

Schmitz, Edgar

Die Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout

Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 4, S. 361-375

urn:nbn:de:0111-opus-79448



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

24. Jahrgang / 1996 / Heft 4

Gerhard Treinies, Wolfgang Einsiedler:
Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Lernleistungsniveaus
und Verringerung von Leistungsunterschieden
in Grundschulklassen 290

Ulrike Wiesenthal, Ruth Schumann-Hengstler, Joachim Thomas:
Umweltbewußtsein und ökologisches Handeln bei Kindern 312

Margarete Imhof, Britt Echternach, Stephan Huber, Susanne Knorr:
Hören und Sehen: Behaltensrelevante Effekte von Illustrationen
beim Zuhören 329

Elisabeth Böhnel:
Die Frage der Prognostizierbarkeit von Schulerfolg in der
Sekundarstufe I aufgrund der Benotung in der Primarstufe 343

Edgar Schmitz:
Die Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout 361

Buchbesprechungen 376

Edgar Schmitz

Die Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout

The teacher as a person between self-construction and burnout

Lehrerburnout wird im Rahmen der hierarchischen Kontrolltheorie des Handelns von Carver und Scheier gedeutet. Unter dauerhaftem Stress droht das psychische System zu kollabieren. Dem Kollaps kann man entkommen, indem abstrakte Ziele wie zum Beispiel pädagogische Prinzipien außer Kraft gesetzt werden. Der aversiven Gefühle erwehrt man sich durch Zynismus. Die typischen Burnout-Symptome treten auf. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Korrelation zwischen dem Grad des Ausbrennens (Burnout-Skala) und dem Ausmaß an Sinnverlust (LOGO-Test) sowie innerer Leere (Boredom-Skala) in allen Bereichen. Diese Beziehung wird als Dekonstruktion der pädagogischen Prinzipien, über die eine Lehrperson sich definiert, im Zustand des Burnout gedeutet.

Burnout with teachers is interpreted using Carver's and Scheier's hierarchical control theory of action. Exposed to continuing stress the psychological system is likely to collapse. This can be avoided by giving up abstract aims such as, for example, pedagogical principles. Aversive emotions are counteracted with cynism. The typical symptoms of burnout occur. The results show a significant correlation between the degree of burnout (Burnout-Scale) and the extent of the loss of the meaning of teaching (LOGO-Test) as well as boredom (Boredom-Scale) in all areas. This relation is defined as the deconstruction of pedagogical principles construing the self of teachers during the state of burnout.

1. Einleitung

Die bisherige Forschungsliteratur zum Lehrerburnout hat in hervorragender Weise viele Daten über die Bedingungen des Ausbrennens und gelegentlich auch zur Vorbeugung und Behandlung zusammengetragen (u.a. Friesen et al., 1988; Wulk, 1988; Becker & Gonschorek, 1990; Barth, 1992; Burke & Greenglass, 1993; Brehmer, 1989; Rohner, 1993; Rudow, 1990; Pierce & Molloy, 1990; Travers & Cooper, 1993). Doch leider fehlt bis heute ein Erklärungskonzept des Burnout bei Lehrern. Für ein solches Konzept reicht die Erhebung der belastenden Bedingungen des Lehrerberufs nicht, vielmehr muß eine Erklärung (Stegmüller, 1982) die Analyse der intrapersonalen Prozesse enthalten. Hier soll geklärt werden, woher wir die Standards für pädagogisches Handeln haben und was der Burnout damit zu tun hat, ferner, wie die Konstruktion dieser bedeutsamen Inhalte zustande kommt, wie die Selbstregulierung des Menschen funktioniert, um schließlich zu zeigen, wie objektive Belastung und subjektive Anforderung zur Destruktion der verhaltensführen-

den Inhalte der Person führen, um so eine wissenschaftliche Erklärung der Entstehung der Symptomatik des Ausbrennens zu ermöglichen.

1.1 Das Problem

Zweifellos gehört die Überzeugung, nicht nur Wissen vermitteln zu sollen, sondern Geist und Charakter der Schüler zu bilden, eben pädagogisch zu handeln, zum Selbstkonzept der meisten Lehrkräfte und ist gemäß den Schulordnungen der Länder Teil ihrer Tätigkeitsaufgabe. Auf etwa die Bitte von Schülern, einen Sachverhalt nochmals zu erklären, weil sie bestimmte Zusammenhänge nicht verstanden hätten, werden sie deshalb eingehen. Viele Lehrkräfte handeln auch deshalb so, weil sie diesen Beruf aus persönlicher Überzeugung wählten.

Doch oft sind die Belastungen so stark, daß sie nicht handeln können, wie sie wollten. Weniger das Unterrichten, vielmehr sind es die wechselnden zusätzlichen Tätigkeiten wie etwa die Vorbereitungsarbeiten, das Besorgen von Material, die Aufsichten, die Korrekturen, die erzieherische Betreuung mit Schüler- und Elterngesprächen, Schulkonferenzen, die Verwaltungsaufgaben. Die Dauerbelastung hat verheerende Ausmaße angenommen. Müller-Limroth (1993) zählt eine wöchentliche Arbeitszeit von 53-55 Stunden. Viele geben ihren Beruf vorzeitig auf. Davon ist sicher der größere Teil ausgebrannt. Farber (1991) folgert aus einem Überblick in den USA, daß dort „zwischen 5-20 % aller Lehrer ... zu einem gegebenen Zeitpunkt ausgebrannt sind“ (S.42). In Australien waren 45% der Lehrkräfte zumindest mittelmäßig gestreßt; 20 bis 23% wiesen Symptome des Ausbrennens auf. Die Zahlen sind mehr als doppelt so hoch wie in der Gesamtbevölkerung (Tuettemann & Punch, 1990). 60 % aller Lehrkräfte in Holland, die ihren Beruf vorzeitig aufgaben, seien durch Stress und psychosomatische Störungen belastet, eben durch Burnout (Schaufeli et al., 1994).

1.2 Das Modell

Unter solchen Bedingungen ist es schwer, mit pädagogischem Ethos zu arbeiten. Schwächeren Schülern zu helfen, ist da nicht einfach eine Bestätigung des Selbstkonzeptes sondern eine zusätzliche Belastung. Die Entscheidung, ob man diese zusätzliche Arbeit auf sich nimmt oder nicht, ist nicht einfach.

Am Beispiel, Schülern zu helfen, sei das Modell der hierarchischen Standards des Handelns aufgezeigt: Die Ziele einer Handlung werden auf mehreren Referenzebenen kontrolliert; sie ist hierarchisch, in einer kaskadenförmigen Schleifenstruktur mit den jeweiligen Feedbackschleifen, organisiert (vgl. Carver & Scheier, 1981, 1994). Auf den unteren Ebenen der Kontrollhierarchie, d.h. auf der bloßen Verhaltensebene, bestehen die Ziele lediglich darin, einen Sachverhalt zu erklären, zu reden, etwas zu zeigen und dergleichen mehr. Die Referenzwerte hierfür sind trivial, denn sie ergeben sich aus

dem allseits bekannten Handlungsmuster, Schülern etwas erklären. Dagegen folgen die übergeordneten Referenzwerte dieser Handlung aus der pädagogischen Einstellung der Lehrkraft.

Im Mensch-Umwelt-System wird die Wahrnehmung eines gegenwärtigen Zustandes mittels eines Komparators gegen einen Referenzwert oder Standard verglichen. Falls eine Diskrepanz zwischen diesem Zustand und dem Standard wahrgenommen wird, tritt eine Tendenz zur Diskrepanzreduktion auf, d.h. die Output-Funktion wird i.S. einer Verhaltensänderung tätig mit dem Zweck, die vorhandene Diskrepanz zu reduzieren. Dieser Vorgang erfolgt gewöhnlich parallel auf verschiedenen Ebenen. Handeln in diesem System ist nicht das Endprodukt eines Stimulus; vielmehr ist es derjenige Prozeß, durch den der Mensch sich selbst „reguliert“, indem er durch Handeln seine Wahrnehmung derart ändert, daß sie den jeweiligen Standards oder Referenzwerten entspricht. M.a.W. wenn eine Person eine Diskrepanz zwischen dem Zustand der Umgebung und ihren eigenen Standards wahrnimmt, ist sie motiviert, diese Diskrepanzen zu reduzieren.

Die Handlung: „einem Schüler helfen“ ist auf höherer Ebene einem Standard verpflichtet, der lauten könnte: Ein verantwortungsbewußter Pädagoge steht schwächeren Schülern bei, nimmt seinen Dienstauftrag ernst u.ä. Viele Lehrkräfte werden dieses Prinzip bejahen und für sich in Anspruch nehmen. Daraus folgen innere Handlungsanweisungen wie diese: Wenn ich von meinen schwächeren Schülern darum gebeten werde, erkläre ich Ihnen einen Sachverhalt. Oder: wenn ich beobachte, daß ein Schüler offensichtlich persönliche Schwierigkeiten hat, etwas, das ihn bedrückt und verändert, wende ich mich ihm zu, um ihm beizustehen.

An dem Beispiel mag zweierlei deutlich werden: (1) Eine einfache Handlung wie „Schülern etwas erneut erklären“ ist an Standards auf verschiedenen Hierarchieebenen orientiert: auf den unteren Ebenen die bloßen Muskelbewegungen, auf der mittleren Ebene die Ausführung des Handlungsprogramms und auf der oberen die Verwirklichung von bedeutsamen, persönlichen Prinzipien. (2) Mit der Handlung „Schülern etwas erneut erklären“ entspricht die Lehrkraft ihren eigenen persönlichen Prinzipien und Überzeugungen. Damit wahrt sie die Kontinuität ihres eigenen Selbstkonzeptes, denn das Selbst ist ganz wesentlich über die Prinzipien einer Person definiert. Sie erlebt und erfährt sich über das eigene prinzipiengeleitete Handeln als sinnvoll und sinnerfüllend. Die Kontinuität des eigenen Handelns läßt uns Sinn erfahren (Schmitz & Hauke, 1992).

Das Selbst oder Selbstkonzept ist hier - allgemein - ein Ausdruck für die Vorstellungen, die Menschen von der eigenen Person unter den gegebenen und historischen Bedingungen konstruiert haben, d.h. darüber, wie wir sind und sein wollen usw., über Werte, über die eigenen Fertigkeiten und über die verhaltensführenden Prinzipien, über Bedürfnisse und das Wollen, nicht zu vergessen das, was wir nicht sein wollen. Die Kontinuität des Sich-Selbst-Erlebens konstituiert den Sinn der eigenen Person und somit Identität (Schmitz & Hauke, 1992).

Das Selbst erfährt ständig Änderungen infolge soziokultureller bzw. gesellschaftlicher Einwirkungen. Da die normgebende Kraft unserer Kultur weitgehend verlorengegangen ist, ist es für die menschliche Person schwer, die verschiedensten Inhalte zu einem zentral gesteuerten Ganzen zu integrieren, wenn nicht gar unmöglich. Diese Schwierigkeit ergibt sich aus den Merkmalen der Gesellschaft: Vielfalt des Wertangebots, die „neue Unübersichtlichkeit“ und die Legitimationskrise der bisherigen Wertelieferanten wie Kirchen, Moral und Tradition. Unter den Einschränkungen der genannten Bedingungen ist die Person selbstreferentiell, da sie ihre verhaltensführenden Prinzipien selbst konstruiert. Sie ist in eigener Verantwortung für die Rechtfertigung ihres Handelns selbst zuständig. Der allgemeine Freisetzungsprozess enttraditionalisiert die Person als handelndes Subjekt zu einer nahezu maximalen Freiheit.

Doch dieser Freisetzungsprozess ist ambivalent; er birgt Gefahren für die Person, da sie die Referenzwerte ihres Handelns im wesentlichen in eigener Verantwortung organisieren muß und ihr Rechtfertigungspflicht bei Mißerfolg zukommt. Es liegt gänzlich an ihr, sich für oder gegen etwas zu entscheiden, wie eben die Entscheidung, ob sie den schwächeren Schülern einen Sachverhalt nochmals erklärt oder nicht.

Bei Mißerfolg wird Selbstaufmerksamkeit ausgelöst wie prinzipiell bei allen Gelegenheiten, die eine Konfrontation i.S. einer Gegenüberstellung mit dem eigenen Selbst enthalten, z.B. beim Hören der eigenen Stimme, beim Blick in den Spiegel, bei einer Prüfung und bei der Konfrontation mit der eigenen Endlichkeit. Die Selbstaufmerksamkeit ist stets mit einer Reihe von Vergleichsprozessen mit den eigenen Standards der höheren Ebene der Prinzipien des Selbst verbunden. Wenn dabei Diskrepanzen zwischen den eigenen bedeutsamen Standards und den Handlungsergebnissen offenbar werden, lösen die Vergleichsprozesse unmittelbar Versuche zur Diskrepanzreduktion aus (Wicklund & Frey, 1993; Carver & Scheier, 1981; 1992). Das sind die entscheidenden Prozesse beim Burnout.

Häufige, kaum reduzierbare Diskrepanzwahrnehmungen sind Streß. Wiederholte Mißerfolge bei den Versuchen, die eigenen Vorstellungen pädagogischen Handelns zu realisieren, bedeuten im Selbstfokus Diskrepanzwahrnehmungen auf höherer Ebene der bedeutsamen, verhaltensführenden Inhalte und Prinzipien, über die das Selbstkonzept konstruiert wurde. Insofern ist die Person in ihrer geistigen Existenz und ihrem Entwurf qua Person bedroht. Dagegen werden Mißerfolge auf der unteren Ebene der Muskelkontraktionen, etwa das Verschütten beim Kaffeeinschenken, kaum beachtet. Mißerfolge auf der höheren Ebene führen anfangs zu vermehrter Anstrengung, Programmänderung und Suche nach Erschließungsmöglichkeiten neuer Ressourcen. Der weitere Verlauf zeigt, mit individuellen Abweichungen, ein Profil, das ziemlich genau den in der Burnout-Forschung geschilderten Verläufen entspricht (u.a. von Freudenberger & Richelson, 1983; Lauderdale, 1982; Golembiewski et al., 1983; 1988; Golembiewski & Kim, 1989; Edelwich & Brodsky, 1980; Cherniss, 1980; Burke, 1989; Leiter, 1988). Personen mit überhöhten Kompetenzerwartungen neigen zu stärkeren Diskre-

panzwahrnehmungen, ihre Mißerfolge sind schwerwiegender, der Streß des „Praxisschocks“ stärker als bei realistischen Erwartungen. Ihre Ressourcen sind, wie die Burnout-Forschung seit ihren Anfängen zeigt, bald verbraucht. Es folgt das erste Burnoutstadium mit Müdigkeit, Anspannung, emotionaler und körperlicher Erschöpfung, manchmal Angst, und die auf dauerndem Streß beruhende Unfähigkeit, wirkungsvoll zu arbeiten (vgl. Burnout-Definition von Byrne, 1993). Das Ergebnis kann ein allgemeiner Zusammenbruch oder der Ausstieg aus dem Beruf sein. Will man beides vermeiden, hilft ein zeitweises Aufgeben der pädagogischen Ideale und Prinzipien durch Abzug des Selbstfokus von diesen Inhalten. Da ein Aufgeben der Prinzipien einem Auslösen der geistigen Existenz gleichkäme, ändert sich „nur“ das Verhalten: Zynismus, Aggression, Mißtrauen und Reduzieren der Arbeit weisen auf die Demoralisierung, Dehumanisierung und Entfremdung vom eigenen Selbst (Maslach & Pines, 1977). In diesem zweiten Stadium ist die Person weitgehend dekonstruiert. Das terminale Stadium endet mit Apathie bis hin zur Verzweiflung, mit Widerwillen gegen alles und gegen sich selbst, mit tiefer existentieller Krise und Sinnverlust, „existentieller Verzweiflung“ und dem „chronischen Gefühl der Hoffnungslosigkeit“ und „innerer Leere“ (Burisch, 1989; Burke & Greenglass, 1993).

2. Methode

Die geschilderten Zusammenhänge beim fortgeschrittenen Burnout müßten anhand der Korrelation von Verfahren zur Messung des Burnout, des Sinnverlustes und der inneren Leere belegbar sein. Burnout wird hier nach Maslach (1976; 1993), Maslach & Pines, 1977; Pines et al. (1981), Byrne (1993) als ein psychisches Syndrom mit den Dimensionen (1) emotionale Erschöpfung, (2) Demoralisierung und Entfremdung, (3) Antriebsverlust mit Mangel an Bewältigungsfähigkeit und verminderter Leistung aufgefaßt und mit dem Burnout Inventory von Pines et al. (1981, 1992) gemessen. Die Einstufung der 21 Items erfolgt anhand eines 7-Punkte-Ratings; eingestuft werden Items wie „müde sein“, „sich niedergeschlagen fühlen“, „erledigt sein“, „sich abgearbeitet ... hoffnungslos ... wertlos fühlen“, „enttäuscht sein“ etc. Die Autoren unterstellen ihrer Skala drei Faktoren, welchen sie diese Items zuordnen: Demoralisierung: Bekümmert sein, sich hoffnungslos, wertlos, gefangen fühlen, Angst haben, enttäuscht sein u.a.m.; Erschöpfung: müde, abgearbeitet, erledigt sein etc.; Antriebsverlust: niemals bis selten glücklich sein oder einen guten Tag haben, usw. und sich niedergeschlagen fühlen.

Der Grad der Dekonstruktion und des Sinnverlustes wurde anhand des LO-GO-Tests (Lukas, 1986) erhoben, der zur Messung der inneren Sinnerfüllung bzw. des „existentiellen Vakuums“ konzipiert wurde. Die Probanden geben Auskunft, ob sie u.a. oft die Abneigung haben, sich mit unangenehmen Gedanken über das eigene Tun auseinanderzusetzen, also genau darüber, was mit Dekonstruktion gemeint ist. Ein Subtest des dreiteiligen Verfahrens enthält spontane, ungebundene Antworten, die übrigen werden mit „ja“ oder „nein“ beantwortet. Die Boredom-Skala ist formal wie die Burnout-Skala

konstruiert. Ihre Items, z.B. „...fühle ich eine innere Leere“ - „...finde mich oft untätig und weiß nicht, was ich tun soll“ usw., werden auf einem Fünf-Punkte-Rating eingeschätzt. Alle drei Befragungsinstrumente sind bewährt und durch gute statistische Kennwerte ausgewiesen (Lukas, 1986 für den LOGO-Test; Pines et al., 1992, für die Burnoutskala; Schmitz & Hauke, 1994, für die Boredom-Skala).

Die Stichprobe besteht aus 167 Lehrkräften (93 Männer, 74 Frauen) aus Grundschulen (38), Hauptschulen (29), Gymnasien (40), Realschulen (26), Berufsschulen (18) und Sonderschulen (16). Die Altersverteilung: bis 29 Jahre 21, 30-39 Jahre 55, 40-49 55, 50-59 35 und älter 1 Lehrer. Die Datenerhebung umfaßt tiefgehende Interviews und Fragebögen und erfolgte ausschließlich in Einzelsituationen.

4. Ergebnisse

Das hervorstechende Ergebnis unserer Untersuchung ist der gut belegte Zusammenhang von Burnout-Werten und den Werten im Logotest. Alle Burnoutskalen korrelieren signifikant mit den Logotestwerten, d.h. es gibt einen statistisch gesicherten Zusammenhang zwischen dem Grad des inneren Ausbrennens und dem Ausmaß an Sinnproblemen und an innerer Leere (Tab.1).

Tabelle 1: Korrelationen zwischen der Neigung zur Dekonstruktion mit Sinnproblemen (LOGO-Test), innerer Leere (Boredom-Skala) und den Burnout-Skalen.

Burnoutskalen	LOGO-Test	Boredom-Skala
1. Körperliches Burnout	.22**	.33***
2. Emotionales Burnout	.37***	.50***
3. Geistiges Burnout	.49***	.52***
4. Demoralisierung	.34***	.50***
5. Erschöpfung	.21**	.25***
6. Antriebsverlust	.42***	.50***
Burnout Gesamtwert	.38***	.50***

Signifikanzniveau: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Die Subskalen 1-3 stellen von den Autoren sinnfällig gruppierte Items dar, während die Skalen 4-5 das Ergebnis einer Faktorenanalyse sind, sie genügen also statistischen Kriterien. Bei der Interpretation beschränken wir uns im wesentlichen auf die faktorenanalytisch fundierten Skalen.

Der Faktor Demoralisierung umfaßt die Items „unglücklich sein“, „sich gefangen fühlen“, „sich wertlos fühlen“, „überdrüssig sein“, „bekümmert sein“, „über andere verärgert oder enttäuscht sein“, „sich schwach und hilflos fühlen“, „sich zurückgewiesen fühlen“, „Angst haben“, Er beschreibt, wie eine Person im bloßen Handlungsvollzug quasi „steckengeblieben“ ist und sich immer mehr von ihren Projekten, Zielen und wichtigen Bezugspersonen

zurückzieht. Gleichzeitig werden an ihr Merkmale erkennbar, die für Depressionen typisch sind.

Erschöpfung: Dieser Faktor faßt die folgenden Items zusammen: „müde sein“, „körperlich“ und „emotional erschöpft sein“, „erledigt sein“, „ausgebrannt sein“, „sich abgearbeitet fühlen“. Man erkennt: Die Umschreibung mit dem Begriff „Erschöpfung“ ist treffend. Es ist allerdings typisch, daß Menschen im Burnout-Prozeß bestimmte Körpersignale als mögliche Frühwarnzeichen ihres Zustandes verkennen. Deshalb muß es oft erst zu einem körperlichen Zusammenbruch kommen, bevor sie sich zur Einsicht durchringen können, daß mit ihnen „etwas nicht in Ordnung“ ist. In frühen Stadien werden Merkmale wie „erledigt sein“, „sich abgearbeitet fühlen“ u.ä. von vielen Betroffenen eher als eigenes Versagen bzw. als Unfähigkeit, den persönlichen Standards gerecht zu werden, gedeutet.

Antriebsverlust: Der Faktor umfaßt die Merkmale „sich niedergeschlagen fühlen“, „niemals einen guten Tag haben“, niemals glücklich sein“, „sich niemals optimistisch fühlen“ und „sich niemals tatkräftig fühlen“. Er bringt drastisch ein negatives Lebensgefühl zum Ausdruck, wobei wieder klinische Merkmale der Depression erkennbar werden. Hier zeigt sich besonders die mentale Seite der Erschöpfung: Diskrepanzen im Handlungsvollzug können nicht mehr als Herausforderung gewertet werden, Problemlösungen können nicht entwickelt werden. Der Energiebankrott hat sich auch in den kognitiven Bereich erstreckt.

Nach unseren Annahmen müßten die eher sinnerfüllten Selbstkonstruierten sich von den Dekonstruierten in ihren mittleren Burnout-Werten statistisch (*t*-Test) unterscheiden. Die Gesamtgruppe der Befragten wurde anhand des LOGO-Tests in die beiden Gruppen geteilt. Es wurden also keine Extremgruppen oder etwa klinisch Ausgebrannte mit Gesunden verglichen, sondern die beiden Teilgruppen einer Zufallsstichprobe der „normalen“, berufstätigen Lehrkräfte.

Tabelle 2:

Die Burnout-Werte der Gruppen der Lehrkräfte, die zur Selbstkonstruktion (N1 = 75) und derjenigen, die zur Dekonstruktion neigen (N2 = 92).

Burnoutskala	Mittelwerte				
	N1	N2	F	df	p
Körperl. Erschöpfung	3.35	3.53	1.15	162	.08
Emotionale Erschöpfung	2.71	3.04	1.48	164	.006
Geist. Erschöpfung	2.67	3.06	1.57	165	.000
Demoralisierung	2.58	2.89	1.43	162	.009
Erschöpfung	3.44	3.65	1.17	162	.09
Antriebsverlust	2.79	3.23	1.65*	165	.000
Gesamtwert	2.87	3.19	1.52	165	.001

df = Freiheitsgrade

p = Irrtumswahrscheinlichkeit

Die eher Selbstkonstruierten unterscheiden sich gemäß der Erwartung von den Dekonstruierten durch hoch signifikant geringere Mittelwerte sowohl im Gesamtergebnis der Burnout-Skala ($F = 1.52, p < .001$) als auch in allen Subskalen des Verfahrens (Tab. 2). Eine geringfügige Verletzung der Varianzhomogenität, sichtbar an den Signifikanzen der F-Werte, ist nur beim Antriebsverlust aufgetreten, hat allerdings bei größeren und nahezu gleich großen Stichproben wie den vorliegenden keinen nennenswerten Einfluß auf die Signifikanzentscheidung. Es ist auch interessant festzustellen, daß es keinen Unterschied macht, ob die eher sinnfälligen Subskalen der Testautoren oder die faktorenanalytisch begründeten Skalen herangezogen werden.

Demoralisierung, Erschöpfung und Antriebsverlust als Merkmale des Burnout schlagen sich sichtbar nieder im verringerten Sinnerleben, ausgewiesen durch Aussagen im LOGO-Test wie z.B. „Ich habe bestimmte Vorstellungen, wie ich sein möchte und womit ich gerne Erfolg hätte, und ich versuche, diese Vorstellungen nach Kräften zu verwirklichen“, „In meiner beruflichen Arbeit ... finde ich meine wahre Erfüllung“, „Ich habe einem oder mehreren Menschen gegenüber Verpflichtungen und Beziehungen, denen nachzukommen mir Freude macht“ oder „Ich habe Freude an Erlebnissen bestimmter Art (Kunstgenuß, Naturbetrachtung...) und möchte sie nicht missen“.

Die beiden Gruppen mit Selbstkonstruktion ($N_1=75$) und Dekonstruktion ($N_2=92$) unterscheiden sich weder hinsichtlich des Geschlechts ($m_1 = 1.43, m_2 = 1.46; F = 1.01$ n.s., $df = 165, p = .70$) noch des Alters ($m_1 = 3.72, m_2 = 3.58; F = 1.09$ n.s., $df = 165, p = .34$). Dasselbe gilt für die beiden Gruppen ohne bzw. mit Innerer Leere (Boredom) hinsichtlich des Geschlechts ($m_1 = 1.41, m_2 = 1.48; F = 1.04$ n.s., $df = 165, p = .34$) und des Alters ($m_1 = 3.71, m_2 = 3.57; F = 1.06$ n.s., $df = .35$).

Hier ergibt sich die Frage, ob die Schularten in den Burnout-Werten unterschiedliche Ergebnisse ergeben (Tab. 3).

Tabelle 3:
ONEWAY-Varianzanalyse zur Prüfung der Gruppenunterschiede des Burnout zwischen den Schularten.

Schulart	N	AM	s	df	mean sq.	p.
Grundschule	38	3.20	.60	5	.49	.30
Hauptschule	29	3.01	.73			
Gymnasium	40	2.99	.51			
Realschule	26	2.97	.75			
Berufsschule	18	2.85	.56			
Sonderschule	16	3.23	.63			
gesamt	167	3.05	.63			

Die Varianzanalyse der Gruppenunterschiede in den Burnout-Mittelwerte der Schularten ergibt keinerlei signifikante Unterschiede. Die Burnout-Wer-

te sind in allen sechs Schularten gleich ausgeprägt, wie der Augenschein der Mittelwerte und Streuungen (Tab. 3) bestätigt. Auch die Varianzanalysen der Gruppenunterschiede der Schularten auf der Basis der Burnout-Dimensionen der körperlichen, emotionalen und der geistigen Erschöpfung sowie der Demoralisierung und des Antriebsverlustes ergeben keinerlei Unterschiede. Lediglich die Analyse der Dimension Erschöpfung (Tab. 2) ergab eine Tendenz zur Signifikanz ($p = .09$), die sich allerdings auf nur zwei Schularten bezieht, wie der Student-Newman-Keuls-Test zeigt, nämlich auf den Unterschied zwischen Hauptschulen ($m = 3.82$, $s = .65$) und Realschulen ($m = 3.24$, $s = .94$). Diese Tendenz hat wegen der kleinen Zahlen kaum Aussagekraft. Insgesamt wird man feststellen können, daß die Burnout-Problematik in allen Schularten virulent ist, und daß es keine Schulart gibt, die von diesem Problem frei wäre.

Auch in der Untersuchung von Barth (1992, S.172 ff) korrelieren typische Verhaltensdimensionen relativ hoch mit Burnout. Gemäß unseren Annahmen weisen die Dimensionen „Fehlschlag- und Kritikangst“ ($r = .4710^{**}$) auf eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit, während „Anständigkeit“ ($r = 3055^{**}$) das Festhalten an übergeordneten Systemkonzepten andeutet, jedoch bei gleichzeitiger Abwehr („Kontaktangst“ $r = 4596^{**}$) und Aufmerksamkeitsabzug i.S. einer Dekonstruktion, was durch zwar vorhandene aber mangelhaft reflektierte „Schuldgefühle“ ($r = 1258$ n.s.) und durch mangelnde Durchsetzungskraft ($r = 3353^{**}$) unterstrichen wird.

4. Diskussion

Wenn man die hierarchische Organisation des Verhaltens berücksichtigt, dann ist jede Handlung einer Person mit ihren bedeutsamen Standards verbunden. Da das Selbst einer Person über deren Prinzipien definiert ist, haben Erfolg und Mißerfolg immer etwas mit dem Selbst zu tun. Das ergibt sich allein schon aus der Tatsache der hierarchischen Organisation des Handelns.

Bei wiederholten Wahrnehmungen dauernden Mißerfolges ist offensichtlich das Selbst der Person schwer gefährdet. Das ist Stress. Bei Eustreß gelingt nach einer gewissen Anstrengung der Erfolg. Die wiederholte Wahrnehmung von Diskrepanzen auf der Ebene der bedeutsamen Inhalte bedeutet Streß. Mißerfolge auf irgendeiner niederen Ebene der Programmausführung haben diese Funktion nicht. Das Verschütten von etwas Kaffee beim Einschicken wird kaum bemerkt und meist gar nicht beachtet. Ein solcher Fehler wird korrigiert, ohne das Selbstkonzept irgendwie zu berühren. Doch wenn bedeutsame Prinzipien der Person berührt werden, dann gerät das Selbst in Gefahr, und damit die geistige Existenz der Person.

Das Gelingen oder Mißlingen auf einer unteren Ebene betreffen lediglich bestimmte Aspekte einer Person, etwa ihre motorische Geschicklichkeit im Umgang mit Tassen. Die mit diesen Wertungen verbundenen Gefühle haben kaum eine Bedeutung. Gelingen und Mißlingen auf der Prinzipienebene betreffen dagegen diejenigen Standards, über die das Selbst definiert ist. Sie be-

treffen also die Person in der Ganzheit ihrer geistigen Existenz. Die Wertung eines Gelingens oder Mißlingens ist auf dieser Ebene eine Wertung der ganzen Person, nicht bloß einiger Aspekte. Demgemäß sind die entsprechenden Gefühle gewaltig in ihrer Bedrohung. Diese Bedrohung hat die Qualität einer existentiellen Bedrohung.

Eine derart bedrohte Person wird alles daransetzen zur Wahrung des eigenen Selbst. Sie wird durch vermehrte Anstrengung, durch Programmänderung, durch Erschließen neuer Ressourcen usw. das Mißlingen zu kompensieren suchen, um die wahrgenommenen Diskrepanzen zu reduzieren. Doch das Gelingen nicht immer. Wenn das nicht gelingt, dann droht der Burnout.

Im Falle wiederholten Mißlingens, wenn die Person erkennen muß, daß die nötigen Ressourcen und Techniken nicht verfügbar sind, setzt ein psychischer Mechanismus zur Abwehr des „Terrors“ (Hamilton et al., 1993) der existentiellen Bedrohungsängste ein, den wir (in Anlehnung an Baumeister, 1990) die Dekonstruktion nennen. Ihr Gegenstück, die Konstruktion, kennzeichnet die Orientierung an den verhaltensführenden Prinzipien. Im Dekonstruktionsprozeß wird die Selbstaufmerksamkeit von den umfassenden, das Selbst definierenden Prinzipien abgezogen, um sie nicht aufgeben zu müssen. Der Abzug der Aufmerksamkeit vom Selbst ist hier ein Akt der Abwehr und der Flucht (andere Akte vgl. Schmitz & Hauke, 1992; Carver & Scheier, 1994). Baumeister (ebd.) nennt das die Flucht vor dem Selbst. Der Grund dafür ist die Wahrnehmung von Mängeln, von Unzulänglichkeiten, von Mißerfolgen und Diskrepanzen, die das eigene Selbst betreffen, mit den impliziten existentiellen Ängsten. Tatsächlich bezweckt der Aufmerksamkeitsabzug vom Selbst die Rettung des Selbst. Indem die Person aufhört, über das eigene Selbst und die entsprechenden Prinzipien nachzudenken, kann die unangenehme Wahrnehmung des Mißlingens mit seinen Angsteffekten vermieden werden. So wird die Illusion genährt, die Kontrolle auf allen Hierarchieebenen beibehalten zu haben.

Eine Person im Zustand der Dekonstruktion empfindet und handelt nur noch auf den unteren Niveaus, während sie die höheren Kontrollebenen völlig aus dem Blick verliert. Der Zustand der psychischen Dekonstruktion ist im wesentlichen durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet: Verengung des Bewußtseins auf die bloße Ausführung einer Tätigkeit und auf die unmittelbare Gegenwart unter Verlust des sinngebenden Zusammenhangs; Reduktion der Gefühle auf bloße Empfindungen und Gefühlsarmut; allgemeine Handlungspassivität, denn Handeln erfordert Planen und Werten. Das dekonstruierte Selbst ist auf die bloße Ausführung von Tätigkeiten, auf Impulse, Empfindungen und Bewegungen reduziert. Aus dem Verlust der höheren Werte und Inhalte folgt die entsprechende Enthemmung, da der übergeordnete Bedeutungszusammenhang des Verhaltens nicht mehr bewußt ist. Das Ausblenden der umfassenden Inhalte endet in einem kognitiven Vakuum (Details vgl. Schmitz & Hauke, 1992). Burnout ist also Sinnverlust, da Verlust der bedeutsamen Referenzwerte infolge Abzugs der Selbstaufmerksamkeit.

Nun könnte gefragt werden, warum Burnout entsteht und nicht irgendeine andere psychische Störung. Die Antwort lautet, weil die Diskrepanzen im Bereich der Prinzipien der beruflichen Aufgabe, pädagogisch zu handeln (das entspricht der Definition des Lehrer-Selbst), wahrgenommen wurde. Burnout kann natürlich auch in jedem anderen Lebensbereich auftreten.

Es ist relativ leicht einzusehen, weshalb die Aufmerksamkeit auf eine niedrigere Hierarchiestufe gezogen werden kann. Allein schon die Tatsache, daß nicht alle Handlungen und Handlungskomplexe im Repertoire einer Person von vornherein als Programme oder Skripten vorliegen, sondern immer wieder ad hoc Entscheidungen benötigen, erklärt hinreichend, daß die Aufmerksamkeit oft auf der Programmebene der bloßen Handlungsausführung fokussiert ist. Die Unvorhersehbarkeit des Flusses der Ereignisse erfordert, daß sie aufmerksam verfolgt werden. Zeitweise kann die Aufmerksamkeit auf einer unteren Stufe durch die Situation erzwungen und fixiert werden, wenn nämlich dort ein Referenzwert nicht erreicht werden kann. Während dieser Zeit bleiben die höheren Ebenen unbeachtet.

Dazu ein Beispiel aus dem Schulunterricht: Wenn plötzlich während des Unterrichts ein Ereignis eintritt, das den Ablauf hemmt, dann muß der Unterricht unterbrochen werden, um das Hemmnis zu beseitigen. So kann ein Schüler plötzlich eine schlimme Übelkeit empfinden, die so heftig wird, daß er den unkontrollierbaren Drang verspürt, sich auf der Stelle übergeben zu müssen. Wenn ein solches Ereignis eintritt, muß rasch gehandelt werden, ohne auf die Beachtung von pädagogischen Prinzipien überhaupt achten zu können. Ähnliches mag geschehen, wenn der Lehrer in Zeitnot geraten ist oder bei anderen Gelegenheiten.

Mit diesem einfachen Beispiel mag nun der psychische Mechanismus des Abzugs der Aufmerksamkeit von bedeutsamen Inhalten soweit geklärt sein, daß das nötige Vorwissen vorhanden ist, um das vorige Beispiel wieder aufnehmen zu können und daran die Burnout-Prozesse exemplarisch darstellen zu können.

Angenommen, ein Lehrer hat von sich das Selbstbild einer pädagogisch verantwortungsbewußten und geistig anspruchsvollen Person, wie weiter oben geschildert, und er fühlt sich den Dienstaufgaben verpflichtet. Das wäre ein Beispiel für den Typ Referenzwert, der oben als Systemkonzept bzw. Selbstkonzept beschrieben wurde.

In der Regel versucht dieser Lehrer sich so zu verhalten, daß die Wahrnehmung des gegenwärtigen Selbst und Handelns so deckungsgleich wie möglich mit der Person ist, von der er glaubt, er sollte sie sein. Nun werden - wie bei jeder beruflichen Tätigkeit - Mißerfolge nicht ausbleiben. Mißerfolge können von jeder psychisch halbwegs gesunden Person ohne weiteres verarbeitet und bewältigt werden. Das können Mißerfolge im Umgang mit einzelnen Schülern sein, Kritik von Kollegen, von der Schulleitung, Ärger mit den Eltern u.ä. Hinzu kommen alle diejenigen Belastungen, die zu Beginn dieses Artikels unter dem Stichwort der objektiven betrieblichen, schulischen und

interindividuellen Bedingungen geschildert wurden. Zusätzlich verstärkend können die subjektiven, intraindividuellen Faktoren wirken. Und schließlich können zu diesen systemischen Stressoren noch zufällige, situative hinzukommen: ein Kollege fällt plötzlich für einige Zeit aus; wegen irgendwelcher Ereignisse etwa außerhalb der Schule - ein Fußballspiel gegen einen lokalen Gegner steht an - verschlechtern sich Disziplin und Arbeitshaltung der Schüler. Unser Lehrer sieht den Lehrplan gefährdet. Hektik kommt auf. Die Belastung wird zur Überlastung.

Als Reaktion auf die Überlastung beginnt der Lehrer, schneller und straffer zu unterrichten. Er „zieht den Stoff durch“. Für Probleme der Schüler bleibt keine Zeit. Der Lehrer konzentriert sich allein darauf, daß der Unterricht ordnungsgemäß abgewickelt wird, d.h. er konzentriert sich auf das bloße Durchführen in der Programmebene.

Darauf reagieren die Schüler. Sie zeigen erste Streßsymptome. Nach Pressemeldungen leiden 2/3 aller Schüler, 4/5 der Gymnasiasten - die genauen Zahlen sind hier unerheblich - unter Streß. Ihre Reaktionen sind Kopfweh, Leistungsangst, Konzentrationsmängel, Schlafstörungen, Nervosität, sinkende Arbeitsmoral und Disziplinschwierigkeiten. Damit ist der Kreis geschlossen. Das Feedback-System Lehrer - Schüler meldet positive Rückkoppelungen, d.h. die Belastung für den Lehrer wird immer stärker. Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem eigenen Selbstbild als Referenzwert eigenen Handelns und dem gegenwärtigen Zustand wird immer größer. Sie kann nicht reduziert werden.

Andere Strategien zur Reduktion der Diskrepanz können aus Zeitmangel nicht erprobt, neue Informationen zur Lösung nicht eingeholt werden. Die eigenen Prinzipien eines verantwortungsvollen Pädagogen sind bedroht.

Das nagt am Selbst. Wie kann diese Lehrkraft ihre Prinzipien, ihr Selbst retten? Einerseits ist eine Diskrepanzreduktion nicht möglich, andererseits kann sie ihre übergeordneten, bedeutsamen Standards nicht ändern; sie möchte ja die Dienstaufgaben korrekt erfüllen und sich als guter Pädagoge bestätigen.

Zunächst bleiben zwei Wege, um das eigene Selbst mit den eigenen bedeutsamen Inhalten zu retten. Doch beide Wege sind steinig. Meist werden sie nacheinander, nicht alternativ, benutzt. Der erste Weg, den die meisten zunächst einschlagen, entspricht der ersten Burnout-Phase.

(1) Der Lehrer versucht durch vermehrte Anstrengung dem Dilemma zu entkommen. Er versucht, allen Anforderungen gerecht zu werden. Doch dabei arbeitet er sich bis zur Erschöpfung auf. Er nähert sich mehr und mehr dem Ende der physischen und psychischen Ressourcen. Das muß schließlich zum allgemeinen Zusammenbruch führen. Dieser Zustand entspricht dem ersten eigentlichen Burnout-Stadium, das eingangs geschildert wurde. Er ist keineswegs mit dem terminalen Burnout-Zustand zu verwechseln. In diesem Zustand bleiben die Betroffenen ihrem eigenen Selbst treu; sie geben ihre Prinzipien nicht auf, vielmehr streben sie deren Erfüllung an. Sofern sich aber die belastenden Bedingungen nicht ändern, ist die allgemeine körperliche und

seelische Erschöpfung bis zum Zusammenbruch unausweichlich. Während die einen notgedrungen oft krank sind, versuchen andere, aus dem Beruf auszustei- gen.

Wer sich aber vor diesem Zusammenbruch retten will und aus dem Beruf nicht aussteigen möchte oder kann, hat nur noch einen einzigen Weg offen, das ist der Weg in die zweite Burnout-Phase:

(2) Man verlegt sich auf die bloße Programmebene. Die Selbstaufmerksamkeit wird von den eigenen Prinzipien abgezogen. Man verhält sich so, als gäbe es sie nicht. Die bedeutsamen, sinngebenden Standards werden ausgeblendet. Die Aufmerksamkeit wird allein auf das „ordentliche“ Erfüllen der Dienstaufgaben gerichtet. Zur Rechtfertigung verlegt man sich auf die Sekundärtugenden und verlangt von den Schülern nur noch Disziplin, Gehorsam, Unterordnung statt Autonomie, Kreativität und Selbstentfaltung. Damit wird das verantwortungsbewußte Selbstbild des Pädagogen - zumindest über bestimmte Zeitstrecken - ausgeblendet. Die Diskrepanz zwischen gegenwärtigem Zustand und pädagogischen Prinzipien wird verleugnet, die entsprechende Rückmeldung im Handeln nicht vollzogen.

Mit dem Abzug der Selbstaufmerksamkeit von den verhaltensführenden Prinzipien fällt deren Referenz- und Kontrollfunktion fort. Prinzipien wie etwa „Höre auf die versteckten Signale der Schüler“ - „Löse Konflikte mit Schülern, ohne Sieger sein zu wollen“ - „Ermutige die Schwächeren“ usw. fallen fort. Infolgedessen sind auch die Rückmeldungen von den Schülern eher negativ. Das führt zu immer mehr Belastung. Mögliche Ursachen in der eigenen Person werden nicht mehr wahrgenommen. Es folgen Lustlosigkeit, Müdigkeit, Zynismus und Aggressivität gegen die Schüler und der Rückzug auf den bloßen Vollzug von Vorschriften. Das alles sind Anzeichen der Entfremdung von den Schülern und vom eigenen Selbst. Im Augenblick des Unterrichts existieren die eigenen Prinzipien nicht mehr, weil sie gar nicht mehr wahrgenommen werden. Darauf reagieren wieder die Schüler mit entsprechendem Verhalten wie Auflehnung, Ungehorsam, Aggressivität usw., so daß die Spirale eine weitere belastende Wende nimmt. Im Hintergrund bleibt vermutlich das vage Gefühl, daß man jederzeit auf sie zurückkommen könne. Die Handlungsziele sind auf die bloße Programmebene beschränkt. So werden die eigenen Prinzipien nicht aufgegeben, sie werden nur nicht beachtet. Das Selbst wird geschützt, indem man sich gegen sich selbst so verhält, als habe es mit der ganzen Problematik nichts zu tun. Diese Merkmale sind für die 2. Burnout-Phase typisch.

Zunächst wird man damit ganz gut durchkommen, jedoch nicht auf Dauer. Der Mensch kann sich nicht auf Dauer etwas vormachen. Am Ende setzt ein psychischer Zustand ein, der für die terminale Burnout-Symptomatik typisch ist. Er kann knapp mit drei markanten Merkmalen beschrieben werden: Widerwillen gegen die Schüler, Widerwillen gegen die Welt, Widerwillen gegen sich selbst. Am Ende steht die tiefe Verzweiflung über sich selbst und der Zweifel am Sinn der eigenen Berufstätigkeit, sogar des eigenen Lebens. Der Grund liegt im Verlust der eigenen Kontinuität des Selbst infolge

des Abzugs der Aufmerksamkeit von den eigenen bedeutsamen Inhalten, Prinzipien und Überzeugungen. Das ist die völlige Entfremdung vom eigenen Selbst. Burnout im terminalen Stadium ist völliger Sinnverlust.

Literatur

- Barth, A-R. (1992) Burnout bei Lehrern. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Baumeister, R.F.(1990) Anxiety and Deconstruction: On Escaping the Self. In: J.M.Olson & M.P.Zanna, Self-Inference Processes. The Ontario Symposion, Vol.6, S.259-291, Hillsdale: Erlbaum.
- Baumeister, R.F. & Boden, J.M. (1994) Shrinking the Self. In: Brinthaupt, Th. & Lipka, R.P.: Changing the Self. Philosophies, Techniques, and Experiences. N.Y.: University Press.
- Becker, G. & Gonschorek, G. (1990) Das Burnout-Syndrom. Ursachen - Interventionen - Konsequenzen. Pädagogik, 42,10, 10-14.
- Brehmer, I. (1989) Ich bin eine zweigeteilte Person. Berufsbelastungen von Frauen in der Schule. Pädagogik, 41, 27-30.
- Burke, R.J. (1989) Toward a Phase Model of Burnout. Some conceptual and methodological concerns. Group & Organization Studies, 14, 1, 23-32.
- Burke, R.J. & Greenglass, E. (1993) Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. Psychol. Reports, 73, 371-380.
- Burisch, M. (1989, 1994) Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer.
- Byrne, B.M. (1993) The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. Journal of Occupational and Organizational Psychology; Sep Vol 66(3) 197-212.
- Carver, Ch.S. & Scheier, M.F. (1981) Attention and Self-Regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior. New York: Springer.
- Carver, Ch.S. & Scheier, M.F. (1994) Origins and Functions of positive and negative affect: A control-process view. Psychol. Review 97, 1, 19-35.
- Cherniss, C. (1980) Staff Burnout. Job Stress in the Human Service Organizations. New York: Praeger.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980) Burn-out. Stages of Disillusionment in the Helping Professions. New York: Human Sciences Press.
- Farber, B.A. (1991) Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freudenberger, H.J. & Richelson, G. (1983) Burnout: The High Cost of High Achievement. Garden City, NY: Anchor Press.
- Friesen, D., Prokop, C.M., Sarros, J.C. (1988) Why teachers burn out. Educational Research Quarterly, 12, 3, 9-19.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R. & Carter, D. (1983) Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. J. of Applied Behavioral Science, 19, 461-481.
- Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R.F. (1988) Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications. New York: Praeger.
- Golembiewski, R.T. & Kim, B. (1989) Self esteem and phases of burnout. Organization Development Journal, 1, 51-58.
- Hamilton, J.C.; Greenberg, J.; Pyszczynski, T.; Cather, C. (1993) A self-regulatory perspective on psychopathology and psychotherapy. J. of Psychotherapy Integration, Vol 3, 3, 205-248.

- Lauderdale, M. (1982) Burnout. Austin, TX: Learning Concepts.
- Leiter, M.P. (1988) Burnout as a function of communication patterns. *Group & Organization Studies*, 13, 11-128.
- Lukas, E. (1986) LOGO-Test. Wien: Deuticke.
- Maslach, C. (1976) Burned-out. *Human Behavior*, 5, 9, 16-22.
- Maslach, C. & Pines, A. (1977) The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Maslach, C. (1993) Burnout: A multidimensional perspective. In: W.B. Schaufeli, C.Maslach & T.Marek (Hg) *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. S. 19-32. Washington: Taylor & Francis.
- Müller-Limroth, W. (1980) Arbeitszeit - Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Eine arbeitsphysiologische Bewertung der Belastung des Pädagogen unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerarbeitszeit. In: GEW: Im Brennpunkt, Mai, 1980.
- Pierce, C.M. & Molloy, G.N. (1990) Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British journal of Educational Psychology*, 60, 1, 37-51.
- Pines, A.M., Aronson, E. u. Kafry, D. (1981) *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press, dt, 1992: *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*, Stgt. Klett-Cotta.
- Rohner, P. (1993) *Burnout. Impulse für Erneuerung und Entfaltung des menschlichen Potentials*. Dillingen: Akad.f.Lehrerfortbildung.
- Rudow, B. (1990) Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. *Zschr. f. Pädagog. Psychologie*, 4, 2, 75-85.
- Schaufeli, W.B., Daamen, J., van Mierlo, H. (1994) *Burnout among dutch teachers: An BMI-Validity Study*. Im Druck.
- Schmitz, E. & Hauke, G. (1992) Die Erfahrung von Lebenssinn und Sinnkrisen - ein integratives Modell. *Integrative Therapie*, 18, 3, 270-291.
- Schmitz, E. & Hauke, G. (1994) *Burnout und Sinnverlust*. *Integrative Therapie*, 20, 3, 235-253.
- Stegmüller, W. (1982, 2.Aufl.) *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd I: Erklärung, Begründung, Kausalität*. Berlin u.a.: Springer.
- Tuettemann, E. & Punch, K.F. (1990) Stress levels among secondary school teachers. *Educational Review*, 42, 1, 25-29.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993) Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7,3, 203-219.
- Wicklund, R. & Frey, D. (1993) Die Theorie der Selbstaufmerksamkeit. In: Frey, D. & Irle, M. (Hg) *Theorien der Sozialpsychologie, Bd.I: Kognitive Theorien*, Bern u.a.: Huber, S. 155-174.
- Wulk, J. (1988) *Lehrerbelastung*. Frankfurt/M.: Lang.

Anschrift des Verfassers:

PD Dr. Edgar Schmitz, Inst. f. Psychologie u. Erziehungswiss., Techn. Universität
Lothstr. 17, 80335 München