten* (1. Aufl., Vol. 58). Bern: Huber.

Holtgrewe, U. & Voswinkel, S. (2002). Kundenorientierung zwischen Mythos, Organisationsrationalität und Eigensinn der Beschäftigten. In D. Sauer (Hrsg.), *Dienst - Leistung(s) - Arbeit. Leistung und Kundenorientierung in tertiären Organisationen* (S. 99-118). Reihe ISF-München-Forschungsberichte. München.

Jakobshagen, N. & Semmer, N. (2009). Wer schätzt eigentlich wen? Kunden als Quelle der Wertschätzung am Arbeitsplatz. *Wirtschaftspsychologie, 1,* 11-19.

Kanning, U. P. (2000). *Selbstwertmanagement. Die Psychologie des selbstwertdienlichen Verhaltens.* Göttingen, Bern: Hogrefe.

Laux, L. & Renner, K. H. (2002). Self-Monitoring und Authentizität: Die verkannten Selbstdarsteller. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23* (2), 129-148.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis.* 1st publ. London: Free Association Books.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.

Lee, J. (2003). An analysis of organization-based self-esteem as a mediator of the relationship between its antecedents and consequences. *The Korean Personell Administration Journal, 27* (2), 25-50.

Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse.* Weinheim: Beltz.

McAllister, D. J. & Bigley, G. A. (2002). Work content and the (re)definition of self: How organizational care influences organizational-based self-esteem. *Academy of Management Journal, 45,* 894-904.

Nerdinger, F. W. (2012). Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. *Report Psychologie, 1,* 8-18.

Nerdinger, F. W. (2011). *Psychologie der Dienstleistung.* Göttingen: Hogrefe.

Nerdinger, F. W. (1994). *Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L. & Dunham, R. B. (1989). Organizational-based self-esteem: Construct definition measurement and validation. *Academy of Management Journal, 32,* 622-648.

Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung: Streß, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben.* Heidelberg: Asanger.

Rosenstiel, L. v. (2004). Arbeits- und Organisationspsychologie - Wo bleibt der Anwendungsbezug? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 48,* 87-94.

Scheier, M. F. & Caver, C. S. (1983). Two sides of the self: One for you and one for me. In J. Suls & A. G. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 123-157), Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schlenker, B. R. (1987). Threats to identity. Self-identification and social stress. In C. R. Snyder & C. Ford (eds.), *Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives* (pp. 273-321). New York: Plenum.

Semmer, N. & Jakobshagen, N. (2003). Selbstwert und Wertschätzung als Themen der arbeitspsychologischen Stressforschung. In K. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 131-142). Göttingen: Hogrefe.

Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Stratemann, I. & Wottawa, H. (1995). *Bürger als Kunden. Wie Sie Reformkonzepte für den öffentlichen Dienst mit Leben füllen.* Frankfurt / Main: Campus-Verlag.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Psychologie Verl. Union.

Surma, S. (2011). *Selbstwertmanagement: Psychische Belastung im Umgang mit schwierigen Kunden.* Gabler: Wiesbaden.

Tafarodi, R. W. & Swann, W. B. (2000). Two-dimensional self-esteem: Theory and Measurement. *Personality and Individual Differences, 31,* 653-673.

Turner, J., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory.* Oxford: Blackwell.

Voswinkel, S. (2005). *Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit.* Berlin: ed. sigma.

Walsh, B. R. & Clarke, E. (2003). Post-trauma symptoms in health workers following physical and verbal aggression. *Work and Stress, 17,* 170-181.

Weber, H. (1993). Ärger und Ärgerausdruck. In V. Hodapp & P. Schwenkmezger (Hrsg.), *Ärger und Ärgerausdruck* (S. 253-277). Bern: Huber.

Weber, H. & Laux, L. (1993). Emotionsbewältigung: Formen und Intentionen. In L. Laux & H. Weber (Hrsg.), *Emotionsbewältigung und Selbstdarstellung* (S. 11-36). Stuttgart: Kohlhammer.

Weick, K. E. (2005). *Making sense of the organization.* Malden, Mass.: Blackwell.

Witzel, A. (2000). The problem-centered interview. *Forum Qualitative Social Research 1* (1). Online verfügbar unter http://nbn-resoving.de/urn:nbn:de:00114-fqs0001228, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Korrespondenz-Adresse:
Dr. Silke Surma
Bergische Universität Wuppertal
Heinz-Fangman-Str. 2 / W-tec
D-42287 Wuppertal
surma@uni-wuppertal.de

Das Technikbezogene Selbstkonzept von Frauen und Männern in technischen Berufsfeldern: Modell und empirische Anwendung

Sylvie Vincent* & Monique Janneck**

* Arbeits- und Organisationspsychologie, Universität Hamburg
** Elektrotechnik und Informatik, Fachhochschule Lübeck

Zusammenfassung

Der Arbeitsmarkt ist nach wie vor stark horizontal segregiert: Frauen sind in technischen Branchen immer noch deutlich unterrepräsentiert und Ingenieurwissenschaften sowie Informatik gelten heute wie früher als „Männerdomänen". Modelle zur Berufswahl und Laufbahnentwicklung deuten darauf hin, dass das *Selbstkonzept* einen entscheidenden Einfluss auf die Berufswahl und berufliche Entwicklung ausübt. Wir stellen daher in diesem Beitrag das Modell des *technikbezogenen Selbstkonzepts* als Einflussfaktor für das Ergreifen von Berufen und die berufliche Entwicklung in technischen Bereichen vor. Das Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts wurde theoriegeleitet entwickelt und beinhaltet selbstkonzeptrelevante Dimensionen des konativen, motivationalen und kognitiven Technikbezugs. Anhand einer Interviewstudie mit 35 Berufstätigen (18 Frauen und 17 Männern) aus technischen Branchen wurde das Modell um Subdimensionen erweitert und verfeinert. Aus einem geschlechtsspezifischen Vergleich der unterschiedlichen Komponenten des technikbezogenen Selbstkonzepts geht hervor, dass die befragten Männer über ein deutlich positiveres technikbezogenes Selbstkonzept verfügen als die Frauen. Dieser angesichts der hoch qualifizierten Stichprobe durchaus überraschende Befund wird im Hinblick auf mögliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung eines positiven technikbezogenen Selbstkonzepts sowie mögliche Maßnahmen zur Erhöhung des Frauenanteils in technischen Berufen diskutiert.

Schlüsselwörter

Technikbezogenes Selbstkonzept – geschlechtsspezifische Arbeitsteilung – Laufbahnentwicklung

Abstract

In most western industrialized countries the workforce is still highly horizontally segregated: Women generally hold only a small proportion of positions in technical fields, and engineering and computing can still be considered as male domains. Previous research shows that the *self-concept* plays a crucial role in career choices and career development. Thus, in this article we present the *technology-related self-concept* as a new theoretical approach to analyze and understand technology-related attitudes, emotions, and behaviors, especially regarding vocational development. We developed a theoretical model of the technology-related self-concept containing conative, motivational, and cognitive relations to technology. By means of a qualitative interview study with 35 participants (18 female, 17 male) from technical fields we broadened and deepened the model. A gender-specific comparison of the model components confirmed that men have a more positive technology-related self-concept than women. This is rather surprising since all interviewees are highly qualified professionals who successfully pursue careers in technical fields. We discuss possible influence factors regarding the development of a positive technology-related self-concept as well as interventions to support women in technical professions.

Keywords

Technology-related self concept – horizontal segregation – career development

1 Einleitung und Problemstellung

Unsere Arbeitswelt weist nach wie vor eine stark geschlechtsspezifische Arbeitsteilung auf. In den Ingenieurwissenschaften ebenso wie in der Informatik besteht immer noch ein großes Missverhältnis zwischen den Geschlechtern. Dies gilt bereits für das Studium, aber auch für die sich daran anschließende Berufstätigkeit (Haffner, Könekamp & Krais, 2006; Vincent & Bamberg, 2011). Nur 16,6 % aller erwerbstätigen Frauen arbeiteten 2006 im Wirtschaftszweig des produzierenden Gewerbes – Bergbau, Energie- und Wasserversorgung, Baugewerbe; Statistisches Bundesamt, 2006). Dies stimmt mit Befunden aus dem reinen Ingenieurssektor überein, in dem Frauen ca. 15 % aller Erwerbstätigen ausmachen (Koppel, 2010; Schlenker, 2009). In technischen Branchen ist eine starke Unterrepräsentanz von Frauen auf allen Hierarchieebenen zu verzeichnen (vgl. Haffner, 2009; Koppel, 2010; Schuster, Sülzle, Winker & Wolffram, 2004; Wolffram, Derboven & Winker, 2009). In der Ingenieurwissenschaft finden sich nur knapp 4 % Frauen im Management wieder (Hoppenstedt, 2010). Die Zahl der Betriebe aus der Technikbranche, die sich in ihrer offiziellen Unternehmensphilosophie das Thema Chancengleichheit auf die Fahnen schreiben, ist zwar gestiegen, ihre gelebte Unternehmenskultur spiegelt dies jedoch kaum wider (Könekamp, 2007).

Dazu kommt, dass der berufliche Erfolg von Akademikerinnen in diesem Berufssegment, trotz gleich guter Qualifikationen, deutlich niedriger ist als der von Akademikern (Haffner et al., 2006). Empirische Daten belegen, dass fast zwei Drittel aller Ingenieurinnen mit Universitätsabschluss und fast die Hälfte aller Ingenieurinnen mit Fachhochschulabschluss nicht als Ingenieurin oder in einem technischen Beruf arbeiten (Tischer, 1999, nach Haffner et al., 2006). Diese Tatsache ist umso kritischer, wenn man bedenkt, dass es sich bei diesen Frauen um eine hoch selegierte und fachlich hoch motivierte Gruppe handelt (Haffner et al., 2006). Minks (2001) stellte fest, dass männliche Absolventen weitaus häufiger direkt leitende Positionen in technischen Bereichen übernahmen und langfristig beruflich erfolgreicher waren als ihre Kolleginnen. Andere Statistiken zeigen, dass Frauen in der Informatik und dem Ingenieurwesen im Gegensatz zu Männern doppelt so oft nur einfache und mittlere Positionen bekleiden (Plicht & Schreyer, 2002). Die Gründe für diese geschlechtsspezifische Arbeitsteilung sind vielfältig. Für die Bereitschaft, in technischen Berufen tätig zu sein, sind Wechselwirkungen zwischen bedingungs- und personenbezogenen Faktoren von besonderer Bedeutung. Ein bedingungsbezogener Faktor ist die höhere Arbeitslosenquote von Absolventinnen natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fächer (Haffner et al., 2006). Die Geringschätzung der eigenen Kompetenz sowie die soziale Ablehnung, die Frauen in dieser Männerdomäne erleben, sind weitere Hindernisse, denen Frauen begegnen (Heilman, Wallen, Fuchs & Tamkins, 2004; Könekamp, 2007). Bereits in jungen Jahren haben Mädchen weniger Zugang zu technischen Geräten sowie kaum weibliche Vorbilder (Koch & Winkler, 2003). Des Weiteren erfahren Mädchen oft Misstrauen statt Zuspruch bei der Auseinandersetzung mit Technik (Wender, 2005). Insgesamt werden verschiedene und geschlechtsspezifische Erwartungen an Jungen und Mädchen gerichtet, was bei ihnen zu einer ungleichen Entwicklung von technischem Interesse führt (Solga & Pfahl, 2009). Junge Mädchen und Frauen werden in ihrer schulischen und universitären Laufbahn eher entmutigt, geistige Herausforderungen zu suchen und sich in den typisch „männlichen“ Fächern zu engagieren (Rost & Hanses, 2000). Dieses kann auf den weiteren beruflichen Werdegang einen entscheidenden Einfluss nehmen.

Ein zentraler personenbezogener Faktor ist die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Interessen in Bezug auf technische Bereiche. Die Sozialisation hat hier einen bedeutenden Einfluss, da sich bereits während der Primärsozialisation geschlechtsspezifische Dispositionen, Überzeugungen und Motivationen herausbilden, die als relativ stabil angenommen werden und auch berufliche Orientierung und Ziele umfassen (Padavic & Reskin, 2002 nach Achatz, 2005). Junge Frauen interessieren sich weniger für Technik und technische Berufe oder schrecken vor diesen zurück. Zudem weisen sie eine geringere Technikbegeisterung auf (Ziefle & Jakobs, 2009). Gründe hierfür sind ganz wesentlich in einer geschlechtsstereotypen Zuschreibung von Technik als männlich geprägt und „Männerdomäne“ zu sehen (Koch & Winker, 2003; Schuster, Sülzle, Winker & Wolffram, 2004; Tretow & Strauss, 2004; Wetzel, 2002; Woodbury, 2002). Technikbezogene Berufsbilder von Mädchen / Frauen sind hinsichtlich der Arbeitsaufgabe und des Images (einsames Tüfteln, wenig Teamarbeit und soziale Kontakte, keine soziale Wirksamkeit des Handelns) häufig negativ geprägt. Technische Berufe sind somit für Mädchen / Frauen weniger erstrebenswert als andere Berufsfelder, selbst wenn sie sich die nötigen Kompetenzen hierfür zutrauen (Miliszewska & Horwood, 2000; Schründer-Lenzen, 1995; Symonds, 2000; Wetzel, 2002, Woodbury, 2002). Hinzu kommt, dass Mädchen / Frauen auch bei vergleichbaren Kenntnissen ihre eigenen Kompetenzen im Umgang mit Technik häufig schlechter einschätzen als Jungen / Männer (Knapp & Gransee, 2003; Schuster et al., 2004; Walter, 1998). Frauen schätzen ihr Technikverständnis schlechter ein als Männer und verfügen über niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf technische Berufsfelder (Betz & Hackett, 1997; Wender, 2005; Ziefle & Jakobs, 2009). Zusammenfassend lässt sich

feststellen: Scheinbar integrieren Mädchen / Frauen den Umgang mit Technik in weit geringerem Maße in ihr *Selbstkonzept*, was entsprechende Folgen für ihre berufliche Entwicklung hat.

Der demografische Wandel schreitet voran und verschärft den Fachkräftemangel unaufhaltsam. Berechnungen zufolge hat die deutsche Volkswirtschaft infolge des Ingenieurengpasses im Jahr 2009 einen Wertschöpfungsverlust von mindestens 3,4 Milliarden Euro erlitten (Koppel, 2010). Deutschland als Wirtschaftskraft kann es sich nicht leisten, das Potenzial von weiblichen Fachkräften brachliegen zu lassen.

Im Rahmen dieser Studie wird deshalb die Situation von Frauen in technischen Berufen eingehender untersucht. Ein Fokus liegt hierbei auf der Exploration von personenbezogenen Gründen für die Unterrepräsentanz in technischen Branchen.

Da das Bild einer Person von sich selbst die Berufswahl und berufliche Laufbahnentwicklung erheblich mitbestimmt (z.B. Super, Starishevsky, Matlin & Jordaan, 1963), wird angenommen, dass das *technikbezogene Selbstkonzept* einen zentralen Einflussfaktor für die Berufswahl und die berufliche Entwicklung in technischen Berufsfeldern darstellt.

Bislang liegen jedoch keine empirischen Befunde zum technikbezogenen Selbstkonzept als Prädiktor dafür vor. Vor diesem Hintergrund haben wir ein zweistufiges Verfahren gewählt. Zunächst haben wir, theoriegeleitet, ein Modell des *technikbezogenen Selbstkonzepts* entwickelt. Für die Erstanwendung des Modells haben wir ein exploratives Forschungsdesign gewählt, um das deduktiv entwickelte Grundmodell in einem zweiten Schritt induktiv auf Basis der Interviewergebnisse zu elaborieren und zu konkretisieren (vgl. Flick, von Kardoff & Steinke, 2008).

Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wodurch sich das technikbezogene Selbstkonzept von Frauen – im Vergleich zu Männern – in technischen Berufen auszeichnet. Ferner soll exploriert werden, welche Faktoren bei der Entwicklung eines positiven technikbezogenen Selbstkonzepts eine Rolle spielen. Zu diesem Zweck wurde eine umfangreiche Interviewstudie mit Frauen und Männern aus technischen Berufsfeldern durchgeführt.

Im folgenden Abschnitt stellen wir zunächst auf der Grundlage bisheriger Selbstkonzeptforschung unser Modell des *technikbezogenen Selbstkonzepts* vor. Im Anschluss beschreiben wir das methodische Vorgehen und stellen die Ergebnisse der Interviewstudie vor. Diskussion und Ausblick beschließen den Beitrag.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Die Struktur des Selbstkonzepts

Das Selbstkonzept gilt als „die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person“ (Mummendey, 1983, S. 281) und ist damit als kognitive Struktur zu begreifen, die alle Wahrnehmungen und Bewertungen in Bezug auf die eigene Person umfasst. Die Vorstellungen zum Selbst können sich auf vielfältige Aspekte beziehen (z. B. körperliche Attraktivität, soziale Beziehungen, schulische Leistungsfähigkeit), weshalb von einer Untergliederung in verschiedene Selbstschemata ausgegangen wird, die in ihrer Einheit das Selbstkonzept bilden (vgl. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Sie werden durch Erfahrungen erworben und steuern die Verarbeitung selbstrelevanter Informationen (Markus, 1983). Dem Bild eines Individuums von sich selbst kommt eine wichtige psychologische Bedeutung zu, da es das Verhalten einer Person wesentlich mitdeterminiert (Scheller & Heil, 1993).

Mittlerweile besteht in der Forschung weitestgehend ein Konsens über die multidimensional-hierarchische Struktur des Selbstkonzepts (Hollenbach, 2009), deren Grundlage 1976 von Shavelson, Hubner & Stanton entwickelt wurde. Die Autoren gehen davon aus, dass das generelle Selbstkonzept von zwei Bereichen konstituiert wird: dem *akademischen Selbstkonzept* und dem *nicht-akademischen Selbstkonzept*. Ersteres teilt sich wiederum in zwei Faktoren zweiter Ordnung – das mathematisch-akademische Selbstkonzept und das sprachlich-akademische Selbstkonzept (Marsh, Byrne, Shavelson, 1988). Auf der nächsttieferen Ebene differenzieren sich diese beiden Selbstkonzeptbereiche in spezifische Fähigkeitskonzepte. Akademische Selbstkonzepte bzw. die spezifischeren Fähigkeitskonzepte werden als die selbstbezogenen Kognitionen einer Person bzgl. ihrer Fähigkeiten in akademischen Leistungsbereichen bezeichnet (Dickhäuser, Schöne, Spinath, Stiensmeier-Pelster, 2002). Im Gegensatz zu den höheren hierarchischen Ebenen des Selbst sind die Fähigkeitskonzepte situationsspezifisch und veränderbar; so genügen beispielsweise wenige situationsabhängige Erfahrungen, um ein fachliches Selbstschema zu verändern. Demgegenüber bedarf es zur Modifikation des akademischen Selbstkonzepts einer Vielzahl ähnlicher Erfahrungen in den verschiedenen Fachbereichen. Das generelle Selbstkonzept ist als relativ stabil zu betrachten (Streblow, 2004).

Hannover (1997) betrachtet das Selbst ebenfalls als kognitive Struktur, in der selbstbezogene Informationen repräsentiert sind. Sie betont dabei das Vorhandensein multipler kontextabhängiger Substrukturen sowie den prozeduralen Charakter des Selbst, der sich darin äußert, dass zu einem Zeitpunkt nur eine Teil-

menge des Selbst flexibel aktiviert wird. Durch diese Kombination aus Struktur- und Prozessannahme erklärt sie die Dynamik des Selbst. Dieser Gedanke findet sich in ihrem Netzwerkmodell des Selbstkonzepts wieder, in dem die Informationen des Selbst in Knoten gegliedert sind, die innerhalb eines Netzwerkes unterschiedlich stark miteinander verbunden sind und kontextabhängig aktiviert werden.

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein integratives Selbstkonzeptmodell zugrunde gelegt, das den Ansatz von Marsh und Kollegen (1988) sowie von Hannover (1997) verbindet. Die hierarchische Untergliederung in ein sprachliches und ein mathematisches akademisches Selbstkonzept mit der weiteren Differenzierung in Fähigkeitskonzepte wurde übernommen und mit dem Netzwerkgedanken kombiniert (s. Abbildung 1). Das generelle Selbstkonzept steht dabei im Zentrum und wird als relativ stabil betrachtet. In den Peripherien befinden sich untergeordnete Substrukturen, deren Veränderbarkeit mit der Entfernung vom generellen Selbstkonzept zunimmt. Auf der Ebene der Peripherien befinden sich kontextabhängige Substrukturen. Die Kontextabhängigkeit der jeweiligen Teilmengen wird mit dem Durchmesser der Knotenpunkte beschrieben: Je höher die kontextabhängige persönliche Relevanz oder die Salienz des Teilbereichs ist, desto größer sind die Knoten.

Da unter das mathematisch-akademische Selbstkonzept Selbstbeurteilungen über mathematisch-naturwissenschaftliche Fertigkeiten fallen (z. B. Marsh et al., 1988), wären auch technikbezogene Selbsteinschätzungen – und somit das technikbezogene Selbstkonzept – in diese Substruktur einzuordnen. Das technikbezogene Selbstkonzept kann also als Partialbereich des mathematisch-akademischen Selbstkonzeptes verstanden werden, das sich explizit auf *Selbsteinschätzungen von technikbezogenen Fähigkeiten, - Interessen, - Handlungserfahrungen und - Einstellungen* bezieht.

2.2 Selbstkonzept und Laufbahnentwicklung

Das Bild, das eine Person von sich selbst hat, stellt einen wesentlichen Prädiktor für ihre Berufswahl sowie ihre entsprechende berufliche Entwicklung dar (Super, 1953; Abele, 2002). Im Mittelpunkt des Modells der Laufbahnentwicklung von Donald Super (1953) steht die Entfaltung und Verwirklichung des Selbstkonzepts. Es wird angenommen, dass das Bild, das eine Person von ihren Fähigkeiten, Wertorientierungen, Interessen und Zielen hat, maßgeblich die beruflichen Präferenzen bestimmt und damit die Berufsfindung, die berufliche Laufbahn und die spätere Arbeits- und Lebenszufriedenheit beeinflusst.

Auch in dem neueren Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben von Andrea Abele (2002, 2003) spielt das Selbstkonzept eine zentrale Rolle. Ein besonderes Augenmerk liegt hier auf dem geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzept. Das Geschlecht wird nicht nur biologisch determiniert, sondern auch als soziales und psychologisches Merkmal aufgefasst, das die Wahrnehmung beeinflusst und Auswirkungen auf das berufsbezogene Handeln hat. Empirisch konnte gezeigt werden, dass das Selbstkonzept sowohl Erwartungen und Ziele beeinflusst als auch eine direkte Wirkung auf das Handeln hat (Abele-Brehm & Stief, 2004).

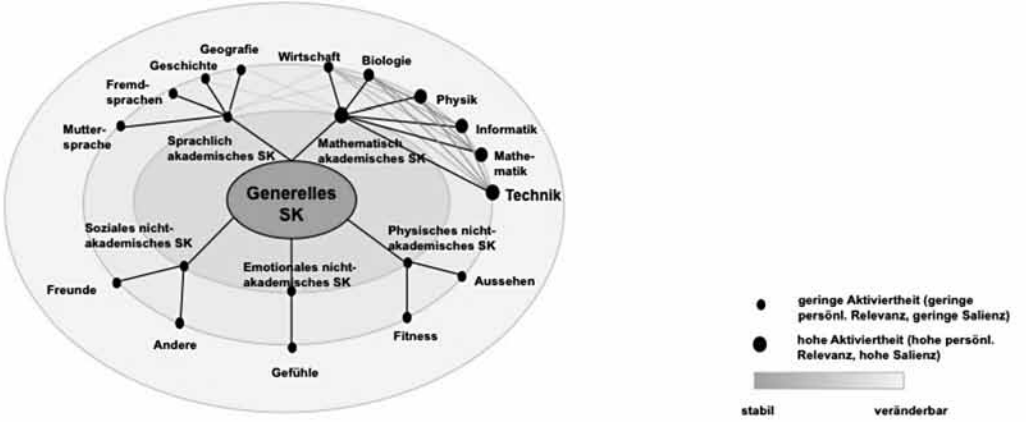

Abbildung 1: Hierarchisches Netzwerkmodell des Selbstkonzepts. Eigenentwicklung in Anlehnung an Marsh, Byrne & Shavelson (1988) und Hannover (1997) SK = Selbstkonzept.

2.3 Das Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts

Seit den 1980er-Jahren sind eine Reihe von Studien zu finden, die sich mit technikbezogenen Selbstbeurteilungen bei Männern und Frauen auseinandersetzen (z. B. Brosnan, 1998; Campbell, 1990; Hasan, 2003; Hsu & Huang, 2006; Shotick & Stephens, 2006; Whitley, 1997). Bisher existiert jedoch keine Zusammenführung der Selbsteinschätzungen in ein integratives Modell. Deshalb war es zunächst erforderlich, das technikbezogene Selbstkonzept in ein theoretisches Rahmenmodell einzubetten.

Als Basis für die theoretische Fundierung des technikbezogenen Selbstkonzepts diente das *Drei-Komponenten-Modell der Einstellung* nach Rosenberg & Hovland (1960).

Unter Einstellungen werden allgemein die Gedanken und Gefühle von Zuneigung und Ablehnung einer Person gegenüber einem Gegenstand verstanden, die sich in ihren Äußerungen und Handlungen widerspiegeln (vgl. Smith & Mackie, 2000). In Einstellungen kommen zugleich Wertungen gegenüber dem Einstellungsgegenstand zum Ausdruck (ebd.). Sie basieren demnach auf subjektiven Erfahrungen, Überzeugungen und Gefühlen einer Person und äußern sich in evaluativen Urteilen (Eagly & Chaiken, 1998).

Im Drei-Komponenten-Modell von Rosenberg & Hovland (1960) werden Einstellungen als Reaktionen auf bestimmte Objekte gefasst, die sich *konativ* (Verhaltensreaktion), *affektiv* und *kognitiv* äußern: Die konative Komponente umfasst Handlungen, die auf den Einstellungsgegenstand abzielen. Die affektive Komponente besteht dabei aus Gefühlen und Emotionen, die das Einstellungsobjekt hervorruft, während die kognitive Komponente Meinungen und Überzeugungen über das Objekt beinhaltet.

Nach Rosenberg & Hovland (1960) sind persönliche Wertigkeiten für die Einstellung nicht determinierend. Hier sieht Sievers (1999) den wesentlichen Unterschied zu *Interessen*, die sich vor allem durch die individuelle Bedeutsamkeit für eine Person vom Konstrukt der Einstellung abgrenzen lassen. Er betrachtet Interessen als persönlich relevante Einstellungen, die intrinsisch, d. h. selbstintentional definiert sind und damit einen motivationalen Charakter haben.

Für die theoretische Konstruktion des technikbezogenen Selbstkonzepts wurde das Modell von Rosenberg & Hovland (1960) modifiziert. Statt der affektiven Komponente wird ein *motivationaler* Technikbezug postuliert, der auf die Motive für die Auseinandersetzung mit Technik abzielt, die durchaus affektive Anteile haben können.

Das Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts weist nunmehr eine multidimensionale Struktur auf, die sich in die drei Technikbezüge *konativ, motivational* und *kognitiv* gliedert. Dabei repräsentiert die *konative* Komponente das konkrete Verhalten bzw. die gesammelten Handlungserfahrungen bezogen auf den Umgang mit Technik.

Die *motivationale* Komponente umfasst die emotionalen und inhaltsspezifischen Motive, die für die Auseinandersetzung mit Technik verantwortlich sind.

Die *kognitive* Komponente beschreibt zum einen die subjektiv wahrgenommene Kompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Techniknutzung und zum anderen die internalen und externalen Ursachenzuschreibungen bei technischen Problemen.

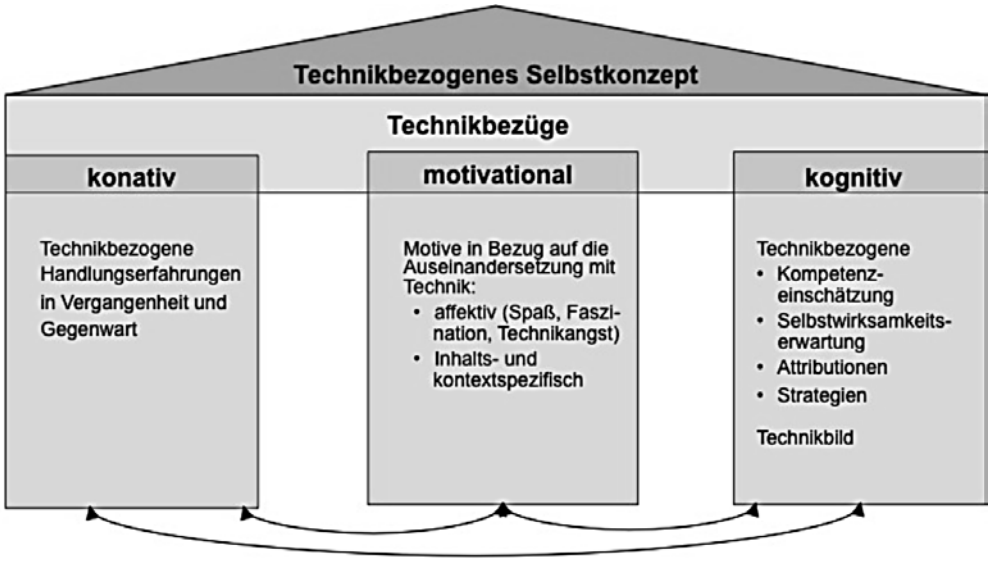

Abbildung 2: Das Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts.

Weiterhin repräsentiert diese Komponente die individuellen Einarbeitungsstrategien in neue Technikanwendungen und allgemeine Einstellungen zur Technikentwicklung bzw. das Technikbild.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die verschiedenen Dimensionen wechselseitig beeinflussen. Weiterhin ist im Modell ein evaluativer Charakter enthalten, demzufolge eine Person sich durch ihr Selbstkonzept nicht nur beschreibt sondern zugleich bewertet. Dies kann zu einer ständigen Überprüfung, Verfestigung und / oder Veränderung des Selbstkonzepts führen.

3 Darstellung der Untersuchung und der Methode

Ziel der Untersuchung war, die im theoretischen Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts deduktiv entwickelten Kategorien auf Basis der Interviewaussagen induktiv um Subkategorien zu erweitern und zu verfeinern. Zum anderen stand das Herausarbeiten von geschlechtstypisch differenten verhaltensbezogenen, motivationalen und kognitiven Technikbezügen im Vordergrund.

Zu diesem Zweck wurden halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit Frauen und Männern aus technischen Berufsfeldern geführt. Das Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts diente als theoretische Fundierung für die Interviews und der Interviewleitfaden orientierte sich an den drei im Modell verankerten Technikbezügen. Zunächst wurde nach Handlungserfahrungen mit Technik im Allgemeinen in Vergangenheit und Gegenwart gefragt. Des Weiteren wurden Motive für die Auseinandersetzung mit Technik erhoben. Schließlich wurde auf die selbstbezogenen Einschätzungen in Bezug auf technikbezogene Kompetenzen und den Umgang mit technischen Problemen oder neuen Technologien eingegangen sowie die Einstellungen zur Technikentwicklung exploriert. Abschließend wurde nach Faktoren gefragt, die bei der technikbezogenen Kompetenzentwicklung einen positiven Einfluss gehabt haben.

Zielgruppe der Untersuchung waren (potenzielle) Führungskräfte in technischen Berufsfeldern. Es wurde ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis gewählt, um unterschiedliche Ausprägungen im technikbezogenen Selbstkonzept herauszuarbeiten. Insgesamt wurden 35 durchschnittlich halbstündige Interviews mit 18 Frauen und 17 Männern aus neun Unternehmen mit technischer Orientierung geführt. Die Unternehmen waren in folgenden Bereichen angesiedelt: Automobilindustrie, Informations- und Kommunikationstechnologie, erneuerbare Energien, Logistik, chemische Industrie, Luft- und Raumfahrt, Elektronik. Die InterviewteilnehmerInnen waren zwischen 25 und 55 Jahren alt. Das Durchschnittsalter der interviewten Frauen betrug 32 Jahre und das der Männer 35 Jahre. Im Durchschnitt waren die Frauen 6 Jahre und die Männer 7 Jahre in dem jeweiligen Unternehmen beschäftigt. Fast alle Befragten verfügten über einen Hochschulabschluss. 23 der befragten Personen hatten Personalverantwortung, 12 wurden als potenzielle Führungskräfte betrachtet (z. B. Trainees oder TeilnehmerInnen eines Talentförderungsprogramms). Das Verhältnis war bei den Frauen und Männern sehr ähnlich. Sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern hatten etwa zwei Drittel der interviewten Personen eine Führungsposition. Die Gruppe der Frauen und der Männer sind somit hinsichtlich der soziodemografischen Variablen recht gut vergleichbar.

Die Interviews wurden nach vorab definierten Regeln transkribiert und inhaltsanalytisch nach der Methode der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring, 2008) mithilfe des Computerprogramms MAXQDA ausgewertet. Das im Zuge der Auswertung angewandte Kategoriensystem umfasste deduktiv aus dem theoretischen Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts abgeleitete Dimensionen und wurde um induktiv aus dem Interviewmaterial entwickelte Subfacetten verfeinert.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse strukturiert nach den Dimensionen des technikbezogenen Selbstkonzepts (konativer, motivationaler und kognitiver Technikbezug) dargestellt. Die Subfacetten werden anhand der Interviewzitate verdeutlicht, die jeweils kursiv dargestellt sind.

4.1 Konativer Technikbezug

In dieser Kategorie wurde nach praktischen Erfahrungen gefragt, die die Personen im Umgang mit Technik in Vergangenheit und Gegenwart gesammelt haben. Die Antworten bezogen sich primär auf Erfahrungen mit Technik in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter im privaten Bereich (z. B. technische Hobbys).

Während alle Männer über praktische Handlungserfahrungen mit Technik berichteten, war es bei den Frauen nur knapp die Hälfte. Differenziert man die technikbezogenen Erfahrungen nach einzelnen Lebensphasen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter), so wird deutlich, dass fast alle Männer bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Kindheit durch das Spielen mit geschlechtstypischem Spielzeug (z. B. LEGO TECHNIC©, fischertechnik©, elektrische Eisenbahn, Elektro- / Technikbaukästen) Berührungspunkte mit Technik hatten.

„Mein Lieblingsspielzeug war immer fischertechnik, weil man da selber die Sachen zusammenbaut.“ (Mann)

Außerdem schilderten fast alle Männer, dass sie ein sehr technisch geprägtes Umfeld hatten und durch ihre Eltern, die mehrheitlich technische Berufe ausübten, an die Technik herangeführt wurden.

„Mein Vater ist Tischler, und wir sind aufgewachsen mit Werkzeug rundherum, und offenbar liegt das in den Genen. Mein Onkel hat mir so einen Elektrobaukasten geschenkt, womit man so kleine Dinge basteln konnte, und mein Vater halt fürs Handwerkliche.“ (Mann)

Bei den Frauen, die berichteten, dass sie bereits in ihrer Kindheit Kontakt mit Technik hatten, spielte meist der Vater, der einen starken Technikbezug hatte und sie an entsprechende Spiele und Tätigkeiten heranführte, eine zentrale Rolle. Im Vergleich zu den Männern gaben Frauen jedoch häufiger an, erst zu einem späteren Zeitpunkt (Jugend, Erwachsenenalter) Erfahrungen im Umgang mit Technik gesammelt zu haben.

„Ich war nicht so ein typisches Mädchen. Ich hab nicht nur gerne mit Puppen, sondern auch mit Legosteinen gespielt. Das wurde dadurch gesteuert, dass meine Eltern da sehr offen waren. Also mein Vater ist auch Ingenieur und hat das immer gefördert. Wenn etwas kaputt war, hat er gesagt ‚Komm, das Fahrrad reparieren wir zusammen'.“ (Frau)

Was die Beschäftigung mit Technik in der Freizeit betrifft, so berichteten Frauen im Vergleich zu Männern seltener, technische Hobbys zu haben (wie z. B. an Autos, Motorrädern, Fahrrädern „herumschrauben“). Frauen betonten häufiger, dass sie sich primär berufsbedingt mit einer spezifischen Technologie befassen, während sich bei Männern die Auseinandersetzung mit Technik stärker auf den privaten Bereich generalisieren lässt.

„Dann habe ich nicht nur Fahrräder geputzt, um Geld zu verdienen, sondern habe auch bei Papas Auto angefangen. Und auch da habe ich mich relativ schnell nicht nur ins Auto putzen verliebt, sondern auch ins Autoschrauben.“ (Mann)

4.2 Motivationaler Technikbezug

In dieser Kategorie wurde nach Motiven für die Auseinandersetzung mit Technik gefragt. Die Antworten der StudienteilnehmerInnen lassen sich in vier Subkategorien untergliedern. In einer Kategorie wurde „Spaß am Umgang mit Technik“ (1) als Hauptmotiv genannt. Als weiteres Motiv wurde „verstehen wollen, wie eine bestimmte Technik bzw. ein technisches Gerät funktioniert“ (2) angegeben. Ein weiteres Motiv bildete „mit Technik etwas gestalten wollen“ (3). Für einige Personen stand der (bloße) Anwendungsbezug (4) der Technik im Vordergrund. Da davon auszugehen ist, dass eine hohe Technikangst dazu führt, dass man die Auseinandersetzung mit Technik eher (ver)meidet, wurde hiernach ebenfalls gefragt und eine geringe Ausprägung bei dieser Stichprobe erwartet.

88 % der Männer berichteten im Vergleich zu 50 % der Frauen „Spaß“ an neuen Technologien zu haben sowie „Spaß“ in der Auseinandersetzung mit Technik zu empfinden und betonten in diesem Zusammenhang einen „Spieltrieb“, „Spannung“ und „Neugierde“. Männer gaben auch häufiger an, von Technik „begeistert“ und „fasziniert“ zu sein.

„Ich glaube, das ist die kindliche Vorfreude, wenn da so etwas steht und man weiß noch nicht so recht wie es funktioniert.“ (Mann)

Betrachtet man inhaltsspezifische Motive für die Auseinandersetzung mit Technik, gaben 61 % der Frauen und 71 % der Männer an, dass sie verstehen wollen, wie und warum etwas funktioniert bzw. warum es nicht funktioniert. Es geht ihnen dabei primär darum, Prozesse nachvollziehen zu können und erklären zu können wie etwas funktioniert. Von einem Mann wurde dies mit dem „Sendung-mit-der-Maus-Prinzip: Ich will mehr wissen!“ betitelt. Von einer Frau wurde dies mit dem „Sesamstraßen-Prinzip: Wieso, weshalb, warum?“ beschrieben.

„Wenn ich Dinge sehe, frage ich mich öfters „Wie funktioniert das?“ und das lässt mich so lange nicht in Ruhe, bis ich weiß, wie es funktioniert.“ (Mann)

„Weil ich gerne wissen möchte, wie die Sachen funktionieren. Ich möchte vor allen Dingen gerne wissen, wie kann es passieren oder woran kann es liegen, dass Sachen nicht funktionieren und was kann man tun, damit sie wieder funktionieren.“ (Frau)

Ein Motiv, das von 53 % der Männer genannt wurde, ist die Möglichkeit, mit der Technik etwas selbst gestalten oder erschaffen zu können und an ganzheitlichen Entwicklungs-, Fertigungs- und Optimierungsprozessen beteiligt zu sein. Diesen Gestaltungsaspekt betonten lediglich 22 % der Frauen.

„Mit den Händen Dinge machen zu können, Dinge zu reparieren, Dinge zu bauen, etwas zu erschaffen.“ (Mann)

Die Frauen betonten stärker als die Männer, ein Interesse an der konkreten Anwendung von Technik zu haben und hoben in diesem Zusammenhang hervor, dass Technik praktisch sein sollte und ein Mittel zum

Zweck sei. Dieses Motiv wurde von 72 % der Frauen und lediglich von 29 % der Männer genannt.

„Also Autos und Musikrekorder und Computer und so weiter, das muss seinen Job tun. Aber nicht, dass ich mich da jetzt ins Detail hätte hineinknien wollen. Also immer Mittel zum Zweck." (Frau)

Sowohl die Frauen als auch die Männer gaben in einem hohen Maße an, dass sie über keine Technikangst verfügen. Dies äußerte sich darin, dass sie keine Angst davor haben, im Umgang mit technischen Geräten etwas falsch oder kaputt zu machen und keine Hemmungen haben, mit Technik umzugehen.

„Ich habe diverse Dinge bei dem Versuch sie zu reparieren, kaputt gemacht. Aber die Neugierde und der Wille, etwas zu machen, waren einfach größer als der Respekt vor der Technik." (Mann)

„Beim Computer kann man alles wieder neu aufspielen. Das ist zwar ein bisschen mühsam, aber es geht ja eigentlich nichts kaputt. Selbst wenn es kaputt ist, dann kann man es eben wieder reparieren." (Mann)

„Ich kann nachvollziehen, dass Personen Technikangst haben können, aber ich bin komplett das Gegenteil. (Frau)

„Wenn man etwas kaputt machen kann, kann man es auch wieder reparieren – das ist meine Theorie." (Frau)

4.3 Kognitiver Technikbezug

In dieser Kategorie wurde nach selbstbezogenen Einschätzungen hinsichtlich technikbezogener Kompetenzen und des Umgangs mit technischen Problemen oder neuen Technologien gefragt sowie auf die Einstellungen zur Technikentwicklung eingegangen.

Insgesamt zeigte sich, dass ein Großteil der Männer mit 82 % ihre Technikkompetenz sehr hoch einschätzte. Bei den Frauen gaben hingegen 61 % an, über eine positive Ausprägung in Technikkompetenz zu verfügen. Sie räumten zudem stärker als die Männer ein, dass sich ihre Kompetenzen auf spezifische Technologien beziehen, mit denen sie primär berufsbedingt zu tun haben, während Männer ihre technischen Fähigkeiten stärker auf andere Bereiche generalisierten.

„Es gibt wahnsinnig viele technische Sachen, von denen ich keine Ahnung hab. Jeder, der behauptet, dass er sich gut mit Technik auskennt, findet auch ganz viele Bereiche, in denen er sich gar nicht auskennt." (Frau)

„Ich habe auch viele Sachen, die ich nicht kann, aber im Vergleich zu einem Durchschnittsbürger wäre das natürlich relativ wenig, womit ich nichts anfangen kann auf dem technischen Gebiet." (Mann)

Allgemein sind die Aussagen der Männer zu ihrer technikbezogenen Kompetenz positiver formuliert als die der Frauen, die etwas moderater ausfallen. Die Männer beschreiben sich häufiger als *„technikaffin"* *„technikkompetent"* und *„ziemlich sicher im Umgang mit Technik"* bzw. *„sicherer als so manch anderer"*.

„Da bin ich ganz unbegabt, bei Fahrrädern es ist ganz furchtbar. Also auch bei einigen Haushaltssachen bin ich unglaublich unbegabt. Waschmaschine reparieren, das ist alles nicht meine Welt." (Frau)

„Ich würde nicht unbedingt sagen, dass ich absolute Expertin bin, aber so ein grundlegendes Wissen habe ich da schon." (Frau)

Bezogen auf die Zuversicht, ein technisches Problem lösen oder komplexe Aufgaben bewältigen zu können, zeigen Männer eine etwas höhere technikbezogene Selbstwirksamkeitserwartung als Frauen (88 % zu 67 %) und sehen die Konfrontation mit technischen Problemen eher als Herausforderung.

„Ich weiß aus Erfahrung, dass ich mich von technischen Problemen zu schnell erschlagen lasse." (Frau)

„Grundsätzlich ist ja alles kein Hexenwerk. Technische Probleme empfinde ich nicht als stressend und finde eigentlich auch immer eine Lösung." (Mann)

Betrachtet man die Ursachenzuschreibung von technischen Problemen, zeigt sich, dass Männer die Ursache eher dem technischen Gerät – v.a. aufgrund von mangelnder Benutzerfreundlichkeit – zuschreiben, wohingegen Frauen häufiger angeben, dass die Ursache bei der Person selbst liegt und beispielsweise auf Unwissenheit oder Bedienungsfehler zurückzuführen ist.

„Es gibt Probleme, die mit Intuition nicht lösbar sind, weil das Gerät einer normalen Logik nicht entspricht." (Mann)

„Das Problem sitzt vor dem Rechner." (Frau)

Was die *Strategien* im Umgang mit neuen Technologien betrifft, so wurde sowohl von Männern als auch von Frauen „intuitives Ausprobieren" genannt. Die Strategien: „trial and error", „learning by doing", „learning by error" u. ä. wurden häufiger von den Männern genannt. Frauen geben etwas häufiger als Männer an, als erstes die Bedienungsanleitung zu lesen.

„Sicherlich auch die Bedienungsanleitung daneben liegen haben und eventuell nachlesen, aber doch im ersten Schritt selbst ausprobieren.“ (Mann)

„Ich lese als erstes die Gebrauchsanweisung. Ich glaube, das ist aber typisch Frau.“ (Frau)

Alle interviewten Personen sahen positive und negative Auswirkungen in Bezug auf die Technikentwicklung und -folgenabschätzung, wobei die Frauen eine etwas kritischere Haltung einnahmen als Männer und auch die Nachteile ein wenig stärker betonten. Die Unterschiede sind jedoch gering. Die kritischen Punkte beziehen sich z. B. auf gentechnische Entwicklungen, ständige Erreichbarkeit, erhöhte Komplexität von Multifunktionsprodukten (z. B. Handy mit Fotoapparat) und die zunehmende Abhängigkeit von Technik. Die positiven Entwicklungen beziehen sich z. B. auf Verbesserungen im Umweltschutz durch erneuerbare Energien bzw. nachhaltige Energieversorgung, Ergonomie und Komfortverbesserung.

„Ich glaube, dass die Fortentwicklung der Technik in vielfacher Weise den Menschen eher unterstützt und ihm dient.“ (Mann)

„Ich sehe einfach, dass oft die nächsten Generationen nicht im Blickfeld sind, wenn es um diese Technikerweiterung geht. Ich finde da muss man einfach auch ein bisschen drauf gucken.“ (Frau)

4.4 Einflussfaktoren auf das technikbezogene Selbstkonzept

Um herauszufinden, welche Faktoren bei der Entwicklung eines positiven technikbezogenen Selbstkonzepts eine wichtige Rolle spielen, wurde nach *positiven Einflussfaktoren* bei der Entwicklung von Technikinteresse und von Technikkompetenz gefragt.

Männer gaben als Einflussfaktoren überwiegend die frühe Auseinandersetzung mit Technik an. Frauen betonten vor allem Erfolgserlebnisse, also die Erfahrung, dass man eine gewisse technische Affinität hat, sowie positives Feedback von Eltern, Lehrern, Professoren, die sie in der weiteren Auseinandersetzung mit Technik bestätigt und bestärkt haben.

„Ich glaube am ehesten [zu meiner technischen Kompetenzentwicklung hat] die frühe Beschäftigung dazu [beigetragen], dass es halt bei uns im Haushalt immer irgendwie technische Dinge gab, mit denen man sich beschäftigen konnte.“ (Mann)

„Ich habe immer nur positives Feedback von den Profs bekommen. (…) Am Anfang hatte ich Angst, dass ich das nicht packe, aber als ich gemerkt habe, es klappt und die sind alle voll zufrieden mit mir und finden das ganz toll, was ich mache, hat mich das natürlich auch bestätigt.“ (Frau)

Ein weiterer Punkt im Hinblick auf die technische Kompetenzentwicklung, der vermehrt von Männern, aber auch von einigen Frauen genannt wurde, beinhaltet, „Mut im Umgang mit Technik“ und nicht zu viel „Respekt vor Technik“, verknüpft mit einem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Frauen berichteten vor allem, dass die Tatsache, sich mit Technik auseinanderzusetzen, zu einer Kompetenzentwicklung und zu Affinität und Leidenschaft auf diesem Gebiet beigetragen hat.

„Wichtig für die Kompetenzentwicklung ist, sich trauen, etwas anzufassen, was danach kaputt sein könnte, wenn man es aufmacht. Und auch das Vertrauen, dass es irgendwie gehen wird.“ (Mann)

„Zu meiner technischen Kompetenzentwicklung hat beigetragen, dass ich mich mit solchen Dingen überhaupt erst auseinandersetze und auch keine Angst davor habe, weil ich denke, es sei wahnsinnig kompliziert und ich würde es im Leben nicht verstehen. Wenn man erst einmal keine Angst mehr davor hat und sich einfach damit beschäftigt – komplett wertneutral – dann kann man das auch verstehen.“ (Frau)

„[Durch den Kontakt mit Technik] habe ich schnell eine Leidenschaft und Affinität entwickelt, genau zu verstehen, was ich mache, und mich weiterzubilden. Die Affinität und die Leidenschaft kamen dabei, sie haben sich ausgeprägt, und es ist sicherlich auch noch auf andere Themengebiete der Technik übergegangen, die nicht unbedingt mit der Arbeit zu tun haben. Man entwickelt sich auch ein Stück weit.“ (Frau)

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Männer in der vorliegenden Stichprobe über ein positiveres technikbezogenes Selbstkonzept verfügen als die Frauen. Insbesondere in Bezug auf die Handlungserfahrungen, die technikbezogenen Motive und Kompetenzeinschätzungen zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede.

Was die Einflussfaktoren eines positiven technikbezogenen Selbstkonzepts betrifft, so spielt der (frühzeitige) direkte Kontakt mit Technik und die Möglichkeit, sich auf diesem Gebiet zu erproben, eine entscheidende Rolle. Die Ermunterung und positives Feedback durch andere scheint vor allem bei den Frauen ein wichtiger unterstützender Faktor zu sein.

5 Diskussion

Die Unterrepräsentanz von Frauen in technischen Berufen ist angesichts des drohenden Fachkräftemangels für die Wirtschaft zunehmend problematisch.

Modelle zur Berufswahl und Laufbahnentwicklung deuten darauf hin, dass das Selbstkonzept einen entscheidenden Einfluss auf die Berufswahl und berufliche Entwicklung ausübt (Vincent & Bamberg, 2012). Es wird angenommen, dass Selbsteinschätzungen von technikbezogenen Fähigkeiten, – Interessen, – Handlungserfahrungen und – Einstellungen Prädiktoren für Berufswahl und die berufliche Entwicklung von Personen in technischen Berufen darstellen. Ansätze der „new career" thematisieren die mit der heutigen flexibilisierten und globalisierten Arbeitswelt einhergehende Verschiebung der Verantwortung für die berufliche Laufbahn von der Organisation auf die Person. Damit rückt die Reflexion des Selbst und der eigenen Interessen, Einstellungen, Werte und Kompetenzen für die eigenverantwortliche Gestaltung der beruflichen Laufbahn in den Fokus.

Ziel dieser Studie war, ein Modell des *technikbezogenen Selbstkonzepts* zu entwickeln und dessen Komponenten anhand einer Interviewstudie zu erweitern. Angesichts der vorherrschenden Ergebnisse im Hinblick auf Geschlechterunterschiede bei der Nutzung von Technik war dabei der Vergleich des technikbezogenen Selbstkonzepts bei Männern und Frauen von besonderem Interesse.

Auf Basis der Interviewergebnisse konnten die im Modell postulierten selbstkonzeptrelevanten Dimensionen des konativen, motivationalen und kognitiven Technikbezugs verfeinert und konkretisiert werden. So konnten als Unterkategorien des motivationalen Technikbezugs verschiedene inhaltsspezifische Motive wie *Verstehen* (Wunsch, die Funktionsweise eines technischen Geräts zu ergründen), *Gestalten* (etwas erschaffen durch / anhand eines technischen Artefakts) sowie *Anwenden* (Verwenden von Technik als Mittel zum Zweck – Werkzeugperspektive) als auch emotionale Motive wie *Spaß* an der Auseinandersetzung mit Technik herausgearbeitet werden.

Hinsichtlich des geschlechtsspezifischen Vergleichs der unterschiedlichen Elemente des technikbezogenen Selbstkonzepts zeigt sich, dass die befragten Männer in dieser Stichprobe über ein *positiveres* technikbezogenes Selbstkonzept verfügen als die Frauen. Dieses Ergebnis spiegelt den Stand der Forschung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Bezug auf technikbezogene Selbsteinschätzungen in der Allgemeinbevölkerung wider. Während dieses Ergebnis in einer Stichprobe aus der Allgemeinbevölkerung angesichts der bestehenden Stereotypisierung von Technik als „männlich" (vgl. Koch & Winker, 2003; Schuster et al., 2004; Tretow & Strauss, 2004; Wetzel, 2002; Woodbury, 2002) zu erwarten gewesen wäre, ist dieses Ergebnis in der vorliegenden Studie doch überraschend, da ausschließlich hoch qualifizierte Personen befragt wurden, die sich bereits für einen technischen Beruf entschieden haben und diesen erfolgreich ausüben (es handelt sich durchweg um Führungskräfte bzw. angehende Führungskräfte). Auch in dieser technisch hoch spezialisierten Gruppe weisen Frauen – wenn auch auf höherem Niveau – offenbar ähnliche Muster auf wie Frauen allgemein im Hinblick auf Technik: Sie schätzen ihre eigenen Kompetenzen zurückhaltender ein und zeigen eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung im Hinblick auf den Umgang mit Technik (vgl. McSporran & Young, 2001; Tangens, 1998; Wetzel, 2002; Walter, 1998; Knapp & Gransee, 2003; Schuster et al., 2004).

Offenbar haben frühe Prägungen und Erfahrungen eine nachhaltige Wirkung, selbst bei den Frauen, die sich letztendlich für einen technischen Beruf entscheiden. So berichteten auch die Frauen in dieser Stichprobe seltener von einschlägigen Erfahrungen mit technischem Spielzeug, Basteleien, Hobbys etc. in ihrer Kindheit und Jugend (vgl. Woodbury, 2002). Diejenigen Frauen, die durch ihr Umfeld (typischerweise den Vater) zu solchen Tätigkeiten motiviert wurden, betonten explizit, wie bedeutsam dies für sie war.

Diese Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig eine sehr *frühzeitige* Beschäftigung mit dem Thema Technik ist, um die bestehenden geschlechtsspezifischen Stereotype zu überwinden. Bisherige Maßnahmen zur Erhöhung des Frauenanteils in technisch-naturwissenschaftlichen Berufsfeldern zielen vorwiegend auf Schülerinnen weiterführender Schulen und Studentinnen ab, um diese zur Aufnahme eines entsprechenden Studien- oder Ausbildungsgangs zu motivieren (z. B. Girls' Day, Ada-Lovelace-Projekt, Roberta-Projekte, Equal-IT-y, WIT, FEET, Smart Girls, vgl. Ebach, Jesse & Sander, 2005; Schelhowe & Schecker, 2005; Schwarze & Wentzel, 2007) bzw. im Studium zu unterstützen (z. B. Admina-Projekt, vgl. Janneck, 2007). Womöglich kommen diese Maßnahmen bei einer Vielzahl von Mädchen im Jugendalter bereits zu spät, deren negativeres technikbezogenes Selbstbild sich bereits zu verfestigen beginnt. Betrachtet man die immer noch vorherrschenden Stereotype beispielsweise beim Design von Spielzeug für Mädchen und Jungen, mag dies nicht zu verwundern.[1]

1 So verzeichnet etwa der Online-Shop „Spielwelt.de" (http://www.spielwelt.de; Abruf am 24.10.2011) im Bereich „Mädchen" u. a. die Kategorien „Kleine Hausfrau", „Puppen" und „Schmuck und Styling", bei den Jungen dagegen z. B. „Handwerker", „Ferngesteuertes" und „Fahrzeuge".

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass sich die befragten Männer und Frauen hinsichtlich der *Technikangst* nicht unterscheiden: Beide Geschlechter weisen sehr niedrige Ausprägungen auf. Möglicherweise stellt diese affektive Komponente ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal dar zwischen Mädchen / Frauen, die sich trotz eines in anderen Bereichen negativeren technikbezogenen Selbstkonzepts für einen technischen Beruf entscheiden und jenen, für die dies nicht infrage kommt.

Diese Vermutung wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass sowohl Männer als auch Frauen betonen, wie wichtig es ist, keine Angst oder Scheu beim Anwenden und Ausprobieren von Technik zu haben, auch wenn möglicherweise einmal etwas kaputt geht.

Gerade die direkte Auseinandersetzung mit Technik – durch eigenes Anwenden und Ausprobieren – sowie positives Feedback durch die Tätigkeit und von außen stellen wichtige Aspekte dar, wie die Ergebnisse zu den *Einflussfaktoren* eines positiven technikbezogenen Selbstkonzepts zeigen. Dies steht im Einklang mit Untersuchungen von Hannover & Bettge (1993), in denen gezeigt werden konnte, dass die Entwicklung technischer Interessen bei Mädchen positiv durch die Ermöglichung entsprechender Handlungserfahrungen beeinflusst wird.

Zur Reduktion geschlechtstypischer Berufswahl sollten demnach vielfältige Möglichkeiten der Erfahrung, einschließlich Rückmeldung bei der Tätigkeit, geboten werden.

Zum anderen zeigt sich – wie schon aus anderen Untersuchungen bekannt – die Bedeutung von weiblichen *Rollenmodellen* für Frauen in männlich dominierten Berufsfeldern, die ein Beispiel dafür abgeben, dass es möglich ist, Stereotype und Barrieren zu überwinden und als Frau in einem „Männerberuf“ erfolgreich zu sein. So wurde vielfach das Fehlen weiblicher Vorbilder als Hindernis für das Ergreifen für Frauen „untypischer“ Berufe identifiziert (Basow & Howe, 1980; Betz, 1994; Betz & Fitzgerald, 1987; Hackett, Esposito & O'Halloran, 1989) bzw. die besondere Wichtigkeit von Vorbildern für Frauen hervorgehoben (Lockwood, 2006; Marx & Roman, 2002; McIntryre, Paulson & Lord, 2003; Quimby & DeSantis, 2006). Die Schilderungen unserer Interviewteilnehmerinnen zeigen, dass nicht nur Vorbilder im Berufsleben, sondern bereits viel früher – in Kindheit, Jugend und Ausbildung – von Bedeutung sind.

Aus einer Untersuchung von Sieverding (2003), in der Frauen und Männer in Bewerbungssituationen verglichen wurden, geht hervor, dass Frauen häufiger als Männer ihre Kompetenzen unterschätzen und das „Anpreisen“ eigener Fähigkeiten als unangenehm empfinden. Es wäre demnach denkbar, dass sich dieses allgemeine Phänomen der Unterschätzung auch in den Aussagen der Interviewteilnehmerinnen in dieser Untersuchung widerspiegelt. Man könnte sogar vermuten, dass Frauen sich in männlich dominierten Bereichen noch kritischer einschätzen und die eigenen Kompetenzen noch stärker hinterfragen, was durch negatives Feedback von außen möglicherweise begünstigt wurde. Diese Potenzialunterschätzung und Bescheidenheit können einen negativen Effekt auf die berufliche Entwicklung haben. Es ist deshalb zum einen wichtig, an der Selbstwahrnehmung von Frauen in technischen Bereichen anzusetzen und kognitive Verzerrungen bzw. eine zu kritische Beurteilung der eigenen Kompetenzen bewusst zu machen. Zum anderen kann man Frauen in ihrer Selbstdarstellung trainieren, damit sie ihre Fähigkeiten selbstsicher und ohne Hemmungen zeigen können. Da man davon ausgehen kann, dass diese überzogene Bescheidenheit im Sozialisationsprozess erlernt wurde, ist es wichtig, auch hier frühzeitig anzusetzen, damit sich diese kognitiven Verzerrungen nicht verfestigen.

Einschränkend muss gesagt werden, dass sich die Ergebnisse der vorliegenden Interviewstudie – auch wenn diese mit 35 TeilnehmerInnen recht umfangreich ist – nicht ohne Weiteres generalisieren lassen. Aufgrund des explorativen Charakters können die Interviewergebnisse als Grundlage für das Ableiten von Hypothesen für weitere Untersuchungen dienen und geben hierfür, wie oben ausgeführt, interessante Hinweise.

6 Ausblick und zukünftige Forschung

Das Modell des technikbezogenen Selbstkonzepts hat sich als vielversprechender Ansatz erwiesen, um unterschiedliche Forschungsbemühungen zu technikbezogenen Einstellungen, Interessen und Verhaltensweisen zu integrieren. Es muss nun in weiteren Untersuchungen erprobt und verfeinert werden.

Zu diesem Zweck wurden die Interviewergebnisse in einem nächsten Schritt herangezogen, um einen Fragebogen zur Erfassung des technikbezogenen Selbstkonzepts zu erarbeiten. Dieser wurde in mehreren umfassenden Befragungen von Studierenden unterschiedlichster Fachgebiete sowie Beschäftigten in technischen und nicht-technischen Bereichen erprobt und validiert (Ehrhardt, 2010; Janneck, Vincent & Othersen, in Druck; Othersen, 2010). Dieses Instrument stellt die Grundlage dafür dar, weitere Fragestellungen hinsichtlich des technikbezogenen Selbstkonzeptes in umfangreichen quantitativen Studien zu untersuchen.

In unserer zukünftigen Forschung beschäftigen wir uns mit dem Zusammenhang zwischen dem technikbezogenen Selbstkonzept und dem Berufserfolg von Frauen, die in technischen Berufen tätig sind. Dabei gehen wir von der Annahme aus, dass das technik-

bezogene Selbstkonzept einen zentralen Prädiktor für das Ergreifen von Berufen sowie für den Berufserfolg in technischen Bereichen darstellt.

Zu diesem Zweck wird eine umfassende, längsschnittliche Befragung von Beschäftigten in Berufen mit hoher Technikorientierung durchgeführt. Aus den Ergebnissen sollen Empfehlungen für die Gestaltung berufsbegleitender Interventionen mit dem Ziel, den Frauenanteil in höheren Hierarchieebenen in technischen Branchen zu erhöhen, abgeleitet werden.

Literatur

Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau, 53*(3), 109-118.

Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. Befunde aus einer Längsschnittstudie mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 34*(3), 161-172.

Abele-Brehm, A. E. & Stief, M. (2004). Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 48*(1), 4-16.

Achatz, J. (2005). Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz, *Arbeitsmarktsoziologie - Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 263-301). Wiesbaden: VS Verlag.

Basow, S. A. & Howe, K. G. (1980). Role model influence: Effects of sex and sex-role attitude in college students. *Psychology of Women Quarterly, 4*, 553-572.

Betz, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *Career Development Quarterly, 43*(1), 32-42.

Betz, N. E. & Fitzgerald, L. (1987). *The career psychology of women*. Orlando. FL: Academic Press.

Betz, N. E. & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career development of women. *Journal of Career Assessment, 5*, 383-402.

Brosnan, M. J. (1998). The impact of computer anxiety and self-efficacy upon performance. *Journal of Computer Assisted Learning, 14*, 223-234.

Campbell, N. J. (1990). High school student's computer attitudes and attributions: Gender and ethnic group differences. *Journal of Adolescence Research, 5*, 485-499.

Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept: Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23*, 393-405.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. Gilbert, S. T. Fiske & G. Linzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed.) (pp. 323-390). New York: McGraw Hill.

Ebach, J., Jesse, A. & Sander, E. (2005). Evaluation und Qualitätssicherung im Ada-Lovelace-Projekt – Wirkungsanalysen. *Ada-Lovelace-Schriftenreihe, Heft 11*. Universität Koblenz-Landau.

Ehrhardt, J. (2010). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zum computerbezogenen Selbstkonzept.* Bachelorarbeit: Universität Hamburg.

Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (6. Aufl.) (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Hackett, G., Esposito, D. & O'Halloran, M. S. (1989). The relationship of role model influences to the career salience and education and career plans of college women. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 164-180.

Haffner, Y. (2009). Chancengleichheit in ingenieur– und naturwissenschaftlichen Berufen (L'égalité des chances dans les professions scientifiques et d'ingénieurs). In B. Krais, & C. Marry (Hrsg.), *Genre, sciences et recherche: regards franco-allemands. CNRS, n 12*, Paris. Verfügbar unter: http://evaluation.hypotheses.org/files/2011/05/Femmes_fr_all.pdf [24.10.2011].

Haffner, Y., Könekamp, B. & Krais, B. (2006). *Arbeitswelt in Bewegung. Chancengleichheit in technischen und naturwissenschaftlichen Berufen als Impuls für Unternehmen*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin. Verfügbar unter: http://www.ifs.tu-darmstadt.de/fileadmin/soziologie/chancen/arbeitswelt_in_bewegung.pdf [24.10.2011].

Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Verlag Hans Huber.

Hannover, B. & Bettge, S. (1993). *Mädchen und Technik*. Göttingen: Hogrefe.

Hasan, B. (2003). The influence of specific computer experiences on computer self-efficacy beliefs. *Computer in Human Behavior, 19*, 443-450.

Heilman, M. E., Wallen, A. S., Fuchs, D. & Tamkins, M. M. (2004). Penalties for success: Reactions to women who succeed at male tasks. *Journal of Applied Psychology, 89*, 416-427.

Hollenbach, N. (2009). *Mathematikleistung, Selbstkonzept und Geschlecht. Empirische Befunde der Laborschule Bielefeld auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa Verlag.

Hoppenstedt (2010). *Analyse „Frauen im Management“*. http://www.hoppenstedt.de/xist4c/web/Frauen-im-Management_id_567_.htm [Zugriff: 24.10.2011].

Hsu, W. K. & Huang, S. S. (2006). Determinants of computer self-efficacy – an examination of learning motivations and learning environments. *Journal of Educational Computing Research, 35*, 245-265.

Janneck, M. (2007). *Quadratische Kommunikation im Netz: Gruppeninteraktion und die Gestaltung von CSCL-Systemen*. Lohmar: Eul.

Janneck, M. & Vincent, S. & Othersen, I. (in Druck). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zum Technikbezogenen Selbstkonzept (TSK): Eine gendersensitive Studie. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*.

Knapp, G. & Gransee, C. (2003). *Experiment bei Gegenwind. Der erste Frauenstudiengang in einer Männerdomäne*. Wiesbaden: VS Verlag.

Koch, G. & Winker, G. (2003). Genderforschung im geschlechterdifferenten Feld der Technik – Perspektiven für die Gewinnung von Gestaltungskompetenz. *Stuttgarter Beiträge zur Medienwirtschaft Nr. 8*, 31-40.

Könekamp, B. (2007). *Chancengleichheit in akademischen Berufen. Beruf und Lebensführung in Naturwissenschaft und Technik*. Wiesbaden: VS Verlag.

Koppel, O. (2010). *Ingenieurarbeitsmarkt 2009/10 – Berufs- und Branchenflexibilität, demografischer Ersatzbedarf und Fachkräftelücke*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter: www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/63664?relatedarticles.p=49.

Lockwood, P. (2006). „Someone like me can be successful“: Do college students need same-gender role models? *Psychology of Women Quarterly, 30*, 36-46.

Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality, 51*, 543-565.

Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.

Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 1183-1193.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.

McIntyre, R., Paulson, R. M., & Lord, C. G. (2003). Alleviating women's mathematics stereotype threat through salience of positive group attributes. *Journal of Experimental Social Psychology, 39*, 83-90.

McSporran, M. & Young, S. (2001). Does Gender Matter in Online Learning? *Association of Learning Technology Journal 9*(2), 3-20.

Miliszewska, I. & Horwood, J. (2000). Women in computer science. In E. Balka & R. Smith (Eds.): *Women, work and computerization – Charting a course to the future* (pp. 50-57). Boston, MA: Kluwer.

Minks, K.-H (2001). *Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen – neue Chancen zwischen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zur beruflichen Integration von Frauen aus technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen*. Hannover: Hochschul-Informations-System. Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_hp/hp153.pdf [24.10.2011].

Mummendy, H.-D. (1983). Selbstkonzept. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 281-285). München: Urban & Schwarzenberg.

Othersen, I. (2010). *Erprobung und Validierung eines Fragebogens zum technikbezogenen Selbstkonzept.* Bachelorarbeit: Universität Hamburg.

Padavic, I. & Reskin, B. (2002). *Women and men at work* (2nd edition). Thousand Oaks CA: Pine Forge Press.

Plicht, H. & Schreyer, F. (2002). Ingenieurinnen und Informatikerinnen – ein Überblick über Studium, Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit. In G. Engelbrech (Hrsg.), *Arbeitsmarktchancen für Frauen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 258* (S. 145-163). Nürnberg: Zentralamt der Bundesanstalt für Arbeit.

Quimby, J. L., & DeSantis, A. M. (2006). The influence of role models on women's career choices. *The Career Development Quarterly, 54*(4), 297-306.

Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.

Rost, D. H., & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojek*. (S. 211-278). Münster: Waxmann.

Schelhowe, H. & Schecker, H. (2005). *Wissenschaftliche Begleitung des Projekts ROBERTA – Mädchen erobern Roboter*. Forschungsbericht, Universität Bremen.

Scheller, R. & Heil, F. E. (1993). Berufliche Entwicklung und Selbstkonzepte. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 253-271). Stuttgart: Klett-Cotta.

Schlenker, E. (2009). Trotz Mangel an Arbeitskräften wird das Potential von Frauen im Ingenieurbereich nicht ausgenutzt. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 38-41.

Schründer-Lenzen, A. (1995). *Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Schuster, M., Sülzle, A., Winker, G. & Wolffram, A. (2004). *Neue Wege in Technik und Naturwissenschaften: Zum Berufswahlverhalten von Mädchen und jungen Frauen*. Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg.

Schwarze, B. & Wentzel, W. (2007). *„Zeit, dass sich was dreht" – Technik ist auch weiblich! Instrumente zur Herstellung von Chancengleichheit in technischen und naturwissenschaftlichen Ausbildungen und Berufen in Nordrhein-Westfalen*. Studie des Kompetenzzentrums Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Shotick, J. & Stephens, P. (2006). Gender inequities of self-efficacy on task specific computer applications in business. *Journal of Education for Business, 81*(5), 275-281, CP.

Sieverding, M. (2003). Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 3*(3), 147-160.

Sievers, K. (1999). *Struktur und Veränderung von Physikinteressen bei Jugendlichen*. Kiel: IPN.

Smith, E.R. & Mackie, D. M. (2000). Social Psychology (2nd edition). Psychology Press.

Solga, H., & Pfahl, L. (2009). Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In J. Milberg (Hrsg.), *Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft* (S. 155-218). Berlin, Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2009/i09-502.pdf [24.10.2011].

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2006). *Im Blickpunkt: Frauen in Deutschland 2006*. Wiesbaden. Verfügbar unter: http://www.beruf-und-familie.de/system/cms/data/dl_data/482c483779b21eae175d139cea14c2a9/StatBA_Frauen_in_D.pdf [24.10.2011].

Streblow, L. (2004). *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Münster: Waxmann.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational developement. *American Psychologist, 8*, 185-190.

Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N. & Jordaan, J. P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.

Symonds, J. (2000). Why IT doesn't appeal to young women. In E. Balka & R. Smith (eds.), *Women, work and computerization – Charting a course to the future* (pp. 70-77). Boston, MA: Kluwer.

Tangens, R. (1998). Ist das Internet männlich? Über Androzentrismus im Netz. In S. Bollmann & C. Heibach (Hrsg.), *Kursbuch Internet. Anschlüsse an Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur* (S. 355-379). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Tischer, U. (1999). *Situation und Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt für Ingenieurinnen*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, Referat für Frauenbelange.

Tretow, R. & Strauss, M. (2004). Informationstechnologien und Gender. In B. Pape, D. Krause & H. Oberquelle (Hrsg.), *Wissensprojekte – Gemeinschaftliches Lernen aus didaktischer, softwaretechnischer und organisatorischer Sicht* (S. 358-372). Münster u. a.: Waxmann.

Vincent, S. & Bamberg, E. (2012). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In C. Busch, E. Bamberg & G. Mohr (Hrsg.), Arbeitspsychologie. Reihe: Bachelorstudium Psychologie (S. 73-92). Göttingen: Hogrefe.

Walter, C. (1998). *Technik, Studium und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.

Wender, I. (2005). Selbstkonzeptbildung, Interessenentwicklung, Technikbezug und Geschlecht. In D. Steinbrenner, C. Kajatin & E.-M. Mertens (Hrsg.), *Naturwissenschaft und Technik - (k)eine Männersache. Aktuelle Studien und Projekte zur Förderung des weiblichen Nachwuchses in Naturwissenschaft und Technik* (S. 39-54). Rostock: I. Koch.

Wetzel, I. (2002). Teaching computer skills: A gendered approach. In C. Floyd, G. Kelkar, S. Klein-Franke, C. Kramarae & C. Limpangog (eds.), *Feminist challenges in the information age* (pp. 223-239). Opladen: Leske + Budrich.

Whitley, B. E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis. *Computer in Human Behavior, 13*, 1-22.

Wolffram, A., Derboven, W. & Winker, G. (2009). Women withdrawers in engineering studies: Identity formation and learning culture as gendered barriers for persistence? *Equal Opportunities International, 28*(1), 36-49.

Woodbury, M. (2002). Women in Computing. In C. Floyd, G. Kelkar, S. Klein-Franke, C. Kramarae, & C. Limpangog (eds.), *Feminist Challenges in the Information Age* (pp. 107–117.). Opladen: Leske + Budrich.

Ziefle, M., & Jakobs, E.-M. (2009). *Wege zur Technikfaszination*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Korrespondenz-Adresse:
Dipl.-Psych. Sylvie Vincent
Universität Hamburg
Arbeits- und Organisationspsychologie
Von-Melle-Park 11
D-20146 Hamburg
sylvie.vincent@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Monique Janneck
Fachhochschule Lübeck
Fachbereich Elektrotechnik und Informatik
Mönkhofer Weg 239
D-23562 Lübeck
janneck.monique@fh-luebeck.de

Wissenschaftlicher Beirat für Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie in Österreich

Paul Jiménez & Wolfgang Kallus

Institut für Psychologie, Karl-Franzens-Universität Graz

Einleitung

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung der Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie (AOW) in Forschung und Praxis hat die Plattform AOW beschlossen, einen Wissenschaftlichen Beirat AOW ins Leben zu rufen.

Die Plattform AOW ist ein Zusammenschluss der universitären FachvertreterInnen in Österreich. Sie wurde von den Universitäten Graz, Innsbruck und Wien gegründet um insbesondere den DoktorandInnen eine Möglichkeit zum Austausch und zur Nutzung von Expertise und Ressourcen österreichweit zu ermöglichen. Dies erfolgte besonders um die AbsolventInnen des Faches international konkurrenzfähig zu machen.

Im Laufe der Kooperation wurden die Kontakte zur Bundesarbeiterkammer und den psychologischen Berufsverbänden ausgebaut und es wurde eine österreichweite Studie („Qualität des Arbeitslebens älterer ArbeitnehmerInnen“, Hoffmann, 2009) universitätsübergreifend durchgeführt. Zu den erfolgreichen Ergebnissen der Kooperation ist das österreichweite Curriculum AOW Psychologie zu rechnen (Kallus et al., 2006), das in der Zeitschrift Wirtschaftspsychologie publiziert wurde und von der ENOP (European Network of Organizational and Work Psychologists) akkreditiert wurde.

Die Plattform AOW verfolgt auch die politischen Entwicklungen im Bereich des ArbeitnehmerInnenschutzgesetzes und des Psychologengesetzes, sowie die Ausbildungssituation und die postgraduale Ausbildung von AOW-PsychologInnen. Zu den regelmäßigen Aktivitäten zählt der über die Universitätsorte rotierende jährliche Workshop für DoktorandInnen, das nächste Treffen wird in Linz abgehalten.

Der wissenschaftliche Beirat hat beschlossen, nach folgenden Regeln zu arbeiten:

Aufgaben und Ziele

1. Wissenschaftliche Beratung hoheitlicher Gremien:
   - in allen Fragen arbeits- und organisationspsychologischer Handelns,
   - zu juristischen Randbedingungen arbeits- und organisationspsychologischer Aktivitäten

   in Unternehmen, Organisationen und Institutionen;

2. Sicherung von Qualitätsstandards für arbeits- und organisationspsychologisches Handeln;

3. Sicherung berufsethischer Prinzipien;

4. Sicherung der Qualität arbeits- und organisationspsychologischer Methoden (Diagnostik, Intervention, Evaluation) bei Studien, Projekten und Vorschriften / Regulierungen nationaler Bedeutung;
   Für das jeweilige Vorgehen werden eigene Verfahrensregeln entwickelt in Anlehnung an rechtliche Bestimmungen und nationale und internationale Normen;

5. Beratung für die Akkreditierung Arbeits- und Organisationspsychologie-bezogener Aus- und Fortbildungen.

Mit diesen Zielen sollen auch berufspolitische Aktivitäten gefördert und unterstützt werden.

Strukturen

Ansprechperson(en) und Vorsitz / SprecherIn des Wissenschaftlichen Beirats AOW rotieren alle sechs Monate, Beginn mit Graz.

2012 – *innsbruck* university press, Innsbruck
Journal Psychologie des Alltagshandelns / *Psychology of Everyday Activity*, Vol. 5 / No. 1, ISSN 1998-9970

Die Bestimmung der Ansprechpersonen erfolgt auf der jährlichen Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats AOW (in der Regel im Rahmen der AOW-Plattformmeetings).

Aktuelle Mitglieder:

Graz:	Wolfgang Kallus, Paul Jimenez
Wien:	Christian Korunka, Erich Kirchler, Bettina Kubicek
Innsbruck:	Wolfgang Weber, Pierre Sachse, Thomas Höge, Christine Unterrainer, Anna Iwanowa
Linz:	Bernad Batinic, Eva Selenko

Prozesse

Anfragen an den Wissenschaftlichen Beirat AOW gehen an den/die Sprecher/in.

Anfragen an den/die SprecherIn können an andere delegiert werden.

Aktivitäten und Beschlüsse werden im Umlaufverfahren erledigt.

Entscheidungen in dringlicher Erledigung können vom/von der jeweiligen Sprecher/in getroffen werden, es besteht die Verpflichtung eine relevante Expertise aus dem Beirat von anderen Mitgliedern einzuholen bzw. diese zu informieren.

Der/die SprecherIn entscheidet über notwendige weitere Expertise.

Vorgehensweise zur Bekanntmachung

Aktuelle Informationen werden an die folgenden Stellen gegeben:

- ÖGP, Österreichische Gesellschaft für Psychologie,
- BÖP, Berufsverband der Österreichischen PsychologInnen,
- GkPP, Gesellschaft kritischer PsychologInnen.

Veröffentlichung im Journal „Psychologie des Alltagshandelns“.
Das Journal „Psychologie des Alltagshandelns“ steht als Organ für Aktivitäten zur Verfügung.

Veröffentlichung der Gründung und weiterer Aktivitäten in der:

- Psychologische Rundschau (Nachrichten aus den Instituten jeweils von den Standorten),
- ZAO,
- Zeitschrift für Arbeitswissenschaft,
- Wirtschaftspsychologie.

Plattform-Informationen erfolgen ebenfalls auf den Institutswebseiten der Mitglieder, dort wird verlinkt auf eine gemeinsame Webseite.

Information per Brief an das:

- Wissenschaftsministerium,
- Gesundheitsministerium,
- Ministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz,
- BMViT,
- AK, ÖGB, IV, WKÖ, FGÖ, Arbeitsinspektorat, GAM, Ärztekammer, Apothekerkammer, AUVA, VÖSI, Vereinigung für QM, Organe von BÖP und GkPP, Netzwerk BGF.

Literatur

Hoffmann, P. (2009). *Qualität des Arbeitslebens von älteren ArbeitnehmerInnen.* Wien: Bundesarbeiterkammer.

Kallus, K.W. Kirchler, E., Korunka, Ch., Weber, W. G., Hoffmann, P., Hölzl, E., Iwanowa, A., Jiménez, P., Meier-Pesti, K. (2006). Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie – Vorschlag für ein Curriculum zur postgradualen Ausbildung beziehungsweise als MA-Studium nach der dreistufigen Studienarchitektur des Bologna-Modells. *Wirtschaftspsychologie, 1,* 109-121.

Korrespondenz-Adresse:
Dr. Paul Jiménez
Karl-Franzens Universität Graz
Institut für Psychologie
Arbeits-, Organisations- und Umweltpsychologie
Universitätsplatz 2/DG
A-8010 Graz
paul.jimenez@uni-graz.at

Instructions to authors

Kinds of contributions:

The journal *Psychology of Everyday Activity* publishes the following formats:

Original contributions
Original contributions contain results of empirical research, method developments, or theoretical reflections (max. 40,000 characters).

Research reviews
Research reviews encompass the current state of research considering a specific subject (max. 50,000 characters).

Research notes
Research notes represent pilot studies or replications, or inform about new research projects or research programs and their first results (max. 20,000 characters).

Discussion
Discussion contributions take argumentatively position on a discussion-worthy topic with reference to psychological research or practice (max. 20,000 characters).

Book reviews
Reviews refer to a new published work from the psychological research or practice (max. 8,000 characters).

Submission of manuscripts:

Manuscripts should consider the usual guidelines of manuscript design of the German Society of Psychology (DGPs) or the American Psychological Association (APA). However, in contrast to the guidelines of DGPs or APA we ask the authors to set those passages which should appear in *italics* in the printing version *already* in the manuscript version in italics. The abstract should not exceed 1,000 characters. Contributions can be written in German or English language. If a manuscript is written in German language, both a German *and* an English abstract should be submitted. Following the abstract, up to six Keywords should be listed. In German contributions the keywords should indicated both in German and in English.

In order to ensure an anonymous review, the names of the authors should appear only on the title page.

Tables and figures should be numbered and attached separately at the end of the manuscript. The place in which the respective table or figure shall be inserted should be marked in the manuscript text.

Please submit your manuscripts to the following email-address:

Journal-Psychologie-des-Alltagshandelns@uibk.ac.at

We need a version in pdf-format as well as a version in .doc (e.g., Word) or .rtf.

Specimen copy
The first authors receive one issue in which the paper has been published as well as a pdf-copy of their article.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Beitragsarten:

Das Journal *Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity* veröffentlicht die folgenden Formate:

Originalarbeiten
Originalarbeiten beinhalten empirische Forschungsergebnisse, Methodenentwicklungen oder theoretische Beiträge (max. 40.000 Zeichen).

Sammelreferate (Reviews)
Sammelreferate fassen den aktuellen Forschungsstand zu einem bestimmten Thema zusammen (max. 50.000 Zeichen).

Kurzberichte (Research notes)
Kurzberichte stellen Pilotstudien oder Replikationen dar oder informieren über anlaufende Forschungsprojekte oder -programme und deren erste Ergebnisse (max. 20.000 Zeichen).

Diskussion
Diskussionsbeiträge beziehen argumentativ zu einem diskussionswürdigen Thema mit Bezug zur psychologischen Forschung oder Praxis Stellung (max. 20.000 Zeichen).

Buchbesprechungen
Rezensionen zu einem neu erschienenen Werk aus der psychologischen Forschung oder Praxis (max. 8.000 Zeichen).

Einreichung von Manuskripten:

Manuskripte sind generell nach den Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie oder der American Psychological Association zu gestalten. Eine Ausnahme bildet jedoch die Kursivsetzung. Im Unterschied zu den DGPs-Richtlinien bzw. APA-Richtlinien bitten wir die Autorinnen und Autoren Textstellen, die in der Druckfassung kursiv erscheinen sollen, bereits im Manuskript kursiv zu setzen. Die Kurzzusammenfassung (Abstract) sollte 1000 Zeichen nicht überschreiten. Beiträge können in deutscher oder englischer Sprache verfasst werden. Bei deutschsprachigen Beiträgen ist neben der deutschsprachigen Kurzzusammenfassung auch ein englischsprachiges Abstract einzureichen. Im Anschluss an das Abstract sind maximal sechs Schlüsselwörter (Keywords) aufzulisten. Bei deutschsprachigen Beiträgen sind die Schlüsselwörter sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache anzugeben.

Die Namen der Autorinnen und Autoren sollten nur auf dem Titelblatt erscheinen, um eine anonyme Begutachtung zu gewährleisten.

Tabellen und Abbildungen sind jeweils gesondert und nummeriert dem Manuskript am Manuskriptende beizufügen. Im Manuskripttext ist die Stelle zu kennzeichnen, an der die jeweilige Tabelle oder Abbildung gewünscht wird.

Beiträge sind bitte per E-Mail an die folgende Adresse einzureichen:

Journal-Psychologie-des-Alltagshandelns@uibk.ac.at

Es wird sowohl eine Version im pdf- Format als auch eine Version in einem gängigen Textverarbeitungsprogramm (z.B. Word) benötigt.

Belegexemplare
Erstautorinnen und -autoren erhalten jeweils ein Heft des Journals als Belegexemplar sowie eine pdf-Kopie ihres Beitrages.