

Schmid, Andrea Christine

## **Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe**

*Bad Heilbrunn/Obb. : Julius Klinkhardt 2003, 277 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität München, 2002)*



### Quellenangabe/ Reference:

Schmid, Andrea Christine: Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn/Obb. : Julius Klinkhardt 2003, 277 S. - (Klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität München, 2002) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307331 - DOI: 10.25656/01:30733; 10.35468/6119

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307331>

<https://doi.org/10.25656/01:30733>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Andrea Christine Schmid**

**Stress,  
Burnout und Coping**

Eine empirische Studie an Schulen  
zur Erziehungshilfe



forschung

**KLINKHARDT**





SCHMID  
STRESS, BURNOUT UND COPING





**STRESS, BURNOUT UND COPING**  
Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe

von  
Andrea Christine Schmid



2003

---

JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN/OBB.

Die Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der  
Ludwig-Maximilians-Universität München im Jahr 2002 als Dissertation angenommen.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei  
der Deutschen Bibliothek  
erhältlich.

2003.4.i. © by Julius Klinkhardt

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die  
Einspeicherung und Verarbeitung  
in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: WB-Druck, Rieden

Printed in Germany 2003.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1255-X

<b>GEHÖRT</b>	ist nicht	verstanden;
<b>VERSTANDEN</b>	ist nicht	einverstanden;
<b>EINVERSTANDEN</b>	ist nicht	umgesetzt;
<b>UMGESETZT</b>	ist nicht	<b>BEIBEHALTEN!</b>

*(Zitat eines Kollegen)*



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Vorwort</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>Einleitung</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>Die Phänomene „Burnout“ und „Coping“</b>	<b>23</b>
3.1	Historische Wurzeln von Burnout und Coping . . . . .	23
3.2	Entdeckungs- und Begründungszusammenhang . . . . .	24
3.2.1	Personenbezogene Entdeckungs- und Begründungszusammenhänge . . . . .	25
3.2.2	Der allgemeine Entdeckungs- und Begründungskontext von Burnout und Coping . . . . .	31
3.3	Erste Zwischenbilanz und Zusammenfassung . . . . .	34
<b>4</b>	<b>Wissenschaftstheoretische Sichtweise</b>	<b>37</b>
4.1	Kritisch-rationalistische Sichtweise . . . . .	37
4.2	Systemische Modellvorstellungen . . . . .	40
4.3	Erweitertes Dienstleistungsmodell . . . . .	43
4.4	Transaktionale Forschungsansätze . . . . .	51
4.4.1	Das Transaktionsmodell nach Lazarus . . . . .	53
4.4.2	Die Ressourcentheorie nach Antonovsky . . . . .	58
4.5	Erkenntnisse aus der neueren Emotionsforschung . . . . .	64
4.6	Synopse . . . . .	74
<b>5</b>	<b>Abgrenzung und Begriffsbestimmung</b>	<b>77</b>
5.1	Begriff und Phänomen Burnout bzw. Coping . . . . .	79
5.1.1	Definitiorische Merkmale und Symptomatik von Burnout . . . . .	80
5.1.2	Zum Begriff Bewältigung/Coping . . . . .	87

5.1.3	Einbettung der Begriffe Burnout und Coping in eine salutogenetische Sichtweise . . . . .	90
5.1.4	Ursachenbereiche von Burnout und Coping . . . . .	96
5.2	Definition der Arbeitsbegriffe Burnout und Coping . . . . .	98
<b>6</b>	<b>Übersicht über die aktuelle Forschungslage</b>	<b>101</b>
6.1	Burnout bzw. Coping im Lehrberuf . . . . .	101
6.2	Burnout im sonderpädagogischen Arbeitsfeld . . . . .	106
6.3	Synopse . . . . .	107
<b>7</b>	<b>Empirische Untersuchung</b>	<b>111</b>
7.1	Fragestellung und Hypothesen . . . . .	111
7.1.1	Individuelle Ebene . . . . .	113
7.1.2	Interaktions-Ebene . . . . .	114
7.1.3	Institutionelle Ebene . . . . .	114
7.1.4	Gesellschaftliche Ebene . . . . .	114
7.1.5	Politisch-ökonomischer Kontext . . . . .	115
7.1.6	Wissenschaftlicher Kontext . . . . .	115
7.1.7	Zeitlicher Verlauf . . . . .	115
7.2	Methodisches Vorgehen . . . . .	115
7.2.1	Stichproben und Untersuchungsablauf . . . . .	116
7.2.2	Untersuchungsmaterial . . . . .	117
7.3	Darstellung der Ergebnisse . . . . .	122
7.3.1	Pilotprojekt . . . . .	123
7.3.2	Individuelle Ebene . . . . .	125
7.3.3	Interaktionsebene . . . . .	153
7.3.4	Institutionelle Ebene . . . . .	155
7.3.5	Gesellschaftliche Ebene . . . . .	162
7.3.6	Polit-ökonomischer Kontext . . . . .	162
7.3.7	Wissenschaftlicher Kontext . . . . .	163
7.3.8	Zeitlicher Verlauf . . . . .	164
7.3.9	Offene Fragestellungen . . . . .	164
7.3.10	Gruppenvergleiche . . . . .	173
7.3.11	Synopse . . . . .	175
<b>8</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse und Folgerungen</b>	<b>179</b>
8.1	Wichtigste Ergebnisse und Folgerungen . . . . .	179
8.1.1	Häufigste Bewältigungsmuster von Lehrkräften . . . . .	179
8.1.2	Stichprobenimmanente Effekte . . . . .	183

8.1.3	Geschlechterspezifische Unterschiede . . . . .	184
8.1.4	Das Alter als Einflussvariable . . . . .	191
8.1.5	Weitere bedeutsame individuelle Merkmale . . . . .	193
8.1.6	Erlebte Be- und Entlastungsquellen . . . . .	193
8.2	Gesundheitsprophylaxe und Krisenintervention . . . . .	196
8.2.1	Persönlichkeitsbildung und soziale Unterstützung . . . . .	197
8.2.2	Schulorganisation und Bildungspolitik . . . . .	197
8.2.3	Spezielle Gesundheitskonzepte und Beratungszentren . . . . .	201
<b>9</b>	<b>Ausblick</b>	<b>209</b>
<b>10</b>	<b>Abschließende Zusammenfassung</b>	<b>211</b>
<b>A</b>	<b>Erläuterung des Salutogenese-Modells</b>	<b>239</b>
<b>B</b>	<b>Fragebögen</b>	<b>241</b>
<b>C</b>	<b>Ergänzende Tabellen und Abbildungen</b>	<b>251</b>





# Abbildungsverzeichnis

3.1	Persönlichkeit und Umwelt als Burnout-Komponenten (BURISCH 1995, S. 35) . . . . .	26
3.2	Transaktionale Burnout-Definition (CHERNISS 1980a, S. 18) . . . . .	28
3.3	Die Entwicklung des Burnout-Forschungskontextes in drei Phasen .	36
4.1	Fünf wissenschaftskonstituierende Komponenten (ROOK 1998, S. 288)	39
4.2	Verschiedene Mikro-, Meso- und Exosysteme am Beispiel einer Lehrerin und ihrer Klasse (ROOK 1998, S. 297) . . . . .	42
4.3	Ein Zwiebel-Modell zur Burnout-Ätiologie (BURISCH 1995, S. 36) .	43
4.4	Kontextspezifische Perspektiven in der Burnout-Forschung (ROOK 1998, S. 300) . . . . .	44
4.5	Erweitertes Dienstleistungsmodell im Burnout-Forschungsfeld (ROOK 1998, S. 333) . . . . .	50
4.6	Darstellung des transaktionalen Stressmodells nach LAZARUS (in: KRAMIS-AEBISCHER 1996, S. 41) . . . . .	55
4.7	Das Salutogenese-Modell nach ANTONOVSKY (1981, S. 184f.) . . . .	61
4.8	Emotionen im systemtheoretischen Zusammenhang (VESTER 1991, S. 204) . . . . .	72
5.1	Unterscheidung von vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in Anlehnung an SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER 1999, S. 249 . . . . .	95
5.2	Vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens? (SCHAARSCHMIDT 2001, S. 58) . . . . .	97
7.1	Gesamtübersicht über die Profile unter Berücksichtigung des Geschlechts . . . . .	129
7.2	Gesamtübersicht über die Profile unter Berücksichtigung des Alters	130

7.3	Gesamtübersicht der zusammengefassten Profile unter Berücksichtigung des Alters . . . . .	131
7.4	Gesamtübersicht über die Berufserfahrung aufgeteilt nach vier Altersgruppen . . . . .	132
7.5	Aktivität in vertrauter kommunikativer Situation und Bewältigungsstil . . . . .	135
7.6	Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation und Bewältigungsstil . . . . .	136
7.7	Rücksichtnahme bei sozialer Verantwortung und Bewältigungsstil . . . . .	137
7.8	Empfindlichkeit bei sozialer Frustration und Bewältigungsstil . . . . .	138
7.9	Entspannungsfähigkeit nach dem Arbeitstag und Profil . . . . .	139
7.10	Aktives Erholungsverhalten in der Freizeit . . . . .	140
7.11	Gesundheitsvorsorge bei Warnsignalen . . . . .	141
7.12	Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden und Bewältigungsstil . . . . .	144
7.13	Spezifisch psychische Beschwerden und Bewältigungsstil . . . . .	145
7.14	Entspannungsmöglichkeit in der Freizeit und Bewältigungsstil . . . . .	148
7.15	Wahrnehmung eigener Bewältigungsressourcen und Bewältigungsstil . . . . .	149
7.16	Zufriedenheit mit der Berufswahl und Bewältigungsstil . . . . .	150
7.17	Erlebte Selbstbestätigung im Beruf und Bewältigungsstil . . . . .	151
7.18	Ausmaß der erlebten Entspannung in den Unterrichtspausen und Bewältigungsstil (Teil 1) . . . . .	153
7.19	Ausmaß der erlebten Entspannung in den Unterrichtspausen und Bewältigungsstil (Teil 2) . . . . .	154
7.20	Schulgröße und Bewältigungsstile (Teil 1) . . . . .	159
7.21	Schulgröße und Bewältigungsstile (Teil 2) . . . . .	160
7.22	Halten fachfremden Unterrichts und Profile . . . . .	161
C.1	Emotionale Erschöpfung und Bewältigungsstil . . . . .	254
C.2	Intrinsische Motivierung und Bewältigungsstil . . . . .	255
C.3	Bewältigungsstil und (Un-)Zufriedenheit . . . . .	256
C.4	Aversion gegen Klienten/-innen und Bewältigungsstil . . . . .	257
C.5	Reaktives Abschirmen und Bewältigungsstil . . . . .	258
C.6	Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden: weibl. Risikoprofil . . . . .	261
C.7	Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden: männl. ges. Profil . . . . .	262
C.8	Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden: weibl. ges. Profil . . . . .	263
C.9	Spezifisch psychische Beschwerden: weibl. Risikoprofil . . . . .	264
C.10	Spezifisch psychische Beschwerden: männl. ges. Profil . . . . .	265
C.11	Spezifisch psychische Beschwerden: weibl. ges. Profil . . . . .	266

C.12 Arbeitsklima . . . . .	270
C.13 Verhalten schwieriger Schüler und Schülerinnen . . . . .	271
C.14 Berufliches Image und Prestige . . . . .	273
C.15 Stundenanzahl . . . . .	275



# Tabellenverzeichnis

6.1	Übersicht über Forschungstätigkeiten und -ergebnisse zum Burnout-Kontext bei Lehrkräften an allgemeinen Schulen . . . . .	102
6.2	Übersicht über Forschungstätigkeiten und -ergebnisse zum Burnout-Kontext im Behindertenbereich . . . . .	108
7.1	Häufigkeitsverteilung der Profile inklusive der Mischtypen . . . . .	126
7.2	Häufigkeitsverteilung der Profile exklusive der Mischtypen . . . . .	126
7.3	Häufigkeitsverteilung der Profile und der Geschlechter . . . . .	128
7.4	Häufigkeitsverteilung der gesunden Profile und der Risikoprofile sowie der Geschlechter . . . . .	128
7.5	Anovas zu den Skalen des FBH und den Bewältigungsstilen . . . . .	133
7.6	Anovas zu den spezifisch körperlich-funktionellen bzw. psychischen Beschwerden und den Bewältigungsstilen . . . . .	143
7.7	Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu den Skalen des BVND und den Bewältigungsstilen . . . . .	146
7.8	Familienstand und Profilzugehörigkeit . . . . .	155
7.9	Häufigkeitsverteilung der Profile und des Schulorts . . . . .	156
7.10	Häufigkeitsverteilung der gesunden Profile und der Risikoprofile bezogen auf den Schulort . . . . .	156
7.11	Häufigkeitsverteilung der Profile in Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Schulort . . . . .	158
7.12	Häufigkeitsverteilung der gesunden und der Risikoprofile in Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Schulort . . . . .	158
7.13	Musterverteilung bei Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Regionen. . . . .	174
7.14	Profilverteilung bei Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Berufsgruppen. . . . .	174

C.1	Häufigkeitsverteilung (FBH) . . . . .	251
C.2	Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu den Skalen des FBH und den Bewältigungsstilen . . . . .	252
C.3	Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zum Bereich des sozial-kommunikativen Verhaltens und den Bewältigungsstilen . . .	259
C.4	Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zum Bereich des Gesundheits- und Erholungsverhaltens und den Bewältigungsstilen	260
C.5	Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen auf der individuellen Ebene und den Bewältigungsstilen	267
C.6	Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu Fragestellungen auf der individuellen Ebene und den Bewältigungsstilen . . . . .	268
C.7	Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen auf der Interaktionsebene und den Bewältigungsstilen	272
C.8	Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen hinsichtlich des polit-ökonomischen Kontextes . . . .	274
C.9	Reliabilitäten der Hauptkomponentenanalyse . . . . .	276
C.10	Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen im zeitlichen Verlauf . . . . .	277

# Kapitel 1

## Vorwort

Bei den Arbeiten für die vorliegende Dissertation habe ich von vielen Seiten Unterstützung und wertvolle Anregungen bekommen, für die ich an dieser Stelle danken möchte.

Besonders erwähnen möchte ich die interessierte und engagierte Mitarbeit aller an der Untersuchung teilnehmenden Kollegen und Kolleginnen, die mir darüber hinaus in einzelnen Gesprächen zu den Themen Belastungen, Stress, Burnout, Gesundheit und Bewältigung wertvolle Gedanken und Einsichten vermittelt haben. Dadurch hat sich für mich die Dringlichkeit und Bedeutung des Themengebietes immer wieder bestätigt und mich bestärkt, in dieser Richtung weiterzuarbeiten und sowohl den Austausch als auch die Verbindung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ bewusst zu suchen sowie den Anstoß für Veränderungsmöglichkeiten zu finden.

Mein Freund und Partner Thomas Uhl hat für die vorliegende Arbeit unzählige Stunden mit mir am Computer verbracht, mich mit den höheren Geheimnissen der „open-source“ Textverarbeitung  $\text{\LaTeX 2}_{\epsilon}$  unter LINUX weiter vertraut gemacht und mich auch sonst in jeder erdenklicher Weise unterstützt, wofür ich sehr dankbar bin. Wertvolle Unterstützung bei der statistischen Computerauswertung der Untersuchungsergebnisse leisteten Dr. Helmut Küchenhoff und seine Mitarbeiterin Katharina Lensing vom Statistischen Beratungslabor der Ludwig-Maximilians-Universität München, denen ich insbesondere auch für die äußerst kompetente Beratung danken möchte.

In mehrfacher Hinsicht stehe ich bei meinem Doktorvater Professor Dr. Konrad Bundschuh in Dankesschuld, die abzutragen in einer Vorwortbemerkung nicht möglich ist. Insbesondere betrifft dies das Engagement, mit dem er das vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus finanzierte Forschungsprojekt



gefördert hat, aus dessen Betreuung die von mir jetzt vorgelegte Arbeit letztlich erwachsen ist. Zusammen mit Dr. Alfred Fries der Universität Würzburg hat er mich zu der Bearbeitung der Fragestellung Burnout und Coping ermutigt, die mich - neben der Lehrtätigkeit an der Universität München - immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt und mir viel Freude bereitet hat. Für die große Unterstützung wie auch das gezeigte Interesse bedanke ich mich ebenso bei Professor Dr. Ulrich Heimlich der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik und beim Dekan der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München, Professor Dr. Dieter Frey.

Sehr herzlich bedanke ich mich schließlich bei den Korrekturlesern und -leserinnen, die mir wertvolle Verbesserungsvorschläge mit auf den Weg gaben und mich ebenso moralisch unterstützt haben.

## Kapitel 2

# Einleitung

*„Ach wie bin ich dankbar, daß für mich solch' eine belastende Situation zur Vergangenheit gehört und ich nach vielen Jahren doch wieder gesund wurde. Kollegen/innen von mir sind dagegen auf Dauer schwer geschädigt. Da half selbst deren Frühpensionierung nicht mehr.*

*Ich wünsche Ihnen nochmals für Ihre Dissertation viele gute Ideen und Erfolg, um andern Lehrern mein Schicksal ersparen zu helfen.“*

*(Auszug aus einem Brief einer frühpensionierten Kollegin)*

Aufgrund krankheitsbedingter Dienstunfähigkeit werden nach Angaben des statistischen Bundesamtes 1999 62% aller deutschen Lehrer und Lehrerinnen frühpensioniert und nur 7% arbeiten bis zur Regelsaltersgrenze von 65 Jahren. WEBER, WELTLE & LEDERER (2001) untersuchen in einer Totalerhebung 7103 Dienstunfähigkeits-Begutachtungen von Lehrkräften in Bayern. Sie stellen im Zeitraum zwischen 1996 und 1999 eine stetige Zunahme der Dienstunfähigkeitsquote von 75% auf 83% fest, wobei auf die einzelnen Regierungsbezirke bezogen Unterfranken mit 89% die höchste und Oberfranken mit 74% die niedrigste Dienstunfähigkeitsquote aufweisen.

Auch die Massenmedien berichten immer wieder von Problemen der Lehrer und Lehrerinnen, z. B. „Ausbrennen im 45-Minuten-Takt. Lehrer: Eine Arbeit, die krank macht? Sie fangen an als Idealisten und enden frustriert in der Frühpension – was die Schule den Leuten abverlangt, von denen viele glauben, sie seien nur faul“ (Süddeutsche Zeitung v. 17.4.1999), „Das Burnout-Syndrom an Bayerns Schulen: Immer mehr Lehrer sind überfordert und gehen frühzeitig in den Ruhestand“ (Süddeutsche Zeitung v. 24.10.2001) oder „Immer auf den Klassenfeind! Lehrer haben Depressionen. Lehrer leiden unter Tinnitus. Lehrer gehen in

Frühpension. Schuld sind die Schüler. Wirklich? In einer Spezialklinik am Chiemsee suchen erschöpfte Pädagogen nach Antworten“ (Die Zeit v. 22.11.2001).

Macht Schule tatsächlich krank? Wie zeigt sich die Situation an Förderschulen, speziell an Schulen zur Erziehungshilfe?

Ohne näher auf die Vielfalt der Probleme und der in Erscheinung tretenden Symptome von erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen einzugehen, kann für Lehrkräfte an Schulen zur Erziehungshilfe angenommen werden, dass sie besonderen Anforderungen ausgesetzt sind, die im Allgemeinen noch über den Vorschriften- und Anforderungskatalog, der üblicherweise an Lehrer und Lehrerinnen gestellt wird, hinausgehen (BARTH 1997, S. 91ff.).

Es gibt zum Thema Belastungen und/oder Burnout im sonderpädagogischen Arbeitsfeld im deutschsprachigen Raum lediglich eine Forschungsarbeit (FRIES & BERGUP 1998), die sich mit der Situation von Lehrkräften an Schulen zur Erziehungshilfe auseinandersetzt. Somit ist ein erhebliches wie auch grundlegendes Forschungsdefizit in Richtung Gesundheitsforschung im Sinne einer Problembewältigung der Schulwirklichkeit festzustellen. Dies trifft meines Erachtens ebenso auf den Regelschulbereich zu.

Hauptzielsetzung der hier vorliegenden Arbeit ist es, gelungene Bewältigungsstrategien von Lehrkräften zu ergründen, die trotz erheblicher (Arbeits-) Belastungen *nicht* „ausbrennen“. In diesem Kontext wird der Versuch unternommen, die zwei schwer fassbaren Phänomene Burnout und Coping in ihren wesentlichen Merkmalen darzustellen und speziell mit dem Arbeitsbereich von Lehrkräften an Schulen zur Erziehungshilfe in Verbindung zu bringen.

Im ersten Teil der Arbeit wird beispielhaft veranschaulicht, dass die Phänomene Burnout und Coping – das „Ausbrennen“ bzw. die Bewältigung beruflicher Anforderungen – nicht unbedingt erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden sind, sondern schon viel ältere Beschreibungen existieren, allerdings nicht in dieser neuen Terminologie. Im Anschluss daran werden die Entdeckungsgeschichte von Burnout im wissenschaftlichen Kontext sowie personenbezogene Begründungszusammenhänge dargestellt. Ebenso soll die Entwicklung des Begriffes im deutschsprachigen Raum mit aktuellen Tendenzen erläutert werden.

Da die Burnout-Coping-Thematik zwei äußerst schwammige und wenig präzise Forschungsfelder umfasst, werden die aussagekräftigsten und grundlegenden Theorien vorgestellt. Das betrifft zunächst eine systemische Einbettung des Forschungskontextes und die Beschreibung bzw. Forderung eines erweiterten personenbezogenen Dienstleistungsmodells. In Anlehnung an die Stressforschung sind im Burnout-Coping-Zusammenhang vor allem transaktionale Forschungsansätze erkenntnisbringend, besonders sind hier das *transaktionale Stressmodell* nach LAZA-

RUS & FOLKMAN (1984) und das *Salutogenese-Modell* nach ANTONOVSKY (1981) zu erwähnen. Weil die sog. „emotionale Erschöpfung“ ein zentrales Moment für die Beschreibung von Burnout innehat, finden ebenso neuere Erkenntnisse der Emotionsforschung Berücksichtigung.

Erst vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorieansätze kann eine Begriffsdefinition und Abgrenzung der beiden hypothetischen Konstrukte Burnout bzw. Coping sinnvoll vorgenommen werden. Da die relevanten theoretischen Konzepte teilweise ineinander übergehen und sich weiterentwickelt haben, werden wesentliche Definitionsmerkmale, die als theorieübergreifend zu werten sind, erarbeitet und dargestellt. Der Schwerpunkt liegt hier vor allem auf einer salutogenetischen und nicht etwa defizitären Sichtweise.

Der Überblick über die aktuelle Forschungslage zu Burnout und Coping an (Förder-)Schulen untermauert das grundlegend festzustellende Forschungsdefizit. Die vorliegende empirische Studie möchte in dieser Hinsicht einen Beitrag zu weiterer Erkenntnisgewinnung leisten. Es werden die zentralen Fragestellungen bzw. Hypothesen aufgestellt, das methodische Vorgehen begründet bzw. erläutert und die Ergebnisse dargelegt.

In der abschließenden Diskussion sollen die gewonnenen Erkenntnisse kritisch hinterfragt und eingeordnet werden. Insbesondere werden konkrete Vorschläge zur positiven Bewältigung sowie zu prophylaktischen Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen des Arbeitskontextes Schule (zur Erziehungshilfe) vorgestellt.



## Kapitel 3

# Die Phänomene „Burnout“ und „Coping“

### 3.1 Historische Wurzeln von Burnout und Coping

Sowohl vom Symptombild als auch von der Bewältigung stresshafter beruflicher Situationen her sind Burnout und Coping keine neuen Phänomene, sondern existierten schon – auch unter anderem Namen – viel früher. So sind in der Burnout-Literatur häufig Verweise auf die verschiedensten Bereiche zum Teil historischer Literatur zu finden. Die folgenden Beispiele sollen der exemplarischen Anschauung dienen:

Das Burnout-Thema entdecken Theologen bereits in der *Bibel*. So werden sowohl MOSES (2. Mose 18, 13-14) mit seiner abendlichen Tätigkeit als Streitschlichter und Richter, als auch der Prophet ELIAS (1. Buch der Könige, Kapitel 17-19) als Burnout-Betroffene dargestellt (WESSLING & WESSLING 1993; STRIEDER 1995; RUSH 2000).

ENZMANN & KLEIBER (1989, S. 18) fanden den Gebrauch des Verbes „to burn out“ schon 1599 bei SHAKESPEARE in dessen Werk „The Passionate Pilgrim“.

Nach BURISCH (1994, S. 2) liefert die Figur des Senators Thomas Buddenbrook, dessen vorzeitiger Tod in das Jahr 1875 gelegt wird, im Roman „Buddenbrooks“ von THOMAS MANN (1900) eine detaillierte Fallbeschreibung mit zahlreichen Burnout-Zügen.

Ebenso kann einer der wichtigsten Philosophen des letzten Jahrhunderts, nämlich LUDWIG WITTGENSTEIN, als (zeitweise) ausgebrannt bezeichnet werden:

Nachdem ihm als Volksschullehrer in einem kleinen Dorf die Aufgaben über den Kopf wuchsen, züchtigt er die Kinder übermäßig körperlich und wird schließlich von den Dorfbewohnern vertrieben, obwohl er eigentlich nur helfen wollte (BURISCH 1994, S. 26).

Ähnlich wie die Popularisierung von Burnout verläuft Ende des 18. Jahrhunderts die Verbreitung der medizinischen Entdeckung *Neurasthenie* (Nervenschwäche). Vielfach wird Neurasthenie mit dem Begriff „Nervosität“ gleichgesetzt, was zu einem Ansturm auf die Arztpraxen führte. WILHELM BUSCH lässt eine „dicke Madam“ klagen:

„Ach Herr Doktor! Ich weiß nicht, ich bin immer so unruhig. Jede Stund' in der Nacht hör' ich den Wächter blasen, und ich fürcht' mich so vor Mäusen und schlechten Menschen; das macht gewiß die Nervosität.“ Der Doktor antwortet: „Ein neumodisch' Wort! Sonst nannte man's böses Gewissen. Ganz die Symptome. Halten Sie ihre Zunge im Zaume, meine Gnädige. Seien Sie freundlich gegen ihre Dienstboten. Viel Wasser! Wenig Likör! Gute Besserung, Madam!“ (WILHELM BUSCH zit. n. RADKAU 1993, S. 159).

1953 veröffentlichen SCHWARTZ & WILL eine Fallstudie über eine Pflegekraft in der Psychiatrie, Miss Jones, die als Beispiel für Burnout häufig zitiert wurde (SCHWARTZ & WILL zit. n. MASLACH & SCHAUFELI 1993, S. 3).

Überaus berühmt ist schließlich der Roman „A Burn-Out Case“ (GREENE 1961), in dem ein Architekt seinen Beruf aufgibt, um sich in den afrikanischen Dschungel zurückzuziehen.

### 3.2 Zum Entdeckungs- und Begründungszusammenhang im Burnout-Forschungsfeld

Um das Phänomen Burnout näher einzugrenzen und zu erklären, bietet sich im Sinne POPPERS (1994) die generelle Unterscheidung zwischen dem *Entdeckungszusammenhang* (*context of discovery*) und dem *Rechtfertigungszusammenhang* (*context of justification*) an. Der Entdeckungszusammenhang zielt auf die Klärung, wie die einzelnen Forscher/-innen sich jeweils an die Thematik angenähert und welches Vorwissen sie beigesteuert haben. Neben diesem gewissermaßen intuitiven Aspekt der zu rekonstruierenden Entdeckung von Burnout, interessiert weiter der Rechtfertigungszusammenhang, also die fundierte Begründung des (neu) entdeckten Phänomens.

Da Burnout zunächst vorwiegend in den USA wissenschaftlich hinterfragt wurde, folgt die Darstellung der personenbezogenen Burnout-Entdeckungswege dreier



forschungshistorisch sehr bedeutsamer US-amerikanischer Autoren bzw. einer Autorin, von FREUDENBERGER (1974), MASLACH & JACKSON (1981) und CHERNISS (1980b). Auffallend ist, dass sich bei diesen drei Personen sehr viele persönliche Anmerkungen über die eigenen Verknüpfungen zum Thema Burnout und über die Beweggründe ihrer Themenwahl finden lassen.

Anschließend möchte ich eine allgemeine Übersicht zur Entdeckungsgeschichte von Burnout geben und näher auf die Rezeption der Burnout-Theorien in der Bundesrepublik Deutschland eingehen.

### 3.2.1 Personenbezogene Entdeckungs- und Begründungszusammenhänge

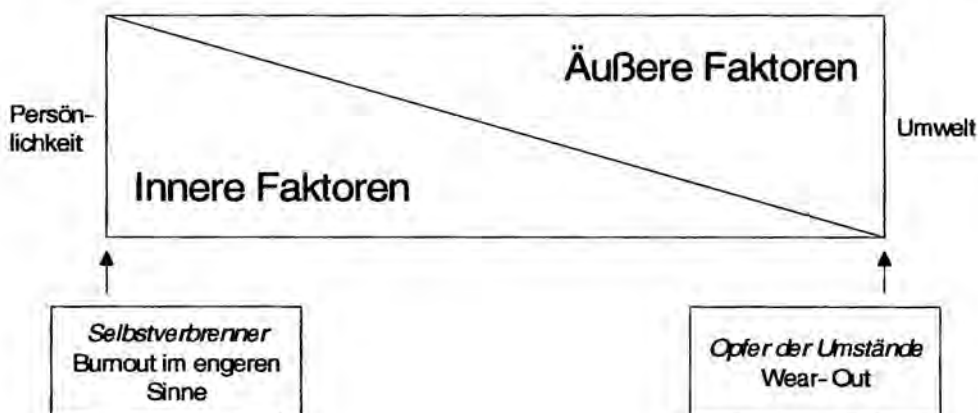
#### Zum Entdeckungsweg von Herbert J. Freudenberger

Mit seinem Artikel „Staff-Burn-Out“ aus dem Jahre 1974 gilt FREUDENBERGER als der eigentliche Urheber der Burnout-Diskussion. Der in New York praktizierende Psychoanalytiker berichtet über seine eigenen Erfahrungen der *ehrenamtlichen Tätigkeit* in einer alternativen Selbsthilfe- und Kriseninterventionseinrichtung („Free Clinic“) im East Village. Sowohl bei sich als auch bei weiteren ehrenamtlichen Mitarbeitern, die sich freiwillig und unentgeltlich in ihrer Freizeit in einem Alternativprojekt hinsichtlich einer *bestimmten sozialen Problemgruppe* (obdachlose und drogengefährdete Jugendliche) engagieren, beobachtet er Tendenzen, z. B. Ermüdung und Langeweile durch Routine, die er als „burn-out“ bezeichnet.

Als burnout-gefährdet sieht FREUDENBERGER (1974) vor allem Menschen mit starken Grundsätzen, hoher Anstrengungsbereitschaft und mit hohen Erwartungen an sich und andere. Mit Hilfe von Selbstanalysen auf Band bezieht er seine persönliche Burnout-Erfahrung auf mangelhaft bewältigte Probleme in der Kindheit. Im Sinne einer inneren Selbstschau und aufgrund seines *psychoanalytischen* Erfahrungs- und Wissenshintergrundes verbindet er seine Affinität zu den Problemen heimatlos gewordener Jugendlicher mit seiner eigenen Vergangenheit als junger Flüchtling aus dem von Nazis beherrschten Deutschland (FREUDENBERGER 1983).

In seinem Artikel von 1974 sieht FREUDENBERGER Burnout noch in enger Beziehung zu den besonderen Charakteristika sozialer Tätigkeitsfelder, wohingegen er in seinen späteren Werken mit der *Ausweitung* der untersuchten Personengruppe auch eine Ausweitung seines Burnout-Begriffs auf allgemeine Berufstätigkeiten vornimmt.





**Abbildung 3.1:** Persönlichkeit und Umwelt als Burnout-Komponenten (BURISCH 1995, S. 35)

### Zum Entdeckungsweg von Christina Maslach

Die Sozialpsychologin MASLACH von der Universität von Kalifornien (Berkeley, USA) untersucht zunächst eine *im Voraus gewählte Personengruppe von professionellen Helfern und Helferinnen im Gesundheitssektor* (health care settings). Die beobachteten Burnout-Symptomatiken treten ihrer Meinung nach auch allgemein in der emotional sehr beanspruchenden *Arbeit mit Menschen* (people work) auf, weshalb sie professionelle Helfer/-innen in diversen sozialen Dienstleistungsberufen, z. B. neben Rettungspersonal auch Lehrer und Lehrerinnen, in ihre Untersuchungen miteinbezieht.

Im Gegensatz zu FREUDENBERGER, der entsprechend seiner Situation als Psychoanalytiker den Blick vor allem auf Personenmerkmale bzw. spezifische innerpsychische Strukturen und Prozesse richtet, bezieht MASLACH Burnout gemäß ihrer sozialpsychologischen Sichtweise eher auf die Arbeitsumwelt und -bedingungen, die in helfenden Berufen Beschäftigten einen Verlust von Idealismus und Energie hervorrufen können. Sie stützt sich dabei auf zwei von ihr in der damaligen psychologischen Literatur aufgefundenen theoretischen Konzepte, zum einen auf das der *distanzierten Anteilnahme* (detached concern) von LIEF & FOX (1963b) und zum anderen auf das der *Dehumanisierung aus Selbstschutz* (dehumanization in self-defense) von ZIMBARDO (1970).

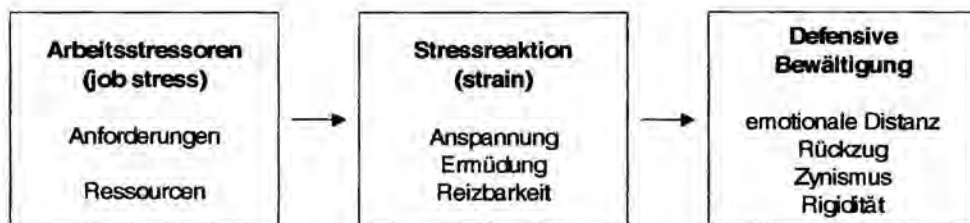
BURISCH (1995, S. 35) schlägt in der Anlage-Umwelt-Diskussion um Burnout die Vorstellung eines Kontinuums von unterschiedlichen Mischungsverhältnissen vor, vgl. Abbildung 3.1.

Auf der einen Seite des Spektrums befinden sich demnach die „echten Ausbrenner“, die „Selbstverbrenner“, die aufgrund der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und der überhöhten Anstrengungsleistungen Burnout-Erscheinungen zeigen. Auf der anderen Seite sind die sog. „Ausgelaugten“ (vgl. *Wear-out*) anzusiedeln, die möglicherweise über Burnout klagen, aber in Wirklichkeit „worn-out“ („ausgelaugt“, „verschlissen“, „abgenutzt“) seien und sich eher von ihren Arbeitsaufgaben abwenden und nicht um Erfolge in Situationen kämpfen, die ihnen sowieso hoffnungslos erscheinen.

FARBER, ein amerikanischer Forscher, der sich mit der Untersuchung von Burnout-Phänomenen bei Lehrkräften beschäftigt, vertritt 1984 die These, dass es viel mehr ausgelaugte als ausgebrannte Lehrer gäbe. Nach seinen Untersuchungsergebnissen besitzen viele Lehrer und Lehrerinnen keineswegs ein exzessives Verpflichtungsgefühl ihrem Beruf gegenüber: „Ausgebrannte Lehrer haben über Jahre hinweg überdurchschnittlich viel für die Schule und die Schüler getan und hinterlassen ein Erbe aus Anerkennung und Lernerfolgen; ausgelaugte Lehrer dagegen bereuen ihre Berufswahl, unterrichten nur halbherzig, mit ständigen Blick auf die Uhr und hinterlassen Groll, Ablehnung und Frustration“ (FARBER 1991, S. 222f.).

Durch die Entwicklung des Messinstrumentes *Maslach Burnout Inventory* (MBI) MASLACH & JACKSON (1981), beeinflussen MASLACH & JACKSON die theoretische und forschungsmethodische Entwicklung zum Thema Burnout nicht nur in den USA, sondern auch weltweit. Aus ihrem Verständnis heraus lässt sich das Phänomen Burnout inhaltlich mit Hilfe der drei Dimensionen *emotionale Erschöpfung*, *reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit* und *Depersonalisation* operationalisieren.

Obwohl MASLACH & JACKSON hinsichtlich der Konstruktion des MBI und ihrer Vorstellung von Burnout anführen, dass ihre Burnoutdefinition nicht auf einem theoretischen Modell basiere, sondern empirisch gewonnen sei, muss diese Behauptung jedoch näher hinterfragt werden: So liegt einerseits eine theoretische Vorprägung in ihrer kognitiv orientierten sozialpsychologischen Perspektive vor, die u. a. zu einem Fokus auf die Interaktionsbeziehung führt unter besonderer Berücksichtigung kognitiver Prozesse. Andererseits entwickelt MASLACH (1993, S. 21) erste Fragestellungen und Hypothesen auf der Basis bereits vorliegender theoretischer Konzepte, vgl. LIEF & FOX (1963b) oder ZIMBARDO (1970). CHRISTINA MASLACH überprüft die Übertragbarkeit und Nützlichkeit der Begrifflichkeiten der eingebrachten Theorien für ihr Burnout-Konzept und bestätigt bzw. übernimmt diese. So haben sich die Begrifflichkeiten letztlich *nicht* aus dem empirischen Datenmaterial „entwickelt“.



**Abbildung 3.2:** Transaktionale Burnout-Definition (CHERNISS 1980a, S. 18)

In der ersten Forschungsphase an der Universität von Kalifornien arbeitet MASLACH noch mit ihrer Kollegin AYALA PINES zusammen. Nach der Auflösung dieser direkten Zusammenarbeit entwickelt und veröffentlicht PINES mit ihren Mitarbeitern ARONSON und KAFRY eigene Burnout-Vorstellungen, wobei sie ebenso wie MASLACH einer sozialpsychologischen Perspektive hinsichtlich Burnout verpflichtet bleibt (PINES, ARONSON & KAFRY 2000). PINES trennt zwischen Ausbrennen (burnout) und Überdruß (tedium), wobei beide Begriffe als Zustände körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung aufgefasst werden, die zwar in ihren Symptomen ähnlich, aber ihrem Ursprung nach verschieden seien. Überdruß resultiere aus beliebigem chronischen Stress, wohingegen Burnout als Begriff lediglich im Zusammenhang der Arbeit mit anderen Menschen auftritt. Die Beschreibung des Begriffs „Burnout“ speziell für helfende Berufe und „Überdruß“ für alle anderen Berufe hat sich nicht durchgesetzt. Neben dem verbreitetsten Messinstrument MBI hat sich jedoch auch das von PINES und Mitarbeiterinnen entwickelte „Tedium Measure“, die „Überdrußskala“, später von den Autoren *Burnout Measure (BM)* genannt, bewährt.

### Zum Entdeckungsweg von Cary Cherniss

Der US-amerikanische Burnout-Forscher CHERNISS aus New Jersey integriert in seinem stärker arbeits- und organisationspsychologisch orientierten Ansatz auch historische, soziale und kulturelle Bedingungen. Neben dem durch bestimmte Arbeitsbedingungen entstehenden Stress, bezieht er daher Faktoren des kulturellen und gesellschaftlichen Wandels in seine Modellformulierungen mit ein.

Analog zur Stresstheorie von LAZARUS & LAUNIER (1981) ist die Burnoutdefinition von CHERNISS *transaktional* und besteht aus den drei ineinandergelinkten Stufen Arbeitsstress, Stressreaktion und Burnout oder Coping, vgl. Abbildung 3.2 (CHERNISS 1980b, S. 18).

Kennzeichnend für das Auftreten von Burnout sei der Versuch des Betroffenen, den Stress schließlich mit *defensiven Strategien* zu bewältigen, z. B. durch eine emotionale Distanzierung von der Arbeit, auch körperlich-räumlicher Distanzierung, Meiden von Klientenkontakten sowie Rückzug, Zynismus und Rigidität.

In Anlehnung an die *Rollentheorie* von KATZ & KAHN (1978) sieht CHERNISS einen Zusammenhang zwischen Burnout mit den jeweiligen Rollen-, Macht- und normativen Strukturen einer Organisation. Die normativen Strukturen einer Organisation, die sich durch spezifische Ziele, Normen und Ideologien auszeichnen, können sich positiv oder negativ auf das Erleben von Arbeitsstress und Burnout auswirken: Je klarer, untergliederter und flexibler die Organisationsziele sind, desto mehr tragen sie zu einer Vermeidung von Rollenambiguitäten bei, sowie zu einer größeren Involviertheit und Einbindung des Personals in die Organisation. Als einen der wesentlichen Konfliktbereiche nennt CHERNISS den Rollenkonflikt bzw. die Rollenüberlastung innerhalb psychosozialer Organisationen (CHERNISS 1980b, S. 81ff.). So können innerhalb der Organisation bzw. der Institution Schule professionell-bürokratische Rollenkonflikte in der Weise entstehen, dass die Rollenorientierung der professionellen Helfer und Helferinnen, z. B. der Lehrkräfte, unvereinbar mit den bürokratischen Vorstellungen erscheint. Außer der Rollenstruktur ist nach CHERNISS die Machtstruktur einer Organisation eine wesentliche Komponente, da sie einen Bezug zu dem Ausmaß herstellt, inwieweit einzelne Personen an Entscheidungen beteiligt werden und wie hoch sich der Grad der Standardisierung der Arbeit darstellt. Je hierarchischer die Struktur ist, desto höher erweist sich meist das Maß an Standardisierung sowie an Zentralisierung und desto geringer zeigt sich die erlebte Autonomie. So kann es auf der Erlebensebene der einzelnen Personen in stark standardisierten Strukturen zu dem Phänomen eines ausbleibenden „psychologischen Erfolges“ im Sinne einer verstärkten Entscheidungsbildung von 'oben' nach 'unten' kommen.

Nach seinen theoretischen Überlegungen untersucht CHERNISS (1980a) gezielt über eine *Längsschnitterhebung* und weitgehend unstrukturierte Tiefeninterviews eine bestimmte Phase in der Berufsentwicklung, nämlich speziell die Berufseingangsphase von sog. *neuen Professionellen* (*new professionals*) in verschiedenen sozialen Dienstleistungsfeldern öffentlicher Institutionen, darunter auch schulische Einrichtungen. Er möchte den Prozess der Bewältigung und Anpassung in den ersten Berufsjahren erfassen und näher beleuchten, da diese Zeit des Überganges von einer meist eher theoretisch geprägten Ausbildungszeit in die berufliche Praxis immer eine ganz besonders herausfordernde und anstrengende Phase ist, die sich nicht ohne weiteres mit dem Berufsalltag routinierter und langjähriger Mitarbeiter vergleichen lässt. Nicht nur die zur Verfügung stehenden Kompetenzen und fach-

lichen Freiheitsspielräume werden sich mit steigender Berufserfahrung verändern, sondern auch die Erwartungen und Zielsetzungen an die gegebenen Strukturen.

Im Unterschied zu MASLACH wechselt CHERNISS seinen „entdeckungsorientierten“ Methodenansatz nicht zugunsten eines stärker quantitativ orientierten Forschungsansatzes, sondern bleibt bei der Datenerhebung durch *qualitativ orientierte Interviews* an Personen verschiedener sozialer Berufsgruppen.

Durch das Aufsuchen und Berücksichtigen ganz bestimmter Untersuchungsgruppen kommen CHERNISS und KRANTZ (1983) zu der Feststellung, *ideologisch geprägte Gemeinschaften* seien ein wirksames Gegenmittel (antidot) für Burnout in helfenden Berufen. Burnout beginnt demnach „nicht mit *Stress*, sondern mit dem *Verlust an Verpflichtung und moralischer Zielstellung* [Hervorh. d. Aut.] in der Arbeit“ (CHERNISS & KRANTZ 1983, S. 199). Gerade wenn Menschen Bindungsgefühle (*commitments*) gegenüber ihren Arbeitsaufgaben entwickeln und nicht etwa eine Loslösung aus den Verpflichtungsgefühlen anstreben, wäre die Widerstandskraft gegenüber Burnout wesentlich erhöht.

Zu diesen Aussagen lassen sich die Forscher von einem Besuch bei einem katholischen Orden, der eine stationäre Einrichtung für geistig behinderte Menschen führt, anregen. Obwohl die sehr viel Zeit und Geduld beanspruchende Arbeit der Ordensschwester alle Kriterien, die in der Burnout-Literatur beschrieben werden, um auszubrennen, erfüllen, sei dies gerade nicht der Fall. So sorgen die Strukturen ideologischer Gemeinschaften – z. B. religiöser oder politischer Gemeinschaften, aber auch „Schulrichtungen“ in der Pädagogik oder Psychologie – für die Bereitstellung von *Bindungen (commitments)*, die bei den Mitgliedern eine Identifikation mit der Ideologie und der Gemeinschaft bedingt. Ein entscheidender Nachteil der Stresstheorien sei die zu geringe Berücksichtigung der Tatsache, dass Stressoren nur dann zu Burnout führen, wenn die Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit nicht mehr empfunden wird. Dagegen vermitteln Ideologien den einzelnen Personen einen eindeutigen *Sinn- und Bedeutungsrahmen* für ihre Tätigkeit, so wie es eine interviewte Ordensschwester treffend und beispielhaft beschreibt (CHERNISS & KRANTZ 1983, S. 201):

„We're here primarily for the spiritual life. Of course, we're also here for the children, but first we're here to get closer to God. The children help us at the same time that we help them. They help us become closer to God.“

Im Gegensatz dazu können Menschen, die in psychosozialen Dienstleistungsbereichen ohne spirituelle oder ideologische Einbindungen arbeiten, schnell das Gefühl entwickeln, „zu viel zu geben“ und dafür „zu wenig zurückzubekommen“. Aus dieser Sichtweise heraus wird die Hilfeleistung nur noch wie eine „Sache“ bzw. ein „bezahlbares Gut“ behandelt.



CHERNISS und KRANTZ berichten an gleicher Stelle von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen einer MONTESSORI-Schule. Sie stellen fest, dass die Bindung an die MONTESSORI-Pädagogik hilft, Kompetenzkrisen sowie die im Arbeitsalltag auftretenden Rollenambiguitäten zu lösen. So erlebt z. B. die Lehrerin Sonya, die zu Beginn ihrer Tätigkeit keiner Ideologie anhängt und eher vage, vereinfachende eigene Werte vertritt, besonders auch in Situationen unter Druck - durch Eltern oder die Gesellschaft allgemein - inzwischen als engagierte MONTESSORI-Pädagogin hohe moralische Unterstützung für ihre Gedanken und Vorstellungen.

Bedauerlicherweise gäbe es in den meisten Schulen keine ideologische Gemeinschaft, was dazu führt, dass einzelnen Personen auch keine konsistente Unterstützung in ihrer Arbeit erhalten. Die Richtigkeit dessen, was sie tun, steht daher ständig in Frage, weshalb die Burnout-Gefährdung enorm ansteige.

Insgesamt plädieren also CHERNISS und KRANTZ für die *stärkere Berücksichtigung ideologischer und spiritueller Aspekte* in der Burnout-Forschung. Nur wenn Menschen auch einen Sinn in ihrer Tätigkeit erleben und sich in entsprechende Wertestrukturen sozial eingebunden fühlen, können sie eine hohe Stressresistenz entwickeln und sich vor Burnout-Prozessen schützen.

### 3.2.2 Der allgemeine Entdeckungs- und Begründungskontext von Burnout und Coping

Die Entwicklung des Forschungsfeldes Burnout teilt sich zunächst in zwei Phasen auf, in die Pionierphase und die empirische Phase (MASLACH & SCHAUFELI 1993).

Charakteristisch für die *Pionierphase*, die Mitte der 70er Jahre bis Beginn der 80er Jahre, ist das Entdecken und das Beschreiben des Phänomens Burnout, was beispielhaft an den drei Burnout-Pionieren FREUDENBERGER, MASLACH und CHERNISS in den vorangegangenen Kapiteln erläutert worden ist. Da sich zunächst mehr Praktiker, die sich hauptsächlich für die Intervention interessieren, weniger für die Theoriebildung, mit dem Burnout-Phänomen beschäftigen, fehlen in dieser Phase empirische Studien.

MASLACH sieht sich in dieser Zeit sogar gezwungen, ihre Manuskripte über die Entwicklung des MBI als ernstzunehmende wissenschaftliche Arbeit zu verteidigen: Einige Journaleditoren werfen ihr vor, opportunistische „Pop-Psychologie“ veröffentlichen zu wollen (MASLACH 1982, S. 29f.). Da zum Burnout-Thema seit Anbeginn der Forschungen viele Fragen und ein großes Interesse unterschiedlichster Berufsgruppen im gesellschaftlich-sozialen Raum stehen, ist eine breite Popularisierung des wissenschaftlichen Konstruktes Burnout in den USA zu verzeichnen. Es zeigen sich gravierende Veränderungen in der Art und Weise, wie Professionelle

und die breite Öffentlichkeit über psycho-soziale Arbeit denken: Lange Zeit war es nicht möglich, öffentlich darüber zu reden, dass professionelle Helfer und Helferinnen sich unprofessionell verhalten könnten - und dieses auch tun (MASLACH 1993, S. 19). Dieses Tabuthema wurde sonst zu einem großen Teil verleugnet oder höchstens auf eine kleine - „gestörte“ - Minderheit eingegrenzt.

FREUDENBERGER (1989, S. 6f.) sieht im Rückblick auf diese Pionierphase in gesellschaftlicher Hinsicht einen Zusammenhang des öffentlichen Interesses an der Burnout-Problematik auch zu dem verstärkten Aufkommen von Gesundheitsprogrammen und ganzheitlicher Gesundheitssicht in den amerikanischen Institutionen. Diese registrieren, dass es auch einen finanziellen Sinn macht, sich z. B. um Arbeitnehmer in Nöten zu kümmern oder präventive Maßnahmen für mögliche zukünftige medizinische oder emotionale Probleme ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen anzubieten.

In der *empirischen Phase*, also mit Beginn der 80er Jahre, verlagert sich der Schwerpunkt auf das Untersuchen von Burnout mit Hilfe empirischer Verfahren. Neben dem Tedium Measure (TM) von PINES und Mitarbeiterinnen setzt sich in erster Linie das MBI durch. Die in der Pionierphase noch anzutreffende Methodenvielfalt - die Datenerhebung über Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung, Gespräche, Fallstudien, standardisierte bzw. offene Interviews und standardisierte Fragebögen - ist mit der Dominanz des MBI auf lediglich eine standardisierte quantitative Erhebungsform eingeeengt.

Für die (ehemalige) BRD ist charakteristisch, ebenso wie für andere Länder außerhalb der USA, dass eine ausgewiesene Entdeckungsperiode von Burnout und eine eigene Pionierphase *nicht* erkennbar sind. Seit etwa 1980 beginnt in der BRD eine *Rezeption* der amerikanischen Burnoutliteratur.

KEUPP (1986) führt allein die Möglichkeit, die eigenen inneren Gefühlskomplexe, wie z. B. Unzufriedenheit, Erschöpfung, Resignation, Überforderung oder Langeweile hinsichtlich der Berufstätigkeit mit „Burnout“ bezeichnen zu können und durch diese Benennbarkeit über die Kosten- und Schattenseiten psychosozialer Helferberufe ins Gespräch zu kommen, bei vielen Menschen zu Gefühlen der Erleichterung und Entlastung. „Endlich hat man ein griffiges Wort für das Leiden, was man schon lange unbenennbar mit sich herumschleppte“ (BURISCH 1994, S. 8). Obwohl sich insgesamt betrachtet das Phänomen Burnout nicht ebenso schnell und im Ausmaß weniger populär verbreitet als in den USA, treten häufig kognitive Akte der Selbstdiagnose auf (hinsichtlich der Selbsterkenntnis: „Also, das habe ich.“) und die Reaktion einer sofortigen Identifikation (PREISER 1988). An diese Art von Selbstdiagnose ist häufig ein beruhigendes Erleben von Kontrolle gekoppelt: Wenn eigene innere - körperliche oder seelische - Vorgänge bzw. Zustände benannt und

dadurch geordnet sowie klassifiziert werden können, entsteht ein Erleben von Kontrolle (selbst dann, wenn eine faktische Beeinflussung dieser inneren Vorgänge oder der Umwelt nicht möglich sein sollte). „Seine Kopfschmerzen mit dem Terminus ‘Migräne’ oder ‘Föhnwirkung’ bezeichnen zu können, bedeutet beispielsweise subjektiv bereits, nicht mehr völlig ausgeliefert zu sein, bedeutet den Beginn einer Kontrolle über das nicht beeinflussbare Phänomen“ (PREISER 1988, S. 59).

Die beiden Bücher „Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe“ (SCHMIDBAUER 1977, überarb. u. erw. Neuausgabe 1992) und „Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe“ (SCHMIDBAUER 1983, 2. Aufl. ebenfalls 1992) führen im deutschsprachigen Raum zu einer regen Diskussion um das aus tiefenpsychologischer Sicht erörterte sog. „Helfersyndrom“.

Die Berliner Forschungsgruppe um den Hochschullehrer und klinischen Psychologen DIETER KLEIBER stellen in ihrer Burnout-Bibliographie fest, dass im deutschsprachigen Raum lediglich sieben Prozent der Arbeiten im „Psychologischen Index“ unter dem Stichwort „beruflicher Stress“ von 1983 bis 1989 dem Thema Burnout zugeordnet werden können. „Insgesamt konnten wir 75 deutschsprachliche Veröffentlichungen finden, aber noch keine Dissertation“ (KLEIBER & ENZMANN 1990).

Bezogen auf die Gruppe der Lehrer und Lehrerinnen veröffentlicht BURISCH (1985) in der „Hamburger Lehrerzeitung“ einen kurzen Artikel über „Zermürbungserscheinungen“ mit dem Namen Burnout. Die Zeitschrift „Pädagogik“ gibt 1989 ein Themenheft zur Burnout-Problematik heraus (ebenso 1990, Heft 10). Dieses erste Themenheft enthält einen „Selbstdiagnose-Test“ (Heidelberger Burnout-Test, BOT) von BECKER & GONSCHOREK für Lehrerinnen und Lehrer, der Auskunft darüber geben soll, „ob Sie am Burn-Out-Syndrom erkrankt sind und in welchem Krankheitsstadium Sie sich befinden“ (BECKER & GONSCHOREK 1989, S. 17). In Neckargmünd findet 1990 ein Kongress statt mit dem Thema: „Ausgebrannt – das Burnout-Syndrom in psychosozialen/pädagogischen Arbeitsfeldern und Wege zur Bewältigung“ (MEYER 1991, S. VII). Als Bewältigungsmöglichkeiten für Burnout-Erscheinungen werden in dem daraufhin erschienenen Sammelband interessierten Pädagogen und Pädagoginnen u. a. Lauftherapie, NLP, Suggestopädie, T'ai Chi und Yoga empfohlen.

Während zu Beginn der 80er Jahre „Burnout“ eine immer stärkere Berücksichtigung findet, dominieren in der Lehrerforschung im deutschsprachigen Raum noch in den 70er Jahren „Stress-“ und „Angst-“ Konzepte (RUDOW 1994, S. 122). Dabei zeigt sich im Vergleich zu den USA bis 1989 eine ziemlich geringe Forschungsaktivität zum Thema Burnout: Von 1978 bis 1989 erscheinen insgesamt 295 englischsprachige Forschungsarbeiten, dagegen im gleichen Zeitraum nur 12 deutschspra-



chige Beiträge, das ergibt anteilmäßig ein Verhältnis zu Ungunsten der deutschsprachigen Veröffentlichungen von 3,9% zu 96,1% (RUDOW 1994, S. 123). RUDOW sieht in dieser zeitlichen Verzögerung nicht nur ein Rezeptionsproblem, sondern vor allem auch ein fehlendes gesellschaftliches Bewusstsein der Öffentlichkeit - und zwar als „Ausdruck mangelhafter sozialer und gesellschaftlicher Sensibilität hierzulande gegenüber einem derartigen potentiell krankmachenden Phänomen allgemein und besonders in der Berufsgruppe der Lehrer“ (RUDOW 1994, S. 123). Mit BARTH erscheint 1990 die erste umfangreiche deutschsprachige Dissertation zum Thema „Burnout bei Lehrern“ (BARTH 1997). Auf der Grundlage ihrer Untersuchung von Lehrern und Lehrerinnen an Grund- und Hauptschulen mit Hilfe des MBI kommt sie auf einen geschätzten Anteil von 22% an „ausgebrannten“ Lehrkräften.

Insgesamt betrachtet schrumpft für die (ehemalige) BRD der Entdeckungsweg von Burnout und Coping auf die Rekonstruktion von zwei Phasen, da es einen expliziten Entdeckungszeitraum nicht gab. Erst ab den 80er Jahren beginnt die erste Phase der Rezeption der amerikanischen Burnout-Literatur und das Untersuchen des Phänomens mit Hilfe des MBI. Ab Anfang der 90er Jahre steigt das Bemühen um die Neuentwicklung von Untersuchungsverfahren und eine methodenintegrative Arbeitsweise. Um die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung im Burnout-Forschungskontext weiter voranzubringen und der festzustellenden Tendenz eines Erkenntnisstillstandes bzw. einer Methodenverengung vorzubeugen, müssen auch in Zukunft neue Ansätze und Ideen kontinuierlich aufgegriffen und umgesetzt werden. Dies entspricht der Zielvorstellung und Methodik der vorliegenden Studie mit dem Fokus auf eine gesundheitsförderliche Bewältigung des Berufsalltags.

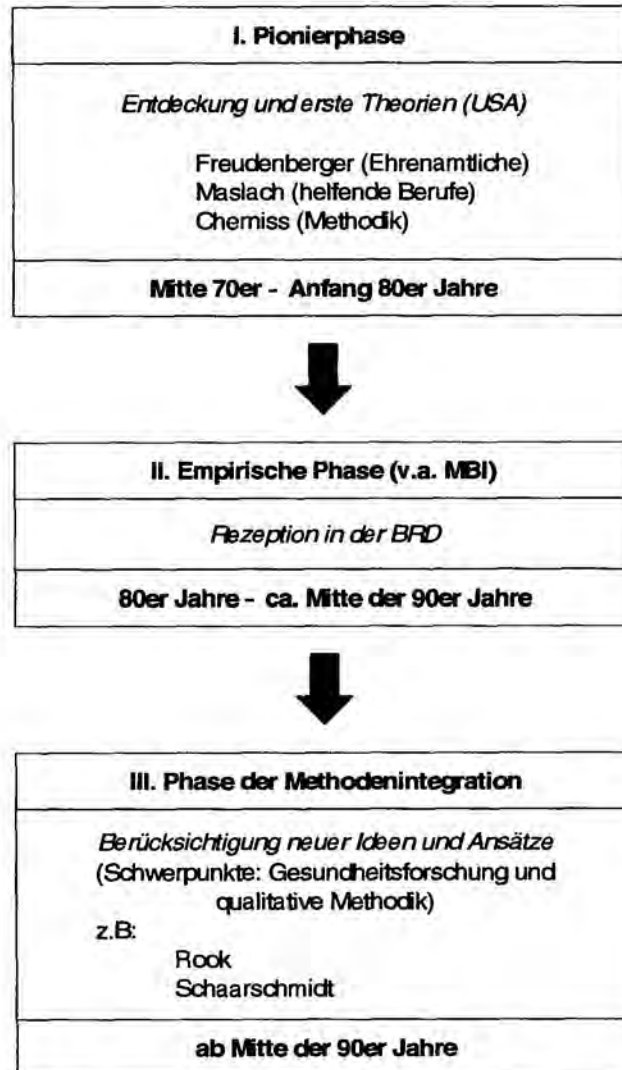
### 3.3 Erste Zwischenbilanz und Zusammenfassung

Der Entdeckungs- und Begründungskontext von Burnout und Coping kann in mehrere Phasen unterteilt werden. Zunächst ist die Pionierphase etwa von der Mitte der 70er bis zum Beginn der 80er Jahre festzuhalten, wobei FREUDENBERGER, MASLACH und CHERNISS als die drei Pioniere im Burnout-Forschungsfeld gelten. FREUDENBERGER untersucht das Phänomen an sich selbst und an Ehrenamtlichen, MASLACH bezieht es allgemein auf Berufstätige im psycho-sozialen Bereich (helfende Berufe) und entwickelt den empirischen Fragebogen MBI. CHERNISS forscht mit Hilfe sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden. Dabei sieht er Burnout als eine Copingstrategie an - als einen Bewältigungsversuch gegenüber einer stresshaften Situation - und betont im weiteren Verlauf seiner Forschungsvorhaben die hohe Bedeutung eines Sinn- und Bedeutungsrahmen für die berufliche Tätigkeit.

Die 80er Jahren gelten im Burnout-Kontext als empirische Phase, da sich die Forschungsarbeiten im wesentlichen auf empirische Untersuchungen beschränken, insbesondere auf die Durchführung und Bestätigung des MBI.

Erst ab ca. Mitte der 90er Jahre lässt sich eine Trendwende mit zwei Entwicklungsschwerpunkten erkennen: Zum einen wird versucht, auf unterschiedliche Theoriemodelle, die vor allem auf die persönlichen Ressourcen und auf erfolgreiche Bewältigungsstile zielen, im Burnout-Zusammenhang zurückzugreifen und entsprechende empirische Verfahren zu entwickeln (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 1996a). Zum anderen wird wieder verstärkt für eine vielfältige Anwendung von wissenschaftlichen und vor allem auch qualitativen Methoden plädiert, was besonders ROOK (1998) in ihrer Dissertation über die Burnoutforschung fordert.

In der folgenden bildhaften Darstellung des Entwicklungs- und Begründungskontextes von Burnout und Coping können daher drei Phasen unterschieden werden: die Pionierphase, der empirische Zeitraum und der Abschnitt der zunehmenden *Methodenintegration*, vgl. Abbildung 3.3.



**Abbildung 3.3:** Die Entwicklung des Burnout-Forschungskontextes in drei Phasen

## Kapitel 4

# Burnout/Coping aus wissenschaftstheoretischer Sicht

Im Anschluss an die Klärung des Entdeckungs- und Begründungszusammenhangs von Burnout (bzw. Coping) gilt nun zu überprüfen, inwiefern das wissenschaftliche Konstrukt im jeweiligen Kontext der weiteren Theoriebildung und angewandten methodischen Verfahrensweisen zu neuen umfassenden Erkenntnissen geführt – oder dies sogar verhindert – hat. Die folgenden Ausführungen zielen daher vor allem auf die metatheoretische Ebene wissenschaftlichen Arbeitens.

Ausgehend von einer kritisch-rationalistischen Sichtweise des Erkenntnisprozesses soll zunächst die hohe Bedeutung systemischer Modellvorstellungen für die Burnout-Forschung herausgestellt werden. In Anknüpfung daran werden die erweiterte Form des personalen Dienstleistungsmodells und beispielhaft zwei für die Burnout-Coping-Forschung wesentliche (transaktionale) Ressourcentheorien diskutiert.

### 4.1 Burnout und Coping aus kritisch-rationalistischer Sicht

In Anlehnung an POPPER (1994) gilt aus Sicht der kritisch-rationalen Position *das Primat der Theorie vor der Empirie*. Theorien bzw. vorläufige Hypothesen und

Einfälle sollen aus der beobachteten Realität auf logisch-deduktivem Weg zu neuen Erkenntnissen und zu einer fortlaufenden Ablösung sowie Erneuerung der jeweils vorläufigen Theorie führen. Aus dieser Sicht heraus folgt zunächst die Schöpfung kühner und phantastischer Theorien, danach erst die Überprüfung der Theorien über wissenschaftliche Untersuchungen.

Für die Burnout-Forschung muss leider festgestellt werden, dass nicht viele kühne Theorieschöpfungen im Sinne POPPERS aufzufinden sind. Zusammen mit ROOK (1998) kann der *Mangel innovativer Theorieentwürfe* und die Überdeckung dieses Mangels durch eine Flut quantitativer Untersuchungen über Burnout festgestellt werden, „bei einer mittlerweile fast ausschließlichen Verwendung des MBI als Datenerhebungsverfahren für die (abhängige) Variable ‘Burnout’“. Diese sich seit Anfang der achtziger Jahre herausgebildete Dominanz *eines* [Hervorh. i. Orig.] Meßverfahrens innerhalb eines so komplexen Forschungsfeldes ist meines Erachtens eines der größten Entwicklungshindernisse in der Burnoutforschung“ (ROOK 1998, S. 87).

So haben die Autorinnen MASLACH und JACKSON den MBI auf dem Hintergrund *ihrer* sozialpsychologischen Ansatzes als brauchbare Operationalisierung erstellt, ohne direkte Übertragbarkeit auf die theoretischen Annahmen anderer Burnout-Forscher und Forscherinnen beanspruchen zu können. Im Rahmen der Burnout-Forschung ist jedoch insgesamt eine methodisch breitere Vorgehensweise zu fordern, die außer empirisch-quantitativen Methoden, auch vor allem qualitative Erhebungen umfasst – und diese nicht nur z. B. in der Explorationsphase. Ebenso wäre eine größere Phantasie in der Entwicklung neuer empirischer Verfahren im Kontext von Burnout und Coping sehr angebracht.

Zusammenfassend kann mit Abbildung 4.1 die Abhängigkeit des Verhältnisses von Theorie zu Methode und Empirie vom untersuchten Forschungsgegenstand und den jeweiligen Zielsetzungen festgestellt werden (ROOK 1998, S. 288).

Die Komplexität dieser Abbildung drückt aus, dass die dargestellten fünf wissenschaftskonstituierenden Komponenten – Untersuchungsgegenstand, Methodik, Ziele, Theorie und Empirie – in jeweils sich wechselseitig beeinflussendem Zusammenhang stehen. Eine isolierte Betrachtungsweise nur eines bzw. Teile dieses Gefüges würde zu Verkürzungen und sogar Fehleinschätzungen führen. Konkret mündet der in dieser Abbildung gezeigte Zusammenhang im übernächsten Unterkapitel in die Forderung nach einer Erweiterung des personalen Dienstleistungsmodells. Denn wenn die Arbeit der Lehrkräfte als personale Dienstleistung aufgefasst wird, die im Burnout-Coping-Kontext zu gesundheitlichen Problemen führen kann, ist die Übertragbarkeit der aus der Wirtschaft stammenden Begrifflichkeit kritisch zu überprüfen.

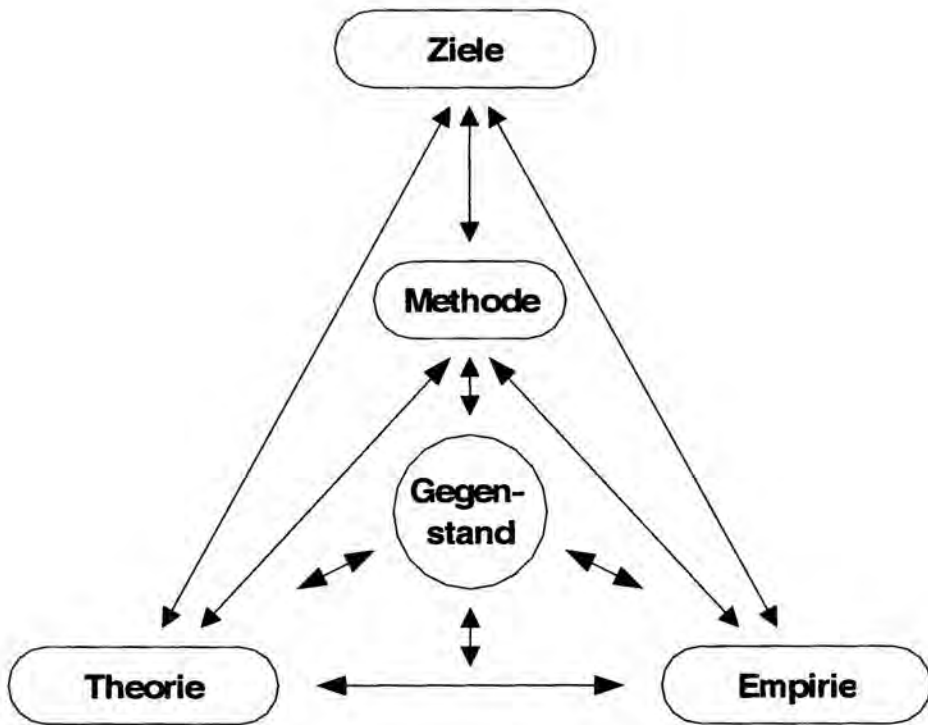


Abbildung 4.1: Fünf wissenschaftskonstituierende Komponenten (ROOK 1998, S. 288)

## 4.2 Systemische Modellvorstellungen zum Burn-out-Kontext

*Kausale Zusammenhangsmodelle*, die im Grunde auf einfache (lineare) Ursache-Wirkungsgefüge zurückgehen, können sowohl aus wissenschaftstheoretischer als auch aus gegenstandsbezogener Perspektive, als unzureichend und unangemessen für die Überprüfung komplexer Themenfelder in den Sozial- und Geisteswissenschaften bewertet werden.

„Burnout ist kein unidimensionales Problem, sondern ein komplexes Phänomen mit Wurzeln im intrapsychischen (individuellen), interpersonalen, beruflichen, arbeitsplatzmäßigen, organisatorischen, historischen und sozialen Bereich“ (BARTH 1997, S. 87).

Daher ist für den Forschungskontext von Burnout und Coping anzunehmen, dass *systemische Zusammenhangsmodelle* angemessener und erkenntnisfördernder als kausale Kontextvorstellungen sind, was sich in der Literatur vor allem im Rahmen interaktionistischer und transaktionaler Ansätze widerspiegelt, da sie die komplexe Wechselwirkung von Person- und Umweltmerkmalen adäquater berücksichtigen. Systemtheoretische Gedankenmodelle sind z. B. durch LUHMANN (1973; 1986; 2000) oder WATZLAWICK (1996; 1998) vertreten, die ein „ganzheitliches Denken“ in das Blickfeld wissenschaftlicher Forschung rücken.

Als *System* werden Elemente bzw. Objekte bezeichnet, die in bestimmter Relation zueinander stehen. Alles, was außerhalb des Systems liegt, gilt als Umwelt. Aus *konstruktivistischer* Sicht sind Systeme begriffliche Konstruktionen, die vom Verstand des Individuums selbst gebildet werden. Indem beispielsweise ein Beobachter Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen einzelnen Elementen von der Umwelt unterscheidet, konstruiert er (s)ein System (TSCHAMLER 1996, S. 73).

Im systemtheoretischen Kontext hat das Konzept der *Emergenz* eine hohe Bedeutung: Emergenz bezeichnet das Auftreten neuer Eigenschaften – bezüglich Ordnungsprinzipien oder Qualitäten – bei der Bildung und Differenzierung neuer Systeme. Diese neuen Eigenschaften sind in keiner Weise formal ableitbar oder vorhersehbar, da „das Ganze mehr als die Summe seiner Teile“ als Resultat aufweist (VESTER 1993, S. 19). So ergibt z. B. ein Kollegium als Ganzes aufgrund wechselseitiger Interaktionsprozesse mehr als die bloße Summe der Einzelpersonen.

Bei der Untersuchung von Burnout- und Coping-Merkmalen wird häufig auf die notwendige stärkere Berücksichtigung der *sozialen Einbettung einiger Merkmalsbeschreibungen* hingewiesen. Daher ist der Bedeutungsgehalt gewisser Bewältigungs-



handlungen nur durch die Interpretation der Arbeitssituation und Interaktionen seitens der Akteure zu erhellen.

Nach BRONFENBRENNER (1981, S. 37ff.) lebt und entwickelt sich ein Individuum in einer Vielzahl von Handlungssystemen, die wie ein Satz russischer Puppen ineinander verschachtelt sind. Dabei handelt eine Person individuell je nach den bewusstseinsmäßigen inneren Abbildern der erlebten Situation, nicht etwa aufgrund einer von außen objektivierbaren Situation. Formal unterscheidet BRONFENBRENNER die Mikrosystemebene, die aus dem Individuum (I) und dem Handlungspartner (P) besteht; des weiteren die Exosystemebene (auf der das Individuum nicht als Handelnder beteiligt ist, wohl aber der Partner). Mehrere *Mikro-* und *Exosysteme* bilden zusammen das *Mesosystem*, wobei als letzte Ebene *Makrosysteme* fungieren, z. B. gesellschaftliche Einheiten wie weltanschauliche, kirchliche oder politische Gruppen.

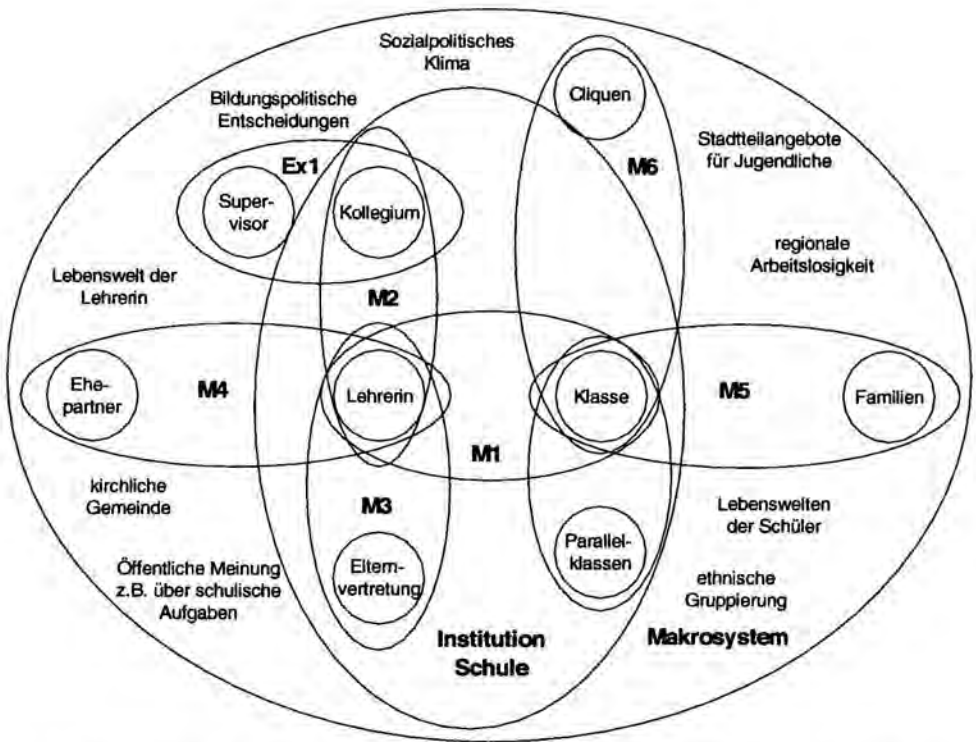
Beispielhaft sei ein mögliches Systemgebilde einer Interaktionsbeziehung zwischen einer Lehrerin und ihrer Klasse in Abbildung 4.2 aufgezeigt (aus: ROOK 1998, S. 297).

Schon CARROLL & WHITE vertreten 1982 (S. 47) ansatzweise ein solches ökologisches Systemmodell, was z. B. ANSTÖTZ (1987b, S. 50) auf die Geistigbehindertpädagogik transferiert. Auch BURISCH versucht vier unterschiedliche Bereiche als Ätiologie von Burnout systemhaft herauszukristallisieren, vgl. Abbildung 4.3 (aus: BURISCH 1995, S.36).

Insgesamt ist für die Burnout-Forschung zu fordern, dass besonders die Mikrosysteme Beachtung und Überprüfung finden, ebenso wie der potentielle Einfluss der Exo- und Mesosysteme auf die untersuchte berufliche Arbeitssituation. Das in der aktuellen Burnout-Literatur meiner Meinung nach umfassendste Systemmodell liefert die in Anlehnung an BRANDAU (1991a, S. 27) kreierte Darstellung von ROOK (1998, S. 300), siehe Abbildung 4.4.

Das bildlich aufgezeigte *Mehr-Ebenen-Perspektivmodell* berücksichtigt zunächst die Ebene des Individuums in Interaktion mit konkreten Personen, Institutionen und der Gesellschaft als Ganzes. Dieser gesellschaftliche Zusammenhang ist auf der horizontalen Ebene in verschiedene Bereiche ausdifferenziert: den sozio-kulturellen, politisch-ökonomischen, wissenschaftlichen, ideologischen und spirituellen Kontext. Schließlich sollen hinsichtlich der historischen Perspektive die Bedeutung der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bzw. die Einordnung in diese unterschiedlichen Zeitabschnitte wesentliche Berücksichtigung finden.





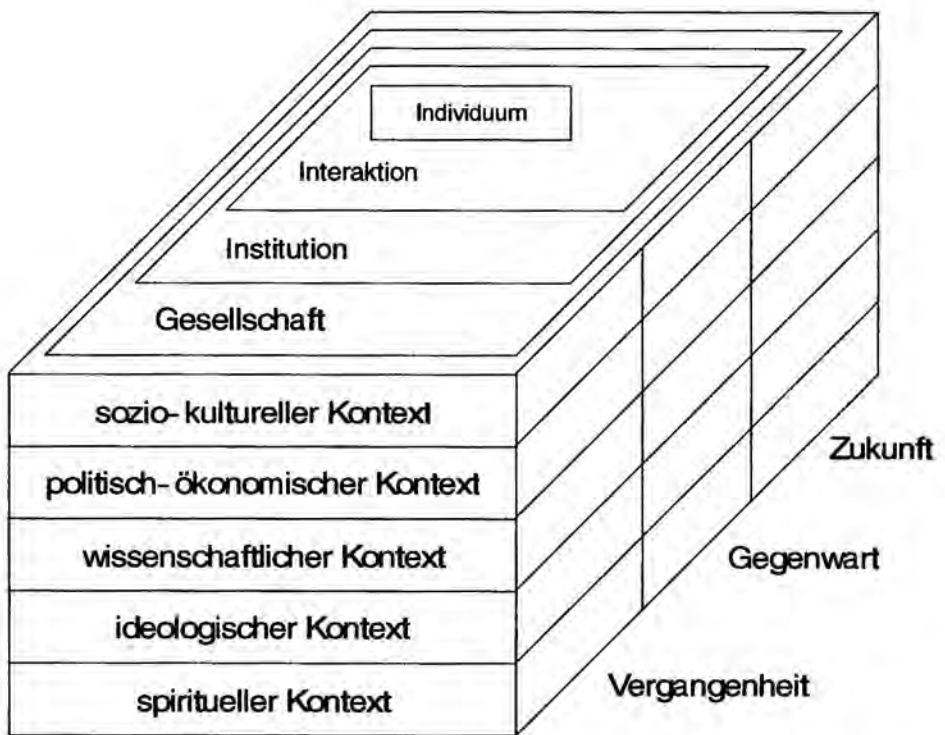
**Abbildung 4.2:** Verschiedene Mikro-, Meso- und Exosysteme am Beispiel einer Lehrerin und ihrer Klasse (ROOK 1998, S. 297)



Abbildung 4.3: Ein Zwiebel-Modell zur Burnout-Ätiologie (BURISCH 1995, S. 36)

### 4.3 Die erweiterte Form des Dienstleistungsmodells im Rahmen der Burnout-Forschung

Das Dienstleistungsmodell mit seinem spezifischen Dienstleistungs- und Kundenbegriff wird meist auf einen ökonomischen Kontext bezogen, hauptsächlich auf „sachbezogene“ (z. B. Kauf und Verkauf eines Sachgutes oder einer Leistung) und nicht auf „personenbezogene“ Dienstleistungen (z. B. erziehen, beraten, ausbilden). Der Begriff *Dienst* hat noch ursprünglicher seine Wurzel vor allem im christlichen Glaubensbereich, was z. B. im Begriff „Gottes-Dienst“ als einem „Dienst am Nächsten“ zu erkennen ist. Nach EFFINGER (1996, S. 195) liegt die eigentliche Bedeutung des Wortes „Dienst“ in der (freiwilligen oder erzwungenen) Unterwerfung des Dienenden unter eine geistige oder weltliche Herrschaft, u. a. im Bereich des Öffentlichen Staatsdienstes (Lehrberuf). Inzwischen beinhaltet die Idee des Dienstes jedoch ein erhebliches Konfliktpotential, weil im Wandel der Zeit sehr wenig noch über einen „Dienst aus Überzeugung“ oder für einen bestimmten „Dienstherrn“ gesprochen wird. Die heutigen Dienstleister wollen sich in der Regel nicht nur unterordnen (nur „dienen“), sondern auch partizipieren (also auch leiten). Im aktuellen schulischen Kontext verschieben sich die Begrifflichkeiten ebenso erheblich, da z. B. nicht jeder Dienstleistungsnehmer frei über die Leistungen sowie die Leistungserbringer entscheiden kann (vgl. staatliche Einteilung eines Einzugsgebietes in Schulsprengel) und auch nicht immer derjenige ist, der die Kosten für die erbrachte Leistung finanziert, beispielsweise Klienten des Jugendamtes.



**Abbildung 4.4:** Kontextspezifische Perspektiven in der Burnout-Forschung (Rook 1998, S. 300)

MÜLLER (1989) schlägt hinsichtlich *personaler Dienstleistungsfelder* vor, zwischen einem Dienstleistungs- und einem Helfermodell zu unterscheiden. Der Dienstleistungsbegriff – und *nicht* der Helfer-Begriff – soll demnach als Oberbegriff speziell für personenbezogene Berufs- bzw. Erwerbstätigkeiten reserviert bleiben (so wie der Lehrberuf in dieser Arbeit ebenfalls als Dienstleistung verstanden wird). *Helfen* an sich beinhaltet eher spontane, an keine Bedingungen geknüpfte Hilfehandlungen und kann demnach nur als spezifischer Teilaspekt personenbezogenen Handelns aufgefasst werden. Entgegen des eingebürgerten Sprachgebrauchs von „Helferberufe“ als Sammelbegriff, soll gerade nicht suggeriert werden, Berufstätigkeit und Helfen sei ein und dasselbe. Das Modell des Dienstleistungshandelns setzt immer auch Bereiche des Nichtbefassens und der Nichtzuständigkeit voraus: „Nicht die Totalität des Engagements für den anderen ist hier der Kern sittlicher Orientierung, sondern gerade die bewußte Selbstbegrenzung der Einmischung, die Diskretion, der Verzicht auf zu große Versprechungen, die Nützlichkeit und Verlässlichkeit der Leistungen, die Ermöglichung ‘informierter Wahl’“ (MÜLLER 1989, S. 183f.).

Das Handeln und Erleben innerhalb eines Dienstleistungs- bzw. Hilfehandlungsrahmens geht nicht unbedingt ohne weiteres auf: Der Subjekt-Subjekt-Bezug von Dienstleistungsgeber (bzw. Mensch, der Hilfe geben möchte) und Dienstleistungsnehmer (bzw. Mensch, der Hilfe sucht) weist eigene Qualitäten der Nähe- und Distanzregulierung auf. Beide Interaktionsweisen – die der Dienstleistung bzw. des Helfens an sich – sind also in ihren Strukturen nicht identisch miteinander, ein Hin- und Herpendeln der Personen zwischen diesen Interaktionsweisen ist allerdings möglich. Einer offiziellen Rollenfunktion steht in der Aufnahme einer Hilfsbeziehung eher eine situative Einnahme und eine stärker personale Ausfüllung gegenüber.

Das sog. *doppelte Mandat* einer Dienstleistungsarbeit bedeutet, dass zum einen gegenüber der Gesellschaft und zum anderen gegenüber der Person, für die die Dienste geleistet werden, eine Verantwortung besteht. So ist es nicht sehr wahrscheinlich, dass ein Dienstleistungsgeber (z.B. eine Sozialpädagogin des Allgemeinen Sozialen Dienstes/ASD) vor Gericht stehen wird, weil sie oder er es an Mitgefühl, Bezogenheit, Lebendigkeit, Engagement, Kommunikationsvermögen, Zuhörbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Zuneigung oder Hilfsbereitschaft hat mangeln lassen. Obwohl alle diese Komponenten eine qualitätsvolle Dienstleistung kennzeichnen, können sie allesamt nicht von außen verordnet und auch nicht zweifelsfrei bemessen werden – womit auch deren Vernachlässigung nicht gerichtlich belangt werden kann.

MÜLLER (1989, S. 190) definiert den Hilfs-Begriff über andauernde oder vorübergehende Zustände seitens der Dienstleistungsempfänger, die es verhindern oder nur eingeschränkt zulassen, dass die hilfsbedürftigen Personen die Rolle eines kundigen Dienstleistungsnehmers wahrnehmen und von daher ein hohes Maß an Schutzbedürftigkeit vorliegt. Dies könnten Menschen in Krisensituationen oder in einer stark demoralisierten Verfassung (z. B. Suchtkranke) sein sowie Menschen mit körperlichen oder geistigen Schwächen.

Im Gegensatz dazu schlägt ROOK (1998, S. 321) eine Begriffsdefinition vor, die nicht vom Dienstleistungsempfänger, sondern vom Dienstleister ausgeht: „daß eine Hilfs-Situation für einen personalen Dienstleister dann vorliegt, wenn er sich in einer bestimmten Situation/bestimmten Situationen und gegenüber einer bestimmten Person/bestimmten Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt/zu bestimmten Zeitpunkten innerlich aufgerufen und gefühlsmäßig angesprochen fühlt, etwas für diesen anderen Menschen zu tun, d. h. ein Wunsch in ihm ist, dem anderen möglichst sofort zu helfen. Dieser situativ bedingte, durch Gefühle und Motivationen geprägte persönlich bedeutungsvolle Erlebenszustand der Dienstleistungsgeber, der in Handlungen sich ausdrücken möchte, soll als 'Hilfs-Situation' bezeichnet werden.“

Eine derartige *Differenzierung von Dienstleistungs- und Hilfs-Situationen* umfaßt die logisch notwendige Diskussion über das Ideal der sog. „Distanzierten Anteilnahme“ (detached concern), wobei im Verlauf eine Argumentation zu Ungunsten eines Strebens nach größtmöglicher affektiver Neutralität in Dienstleistungssituationen aufzuzeigen versucht wird.

Der Begriff *distanzierte Anteilnahme* vermischt zwei weitere Begriffspaare, nämlich zum einen *Nähe-Distanz* sowie zum anderen *Anteilnahme-Abgrenzung*. Nach LEONHARD (1996, S. 131f.) birgt das Erleben von Nähe Gefühle der Zuneigung und Sympathie im Umgang mit Menschen – und zwar vor allem mit Menschen, die zumindest teilweise ähnliche Überzeugungen, Haltungen und Interessen wie man selbst haben – und die in der gleichen Situationen ebenso handeln würden. Neben der angesprochenen inneren Komponente zeigt sich auch ein äußerer, motorischer Anteil, da bei Sympathiegefühlen häufig auch die räumliche Nähe gesucht wird. Die innere „Nähe“ bzw. „Distanz“ *kann nicht bewusst hergestellt oder geplant werden*, sondern es können Handlungen ausgeführt werden, die bestimmte Abgrenzungen bzw. Anteilnahme signalisieren und beinhalten, die das Erleben einer inneren gefühlsmäßigen „Distanz“ bzw. „Nähe“ unbewusst hervorrufen.

Die problematische und paradoxe Situation, in die professionelle Helfer/-innen mit dem Ideal einer „distanzierten Anteilnahme“ sehr leicht geraten können, liegt im Kern in der von außen herangetragenen Forderung, Anteilnahme gegenüber

Menschen oder Problemen zu zeigen, zu denen (zunächst) *keine* gefühlsmäßige Zuneigung und Zuwendungswünsche bestehen, vielleicht eher sogar Abneigung und Abwendungswünsche. Bei Personen und Problemen jedoch, bei denen Gefühle der Zuneigung und Zuwendungswünsche aktiviert sind, soll eine gefühlsmäßige Distanz ausgestrahlt werden. Diese kognitive Sichtweise propagiert eine „gezügelterte“ und „abgebremste“ *Emotionalität*, obwohl eines der wesentlichen Merkmale, damit es überhaupt zur Entstehung von Emotionen kommt, ein gewisser Grad an Selbstbetroffenheit bzw. „Ich-Bezug“ darstellt. PANKOKE (1997, S. 93f.) bezeichnet Gefühle in unseren „konstruktivistischen“ Denkfiguren als soziale Konstruktionen, als Prozess, Kontrakt oder Projekt und betont besonders die Fähigkeit des Menschen, seine Gefühle zu regulieren bzw. modellieren und in ihren Ausdrucksformen zu kultivieren. Mit der Zivilisierung der Gefühle kommt es allerdings eben zu jenem Paradox, dass die *Authentizität* (Echtheit) im Sinne aufrichtiger Klientenbezogenheit zum Problem wird. Verstärkte Anstrengungen der Selbstinszenierung und des Emotionsmanagements sind daher erforderlich.

Das Ideal der distanzierten Anteilnahme ist für die einzelnen Beschäftigten im personalen Dienstleistungsbereich vor allem dann nicht hilfreich und kann sogar als Beitrag zur Verfestigung der Burnout-Problematik angesehen werden, wenn diese als ideale Setzungen in einem übergeneralisierenden Sinne verstanden werden. In diesem Fall wäre die Wahrung einer emotionalen Distanz bzw. affektiven Neutralität im Sinne des angestrebten Arbeitsauftrages *wenig sinnvoll* und auch *nicht möglich*.

Nach LAUX & WEBER (1990, S. 574) ist der Emotionsausdruck als eine Form der Bewältigung von Emotionen anzusehen, besonders wenn man annimmt, dass das expressive Verhalten auf das innere Gefühl zurückwirkt. So werden in den meisten Studien – auch in der Burnout-Forschung – die gängigen Verfahren der Bewältigungsmessung übernommen und entsprechend auch hier nicht der Ausdruck von Gefühlen an sich, in seinen positiven oder negativen Wirkungen, gesondert berücksichtigt. Im psycho-sozialen sowie im pädagogischen Bereich ist es nicht unüblich, die mehr oder weniger indirekte Norm, keine aggressiven Gefühle gegenüber den Dienstleistungsempfängern haben zu dürfen, zu beachten. Das führt zu einer *Tabuisierung* und Sprachlosigkeit gegenüber bestimmten Gefühlen in unterschiedlichen Berufsfeldern. Für LAUX & WEBER (1990, S. 603) ist das gezielte „Hervorzeigen“ von Emotionen eine Möglichkeit der Selbstdarstellung, die mit der Absicht einhergeht, über die (Nicht-) Darstellung von Emotionen bestimmte Eindrücke bei anderen hervorzurufen. Somit kann in kommunikativer und selbstwertschützender Weise Einfluss genommen werden, wie ich selbst wahrgenommen, eingeschätzt und behandelt werde.



Eine spezielle Problematik ergibt sich zusätzlich in institutionalisierten Organisationsformen personaler Dienstleistung wie der Schule, in der häufig eine Regelung der Arbeitsabläufe im Sinne einer möglichst *pragmatischen* Reduzierung auf das „Machbare“ dominiert, wenn die Gefühls- und Handlungsimpulse der Dienstleister nicht übereinstimmen. Beispielsweise sei die Situation einer Lehrerin genannt, die jeden Tag auf einen Schüler trifft, der in der Pflegefamilie nicht die nötige Zuwendung erhält und oftmals depressiv gestimmt sich selbst Verletzungen zufügt und Selbstmordgedanken äußert. Die „zuständigen“ Stellen wie Jugendamt und schulpсихологischer Dienst sind schon seit langem verständigt, trotzdem ändert sich die Situation und das Leiden sowohl auf Seiten des Schülers als auch auf Seiten der Lehrerin nicht. Zusätzlich sind in der Klasse mehrere Schüler bzw. Schülerinnen, die sich in einer ähnlich schwierigen Lage befinden. Um langfristig mit dieser Situation zurechtzukommen, braucht die Lehrerin Unterstützung von außen, die sich nicht nur in der Empfehlung einer distanzierteren Haltung erschöpft.

Angesichts der heutzutage so hoch gesteckten Erwartungen an die zu leistenden Beziehungsaufnahmen professioneller Dienstleister/-innen ist eine weit stärkere „Kultur“ hinsichtlich der personenbezogenen Dienstleistungsbereiche überaus wünschenswert. Innerhalb dieser Kultur sollte es als vollkommen normal angesehen werden, dass es bei jedem/-r, der/die die personenbezogene Tätigkeit ernsthaft ausübt, immer wieder zu Situationen kommen wird, wo Emotionen – auch nicht gewünschte – eine wichtige Rolle spielen, bis hin zu enormen persönlichen Verstrickungen. Die angesprochenen „Gefühls-Situationen“ sind im Grunde in bestimmten Tätigkeitsbereichen geradezu zu erwarten bzw. zu wünschen. Denn sie wären die besten Anzeichen dafür, daß hier eine Person versucht, im Rahmen der Dienstleistungsbeziehungen tatsächlich in einen Subjekt-Subjekt-Kontakt zu gehen. Das Risiko dieser Subjekt-Subjekt-Kontakte stellt eine mögliche „emotionale Verstrickung“ dar, die jedoch gleichzeitig die Chance bereitstellt, viel Kraft und innere Befriedigung aus den Begegnungen zu schöpfen und die Arbeitsaufgaben qualitätsvoll auszufüllen. „Wenn im Namen der Burnoutforschungen vor allem Empfehlungen getroffen werden, die darauf ausgerichtet sind, den Menschen von emotionalen Anspannungen zu entlasten oder vor übermäßigen Enttäuschungen zu schützen, dann besteht gleichzeitig die Gefahr um der Spannungsreduktion willen echte Sinngehalte abzuwerten und langfristig eine existentielle Frustration bzw. Resignation zu vergrößern oder überhaupt erst aufbrechen zu lassen“ (ROOK 1998, S. 329).

So kann das *Mitgefühl* (und manche Elemente des Mitgefühls, die es immer nur um den Preis des Schmerzes und der Trauer gibt) eine noch weitgehend *unerforschte und ungenützte Energiequelle* sein, von der Freude und Feier als bessere

Hälfte dessen, worum es beim Mitgefühl neben der Erleichterung von Leiden, dem Schaffen von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit geht und von Gefühlsströmen, die das menschliche Dasein durchziehen, im Sinne fließender – manchmal auch überfließender – Energien. „Es ist an der Zeit diese ‘positiven’, ‘energiespendenden’ Aspekte der personalen Dienstleistungsarbeit viel stärker als bisher in die einseitig auf die Belastungsseite ausgerichteten empirischen Burnoutforschungen zu integrieren, da nur bei einer Berücksichtigung der beiderseitigen Spannungs- und Energiepole differenzierte Prozeßaussagen über Burnoutverläufe möglich sein werden“ (ROOK 1998, S. 330).

Der Zusammenhang zwischen einigen Komponenten der jeweils vertretenen Wissenschaftsauffassungen und der potentiell zu untersuchenden Gegenstandsbereiche im Burnout-Forschungsfeld lässt sich nach ROOK (1998, S. 333) im Sinne eines *erweiterten Dienstleistungsdreiecks* wie folgt in Abbildung 4.5 veranschaulichen (vgl. Kapitel zur kritisch-rationalistischen Sicht von Burnout und Coping).

So sollten in die Burnout-Forschung verstärkt auch Veränderungen situativer Rahmenbedingungen mitaufgenommen werden, die – in Anlehnung an die Theorie der Themenzentrierten Interaktion – insgesamt als *Globe* benannt sind (COHN 1975).

Überdies ist zu berücksichtigen, dass für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die sich mit Burnout und Coping beschäftigen, ebenfalls eine Nähe-Distanz-Problematisierung in der Annäherung an das von ihnen zu untersuchende Gegenstandsfeld zu beachten und zu reflektieren ist. Je engagierter und näher die Verbindungen zu dem Forschungsfeld seitens der Forschungspersonen sind, desto stärker auch die *Gefahren einer subjektiven Verstrickung* und einer Überwältigung subjektiver Evidenzerlebnisse, vgl. die unterschiedlichen Entdeckungswege und methodischen Herangehensweisen von FREUDENBERGER, MASLACH und CHERNISS. Umgekehrt gilt, je distanzierter die Herangehensweisen der Forscher und Forscherinnen an die von ihnen untersuchten Personen und Realitätsbereiche sind, desto distanzierter werden auch die Informationen der einzelnen Personen über sich selber und ihr Arbeitsfeld sein.

Die Untersuchung von Belastungsqualitäten und Bewältigungsstrategien setzt sowohl bei den „Forschungs-“ als auch bei den „Untersuchungspersonen“ ein *erhebliches Vertrauensverhältnis* [Hervorh. i. Orig.] voraus, da im Kern Fragen nach dem „Sinn“ und „Wert“ des eigenen Handelns und Lebens [Hervorh. i. Orig.] zu beantworten sind. Dieses Problem der „Sinnbestimmung“ betrifft jedoch nicht nur jede einzelne Person, sondern kann als *sozial-gesellschaftliches Problem* angesehen werden, welches nicht allein durch ökonomische und marktorientierte Antworten zu klären ist. Im personalen Dienstleistungsbereich geht es „um viel mehr als im



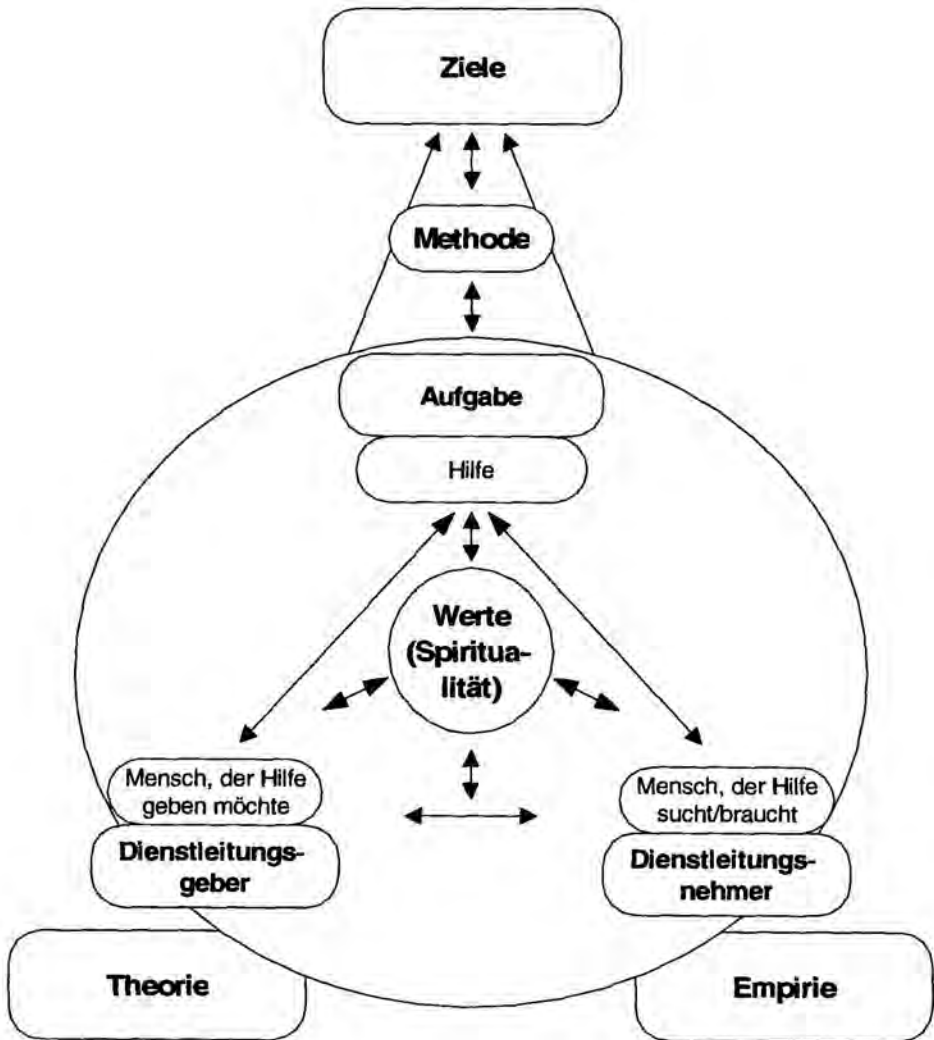


Abbildung 4.5: Erweitertes Dienstleistungsmodell im Burnout-Forschungsfeld (Rook 1998, S. 333)

klassischen industriellen Sektor, wo Belastungen durch Arbeitsleistungen vielleicht noch über Lohnzahlungen verrechnet und aufgerechnet werden können oder auf der Grundlage von kausalen Ursache-Wirkungsbeziehungen von außen zu begreifen wären“ (ROOK 1998, S. 335).

## 4.4 Transaktionale Forschungsansätze

Wie schon im Vorangehenden erläutert, stützen sich Untersuchungen im Burnout-Forschungsfeld meist auf transaktionale Modelle, in Verbindung mit der Stressforschung seit den 60-iger Jahren vor allem auf die Arbeiten von LAZARUS (1998b). Im Sinne der Transaktionsanalyse beschränkt sich Stress nicht nur auf Input und Output, sondern stellt eine Verbindung zwischen einer sich verändernden Situation und einer denkenden, fühlenden und handelnden Person dar.

SEYLE (1977, S. 38), der den Begriff *Stress* in die Humanwissenschaften eingeführt hat, definiert ihn als „die unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird“. Er unterscheidet dabei zwischen Stress aufgrund angenehmer Erfahrungen (sog. *Eustress*) und Stress aufgrund unangenehmer Erfahrungen (sog. *Distress*), wobei im psychologischen Sprachgebrauch das Wort *Stress* (Beanspruchung) für die auslösenden Reize und *Strain* (Belastung) für die Reaktionsseite Anwendung findet. Die neuere Stressforschung betrachtet Stress als etwas Individuelles und diese Sichtweise wird am häufigsten mit LAZARUS in Verbindung gebracht.

In Anlehnung an HOBFOLL (1988) charakterisiert VESTER (1991, S. 51) Stress als „eine bestimmte Qualität der Relation zwischen einem System (Organismus, Person, Gruppe, Institution, Gesellschaft oder Kultur) und seiner Umwelt. Streß ist nicht auf 'objektive' Stressoreigenschaften von Reizkonfigurationen zu reduzieren und damit zu reifizieren, sondern bezeichnet eine Resultante aus der Bewertung des Verhältnisses zwischen den Herausforderungen seitens der Umwelt, mit denen sich das System konfrontiert sieht, und den Kapazitäten, Kompetenzen und Ressourcen, über die das System seiner Einschätzung nach verfügt, um der Herausforderung zu begegnen ... 'Coping' steht für die Summe der sich stets verändernden Anstrengungen, die eine Person unternimmt, um mit inneren und/oder äußeren Beanspruchungen und Herausforderungen fertig zu werden.“

HÜLSHOFF (1999, S. 303) betont die Handlungskomponente und definiert Stress kurz als „Abwehr- und Anpassungsreaktion des Körpers auf belastende Umwelteinflüsse (sog. Stressoren)“ und *Coping* als „problemlösendes Verhalten“ (HÜLSHOFF 1999, S. 288).

So beziehen sich alle aktuellen Burnout-Coping-Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum sowohl im Theorie- als auch im Praxisbereich auf das *Transaktionsmodell* nach LAZARUS und dessen Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen (BURISCH 1994; RUDOW 1994; KRAMIS 1996; BARTH 1997; HEDDERICH 1997; SCHAARSCHMIDT & FISCHER 1999a).

Dieses transaktionale Stressmodell nach LAZARUS bildet neben den eher ressourcenorientierten, ebenfalls transaktionalen Modellen die theoretische Grundlage für die Konstruktion der Fragebögen, die in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit zur Anwendung kamen und soll daher im Folgenden dargestellt werden. Aufgrund der herausragenden Rolle, die der US-amerikanische Psychologe für die Stress-Coping-Forschung – immer noch – spielt, werden zunächst wichtige biographische Daten und seine neuesten Forschungsvisionen aufgegriffen. Er selbst sieht sich inzwischen weniger der Stressforschung, sondern stärker der Erforschung von emotionalen Prozessen zugehörig.

Der 1922 in Manhattan geborene RICHARD S. LAZARUS schildert in seiner Autobiographie (1998) wichtige Stationen seines Lebens. Seit 1957 forscht und lehrt er an der Berkeley University of California. Nach einer schweren Tumorerkrankung mit 41 Jahren setzt er seine Stress- und Coping-Forschungen für ein Jahr in Tokyo, Japan, fort. Nach seiner Rückkehr nach Berkeley wird es für ihn immer wichtiger, Stress nicht ausschließlich mit Hilfe von Laborexperimenten, sondern vielmehr in natürlichen Situationen als Feldforschung zu untersuchen. Anzumerken bleibt, dass zeitgleich die Burnout-Forscherin CHRISTINA MASLACH an der Universität Berkeley den MBI entwickelt, jedoch lässt sich weder in der Autobiographie von LAZARUS noch in anderen Veröffentlichungen eine mögliche Verbindung zwischen beiden etwa zeitgleich in Berkeley stattfindenden Stress- und Burnoutuntersuchungen feststellen.

1984 veröffentlicht LAZARUS zusammen mit SUSAN FOLKMANN das Buch: „Stress, Appraisal, and Coping“. Seine vielfachen akademischen Auslandsaufenthalte führen ihn u. a. im Rahmen der Volkswagenstiftung auch nach Deutschland zu LOTHAR LAUX (Universität Bamberg): „I learned, for example, that my work on stress and coping was well known, and taught in the graduate psychology programs“ (LAZARUS 1998b, S. 222).

Mit seiner Frau BERNICE N. LAZARUS veröffentlicht er 1994 ein Buch über Emotionen, in dem Coping in Zusammenhang mit einem „Selbst-Management“ der Emotionen gebracht wird (LAZARUS & LAZARUS 1994, S. 152ff.). Die Psychotherapie biete Lösungen bzw. Maßnahmen, falls Copingstrategien misslingen würden (LAZARUS & LAZARUS 1994, S. 262ff.). Stressbewältigung oder Coping definiert LAZARUS folgendermaßen: „Coping has to do with the way people ma-

nage the conditions that arouse stress in their lives, as well as the stress state itself“ (LAZARUS 1998b, S. 200).

Als Vision für die Psychologie allgemein als auch für die psychologische Forschung gibt er folgende zehn Punkte zu bedenken (LAZARUS 1998b, S. 298ff.):

- das Denken in Begriffen der menschlichen Subjektivität,
- eine umfassendere Berücksichtigung der Individuum- und Gruppenabweichung,
- eine stärkere Einbeziehung der sozialen Beziehungen und Umgebung,
- eine größere Öffnung des Methodenspektrums,
- ein erneuerter Blick auf die individuellen Unterschiede,
- häufigere Longitudinalstudien,
- ein verstärktes Augenmerk auf Prozesse der Veränderung, weniger auf Stabilität und Struktur,
- eine höhere Aufmerksamkeit gegenüber unbewussten Prozessen, vor allem des dynamischen Unterbewussten,
- eine Öffnung in Richtung verschiedenster Sinnes- und Verhaltensmodelle sowie
- eine verstärkte Replizierung von wissenschaftlichen Ergebnissen, weniger möglichst schnelle Publikationen.

Im nächsten Kapitel folgt die Darstellung des Transaktionsmodells nach LAZARUS in den Hauptaussagen, wie sie für die theoretische Grundlegung dieser Arbeit und der angewandten Messinstrumente von Bedeutung sind.

#### 4.4.1 Das Transaktionsmodell nach Lazarus

„...cognitive appraisal ... had always been the central theoretical construct of my theory of psychological stress“ (LAZARUS 1998a, S. 391). Beruhend auf dieser Aussage lässt sich psychologischer Stress im Kern auf die Einschätzung einer betroffenen Person zurückführen, dass die jeweilige Person-Umwelt-Beziehung als herausfordernd, bedrohlich oder sogar schädigend wahrgenommen wird. Erst von dem Augenblick an, von dem ein Individuum eine Situation subjektiv als stresshaft

einstuft – im Sinne einer kognitiven Einschätzung oder *Bewertung (appraisal)* – ist auch tatsächlich ein Stresszustand gegeben.

Zusätzlich zu dieser Auffassung von Stress wird in transaktionalen Prozessmodellen besonders die zeitliche Entwicklung der Einschätzungsprozesse aufgrund der wechselseitigen Beeinflussung von Person und Umwelt miteinbezogen.

„Appraisal is by definition a form of cognitive mediation. Coping is shaped by appraisal. Certain forms of coping reduce stress reactions, sometimes by actions that change the actual relationship a person has with the environment, and sometimes by changing the way that relationship is appraised. I referred to this latter process as *emotion-focused coping* [Hervorh. i. Orig.], but I also used the term *cognitive coping* ... This is also a process-centered view of coping“ (LAZARUS 1998a, S. 394).

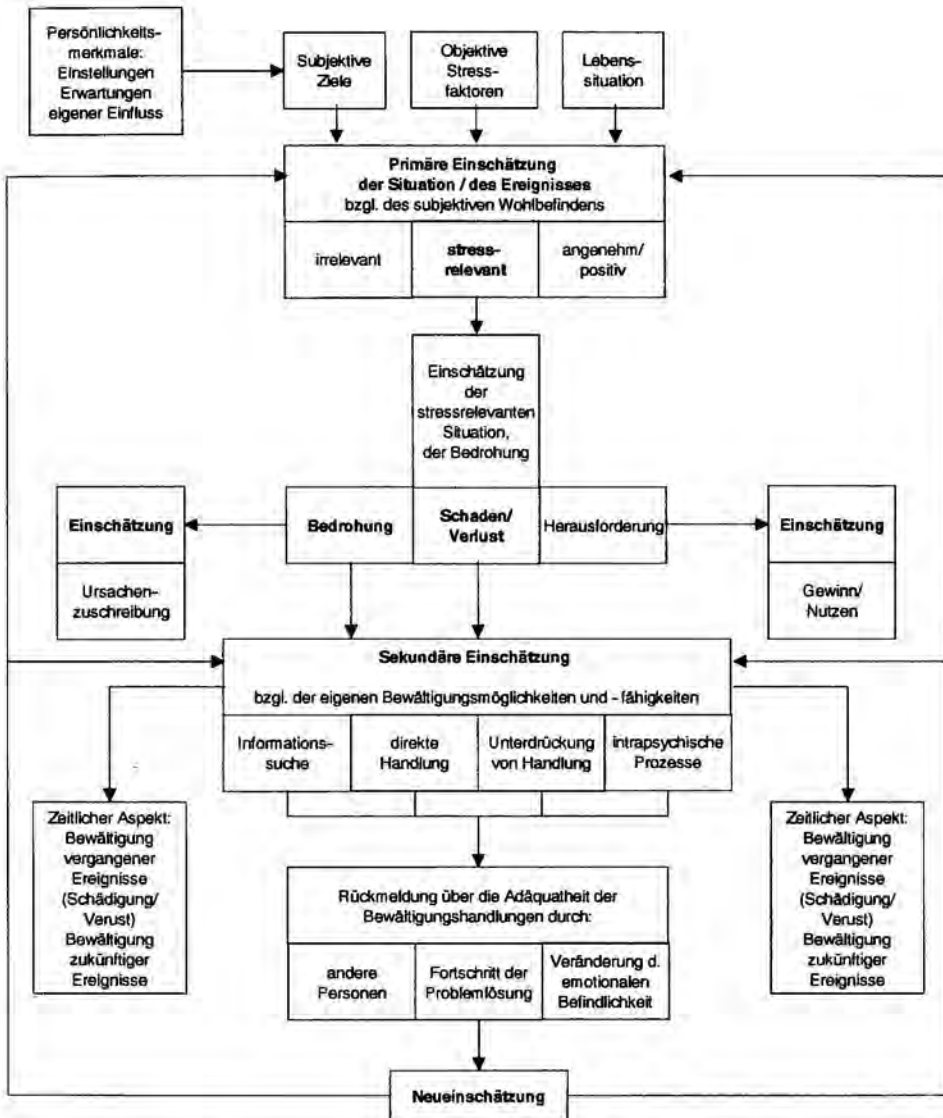
Die subjektiven Bewertungen auf den verschiedenen Ebenen (siehe transaktionales Stressmodell) müssen nicht notwendigerweise Selbst-Täuschungen sein, obwohl sie es auch sein können.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist es, zwischen den beiden Begriffen „Interaktion“ und „Transaktion“ (letzterer mit umfassenderem relationalem Bedeutungsgehalt) zu unterscheiden: „First, it [the relational meaning of transaction, Anm. d. Verf.] focuses on the relationship implied in a transaction between a person and the environment. But interaction and relationship are not quite enough to convey what is most important. A second distinction is essential, namely, that transaction centers on the personal meaning of the relationship that, in turn, depends on the appraisal process by means of which that meaning is constructed. This meaning is the primary cause of emotion and action ... It is a superordinate concept that encompasses both interaction and cognitive mediation“ (LAZARUS 1998a, S. 395).

Somit werden linearen Prozessen – wie sie für Interaktionen kennzeichnend sind (A beeinflusst B und umgekehrt bzw. A und B haben statistischen Einfluss auf eine dritte Variable) – als alleinige Erklärungsmechanismen eine Absage erteilt zu Gunsten von verstärkt holistisch (ganzheitlich) zu interpretierenden und zu erforschenden transaktionalen Prozessen (LAZARUS 1998a, S. 398).

Einen umfassenden Überblick über das transaktionale Stressmodell liefern LAZARUS & LAUNIER 1981 (LAZARUS & FOLKMAN 1984). Die deutsche Version ist in KRAMIS-AEBISCHER (1996, S. 41) zu finden, vgl. Abbildung 4.6.

Stresswahrnehmung und Stressverarbeitung stellen demnach Informationsprozesse dar, die *kognitive Bewertungen (appraisals)*, *Handlungen (coping)* und *Gefühle (emotions)* nach sich ziehen.



**Abbildung 4.6:** Darstellung des transaktionalen Stressmodells nach LAZARUS (in: KRAMIS-AEBISCHER 1996, S. 41)



Die kognitiven Bewertungen dienen dabei der kontinuierlichen Überprüfung der Umweltgegebenheiten im Hinblick auf deren Bedeutsamkeit für das persönliche Wohlbefinden. Die Coping-Handlungen stehen für die Aufrechterhaltung und die Wiederherstellung dieses Wohlbefindens. Emotionen werden als Begleit- und Folgeerscheinungen der subjektiven Einschätzungen erlebt.

Die Bewertungsprozesse lassen sich modellhaft in drei verschiedene Arten der Einschätzung einteilen, in *primäre und sekundäre Einschätzungen sowie in Neueinschätzungen* (LAZARUS & FOLKMAN 1987, S. 151ff.):

1. Die primären Einschätzungsprozesse (*primary appraisals*) beschreiben die Vorgänge, innerhalb derer die subjektive Bedeutsamkeit der situativen Anforderung überprüft wird. Im Hinblick auf das persönliche Wohlbefinden wird entschieden, ob die Situation eher irrelevant, angenehm-positiv oder stressrelevant ist. Diese erste Phase beschreibt somit die eigentliche erlebnispsychologische Komponente von Stress. Bei stressrelevanten Situationen erfolgt subjektiv eine weitere Differenzierung in drei Kategorien stressbezogener Kognitionen: Bedrohung (*threat*), Herausforderung (*challenge*) – beide auf zukünftige Erwartungen bezogen – und Schaden-Verlust, was eine gegenwärtige Beeinträchtigung des eigenen Wohlbefindens impliziert. Die qualitativ unterscheidbaren emotionalen Befindlichkeiten und Bewertungen können häufig auch gleichzeitig in Form von Mischzuständen mit unterschiedlicher Intensität auftreten. Zusätzlich beeinflussen erwarteter Gewinn oder Nutzen (*benefit*) die Situationseinschätzung, ebenso wie mögliche Attributionsprozesse, welche über Ursachen und Genese von Umweltereignissen Informationen vermitteln (*information*).
2. Im Falle bedrohlicher, schädigender oder herausfordernder Situationen folgen sekundäre Einschätzungsprozesse (*secondary appraisals*), die Auskunft über die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und -fähigkeiten geben. Nicht mehr allein das subjektive Wohlbefinden ist nun entscheidend, sondern die Einschätzung der subjektiven Ressourcen, die zu einer erfolgreichen Bewältigung beitragen können. Diese komplexen Bewertungsprozesse bezüglich des Einsatzes wirksamer Strategien richten sich nach unterschiedlichen Erwartungskonzepten: zum einen nach der Konsequenz- bzw. Ergebniserwartung (*outcome expectancy*) und zum anderen nach der Kompetenz- bzw. Wirksamkeitserwartung (*efficacy expectation*).
3. Neubewertungen (*reappraisals*) unterscheiden sich inhaltlich nicht von den primären und sekundären Einschätzungsprozessen. Allerdings erfolgen sie

zeitlich später, sodass sie im chronologischen Ablauf der Person-Umwelt-Transaktion Wiederholungen dieser kognitiven Bewertungsprozesse darstellen. Immer wenn neue Informationen über die beteiligten Situations- und Personkräfte auftauchen, können Neubewertungen auftreten. Es entstehen Rückmeldeschleifen, z.B. durch inadäquate Bewältigungshandlungen oder Veränderungen in der emotionalen Befindlichkeit, die zu kognitiven Neu-einschätzungen führen und Anlass zu veränderten Verhaltensstrategien geben und somit den weiteren Ablauf der Person-Umwelt-Auseinandersetzung beeinflussen.

Eine wichtige Erkenntnis besteht darin, dass den dargestellten Erkenntnissen objektive Bedingungen zugrundeliegen, aber für die persönliche Stresserfahrung nicht die tatsächliche äußere Quelle oder die Eigenschaften einer Person den Ausschlag geben, sondern allein die subjektiv konstruierte – möglicherweise auch leicht verzerrte – Sichtweise (SCHWARZER 1993, S. 15). Nach SCHWARZER (1993, S. 15) wäre es weniger missverständlich, wenn LAZARUS die appraisals nicht 'primary' und 'secondary' genannt hätte, sondern „event appraisals“ und „resource appraisals“. So können die Einschätzungen gleichzeitig oder die zweite vor der ersten auftreten.

Aktuell bevorzugt LAZARUS die Einordnung seiner Theorie in den Bereich der Emotionen, weniger in den der Stressforschung. Er versteht Emotion als ein integratives und organismisches Konzept, welches Kognition, Motivation und Anpassung umfasst: „...I defined emotion as an organismic reaction to personal meaning, and I emphasized that emotions were the best source of information about how a person is getting along in a particular transaction, or in life in general ... My discussion of analysis and synthesis applies particularly well to a theoretical issue about which I have considerable enthusiasm, namely, a limitation of the standard appraisal theories of the emotions. This is the most vigorous fashion in emotion theory today. It proposes that the emotion we react with and experience depends on how we evaluate what is happening with respect to its significance for our well-being (primary appraisal), and what we think we can do about it (secondary appraisal)“ (LAZARUS 1998a, S. 396).

In diesem Zusammenhang unterteilt er die beiden Einschätzungsvorgänge nochmals in drei Komponenten: die Ereignisseinschätzung (primary appraisal/stakes) in Zielrelevanz, Zielstimmigkeit und Art der Ichbeteiligung; die Ressourceneinschätzung (secondary appraisals/coping options) in Verantwortlichkeit, Copingpotential sowie Zukunftserwartung. Diese Einschätzungen müssen jedoch nicht in einer festen zeitlichen Reihenfolge ablaufen.



Neben der Analyse betont LAZARUS vor allem die Bedeutung ganzheitlicher und synthetisierender Sichtweisen bzw. Methoden: „The gestalt slogan that the whole is more than the sum of its parts, to which I add, especially a living unit in its own ecology or social system“ (LAZARUS 1998a, S. 402). Er stellt die Schwierigkeit der zu erforschenden Thematik fest: „Given the absence of suitable research paradigms, and the difficulties of measuring the variables of stress, emotion, and coping, which are hypothetical constructs, there is little current prospect of the final word being said about how best to view the relationships among cognition, motivation, and emotion“ (LAZARUS 1998a, S. 404).

Eine interessante Ergänzung zum Modell von LAZARUS bieten ressourcenorientierte Modellvorstellungen, z. B. im Hinblick auf die möglichst objektive Beschreibung der Wirkungen der Umgebung oder die Zirkularität des Belastungsbegriffes. So wird im Folgenden vor allem auf Überlegungen zu den Ressourcen in Bezug auf ANTONOVSKY (1987) eingegangen, wobei auch auf Arbeiten von HOBFOLL (1988) und UDRIS (1990) hinzuweisen sind.

#### 4.4.2 Die Ressourcentheorie nach Antonovsky

Seit den siebziger Jahren ist in der sozialpolitischen Diskussion zur Gesundheitsförderung – auch im Hinblick auf die Förderung der Gesundheit am Arbeitsplatz – eine zunehmende Abkehr von rein kurativen und eine Hinwendung zu präventiven Konzepten zu beobachten (UDRIS 1990, S. 453). „Studying Health instead of Disease“ (ANTONOVSKY 1981, S. 12) lautet die Forderung, die verschiedenen Standpunkte lassen sich kurz als: „Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung“ umreißen (RIELÄNDER & BRÜCHER-ALBERS 1999).

Gesundheit wird nicht mehr allgemein als Abwesenheit von Krankheit definiert, sondern in einem umfassenderen Zusammenhang gestellt: Die Weltgesundheitsorganisation WHO propagiert im gesundheitspolitischen Konzept für Europa (Gesundheit für alle im Jahre 2000) einen positiven Gesundheitsbegriff, indem „... alle Bürger der Welt bis zum Jahre 2000 ein gesundheitliches Niveau erreicht haben, das es ihnen erlaubt, ein gesellschaftlich und wirtschaftlich produktives Leben zu führen“ (RIELÄNDER & BRÜCHER-ALBERS 1999, S. 5). Gesundheit gilt als ein fundamentales Menschenrecht und Motor der sozialen Entwicklung, wobei Investitionen in Gesundheit als kostensparende Investitionen für günstige, soziale und wirtschaftliche Entwicklungen betrachtet werden.

Das WHO-Regionalbüro für Europa hat 1998 die erneute Gesundheitspolitik „GESUNDHEIT 21“ mit 21 Zielen für das 21. Jahrhundert verabschiedet. Das Ziel „Settings zur Förderung der Gesundheit“ beinhaltet dabei die Vorstellung,

dass bis zum Jahre 2015 die Menschen bessere Möglichkeiten haben sollen, zu Hause, in der Schule, am Arbeitsplatz und in ihrer Gemeinde in einem gesunden natürlichen und sozialen Umfeld zu leben (RIELÄNDER & BRÜCHER-ALBERS 1999, S. 62). Ebenso sollen auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Gesundheitspolitik und ihren Strategien Berücksichtigung finden (RIELÄNDER & BRÜCHER-ALBERS 1999, S. 38).

Zumindest als Postulat steht insgesamt nicht mehr die pathogenetische Frage im Vordergrund, sondern die Frage: Wie und warum bleiben viele Menschen trotz vielfältiger Belastungen und Krisen gesund, während andere davon krank werden? Der israelische Medizinsoziologe AARON ANTONOVSKY (1981) führt hierfür als Wortneuschöpfung den Begriff *Salutogenese* ein. Dieses Konzept kann insgesamt als das theoretisch interessanteste und umfassendste bewertet werden (UDRIS 1990, S. 454). Im Zusammenhang, ob eine Situation als *verstehbar*, *sinnhaft* und *machbar* bzw. *veränderbar* bewertet wird, führt ANTONOVSKY (1987, S. 19) den Begriff des *Kohärenzsinn*s ein: „Der Kohärenzsinn ('sense of coherence') ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Umfang man ein generalisiertes, überdauerndes, jedoch dynamisches Gefühl des Vertrauens besitzt, daß (1) die Ereignisse in der eigenen inneren und äußeren Umwelt im Lebenslauf strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; daß (2) Ressourcen verfügbar sind, um den aus diesen Ereignissen stammenden Anforderungen zu entsprechen und daß (3) diese Anforderungen herausfordernd sowie eines Einsatzes und Engagements wert sind“.

Somit wird die Forschung nach den *individuellen Ressourcen* als zentrale Aufgabe aufgefasst, d. h. die Identifizierung individueller, sozialer und organisationaler Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die Verhinderung von Krankheiten und/oder für die Erleichterung ihrer Bewältigung. Mit dieser Verbindung bzw. Integration des individuumorientierten Ansatzes des Bewältigungshandelns (Coping) und der strukturorientierten Ansätze der Analyse der äußeren Arbeits- und Lebensbedingungen ist eine umfassende Forschungsrichtung gelungen, die sich nicht lediglich auf Teilkonstrukte stützt, wie z. B. auf belastende Lebensereignisse (stressful live events) oder einer pathogenetischen Forschungstradition.

Erwähnenswert ist ebenso die Tatsache, dass FREUDENBERGER (1989), der Anstifter der Burnout-Diskussion, in einem späteren Artikel schon die Fragestellung aufwirft: „Why do some individuals cope more successfully than others?“ (FREUDENBERGER 1989, S. 7) und somit den Bereich der Ressourcenforschung sowie die Forderung nach präventiven Maßnahmen auch in Hinblick auf das Gesundheitssystem aufgreift. So sind die Wurzeln der aktuellen Schwerpunktsetzung bezüglich individueller Copingstrategien bereits explizit in den Anfängen der Burnout-Forschung aufzufinden.

Mit Hilfe des Konzeptes der Salutogenese hat ANTONOVSKY (1987) einen personenzentrierten Ansatz geschaffen, um individuelle Unterschiede im Gesundheitszustand von Personen erklären zu können. Er beschäftigt sich mit der Thematik, wie es Menschen gelingt, gesund zu bleiben – nicht etwa, warum sie krank geworden sind. Konkret stieß er auf diese Fragestellung, als er in den 70er Jahren den Gesundheitszustand älterer Frauen in Israel untersuchte und dabei auf einzelne Personen traf, denen es gelungen war, das Konzentrationslager in Deutschland, die Emigration nach Israel sowie drei Kriege zu überstehen, ohne daran zu zerbrechen. Im Regelfall ist der beschriebene Personenkreis hoch traumatisiert, sodass die einbezogenen Personen die *Ausnahmen* darstellten. Er wollte herausfinden, wie es diesen 'gesunden' Personen möglich war, ihr Schicksal zu bewältigen. Durch seine Arbeit ist die Blickrichtung auf individuelle gesundheitsprotektive Elemente gelenkt worden.

Einen Gesamtüberblick über das *Gesundheitsmodell aus salutogenetischer Sicht* gibt das Diagramm von ANTONOVSKY (1981, S. 184f.), vgl. Abbildung 4.7 (ergänzende Erläuterungen im Anhang).

ANTONOVSKY (1981, S. 111) bezieht sich schon in den achtziger Jahren ausdrücklich auf das transaktionale Stressmodell von LAZARUS & LAUNIER (1981) und bezeichnet kognitives Bewerten und Coping als Schlüsselkompetenzen, weil Stressoren omnipräsent in der menschlichen Existenz wären.

ANTONOVSKY (1993, S. 4) konnte zusammenfassend folgende drei gesundheitsstabilisierende Faktoren herausarbeiten und in seinem Kohärenz-Konzept darstellen:

- **Verstehbarkeit:** Darunter versteht der Autor das Gefühl, dass die Lebensbedingungen und Herausforderungen der Umwelt für eine Person vorhersehbar und durchschaubar sind;
- **Machbarkeit:** Damit wird die Überzeugung bezeichnet, dass Ereignisse aus eigener Kraft oder mit fremder Hilfe bewältigt werden können;
- **Sinnhaftigkeit:** Dies betrifft eine spezifische Lebenseinstellung, die dadurch charakterisiert ist, dass das Leben als lebenswert erachtet wird; Probleme erscheinen zwar als unangenehm, aber als zu bewältigende Herausforderungen. Herauszustellen ist insbesondere auch die vorhandene Bereitschaft, für die Problemlösung Ressourcen zu mobilisieren.

Nach ANTONOVSKY (1993) kann eine Person mit einer höheren Wahrscheinlichkeit konstruktive Bewältigungsstrategien entwickeln und gesund bleiben, je stärker

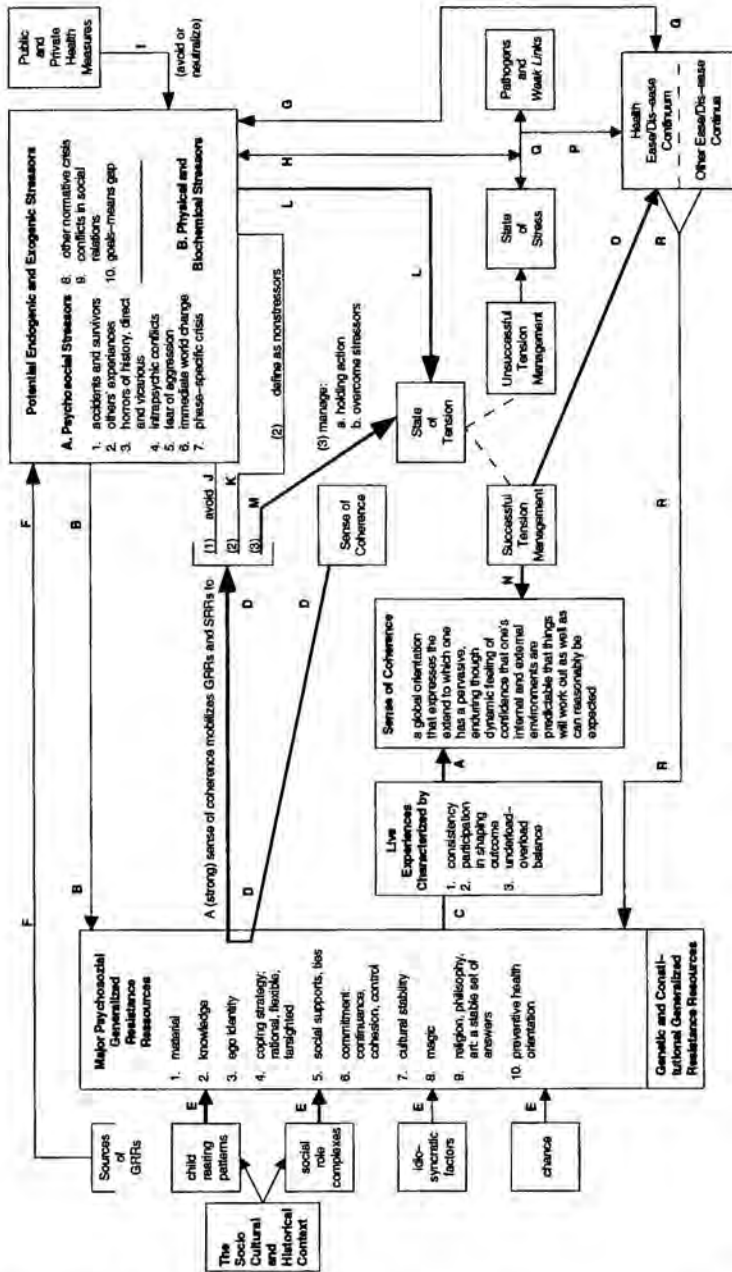


Abbildung 4.7: Das Salutogenese-Modell nach ANTONOVSKY (1981, S. 184f.)

ihr Kohärenzgefühl ist. Kohärenzgefühl wird dabei definiert als „globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch sympathisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der internalen oder externalen Umwelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind, und dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investitionen und Engagement verdienen“ (ANTONOVSKY 1993, S. 12).

Demnach bewirkt Kohärenz eine optimistische Einstellung hinsichtlich der Wirksamkeit des eigenen Handelns und positiver Sinnorientierungen. Kohärenz unterstützt auf diese Weise die Bewältigungsstrategien einer Person und ist vor allem in schwierigen Lebenssituationen hilfreich. SCHNOOR (2000) stellt in diesem Zusammenhang unter Einbeziehung der Ergebnisse der *Resilienz- bzw. Hoffnungs-Forschung* zusammenfassend fest, dass positive Erwartungen das Ergebnis von Erfahrungen sind, die ein Mensch mit lebensbegleitenden Herausforderungen und Schwierigkeiten gemacht hat: „Ist ein Mensch mit einer aktuellen Krise konfrontiert, greift er zunächst auf Erinnerungen gelungener Krisenbewältigung zurück und schöpft daraus die Hoffnung, auch zukünftige Krisen bewältigen zu können. Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft werden so durch eine gemeinsame Haltung verbunden ... Resilienz, Kohärenz und Hoffnung basieren also auch auf Kompetenzen, die im Sozialisationsprozess erworben werden müssen. Sie gelten als Schutzmechanismen für die Bewältigung von Stress und sowohl als Vorbedingung der Problembewältigung als auch als Bewältigungsstrategie und als Ergebnis erfolgreicher Bewältigung“ (SCHNOOR 2000, S. 489).

Im kognitiv-transaktionalen Stressmodell nach HOBFOLL (1988) ist Stress dann gegeben, wenn jemand auf eine Situation reagiert, in welcher der Verlust von Ressourcen droht, wenn dieser Verlust eingetreten ist oder sich keine Gewinne einstellen, nachdem zuvor Ressourcen dafür investiert wurden. HOBFOLL betont im Gegensatz zu LAZARUS, der eher die Einschätzungsprozesse in den Vordergrund stellt, vor allem die Bewältigungsprozesse und deren Beweggründe. Er postuliert die Ressourcen als einzig zu messende Einheit, weil Menschen danach streben würden, Ressourcen zu gewinnen und zu erhalten. Der Verlust von Ressourcen erscheint daher als ganz besonders bedrohlich, obwohl solche Verlusterfahrungen wiederum zu besonderen Verwundbarkeiten, aber auch zum Aufbau besonderer Widerstandskräfte führen können. Folgende vier Ableitungen stellt HOBFOLL (1988) als grundlegend dar:



- Die Ressourcen sind nicht nach dem Zufall verteilt; Menschen spielen eine aktive Rolle darin, über welche Ressourcen sie verfügen und wie gekonnt sie diese zum Einsatz bringen.
- Wer über mehrere, gute Ressourcen verfügt, ist gegenüber Schwierigkeiten und Problemen im Leben besser gewappnet und vermag auch immer mehr zu investieren; Wem dagegen Ressourcen fehlen, wird gegenüber stressreichen Ereignissen verwundbarer sein.
- Coping verursacht Kosten, da Ressourcen zur Sicherung anderer Ressourcen gebraucht werden.
- Gewinn und Verlust von Ressourcen erzeugen positive und negative Spiralen; Es kann zu einer kumulativen Stresssituation kommen, wenn eine Person einen Verlust erfährt, welcher zu weiteren Verlusten führt oder weitere Verluste zusätzlich auftreten.

BECKER & MINSEL (1986, S. 259) benennen nach der Theorie der seelischen Gesundheit sieben Indikatorbereiche, in denen die notwendigen Ressourcen beinhaltet sind: Gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen wären solche, die

- ein günstiges Verhältnis von Zuständen der positiven und negativen emotionalen Befindlichkeit herbeiführen,
- die Voraussetzungen für optimale Aktiviertheit schaffen,
- Gelegenheit zur Expansivität und Selbstverwirklichung bieten,
- die Entfaltung von Kompetenzen und produktives Verhalten ermöglichen,
- die eigene Tätigkeit sinnvoll erscheinen lassen und zum persönlichen Engagement motivieren,
- Autonomietendenzen und internale Kontrollüberzeugungen fördern und
- ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit begünstigen.

FALTERMEIER (1999) schlägt vor, die Weiterentwicklung der Gesundheitspsychologie an einer salutogenetischen Perspektive auszurichten. Die Entwicklung gehe eindeutig in Richtung interdisziplinärer Gesundheitswissenschaften, wie die Etablierung von Forschungsverbünden (z. B. Public Health) in Deutschland oder von gesundheitswissenschaftlichen Fakultäten an Universitäten und Fachhochschulen zeige (FALTERMEIER 1999, S. 128). Ebenso muss die Frage nach einer geeigneten Methodologie gestellt werden: „Die gebräuchlichen Forschungsmethoden der

Gesundheitspsychologie, die sehr stark auf der quantitativen und zum Teil experimentalpsychologischen Tradition beruhen, erscheinen nicht hinreichend, um den entworfenen Gegenstandsbereich zu erfassen. Insgesamt ist eine größere Spannweite und Pluralität im Einsatz von Forschungsmethoden sinnvoll; qualitative Ansätze innerhalb der Gesundheitswissenschaften sind notwendig..." (FALTERMEIER 1999, S. 128). Der Austausch von Theorie und Praxis sei zudem verbesserungswürdig: „Die kontraproduktive Trennung zwischen KollegInnen, die in Wissenschaft und Forschung arbeiten, und Praktik[er]Innen [Ausl. i. Orig.] ‘vor Ort’ ist allmählich zu überwinden ... So kann sie [die Psychologie, Anm. d. Verf.] sich einerseits als Wissenschaft weiterentwickeln und andererseits wieder stärker die gesellschaftliche Relevanz zeigen, die von ihr eigentlich zu erwarten ist“ (FALTERMEIER 1999, S. 129).

Als Kritik am salutogenetischen Gesundheitsmodell nach ANTONOVSKY kann die unzureichende und fehlende explizite Einbeziehung des emotionalen Aspektes gelten (SCHNOOR 2000, S. 487). Daher stellt meines Erachtens die Berücksichtigung sowohl der Ressourcentheorien als auch kognitiv-transaktionaler Stresstheorien (LAZARUS betont neuerdings ausdrücklich den starken Bedeutungsgehalt der Emotionen) eine sehr breite und differenzierte Grundlage für die Burnout-Coping-Forschung dar.

Trotzdem lässt sich angesichts neuerer Erkenntnisse aus dem Bereich der Emotionsforschung ein Fehlen an grundlegenden und aktuellen Aspekten feststellen. Das folgende Kapitel soll dieses Informationsdefizit schließen und die hohe Bedeutung von emotionalen Prozessen bei der Bewältigung von berufsbedingten Problemsituationen noch einmal betonen.

## 4.5 Relevante Erkenntnisse aus der neueren Emotionsforschung

Kennzeichnend für die Burnout-Coping-Forschung ist die Beschäftigung mit dem Gegenstand der Emotionen bzw. der emotionalen Kompetenzen, besonders mit der sog. emotionalen „Erschöpfung“. Hierbei gilt es Fragen nach der *Menge*, der *Art* sowie hinsichtlich des *Grades an Differenzierung* von Emotionen zu beantworten, wobei in den folgenden Ausführungen die Begriffe „Gefühl“ und „Emotion“ in analogem Wortsinne benutzt werden.

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch sind *Emotionen* als Reaktionen des Organismus auf externe oder interne Reize zu verstehen, die sich in komplexen Mustern physiologischer Erregung, kognitiven Prozessen und Verhaltensweisen äußern

können. Je nach hinzugezogenen Theorien ändern sich die Bedeutungen der Begriffe „Emotion“, „Kognition“ und „Motivation“. Leider kann festgestellt werden, dass in der Psychologie nur sehr wenige Theorien existieren, die alle drei Phänomenbereiche in ausreichendem Maße berücksichtigen. Einigkeit scheint in der Tatsache zu bestehen, dass Emotionen immer auch eine persönliche Betroffenheit und ein persönliches Engagement in unseren Beziehungen zur Welt ausdrücken (ULICH, KIENBAUM & VOLLAND 1998, S. 4; OTTO, EULER & MANDL 2000b, S. 15).

Die sog. *Emotions-Kognitions-Debatte* thematisierte die Fragestellung, ob Kognitionen eine unabdingbare Voraussetzung für die Entstehung von Emotionen seien oder nicht. Nach ZAJONC (1980) ist es möglich, dass ein Affekt auch ohne Beteiligung des kognitiven Systems spontan entsteht und der Kognition vorausgeht („primacy of emotion“). Im Gegensatz dazu nimmt LAZARUS an, jeder Emotion müsse ein Bewertungsprozess vorausgehen („primacy of cognition“). In der Burnoutforschung wird aufgrund der breiten Rezeption des Ansatzes von LAZARUS letztere Annahme favorisiert (ROOK 1998, S. 134).

Offen verbleibt in der Diskussion um emotionale Erschöpfung, ob es sich dabei eher um situativ variable Gefühlsregungen (z. B. Angst, Furcht, Traurigkeit, Wut, Interesse, Freude, Überraschung) oder eher um stabile Veränderungen emotionaler Haltungen handelt – zum einen gegenüber bestimmter Situationen, z. B. innerhalb von Leistungssituationen, zum anderen im Hinblick auf spezielle Beziehungsmuster, z. B. in der Beziehung zu Vorgesetzten (EWERT 1983). Berücksichtigung müssten auch positiv erlebte Erschöpfungszustände finden, die z. B. in ruhige Entspannungszustände übergehen können und von Zufriedenheit begleitet sind.

JANKE & HÜPPE (1990, S. 245f.) geben folgende Kriterien zur Unterscheidbarkeit von Emotionen an:

- Intensität (maximale und durchschnittliche Intensität einer Emotion),
- Manifestationsebene (vier Bereiche: Erleben, Ausdruck, Verhalten, somatische Prozesse),
- Dauer,
- zeitlicher Verlauf,
- Auslösbarkeit sowie
- Häufigkeit, Variabilität der Intensität und Qualität des Auftretens von Emotionen.



ULICH & MAYRING (1992, S. 138) erarbeiten eine Liste an Emotionen, die in der Literatur häufig genannt sind, und teilen diese in vier von der Qualität her unterschiedliche Gruppen ein (wobei die Zuordnung von Überraschung und Schreck zu den Zuneigungsgefühlen nur schwer nachvollziehbar ist):

- Zuneigungsgefühle (1. Liebe, Sympathie, Bindungsgefühl; 2. Mitgefühl; 3. Stolz, Selbstwertgefühl; 4. Hoffnung, Sehnen; 5. Überraschung, Schreck),
- Abneigungsgefühle (6. Ekel, Abscheu; 7. Verachtung; 8. Ärger, Wut, Zorn; 9. Angst, Furcht; 10. Hass; 11. Eifersucht; 12. Neid),
- Wohlbefindlichkeitsgefühle (13. Lustgefühl, Genusserleben, 14. Freude; 15. Zufriedenheit; 16. Erleichterung, Entspanntheit; 17. Glück) und
- Unbehagenheitsgefühle (18. Niedergeschlagenheit; 19. Trauer, Kummer, Wehmut; 20. Scham; 21. Schuldgefühl; 22. Langeweile, Müdigkeit, Leere; 23. Anspannung, Nervosität, Unruhe, Stress; 24. Einsamkeitsgefühle).

HÜLSHOFF (1999, S. 14) definiert in seinem Lehrbuch *Emotionen* als „körperlich-seelische Reaktionen, durch die ein Umweltereignis aufgenommen, verarbeitet, klassifiziert und interpretiert wird, wobei eine Bewertung stattfindet. Dabei hat eine Emotion zunächst einen körperlich-vegetativen Aspekt: Die Verarbeitung eines Reizes wirkt sich auf unser vegetatives Nervensystem und unterschiedliche Organsysteme aus“. Er betont die Beteiligung sehr unterschiedlicher und vielfältiger Strukturen des Gehirns an diesem emotionalen Geschehen. Der Grad der Erregung liegt dabei im Reptilienhirn, das auf einer sehr archaischen Ebene als instinkthafte Basis von Emotionen zu sehen ist. Die primären Gefühle korrelieren stark mit dem *Limbischen System*, das vor allem aus dem Mandelkern (Amygdala), dem Seepferdchen (Hippocampus), dem Septum, den Mammilarkörpern und dem Fornix besteht (HÜLSHOFF 1999, S. 34).

Der Neurobiologe ROTH (1997) weist darauf hin, dass Großhirnrinde und limbisches System eine unauflösliche Einheit bilden und Kognition nicht möglich ist ohne Emotion, dem erlebnismäßigen Ausdruck des Prozesses der *Selbstbewertung* des Gehirns. Er betont die Rolle der Erfahrung als Ergebnis von Lernen für das Überleben eines Organismus in Abhängigkeit von Dingen in einer komplexen Umwelt, die meist *nicht* berechnet werden können. „Bewertungs- und Gedächtnissystem hängen untrennbar zusammen, denn Gedächtnis ist nicht ohne Bewertung möglich, und jede Bewertung geschieht aufgrund des Gedächtnisses, d. h. früherer Erfahrungen und Bewertungen“ (ROTH 1997, S. 198). Gefühle sieht er als „konzentrierte Erfahrungen“ (ROTH 1997, S. 212) an, ohne die vernünftiges Handeln nicht

möglich ist: Wer nicht fühlt, kann auch nicht vernünftig entscheiden und handeln. Hinsichtlich depressiver Patienten deuten jüngste Befunde "auf eine Fehlfunktion der Amygdala ... hin. Solche Personen leiden in unseren Augen an einer zu negativen Bewertung vergangener oder laufender Ereignisse, was zu einer völligen Handlungsunfähigkeit führen kann" (ROTH 1997, S. 210).

ROTH (1997, S. 314) unterscheidet im Hinblick auf die Welt der Empfindungen drei Bereiche: die Außenwelt, die Welt unseres Körpers und die Welt unserer geistigen (mental)en und emotionalen Zustände. Er nimmt an, dass die Wirklichkeit und ihre Gliederung in diese drei Bereiche ein *Konstrukt* des Gehirns ist, in dem die physiologisch-neuronalen Prozesse des Gehirns, die den mentalen Zuständen zugrunde liegen, nicht vorkommen. „Daß die Wirklichkeit ein Konstrukt ist, läßt sich empirisch gut nachweisen. Die Grenze zwischen Körper und Außenwelt erscheint uns fest und scharf gezogen, sie ist aber wie alle 'kognitiven' Grenzen labil und bricht zusammen, wenn sie nicht ständig bestätigt wird“ (ROTH 1997, S. 317). Als Wirklichkeitskriterien, die meist unbewusst angewandt werden, differenziert er *syntaktische* (Je lebhafter eine Wahrnehmung ist, desto eher wird sie für real gehalten;), *semantische* (Kriterien der Bedeutungshaltigkeit, Kontextstimmigkeit sowie Valenz) und *pragmatische* (beispielsweise bei der Möglichkeit, Wahrgenommenes anzufassen oder bei intersubjektiver Bestätigung) (ROTH 1997, S. 321ff.). Auf mehrere Menschen bezogen stellt ROTH (1997) fest, dass Gruppen dazu tendieren, sowohl einheitliche Ideologien, als auch einheitliche Wahrnehmungen zu entwickeln: Im Allgemeinen wird die Welt so gesehen, „wie wir es gelernt haben, wie sie sein soll“ (ROTH 1997, S. 324). Das Gehirn arbeitet in *selbstreferentieller Weise*, d. h. es hat nur seine eigenen Informationen einschließlich seines Vorwissens zur Verfügung und muss hieraus schließen, womit die Aktivitäten, die in ihm vorgehen, zu tun haben, was sie bedeuten und welche Handlungen es daraufhin in Gang setzen muss. So stellt ROTH (1997, S. 324) als Vertreter eines *neurobiologischen Konstruktivismus* den Begriff der unzugänglichen "Realität" dem der inter-subjektiven "Wirklichkeit" gegenüber.

Was bringt diese ausdifferenzierte Betrachtungsweise für die Burnout-Coping-Forschung?

Bedeutend erscheint mir die Ableitung, dass Verstehen im Sinne von ROTH (1997), z. B. in einer Untersuchungssituation, besondere Anforderungen stellt, Missverstehen jedoch nicht. *Missverstehen ist folglich der Normalfall, Verstehen dagegen der Sonderfall* (ROTH 1997, S. 336). Trotzdem müssen wir nicht in einsamer Art und Weise konstruieren, meist können wir an konsensuellen Bereichen teilnehmen, die uns das Gefühl vermitteln, *hinreichend* verstanden zu sein. Dabei kann ein Naturwissenschaftler/eine Naturwissenschaftlerin bestenfalls ein Gebäude von

Aussagen errichten, das hinsichtlich der empirischen Daten und seiner logischen Struktur für eine bestimmte Zeitspanne ein Maximum an Konsistenz aufweist.

Im Gegensatz zu POPPER (1994), der die Welt als teilweise erkennbar und erklärbar hält und die These eines erkennbaren Fortschritts der Wissenschaften auf die objektive Wahrheit hin vertritt, sieht ROTH die Natur- und Geisteswissenschaften als eine *Beschreibung von Phänomenen der Wirklichkeit* (nicht der Realität) an: „Letztlich ist jedes Nachdenken über die objektive Realität, sei es wissenschaftlich oder nicht, an die Bedingungen menschlichen Denkens, Sprechens und Handelns gebunden und muß sich darin bewähren. Deshalb sind die Konstrukte unseres Gehirns nicht willkürlich“ (ROTH 1997, S. 362).

CIOMPI (1997) befindet den erwähnten Streit für oder wider ein Primat von Emotion oder Kognition als ein Scheinproblem, da er das Geflecht aus Kognition und Emotion mit einem eng verbundenen Regelkreis vergleicht, der prinzipiell von jedem seiner Glieder in Gang gesetzt werden kann. Er entwickelt eine sogenannte *fraktale Affektlogik*, wobei er die zentralen Begriffe wie folgt definiert:

- „Ein Affekt ist eine von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewußtseinsnähe“ (CIOMPI 1997, S. 67);
- „Unter Kognition ist das Erfassen und weitere neuronale Verarbeiten von sensorischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten beziehungsweise von Varianzen und Invarianzen zu verstehen“ (CIOMPI 1997, S. 72);
- „Als ‘Logik’ bezeichnen wir die Art und Weise, wie kognitive Inhalte miteinander verknüpft werden“ (CIOMPI 1997, S. 78).

Insgesamt führt CIOMPI (1997, S. 79f.) über 250 Affektvarianten auf und resümiert schließlich fünf Grund- bzw. Primärgefühle (Interesse, Wut, Angst, Trauer und Freude). Er stellt weiter allgemeine organisatorisch-integratorische Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken fest:

- „Affekte sind die entscheidenden Energielieferanten oder ‘Motoren’ und ‘Motivatoren’ aller kognitiven Dynamik“ (CIOMPI 1997, S. 95), können aber auch gegenläufige, *bremsende* Wirkungen entfalten;
- „Affekte bestimmen andauernd den Fokus der Aufmerksamkeit“ (CIOMPI 1997, S. 95);
- „Affekte wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen“ (CIOMPI 1997, S. 97);

- „Affekte schaffen Kontinuität; sie wirken auf kognitive Elemente wie ein ‘Leim’ oder ‘Bindegewebe’“ (CIOMPI 1997, S. 98);
- „Affekte bestimmen die Hierarchie unserer Denkinhalte“ (CIOMPI 1997, S. 98);
- „Affekte sind eminent wichtige Komplexitätsreduktoren“ (CIOMPI 1997, S. 99).

Neben der beschriebenen allgemeinen Wirkungen der Affekte, können ebenso spezielle Operatorwirkungen der einzelnen Grundaffekte unterschieden werden (CIOMPI 1997, S. 100f.):

- Die Interesse-, Intentions- und Hungergefühle dienen vor allem der allgemeinen psychophysischen Anregung sowie Erregung (arousal) und damit indirekt auch der Fokussierung der Aufmerksamkeit: Sie fungieren als elementare Energieaktivatoren und schaffen überhaupt so die Voraussetzung dafür, dass etwas von der Umgebung wahrgenommen wird;
- Angstgefühle sind in erster Linie lebenswichtige Warner vor Gefahr, demnach typische „Repulsoren“ bzw. „Abschrecker“ vor potentiell gefährlichen Umwelt-, Denk- und Verhaltensbereichen;
- Eine ähnliche Funktion wie die Angstgefühle haben Wut und Aggressivität, die vor Eindringen warnen und als Selbstbehauptungs- und Grenzsatzungsimpulse, aber auch der eigenen Erweiterung, dienen können;
- Trauer gilt als wichtigstes „Lösemittel“, damit positive, verbindend-liebevolle Gefühle sozusagen Faden um Faden von einem geliebten, aber verlorenen Objekt abgelöst werden können;
- Lustbetonte Gefühle (beispielsweise Freude, Liebe, Vergnügen) schließlich wirken im Gegenteil als übermächtige Attraktoren, die Bindungen schaffen und damit ebenfalls eine individuell wie sozial gleich lebenswichtige Funktion erfüllen.

Insgesamt betrachtet besticht das Konstrukt der fraktalen Affektslogik durch ihre Ökonomie der von CIOMPI (1997) ausgearbeiteten Metatheorie, die – trotz des Einbezugs der allgemeinen Systemtheorie als alles überspannenden Rahmen – eine Komplexreduktion ohne allzu schmerzlichen Informationsverlust für das Modell der Psyche bietet. Eine besonders innovative Bedeutung liegt meiner Ansicht nach in der Auffassung der *Affekte als Energieträger*, die als Aufgabe für die

Burnout-Coping-Forschung für psychische und soziale Prozesse nutzbar zu machen wären: „Was wir sehen von dieser Welt und allem darin, mit Einschluß von uns selbst, hängt – dies ist wohl der wichtigste Schluß, der sich aus allem Vorgegangen[em, Ausl. i. Orig.] aufdrängt – in erster Linie davon ab, wie wir sie anschauen“ (CIOMPI 1997, S. 335). CIOMPI plädiert für ein Denken mit Gefühl, eine akzeptierte und integrierte Emotionalität gepaart mit vertiefter Einsicht in Wesen und Wirkung dieser Emotionalität selbst als ethische Forderung aus der Theorie der fraktalen Affektlogik. Dabei spricht er *Randgruppen* eine besondere Bedeutung zu: Aus Perspektive des konstruktivistisch-evolutionistischen Ansatzes der fraktalen Affektlogik bedeuten „Diversität, Multiziplicität und sogar Gegensätzlichkeit der Weltbilder potentielle Bereicherung, während jede absolute Gewißheit, jede röhrenförmige Einschränkung des Gesichtsfeldes auf eine einzige, nämlich *meine* Variante von Wahrheit als das eigentliche Übel ... erscheint. Randgruppen und Randwahrheiten sind für sie, abgesehen von ihrer essentiellen, nämlich die 'extreme Mitte' befestigenden sozialen Funktion, gewissermaßen 'stille Reserven' im Sinn von möglichen kreativen Alternativen (oder Ordnungsparametern) für den Notfall“ (CIOMPI 1997, S. 338). Auch wird beispielsweise die Wichtigkeit eines gleichberechtigt-partnerschaftlichen Umgangs der Geschlechter betont: Die Theorie der fraktalen Affektlogik „müßte zu einer Haltung der gegenseitigen Toleranz und Achtung vor dem ganz anderen verbunden mit klarer Abgrenzung und Selbstbehauptung führen, wie sie mikrosozial wohl am ehesten im Ideal eines partnerschaftlich-gleichberechtigt[en] [Ausl. i. Orig.] Umgangs mit dem anderen Geschlecht und makrosozial im Ideal einer sowohl demokratischen wie auch sozialen, Minderheiten und Schwächere systematisch vor dem Faustrecht des Stärkeren schützenden Staats- und Völkerordnung gegeben scheint“ (CIOMPI 1997, S. 340).

Ähnlich wie CIOMPI differenziert VESTER (1991, S. 35) die Grundemotionen in fünf verschiedene primäremotionale Prototypen, jedoch mit anderer Akzentuierung: in Furcht (fear), Traurigkeit (sadness), Wut (anger), Freude (joy) und Liebe (love). Er sieht *Emotionen als lebendes System* (VESTER 1991, S. 39) an und unterscheidet sechs Systemebenen, nämlich die kulturelle, makrosoziale, mikrosoziale, psychosoziale, biobehaviorale und physiologische Systemebene. Für die Burnout-Coping-Forschung erscheint demnach vor allem die psychosoziale Systemebene als relevant, da Emotionen auf dieser Ebene als abhängige Variable von Stressverarbeitung sowie Selbstverwirklichung gelten und kritische Indizes sowohl mangelnde Copingressourcen und -strategien als auch Psychopathologien darstellen. Auch betont er die Bedeutung des zeitlichen Verlaufs, indem er fünf Zeithorizonte auflistet (die kurzfristigen Rhythmen, den situationalen Erlebnishorizont, den biographi-

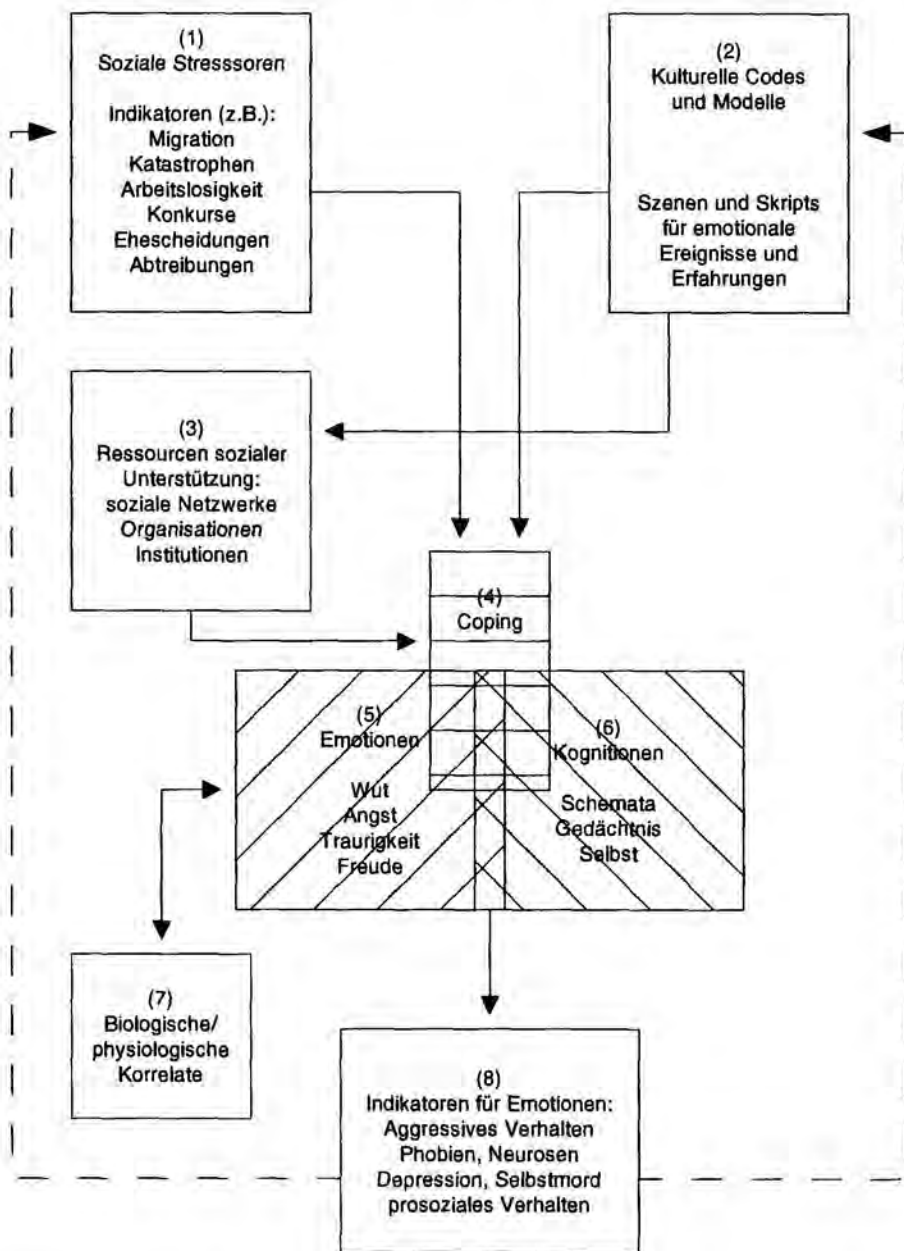


schen Lebenshorizont, den historischen und schließlich den evolutionären Horizont) (VESTER 1991, S. 42).

VESTER (1991, S. 47ff.) beleuchtet die Stellung von Emotionen im stresstheoretischen Zusammenhang und entwirft ein Modell, das den diesbezüglichen komplexen Gesamtzusammenhang näher erläutert, vgl. Abbildung 4.8 (VESTER 1991, S. 204).

„Im Bezugsrahmen einer psychosozialen Streßtheorie ist es möglich, Daten über individuelle Belastungen und ihre emotionalen Beileiterscheinungen zu sammeln. Indikatoren für soziale Stressoren (1) korrelieren mit den Versuchen, mit diesen Stressoren umzugehen, mit Strategien der Streßbewältigung (Coping). Coping (4) manifestiert sich in bestimmten Verhaltensweisen (8), die als Indikatoren für Inzidenz und Prävalenz der Primäremotionen (5) interpretiert werden können. Aggregatdaten stellen somit eine Basis dar, um Hypothesen über die emotionale Befindlichkeit oder das emotionale Klima eines Kollektivs, eines sozialen Systems oder einer Gesellschaft aufzustellen. Um Fehlschlüsse vom Aggregat auf den Einzelfall zu vermeiden, ist es nötig zu überprüfen, welche kulturellen Codes und Modelle für Emotionen, welche Skripts und Szenen in verschiedenen Sozialsystemen aktiviert werden (2), um mit Stressoren umzugehen. Kulturelle Codierungen schweben dabei selbstverständlich nicht im luftleeren Raum, sondern sind ihrerseits wieder an soziale Netzwerke, Organisationen und Institutionen rückgebunden, die zugleich auch soziale Ressourcen für das Coping bereitzustellen vermögen (3). Emotionen haben biologische bzw. physiologische Korrelate oder Fundamente (7), von denen sie, bildlich gesprochen, ihre Energie und Potenz beziehen; zugleich sind Emotionen aber auch soziale und kulturelle Ereignisse, die von Kultur und Gesellschaft geformt sind. Diese kulturelle Modellierung emotionaler Ereignisse ist nichts der 'Natur' der Emotionen notwendigerweise Fremdes oder gar Entgegengesetztes; die kulturelle Modellierung stellt sicher, daß Emotionen nicht einfach flüchtige, vorüberziehende, bedeutungslose Ereignisse sind, sondern in Verbindung mit kognitiven Prozessen und Schemata, als Bestandteile des Selbst und des Gedächtnisses, mehr oder weniger sinnhaft erlebt werden und in kollektiver wie individueller Hinsicht 'speicherbar', d. h. erinner- und abrufbar sind (6). Die Verhaltensweisen (8) sind wiederum an die sozialen Stressoren und an die kulturellen Codes und Modelle rückgekoppelt“ (VESTER 1991, S. 203ff.).

Dabei besteht nach VESTER (1991, S. 205) ein erhebliches Forschungsdesiderat hinsichtlich der Fragestellung, inwiefern Emotionen sich in Abhängigkeit vom Geschlecht unterschiedlich entwickeln und darstellen und weist in diesem Zusammenhang auf die Soziologie der Lebensalter- und der Lebenslaufforschung hin. Auszuformulieren wären spezifischere Hypothesen zu den Relationen zwischen den in der



**Abbildung 4.8:** Emotionen im systemtheoretischen Zusammenhang (VESTER 1991, S. 204)



Abbildung 4.8 skizzierten Variablen im Hinblick auf kultur-, subkultur-, schicht-, geschlechts-, alters- und generationsspezifische Unterschiede.

Nach HIRSCH, GANGUILLET & TRIER (1990, S. 196f.) besitzen private Angelegenheiten einen hohen Einfluss darauf, wie jemand den eigenen Beruf sieht und ausführt, z. B. folgende Ereignisse:

- Kinder haben (Geburt, Elternrolle, Erlebnisse der Kinder vor ihrer Schulzeit usw.),
- Beziehungen eingehen bzw. haben (heiraten, eine Familie haben usw.),
- Trennung, Scheidung, familiäre bzw. Beziehungs-Probleme,
- Krankheit, Unfall, Tod einer nahestehenden Person,
- Schulerlebnisse der eigenen Kinder,
- eigene gesundheitliche Probleme, Krankheit, körperliche Behinderung sowie
- Bau bzw. Erwerb eines Eigenheims, Hausumbau, Wohnortwechsel.

Die soziale Einbettung des Emotions- und Erschöpfungsausdrucks ist gerade hinsichtlich der Arbeitsanforderungen von Lehrern und Lehrerinnen nicht zu unterschätzen: Angriffe gesellschaftlicher Gruppierungen gegen den Berufsstand sowie das Fehlen eines Leistungsmaßstabes bzw. die Kriterienunsicherheit im Hinblick auf die eigenen Leistungen können sehr leicht zu der tatsächlichen Schwierigkeit der eigenen Leistungseinordnung führen. So könne innerhalb eines Lehrer- und Lehrerinnenkollegiums die Tendenz bestehen, die eigene Leistung mit der Quantität der verbrauchten Energie bzw. der eigenen Anstrengung zu bemessen (BAUER, KOPKA & BRINDT 1996, S. 175). Es entstünde eine Berufskultur, in der die Person, die sich übermäßig anstrengt (auch bei einer ineffizienten oder widerwilligen Arbeitsweise) und sich dementsprechend erschöpft fühlt, mit einer hohen Anerkennung rechnen darf. Daher kann es paradoxerweise besser sein, über die eigene Erschöpfung zu klagen, als sich über die Leichtigkeit, mit der Ergebnisse erzielt werden, zu freuen. Erklärbar wäre deshalb ein spezieller, allgegenwärtiger Klageton der Lehrer- und Lehrerinnenschaft (MÖNNINGHOFF 1992).

ROOK (1998) plädiert für eine angemessenere und zeitlich strukturierte Differenzierung von relevanten Emotionen innerhalb der Burnout-Forschung dadurch, dass besonders Gefühle des persönlichen Stresserlebens (sowohl auf Subjekt-Subjekt- als auch auf Subjekt-Aufgaben-Ebene), bezüglich der einzugehenden beruflichen Interaktionen (Subjekt-Subjekt-Bezug) und der zu erledigenden Arbeitstätigkeiten (Subjekt-Aufgaben-Bezug) zu untersuchen seien: „Die Aufteilung

der 'Person- bzw. Interaktionsemotionen' und der 'Aufgaben-Emotionen' in vorherige, aktuelle und nachträgliche Gefühlsregungen berücksichtigt die Eigenart von Gefühlen, daß allein Vorstellungen von künftigen Situationen deutliche Gefühlsregungen auslösen können" (ROOK 1998, S. 85).

Insgesamt zeigt sich die Methaphorik des „Erschöpfungs-Bildes“ in der Burnoutliteratur als zu vereinfachendes und irreführendes Verlustmodell (BURISCH 1994, S. 85): Emotionen beispielsweise erschöpfen bzw. entleeren sich nicht, es treten eher qualitative Veränderungen auf. Sie können allenfalls unterdrückt werden, was aber nicht bedeutet, dass überhaupt keine Emotionen mehr vorhanden wären.

## 4.6 Synopse

Teilzusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich je nach wissenschaftstheoretischem Hintergrund die Sichtweise und Akzentsetzung hinsichtlich der Beschreibung der Phänomene Burnout und Coping jeweils verschieben.

Nach der Erkenntnistheorie in Anlehnung an POPPER (1994) ist es teilweise möglich, sich im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung der objektiven Realität immer weiter anzunähern, auch wenn diese sehr wahrscheinlich niemals vollständig zu eruieren ist.

Im Gegensatz dazu steht eine eher konstruktivistische Sichtweise, deren Vertreter davon ausgehen, dass eine objektive Realität – falls diese tatsächlich existieren sollte – niemals erkannt werden kann, sondern allenfalls subjektiv konstruierte persönliche Wirklichkeiten wahrgenommen werden (VESTER 1993; CIOMPI 1997; ROTH 1997). Subjektive bzw. durch Kokonstruktionen beeinflusste Wahrnehmungen, das Verstehen einer Situation und letztlich das Handeln (BUNDSCHUH, HEIMLICH & KRAWITZ 1999) – samt der ständigen Bewertungs- und Rückkopplungsprozesse – spielen eine bedeutende Rolle im Kontext von Burnout und Coping, risikobehafteter bzw. erfolgreicher Situationsbewältigung.

Eine herausragende Bedeutung erhalten zudem zum einen der Bereich der Emotionen (MASLACH 1993b; LAZARUS 1998b) und zum anderen die Schwerpunktsetzung auf den Bereich der Gesundheits- und Ressourcenforschung bzw. der Salutogenese (HOBFOLL 1988; UDRIS 1990; ANTONOVSKY 1993).

Kausale (und damit letztlich lineare) Modellvorstellungen erscheinen im Burnout-Coping-Kontext als unangemessen sowie zu vereinfachend. Eine verstärkt ganzheitliche Sichtweise, die z. B. nicht nur die Arbeitsplatzsituation berücksichtigt, ist notwendig. Diese umfassende Sichtweise wird am ehesten durch system-

theoretische bzw. transaktionale Ansätze vertreten (BRONFENBRENNER 1981; BURISCH 1995).

Deutlich zu erkennen ist ebenso, dass Erkenntnisse aus dem Wirtschaftsbereich zum Thema personale Dienstleistung nicht eins zu eins zu übertragen sind (EFFINGER 1996; ROOK 1998). Zur Herstellung einer Hilfesituation und zum Aufbau eines Subjekt-Subjekt-Bezuges muss das personale Dienstleistungsmodell modifiziert und erweitert werden.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die These, dass die Untersuchung von Randgruppen (z. B. das Sonderschulwesen im Vergleich zum Regelschulbereich) sowie von benachteiligten Personengruppen (deutlich in der Berücksichtigung z. B. von Geschlechtsspezifika, wie im Ergebnisteil deutlich wird) wichtige und innovative Impulse auch für den Burnout-Coping-Forschungsbereich erbringen können (CIOMPI 1997) und somit das jeweilige gesellschaftliches Menschen- und Weltbild näher beleuchtet wird.

Aufgrund der Theoriefülle und der daraus entstehenden Schwierigkeit, die Phänomene Burnout und Coping eindeutig zu erfassen sowie zu beschreiben, ist das Kapitel der wissenschaftstheoretischen Überlegungen dem der Begriffsbestimmung vorangestellt. Danach erst erscheint es sinnvoll – speziell bei der Begriffsbestimmung von Burnout – theorieübergreifende Merkmale definitorisch zusammenzufassen. Vorher soll kurz das Arbeitsfeld von Lehrkräften an der Schule zur Erziehungshilfe dargestellt werden.



## Kapitel 5

# Abgrenzung und Begriffsbestimmung

Zunächst geht es darum, das Arbeitsfeld von Förderschullehrkräften definitorisch einzugrenzen und zu beschreiben. Daher werden die relevanten Begriffe (Verhaltensstörung, Heilpädagogik, heilpädagogische Psychologie) kurz im Überblick dargestellt.

Da es Lehrkräfte an Schulen zur Erziehungshilfe speziell mit Schülern und Schülerinnen mit auffälligem Verhalten zu tun haben, soll zunächst der Begriff der Verhaltensstörung definiert werden.

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (MYSCHKE 1999, S. 41). So werden in die Schule zur Erziehungshilfe diejenigen Kinder und Jugendliche aufgenommen, die „sich der Erziehung in der allgemeinen Schule so nachhaltig verschließen oder widersetzen, daß ihre eigene Entwicklung und die ihrer Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet wird“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST 1994, S. 473). Aufgrund dieses besonderen Aufgabenfeldes kann angenommen werden, dass Lehrer und Lehrerinnen, die an einer Schule zur Erziehungshilfe tätig sind, besonderen Anforderungen ausgesetzt sind, die im allgemeinen noch über den Vorschriften- und Anforderungskatalog, die an Lehrkräfte üblicherweise gesetzt werden, hinausgehen (BARTH 1997, S. 91ff.).

Als Aufgabenfeld im Sinne der *Heilpädagogik* geht es dabei „um ein behutsames erzieherisches Beeinflussen des Kindes in seiner somatopsychischen Ganzheit mit all seinen Schwierigkeiten auf der Basis guter zwischenmenschlicher Beziehungen. Das Anbahnen, Entwickeln und Vertiefen des erzieherischen Verhältnisses und seine Realisierung in der dialogisch-helfenden Beziehungsgestaltung wird bedeutsam. Die Frage nach dem Sinn (Sinnbezug, Sinnerfüllung) stellt sich immer wieder. Hier handelt es sich um eine Erziehung, die etwas zusätzliches in quantitativer und qualitativer Hinsicht bedeutet: Es müssen stets mehr Gesichtspunkte bedacht, miteinander in Beziehung gebracht werden und dabei muss vertiefter, genauer und sorgfältiger überlegt, geprüft, geplant und gehandelt werden, um den Störungen und (drohenden) Zusammenbrüchen im erzieherischen Feld wirksam begegnen zu können ... Darüber hinaus zeichnet den Heilpädagogen eine innere Haltung aus, die sein Tun und Denken trägt, gerade dann, wenn sich nicht gleich Lösungen finden und Erfolge einstellen. In der Heilpädagogik stellt sich die pädagogische Frage verschärft und radikal“ (KLEIN, MEINERTZ & KAUSEN 1999, S. 19).

Ebenso sind grundlegende Kenntnisse der heilpädagogischen Psychologie für Lehrkräfte an Förderschulen unentbehrlich.

Die *heilpädagogische Psychologie* „umfasst in Theorie und Praxis die psychologischen Aufgaben- und Problemstellungen aller Personen, deren Erziehung, Personalisation und Sozialisation im Zusammenhang mit Beeinträchtigungen unter erschwerten Bedingungen erfolgt“ (BUNDSCHUH, HEIMLICH & KRAWITZ 1999, S. 230). Sie leitet ihre Legitimation aus der Bedürfnis- und Notsituation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ab und betrifft vor allem folgende drei Bereiche:

- *Prophylaxe und Prävention* (Vorbeugung, Vorsorge, Verhütung von Störungen oder Behinderungen),
- *Verstehen* (So-Sein der Kinder, Konflikte und Probleme der Eltern und Bezugspersonen),
- *Erklären von Zusammenhängen aus den Bedingungen* (gegenwärtige Problemlage aus der Biographie und den damit verbundenen sozialen Prozessen) und Beratung, Förderung, Therapie, d. h. Unterstützung zu einer bestmöglichen Entfaltung des Kindes (BUNDSCHUH 1995, S. 24ff.).

Nachdem im Vorangegangenen das Arbeitsfeld von Förderschullehrkräften knapp definitorisch eingegrenzt wurde, steht die Klärung der zentralen Begriffe Burnout und Coping noch aus. Wie bereits im Kapitel zu den transaktionalen Forschungsansätzen aufgezeigt, sind beide Phänomene nicht prägnant zu fassen,

aber dennoch voneinander zu trennen. So kann Burnout als Folge oder Ergebnis von wenig optimalen bzw. risikobehafteten Copingstrategien angesehen werden, was im Folgenden näher untersucht werden soll.

## 5.1 Begriff und Phänomen Burnout bzw. Coping

Eine eindeutige und allgemeinverbindliche Begriffsdefinition von Burnout ist im wissenschaftlichen Forschungsfeld (noch) nicht gelungen. Je nach vertretenem theoretischen Kontext ändert sich die Bedeutung, sodass eine fehlende Genauigkeit bzw. Vagheit der Bedeutungszuschreibungen innerhalb verschiedener Theoriezusammenhänge festzustellen ist. Aufgrund der begrifflichen Unklarheiten ist eine explizite Abgrenzung zu den ebenfalls vieldeutig auftretenden Nachbarkonzepten „Stress“, „Arbeits(un)zufriedenheit“, „Depression“ oder „Bewältigung“ nicht zu leisten.

Das aus der US-amerikanischen Umgangs- bzw. Alltagssprache stammende Wort „burnout“ bezieht sich auf stark metaphorisch geprägte Bedeutungsinhalte zum einen aus dem Erfahrungsbereich der Technik (im Sinne von „durch-brennen“) und zum anderen aus dem Umgang mit Feuer (im Sinne von „ausbrennen“). Beide konkrete Erfahrungsbereiche führen nicht zu einer wissenschaftlichen Begriffsdefinition, sondern verfälschen häufig sogar den Aussagewert. So hat z. B. SCHMITZ 1998 (SCHMITZ & LEIDL 1999) empirisch nachgewiesen, dass der vielzitierte Satz, es brenne nur derjenige aus, der auch entflammt gewesen sei, hinsichtlich der Richtigkeit des Aussagegehalts nicht haltbar ist, sondern ein Zusammenhang zwischen falschen *Erwartungen* an die berufliche Situation ausschlaggebend seien.

Diese Mehrdeutigkeit des hypothetischen Konstruktes Burnout und des Wortes an sich verhindert eine verbindliche Definition von Burnout. Als beispielhaft können folgende *Definitionsversuche* von Burnout gelten:

CHERNISS (1980a, S. 12) sieht Burnout zunächst als Resultat eines transaktionalen Prozesses, wobei sich ursprünglich engagierte Professionelle als arbeitsbedingte Stressreaktion von ihrer Arbeit zurückziehen. Zusammen mit KRANTZ (1983, S. 199) erweitert er die begriffliche Sichtweise insofern, dass Burnout nicht mehr allein als Problem individueller Bewältigung bzw. Anpassung anzusehen ist, sondern als kulturelles und historisches Phänomen; Demnach resultiere Burnout aus einem Verlust von geistigen Vorsätzen (moral purpose) und von Verpflichtetheit (commitment) in der Arbeit. Diese Begriffserweiterung erfolgt aufgrund der Durchführung qualitativer Interviews mit Schwestern eines katholischen Ordens und Lehrer bzw. Lehrerinnen einer Montessori-Schule.



MASLACH & JACKSON (1984, S. 189ff.) definieren Burnout als ein Syndrom, das sich aus emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und dem Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit zusammensetzt und insbesondere bei Personen, die mit Menschen arbeiten, auftreten kann. Diese drei Faktoren bestimmen auch die Konstruktion des empirischen Fragebogens MBI.

In der Untersuchung speziell der Berufsgruppe der Lehrer und Lehrerinnen definieren GOLD & ROTH (1993, S. 13) Burnout als ein Syndrom, das aus der individuellen Wahrnehmung unerfüllter Bedürfnisse und Erwartungen hervorgeht. Eine fortschreitende Desillusionierung verbindet sich in einem Entwicklungsprozess mit einer Verminderung der individuellen Selbstwertschätzung (self-esteem).

### 5.1.1 Definitorische Merkmale und Symptomatik von Burnout

Die im vorangegangenen Abschnitt angefügten Definitionen können um eine Vielzahl weiterer Begriffsbestimmungsversuche ergänzt werden. Um aber die Kernintention des Burnoutbegriffes herauszuarbeiten und der noch vorherrschenden Vagheit des Burnout-Konstruktes zu entgehen, sollen theorieübergreifende Merkmale und verursachende Momente von Burnout im nun folgenden Abschnitt bestimmt werden.

Verschiedene Autoren und Autorinnen (MASLACH 1993a; BURISCH 1995; GAMSJÄGER & SAUER 1996b; ROOK 1998) führen insgesamt *sieben zentrale Merkmale* für Burnout an, die ich zunächst in einer zusammenfassenden Anordnung wiedergeben möchte:

1. Erschöpfung;
2. Negative Veränderungen in der Reaktion auf die jeweiligen Arbeitsanforderungen;
3. Depersonalisierung;
4. Negative Veränderungen in der Zufriedenheit mit sich selbst und der eigenen Leistung bzw. dem eigenen Leistungsvermögen;
5. Fortschreitender Verlauf mit verschiedenen Phasen;
6. Arbeits- und Organisationsmerkmale mit der Eingrenzung auf den persönlichen Dienstleistungsbereich;
7. Personenmerkmale.

## Erschöpfung

Als wichtigste Symptomatik wird die emotionale, geistige und körperliche Erschöpfung angesehen, was sich in einem entsprechendem Gefühl der Überforderung und verlorengegangenen Belastbarkeit äußern kann. Burnout gilt häufig als Stresssyndrom, welches emotionale, psychische und körperliche Störungen bewirkt.

Aufgrund theoretischer Überlegungen operationalisieren PINES, ARONSON & KAFRY (2000, S. 235) in der von ihnen entwickelten Überdrusssskala körperliche Erschöpfung durch folgende Selbstbeschreibungen: müde sein, körperlich erschöpft sein, sich erledigt, abgearbeitet, ausgelaugt, schwach oder tatkräftig fühlen. Emotionale Erschöpfung umfasse die Items: sich niedergeschlagen fühlen, emotional erschöpft sein, sich ausgebrannt, gefangen oder hoffnungslos fühlen, bekümmert sein bzw. Angst haben. Geistige Erschöpfung würde durch negative Einstellungen zum Selbst, zum eigenen Leben und zu anderen Menschen gekennzeichnet sein: glücklich oder unglücklich sein, einen guten Tag haben, sich wertlos, optimistisch, zurückgewiesen fühlen, über andere Menschen verärgert oder enttäuscht sein.

Insgesamt betrachtet sind Symptomlisten *allein* nicht geeignet, den Zustand Burnout zu charakterisieren, definieren oder diagnostizieren. Die sehr unterschiedlichen und individuell erlebten Zustände zeigen sich als *unspezifische Symptome*, d.h. es besteht Unklarheit über den Ursprung bzw. über die Faktoren, weshalb diese Symptomatiken vorliegen. Die Feststellung von Erschöpfungsgefühlen allein kann ebenso eine Abgrenzung zu von der Erscheinungsform her ähnlichen Phänomenbereichen nicht leisten, vor allem zu Stress, Belastetheit, Arbeits(un-)zufriedenheit und Depression.

Ein wichtiges Abgrenzungskriterium für Burnout ist in der zeitlichen Dimensionierung zu sehen. Kurzweilige Ermüdungs-, Überforderungs-, Krisen- oder Unlusterscheinungen am Arbeitsplatz sollen nach den meisten theoretischen Konzeptionen nicht dem Konstrukt Burnout zugeordnet werden (GAMSJÄGER 1994, S. 12). Meist ist die Rede von einem „schleichenden“ Prozess, der sich innerhalb eines Zeitraums von einigen Monaten bis hin zu einigen Jahren erstrecken würde.

Ein bestimmendes Merkmal für das Vorliegen von Burnout ist nach MASLACH & JACKSON (1981) sowie PINES, ARONSON & KAFRY (2000) das Gefühl der *emotionalen Überforderung durch Kontakte mit anderen Menschen*. ENZMANN (1996, S. 29) spricht daher von einer „klientenzentrierten“ Burnoutkonzeption bei Maslach, da ihrer Meinung nach Burnout in helfenden Berufen vor allem durch stresshafte intensive emotionale Erfahrungen in Interaktionen mit Klienten, emotionale Beanspruchungen und hohe Intensitäten emotionaler Erregung durch berufliche Dienstleistungsbeziehungen entsteht. Im Gegensatz dazu sei die Burnout-

konstruktion bei CHERNISS (1980a) eher „arbeitsstressorientiert“, weil allgemeine Arbeitsstressoren und -anforderungen, die im Sinne des transaktionalen Stresskonzeptes die Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten von Personen übersteigen (mangelnder Handlungsspielraum, Führungsstil von Vorgesetzten, Organisationsintransparenz usw.), eine entscheidende Rolle spielen.

### **Negative Veränderungen in der Reaktion auf die jeweiligen Arbeitsanforderungen**

Einhergehend zeigen sich eine problematische Einstellung zur Arbeit und „negative“ Verhaltensweisen. Mit der Erschöpfung korreliert ein ausgeprägter Widerwille gegen die Arbeit (den es selbstverständlich auch ohne Burnout geben kann), der sich jedoch angesichts der anfänglich möglichen Überidentifikation als besonders bemerkenswert erweist.

Um Veränderungen – auch hinsichtlich des eigenen beruflichen Tuns – zu erfassen, erscheint es sinnvoll, sowohl auf der theoretischen als auch auf der empirischen Ebene eine stärkere Differenzierung verschiedener Altersstufen anzustreben. MARQUARD, RUNDE & WESTPHAL (1993, S. 198) beschreiben beispielsweise für die Berufseingangsphase im Behindertenbereich die Problematik des sog. „Praxischocks“, wohingegen analog zu den Untersuchungen „ideologischer Gemeinschaften“ von CHERNISS & KRANTZ (1983) mit steigendem Alter die verstärkte Bedeutung von Sinnperspektiven und Wertevorstellungen zum Tragen kommen soll.

DITTMANN-KOHLI (1995, S. 366) stellt fest, dass gerade in Bezug auf das Selbstkonzept und das persönliche Sinnsystem in der zweiten Lebenshälfte eine für das Erleben und Handeln des Individuums sehr bedeutsame Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. So zeigen sich in dieser Lebensphase entscheidende Veränderungen in den Zielrichtungen und -inhalten, Erwartungen, Hoffnungen bzw. Befürchtungen, in den Kriterien der Selbst- und Lebensbewertung, im Zeit- sowie Körperbewusstsein.

### **Depersonalisierung**

Die Reaktion hauptsächlich auf die berufliche Klientel (auch gegenüber den Arbeitskollegen bzw. -kolleginnen oder anderen Personen möglich) können sich in einer Depersonalisierung bzw. Dehumanisierung ausdrücken. Die Gratwanderung zwischen zuviel und zuwenig Nähe geht in die Richtung einer übergroßen Distanzierung oder Gleichgültigkeit sowie Zynismus (BURISCH 1994, S. 84).

MASLACH (1993, S. 24) sieht Depersonalisierung als eine spezifische und abgegrenzte Art emotionaler Erschöpfung an, die durch einen Verlust positiver Empfindungen und von Sympathie sowie Achtung für Klienten oder Patienten gekennzeichnet ist.

Auf der Grundlage des transaktionalen Stressmodells nach LAZARUS & FOLKMAN (1987) ist Depersonalisation als eine Form emotionszentrierter Bewältigung zu verstehen bzw. als ein Langzeitergebnis auf der Ebene der sozialen Funktionsfähigkeit.

BÜSSING & PERRAR (1992, S. 330) weisen darauf hin, dass mit Depersonalisation „eine spezifische Umgangsweise von Helfern mit Klienten in hochbelasteten und schwer bewältigbaren Situationen“ gemeint ist. Dies sollte nicht mit dem gleichnamigen psychopathologischen Phänomen verwechselt werden, welches von einer Störung des Ich-Erlebens ausgeht, in dem psychische Vorgänge nicht mehr als dem Ich zugehörig erlebt werden.

Bezogen auf das schulische Tätigkeitsfeld kann ein Zusammenhang mit dem Personenkreis an Schüler/-innen und dem Alter bzw. der Jahrgangsstufe im Hinblick auf Depersonalisierungstendenzen festgehalten werden.

So ist nach STRASSMEIER (1990) bei Lehrkräften für Menschen mit geistiger Behinderung Depersonalisierung so gut wie nicht festzustellen, was an der Qualität der Beziehung liegen könnte.

BAUER, KOPKA & BRINDT (1996) beobachten verschiedene Qualitäten der Kontaktaufnahme von Lehrkräften in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und kommen zu dem Schluss, dass beim Unterrichten in unteren Altersklassen ein reichhaltigeres Handlungsrepertoire und eine große emotionale Beteiligung aufzufinden sei. In höheren Jahrgangsstufen scheinen sogar dieselben untersuchten Lehrkräfte in ihren Handlungen und ihrem Gefühlsausdruck eher eingeschränkt zu sein.

Die spezifischen Bedingungen im personenbezogenen Dienstleistungsbereich können sich also, wie im nächsten Unterkapitel dargelegt wird, förderlich bzw. verstärkend auf Depersonalisierungstendenzen auswirken.

### **Negative Veränderungen in der Zufriedenheit mit sich selbst und der eigenen Leistung bzw. dem eigenen Leistungsvermögen**

Im Unterschied zur früheren eigenen Leistungsbewertung fällt eine reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit und Unzufriedenheit mit der eigenen Leistungsqualität auf, was zu einer verallgemeinerten Selbstabwertung führen kann.

In der Burnout-Literatur finden sich Aussagen über eine reduzierte persönliche Leistungs-Fähigkeit oder Kompetenz, eine abfallende Wirksamkeit bzw. Effektivität von Leistungs-Handlungen oder einer abnehmenden Qualität der Leistungs-

Produkte (GAMSJÄGER 1994; BURISCH 1995; ENZMANN 1996). Als Grundlage dafür werden überwiegend subjektive Unzufriedenheitsurteile angegeben, die eine hohe konzeptuelle Ähnlichkeit mit Arbeits(un)zufriedenheitsäußerungen aufweisen.

Festzustellen ist, dass der Kern theoretischer Burnout-Konzeptionen sehr stark auf Veränderungsannahmen beruht. Viele Fachautoren verzichten allerdings gänzlich auf den Einbezug eines Leistungsrückganges als wesentliches Merkmal und beziehen sich dagegen mehr auf Auswirkungen unerfüllter Erwartungen, Motivationen oder Ideale, auf Folgen mangelnder Kompetenzen oder fehlendem positivem Feedback (PINES, ARONSON & KAFRY 1993; SCHMITZ & LEIDL 1999).

Nach HECKHAUSEN (1980) spielen Anstrengung, Zielgerichtetheit, Gütemaßstab und ein persönlicher Aufforderungscharakter einer leistungsbezogenen Situation eine wichtige Rolle:

1. Eine Handlung muss zu einem Resultat führen.
2. Es muss ein Gütemaßstab vorliegen, mit Hilfe dessen sich das Resultat bewerten lässt.
3. Der Handelnde muss sich für das vorgelegte Handlungsergebnis verantwortlich fühlen können.

Der personenbezogene Dienstleistungsbereich jedoch ist dadurch gekennzeichnet, dass innerhalb vieler Tätigkeiten diese leistungsthematischen Situationsmerkmale nur teilweise oder überhaupt nicht gegeben sind. So ergeben sich aus ökonomischer Sicht Schwierigkeiten in der Bewertung, Berechnung, Honorierung und Bezahlung (z. B. fällt bei diesen Dienstleistungen häufig Produktion und Konsumption zusammen oder mögliche Ergebnisse werden erst nach längerem Zeitraum überprüfbar). Nach Auffassung von NAGEL (1996) werden personenbezogene Dienstleistungen von Leistungsträgern (z. B. dem Staat oder den Kommunen) aus Kostengründen eher als aufwendig, ökonomisch nicht fassbar und vom Wirkungsgrad kaum messbar wahrgenommen. Werden aber Erfolge oder Kriterien für die Qualität der Erfüllung der Arbeitsaufgaben nicht oder nur in geringem Ausmaß benannt und festgestellt (fehlender Gütemaßstab), wird das persönliche und auch soziale Erleben der Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit erheblich erschwert.

Für die Burnout- wie auch die Arbeitszufriedenheitsforschung gilt es daher Zusammenhängen sowie der wechselseitigen Beeinflussung von subjektivem Leistungserleben, dem sozial, gesellschaftlich oder institutionell vertretenen Leistungsanspruch und den beruflich vertretenen Wertorientierungen bzw. den daraus abgeleiteten Handlungszielen Rechnung zu tragen.



EFFINGER (1996, S. 191ff.) unterscheidet bei der Festlegung von Bewertungsmaßstäben personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten zwischen drei verschiedenen gesellschaftlichen Regulationssphären (Gemeinschaft, Markt und Staat):

1. Sphäre der Gemeinschaft: Meist sind dabei gegenseitige Freundschafts- und Liebesdienste angesprochen, die unentgeltlich sowie in der Mehrzahl von Frauen geleistet werden;
2. Sphäre des Marktes: Angeboten werden Dienste, die einen unmittelbar materiellen Nutzen oder Gewinn erwarten lassen und die grundsätzlich frei und ohne moralische Verpflichtung zugänglich sind;
3. Sphäre der öffentlich personenbezogenen Dienstleistungen: Die erforderlichen Mittel werden im Wesentlichen von der Allgemeinheit (Steuerzahler) aufgebracht und sind aufgrund bürokratischer Normierung und Regulierung mit einem hohen Grad an Starrheit und mit Anpassungsleistungen sowie Kontrolle verbunden.
4. Nicht eindeutig zuzuordnener Bereich der intermediären Organisationen: Dazu zählen Verbände, Vereine sowie das breite Spektrum selbstorganisierter Einrichtungen im Sozial-, Bildungs- und Kulturbereich, wo sich ideelles und professionelles Engagement vermischen.

Um genaue Leistungskriterien festlegen zu können, ist es für die Arbeitnehmer von wesentlicher Bedeutung, ob sie ihre bezahlten Dienstleistungen im öffentlichen bzw. staatlichen oder im privaten Auftrag ableisten. Im Zuge der aktuellen Sparpolitik erleben wir in der Gesundheits-, Sozial- und Bildungspolitik einen Richtungswechsel insofern, dass erhebliche Einschnitte im Bereich unentgeltlicher Dienstleistungen zu verzeichnen sind und der Einsparungsdruck vor allem einen starken Rückzug des Staates aus dem Leistungsbereich personenbezogener Dienstleistungen zur Folge hat.

So kollidiert beispielsweise der über den Zeitwert vermittelte Wirtschaftlichkeitszwang mit den beruflichen Idealen, wenn in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung oder auch Altersverwirrtheit Tätigkeiten einfach abgenommen und stellvertretend erledigt werden, anstatt die jeweiligen Personen in ihrer Eigentätigkeit zu unterstützen und anzuleiten.

So müssten für diese besondere Art der Dienstleistungserbringung eigenständig entwickelte Zielsetzungen und Leistungskriterien festgelegt und nicht nur abstrakte, von konkreten Arbeitssituationen abgelöste und der Betriebswirtschaft entlehnten Leistungskriterien übernommen werden (GEHRMANN & MÜLLER 1999).

### **Fortschreitender Verlauf mit verschiedenen Phasen**

Es wird ein dynamischer und oftmals schleichender Prozessverlauf in der Entwicklung von Burnout angenommen (EDELWICH & BRODSKY 1984; BURISCH 1994; SCHMITZ 1997; FENGLER 1998; FREUDENBERGER & NORTH 1999).

BURISCH (1994, S. 18f.) nennt folgende sieben Burnout-Phasen:

1. Warnsymptome der Anfangsphase (Vermehrtes Engagement für Ziele, Erschöpfung);
2. Reduziertes Engagement für Klienten/Schüler und Schülerinnen, für andere allgemein, für die Arbeit, Konzentration auf die eigenen Ansprüche (Eifersucht, konfliktträchtige Sozialbeziehungen);
3. Emotionale Reaktionen, Schuldzuweisung (Depression, Aggression);
4. Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Motivation, der Kreativität, Entdifferenzierung;
5. Verflachung des emotionalen Lebens, des sozialen Lebens;
6. Psychosomatische Reaktionen;
7. Verzweiflung.

SCHMITZ (1997, S. 360f.) schildert den Entwicklungsprozess von Burnout mit der Abfolge: Unrealistische, illusionäre Erwartungen – Enttäuschung – Erschöpfung – Abzug der Selbstaufmerksamkeit mit Depersonalisierung und terminalem Zustand.

Unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte formuliert FREUDENBERGER & NORTH (1999, S. 259) einen Burnout-Zyklus, wobei nicht unbedingt alle zwölf Stadien durchlaufen, sondern auch die Möglichkeit den Burnout-Prozess zu stoppen oder rückgängig zu machen aufgeführt werden. Die einzelnen Stadien zeigen sie wie folgt auf:

1. Der Zwang sich zu beweisen;
2. Verstärkter Einsatz;
3. Subtile Vernachlässigung eigener Bedürfnisse;
4. Verdrängung von Konflikten und Bedürfnissen;
5. Umdeutung von Werten;



6. Verstärkte Verleugnung der aufgetretenen Probleme;
7. Rückzug;
8. Beobachtbare Verhaltensänderungen;
9. Depersonalisation bzw. Verlust des Gefühls für die eigene Persönlichkeit;
10. Innere Leere;
11. Depression;
12. Völlige Burnout-Erschöpfung.

### **Arbeits- und Organisationsmerkmale mit der Eingrenzung auf den personalen Dienstleistungsbereich**

Die Symptome gelten als arbeitsbezogen (work-related), und zwar in der Eingrenzung auf bezahlte Tätigkeiten, also Erwerbstätigkeiten, im sog. personalen Dienstleistungsbereich (Reservierung des Begriffs für „professionelle Helfer“).

### **Personenmerkmale**

Die Burnout-Symptome können sich auch in „normalen“ Personen manifestieren, ohne dass diese vorher an einer Psychopathologie leiden. Zur Prävention und Intervention sollen die defensiven Bewältigungsstrategien, mit deren Hilfe eine Konfliktsituation zu lösen versucht wurde, Berücksichtigung finden. Wichtig in diesem Zusammenhang erscheint der Hinweis auf die hohe Bedeutung der Selbst-Wahrnehmung samt der damit verbundenen Bewertungsprozesse sowie die subjektive Konstruktion der persönlichen Arbeits- und Lebenswelt.

#### **5.1.2 Zum Begriff Bewältigung/Coping**

Wie schon in den Unterkapiteln zum Transaktionsmodell nach LAZARUS bzw. zur Ressourcentheorie nach ANTONOVSKY angedeutet, entwickeln und zeigen Menschen Versuche, mit Stress umzugehen, ihn zu bewältigen oder zu meistern, d. h. sie entwickeln und zeigen Copingverhalten. *Coping* steht für die Summe der sich stets verändernden Anstrengungen, die eine Person unternimmt, um mit inneren und/oder äußeren Beanspruchungen und Herausforderungen fertig zu werden (LAZARUS & FOLKMAN 1984). Es kann festgestellt werden, dass Coping als kognitiver, emotionaler und behavioraler Prozess nicht unbedingt auf die homöostatische

Stressreduktion, auf die Beseitigung der Stressoren abzielt, sondern auf die Erlangung eines neuen System-Umwelt-Verhältnisses auf verändertem Organisationsniveau.

Folgende *Copingstile und -strategien* können unterschieden werden (LAZARUS & FOLKMAN 1987, S. 153):

1. Konfrontative Bewältigung (confrontive coping);
2. Kognitive Distanzierung (distancing);
3. Selbstkontrolle (self-control);
4. Suche nach sozialer Unterstützung (seeking social support);
5. Übernahme von Verantwortung (accepting responsibility);
6. Flucht-Vermeidung (escape-avoidance);
7. Problembezogene Lösungsversuche (planful problem-solving);
8. Positive Neueinschätzung (positive reappraisal).

Eine wichtige Rolle innerhalb des Bewältigungsprozesses wird der Emotion-Coping-Relation zugeschrieben: Zwar beeinflussen Emotionen die Stressbewältigung, doch als Ergebnis des Coping wird ein verändertes System-Umwelt-Verhältnis erreicht, das wiederum mit Kognitionen und Emotionen rückgekoppelt ist. VESTER (1991, S. 53ff.) hält die Erforschung unterscheidbarer emotionaler Zustände – die aus System-Umwelt-Transaktionen resultierende Größen – als eine vielversprechende, aber wenig ausgearbeitete Forschungsperspektive. Folgende zentrale Themenschwerpunkte wären zu berücksichtigen:

- Stress als Kontrollproblem;
- Soziale Unterstützung;
- Wahrscheinlichkeiten des Auftretens von Emotionen im Stressgeschehen;
- Adaption und Maladaption;
- Erhebung sozialer Stressoren auf Systemebene.

Die beiden Funktionen von Coping betreffen nach LAZARUS & FOLKMAN (1987) zum einen eine positive *Veränderung der Problemlage* (*problem-focused coping*) oder eine *Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit* (*emotion-focused*

*coping*). Diese zwei Funktionen werden mittels vier unterschiedlicher Arten von Bewältigung angestrebt: *Informationssuche*, *direkte Handlung*, *Unterdrückung von Handlungen und intrapsychische Prozesse*. Zudem werden Aspekte der zeitlichen und *thematischen* Orientierung differenziert: die Bewältigung vergangener Ereignisse sowie von Verlust, im Gegensatz zur Bewältigung zukünftiger Ereignisse, z. B. Herausforderung und Bedrohung.

Weiter wird unterschieden, ob die angezielten Veränderungen eher die *Umwelt* oder die *Merkmale der eigenen Person* betreffen, wobei eine Abgrenzung von *objektiven Stressmerkmalen* und *psychologisch vermittelten Repräsentationen* erfolgen kann, vgl. PERREZ & REICHERTS (1992).

Neben objektiven Merkmalen wie *Regulierbarkeit*, *Wandelbarkeit*, *Ambiguität* oder *Situationsbereich* wird die Bedeutung von *Moderatorvariablen* beispielsweise hinsichtlich eigener Kontroll- bzw. Kompetenzüberzeugungen diskutiert (SCHWARZER 1993; SCHMITZ & SCHWARZER 2000). Als aussagekräftig erscheinen in diesem Zusammenhang ebenso Konzepte der allgemeinen *Selbstwirksamkeit* (self-efficacy): Das subjektiv wahrgenommene Repertoire von Bewältigungshandlungen repräsentiert die generalisierte Überzeugung der Person, aufgrund der eigenen Kompetenzen mit unterschiedlichen Problemen erfolgreich umgehen zu können. Menschen mit hohen Kompetenzerwartungen sehen oft eine feste Verbindung zwischen ihren Erfolgen und ihren guten Fähigkeiten, während sie bei Misserfolgen nicht ihre Inkompetenzen als ursächlich wahrnehmen. Bei Personen mit subjektiv schwachen Kompetenzen ist dies eher umgekehrt, eine selbstwertbedrohliche Verbindung von Inkompetenz und Misserfolg führt zu Empfindungen persönlicher Hilflosigkeit.

Als Ergänzung zum Konzept der Selbstwirksamkeit bzw. Kompetenzerwartung kann zum einen das von ANTONOVSKY (1987) eingeführte Konstrukt des Kohärenzsинns – vgl. Kapitel zur Salutogenese – und zum anderen das Konzept *Hardiness* (MADDI 1990) angesehen werden. Das Hardiness-Konzept deutet auf protektive Faktoren hin, welche Copingprozesse begünstigen, wobei mit Hardiness eine Reihe von Überzeugungen über sich selbst und die Umwelt gemeint sind; Diese lassen sich auf folgende drei Dimensionen zurückführen: Engagement (commitment), Kontrolle (control) und Herausforderung (challenge). *Engagierte* Personen erleben die Welt als bedeutungsvoll und interessant, die *Kontrolle* erlaubt ihnen, Einfluss auf das Geschehen zu nehmen, was durch eigene Anstrengung erreicht wird, und *Herausforderung* schließlich ermöglicht die Überzeugung, dass durch immer neue Lernprozesse persönliches Wachstum erfahren und das eigene Leben verbessert wird, anstatt sich mit einmal Erzieltem zufrieden zu geben.

Als unterstützende Bedingung wird die *soziale Ressource* diskutiert (LAIREITER 1993). So bezieht sich eine wichtige Frage der Netzwerkforschung auf den Zu-

sammenhang von Netzwerkparametern mit Kennwerten der seelischen Gesundheit. Soziale Ressourcen können als protektive Faktoren für psychische Beeinträchtigungen und Belastungsempfindungen angesehen werden. Zu differenzieren ist dabei zwischen der *verfügbaren Unterstützung*, welche sich auf kognitive Repräsentationen der Verfügbarkeit von Veränderungsmöglichkeiten des Belastungszustandes durch andere Personen bezieht, und der *erhaltenen Unterstützung*, welche eine Änderung des Belastungszustandes bedeutet, die durch andere Personen herbeigeführt wird.

Häufig wird die Frage nach der *Wirksamkeit* bzw. der *Angemessenheit* von Bewältigungsbemühungen gestellt (LAUX & WEBER 1990; PERREZ & REICHERTS 1992b). Es wird der Ansatz vertreten, dass funktionale Regeln der Zielerreichung unter Berücksichtigung von Ausgangsbedingungen formuliert werden können, wobei individuelles Verhalten an diesem Kriterium zu messen wäre. Charakteristische Regelabweichungen bzw. Regelbefolgung werden als relativ stabile differentialdiagnostische Informationen betrachtet und können die Grundlage individualisierter Interventionen darstellen.

Schließlich kann von einem bedeutsamen Zusammenhang zwischen *wirksamer Belastungsbewältigung* und der *psychophysischen Gesundheit* gesprochen werden: Im Rahmen des Situations-Verhaltens- Konzeptes wird von dem Sachverhalt ausgegangen, dass das Ausmaß der Wirksamkeit des konkreten Belastungsbewältigungsverhaltens von Personen die seelische als auch die physische Gesundheit im Sinne eines stabilen Merkmales beeinflussen kann (BECKER & MINSEL 1986; PERREZ & BAUMANN 1991; SCHWARZER 1993).

Insgesamt erscheint die Forschungsaktivität im Rahmen des Belastungsbewältigungs-Paradigmas (immer noch) als äußerst methodenvielfältig und uneinheitlich operationalisiert, was zu konzeptuellen und terminologischen Unschärfen führt. Die Abgrenzung des Gegenstandsbereiches ist erschwert, da „mit gleichen Begriffen Verschiedenes und Gleiches mit verschiedenen Begriffen bezeichnet wird. Die Inflation der Bedeutungsgehalte des Coping-Begriffes erschwert derzeit die Metaanalysierbarkeit von einschlägigen Forschungsergebnissen“ (PERREZ & BAUMANN 1991, S. 72).

### 5.1.3 Einbettung der Begriffe Burnout und Coping in eine salutogenetische Sichtweise

Wenn man die Begriffe „Burnout“ und „Coping“ in Beziehung zu individuellem gesundheitsförderlichen Verhalten und der möglichen Aktivierung eigener Ressourcen im Hinblick beispielsweise auf den Lehrberuf setzt, können wissenschaftstheore-

tisch vier unterschiedliche Bewältigungsstile bzw. Persönlichkeitsprofile (synonyme Begriffsverwendung in der vorliegenden Arbeit) differenziert werden: in die Typisierungen „G“, „S“ sowie die Risikotypen „A“ und „B“ (PRESSEDIENST DES BERUFSVERBANDES DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN E. V. BDP BONN 1997).

Diese vier Musterbeschreibungen sowie Verlaufformen beruhen sowohl auf Ressourcentheorien, z. B. ANTONOVSKY (1987), als auch auf dem transaktionalen Stress- und Copingkonzept nach LAZARUS & FOLKMAN (1987).

In Anlehnung an SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001) können die vier Bewältigungsmuster wie folgt beschrieben werden:

### **Muster G**

„G“ steht hier für „Gesundheit“ und weist auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit hin. Bezogen auf das „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) bestehen deutliche Ausprägungen in den Dimensionen, die das Engagement gegenüber der Arbeit anzeigen: Am stärksten ist der berufliche Ehrgeiz ausgeprägt, wobei ebenfalls hohe Werte hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und der Verausgabungsbereitschaft vorliegen. Trotz des stärkeren beruflichen Engagements ist eine erhalten gebliebene Distanzierungsfähigkeit hervorzuheben. Mit einer sehr geringen Ausprägung in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen, eine sehr starke offensive Problembewältigung und einer sehr hohen inneren Ruhe sowie Ausgeglichenheit entsprechen die Dimensionen der Widerstandsfähigkeit und des Bewältigungsverhalten gegenüber belastenden Situationen den positiven Erwartungen. Schließlich ist der emotionale Bereich, d. h. das berufliche Erfolgserleben, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung, ebenfalls mit sehr positiven Werten belegt.

Kennzeichen des Musters G sind also deutliche, doch nichtexzessive Ausprägungen in den Engagementsdimensionen, ein hohes Maß erlebter Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber den beruflichen Belastungen sowie höchste Werte in den Dimensionen, die Gefühle der Zufriedenheit und Geborgenheit zum Ausdruck bringen. Dieses Muster kann sowohl als Ausdruck von Gesundheit als auch als Voraussetzung für eine gesundheitsförderliche Anforderungsbewältigung verstanden werden. Alle Zusammenhänge, die für das Muster G aufzufinden sind, bestätigen, dass es sich in diesem doppelten Sinne um ein Gesundheitsmuster handelt: Die Personen dieses Musters weisen die geringsten gesundheitlichen Beeinträchtigungen und zugleich die beste Erholungsfähigkeit auf, erleben sich am kompetentesten in Bezug auf soziale und leistungsbezogene Anforderungen, finden Sinnerfüllung und Freude sowohl in der Arbeit wie auch in anderen Lebensberei-



chen. Sie zeichnen sich nicht unbedingt durch Arbeitsheroismus aus, sondern durch die Fähigkeit zur angemessenen Bilanzierung von Aufwand und Nutzen. So weisen ihre Selbsteinschätzungen übereinstimmend darauf hin, dass sie sich ehrgeizige Ziele setzen, bei der Verfolgung dieser Ziele aber auch mit den Kräften zu haushalten verstehen. Wenn BECKER & MINSEL (1986) seelische Gesundheit daran messen, wie man gleichermaßen den externen und internen Anforderungen zu genügen vermag, dann sind es genau diese Menschen, die als seelisch gesund bezeichnet werden können. Die Vertreter und Vertreterinnen des Musters G genügen sozusagen allen Kriterien eines gesundheitspsychologischen Tugendkataloges. Wo immer Interventionsbemühungen zur Stärkung der persönlichen Ressourcen unternommen werden, so sollten sie darauf gerichtet sein, Entwicklungen im Sinne dieses Musters zu beeinflussen. Offensichtlich haben schon Tendenzen in Richtung des G-Musters eine gesundheitsprotektive Wirkung, z. B. bei unterschiedlichen Musteranteilen bzw. Mischprofilen.

### Muster S

„S“ weist auf den Begriff der „Schonung“ hin, der in diesem Falle das Verhältnis gegenüber der Arbeit charakterisiert. Es lassen sich sehr geringe Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben feststellen. Das verringerte Engagement ist allerdings nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung zu werten, da die Resignationstendenz relativ niedrige Ausprägungen zeigt. Insgesamt herrscht ein positives Lebensgefühl vor, wobei die Quelle dieser Lebenszufriedenheit vorwiegend außerhalb des Arbeitsbereiches aufzufinden ist. Daher ist das Muster S weniger unter dem Aspekt der Gesundheit als vielmehr unter dem der Arbeitsmotivation von Interesse.

So ist dieses Muster vor allem durch die geringsten Ausprägungen in den Engagementsdimensionen und die höchste Distanzierungsfähigkeit bei (relativer) Zufriedenheit gekennzeichnet. Die Arbeits- und Leistungsorientierung ist beim Typ Schonung von geringem Gewicht, wohingegen das größte Interesse dem Freizeitbereich entgegengebracht wird, wodurch sich etwa auch die Bedeutsamkeit der flexiblen Arbeitszeit erklärt. Es entspricht einer allgemeinen Erfahrung, dass aus Schonung kaum stärkere Zufriedenheit erwachsen kann. So steht es auch im Einklang mit der Mustercharakteristik, dass in den Emotionsdimensionen eher durchschnittliche Ausprägungen vorliegen, dass also immer nur von relativem Wohlbe finden gesprochen werden kann. Es dürften vor allem zwei Faktoren sein, die sich als Hindernisse für positive Emotionen erweisen: zum einen die Kritik und der Widerstand durch die soziale Umgebung, die das S-Muster in der Regel hervorrufen

dürfte, und zum anderen das Fehlen der aktiven Komponente in möglicherweise nicht allen, aber doch wichtigen Bereichen der Lebensgestaltung, womit Selbstbestätigung und Erfolgserleben schwerlich aufkommen können. Es wäre hier zu kurz gegriffen, von einem Bewältigungsmuster der „Drückeberger“ zu sprechen. In nicht wenigen Fällen dürfte sich im S-Muster das Erleben nicht (mehr) ausreichender beruflicher Herausforderungen niederschlagen und eher als Ausdruck einer anforderungsangemessener Schutzhaltung zu verstehen sein.

### Risikomuster A

Das überhöhte Engagement ist charakteristisch für dieses Muster. Insgesamt findet jedoch die hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung: Die im Vergleich stärksten Ausprägungen im Bereich des Arbeitsengagements stehen der niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit und eine verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen gegenüber. So fällt es Personen dieses Profils am schwersten, Abstand zu den Problemen von Arbeit und Beruf zu gewinnen und nicht zu resignieren. Relativ gering ist dabei die erlebte soziale Unterstützung sowie die allgemeine Lebenszufriedenheit. Im Kern ist ein paradoxes Phänomen angesprochen, das SIEGRIST (1991) als „Gratifikationskrise“ bezeichnet, da trotz eines sehr hohen Arbeitseinsatzes das Ausbleiben von Anerkennung erlebt wird. Hiervon sollen stärkere pathogene Wirkungen verursacht werden, u. a. ein Herz-Kreislauf-Risiko, was in engem Bezug zu dem vieldiskutierten Typ-A-Verhaltenskonzept nach FRIEDMAN & ROSENMAN (1991) zu sehen ist. Aufgrund dieser beschriebenen Parallelen spricht man hier vom Risikomuster A.

Insgesamt erweisen sich für das Muster A exzessive Verausgabungsbereitschaft bei niedrigster Distanzierungsfähigkeit, verminderte Widerstandskraft gegenüber Belastungen sowie ein eher gering ausgeprägtes Erleben von Zufriedenheit und Geborgenheit als charakteristisch. Hervorzuheben ist, dass sich das überhöhte Engagement in eine spezifische Wertestruktur einordnet, die mit dem Begriff der „protestantischen Berufsethik“ in Verbindung gebracht werden kann. Gemeint ist damit ein Verhältnis der Arbeit und dem Leben gegenüber, das durch Askese, Tüchtigkeit und Rechtschaffenheit gekennzeichnet ist. Man könnte wohl auch von einer übersteigerten Anpassung an die Erwartungen und Normen der Leistungsgesellschaft sprechen. Neben dem erhöhten Engagement sind es weitere Charakteristika des Typ-A-Verhaltens, die sich in diesem Muster wiederfinden. Verwiesen sei insbesondere auf die Kombination hoher Ausprägungen in den Merkmalen Erholungsfähigkeit, Planungsambitionen (Kontrollbestrebungen), Ungeduld und Dominanzstreben. Das entscheidende Kennzeichen des Risikomusters A ist das Zusammenfallen von exzessiver Verausgabung und eingeschränkter Widerstandskraft,



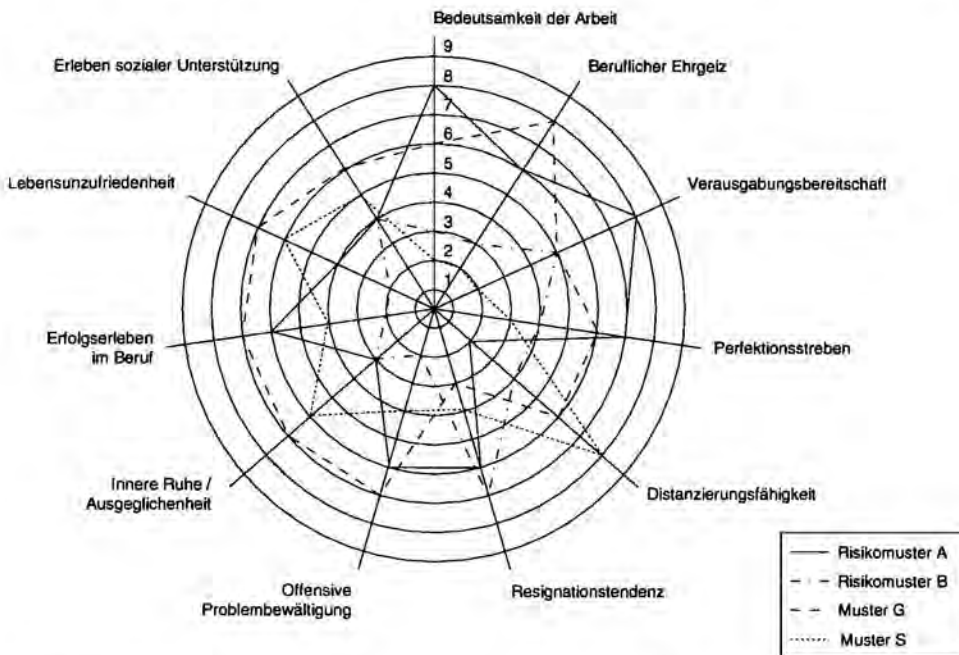
die sich auch im starken Belastungserleben niederschlägt. Aus dieser Konstellation kann die selbstzerstörerische Wirkung dieses Musters resultieren. Bei stärkerer Musterausprägung kommt es zu einem ständigen Widerspruch dergestalt, dass hoher Krafteinsatz nicht in gewünschtem Maße zu Erfolgserleben und Zufriedenheit führt.

### **Risikomuster B**

Im Kern beschreibt den Typ „B“ eine vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen, was auf das wesentliche Erscheinungsbild von Burnout zu beziehen ist. Neben geringen Ausprägungen innerhalb der Dimensionen des Arbeitsengagements geht das Risikomuster B – im Gegensatz zum Risikomuster A – mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. Bezeichnend sind häufig gegensätzliche Ausprägungen, z. B. steht eine sehr hohe Resignationstendenz einer sehr gering ausgeprägten offensiven Problembewältigung gegenüber, was sich wiederum gegenseitig bedingen kann. Besonders kritische Werte liegen ebenfalls hinsichtlich der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit vor sowie vor allem auch im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung.

Dieses beschriebene Profil B ist jedoch keinesfalls zu verwechseln mit der in der Persönlichkeitspsychologie verwendeten Verhaltenstyp-B-Charakterisierung, deren Eigenschaftsbeschreibungen wie Ruhe, Gelassenheit und Entspanntheit zur Nachahmung empfohlen werden (CHAITOW 1990).

Für das hier angesprochene Risikomuster sind geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements bei zugleich eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit (im Unterschied zu Muster S), stark herabgesetzte Widerstandskraft und massive emotionale Beeinträchtigungen kennzeichnend. Allein schon die hohen Ausprägungen der psychischen und körperlich-funktionellen Beschwerden, bestätigen die besondere Gesundheitsproblematik dieses Musters. Das Muster B steht in sehr engem Zusammenhang mit dem Burnout-Syndrom, da sich viele Gemeinsamkeiten mit der Symptomatik im fortgeschrittenen Burnout-Prozess finden lassen (BURISCH 1994). Hervorstechend sind Erschöpfungserleben, Erholungsunfähigkeit und eine durchgehende Resignationstendenz. Zum Ausdruck kommt auch ein massives Erleben von Kompetenzdefiziten, das sich sowohl auf Leistungs- als auch auf sozial-kommunikative Anforderungen bezieht. In den Wert- und Zielvorstellungen wird schließlich deutlich, dass die Arbeit im Besonderen und das Leben im Allgemeinen wenig Anreize zu bieten haben. Es fehlt an Sinnorientierung, der eine zentrale Bedeutung in der seelischen Gesundheit zukommt. Ohne Frage zeigt das B-Muster ein hohes gesundheitliches Risiko an. Nicht bei jedem



**Abbildung 5.1:** Unterscheidung von vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in Anlehnung an SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER 1999, S. 249

vorgefundenen B-Muster muss auch ein Burnout-Prozess stattgefunden haben, vgl. die Phasenmodelle des Burnout. Nicht jede hier zuzuordnende Person hat eine Entwicklung vom Brennen über Enttäuschung zum Ausbrennen hinter sich; In nicht wenigen Fällen dürfte das B-Muster Ausdruck eines von Anfang an gegebenen Missverhältnisses zwischen den vorgefundenen Anforderungen und den eingebrachten Persönlichkeitsvoraussetzungen sein.

Einen Überblick über die verschiedenen Merkmalsausprägungen bietet die Abbildung 5.1, die die Zusammenstellung der einzelnen Muster beschreibt in Anlehnung an SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER (1999, S. 249).

Im Hinblick auf das präventive Anliegen verdienen insbesondere die Risikomuster A und B Aufmerksamkeit. In beiden Fällen sind Verhaltens- und Erlebensweisen festzustellen, die psychische Gefährdungen und Beeinträchtigungen anzeigen.

Aufgrund der inspirierenden Wirkung einer vorgefundenen Karrikatur in einem Büro (die auf das Muster A verweisen würde) haben SCHAARSCHMIDT & FISCHER

(2001, S. 58) die vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in den Kombinationen humorvoll dargestellt, vgl. Abbildung 5.2.

#### 5.1.4 Ursachenbereiche von Burnout und Coping

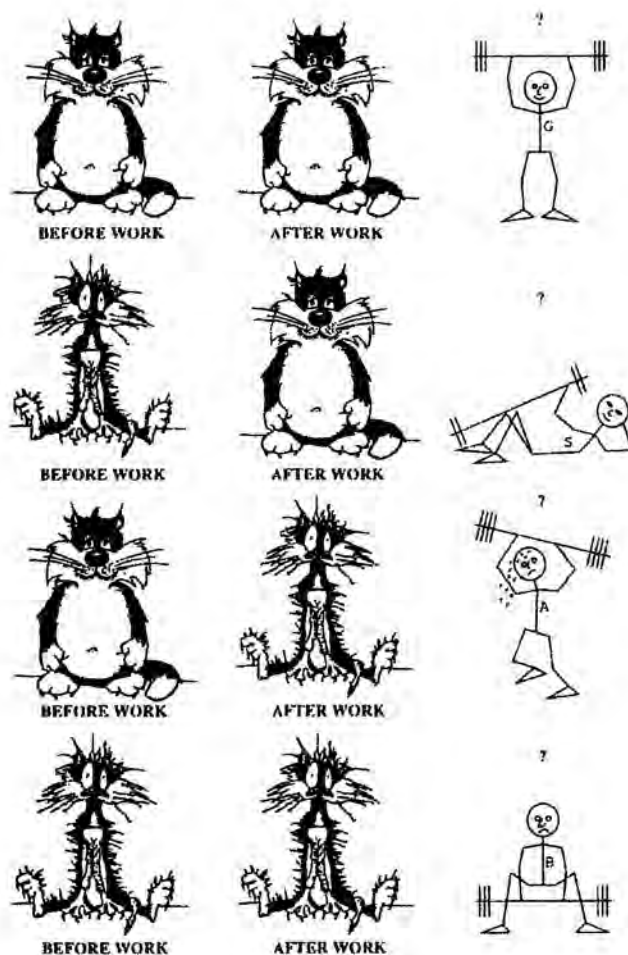
Zusammen mit BURISCH (1994, S. 32) lässt sich feststellen, dass die kausalen Erklärungen des Burnout-Syndroms hinsichtlich der vorliegenden Bestimmungsversuche sich als äußerst unzulänglich erweisen: „Entweder sie sind so global, dass nahezu jeder unbefriedigende Umstand als Ursache in Frage kommt, oder aber so spezifisch, daß sie auf nur ganz wenige Berufsgruppen anwendbar sind, von Burnout-Prozessen im Privatleben ganz abgesehen“.

BARTH (1997, S. 29) gibt als mögliche Bedingungen für die Entstehung von Burnout Faktoren an, die das Dreieck aus Individuum, Arbeitsplatz und Umwelt/Gesellschaft betreffen: zum einen Umweltfaktoren (Kultur, Gesellschaft), zum anderen Arbeitsplatzmerkmale (Stressoren) sowie die Persönlichkeit des Menschen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Ansprüche, Erwartungen, Konstitution, seelische Gesundheit, soziale Unterstützung).

FENGLER (1998, S. 48ff.) führt Burnout auf verschiedene Arten der Belastung zurück, auf Belastungen am Arbeitsplatz (Belastung durch die Institution, im Team, durch Klienten), auf Belastung in Partnerschaft, Familie und Freundeskreis sowie auf Selbstbelastung.

Die Arbeits- und Organisationspsychologin CHRISTINA MASLACH sieht die Ursachen von Burnout ausschließlich in den Bedingungen und Strukturen des Arbeitsplatzes (MASLACH & LEITER 2001, S. 41ff.) und zwar in den folgenden:

- Arbeitsüberlastung, d. h. die Arbeit ist intensiver, nimmt mehr Zeit in Anspruch, ist komplexer und führt zu Erschöpfung durch Überlastung;
- Mangel an Kontrolle hinsichtlich des Ausmaßes an Kontrolle bzw. der Last des Mikromanagements;
- Unzureichende Belohnung, z. B. weniger für mehr bekommen, die Freude an der Arbeit verlieren;
- Der Zusammenbruch der Gemeinschaft, beispielsweise durch die Spaltung persönlicher Beziehungen, das Untergraben von Teamarbeit oder dass jeder für sich allein arbeitet, nicht mit anderen zusammen;
- Fehlen von Fairness;
- Widersprüchliche Werte mit der Frage: „Was ist wirklich wichtig?“, da wir häufig nicht das umsetzen, was wir vorher gesagt haben.



**Abbildung 5.2:** Vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens?  
(SCHAARSCHMIDT 2001, S. 58)

Aufgrund der Unschärfe und der mangelnden Abgrenzbarkeit zu Nachbarkonzepten (beispielsweise zur Frage nach den Ursachen von Arbeitsunzufriedenheit oder Depression) plädiere ich in diesem Zusammenhang für die Durchführung einer Bedingungsanalyse, die die konkrete Situation unter Berücksichtigung des Mehr-Ebenen-Perspektiv-Modells nach BRANDAU (1991a) eruiert. Vor allem interessieren drei Ebenen:

1. Zeitliche Ebene (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft),
2. die Ebene des Individuums in Interaktion mit den nächsten Personen, der Institution und der Gesellschaft sowie
3. die Berücksichtigung verschiedener übergeordneter Kontexte (sozio-kultureller, politisch-ökonomischer, wissenschaftlicher, ideologischer und spiritueller Kontext).

Bedeutungsvoll erscheint die Frage nach bzw. das Auffinden von stresserzeugenden Momenten im Sinne der Erzeugung von Di-/Eustress sowie die subjektive Bewertung der befragten Personen (LAZARUS 1998b).

## 5.2 Definition der Arbeitsbegriffe Burnout und Coping

Die beiden Begriffe Burnout und Coping variieren als hypothetische Konstrukte je nach Theoriehintergrund hinsichtlich ihrer Definition sowie ihrer inhaltlichen Bedeutungsschwerpunkte. In der vorliegenden Arbeit wird Burnout umfassend als langdauernde Stressreaktion aufgefasst, die als Ergebnis eines transaktionalen Prozesses zu werten ist. Burnout ist demnach als risikobehafteter und gesundheitsbeeinträchtigender Bewältigungs- (Coping-) sowie Problemlöseversuch anzusehen, bei dem subjektive Bewertungsprozesse und Erwartungshaltungen eine bedeutende Rolle einnehmen.

Sieben zentrale Merkmale kennzeichnen im Kern das psychische Syndrom Burnout:

1. Erschöpfung;
2. Depersonalisierung;
3. Eingrenzung auf den personalen Dienstleistungsbereich („helfende Berufe“);

4. Fortschreitender Verlauf mit verschiedenen Phasen, wobei Aspekte unterschiedlicher zeitlicher Ebenen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) zu berücksichtigen sind;
5. Negative Veränderungen in der Reaktion auf die jeweiligen Arbeitsanforderungen;
6. Negative Veränderungen in der Zufriedenheit mit sich selbst und der eigenen Leistung bzw. dem eigenen Leistungsvermögen;
7. Individuelle Persönlichkeitsmerkmale, wobei vier Persönlichkeitsprofile unterschieden werden können: G, S, A und B (Burnout-Typisierung).

Als bedeutsam erweist sich neben individuellen Persönlichkeitsmerkmalen die Interaktion der Person mit nahestehenden Menschen und Arbeitskollegen, der Institution und "der Gesellschaft", was beispielsweise auch das Untersuchen sozialer Unterstützungssysteme oder der privaten Situation sinnvoll erscheinen lässt.

Zu untersuchen sind ferner unterschiedliche bedeutsame Kontexte von Burnout:

- sozio-kultureller (Bedeutung von Randgruppen!),
- politisch-ökonomischer,
- wissenschaftlicher,
- ideologischer sowie
- spiritueller (Sinnfrage!) Kontext.

Aus wissenschaftlicher Sicht erscheint aktuell die Frage nach langfristig gesundheitsförderlichem Coping – im Gegensatz zu Burnout-Erscheinungen – bei entsprechend ähnlicher oder gleicher (Berufs-) Situation von erheblichem Forschungsinteresse.





## Kapitel 6

# Übersicht über die aktuelle Forschungslage

Bei der Sondierung der neueren Forschungstätigkeit zu Burnout bzw. Coping und der Nachbarkonzeptionen (z. B. Arbeitszufriedenheit oder Belastungsuntersuchungen) im deutschsprachigen Raum ist für den allgemeinen Lehrer- und Lehrerinnenberuf ein mäßiges Interesse festzustellen. Mit BURISCH (1994, S. 208) kann auf den immer noch bestehenden hohen Forschungs- und Innovationsbedarf aufmerksam gemacht werden.

### 6.1 Untersuchungen zu Burnout bzw. Coping im Lehrberuf

In einer empirischen Untersuchung zu helfenden Berufen – darunter auch 37 Lehrer- und Lehrerinnen – stellen DEMEROUTI, NACHREINER, BAKKER & SCHAUFELI (2001, S. 499) fest: „Job demands are primarily related to the exhaustion component of burnout, whereas (lack of) job resources are primarily related to disengagement.“

Nach GERSTER & NÜRNBERGER (2001, S. 134) sind aktuell achtzig Prozent aller Lehrer und Lehrerinnen in Deutschland vom Burnout-Syndrom betroffen.

Eine Übersicht zu Forschungstätigkeit und -ergebnissen für Lehrkräfte an allgemeinen Schulen zeigt Tabelle 6.1 auf.

**Tabelle 6.1:** Übersicht über Forschungstätigkeiten und -ergebnisse zum Burnout-Kontext bei Lehrkräften an allgemeinen Schulen

Autoren bzw. Autorinnen	Untersuchungsgegenstand und Stichprobe	Methode bzw. Untersuchungsmaterial	Ergebnisse
BECKER & GONSCHOREK (1990)	Ursachen von Burnout; Lehrkräfte mit mehr als 10 Jahren Dienst Erfahrung an Grund-, Haupt- und Realschulen, $N = 109$	Befragung	Problemschüler und Schulaufsicht als Hauptverursachungsmomente (S. 11)
REDEKER (1993)	Berufliches Belastungserleben; Lehrkräfte an Gymnasien in Bremen, $N = 22$	Problemzentrierte Leitfadenterviews	Hauptbelastungsfaktoren (S. 87): Korrekturtätigkeit ( $N = 20$ ), Beurteilungs- und Auslesefunktion ( $N = 17$ ), Nähe-Distanz-Problematik ( $N = 17$ ), Tätigkeit als Tutor bzw. Tutorin ( $N = 16$ ), nicht gewünschte Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler und Schülerinnen ( $N = 14$ )
IPFLING, PEEZ & GAMSJÄGER (1995)	Berufs(un)zufriedenheit; Lehrkräfte an bayerischen Grund- und Hauptschulen, $N = 2129$	postalische Fragenbogenerhebung über eine Verbandszeitschrift sowie 33 Kurzinterviews	74% der befragten Lehrkräfte sind mit ihrem Beruf zufrieden und würden ihn wiederwählen (S. 71).
GRUNDER & BIERI (1995)	Berufs(un)zufriedenheit, Burnout; Volksschullehrkräfte des Kanton Aargau (Schweiz), $N = 121$	Fragebögen, MBI-D	86% der Befragten sind relativ bis sehr zufrieden, trotz hohen Belastungserlebens (S. 255).
SPANHEL & HÜBER (1995)	Belastungsfaktoren von Grund- und Hauptschullehrkräften in Mittelfranken, $N = 140$	eigener Fragebogen	Häufigst genannte Belastungen (S. 17): Verhaltensauffälligkeiten, Aggression bei bzw. zwischen Schülern und Schülerinnen ( $N = 133$ ) sowie Arbeitshaltung ( $N = 77$ )
STAHL (1995)	Berufs(un)zufriedenheit; Grund- und Hauptschullehrkräfte in Baden-Württemberg, $N = 427$	Fragebögen	Obwohl 43% aller Lehrkräfte in die Frühpension gehen (ab 60 J.), äußern die befragten Lehrkräfte überwiegende Arbeitszufriedenheit, wobei Hauptschullehrkräfte unzufriedener bzw. gefährdeter erscheinen als Grundschullehrkräfte (S. 302ff.).

Autoren bzw. Autorinnen	Untersuchungsgegenstand und Stichprobe	Methode bzw. Untersuchungsmaterial	Ergebnisse
KRAMIS-AEBISCHER (1996)	Burnout; Lehrkräfte der Orientierungsstufe in den Kantonen Freiburg und Luzern (Schweiz), $N = 152$	Überdruss-Skala von PINES et al. (1983)	48% der Lehrkräfte zeigen kein Ausbrennen, 24% leichte Ausbrennerscheinungen, 28% mittlere bis starke Burnout-Symptome (S. 213).
GAMSIÄGER & SAUER (1996)	Burnout; Gymnasiallehrkräfte in Österreich, $N = 103$	MBI-D	27% der befragten Lehrkräfte zeigen hohe Burnout-Werte (S. 53).
KNAUDER (1996a)	Burnout und Auswirkungen auf das Schulklima; Volksschullehrerinnen in Graz (Österreich), $N = 103$ sowie Volksschüler und -schülerinnen, $N = 2074$	MBI-D <sub>1</sub> Fragebogen zum Schulklima von HANISCH (1990)	36,5% der befragten Lehrerinnen weisen ein geringes bis mittleres Burnout-Niveau auf, 2,5% zeigen sich hoch ausgebrannt, wobei sich enorme Übertragungseffekte auf die Schülerschaft finden lassen (S. 687).
SCHMITZ (1996) (bzw. 1997/1998)	Anfangsmerkmale des Ausbrennens sowie Merkmale des terminalen Zustandes; personaler Dienstleistungsbereich (u. a. Lehrkräfte, Krankenschwestern, Heilerzieher und -erzieherinnen), $N = 207$	Überdruss-Skala von PINES et al. (1883), LOGO-Test von LUKAS (1986), vier selbst konstruierte Itemkomplexe	Unrealistische, illusionäre oder romantische Erwartungen führen zu Burnout, nicht aber Begeisterung, Initiative, Involviertheit; Entwicklungsprozess des Ausbrennens korreliert mit fehlendem Sinn bzw. Sinnverlust (S. 343).
BARTH (1997)	Burnout; Grund- und Hauptschullehrkräfte aus Mittelfranken, $N = 122$	MBI-D	22% aller Befragten sind ausgebrannt (S. 233).
STÄHLING (1998)	Beanspruchung; Einzelfallfeldstudie einer Grundschullehrerin in Nordrhein-Westfalen	Befragung, Tagebuchaufzeichnungen, Erfassen des Zeitbudgets, physiologische Messungen im Feld, Schallmessung, Unterrichtsvideo, Video-Recall und physiologische Messungen	Signifikante Beanspruchungsbefunde (S. 205ff.)

Autoren bzw. Auto- rinnen	Untersuchungsgegen- stand und Stichprobe	Methode bzw. Untersu- chungsmateri- al	Ergebnisse
SCHMITZ & LEIDL (1999)	Ursachen von Burnout; 103 Lehrkräfte verschiedener öffentlicher Schulen Bayerns	MBI-D, LISREL- Analyse (Replikations- studie)	Ausschließlich „unrealistische Ansprüche“ (S. 302) weisen auf Burnout hin, nicht jedoch Begeisterung, Engagement, Identifikation mit dem Beruf oder Karriereerwartungen.
SCHAAR- SCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER (1999) (bzw. 2001)	Persönlichkeitsprofil (Muster G - S - A - B), Burnout; ca. 4000 Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen und Studierende des Lehramts in Brandenburg, Berlin, Bremen, Niedersachsen, Bayern und Österreich	AVEM	Profilverteilung der bayerischen Stichprobe (Umkreis München: N=85): 20% zeigen eine Zugehörigkeit zu Muster G, 37% zu Muster S, 14% zu Profil A und 29% zu Profil B (2001: S. 63); Es lässt sich generell eine problematische Situation feststellen und ein deutliches Nord-Süd-Gefälle: Bayern und Österreich zeigen weniger A-, jedoch mehr S-Muster.
BUSCHMANN & GAMSJÄGER (1999)	Burnout; 600 Lehrkräfte verschiedener Schultypen in Österreich, davon 2,2% aus Sonderschulen	Burnout- Inventar, konstruiert in Anlehnung an das MBI	Massives Burnout bei 9,5% aller untersuchten Lehrkräfte (S. 289)
VAN DICK, WAGNER, PETZEL, LENKE & SOMMER (1999)	Arbeitsbelastung und soziale Unterstützung; Lehrkräfte aller Schularten (auch Sonderschullehrkräfte) aus Nordrhein-Westfalen und Hessen, N = 238	stark gekürzte Version des Gießener Be- schwerdebogens von BRÄHLER & SCHEER (1983), eigener Fragebogen zu sozialer Unterstützung	Keine Anhaltspunkte für die Pufferhypothese: Soziale Unterstützung scheint direkt mit geringen Beschwerden zusammenzuhängen (S. 62).
VAN DICK, WAGNER & PETZEL (1999)	Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden; Lehrkräfte verschiedener Schularten aus Nordrhein-Westfalen und Hessen, N = 356	schriftliche Befragung zu Belastungserle- ben, Kontrollüber- zeugungen, Mobbing, soziale Unterstützung (eigene Item- konstruktionen)	„Insgesamt positives Bild“ (S. 278): Mittleres Ausmaß an wahrgenommenen Belastungen; direkter Zusammenhang von sozialer Unterstützung bzw. Kontrollüberzeugungen auf die Belastungswahrnehmung, bei Einbezug von Mobbing verschwindet der Effekt von sozialer Unterstützung.

Autoren bzw. Auto- rinnen	Untersuchungsgegen- stand und Stichprobe	Methode bzw. Untersu- chungsmateri- al	Ergebnisse
PORPS (1999)	Arbeits(un)zufriedenheit; 113 Lehrkräfte (Hannover)	Fragebogen aus verschiedenen genormten Skalen (Ver- gleichsstudie)	Trotz gestiegener Belastungswahrnehmung zeigen sich die Lehrkräfte nicht unzufriedener; Wenig eigene Ressourcen werden aktiviert, dafür ist ein verstärktes Wehklagen feststellbar (S. 158).
STÖCKLI (1999)	Burnout und Qualität der Lehrer(-innen)-Schüler(- innen)-Beziehung; 200 Lehrkräfte der Grundschulstufe in der Schweiz	MBI-D und Teile verschiedener weiterer Skalen	Stressbedingte emotionale Erschöpfung ist keine notwendige Bedingung für „pädagogisches Ausbrennen“ (S. 293).
SCHMITZ & SCHWARZER (2000)	Selbstwirksamkeitserwar- tung und Burnout; 275 Lehrkräfte aus zehn Schulen des bundesweiten Modellversuchs „Verbund selbstwirksamer Schulen“	MBI-D, Entwicklung einer Skala zur Erfassung der Selbstwirksam- keit bei Lehrkräften, Skala „Proaktive Einstellung“ von SCHWARZER & SCHMITZ (1999), Skala „Allgemeine Selbstwirksam- keitserwartung“ von SCHWARZER & JERUSALEM (1999)	Hohe negative Zusammenhänge mit beruflicher Belastung und Burnout; Selbstwirksame Lehrkräfte opfern eher einen Teil ihrer Freizeit für zusätzlichen Unterricht (S. 12).
SCHMITZ (2001)	Selbstwirksamkeit und Burnout; Longitudinalstudie mit drei Messzeitpunkten, vgl. SCHMITZ (2000)	MBI-D, Teile verschiedener Skalen	Signifikante Geschlechtsunterschiede (S. 63)
VAN DICK, SCHNITGER, SCHWARTZMANN, BUCHHELT & WAGNER (2001)	Arbeitszufriedenheit; Zwei Stichproben von Lehrkräften aus verschiedenen Schultypen, darunter auch Sonderschullehrkräfte; $N_1 = 201$ bzw. $N_2 = 190$	deutschsprachi- ge Weiterentwick- lung des Job Characteristic Model (JCM) von HACKMAN & OLDHAM (1975, 1980)	Die Dimensionen des JCM konnten nicht repliziert werden; Die erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit hat Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit, das Wissen um die Resultate jedoch nicht (S. 84f.).

Autoren bzw. Autorinnen	Untersuchungsgegenstand und Stichprobe	Methode bzw. Untersuchungsmaterial	Ergebnisse
WEBER, WELTLE & LEDERER (2001)	Vorzeitige Dienstunfähigkeit; 7103 Gutachten von Lehrkräften aller Schularten in Bayern	Durchsicht der Gutachten bzw. Anträge zur Dienstunfähigkeit	Oberbayern mit 77% an dienstunfähigen Lehrkräften auf Rang vier von insgesamt 2248 begutachteten Lehrkräften (S. 6); Rang eins: Unterfranken mit 89%, Rang zwei: Niederbayern mit 83%, Rang drei: Schwaben mit 80%.

Insgesamt betrachtet äußern die befragten Lehrkräfte meist eine hohe Berufszufriedenheit, obwohl eine objektive Belastung zum Teil mit signifikanten Befunden festzustellen ist (STÄHLING 1998). Die hohe Quote an Frühpensionierungen ist durchgängig nachzuweisen, wobei Hauptschullehrkräfte häufiger signifikant unzufriedener sind als Lehrkräfte anderer Schularten (STAHL 1995). Höchst widersprüchlich sind die Aussagen zum Ausmaß von Burnout, vgl. beispielsweise die Ergebnisse von VAN DICK, WAGNER & PETZEL (1999) gegenüber denen von SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER (1999). Um tatsächlich vergleichen zu können, müsste das jeweilige Untersuchungsdesign bzw. die jeweilige Stichprobe hinsichtlich stichprobenimmanenter Effekte eingehend untersucht werden.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass in den letzten zehn Jahren angesichts der offensichtlichen Gesundheitsbefunde von Lehrkräften die Anzahl der wissenschaftlichen Studien doch relativ mager ausfällt.

## 6.2 Erfassung von Burnout/Coping im sonderpädagogischen Arbeitsfeld

Die Forschungstätigkeit im Regelschulbereich ist in quantitativer und qualitativer Hinsicht schon als unbefriedigend einzustufen. Im Förderschulbereich liegen kaum Forschungsergebnisse vor. Außer einer Untersuchung zur Berufsbelastung und Arbeitszufriedenheit von STRASSMEIER (1995), bei der Lehrkräfte der verschiedensten Fachrichtungen der Sonderpädagogik zusammengefasst untersucht wurden, gibt es für die Bereiche der Lernbehinderten- und Sprachbehindertenpädagogik sowie der Schwerhörigen- bzw. Gehörlosen- und Sehbehinderten- bzw. Blindenpädagogik oder bezüglich Schulen für Kranke *keine* expliziten Forschungsarbeiten.

In Bezug auf die Fachrichtung Körperbehindertenpädagogik hat HEDDERICH (1997) ein Ausmaß von 19% von hoher Burnout-Betroffenheit aller untersuchten Lehrkräfte festgestellt.

In den Untersuchungen von WINDISCH (1995; 1997) sowie FASSMANN & GRILLENBERGER (1996) über Pflegepersonal im Bereich schwere geistige Behinderung werden relativ hohe Burnout-Werte ermittelt. MARQUARD, RUNDE & WESTPHAL (1993) geben aufgrund ihrer Untersuchung mehrere Quellen der Be- bzw. Entlastung in diesem Arbeitsbereich an, vgl. Tabelle 6.2.

ANSTÖTZ (1987a; 1987b; 1992) bzw. STRASSMEIER (1990; 1995) ermitteln dagegen aus ihrer Sicht verhältnismäßig geringe Burnout-Werte für Geistigbehindertenpädagogen bzw. -pädagoginnen. Allerdings muss nach den möglichen Gründen für dieses erstaunliche Ergebnis gefragt werden, nämlich ob tatsächlich beispielsweise der Arbeitsbereich oder die untersuchten Persönlichkeitsprofile als weniger burnoutgefährdet einzustufen sind (weshalb?) oder ob es an dem spezifischen Untersuchungsdesign liegen könnte. So erreichten die Fragebögen, die in einer Verbandszeitschrift verbreitet wurden, hauptsächlich interessierte und engagierte Verbandsmitglieder.

Lediglich eine qualitative Studie existiert meines Wissens für den Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik, und zwar die von FRIES & BERGUP (1998). Als Ergebnis werden sehr hohe Belastungsfaktoren und Burnout-Symptomatiken festgestellt.

## 6.3 Synopse

Insgesamt kann für den Sonderschulbereich ein erhebliches Forschungsdesiderat hinsichtlich des Burnout-Coping-Forschungskontextes festgestellt werden. Obwohl z.B. für den Bereich der Schulen für Erziehungsschwierige (in Bayern „Schulen zur Erziehungshilfe“ genannt) relativ hohe Belastungsfaktoren mit entsprechenden Auswirkungen bzw. Erfordernissen angenommen werden können, existiert darüber lediglich eine wissenschaftliche Arbeit.

Erstaunlicherweise gibt es für den Bereich der Schulen für Lernbehinderte (in Bayern „Förderzentren“ bzw. „Schulen zur individuellen Lernförderung“ genannt), die den prozentual höchsten Anteil der Förderschulen bilden, keine einzige Forschungsarbeit für diesen thematischen Bereich.

Tabelle 6.2 bietet zusammenfassend eine Übersicht über die Forschungstätigkeit im sonderpädagogischen Arbeitsfeld.



**Tabelle 6.2:** Übersicht über Forschungstätigkeiten und -ergebnisse zum Burnout-Kontext im Behindertenbereich

Autoren bzw. Autorinnen	Untersuchungsgegenstand und Stichprobe	Methode bzw. Untersuchungsmaterial	Ergebnisse
ANSTÖTZ (1987b)	Burnout bei Geistigbehindertenpädagogen und -pädagoginnen in Köln bzw. Bonn; $N = 95$	MBI-D, geringfügig bearbeitet	18% der befragten Personen zeigen hohes Burnout (Gesamtsummenwert), was als „verhältnismäßig gering“ (S. 55f.) interpretiert wird.
ANSTÖTZ (1987a)	Burnout bei Geistigbehindertenpädagogen und -pädagoginnen im Großraum Köln; $N = 85$	MBI-D, geringfügig bearbeitet	Replikationsstudie: 28% der Personen zeigen hohes Burnout (S. 287).
STRASSMEIER (1990)	Berufsbelastung und Burnout; Personal an bayerischen Schulen für geistig Behinderte, $N = 716$	Fragebogenerhebung; eigene Fragen bzw. erweiterte Fassung des MBI durch CRANE & IWANICKI (1986)	12,3% der Befragten weisen Burnout auf (S. 210).
MARQUARD, RUNDE & WESTPHAL (1993)	Be- bzw. Entlastungsquellen für Betreuungspersonal in der Behindertenhilfe (Hamburg)	problemzentrierte Interviews	Belastungsquellen: fehlende soziale Unterstützung im Führungsprozess; Team sowohl als Ent- als auch Belastungsquelle; Aufgaben- bzw. Rollendiffusität; problematische Aus- und Fortbildungssituation (S. 199ff.)
STRASSMEIER (1995)	Berufsbelastung und Burnout; Sonderschullehrpersonal verschiedener Fachrichtungen; $N = 1036$	achtseitige Fragebogenaktion (fünf Teile, darunter: MBI-D) in einer Verbandszeitschrift, hauptsächlich engagierte Mitglieder nehmen an der Befragung teil;	68% der Befragten zeigen eine sehr hohe Stressbelastung; Hohe Erwartungen von außen empfinden 84%; Freude am Lehrberuf haben 69%; 40 % erleben eine Unterstützung durch Vorgesetzte, 35% durch das Kollegium (S. 288ff.); Auf die einzelnen Fachrichtungen bezogen zeigen 2,4% der Lernbehindertenlehrkräfte hohe Burnout-Werte, 0,5% der Geistigbehindertenlehrkräfte und 3,4% des Lehrpersonals an Schulen zur Erziehungshilfe (S. 291).

Autoren bzw. Auto- rinnen	Untersuchungsgegen- stand und Stichprobe	Methode bzw. Untersu- chungsmateri- al	Ergebnisse
WINDISCH (1995)	Burnout; 54 Betreuer und Betreuerinnen aus fünf stationären Wohnrichtungen für Erwachsene mit geistigen Behinderungen in der nordhessischen Region	Überdruss-Skala von PINES et. al. (1983); MBI-D; Interviews	44,5% der untersuchten Personen zeigen ein mittleres Burnout-Niveau, 5,6% ein hohes (S. 271).
FASSMANN & GRILLENBER- GER (1996)	Burnout bei Pflegepersonen von Schwerpflegebedürftigen im häuslichen Bereich in Deutschland im Auftrag der Techniker Krankenkasse, N = 1225	Überdruss-Skala von PINES et. al. (1983)	39% der Befragten zeigen ein mittelgradiges Burnout-Syndrom; 24% ein hochgradiges und 7% ein akutes, wobei pflegende Angehörige stärker betroffen sind als Professionelle (S. 798).
WINDISCH (1997)	Burnout; 38 Hauseltern in anthroposophischen Lebens- und Dorfgemeinschaften in Hessen im Bereich der Betreuung von Menschen mit einer geistigen Behinderung	eigener Fragebogen; Überdruss-Skala von PINES et. al. (1983); MBI-D	Die vorbeugende und mildernde Wirkung ideologischer, normativer Bindungen bezüglich Burnout wird bestätigt (S. 287).
HEIDERICH (1997)	Burnout; Lehrkräfte an Schulen für Körperbehinderte, N <sub>1</sub> = 120 sowie an Hauptschulen, N <sub>2</sub> = 100	MBI-D	Die Hauptschullehrkräfte sind signifikant höher betroffen als die Körperbe- hindertenlehrkräfte; Hohes Burnout zeigen ca. 19% der Körperbehindertenlehrkräf- te und ca. 41% der Hauptschullehrkräfte (S. 70).
FRIES & BERGUP (1998)	Berufliche Belastung von Lehrkräften an vier verschiedenen Schulen zur Erziehungshilfe; N = 14	qualitative Interviews	Es werden sehr hohe Belastungsfaktoren, die auf die Burnout-Symptomaten hinweisen, festgestellt; Dabei zeigen sich keine Hinweise der Dehumanisierung, aber sehr hohe Werte bei der körperlichen sowie emotionalen Erschöpfung (S. 189ff.).

Insgesamt können unterschiedliche Aussagen und Interpretationen hinsichtlich des Anteils von gesunden bzw. „ausgebrannten“ Lehrkräften im Förderschulbereich festgestellt werden. Aufgrund der geringen Anzahl an Untersuchungen, die nicht alle Arten von Förderschulen umfassen, und den unterschiedlichsten Stichproben sowie Designs sind wenig eindeutige und stichhaltige Ergebnisse festzuhalten. Als aussagekräftig erscheinen die neueren Studien, die auf hohe Belastungsbefunde im Bereich von Schulen zur Erziehungshilfe (FRIES & BERGUP 1998) und auf die

entlastende Wirkung ideologischer Lebensgemeinschaften (WINDISCH 1997) hinweisen. Auch wird davon ausgegangen, dass Hauptschullehrkräfte stärker belastet sind als Lehrkräfte an Schulen für Körperbehinderte (HEDDERICH 1997).

## Kapitel 7

# Empirische Untersuchung zu Burnout und Coping

### 7.1 Fragestellung und Hypothesen

Die vorliegende Untersuchung befasst sich vor allem mit der Fragestellung, über welche persönlichen Ressourcen und Bewältigungsstile Lehrer und Lehrerinnen an Schulen zur Erziehungshilfe in Oberbayern verfügen.

Die Studie bezieht sich inhaltlich und methodisch an die im Theorieteil beschriebene Modelle des Mehr-Ebenen-Perspektiv-Konzeptes nach BRANDAU (1991b) bzw. ROOK (1998), der Ressourcen-Theorien von ANTONOVSKY (1987) sowie des transaktionalen Stress- und Coping-Konzeptes nach LAZARUS & FOLKMAN (1987). Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen langfristig gesundheitsförderliche Copingstrategien, um eine möglichst erfolgreiche Bewältigung der Arbeitsanforderungen im Lehrberuf näher eingrenzen und akzentuiert beschreiben zu können.

Erhoben werden zunächst die verschiedenen Bewältigungsstile, auf die die befragten Lehrkräfte in ihrer Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen zurückgreifen. Konkret wird die Verteilung der Bewältigungsstile bzw. Profile G (Gesundheit), S (Schonung), A (Überengagement) und B (Burnout) nach SCHAARSCHMIDT & FISCHER (1996a) erfasst. Danach werden angenommene Zusammenhänge zwischen diesen verschiedenen Bewältigungsstilen und weiteren Merkmalen – beispielsweise Geschlecht und Alter – überprüft.

Zuletzt sind die aus den Antworten der Lehrkräfte generierten Vorschläge zur weiteren Schulentwicklung und Entlastung des Schulalltags bzw. zum Bereich einer noch ausbaufähigen Personalpflege zusammenfassend dargestellt.

Folgende Bereiche bzw. grundlegende Annahmen – in Anlehnung an das Mehr-Ebenen-Perspektiv-Modell nach BRANDAU (1991b), das sehr geeignet erscheint zur Untersuchung der komplexen Zusammenhänge im Rahmen einer Felduntersuchung – werden hinsichtlich der Hypothesenbildung in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt:

1. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den jeweiligen Bewältigungsstilen und individuellen Persönlichkeitsmerkmalen.
2. Es gibt eine Beziehung von Bewältigungsstil und der Selbsteinschätzung von Interaktionen, die über den beruflichen Bereich hinausgehen.
3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und institutionellen Faktoren.
4. Gesellschaftliche Prozesse haben Einfluss auf den individuellen Bewältigungsstil.
5. Politisch-ökonomische Variablen stehen in Zusammenhang mit dem jeweiligen Bewältigungsstil.
6. Das Messinstrument AVEM ist valide, die unterschiedlichen Bewältigungsstile zu erheben.
7. Es ist ein prozesshafter und von verschiedenen Zeitpunkten abhängiger Verlauf bezüglich der Bewältigung beruflicher belastender Situationen anzunehmen.

In der vorliegenden empirischen Studie sind Fragen nach dem sozio-kulturellen, ideologischen sowie spirituellen Kontext nicht explizit erfasst. Um diese Themenkomplexe näher zu untersuchen, würden sich meiner persönlichen Meinung nach methodisch betrachtet sehr gut qualitative Untersuchungen anbieten, die jedoch den Rahmen der vorliegenden Studie gesprengt hätten. Auch wird nicht der Anspruch auf die vollständige und lückenlose Erhebung aller Merkmale auf den einzelnen theoretisch angesprochenen Ebenen erhoben.

Im Einzelnen werden folgende Ausgangshypothesen auf den unterschiedlichen Ebenen überprüft – individuelle, interaktionistische, institutionelle, gesellschaftliche Ebenen – und bezüglich des politisch-ökonomischen bzw. wissenschaftlichen Kontextes sowie hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs:

### 7.1.1 Individuelle Ebene

- Lehrkräfte an Schulen zur Erziehungshilfe zeigen nach ihrer eigenen Einschätzung hinsichtlich ihrer beruflichen Anforderungen sowohl gesundheitsförderliche als auch risikobehaftete Bewältigungsstile (Profile G/S bzw. Risikoprofile A/ B). Erwartet wird ein höherer Anteil von gesunden Profilen. Weiter wird überprüft, inwiefern Zusammenhänge bestehen zwischen den unterschiedlichen Bewältigungsstilen und
- Geschlecht,
- Alter bzw. Berufserfahrung,
- Persönlichkeitsmerkmalen wie emotionale Erschöpfung, intrinsische Motivierung, Berufs(un-)zufriedenheit, Aversion gegen Klienten und reaktives Abschirmen (Merkmalsbeschreibungen aus dem FBH) sowie
- Aktivität, Selbstbehauptung, Konfrontationstendenz, Durchsetzung, Rücksichtnahme, Empfindlichkeit (Faktoren aus dem IPS),
- spezifischen körperlich-funktionellen und psychischen Beschwerden (Dimensionen des BVND),
- versäumten Unterrichtstagen,
- Entspannungsmöglichkeiten in der Freizeit,
- Wahrnehmung der eigenen Bewältigungsressourcen,
- erlebter Entspannung in den Unterrichtspausen,
- Einschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz,
- Einschätzung der eigenen erzieherischen Kompetenz,
- eigener Zufriedenheit mit der Berufswahl,
- Freude am Umgang mit jungen Menschen,
- erlebter Selbstbestätigung im Beruf,
- Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen,
- Einschätzung des eigenen Gesundheitszustandes.



### 7.1.2 Interaktions-Ebene

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Bewältigungsstilen und

- der Situation im Kollegium (Offenheit, kollegiale Unterstützung, Arbeitsklima),
- der partnerschaftlichen und familiären Situation (private Beeinträchtigungen, Doppelbelastungen, Aussprachemöglichkeit),
- dem Verhältnis zum Schulrat bzw. zur Schulrätin (Schulamtsdirektor, -in) sowie
- zur Schulleitung,
- zu den Eltern,
- dem Verhalten schwieriger Schüler und Schülerinnen.

### 7.1.3 Institutionelle Ebene

Zu erwarten ist ein Zusammenhang zwischen den Bewältigungsstilen und

- Schulort (Stadt - Land),
- Schulgröße,
- Neuerungen und Änderungen im Schulsystem,
- Pflichten administrativer und außerunterrichtlicher Art (auch der außerdienstzeitlichen Fortbildungen),
- Halten von Vertretungsstunden und fachfremden Unterrichts,
- Stundenverteilung.

### 7.1.4 Gesellschaftliche Ebene

- Untersucht wird der Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Bewältigungsprofil und dem selbst eingeschätzten gesellschaftlichen Prestige bzw. Image.

### 7.1.5 Politisch-ökonomischer Kontext

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Bewältigungsstil und

- Bezahlung,
- Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien,
- baulichem Zustand der Schule,
- Stundenanzahl,
- Stoffumfang,
- Klassenstärke.

### 7.1.6 Wissenschaftlicher Kontext

- Überprüft werden soll die Validität des Messinstrumentes AVEM (Arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster von SCHAARSCHMIDT & FISCHER 1996) zur Bestimmung der Profile und der Bewältigungsmuster.

### 7.1.7 Zeitlicher Verlauf

- Es wird ein Zusammenhang vermutet zwischen dem individuellen Bewältigungsprofil und der Bereitschaft zur Arbeit bis zum gesetzlichen Pensionsalter sowie
- der Einschätzung der eigenen fachlichen und erzieherischen Kompetenz in der Ausbildung bzw. Fortbildung.

## 7.2 Methodisches Vorgehen

Um dem im Theorieteil beschriebenen Erkenntnisstillstand innerhalb der Burnout-Forschung zu überwinden, werden in der vorliegenden Untersuchung zeitgemäße und inhaltlich angemessene methodische Instrumentarien angewandt. Das bedeutet vor allem, dass an die Stelle des MBI, das sich bisher als nahezu einzig angewandtes empirisches Verfahren inzwischen fundamentaler Kritik unterziehen muss (vgl. ROOK 1998), neue Verfahren treten werden mit zeitgemäßen Forschungsschwerpunkten beispielsweise in Richtung einer Gesundheitsforschung.

In der Recherche nach aktuellen Untersuchungsdesigns überzeugen die Arbeiten von SCHAARSCHMIDT & FISCHER (1996-1999), die sich speziell auf Ressourcen-Theorien sowie auf ein transaktionales Stress- und Coping-Konzept (vgl. LAZARUS & LAUNIER 1987) beziehen. Daher lehnt sich das methodische Vorgehen dieser Arbeit an die Untersuchungen von SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER (1999) an.

### 7.2.1 Stichproben und Untersuchungsablauf

Um die Durchführbarkeit des Untersuchungsvorhabens zu überprüfen, wurde im Februar 2000 an einem Sonderpädagogischem Förderzentrum (Schwerpunkt: individuelle Lernförderung) im Regierungsbezirk Schwaben eine Pilotstudie realisiert. Die Teilnahme der Lehrer und Lehrerinnen erfolgte auf der Grundlage der Freiwilligkeit. Alle Angaben wurden anonym erhoben. Jede Person ordnete sich nach einer vorgegebenen Regel einen Code zu, wobei in der Hauptstudie die Codierung auf Rückmeldung der Pilotteilnehmer/-innen einfacher (aber auch leichter entschlüsselbar) gestaltet wurde. So konnte eine persönliche Rückmeldung der Ergebnisse gegeben und die Möglichkeit einer Wiederholungsuntersuchung angelegt werden. Der Rücklauf der Pilotstudie betrug 47% (17 von 36 Lehrkräften).

Nachdem die Durchführbarkeit durch das Pilotprojekt inhaltlich bestätigt war, wurde die Untersuchung an allen 12 Schulen zur Erziehungshilfe in Oberbayern durchgeführt. Von den 12 beteiligten Schulen sind 10 private, 1 staatliche und 1 an eine Klinik angegliederte Schule für Kranke und Behinderte.

Die Untersuchung erstreckte sich auf den Zeitraum von März bis Mai 2000, der Rücklauf erfolgte bis Ende Juli 2000. Mit Ausnahme einer Schule, die nach Auskunft der Schulleitung aus terminlichen Gründen die Fragebögen lediglich zugesandt bekommen wollte, konnte ich das Projekt persönlich vorstellen (mit der Möglichkeit zu Rückfragen) und die Fragebögen verteilen. Insgesamt wurden 222 Fragebögen an die Lehrer und Lehrerinnen einschließlich der Heilpädagogischen Förderlehrer bzw. -lehrerinnen (HPF's) ausgegeben, wobei die Rücklaufquote mit 94 Bögen (davon zwei nicht auswertbar) 42% betrug. Der Frauenanteil der Stichprobe insgesamt lag bei 67%, wobei an der Untersuchung selbst 43% der Frauen und 39% der Männer freiwillig und anonym teilnahmen. Der Fragebogenrücklauf erfolgte bis Ende Juli 2000 und beinhaltete auf den individuellen Wunsch hin die Möglichkeit einer Rückmeldung über das persönliche Profil. Das Durchschnittsalter betrug 42.8 Jahre (Standardabweichung: 9.8; Min/Max: 24/60), das durchschnittliche Dienstalter 14.4 Jahre (Standardabweichung: 10.4; Min/Max: 0.5/35).

### Stichprobenimmanenter Effekt

Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist davon auszugehen, dass bei einer Untersuchung, die sich mit der Burnout-Thematik befasst und auf Basis der Freiwilligkeit durchgeführt wird, eine Vorselektierung der Stichprobe stattfindet (BARTH 1997; HEDDERICH 1997).

So kann das Antwort- und Rücksendeverhalten mit Burnout selbst zusammenhängen, was eine höhere Beteiligung von nicht betroffenen Lehrern und Lehrerinnen impliziert. Dieser Effekt wird für diese Untersuchung insofern positiv ausgenutzt, da im Mittelpunkt der Untersuchung die erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Situation steht. Personen, die in gravierender Art und Weise von Burnout betroffen sind, werden eher die Teilnahme an einer freiwilligen Untersuchung verweigern oder können aufgrund von schulischer Abwesenheit schlecht erreicht werden. Um wirklich die vom Ausmaß her schwer von Burnout Betroffenen untersuchen zu wollen, müsste man die Stichprobe speziell auf bestimmte Personen eingrenzen, z. B. auf eine Gruppe mit einer gewissen Anzahl von Krankheitstagen oder auf einen Personenkreis, der die vorzeitige Pensionierung anstrebt bzw. bereits vorzeitig pensioniert wurde.

Sollte in dieser Studie trotz anderer Erwartung auch ein gewisser Anteil an Burnout-Profile zur Auswertung kommen, muss dies entsprechend interpretiert werden. Im Sinne einer erhöhten Vergleichbarkeit wäre dies sehr wünschenswert.

### 7.2.2 Untersuchungsmaterial

Um die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ausgangshypothesen zu überprüfen, wurde die Form eines mehrteiligen Fragebogens gewählt. Im Zentrum steht die Erfassung der unterschiedlichen Bewältigungsstile, die Lehrkräfte an Schulen zur Erziehungshilfe im Schulalltag anwenden. Der Fragebogen setzt sich aus folgenden sieben Teilen zusammen:

1. aus dem psychodiagnostischen Verfahren „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) von SCHAARSCHMIDT & FISCHER (1996b),
2. dem psychodiagnostischen Verfahren „Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen“ (IPS) von SCHAARSCHMIDT & FISCHER (1999a),
3. einem Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Burnout aus dem „Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen“ (FBH) von HACKER, REINHOLD, DARM, HÜBNER & WOLLENBERGER (1999),

4. dem „Berliner Verfahren zur Neurosendiagnostik“ (BVND) von HÄNSGEN (1985),
5. einem Rating zu persönlichen Voraussetzungen und allgemeinen Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit (Fragebogen für Lehrkräfte: FBL im Anhang),
6. einem Rating zu konkreten Arbeitsbedingungen hinsichtlich ihrer Belastungswirkung (FBL im Anhang) und
7. der Erfassung persönlicher Daten (FBL im Anhang).

### AVEM

Dieses Verfahren bildet den Kern der Untersuchungen, indem es letztlich eine Zuordnung zu den vier unterschiedlichen (Risiko-) Mustern G, S, A und B erlaubt. Im Sinne des Ressourcenkonzeptes werden drei Bereichen des Verhaltens und Erlebens Rechnung getragen:

- dem Arbeitsengagement, das in starkem Maße ein Sinnerleben und eine aktive Lebenseinstellung ausdrückt und die Dimensionen der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, des beruflichen Ehrgeizes, der Verausgabungsbereitschaft, des Perfektionsstrebens und der Distanzierungsfähigkeit umfasst;
- der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, die den positiven Einfluss einer optimistischen Lebenseinstellung aufgreift und die Dimensionen der Resignationstendenz bei Misserfolg, der offensiven Problembewältigung, der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit;
- dem Bereich der Emotionen, der die Dimensionen des Erfolgserlebens im Beruf, der Lebenszufriedenheit und den als psychologischen Schutzfaktor geltenden Aspekt des Erlebens sozialer Unterstützung erfasst.

Bei der Konstruktion des AVEM wird in den Stichproben neben Pflegepersonal und leitenden Verwaltungsangestellten die Gruppe der Lehrer und Lehrerinnen berücksichtigt und in der Analyse eine (auch wiederholt replizierte) Vier-Cluster-Lösung erarbeitet, die eine stabile Unterscheidung nach den vier Mustern G, S, A und B des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens leistet. Die Grundlage für die Zuordnung der Wahrscheinlichkeitszugehörigkeit zu einem Muster bildet die Diskriminanzanalyse über die vier Muster und die Ableitung der Diskriminanzfunktionen. Insgesamt weist der AVEM in allen 11 Skalen gute bis befriedigende Reliabilitätswerte auf: Cronbach's  $\alpha$  zwischen .78 und .87; Split-half-Reliabilität

zwischen .76 und .90, Stabilitätskoeffizienten nach einem Zeitraum von 3 Monaten zwischen .69 und .82 (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 1996a, S. 5).

Von einer „reinen“ Musterzugehörigkeit kann nur dann gesprochen werden, wenn die Zuordnungswahrscheinlichkeit  $p$  den Wert .95 erreicht bzw. überschreitet. Häufiger liegen Mischmuster vor, die je nach Überwiegen des einen oder anderen Anteils zu einem der vier Grundmuster zugeordnet werden. Die zunächst erhaltenen Mischmuster liegen in der Untersuchung von SCHAARSCHMIDT, KIESCHKE & FISCHER (1999, S. 250) in der Mehrzahl bei den Kombinationen G-A, G-S, S-B und A-B.

## IPS

Das IPS ermöglicht Selbsteinschätzungen zum wahrscheinlichen Verhalten und Erleben in Situationen, die die Bereiche des sozial-kommunikativen Verhaltens, des Leistungs-, Gesundheits- sowie Erholungsverhaltens betreffen.

Dem Bereich des sozial-kommunikativen Verhaltens sind folgende Skalen zugeordnet:

- Aktivität in vertrauter kommunikativer Situation (hohe Ausprägung: lebhaft, aufgeschlossen, gesellig; geringe Ausprägung: zurückhaltend, verschlossen, ungesellig),
- Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis (hohe Ausprägung: kommunikativ geschickt, kontaktfreudig, aktiv; geringe Ausprägung: kommunikativ gehemmt, kontaktscheu, passiv),
- Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation (hohe Ausprägung: unbeherrscht, unnachgiebig, streitsüchtig; geringe Ausprägung: beherrscht, nachgiebig, friedfertig),
- Durchsetzung in einer Führungsrolle (hohe Ausprägung: durchsetzungsfähig, bestimmend, entschieden; niedrige Ausprägung: wenig durchsetzungsfähig, nachgiebig, schwankend),
- Rücksichtnahme bei sozialer Verantwortung (hohe Ausprägung: rücksichts- und verständnisvoll, kooperativ; geringe Ausprägung: wenig rücksichtsvoll, intolerant, nicht kooperativ) und
- Empfindlichkeit bei sozialer Frustration (emotional überfordert, niedergeschlagen, selbstgrüblerisch; geringe Ausprägung: emotional stabil, gefasst, sachorientiert).



Anzahlmäßig bezieht sich der Bereich des Leistungsverhaltens ebenfalls auf sechs Skalen:

- Engagement bei hoher Leistungsanforderung (hohe Ausprägung: anstrengungsbereit, zupackend; geringe Ausprägung: anstrengungsmeidend, zurückhaltend),
- Beharrungstendenz bei Umstellungserfordernis (hohe Ausprägung: veränderungsunwillig, wenig offen, ängstlich-pessimistisch; geringe Ausprägung: veränderungsbereit, offen, erwartungsvoll),
- Stabilität bei stressvoller Anforderung (hohe Ausprägung: stabil, widerstandsfähig, robust; geringe Ausprägung: instabil, stressanfällig, wenig belastbar),
- Selbstvertrauen bei Prüfungsanforderung (hohe Ausprägung: selbstsicher, gelassen, stabil; geringe Ausprägung: selbstunsicher, ängstlich-erregt, instabil),
- Karriere- und Risikobereitschaft bei beruflicher Herausforderung (hohe Ausprägung: risikobereit, beherzt, ehrgeizig; geringe Ausprägung: risikomeidend, verzagt, nicht ehrgeizig) sowie
- Optimismus gegenüber alltäglicher Anforderung (hohe Ausprägung: zuversichtlich, schwungvoll, leistungsbereit; geringe Ausprägung: verzagt, lustlos, wenig leistungsbereit).

Die Anforderungen im Bereich des Gesundheits- und Erholungsverhaltens stellen sich wie folgt dar:

- Entspannungsfähigkeit nach dem Arbeitstag (hohe Ausprägung: entspannungs-, aktivierungs-, genussfähig; geringe Ausprägung: entspannungs-, aktivierungs-, genussunfähig),
- aktives Erholungsverhalten (hohe Ausprägung: aktiv und intensiv erholungssuchend; geringe Ausprägung: inaktiv, wenig zielgerichtet, sich treibenlassend) und
- Gesundheitsvorsorge bei Warnsignalen (hohe Ausprägung: verantwortungsbewusst, vorsichtig, selbstdiszipliniert; geringe Ausprägung: nachlässig, unvorsichtig, wenig diszipliniert).



Neben der Einschätzung des wahrscheinlichen Verhaltens und Erlebens in den jeweiligen Situationen wird im Weiteren ebenfalls die Beurteilung der Zufriedenheit mit den eingeschätzten Reaktionen pro Situation erfragt.

Bezüglich der inneren Konsistenz sowie Stabilität weist das IPS insgesamt in allen Skalen und Profilen gute bis ausreichende Reliabilitäten auf (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 1999a, S. 7).

### **FBH**

Der Persönlichkeitsfragebogen knüpft an das Maslach-Burnout-Inventory an (MASLACH & JACKSON 1986). Er untersucht auf eine eher defizitorientierte Weise und unter Bezug auf die schulische Anwendung folgende fünf Skalen:

- Emotionale Erschöpfung (Gefühle der Leere, Hilflosigkeit, Entmutigung),
- Demotivation (Unlust, Interessenlosigkeit, reduziertes Engagement),
- Unzufriedenheit in der Arbeit,
- Aversion gegenüber Schülern (Reizbarkeit, Sättigung, Desinteresse und Zynismus) sowie
- Unfähigkeit zum Abschirmen (sich nicht erholen und entspannen können).

Insgesamt erreichen die Itemkennwerte und Gütekriterien des FBH gute bis ausreichende Werte (HACKER, REINHOLD, DARM, HÜBNER & WOLLENBERGER 1999, S. 18ff.).

### **BVND**

Aus dem standardisierten Verfahren BVND ist zum einen die übergreifende Screeningskala der Beeinträchtigung des psychischen Befindens entnommen, die eine ängstliche und depressive Verstimmung, eine Herabsetzung des Selbstwertgefühls und ein Leistungsinsuffizienzerleben berücksichtigt. Zum anderen wird die übergreifende Screeningskala der körperlich-funktionellen Beschwerden eingesetzt, die insbesondere das Auftreten von Herz-Kreislauf-Beschwerden, Kopfschmerzen, Beschwerden des Verdauungssystems, Schlafstörungen sowie Nacken- und Rückenschmerzen erfragt.

### **Rating zu persönlichen Voraussetzungen und allgemeinen Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit**

Auf einer fünfstufigen Skala werden insgesamt 23 Einschätzungen zu Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit erfasst, die sich inhaltlich wie folgt differenzieren lassen:

- Entspannungs- und Kompensationsmöglichkeiten,
- Zufriedenheit mit dem sozialen Klima an der Schule und erlebte Aussprachemöglichkeiten,
- Berufsmotivation und berufliche Zuversicht sowie
- Kompetenzerwerb durch die Aus- und Fortbildung.

### **Rating zu konkreten Arbeitsbedingungen hinsichtlich ihrer Belastungswirkung**

Insgesamt wird auf einer fünfstufigen Skala nach der Einschätzung 25 konkreter schulischer Bedingungen hinsichtlich ihrer belastenden Wirkung gefragt, z. B. nach Klassenstärke, Stoffumfang oder Stundenanzahl.

### **Persönliche Angaben**

Neben Informationen zur Person (wie Geschlecht, Alter, Dienstalster) werden ebenfalls Angaben zu einigen persönlichen Bedingungen der Berufstätigkeit erfasst, beispielsweise die Unterrichtsfächer, die Zahl der Arbeitsstunden in und außerhalb der Schule und die Krankentage. Schließlich sind auch Möglichkeiten für qualitative Einschätzungen der Belastungssituation und für Veränderungsvorschläge vorgesehen worden.

## **7.3 Darstellung der Ergebnisse**

Die vorliegende Studie wurde wie im vorangegangenen Kapitel unter Untersuchungsablauf beschrieben durchgeführt. Um die Durchführbarkeit des Untersuchungsdesigns im Förderschulbereich zu überprüfen, wurde zunächst eine Pilotstudie verwirklicht. Danach folgte die Hauptuntersuchung. Die Dateneingabe und -verarbeitung erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Beratungslabor des Instituts für Statistik der Universität München unter Leitung von Privatdozent Dr. Helmut Küchenhoff.

Aus der Fülle der erhobenen Daten werden im Folgenden die wichtigsten und vor allem die signifikanten Ergebnisse dargestellt. Entsprechend der Formulierung der Ausgangshypothesen sind die Ergebnisse auf den verschiedenen Ebenen – beginnend mit der individuellen Ebene bis hin zu den Fragestellungen zum zeitlichen Verlauf – strukturiert aufgezeigt. Ergänzende Aussagen, Tabellen und Abbildungen stehen unter Querverweis im Anhang zur Verfügung.

Das a priori Alpha-Niveau der statistischen Hypothesentests beträgt durchgängig .05. Zunächst wird die Verteilung der Bewältigungsstile (Profilzugehörigkeit) bestimmt und in der Folge mit verschiedenen Merkmalen in Verbindung gebracht, beispielsweise dem Geschlecht oder dem Alter.

### 7.3.1 Pilotprojekt

An der Pilotstudie nahmen 17 von insgesamt 36 Lehrkräften eines städtischen Sonderpädagogischen Förderzentrums in Schwaben teil. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 47%. Alle 17 Fragebögen konnten ausgewertet werden.

Als häufigstes Profil zeigte sich das Schonungsprofil S mit einem Anteil von 35% (6 Fragebögen). Es folgen ranggleich die Mischprofile GS und BA mit jeweils 18% (jeweils 3 Fragebögen). An vierthäufigster Stelle war das Profil B mit 12% (2 Fragebögen). Jeweils einmal konnte die Zugehörigkeit zu den Mischprofilen AB, BS und SB festgestellt werden.

Betrachtet man die reine Profilzugehörigkeit, zeigte sich folgendes Ergebnis:

1. Profil S mit 7 Personen (41%),
2. Profil B mit 6 Personen (35%),
3. Profil G mit 3 Personen (18%) und
4. Profil A mit 1 Person (6%).

Werden die Risikoprofile A/B sowie die in Bezug auf das Gesundheitsverhalten risikoarmen Muster G/S zusammengefasst, so ergab sich in der Pilotstudie ein überwiegender Anteil von gesunden Profilen mit 59% (10 Lehrkräfte). Der Anteil von risikobehafteten Bewältigungsmustern lag entsprechend hoch bei 41% (7 Lehrkräfte).

Von den 17 ausgewerteten Fragebögen wurden 9 von Lehrern und 8 von Lehrerinnen beantwortet. Diese Beteiligung spiegelte in etwa auch das reale Geschlechterverhältnis dieses Kollegiums zu Gunsten der männlichen Lehrkräfte wider, das

sich aus insgesamt 20 Kollegen und 16 Kolleginnen im Schuljahr 1999/2000 zusammensetzte. Diese vorgefundene Geschlechterverteilung erscheint jedoch weniger repräsentativ, da im Allgemeinen der Frauenanteil bei Lehrkräften überwiegt, speziell auch an Schulen zur Erziehungshilfe. Signifikante Geschlechterunterschiede bezüglich der Profile wie auch der Altersverteilung ließen sich nicht nachweisen.

Die Altersverteilung der Pilotstichprobe zeigte sich folgendermaßen:

- -29 J.: 1 Person (6%),
- 30-39 J.: 3 Personen (18%),
- 40-49 J.: 6 Personen (35%),
- > 49 J.: 7 Personen (41%, davon ein Lehrer älter als 59 J.).

Augenfällig ist dabei die relativ hohe Beteiligung der 40-60-Jährigen und das nahezu gänzliche Fehlen der Altersgruppe ab sechzig Jahren.

Aus den Ratings bzw. offenen Fragen ließen sich Mehrfachnennungen in den folgenden acht Bereichen feststellen:

- Als belastend wurde mit 5 Nennungen Situationen im Kollegium angegeben;
- als bevorzugte Freizeitaktivitäten der körperliche Ausgleich (10 Nennungen) vor allem in der Natur (N=9);
- Krankheitsursachen waren in erster Linie Erkältungen bzw. Grippe (N=7);
- als größte Hilfe im Alltag wurden bewusstes Entspannen und Entspannungstechniken angegeben (N=5) sowie Gespräche mit der Familie/dem Partner (N=8);
- als das Positivste im Lehrberuf galt ein erfreuliches Feedback durch die Schüler und Schülerinnen (N=7);
- Erholung wurde überwiegend mit „Ruhe, Erholung, Stressabbau“ und „neue Kraft und Energie, Kreatives/Neues“ definiert (9 bzw. 7 Nennungen);
- als massive Belastungssituation wurden vorwiegend Probleme mit der eigenen Familie – in der Partnerschaft und mit den Kindern – angegeben (N=5);
- 5 Personen verneinten die Notwendigkeit spezieller Gesundheitsmaßnahmen für Lehrkräfte, dagegen wurden Kuren, Therapien und eine psychologische Begleitung von 7 Personen als wichtig eingeschätzt.

Aufgrund der geringen Stichprobe der Pilotstudie erscheinen die Darstellungen weiterer Ergebnisse als wenig aussagekräftig. Die Durchführbarkeit des doch relativ umfangreichen Fragebogeneheftes wurde insgesamt bestätigt. Es mussten lediglich Vereinfachungen bei der persönlichen Kodierung des Fragebogens Berücksichtigung finden.

Diese ersten Ergebnisse zeigen, dass Burnout als ein gesundheitsgefährdendes Verhaltens- und Erlebensmuster sehr wohl ein weiter zu untersuchendes Thema auch an Sonderpädagogischen Förderzentren bzw. Schulen zur individuellen Lernförderung darstellt (MAURIZIO & STIEGELE 2000). Zu interpretieren und diskutieren wäre ebenso der relativ hohe Anteil an Schonungsmustern bzw. Möglichkeiten der beruflichen Motivation.

### 7.3.2 Individuelle Ebene

Die folgenden Darstellungen der Ergebnisse beziehen sich auf die Hauptuntersuchung und sind entsprechend der Formulierung der Fragestellungen strukturiert.

#### Profilverteilung

In der Hauptuntersuchung konnten von 92 Fragebögen 89 Profilzuordnungen berechnet werden. Bei den restlichen 3 Fragebögen war eine Profilbestimmung aufgrund fehlender Angaben nicht möglich. Die gültigen Prozentangaben beziehen sich daher im Folgenden immer auf eine Gesamtzahl von 89 Profilen.

Die Verteilung der Profile (gesamte Verteilung siehe Tabelle 7.1) ergab im Wesentlichen folgende Rangfolge:

1. Profil S mit 33 Personen (36%),
2. Mischprofil SG mit 11 Personen (12%),
3. Mischprofil BS mit 8 Personen (9%) und
4. Mischprofil SB mit 7 Personen (8%).

Wenn die „reine“ Profilzugehörigkeit unter Berücksichtigung lediglich des Hauptanteils der Profilzusammensetzung bestimmt wird, ist die Konsolidierung des Profils S als häufigste Zugehörigkeit festzustellen, vgl. Tabelle 7.2:

1. Profil S mit 52 Personen (58%),
2. Profil B mit 18 Personen (20%),

Profil	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozent
A	2	2.2	5.4
AB	3	3.3	8.7
AG	2	2.2	10.9
B	6	6.5	17.4
BA	4	4.3	21.7
BS	8	8.7	30.4
G	2	2.2	32.6
GA	4	4.3	37.0
GS	5	5.4	42.4
GSAB	1	1.1	43.5
S	33	35.9	79.3
SA	1	1.1	80.4
SB	7	7.6	88.0
SG	11	12.0	100.0

Tabelle 7.1: Häufigkeitsverteilung der Profile inklusive der Mischtypen

Profil	Häufigkeit	Prozent	Kumulative Prozent
G	12	13.5	13.5
S	52	58.4	71.9
A	7	7.9	79.8
B	18	20.2	100.0

Tabelle 7.2: Häufigkeitsverteilung der Profile exklusive der Mischtypen

3. Profil G mit 12 Personen (14%) sowie
4. Profil A mit 7 Personen (8%).

Auffallend ist trotz eines stichprobenimmanenten Effekts der hohe Anteil der Risikoprofile, mit Profil B sogar auf Rang zwei.

Vorwiegend unter dem Gesundheitsaspekt betrachtet können die Profile G und S als gesund (-heitsförderlich) bezeichnet werden, wobei bezüglich des Profils S die Quelle der Gesundheit eher im Privatbereich liegen dürfte und die notwendige Förderung der beruflichen Motivation in dieser Zusammenfassung vernachlässigt wird. Im Gegensatz dazu gelten die Muster A und B als im höchsten Maße risi-



kobehaftet und gesundheitsgefährdend. So ergibt sich in einer Gegenüberstellung der gesunden Profile (G, S) und der Risikoprofile (A, B) folgendes Bild:

1. Gesunde Profile mit 64 Personen (72%) und
2. Risikoprofile mit 25 Personen (28%).

### **Geschlechterverteilung**

Von den insgesamt 222 potentiellen teilnehmenden Personen waren 74 männliche und 148 weibliche Lehrkräfte. Das entspricht dem prozentualen Verhältnis von 33 zu 67 Prozent.

Der Anteil der tatsächlich an der Fragebogenaktion teilnehmenden Lehrkräften liegt im prozentualen Verhältnis von männlich zu weiblich bei 32 zu 68 Prozent. Diese Werte entsprechen 29 an der Studie teilnehmende Männer bzw. 63 Frauen.

Insgesamt spiegelt die Geschlechterverteilung der Untersuchung somit auch die tatsächliche Verteilung an den Schulen zur Erziehungshilfe im Jahr 2000 wieder, d. h. insgesamt gesehen haben 39% der Männer und 43% der Frauen an der Studie teilgenommen.

Von 27 Männern (2 Missings) und 62 Frauen (1 Missing) konnte ein Profil erstellt und in Zusammenhang gebracht werden. Die männliche Verteilung der Profile zeigt folgende Rangfolge, vgl. Tabelle 7.3:

1. Profil S mit 21 Männern (78%),
2. Profil G mit 4 Männern (15%) sowie
3. Profil B mit 2 Männern (7%).

Das Profil A konnte bei den männlichen Teilnehmern nicht zugeordnet werden. Bei den Frauen sieht die Verteilung wie folgt aus, siehe Tabelle 7.3.

1. Profil S mit 31 Frauen (50%),
2. Profil B mit 16 Frauen (26%),
3. Profil G mit 8 Frauen (13%) und
4. Profil A mit 7 Frauen (11%).

In der Gegenüberstellung der gesunden und der Risikoprofile mit dem Geschlecht ergibt sich ein aussagekräftiges Bild, vgl. Kreuztabelle 7.4.

Geschlecht	Profile	Häufigkeit	Prozent	Kummulative Prozent
männlich	G	4	14.8	14.8
	S	21	77.8	92.6
	B	2	7.4	100.0
weiblich	G	8	12.9	12.9
	S	31	50.0	62.9
	A	7	11.3	74.2
	B	16	25.8	100.0

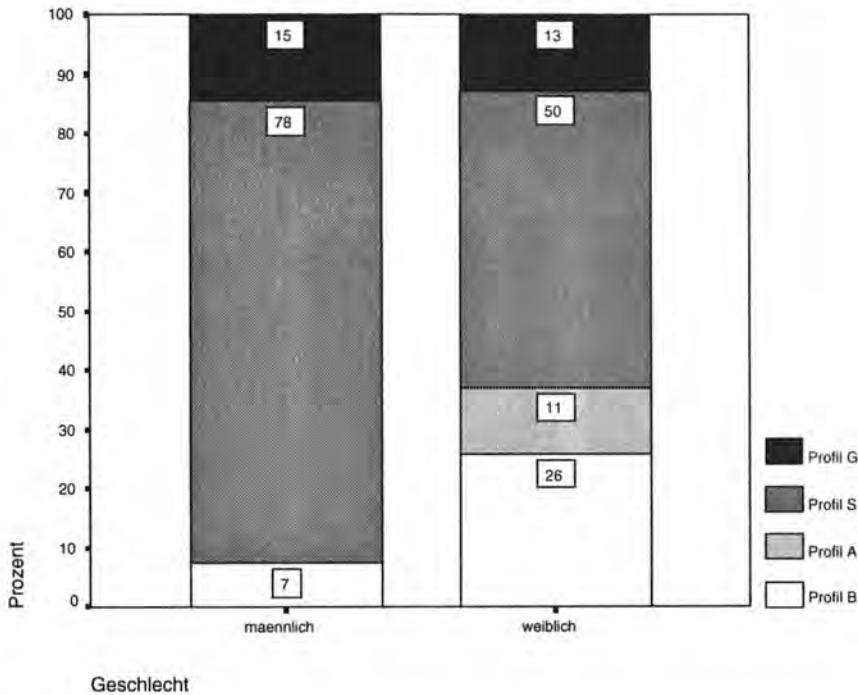
**Tabelle 7.3:** Häufigkeitsverteilung der Profile und der Geschlechter

Bei den untersuchten Männern zeigt sich ein Verhältnis der gesunden Profile zu den Risikoprofilen von 93 (25 Männer) zu 7 Prozent (2 Männer). Eine ganz andere Situation ist bei den Frauen zu finden: Lediglich 63% (39 Frauen) sind den gesunden Profilen zuzuordnen und 37% (23 Frauen) den Risikoprofilen. Diese Ergebnisse belegen *signifikante Geschlechterunterschiede* in der Richtung, dass die untersuchten weiblichen Lehrkräfte häufiger zu Risikoprofilen zugehörig sind als deren männliche Kollegen ( $\chi^2$  nach Pearson 8.208 bei einem erwarteten Minimum von 7.58;  $p < .05$ ;  $df=1$ ). Eine Übersicht über die Geschlechterverteilung insgesamt bietet das Balkendiagramm, siehe Abbildung 7.1.

Wird auf die Frage nach Voll- bzw. Teilzeitarbeit in Bezug auf das Geschlecht näher eingegangen, so zeigt sich, dass jeweils die männlichen gesunden Profile wie auch die weiblichen Risikoprofile zu 52% nicht die vollen Unterrichtsstunden halten. Die gesunden weiblichen Profile arbeiten sogar zu 62% Teilzeit. Insgesamt

			Risiko- profil	ges. Profil	Total
Geschl.	männl.	Anzahl	2	25	27
		% innerh. d. Geschl.	7.4%	92.6%	100.0%
	weibl.	Anzahl	23	39	62
		% innerh. d. Geschl.	37.1%	62.9%	100.0%
Total		Anzahl	25	64	89
		% innerh. d. Geschl.	28.1%	71.9%	100.0%

**Tabelle 7.4:** Häufigkeitsverteilung der gesunden Profile und der Risikoprofile sowie der Geschlechter



**Abbildung 7.1:** Gesamtübersicht über die Profile unter Berücksichtigung des Geschlechts

sind jedoch *keine signifikanten Gruppenunterschiede* im Hinblick auf den Gesundheitszustand sowie Geschlecht und Teilzeitarbeit festzustellen ( $\chi^2$  nach Pearson .782 bei einem erwarteten Minimum von 10.05;  $p < .05$ ;  $df=2$ ).

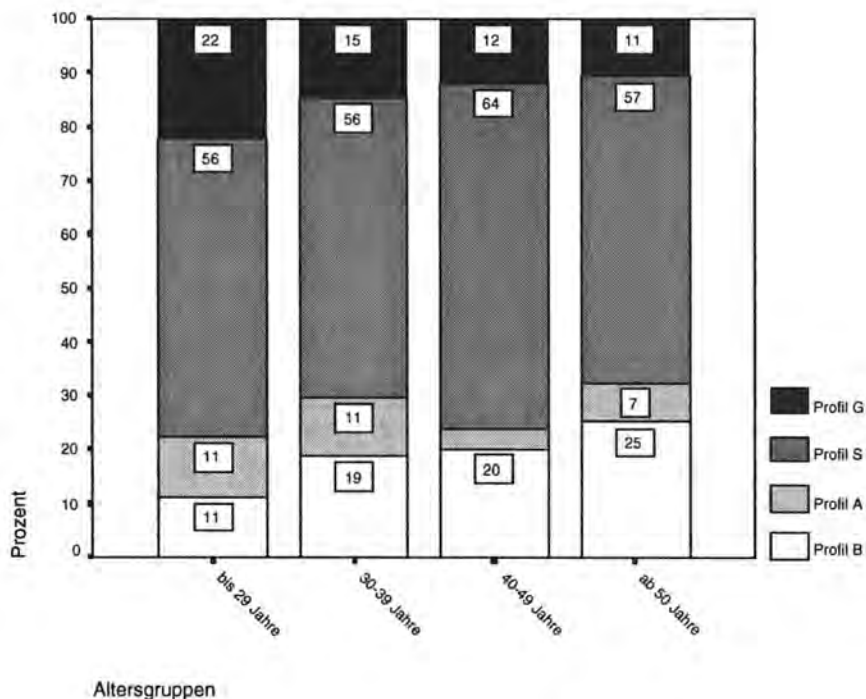
### Altersverteilung

Die Altersverteilung der Gesamtstichprobe aufgeteilt nach vier Altersgruppen zeigt sich wie folgt:

- -29 J.: 9 Personen (10%),
- 30-39 J.: 28 Personen (30%),
- 40-49 J.: 26 Personen (28%) und in der Gruppe
- 50 J. und älter: 29 Personen (32%).

Da lediglich eine weibliche Lehrkraft (Risikoprofil AB) über 59 Jahre an der Befragung teilnahm, wurden vier statt fünf Altersgruppierungen gebildet. Wie schon in der Pilotstudie ist die Altersgruppe ab 59 Jahren nicht vertreten.

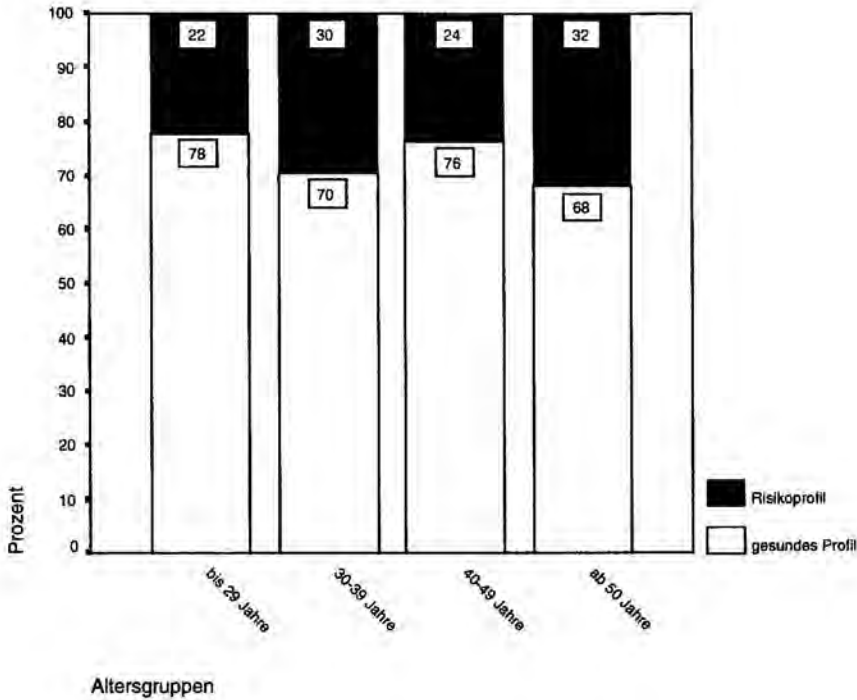
Bezogen auf die Profilverteilungen erhält man folgende zwei Übersichten, vgl. Abbildungen 7.2 und 7.3.



**Abbildung 7.2:** Gesamtübersicht über die Profile unter Berücksichtigung des Alters

Es bestehen *keine signifikanten Unterschiede* bezüglich der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe und den unterschiedlichen Bewältigungsstilen ( $\chi^2$  nach Pearson 0.620 bei einem erwarteten Minimum von 2.53;  $p < .05$ ;  $df=3$ ).

Dennoch können in Anlehnung an die beiden vorangegangenen Abbildungen Tendenzen festgestellt werden. Der Anteil des Profils B nimmt mit steigendem Alter stetig zu, wohingegen der Anteil des gesunden Profils G in der jüngsten Altersgruppe am häufigsten und in der ältesten Gruppe am wenigsten vertreten ist. Auch scheinen sich demnach Lehrkräfte bis zum Alter von 39 Jahren eher beruflich



**Abbildung 7.3:** Gesamtübersicht der zusammengefassten Profile unter Berücksichtigung des Alters

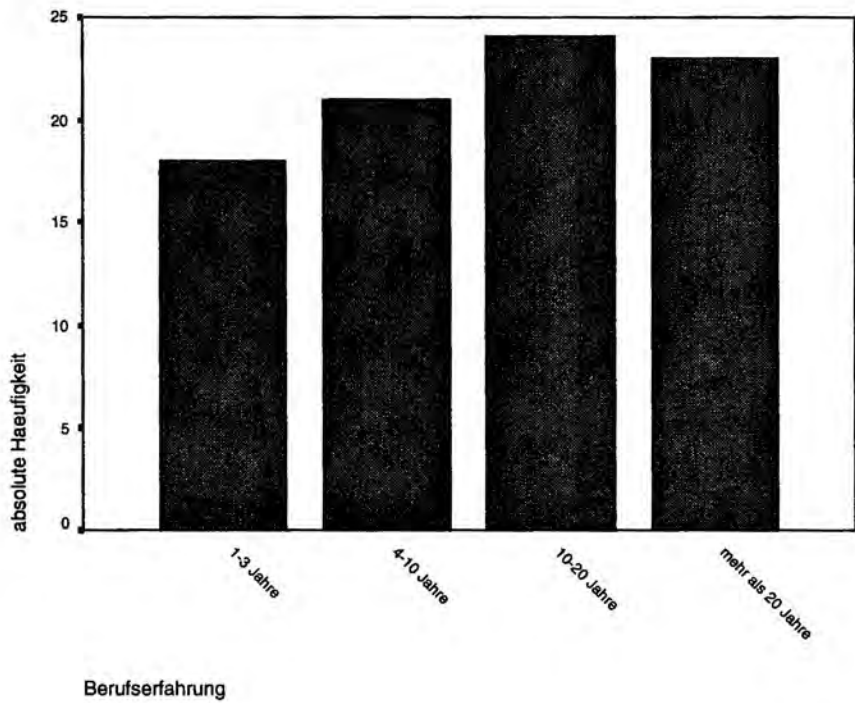
zu verausgaben (Risikoprofil A) bzw. ab 40 Jahren eher den „Schonungsgang“ (Profil S) einzulegen.

Werden jeweils die Risikoprofile bzw. die gesunden Muster zusammengefasst betrachtet fällt auf, dass der Anteil jeweils in allen vier Altersgruppen etwa gleich hoch ist.

### Berufserfahrung

Die absolute Häufigkeit der Berufserfahrung in Jahren verteilt sich analog zu Abbildung 7.4.

Es lassen sich *keine signifikanten Unterschiede* zwischen Berufserfahrung, Profil- oder Geschlechterzugehörigkeit feststellen ( $\chi^2$  nach Pearson 3.388 bei einem erwarteten Minimum von 4.81;  $p < .05$ ;  $df=6$ ).



**Abbildung 7.4:** Gesamtübersicht über die Berufserfahrung aufgeteilt nach vier Altersgruppen



Skala (Stanine)	F	df	p
Emotionale Erschöpfung	19.783	3	.000*
Intrinsische Motivierung	6.486	3	.001*
(Un-) Zufriedenheit	7.434	3	.000*
Aversion gegen Klienten/-innen	3.515	3	.019*
Reaktives Abschirmen	3.199	3	.027*

\*  $p > .05$

**Tabelle 7.5:** Anovas zu den Skalen des FBH und den Bewältigungsstilen

Die durchschnittliche Zeit an der jetzigen Schule wird von den Profilen G im Mittel mit 6 Jahren angegeben, von den übrigen Profilen mit etwa 11 Jahren.

### Skalen aus dem FBH

Im Durchschnitt liegen die Antworten zu den fünf Skalen des FBH – emotionale Erschöpfung, intrinsische Motivierung, (Un-)Zufriedenheit in der Arbeit, Aversion gegen Klienten/-innen und reaktives Abschirmen – zu 53% im neutralen Bereich (N=88). Eine kritische Ausprägung der Antworten stehen mit 30% an zweiter Stelle. Lediglich 17% der Antworten sind einer positiven Ausprägung zuzuordnen. Die genaue Häufigkeitsverteilung ist der Tabelle C.1 aus dem Anhang zu entnehmen.

Insgesamt lassen sich *signifikante Unterschiede* zwischen den unterschiedlichen Bewältigungsstilen und den fünf Skalen aus dem FBH feststellen, siehe Tabelle 7.5.

Die einzelnen Gruppenunterschiede zu den Angaben über die Mittelwerte und den Ergebnissen der T-Tests sind aus der Tabelle C.2 im Anhang ersichtlich.

Die Abbildungen C.1 bis C.5 – im Anhang – verdeutlichen noch einmal anschaulich die Unterschiede zwischen den einzelnen Bewältigungsstilen in Zusammenhang mit den Skalen des FBH. Dabei sind Stanine-Werte von eins bis drei als eine positive Antwortausprägung aufzufassen, Werte von vier bis sechs als neutral und Werte von sieben bis neun als eine kritische Ausprägung.

Im Gegensatz zu den Mustern G und S weisen die Risikoprofile A und B erwartungsgemäß eine *signifikant höhere* emotionale Erschöpfung auf. Angehörige des Musters B sind zudem hinsichtlich ihrer Arbeit *signifikant weniger* intrinsisch motiviert als die der gesunden Muster S und G. Personen mit einem Bewältigungsstil des Types G sind *signifikant am zufriedensten* mit der Arbeitsplatzsituation, die Stile S bzw. A liegen noch im mittleren Zufriedenheitsbereich, wohingegen das Muster B *signifikant am unzufriedensten* ist. Das Profil G weist im Vergleich zu allen übrigen Profilen eine *signifikant geringere Ausprägung* im Hinblick auf

eine Aversion gegenüber Klienten/-innen auf, während bei Profil B erwartungsgemäß *signifikant kritische Ausprägungen* in diesem Bereich zu verzeichnen sind. Angehörige des Bewältigungssils A können sich *signifikant schlechter* reaktiv abschirmen als die aller übrigen Profile.

### Faktoren aus dem IPS

Die Gesamtübersicht zu den Mittelwerten und den Signifikanzen aus den berechneten Anovas zum Bereich des sozial-kommunikativen Verhaltens sind in Tabelle C.3 im Anhang zusammengestellt (N=89).

Bei Aktivitäten in vertrauter kommunikativer Situation geben sich Personen des Profils A tendenziell lebhafter, aufgeschlossener und geselliger als die der übrigen Profile, die jeweils alle in einem Bereich mittlerer Ausprägung liegen, siehe Abbildung 7.5.

Im Durchschnitt liegen die Werte bezogen auf die Bereiche der eigenen Selbstbehauptung bei Kommunikationserfordernis sowie der Durchsetzung in einer Führungsrolle bei allen Profilen im mittleren Bereich. *Signifikante Gruppenunterschiede* lassen sich hinsichtlich der Konfrontationstendenz in der Weise feststellen, dass von Muster G zu den Mustern S, A und B die Konfrontationstendenz zunimmt. Die Profile B liegen dabei schon im Bereich der hohen Ausprägung, d. h. zeigen sich als unbeherrscht, unnachgiebig und streitsüchtig, siehe Abbildung 7.6.

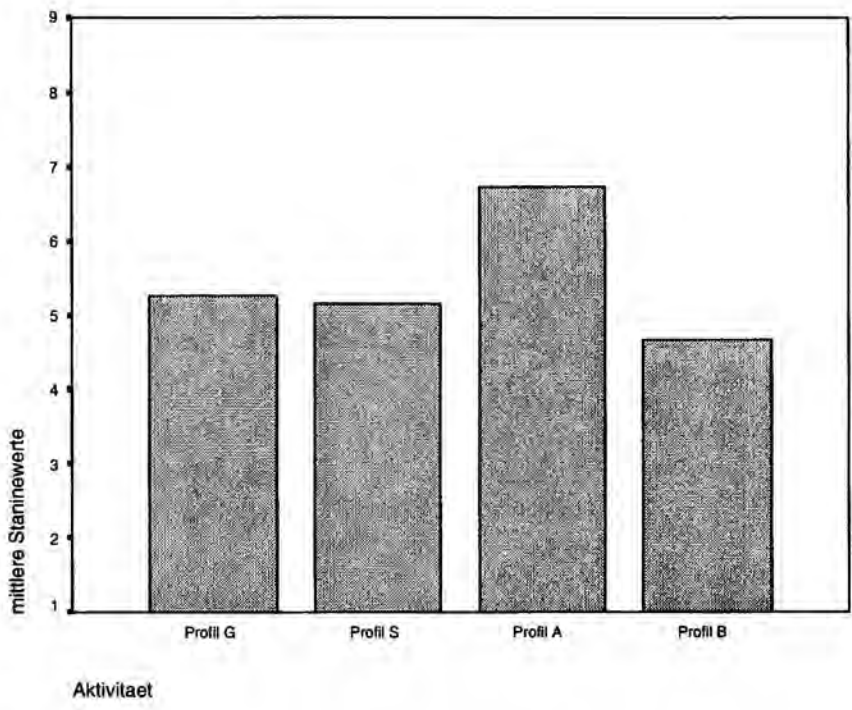
Außerdem zeigen sich *signifikante Gruppenunterschiede* hinsichtlich der Skala „Rücksichtnahme bei sozialer Verantwortung“, da die Werte der Profile A im Schnitt im hohen Ausprägungsbereich liegen, d. h. Personen mit Musterzugehörigkeit A zeigen sich als sehr rücksichts- und verständnisvoll sowie kooperativ, siehe Abbildung 7.7. Die Ausprägungen der übrigen Profile liegen durchschnittlich im mittleren Bereich.

Personen mit der Zugehörigkeit zu den Risikoprofilen A und B sind erwartungsgemäß *signifikant empfindlicher* bei sozialer Frustration, vgl. Abbildung 7.8. In dieser hohen Ausprägung zeigen sich die Risikoprofil-Typisierungen als emotional überfordert, niedergeschlagen und selbstgrüblerisch.

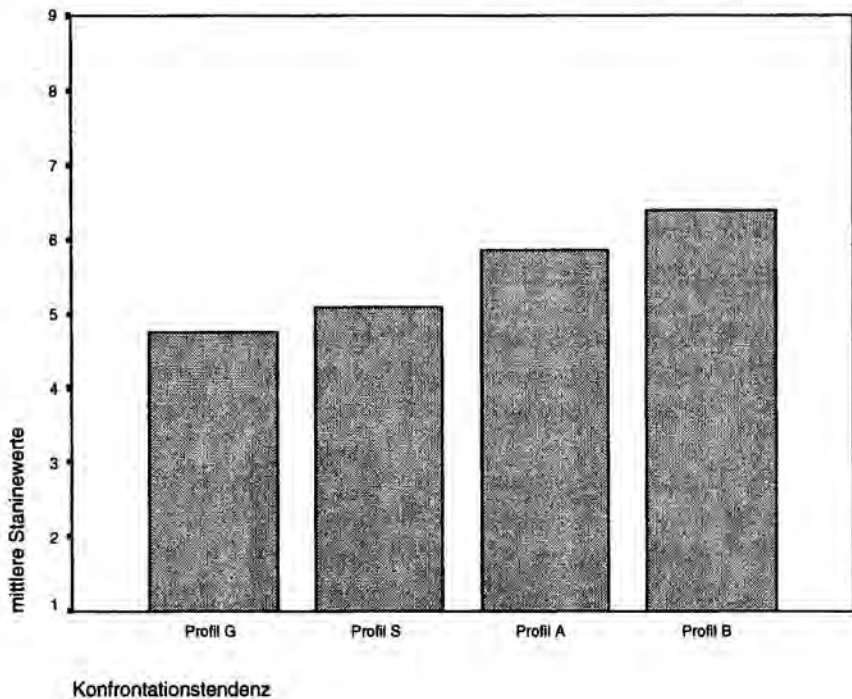
Im Bereich des Leistungsverhaltens zeigen sich insgesamt *keine signifikanten Gruppenunterschiede*: Alle Profile liegen im mittleren Ausprägungsbereich und sind im Durchschnitt sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Lehrkräften gleich hoch.

Ganz anders sieht es für den Bereich des Gesundheits- und Erholungsverhaltens aus, siehe Tabelle C.4 im Anhang bzw. Abbildungen 7.9 bis 7.11.

Weibliche Lehrkräfte mit Risikoprofil können nach einem Arbeitstag *signifikant schlechter* entspannen und zeigen sich im Gegensatz zu den gesunden Profilen



**Abbildung 7.5:** Aktivität in vertrauter kommunikativer Situation und Bewältigungsstil

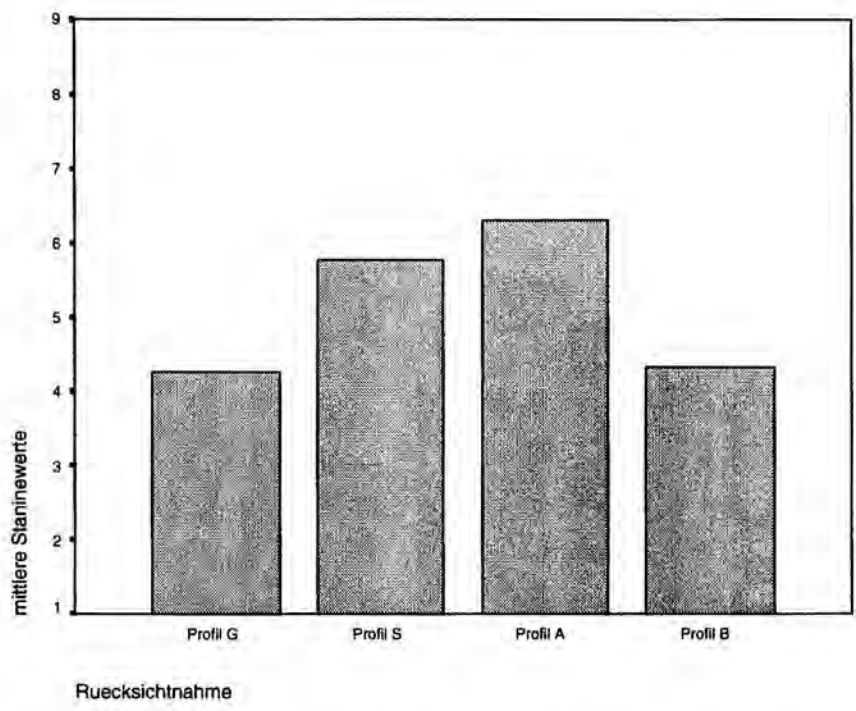


**Abbildung 7.6:** Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation und Bewältigungsstil

überwiegend als entspannungs-, aktivierungs- und genussunfähig. Auffallend ist, dass die Anzahl männliche Lehrkräfte, die ein Risikoprofil aufweisen, mit zwei Personen zu vernachlässigen und damit nicht wirklich vertreten ist.

*Signifikante Unterschiede* lassen sich auch in Bezug auf das aktive Erholungsverhalten in der Freizeit nachweisen. Während es den männlichen Lehrkräften mit gesundem Profil schon recht gut gelingt, sich in der Freizeit aktiv zu erholen, tun sich die weiblichen Lehrkräfte mit gesundem Profil etwas schwerer. Im Vergleich dazu zeigen sich weibliche Lehrkräfte mit Risikoprofil am wenigsten aktiv und intensiv erholungssuchend.

Auch hinsichtlich der Gesundheitsvorsorge bei Warnsignalen zeigen sich Angehörige von gesunden Profilen beider Geschlechter *signifikant* verantwortungsbewusster, vorsichtiger und selbstdisziplinierter als weibliche Lehrkräfte mit Risikomuster.



**Abbildung 7.7:** Rücksichtnahme bei sozialer Verantwortung und Bewältigungsstil

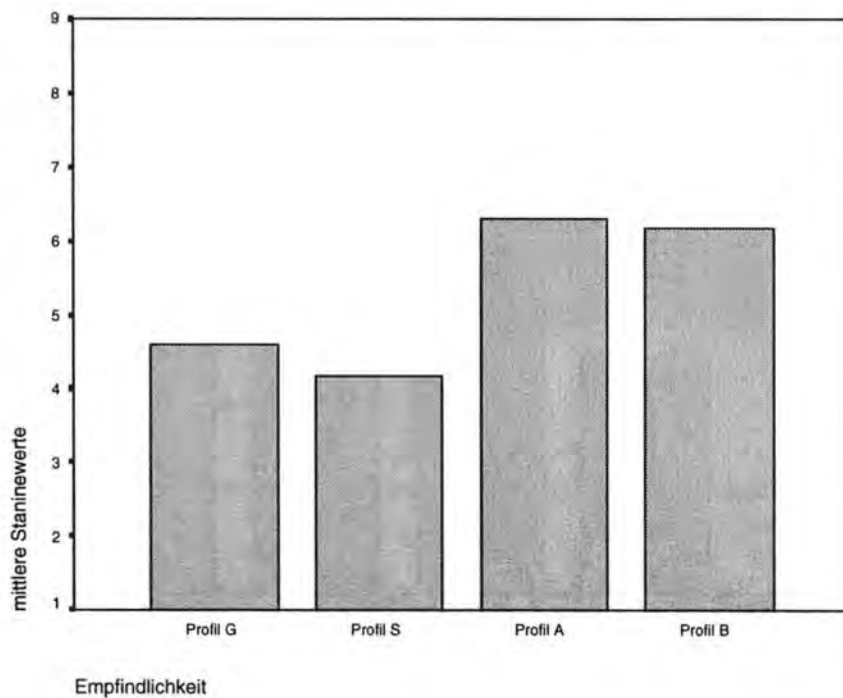
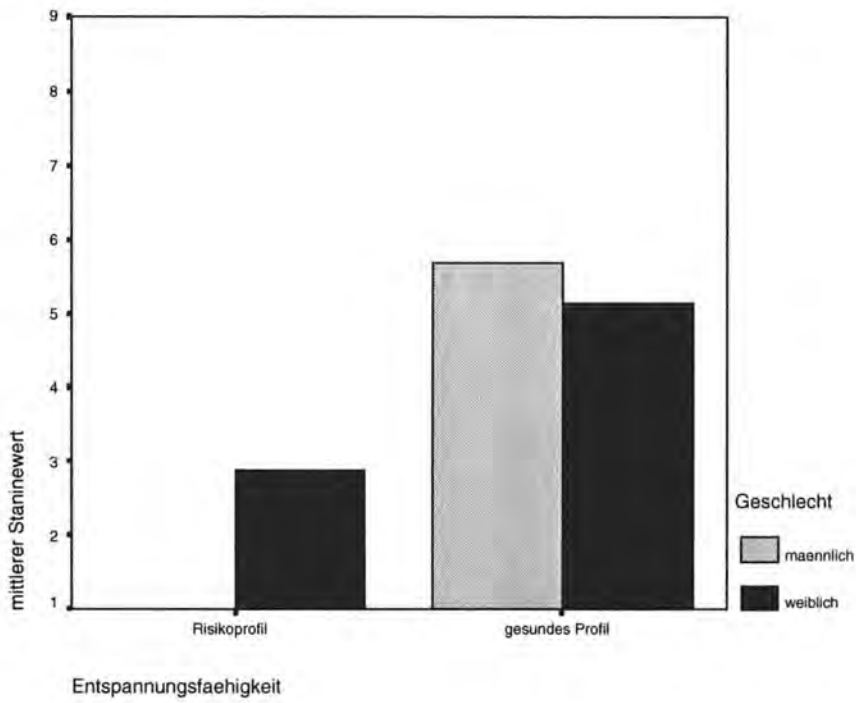


Abbildung 7.8: Empfindlichkeit bei sozialer Frustration und Bewältigungsstil



**Abbildung 7.9:** Entspannungsfähigkeit nach dem Arbeitstag und Profil



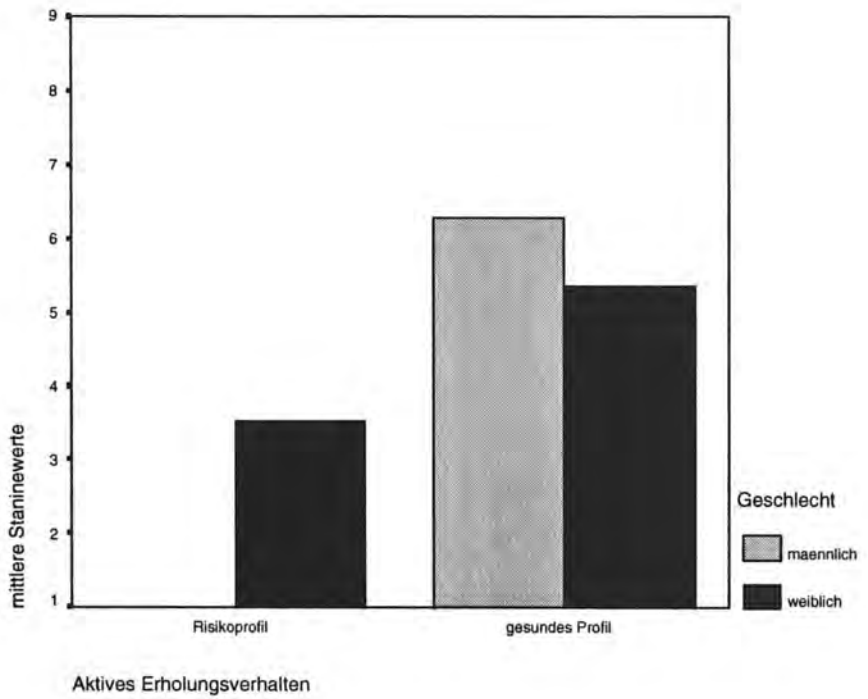
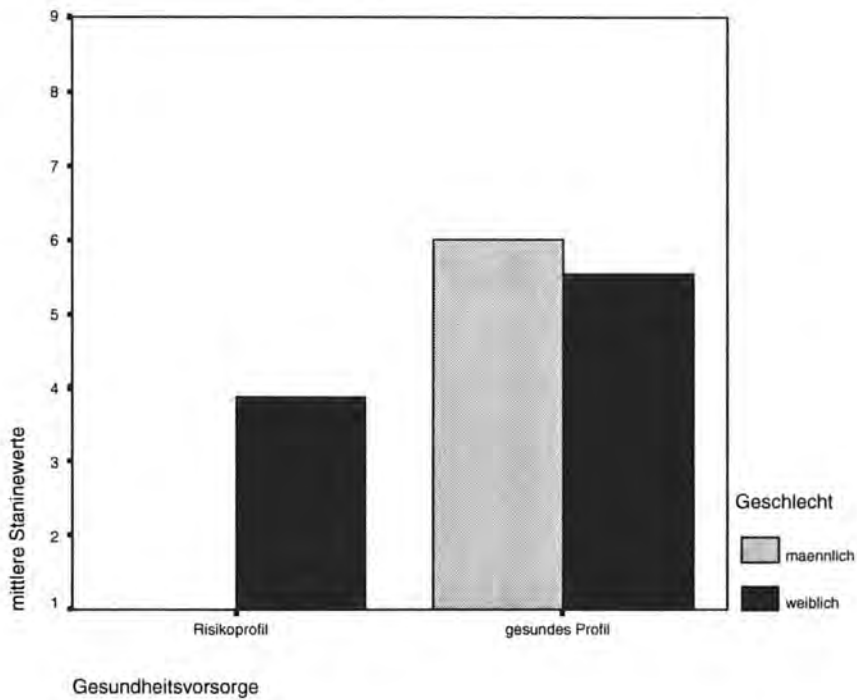


Abbildung 7.10: Aktives Erholungsverhalten in der Freizeit



**Abbildung 7.11:** Gesundheitsvorsorge bei Warnsignalen

### Spezifisch körperlich-funktionelle und psychische Beeinträchtigungen

Die Antworten der Lehrkräfte aus dem BVND-Screening, das spezifisch körperlich-funktionelle und psychische Beeinträchtigungen untersucht, zeigen teilweise höchst auffällige Befunde und *signifikante Unterschiede* zwischen den jeweiligen Bewältigungsstilen, siehe Abbildungen 7.12 und 7.13 bzw. Tabellen 7.6 und 7.7.

Bezüglich der körperlich-funktionellen Beschwerden liegen die Antworten (N=85) insgesamt zu 35% im unauffälligen, zu 45% im auffälligen und zu 20% im extrem auffälligen Bereich.

Ähnliches gilt für die angegebenen psychischen Beschwerden (N=87): 33% sind einer unauffälligen, 54% einer auffälligen und 13% einer extrem auffälligen Ausprägung zuzuordnen.

Bezogen auf die einzelnen Arten der körperlich-funktionellen Beschwerden lässt sich in der mittleren Zustimmung folgende Rangfolge aufstellen:

1. starkes Herzklopfen,
2. Magendrücken sowie -schmerzen,
3. Schwindelgefühle,
4. außer Atem,
5. Prickeln,
6. Hände zittern stark,
7. Druckempfindlichkeit,
8. häufige Übelkeit,
9. Herzschmerzen,
10. kein Appetit,
11. der Ohnmacht nahe.

Skala	F	df	p
Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden	9.476	3	.000*
Spezifisch psychische Beschwerden	11.699	3	.000*
* $p > .05$			

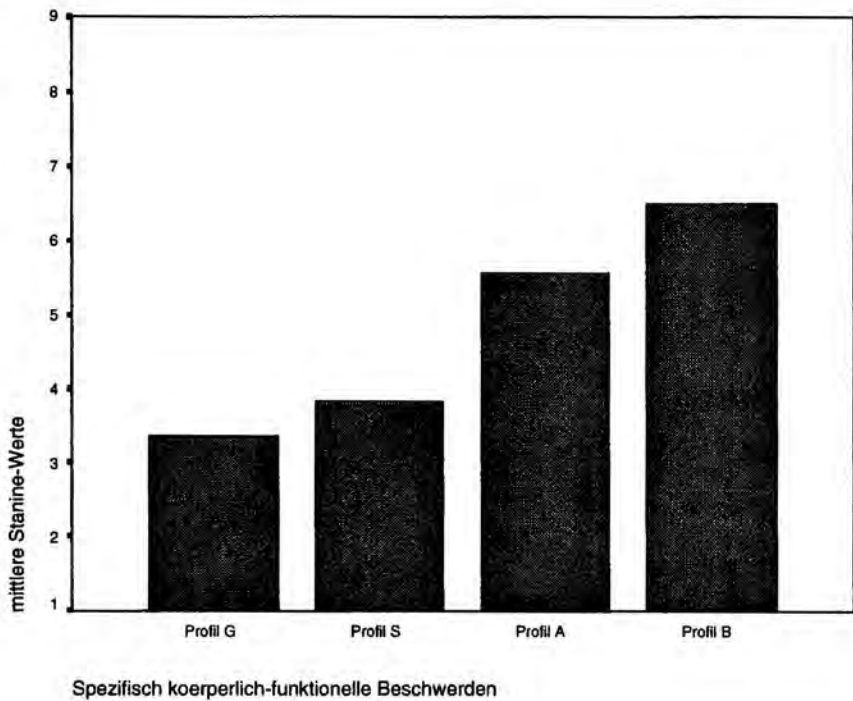
**Tabelle 7.6:** Anovas zu den spezifisch körperlich-funktionellen bzw. psychischen Beschwerden und den Bewältigungsstilen

Die Rangfolge für die mittlere Zustimmung hinsichtlich der spezifisch psychischen Beschwerden sieht folgendermaßen aus:

1. langes Grübeln,
2. Verlust von Menschen,
3. keine Anerkennung,
4. Höhenangst,
5. ängstlich,
6. nicht abschalten,
7. Gedanken kreisen,
8. Angst aus kleinem Anlass, Einfallslosigkeit,
9. immer Angst,
10. kein Verständnis,
11. Lachen über mich.

Wird das Geschlecht im Hinblick auf den Gesundheitszustand der einzelnen Profile miteinbezogen, so zeigen sich die weiblichen Lehrkräfte in der eigenen Einschätzung als weniger gesund als ihre männlichen Kollegen, siehe Abbildungen C.6 bis C.8 im Anhang.

Sowohl männliche ( $N=25$ ) als auch weibliche ( $N=39$ ) Lehrkräfte mit gesunden Profildugehörigkeiten weisen im körperlichen Bereich Auffälligkeiten im Sinne von



**Abbildung 7.12:** Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden und Bewältigungsstil

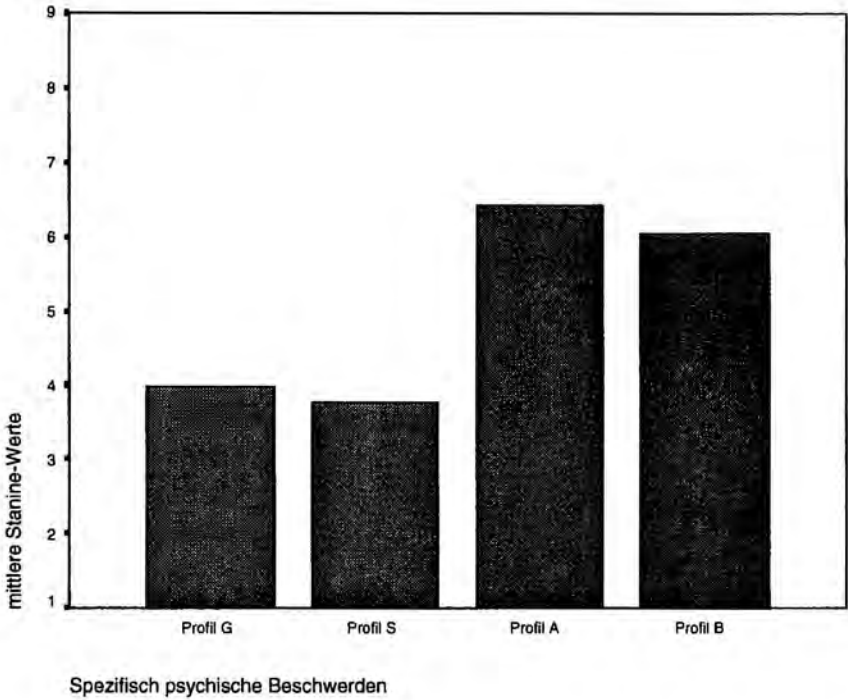


Abbildung 7.13: Spezifisch psychische Beschwerden und Bewältigungsstil

Dimension	Profile	M	SD	t	df	p
spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden	G	3.3636	2.0136	-.744	60	.640
	S	3.8431	1.9222	-.744	60	.640
	G	3.3636	2.0136	-2.179	16	.045*
	A	5.5714	2.2254	-2.179	16	.045*
	G	3.3636	2.0136	-4.162	25	.000*
	B	6.5000	1.8619	-4.162	25	.000*
	S	3.8431	1.9222	-2.191	56	.033*
	A	5.5714	2.2254	-2.191	56	.033*
	S	3.8431	1.9222	-4.858	65	.000*
	B	6.5000	1.8619	-4.858	65	.000*
	A	5.5714	2.2254	-1.039	21	.311
	B	6.5000	1.8619	-1.039	21	.311
spezifisch psychische Beschwerden	G	4.0000	1.5374	.429	62	.670
	S	3.7692	1.7106	.429	62	.670
	G	4.0000	1.5374	-3.260	17	.005*
	A	6.4286	1.6183	-3.260	17	.005*
	G	4.0000	1.5374	-3.528	26	.002*
	B	6.0625	1.5262	-3.528	26	.002*
	S	3.7692	1.7106	-3.883	57	.000*
	A	6.4286	1.6183	-3.883	57	.000*
	S	3.7692	1.7106	-4.802	66	.000*
	B	6.0625	1.5262	-4.802	66	.000*
	A	6.4286	1.6183	.776	21	.608
	B	6.0625	1.5262	.776	21	.608

\*p&gt;.05

**Tabelle 7.7:** Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu den Skalen des BVND und den Bewältigungsstilen



starkem Herzklopfen auf, vgl. Abbildungen C.9 bis C.11 im Anhang. Ebenso scheinen langes Grübeln, der Verlust von Menschen und Höhenängste im psychischen Bereich problematisch zu sein. Männliche Lehrkräfte geben zusätzlich häufiger an, keine Anerkennung zu bekommen.

Wie schon bei der Auswertung des IPS fällt die Risikoprofilgruppe von männlichen Lehrkräften bezüglich des BVND praktisch weg. Bei der weiblichen Risikoprofilgruppe werden im körperlichen Bereich vor allem folgende vier Beschwerden benannt:

1. starkes Herzklopfen,
2. außer Atem,
3. Schwindelgefühle,
4. Magendrücken.

Bei den psychischen Beschwerden werden von weiblichen Lehrkräften mit Risikoprofil vor allem folgende Aspekte genannt:

1. langes Grübeln,
2. Verlust von Menschen,
3. nicht abschalten,
4. keine Anerkennung sowie Höhenangst.

### Weitere Ergebnisse auf der individuellen Ebene

Wird nach der durchschnittlichen Anzahl der Krankentage im letzten Kalenderjahr gefragt, geben Lehrkräfte mit den Profilen G und S durchschnittlich 6, mit Profil A 13 und mit Profil B 36 Tage an. Die Anzahl der versäumten Unterrichtstage bleibt jedoch mit ca. einer Woche bei allen Mustern gleich. Daher kann angenommen werden, dass Lehrkräfte des Musters B häufig in den Ferien krank sind.

*Signifikante Unterschiede* zwischen den Bewältigungsstilen lassen sich in Bezug auf die Entspannungsmöglichkeit in der Freizeit, die Wahrnehmung der eigenen Bewältigungsressourcen, der Zufriedenheit mit der Berufswahl und der erlebten Selbstbestätigung im Beruf feststellen, siehe Tabellen C.5 und C.6 im Anhang bzw. Abbildungen 7.14 bis 7.17.

Lehrkräfte mit Profil S können am besten in der Freizeit entspannen, dann folgt Profil G. Weniger gut entspannen können sich Angehörige des Profils B,

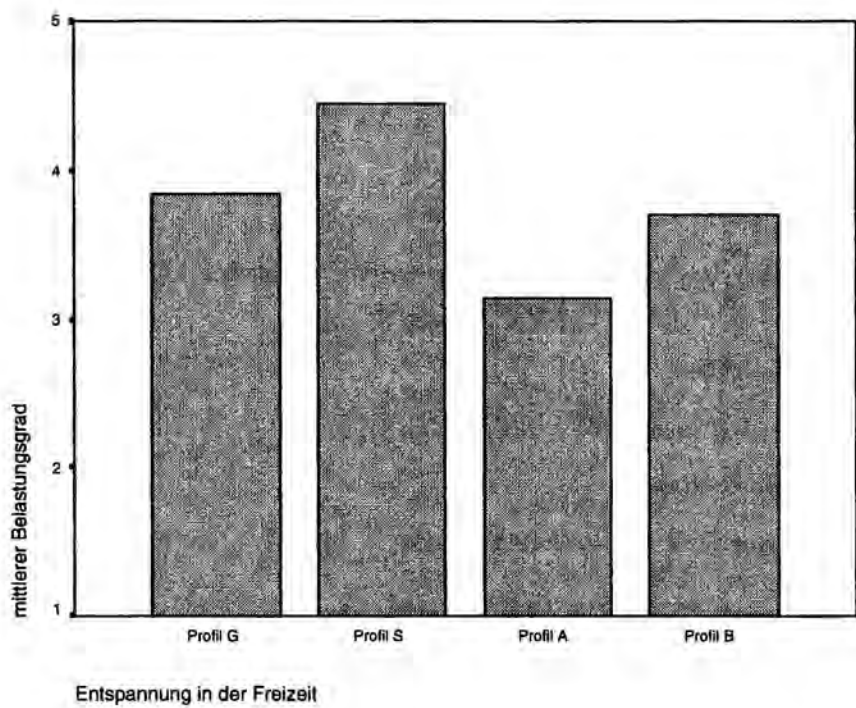
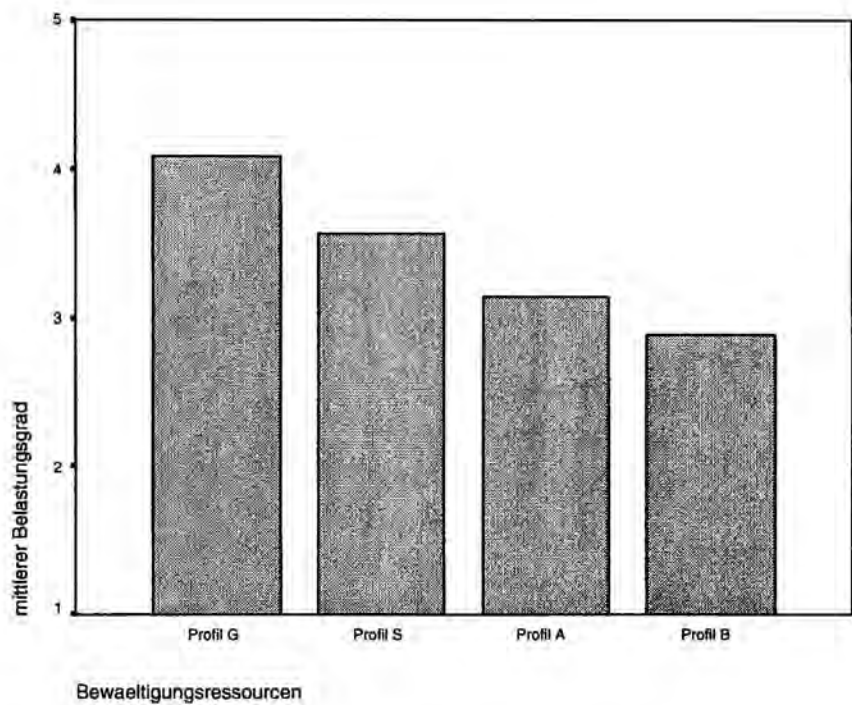
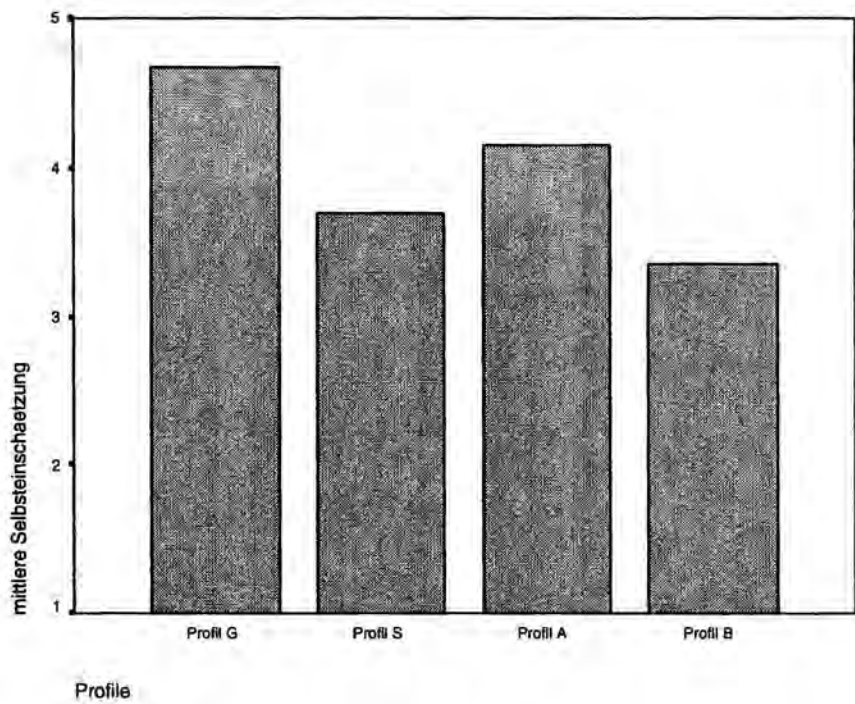


Abbildung 7.14: Entspannungsmöglichkeit in der Freizeit und Bewältigungsstil



**Abbildung 7.15:** Wahrnehmung eigener Bewältigungsressourcen und Bewältigungsstil



**Abbildung 7.16:** Zufriedenheit mit der Berufswahl und Bewältigungsstil

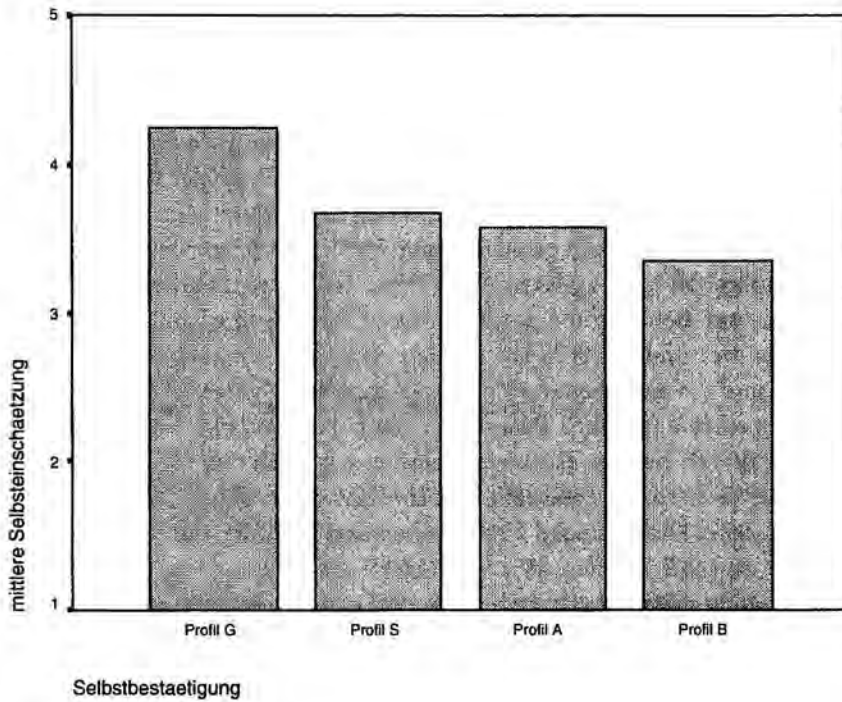


Abbildung 7.17: Erlebte Selbstbestätigung im Beruf und Bewältigungsstil

am wenigsten jedoch die des Profils A. Eigene Bewältigungsressourcen nehmen erwartungsgemäß am besten Profil G und S wahr, weniger gut Profil A und am wenigsten Profil B. Profil G zeigt sich als sehr zufrieden mit der Berufswahl, ebenso auch Profil A. Die Profile S und B sind mit ihrer Berufswahl mittelfrieden. Die erlebte Selbstbestätigung durch den Beruf ist für Profil G sehr hoch, für die übrigen Profile ebenso überdurchschnittlich hoch.

Weibliche Lehrkräfte mit gesundem Profil geben an, im Schnitt 16 Stunden pro Woche zur Entspannung und Erholung Zeit zu haben, gesunde männliche Lehrkräfte eine Stunde mehr. Weibliche Lehrkräfte mit Risikoprofil haben durchschnittlich 19 Stunden pro Woche für die eigene Entspannung Zeit.

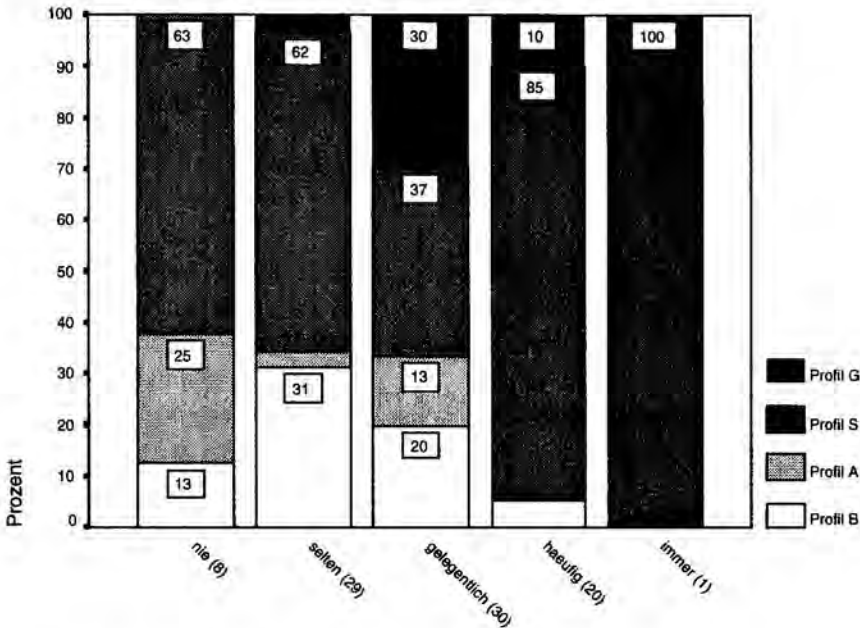
Das Ausmaß der erlebten Entspannung in den Unterrichtspausen ist für Profil A meist nie, für Profil B überwiegend selten, für Profil G im Schnitt gelegentlich und für Profil S immer gegeben, siehe Abbildung 7.18. Werden die Risikoprofile zusammengefasst und den gesunden Profilen gegenübergestellt zeigt sich, dass die Risikoprofile meist nie in den Unterrichtspausen Entspannung finden, die gesunden Profile überwiegend immer, vgl. Abbildung 7.19.

Insgesamt geben im Durchschnitt 38% der befragten Lehrkräfte an, dass sich die Fähigkeit zur Bewältigung der beruflichen Belastung erhöht hat, bei 36% ist diese unverändert und bei 26% hat sie sich verringert. Betrachtet man die gesunden Muster und die risikobehafteten Bewältigungsstile getrennt, zeigen sich *signifikante Unterschiede* ( $\chi^2$  nach Pearson 15.536 bei einem erwarteten Minimum von 5.69;  $p > .05$ ;  $df=2$ ): bei den Risikoprofilen hat sich nach den eigenen Angaben die Fähigkeit der Belastungsbewältigung überwiegend verringert (55%, erhöht: 36%, unverändert: 9%). Die gesunden Profile sehen diesbezüglich die Situation meist als unverändert an (46%, erhöht: 38%, verringert: 16%).

Die Selbsteinschätzung der fachlichen und erzieherischen Kompetenz liegt bei allen Lehrkräften im überdurchschnittlichen Bereich, egal welchem Bewältigungsstil sie angehören. Auch die Freude am Umgang mit jungen Menschen ist bei allen höchst ausgeprägt.

Alle Lehrkräfte, egal welcher Profilverzögertheit, fühlen sich mittelmäßig belastet hinsichtlich der Koordinierung beruflicher und privater Verpflichtungen, wobei die gesunden Profile tendenziell weniger Probleme damit haben. Den eigenen Gesundheitszustand geben die Profile G und S in der Gesamteinschätzung deutlich als besser an als die Risikoprofile A und B.

An der Untersuchung nahmen im Hinblick auf den Familienstand Lehrkräfte teil, die zu 75% verheiratet waren bzw. zusammen lebten. Ledig bzw. allein lebend waren 21% und geschieden bzw. getrennt lebend 4%. Wird nach Risikoprofilen und gesunden Profilen differenziert, zeigt sich folgendes Bild, siehe Tabelle 7.8.



Ausmass der erl. Entspannung in den Unterrichtspausen

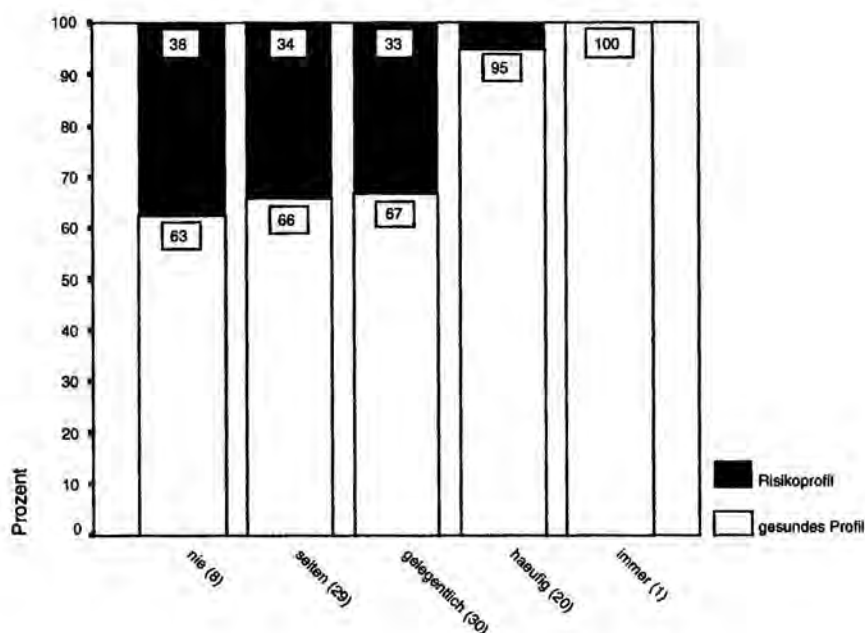
**Abbildung 7.18:** Ausmaß der erlebten Entspannung in den Unterrichtspausen und Bewältigungsstil (Teil 1)

Spezielle Maßnahmen der Gesundheitsförderung für Lehrkräfte werden überwiegend als notwendig erachtet: Von den gesunden weiblichen wie männlichen Profilen sind jeweils etwa zu 70% dieser Meinung. Die weiblichen Risikoprofile stimmen dem sogar im Durchschnitt zu 91% zu.

### 7.3.3 Interaktionsebene

Die Gesamtübersicht über die Ergebnisse auf der Interaktionsebene sind Tabelle C.7 im Anhang zu entnehmen. *Signifikante Gruppenunterschiede* wurden hinsichtlich der Fragestellungen Arbeitsklima, private Beeinträchtigungen, mit dem Partner reden, keine Aussprachemöglichkeit, Beziehung zur Schulleitung sowie Verhalten schwieriger Schüler und Schülerinnen festgestellt. Diese sind in den Abbildungen C.12 und C.13 im Anhang dargestellt.





Ausmass der erl. Entspannung in den Unterrichtspausen

**Abbildung 7.19:** Ausmass der erlebten Entspannung in den Unterrichtspausen und Bewältigungsstil (Teil 2)

Die mangelnde Offenheit im Kollegium belastet die gesunden Profile eher schon, während sich die Risikoprofile diesbezüglich unentschieden zeigen. Die mangelnde kollegiale Unterstützung wird von allen Profilen im Durchschnitt als eher belastend empfunden.

Das Arbeitsklima wird allgemein als gut empfunden, lediglich Angehörige des Profils B zeigen sich in der Einschätzung als unentschieden.

Die Risikoprofile erleben sich auch durch private Beeinträchtigungen belastet, die gesunden Profile nicht. Für Angehörige des Profils G spielen Doppelbelastungen eine geringe Rolle, dagegen sind alle übrigen Profile diesbezüglich unentschieden, wobei sich Profil A tendenziell belastet fühlt. Alle Profile haben die Möglichkeit sich über berufliche Dinge auszusprechen, wobei Gespräche mit dem eigenen Partner über berufliche Belange häufiger als belastend wahrgenommen werden.

Profil	ledig/ allein lebend	verheiratet/ zusammen lebend	geschieden/ getrennt lebend
Risikoprofil	22% (N=4)	29% (N=19)	25% (N=1)
gesundes Profil	78% (N=14)	71% (N=47)	75% (N=3)

**Tabelle 7.8:** Familienstand und Profilzugehörigkeit

Die Profile B sind überwiegend unentschieden bei der Frage nach dem Verhältnis zum Schulamtsdirektor bzw. zur Schulamtsdirektorin, wohingegen alle übrigen Profile das Verhältnis meist als nicht belastend einstufen. Das Gleiche gilt für die Beziehung zur Schulleitung.

Die Angehörigen des Profils A zeigen sich hinsichtlich der Bewertung über die Zusammenarbeit mit den Eltern als unentschieden, die übrigen Profile stufen diese tendenziell als nicht belastend ein.

Das Verhalten schwieriger Schüler und Schülerinnen wird von den Profilen S und B im Schnitt als belastend empfunden, die Profile G und A zeigen sich diesbezüglich als unentschieden.

### 7.3.4 Institutionelle Ebene

#### Profilverteilung und Schulort

An der Hauptuntersuchung nahmen vier Münchner Stadtschulen und acht Schulen aus dem ländlichen Gebiet Oberbayerns teil. Das ergibt ein Häufigkeitsverhältnis von 28% der Lehrkräfte (26 Personen) aus Stadtschulen sowie 72% der Lehrkräfte (66 Personen) aus Schulen ländlicher Region.

So können 25 Profile (1 Missing) auf die Stadtschulen bezogen werden, die in der Rangordnung wie folgt verteilt sind, vgl. Tabelle 7.9:

1. Profil S mit 18 Personen (72%),
2. Profil B mit 4 Personen (16%),
3. Profil G mit 2 Personen (8%) und
4. Profil A mit 1 Person (4%).

Die Profilverteilung an den Landschulen ergibt mit 64 Profilen (2 Missings) folgende Platzierungen, vgl. Tabelle 7.9:

1. Profil S mit 34 Personen (53%),

Schulort	Profile	Häufigkeit	Prozent	Kummulative Prozent
Stadtschule	G	2	8,0	8,0
	S	18	72,0	80,0
	A	1	4,0	84,0
	B	4	16,0	100,0
Landschule	G	10	15,6	15,6
	S	34	53,1	68,8
	A	6	9,4	78,1
	B	14	21,9	100,0

Tabelle 7.9: Häufigkeitsverteilung der Profile und des Schulorts

Schulort	Profile	Häufigkeit	Prozent	Kumm. Prozent
Stadtschule	Risikoprofil	5	20,0	20,0
	gesundes Profil	20	80,0	100,0
Landschule	Risikoprofil	20	31,3	31,3
	gesundes Profil	44	68,8	100,0

Tabelle 7.10: Häufigkeitsverteilung der gesunden Profile und der Risikoprofile bezogen auf den Schulort

2. Profil B mit 14 Personen (22%),
3. Profil G mit 10 Personen (15%) sowie
4. Profil A mit 6 Personen (9%).

In der Zusammenschau der gesunden und Risikoprofile in der Stadt ist ein Verhältnis von 80% (20 Personen) zu 20% (5 Personen) festzustellen; Bezogen auf die ländliche Region erhält man ein Verhältnis von 69% (44 Personen) gesunder Profile zu 31% (20 Personen) an Risikomustern, vgl. Kreuztabelle 7.10. Insgesamt lassen sich *keine signifikanten Unterschiede* in der Profilverteilung und den Schulen in der Stadt bzw. auf dem Land feststellen ( $\chi^2$  nach Pearson 1.126 bei einem erwarteten Minimum von 7.02;  $p > .05$ ;  $df=1$ ).

Wenn man zusätzlich zur Profilverteilung und zum Schulort noch das Geschlecht in Beziehung setzt, zeigt sich für die Stadt zunächst eine Beteiligung von 4 Männern sowie 21 Frauen und für die ländliche Region von 23 Männern bzw. 41 Frauen. Die Zusammenhänge zu den einzelnen Profilen zeigen sich in der Stadt

bei den Männern mit 4 Personen (100%) in der Zuordnung zum Profil S, bei den Frauen ergibt sich folgende Rangordnung, vgl. Tabelle 7.11:

1. Profil S mit 14 Frauen (67%),
2. Profil B mit 4 Frauen (19%),
3. Profil G mit 2 Frauen (9%) und
4. Profil A mit 1 Frau (5%).

Bei den Landschulen zeigen sich für die Männer folgende Verteilungen, siehe Tabelle 7.11:

1. Profil S mit 17 Männern (74%),
2. Profil G mit 4 Männern (17%) sowie
3. Profil B mit 2 Männern (9%).

Beim weiblichen Lehrpersonal auf dem Land erhält man folgende Verteilungen, vgl. Tabelle 7.11:

1. Profil S mit 17 Frauen (41%),
2. Profil B mit 12 Frauen (29%),
3. bzw. Rang vier: Profil G mit 6 Frauen (15%),
4. bzw. Rang drei: Profil A mit 6 Frauen (15%).

In der Zusammenfassung der gesunden und der Risikoprofile unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Schulortes kann für das männliche Geschlecht in der Stadt eine Zugehörigkeit zu den gesunden Profilen festgestellt werden, siehe Gesamtübersicht in Tabelle 7.12. Für das weibliche Geschlecht errechnet sich der Anteil in der Stadt an gesunden Profilen zu 76% (16 Frauen) und an Risikoprofilen zu 24% (5 Frauen).

Für die männlichen Lehrkräfte auf dem Land erhält man ein Verhältnis von 91% (21 Männer) an gesunden Profilen sowie 9% (2 Männer) an Risikoprofilen. Die Verteilung der weiblichen Lehrkräfte auf dem Land ergibt 56% (23 Frauen) an gesunden Profilen und 44% (18 Frauen) an Risikoprofilen.

Schulort	Geschlecht	Profile	Anzahl	Prozent	Kumm. Prozent
Stadtschule	männlich	S	4	100,0	100,0
	weiblich	G	2	9,5	9,5
		S	14	66,7	76,2
		A	1	4,8	81,0
		B	4	19,0	100,0
Landschule	männlich	G	4	17,4	17,4
		S	17	73,9	91,3
		B	2	8,7	100,0
	weiblich	G	6	14,6	14,6
		S	17	41,5	56,1
		A	6	14,6	70,7
		B	12	29,3	100,0

**Tabelle 7.11:** Häufigkeitsverteilung der Profile in Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Schulort

Schulort	Geschlecht	Profile	Anzahl	Prozent	Kumm. Prozent
Stadtschule	männlich	gesundes Profil	4	100,0	100,0
	weiblich	Risikoprofil	5	23,8	23,8
		gesundes Profil	16	76,2	100,0
Landschule	männlich	Risikoprofil	2	8,7	8,7
	weiblich	gesundes Profil	21	91,3	100,0
		Risikoprofil	18	43,9	43,9
		gesundes Profil	23	56,1	100,0

**Tabelle 7.12:** Häufigkeitsverteilung der gesunden und der Risikoprofile in Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Schulort

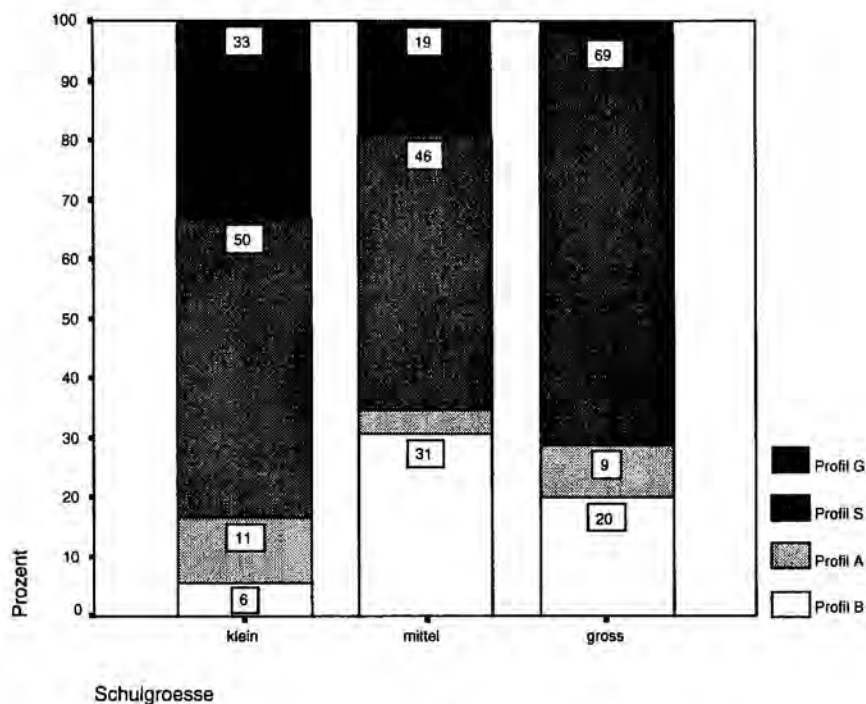


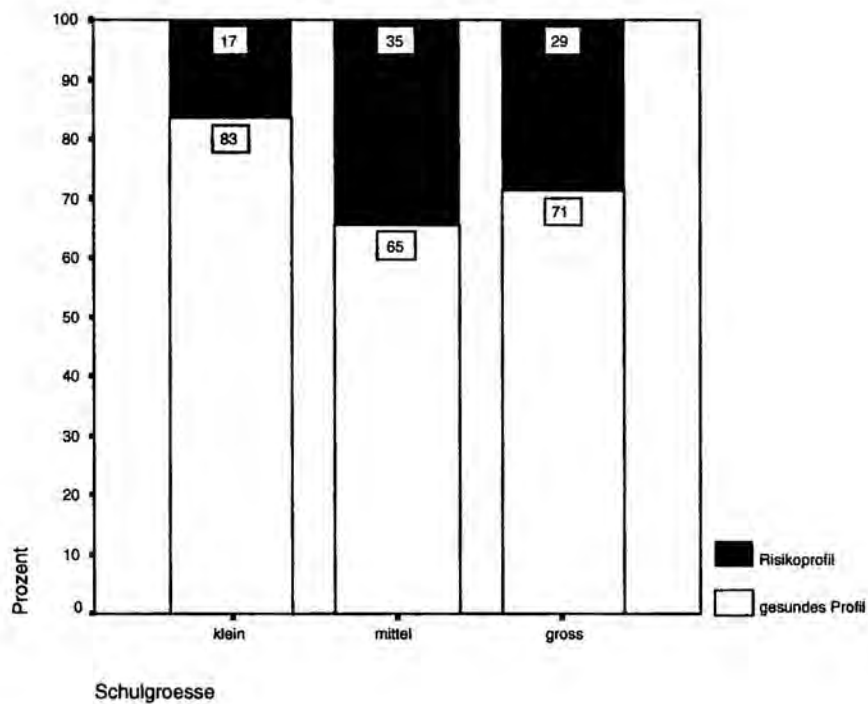
Abbildung 7.20: Schulgröße und Bewältigungsstile (Teil 1)

### Schulgröße

Von den 12 Schulen zur Erziehungshilfe in Oberbayern können 3 als Schulen kleiner Größe, 4 als mittelgroß und 5 als große Schulen bezeichnet werden.

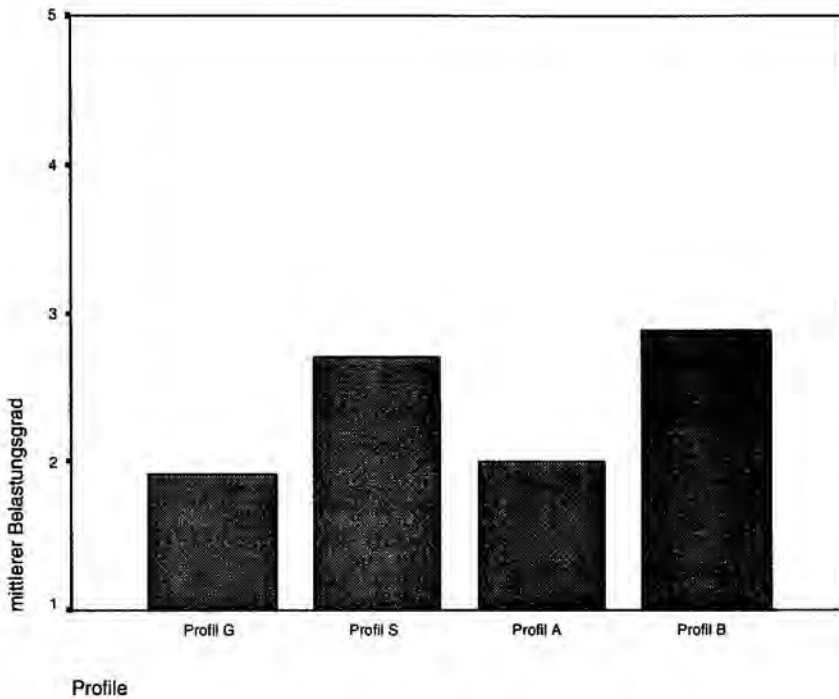
Insgesamt zeigt sich die Schulgröße unabhängig von den Profiltugehörigkeiten ( $\chi^2$  nach Pearson 1.725 bei einem erwarteten Minimum von 5.06;  $p > .05$ ;  $df=2$ ).

Tendenziell kann jedoch ausgesagt werden, dass kleinen Schulen die meisten gesunden Profile zuzuordnen sind, dann den großen und schließlich den mittelgroßen Schulen. Demnach lassen sich die Profile G meist an kleinen Schulen auffinden, die Profile S und A an großen, die Profile B an mittelgroßen Schulen, siehe Abbildungen 7.20 und 7.21.



**Abbildung 7.21:** Schulgröße und Bewältigungsstile (Teil 2)





**Abbildung 7.22:** Halten fachfremden Unterrichts und Profile

#### Weitere Ergebnisse auf der institutionellen Ebene

Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem sowie außerunterrichtliche Pflichten werden von den Profilen G, S und A als eher nicht belastend eingestuft, Profil B gibt sich diesbezüglich jeweils als unentschieden. Alle vier Muster stehen administrativen Pflichten unentschieden gegenüber. Fortbildungsveranstaltungen außerhalb der Dienstzeit sind für die Profile G eher nicht belastend, alle anderen Profile antworten im Durchschnitt mit unentschieden. Das Halten von Vertretungstunden wird von Profil A mit eher nicht belastend, von den Profilen G und S als unentschieden und von Profil B als eher belastend bewertet.

Das Halten fachfremden Unterrichts wird von den Profilen S und B als *signifikant belastender* angegeben als von den Profilen G und A, siehe Abbildung 7.22.

Profil B empfindet die Stundenverteilung im Schnitt zu gleichen Teilen als belastend bzw. nicht belastend, die übrigen Profile als eher nicht belastend.

Die befragten Lehrkräfte geben durchschnittlich an, alle Unterrichtsfächer gleich gerne zu unterrichten. Für die Vorbereitung des Unterrichts benötigen sie ca. 11 Stunden pro Woche, Profile A im Mittel 12 Stunden. Die Profile G bleiben ca. 9 Stunden pro Woche über den Unterricht hinaus in der Schule, Profile A 6 Stunden und die Profile S sowie B 5 Stunden.

Die befragten Lehrkräfte unterrichteten etwa zu 55% in der Hauptschulstufe, zu 28% in der Grundschulstufe und zu 12% in beiden Schulstufen. Der Rest verteilte sich auf andere Schulstufen, beispielsweise der Berufsschulstufe oder der Schulvorbereitenden Einrichtung (SVE).

### 7.3.5 Gesellschaftliche Ebene

Das gesellschaftliche Image belasten die Profile G, S und A durchschnittlich eher nicht, Profil B zeigt sich unentschieden, siehe Abbildung C.14 im Anhang. Die Mittelwerte und Standardabweichungen bezüglich der einzelnen Profile zeigt sich wie folgt:

- Profil G:  $M=1.91$  ( $SD=.94$ ),
- Profil S:  $M=2.06$  ( $SD=1.02$ ),
- Profil A:  $M=2.43$  ( $SD=1.13$ ),
- Profil B:  $M=2.76$  ( $SD=.75$ ).

Es lassen sich daher wie oben beschrieben *signifikante Gruppenunterschiede* feststellen ( $F=2.737$ ;  $df=3$ ;  $p=.049^*$ ).

### 7.3.6 Polit-ökonomischer Kontext

Die Ergebnisse auf der gesellschaftlichen Ebene sind im Gesamtüberblick in Tabelle C.8 im Anhang ersichtlich. *Signifikante Gruppenunterschiede* zeigen sich hinsichtlich der Fragestellung zur Stundenanzahl, vgl. Abbildung C.15 im Anhang.

Die Bezahlung und Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien belastet die Profile G, S und A eher nicht, Profil B zeigt sich unentschieden. Der bauliche Zustand der Schule belastet die Profile S wenig, die Profile G, A und B sind diesbezüglich unentschieden.

Die Stundenanzahl wird von den Profilen G und A als eher nicht belastend empfunden, die Profile S zeigen sich unentschieden und die Profile B fühlen sich hier tendenziell belastet.

Bezüglich des Stoffumfangs und der Klassenstärke zeigen sich alle Profile als unentschieden.

### 7.3.7 Wissenschaftlicher Kontext

Da das Messinstrument AVEM für die Untersuchung der Bewältigungsstile bzw. der Erlebens- und Verhaltensmuster gegenüber beruflichen Anforderungen eine zentrale Rolle einnahm, wurde mit Hilfe dieser Stichprobe eine Konstruktvaliditätsüberprüfung durchgeführt.

Diese Hauptkomponentenanalyse – Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-normalisierung – bestätigt bis auf kleine Abweichungen die AVEM-Konstruktion (Cronbach's  $\alpha$  im Mittel .8055), vgl. Reliabilitäten im Anhang in Tabelle C.9.

Das Ergebnis bekräftigt damit die Angaben zur Validität des AVEM von SCHAARSCHMIDT & FISCHER (1997), SARGES (2000), VAN DICK & WAGNER (2001).

Es wurden ebenfalls elf Hauptkomponenten ermittelt, die sich in der Zusammensetzung der Items folgendermaßen leicht unterscheiden:

1. Hauptkomponente bestehend aus den 12 Items 9, 10, 20, 21, 31, 32, 42, 43, 53, 54, 55, 65 (das entspräche Skala 10: Lebenszufriedenheit aus dem AVEM, wobei 6 Items zuviel angegeben sind);
2. Hauptkomponente aus den 7 Items 1, 2, 13, 24, 35, 46, 57 (parallel zu Skala 2: Beruflicher Ehrgeiz aus dem AVEM, mit Item 1 zuviel);
3. Hauptkomponente aus den 8 Items 6, 7, 17, 39, 50, 61, 63, 64 (vgl. Skala 6 aus dem AVEM: Resignationstendenz bei Misserfolg, wobei Item 28 fehlt und zwei Items zuviel benannt sind);
4. Hauptkomponente aus den 8 Items 12, 14, 23, 34, 45, 49, 56, 60 (entsprechend der Skala 1: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit aus dem AVEM, allerdings fehlt Item 1 und 3 Items sind zuviel);
5. Hauptkomponente aus den 5 Items 4, 26, 37, 48, 59 (siehe Skala 4 aus dem AVEM: Perfektionsstreben, wobei Item 15 fehlt);
6. Hauptkomponente aus den 5 Items 5, 16, 27, 38, 40 (parallel zu Skala 5: Distanzierungsfähigkeit aus dem AVEM, wobei an der Stelle von Items 49 und 60 hier Item 40 eingefügt ist);
7. Hauptkomponente aus den 6 Items 8, 19, 30, 41, 47, 52 (vgl. Skala 8 aus dem AVEM: Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, hier Item 47 statt 63 eingefügt);
8. Hauptkomponente aus den 5 Items 11, 22, 33, 44, 66 (gleich zu Skala 11 aus dem AVEM: Erleben sozialer Unterstützung);

9. Hauptkomponente aus den 5 Items 3, 25, 36, 49, 58 (siehe Skala 3 aus dem AVEM: Verausgabungsbereitschaft, wobei statt Items 14 und 47 Item 49 gewählt wurde);
10. Hauptkomponente aus den 4 Items 18, 29, 51, 62 (entsprechend zu Skala 7 aus dem AVEM: Offensive Problembewältigung, es fehlen dabei Items 7 und 40);
11. Hauptkomponente aus den 2 Items 15 und 28 (wäre eigentlich Skala 9 aus dem AVEM: Erfolgserleben im Beruf, wobei die zugehörigen Items bereits mehrheitlich der 1. Hauptkomponente zugeordnet wurden).

### 7.3.8 Zeitlicher Verlauf

Die Ergebnisse bezüglich des zeitlichen Verlaufes sind der Tabelle C.10 im Anhang zu entnehmen. Es ergaben sich *keine signifikanten Unterschiede* zwischen den einzelnen Bewältigungsstilen.

Die Profile G fühlen sich durch die Vorstellung bis zum gesetzlichen Pensionsalter in diesem Beruf weiterzuarbeiten eher belastet, wohingegen die übrigen Profile unentschieden zu dieser Fragestellung stehen.

Den Erwerb von fachlicher Kompetenz in der Aus- und Fortbildung wird mehrheitlich von allen Profilen als unentschieden wahrgenommen. Lediglich die Profile G finden den fachlichen Kompetenzerwerb innerhalb von Fortbildungen im Durchschnitt als eher belastend.

Den erzieherischen Kompetenzerwerb beurteilen alle Profile ebenfalls in der Mehrzahl als uneinheitlich, wobei die Profile S den Erwerb erzieherischer Kompetenz während der Ausbildung häufig als nicht belastend und die Profile G den Erwerb erzieherischer Kompetenz in der Fortbildung mehrheitlich als belastend einstufen.

### 7.3.9 Offene Fragestellungen

Das Fragebogengeheft beinhaltete insgesamt 12 offene Fragen, die bewusst ohne Vorgaben erstellt wurden. So stammen die Antworten und Vorschläge für diese Themenkreise von den befragten Lehrkräften direkt und zeigen praxisbezogen diejenigen Punkte auf, die aus Sicht der Lehrkräfte am dringlichsten bzw. treffendsten erscheinen. So konnten aus den Antworten Kategorien zu den einzelnen Fragestellungen generiert werden, die im Folgenden beschrieben sind. Diese Kategorien sind in der Darstellung so strukturiert, dass sie von der individuellen Ebene ausgehen bis hin zur gesellschaftlichen Ebene.

### Belastungsquellen

Als häufigste konkrete aktuelle Belastungsquellen wurden von den Lehrkräften folgende benannt:

- Psychisch-physisch empfundener Stress,
- schwierige Schüler und Schülerinnen,
- das Kollegium,
- Vorgesetzte,
- Eltern,
- Ausbildung,
- Fort- und Weiterbildung,
- Schulausstattung,
- Kooperation mit anderen Schulformen und Institutionen,
- Schulverwaltung, Administration, Bürokratie, Hierarchien,
- restriktive Sonderschulpolitik,
- Image,
- Anforderungen der Gesellschaft an die Schule,
- Zukunftsperspektive (auch: Bezahlung),
- rechtliche Stellung.

Am häufigsten wurde die Schulausstattung (N=32) bemängelt, die hohe Belastung durch den Umgang mit schwierigen Schülern und Schülerinnen (N=27) und den allgemein psychisch-physisch empfundenen Stress (N=16). Thematisiert wurden vor allem auch belastende Situationen im Kollegium (N=13), die erschwerte Kooperation mit anderen Einrichtungen sowie bürokratische bzw. verwaltungsorganisatorische Hürden (N=12) und die restriktive Schulpolitik (N=11).

### **Bewältigungsstrategien**

Von den Lehrkräften wurden meist folgende Bewältigungsstrategien angegeben:

- Hinnehmen, Aushalten, Gelassenheit, Geduld,
- Verdrängen, Ausblenden, Abkapseln,
- Einstellung ändern, Ansprüche reduzieren,
- Probleme angehen,
- positives Denken, Anerkennen kleiner Erfolge,
- didaktische Maßnahmen,
- körperlicher Ausgleich (oft: in der Natur),
- Entspannung, Schlafen, Abschalten, Ruhe,
- Gespräche mit Kollegen, Vorgesetzten, Eltern,
- soziales Netz außerhalb der Schule (Familie, Freunde und Freundinnen, Bekannte),
- Versetzung in eine andere Schule oder Schulstufe,
- Reduktion der Stundenanzahl oder des Stoffes,
- Beurlaubung,
- Kooperation mit anderen Schulen oder Institutionen,
- Schulentwicklung,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Berufsverbände.

Als vorwiegende Bewältigungsstrategien wurden Gespräche mit Kollegen bzw. Kolleginnen angegeben (N=17) und das einfache Hinnehmen bzw. mehr Gelassenheit und Geduld (N=13). Mit jeweils 11 Nennungen werden das aktive Angehen von Problemen und Gespräche im privaten Bereich bevorzugt.

### **Freizeitaktivitäten**

Folgende Freizeitaktivitäten wurden favorisiert:

- Ent- und Ausspannen,
- körperlicher Ausgleich bzw. Sport,
- Haus, Garten, Natur, Tiere,
- Kultur,
- Reisen bzw. Ausgehen,
- Aktivieren des sozialen Netzes: Partner, Familie, Freunde, Bekannte.

Die meisten Lehrkräfte gestalten ihre Freizeit mit Tätigkeiten im kulturellen Bereich (N=63), durch körperlichen Ausgleich bzw. Sport (N=54) und in der Natur (N=51). Ebenso wird das soziale Netz aktiviert (N=43), das Ent- und Ausspannen (N=31) sowie Ausgehen bzw. Verreisen (N=21).

### **Krankheitsgründe**

Als Bereiche von Krankheitsursachen wurden am häufigsten folgende angegeben:

- Stresssymptomatik und Erschöpfung,
- grippale Infekte,
- Lungen-Entzündung,
- Immunsystem,
- Stimme,
- Magen-Darm-Trakt,
- Herz-Kreislauf-System,
- Harnwegentzündung, Geschlechtsorgane, Unterleib,
- Kopfschmerzen, Migräne,
- Rücken, Bandscheiben,
- Unfälle, Operationen,

Mit Abstand am häufigsten werden grippale Infekte (N=42) als Krankheitsursachen angegeben.



### **Größte Hilfe im Alltag**

Als größte Hilfen im Alltag wurden folgende Bereiche angesprochen:

- Rückzug,
- Entspannung und Entspannungstechniken,
- Ablenkung, Hobbies,
- Bewegung, Sport,
- Natur,
- Fachliteratur,
- religiöse Überzeugung,
- positives Feedback von den Schülern und Schülerinnen,
- Supervision,
- Gespräche im Kollegium,
- Gespräche im Privatbereich (Familie, Freunde und Freundinnen),
- mehr Pausen, weniger Unterrichtsstunden,
- Feiertage, Ferien, Urlaub,
- Schulentwicklung, neue Perspektiven.

Die größten Hilfen im Alltag bestehen aus Gesprächen im privaten (N=48) sowie beruflichen Bereich (N=33), durch Bewegung bzw. Sport (N=16) und durch Rückzug (N=15). Ebenso werden Entspannen/Entspannungstechniken bzw. Ablenkung/Hobbies (N=14) benannt.

### **Das Positivste im Lehrberuf**

Das Positivste im Lehrberuf wurde wie folgt beschrieben:

- Lehrerpersönlichkeit, Kompetenzzuwachs,
- Funktionsstelle,
- positives Feedback von Schüler(innen) oder Eltern,

- Kooperation im Kollegium,
- von Vorgesetzten in Ruhe gelassen werden bzw. sich gegen Vorgesetzte durchsetzen,
- keine Erhöhung von Stunden bzw. Stundenreduzierungen,
- erfolgreiche Schulentwicklung, Innovationen.

Als das Positivste im Lehrberuf wurden vor allem ein entsprechend anerkennendes Feedback durch die Schüler/-innen (N=40), eine gelungene Zusammenarbeit im Kollegium (N=20) und die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und Kompetenzen bewertet (N=11).

### **Das Negativste im Lehrberuf**

Das Negativste im Lehrberuf war Folgendes:

- Misserfolge,
- Belastungszuwachs,
- Abstumpfung,
- stimmliche Belastung,
- negatives Verhalten von Schülern bzw. Schülerinnen,
- das Arbeitsklima allgemein,
- Situation im Kollegium,
- Verhältnis zu Vorgesetzten,
- Kooperation mit anderen Einrichtungen bzw. Berufsgruppen,
- Ausbildung,
- Schulausstattung,
- mangelnde Schulentwicklung, wenig Änderungen,
- Bürokratie, wenig Mitentscheidung,
- privater Träger,

- mangelnde Zukunftsperspektiven bzw. geringe Transparenz hinsichtlich der Personalentscheidung.

Als das Negativste im Lehrberuf wurden Querelen im Kollegium (N=17), Probleme mit schwierigen Schüler/-innen und die Beziehung zu Vorgesetzten (N=10) gesehen.

### **Definition von Erholung**

Erholung wurde vor allem unter folgenden Gesichtspunkten definiert:

- Abschalten, Ruhe, Stressabbau,
- neue Kraft und Energie, Neues, Kreativität,
- eigenen Bedürfnissen nachgehen, Freiheit, Persönlichkeit ausleben,
- körperlicher Ausgleich: Sport, Bewegung,
- Rückzug, zu Hause sein,
- angenehme Gesellschaft (Familie, Freunde und Freundinnen),
- keine Schule haben, Ferien, Urlaub,
- Natur.

Mit Erholung verbanden die meisten Lehrkräfte Abschalten, Ruhe und Stressabbau (N=46) sowie das Ausleben der eigenen Bedürfnisse bzw. Persönlichkeit (N=28). Ebenso werden das Schöpfen neuer Energien, allgemein Neues sowie Kreativität (N=17) und der körperliche Ausgleich (N=11) benannt.

### **Nachdenken über die berufliche Situation**

Wenn über die eigene berufliche Situation nachgedacht wird, zogen die meisten Lehrkräfte folgende Konsequenzen:

- zufrieden, weitermachen,
- durchhalten, wenig Alternativen,
- Persönlichkeitsbildung,
- Kompetenzerweiterung,

- Neues, Verbesserungen,
- verstärkter Austausch im Kollegium,
- Trainings anbieten, Referate,
- Reduzierungen (Teilzeit, Pflichtstunden, Klassenführung),
- Orts-, Schulwechsel,
- Fort- und Weiterbildung,
- Berufswechsel,
- mangelnde Laufbahnperspektiven,
- Arbeitsunsicherheit für Junglehrer(innen),
- Bildungspolitik in Bayern.

Vor allem wurde Zufriedenheit mit der Konsequenz des Weitermachens geäußert (N=20). 12 Lehrkräfte wollten durchhalten aufgrund fehlender Alternativen.

### **Massive Belastungssituation**

Als massive Belastungssituationen wurden folgende benannt:

- eigene Krankheit,
- Mobbing, Situation im Kollegium,
- Probleme in der Familie (Partner/-in, eigene Kinder),
- Unfälle, Todesfälle im Familien- und Freundeskreis,
- Prüfungssituation,
- Zukunftsangst,
- Schultyp.

Massive Belastungssituationen wurden meist durch Unfälle sowie Erkrankungen bzw. Todesfälle im Familien- und Freundeskreis beschrieben (N=14).

### **Änderungsvorschläge**

Folgende Änderungsvorschläge wurden angegeben:

- Krisenintervention vor Ort,
- unterstützende und begleitende Maßnahmen auch für Vorgesetzte,
- mehr Raum für Kooperation,
- Angebote zur Förderung der Gesundheit und des Stressabbaus,
- Supervision vorzugsweise im Pflichtstundenmaß,
- professionelle Fort- und Weiterbildungen,
- verstärkte Öffentlichkeitsarbeit (für ein besseres Prestige),
- unterstützende Maßnahmen durch die Bildungspolitik,
- verbesserte Ausbildung,
- bessere Ausstattung (mehr Zeit und Geld),
- externe Beratungsstellen,
- flexible Arbeitszeitmodelle,
- weniger Bürokratie, erhöhte Flexibilität.

Der Bedarf an Veränderungen wurde speziell in der Notwendigkeit einer besseren Ausstattung (N=29), der Schaffung von Arbeitszeitmodellen (N=25) und einer verbesserungswürdigen Bildungspolitik gesehen. Ebenfalls sollte Supervision vorzugsweise im Pflichtstundenmaß (N=15) sowie Raum für Kooperation geschaffen werden.

### **Notwendigkeit spezieller Maßnahmen**

Wenn die Notwendigkeit spezieller Maßnahmen gefordert wurde, dann meist hinsichtlich folgender Bereiche:

- Betriebssport,
- Entspannungstechniken,
- Gesprächskreise, Supervision, Balint-Gruppen,

- Fortbildungen, Professionalisierung,
- Akuthilfen im Alltag, bessere Ausstattung,
- Beratungsstellen,
- psychologische Begleitung und Therapieangebote, Kuren,
- Arbeitszeitmodelle,
- Umschulung bei Nichteignung,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Bildungspolitik.

Gefordert wurden vor allem eine psychologische Begleitung bzw. Therapien und Kuren (N=39). Gewünscht wären auch Gesprächskreise, Supervision bzw. Balint-Gruppen (N=21) sowie „Betriebssport“ (N=15).

### 7.3.10 Gruppenvergleiche

#### **Berufsgruppe der Lehrkräfte**

Wird die Musterverteilung der Lehrkräfte an Schulen zur Erziehungshilfe mit der von Lehrkräften aus anderen Regionen bzw. Schularten verglichen, fügen sich die Ergebnisse in das Bild ein, das SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001, S. 63) aufzeigen, siehe Tabelle 7.13. Die Gruppe aus dieser Studie wurde zur Kennung mit der Region „Oberbayern“ bezeichnet, wobei die Lehrkräfte mit dem Label „Bayern“ ebenfalls aus dem Großraum München stammen.

Zudem sind wenige G- und viele B-Muster festzustellen, sodass davon auszugehen ist, dass es sich bei dem niedrigen G- und hohen B-Anteil um ein allgemeines Charakteristikum der Berufspopulation von Lehrkräften handelt.

Bezüglich der Muster A und B lässt sich eine Ost-West- bzw. Nord-Süd-Spezifität nachweisen. Während es in Brandenburg einen höheren Anteil der A-Muster gibt als beispielsweise in Bremen oder Niedersachsen, ist für die südlichen Regionen eine höhere Zugehörigkeit zu den Profilen S festzustellen.

Für alle Regionen zeichnet sich auch die Tendenz ab, dass der Anteil des Risikomusters A stärker in der Grundschule und im Gymnasium zu verzeichnen ist, das Profil B hingegen häufiger bei Hauptschullehrkräften.

Zudem wird der Unterschied der Profilverteilungen zu Ungunsten der weiblichen Lehrkräfte bestätigt, wie auch die Altersunabhängigkeit (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001, S. 64ff.).

Region	Profil G (%)	Profil S (%)	Profil A (%)	Profil B (%)
Brandenburg	15	13	41	32
Berlin	17	22	34	28
Bremen	11	27	26	36
Niedersachsen	13	25	27	35
Bayern	20	37	14	29
Oberbayern	14	58	8	20
Österreich	16	35	17	32

**Tabelle 7.13:** Musterverteilung bei Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Regionen. Durch Rundung kann es vereinzelt zu geringfügigen Abweichungen der Summenwerte von 100% kommen, vgl. SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001, S. 63.

Berufsgruppe	G (%)	S (%)	A (%)	B (%)
Förderschullehrkräfte (Oberbayern)	14	58	8	20
Pflegekräfte (Wien)	23	40	16	21
Führungskräfte (Wien)	3	10	21	66
Verwaltungsangestellte (Wien)	18	18	27	36
Existenzgründer/-innen (Bayern)	4	52	5	39
Feuerwehrleute (Wien)	8	16	23	53

**Tabelle 7.14:** Musterverteilung bei Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Berufsgruppen. Durch Rundung kann es vereinzelt zu geringfügigen Abweichungen der Summenwerte von 100% kommen, vgl. SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001, S. 145ff.

### Andere Berufsgruppen

Als aussagekräftig stellt sich der Vergleich mit verschiedenen Berufsgruppen dar, siehe Tabelle 7.14.

Da sich die Ergebnisse für Österreich und Bayern am meisten ähneln, wurden diese Regionen für einen Berufsgruppenvergleich ausgewählt – soweit Daten überhaupt zur Verfügung stehen. Dabei liegt die Stichprobe dieser Untersuchung im mittleren Feld hinsichtlich des Anteils der Profile G (höchster Anteil: Krankenschwestern und Krankenpfleger, geringster Anteil: Führungskräfte aus dem Gesundheitswesen). Im Gegensatz zu den Führungskräften sind die Förderschullehrkräfte dem höchsten Anteil an den Mustern S zuzuordnen. Zusammen mit den bayerischen Existenzgründer/-innen sind diese am wenigsten dem Risikoprofil A



zugehörig (am meisten: Verwaltungsangestellte). Schließlich ist der Anteil der untersuchten Lehrkräfte am geringsten im Bezug auf die Zugehörigkeit zu Profil B, wobei die Führungskräfte die größte Affinität zu Muster B aufweisen.

### 7.3.11 Synopse

An dieser Stelle folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus der Studie zu Burnout und Coping an Schulen zur Erziehungshilfe in Oberbayern. Die Darstellung der Haupteergebnisse ist analog zur Hypothesenbildung formuliert und wird im nächsten Kapitel kritisch diskutiert.

Die überwiegende Art der Bewältigung, die innerhalb dieser Untersuchung festzustellen war, ist der des Schonungsprofils S. Trotz eines stichprobenimmanenten Effektes liegt der Anteil des Risikomusters B, das dem Burnout-Syndrom zugeordnet werden kann, bereits an zweiter Stelle. Der ausgewogene und gesunde Typ G wurde zu einem relativ geringen Anteil angetroffen. Muster A ist ebenfalls nur selten festzustellen. Insgesamt sind den eher gesundheitsförderlichen Bewältigungsstilen etwa 70% der Lehrkräfte zuzuordnen, 30% entsprechend den risikobehafteten Verhaltens- und Erlebensmustern. Allerdings konnte die Altersgruppe der über 60-Jährigen in Studie nicht erfasst werden, da diese nicht freiwillig teilnahmen bzw. nicht mehr im Lehrberuf tätig waren.

Es ließen sich signifikante Geschlechterunterschiede nachweisen in der Art, dass die befragten männlichen Lehrkräfte zu etwa 90% den gesundheitsförderlichen Bewältigungsmustern, die weiblichen Lehrkräfte hingegen nur zu etwa 60% denselben zuzuordnen waren. Keine Auswirkungen besaßen Alter, Berufserfahrung, Voll- oder Teilzeitbeschäftigung bzw. Stundenreduzierungen.

Bei allen fünf Skalen des FBH ließen sich signifikante Gruppenunterschiede nachweisen. Erwartungsgemäß liegen die Werte hinsichtlich der emotionalen Erschöpfung bei den Profilen A und B im kritischen Bereich. Im Hinblick auf die intrinsische Arbeitsmotivierung ist besonders bei Profil A eine gesundheitsgefährdende Ausprägung festzustellen. Die Angehörigen des Profils B zeigen sich am unzufriedensten mit ihrer beruflichen Tätigkeit und eine hohe Aversion gegen ihr Klientel. Muster A kann sich am wenigsten gut gegenüber beruflichen Belastungssituationen abschirmen.

Signifikante Gruppenunterschiede bezüglich der Faktoren des IPS zeigen besonders die Bereiche des sozial-kommunikativen Verhaltens und des Gesundheits- und Erholungsverhaltens. Die Konfrontationstendenz in sozialer Konfliktsituation ist bei Profil G am geringsten, bei S und dann A jeweils höher und schließlich bei Risikomuster B am höchsten ausgeprägt. Die Rücksichtnahme bei sozialer Verant-

wortung ist bei Risikoprofil A am stärksten nachzuweisen, gefolgt vom Schonungsprofil S. Die Empfindlichkeit bei sozialer Frustration ist bei den Risikomustern A und B erwartungsgemäß am höchsten. Hinzu kommt, dass die risikobehafteten Bewältigungsstile nach dem Arbeitstag sich fast nicht entspannen können und wenig aktives Erholungsverhalten in der Freizeit zeigen. Ebenfalls haben sie eine geringere Bereitschaft, bei Warnsignalen Maßnahmen der Gesundheitsvorsorge zu ergreifen.

Bezogen auf die Skalen des BVND zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede und zum Großteil extrem auffällige Befunde sowohl im Bereich der spezifisch psychischen als auch der körperlich-funktionellen Beschwerden.

Erwartete signifikante Gruppenunterschiede ließen sich auf der individuellen Ebene im Hinblick auf die Krankentage, die Entspannungsmöglichkeiten in der Freizeit, die Wahrnehmung eigener Bewältigungsressourcen, die Zufriedenheit mit der Berufswahl und die erlebte Selbstbestätigung im Beruf feststellen. Weniger Unterschiede gab es in Bezug auf die erlebte Entspannung in den Unterrichtspausen, die Einschätzung der eigenen fachlichen bzw. erzieherischen Kompetenz, der Freude am Umgang mit jungen Menschen, der Koordinierung beruflicher und privater Verpflichtungen sowie der Selbsteinschätzung des eigenen Gesundheitszustandes.

Erwartungsgemäße signifikante Gruppenunterschiede zeigen sich auf der Interaktionsebene hinsichtlich der Bewertung des Arbeitsklimas, der privaten Beeinträchtigungen und der Aussprachemöglichkeiten bzw. der partnerschaftlichen Gespräche. Weniger Unterschiede ließen sich in der Bewertung zur Offenheit im Kollegium, zu Doppelbelastungen, zum Verhältnis zur Schulleitung bzw. Schulamtsdirektor/-in sowie zu den Eltern feststellen. Als durchgängig hoch belastend wird die mangelnde Unterstützung im Kollegium und das Verhalten schwieriger Schüler und Schülerinnen eingestuft.

Es lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Copingstrategien und dem Schulort (Stadt- bzw. Land) sowie der Schulgröße feststellen. Dasselbe gilt für Neuerungen im Schulsystem, Pflichten administrativer sowie außerunterrichtlicher Art, das Halten von Vertretungsstunden und die Stundenverteilung. Lediglich das Halten fachfremden Unterrichts wird von den Angehörigen der Profile S und B als signifikant belastender bewertet als von den übrigen Profilen.

Im Durchschnitt wird das berufliche Image bzw. Prestige von allen Bewältigungsmustern als wenig belastend empfunden.

Erwartungsgemäß fühlen sich Angehörige des Musters B von der Stundenanzahl signifikant stärker belastet als die aller übrigen Profile. Nur geringe Unterschiede zeigen sich in der Bewertung im Hinblick auf die Bezahlung, die Ausstat-

tung mit Unterrichtsmaterialien, den baulichen Zustand der Schule, den Stoffumfang und die Klassenstärke.

Im wissenschaftlichen Kontext konnte die Konstruktvalidität des AVEM als Messinstrument für unterschiedliche Verhaltens- und Erlebensmuster bestätigt werden.

Bezogen auf den zeitlichen Verlauf der zum Teil auch prognostizierten eigenen Berufsbiographie zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Erstaunlicherweise haben Angehörige eines gesunden Copingstils die meisten Bedenken darüber, ob sie die berufliche Tätigkeit bis zur gesetzlichen Pensionierung ausüben können. Von allen Profilen werden die beruflichen Fortbildungsangebote als wenig attraktiv bewertet.

Im Rahmen von offenen Fragestellungen können Kategorien gebildet werden, die aus dem Datenmaterial – den Antworten der Lehrkräfte – generiert sind. Diese Kategorisierung wäre besonders auch bei der Konstruktion weiterer Fragebögen bzw. der inhaltlichen Schwerpunktsetzung qualitativer Interviews von wertvoller Bedeutung. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den offenen Fragen stellen sich wie folgt dar:

Als Hauptbelastungsquellen werden die schlechte Schulausstattung (Geld, Stundenzuteilung, Personal etc.) und die Klientel angesehen. Zur Bewältigung werden meist Gespräche im beruflichen Bereich bevorzugt, wobei eine gewisse Haltung des „Hinnehmen müssen“ festzustellen ist. Im Bereich der Freizeit sind vor allem ein geistiger Ausgleich in Richtung Kultur sowie der körperliche Ausgleich gefragt. Ebenso wichtig erscheinen Naturerlebnisse und das soziale Netz. Als größte Alltagshilfe wird die Möglichkeit zum Gespräch betrachtet. Das positivste im Lehrberuf ist ein entsprechendes Feedback der Schüler/-innen, während neben negativen Schüler(innen)-Reaktionen vor allem die Situation im Kollegium als besonders abträglich gewichtet wird. Mit Erholung wird vor allem Abschalten, Ruhe und Stressabbau verbunden. Die meisten befragten Lehrkräfte sind zufrieden mit ihrer Berufswahl und wollen weitermachen, ein nicht unbeträchtiger Teil möchte aufgrund mangelnder Alternativen durchhalten. Unfälle und Todesfälle im Familien- und Freundeskreis werden vor allem als massive Belastungssituationen genannt. Dringender Veränderungsbedarf wird bezüglich einer besseren Schulausstattung und der Einrichtung flexibler Arbeitszeitmodelle gefordert. Spezielle Maßnahmen für Lehrkräfte werden generell als sinnvoll erachtet, besonders durch psychologische Begleitung bzw. Therapieformen und spezieller Kuren.

Im Vergleich zu anderen Regionen bzw. Berufsgruppen lassen sich die erhobenen Daten sehr gut in die von bayerischen und österreichischen Lehrkräften ein-

ordnen. Bezogen auf andere Berufe ähneln die Ergebnisse am ehesten denen der bayerischen Existenzgründer/-innen (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001, S. 145).

## Kapitel 8

# Diskussion der Ergebnisse und Folgerungen

An dieser Stelle werden zuerst die wichtigsten Resultate der vorliegenden Untersuchung dargestellt, mit aktuellen Ergebnissen aus der Literatur in Verbindung gebracht, kritisch hinterfragt und insbesondere für die Schulpraxis anwendungsbezogene Konsequenzen herausgearbeitet.

Oftmals werden weitere Fragestellungen aufgeworfen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht endgültig zu klären waren, jedoch Anregung zu neuen Forschungsarbeiten geben können.

Da die wichtigsten Ergebnisse in einem sehr komplexen Zusammenhang stehen und damit mehrere theoretische Ebenen gleichzeitig angesprochen sind, wurde nach inhaltlichen Gesichtspunkten strukturiert.

Zuletzt werden konkrete Vorschläge und Maßnahmen der Gesundheitsprophylaxe sowie Kriseninterventionen gegeben, die im (förder-)schulischen Bereich umzusetzen wären.

### 8.1 Wichtigste Ergebnisse und Folgerungen

#### 8.1.1 Häufigste Bewältigungsmuster von Lehrkräften

Das in der Hauptuntersuchung wie auch in der Pilotstudie am häufigsten zuzuordnende Bewältigungsmuster war das des *Schonungsprofils S*. Das bedeutet, dass die befragten Lehrkräfte gemäß ihrer eigenen Einschätzung tatsächlich nach dem Schonungsprofil arbeiten. Gehören sie demnach in beruflicher Hinsicht wirklich

den „Faulpelzen“ an, wie es in der öffentlichen bzw. bildungspolitischen Diskussion nicht selten zu hören ist, oder muss differenzierter betrachtet werden?

SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001, S. 52) meinen dazu: „Es wäre zu kurz gegriffen, hier vom Bewältigungsmuster der 'Drückeberger' zu sprechen. In nicht wenigen Fällen dürfte sich im S-Muster das Erleben nicht (mehr) ausreichender beruflicher Herausforderungen niederschlagen.“

Als Konsequenz müssten verstärkt Möglichkeiten geschaffen werden, sich neuen beruflichen Herausforderungen – beispielsweise ein neues Einsatzgebiet, ein Orts- oder Stufenwechsel – stellen zu können, wenn dies gewünscht wird. Auch Maßnahmen der beruflichen Motivation, angefangen von einem positiven Feedback durch Vorgesetzte bei erfolgreichen Projekten bis hin zur Vergabe von Belohnungen/Vergünstigungen oder von Funktionsposten, wären sinnvoll, um das berufliche Engagement zu steigern bzw. die überhöhte Distanzierungsfähigkeit zu mindern. Problematisch erscheinen hier jedoch die Einführung von angemessenen Leistungskriterien bzw. einer Leistungsfeststellung sowie die zusätzlichen Kosten.

COMBE & HELSPER (1994, S. 172f.) vergleichen die Lehrtätigkeit mit einer Sisyphe-Arbeit, da hier – aus einer handlungstheoretisch-strukturalistischer Perspektive – „tagtäglich Innovationsbereitschaft, Flexibilität, Kompensationsvermögen und durchaus auch 'Pioniergeist' verlangt sind, wobei die Gefahr der Überforderung des Subjekts bis hin zum *burn-out* [Hervorh. i. Orig.] eine dieser nicht stillzustellenden Handlungsdynamik stets innewohnende Gefahr darstellt“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 172f.).

„Pädagogische Situationen sind face-to-face-Situationen ... Sie sind prinzipiell offen ... Auch im Bereich pädagogischen Handelns kann man nicht 'nicht kommunizieren'“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 285f.). So kommt der Person der Lehrkraft für Schüler und Schülerinnen auch beispielsweise hinsichtlich des Identifikationsgehaltes ein bedeutsamer Stellenwert zu:

„Ihre über den körperlichen Habitus und den Körperausdruck vermittelte Eigenart, die Art des Sprechens, die Körperhaltung, den Gang, die Physiognomie. Die Schülerinnen und Schüler erraten aufs subtilste die tiefere Bedeutung von Körper- und Haltungssignalen, und – das mag noch das harmloseste sein – sie bringen diese Körper- und Haltungssignale, die auch Indizien für die Hingabe an die Sache sind, auf entsprechende Etikettierungen und Begriffe“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 286f.).

Der dieser Interaktion innewohnenden Dynamik kann man sich als Lehrperson nicht einfach entziehen, denn das Entziehen kann wiederum anstrengend und kräftezehrend sein:



„Aber selbst diejenigen Lehrkräfte, die ... an Frühpensionierung denken, gestehen ein, daß es in diesem Beruf mit einem apathischen Laufenlassen des Betriebs oder gar einer take-it-easy-Kultur im Grunde nicht getan ist und daß etwa auch der Versuch eines narzißtischen Rückzugs, der in Gleichgültigkeit und Desinteresse gegenüber Schülern und Schülerinnen mündet, hohe lebensbiographische Kosten hat. Mit der zunehmenden Distanzierung gegenüber Schülern und Schülergruppen berauben sie sich selbst jener Erfahrungsquellen, aus denen sie sich psychisch am ehesten wieder regenerieren könnten, nämlich der Möglichkeit eines Selbsterfahrungs- und Selbstentwicklungsprozesses, der Lehren immer auch ist“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 287).

Die Autorinnen fordern eine selbstverständliche und in der Arbeitszeit der Lehrpersonen enthaltenen Raum für die Aufarbeitung pädagogischer (konfliktbehafteter) Situationen im Sinne einer professionellen Prozessreflexion beispielsweise durch Fallbesprechungen innerhalb von Supervision (COMBE & HELSPER 1994, S. 291). Hier wäre eine innovative Bildungspolitik gefragt, ein experimentelles und quasi spielerisches Erkunden verschiedener Möglichkeiten der Umsetzung, wobei COMBE & HELSPER (1994, S. 297) zu der Feststellung kommen: „Wir haben den Eindruck gewonnen, daß im deutschen Bildungswesen nicht zuviel, sondern zu wenig experimentiert wird.“

Als wenig verwunderlich bezeichnet CARLE (1997, S. 16) bei Lehrkräften eine Zunahme von Gelassenheit auf Kosten einer abnehmenden inneren Beteiligung, was auf eine mögliche Profilzugehörigkeit zu Muster S schließen lässt. So könne bei der biographischen Untersuchung des Arbeitslebens von Lehrkräften häufig auf eine Grenze gestoßen werden, die nur noch Rückzug oder Ausstieg aus dem Engagement zulasse. Langeweile, Zynismus und der Wunsch nach Frühpension würden einkehren. Daher könne ein *erhöhter Forschungsbedarf bezüglich der Fort- und Persönlichkeitsbildung* sowie die *Untrennbarkeit persönlicher und institutioneller Entwicklung* festgestellt werden.

Erfreulicherweise sind die Angehörigen des Profils S zum Großteil als gesund und zufrieden zu bezeichnen, wobei die Quelle dieser Eigenschaften in erster Linie aus dem Privat- und Freizeitbereich resultiert. So kann der Privatbereich eine gute Entlastungsressource für das berufliche Leben oder umgekehrt der Beruf ein guter Ausgleich für eine angespannte private Situation darstellen. Unter diesem Gesichtspunkt kommt der *Möglichkeit einer flexiblen Arbeitszeiteinteilung* eine hohe Bedeutung zu.

Zu untersuchen wäre hier ebenfalls, ob das überwiegende Auftreten des Bewältigungsstils der Schonung (und am seltensten der A-Typisierung) als Aus-



druck einer gewissen regional auftretenden Lebenseinstellung zu werten wäre. Das schon erwähnte festzustellende *Nord-Süd-Gefälle* würde diese These untermauern.

Festzustellen und näher zu erforschen wären ebenfalls die Unterschiede im *Westen* und *Osten* von Deutschland, wo gerade nach der Wende neue Belastungsmomente ostdeutscher Lehrkräfte hinzukamen:

„Die derzeitigen labilen Arbeitsverhältnisse und -bedingungen sind so beschaffen, daß von einem Teil der Grundschullehrkräfte im Grunde weder eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit noch Impulse der Erneuerung oder gar Offenheit für Neues zu erwarten sind. Ein Teil dieser Lehrkräfte dürfte sich im Zustand einer paralysierenden Verunsicherung und einer Wartestellung befinden, in der sie sich den neuen Entwicklungen passiv zu überantworten scheinen“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 161).

Neben der angesprochenen Passivität könnte auch der „Kampf“ gegen soziale Ausgrenzung von Kindern als Anliegen gerade von ostdeutschen Lehrkräften problematisch in Bezug auf die eigene Gesundheit werden:

„Wie sich diese ‘Desintegration’ ... im Gefolge der Zunahme ökonomischer Armut auf die Kinder auswirkt, können wir pauschal nicht sagen. U. [eine befragte Lehrkraft, Anm. d. Verf.], wie auch die Schulleiterin betonen, daß die Schule mit deren Folgen und Erscheinungsformen schon heute zu tun hat – und dafür kaum gerüstet ist“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 160).

Außerdem ist das Schonungsprofil S „als Ausdruck einer anforderungsangemessene Schutzhaltung zu verstehen“ (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001, S. 52), die aufgrund einer eingeschränkten beruflichen Möglichkeit, Notsituationen zu lösen, als unabdingbar für den Lehrberuf gelten könnte. So müsste beispielsweise eine Lehrkraft, um einen Schüler optimal zu fördern, das Wohl der restlichen Klasse vernachlässigen oder etwa elterliche Pflichten in einem hohen Maße übernehmen, was zu einer Sprengung des Rollenverständnisses der Lehrkraft führen würde. Die öffentliche und fachliche Diskussion um den Erziehungsauftrag von Schulen zeigt hier, dass Anforderungen, die früher selbstverständlich als Familienangelegenheiten betrachtet wurden, heute durchaus im Zuge eines Struktur- und Wertewandels an den Staat bzw. die Schule weiterdelegiert werden.

Entgegen den Erwartungen ließ sich nachweisen, dass Angehörige des Schonungsprofils S – ebenso wie die des Musters A – am rücksichtsvollsten mit den Schülern und Schülerinnen umgingen. Es müsste weiter überprüft werden, ob Lehrkräfte mit Profil S als Nebeneffekt ihren Schülern und Schülerinnen mehr Freiraum zugestatten bzw. auch flexiblere Aufgabenlösungen, da sie nicht immer sofort eingreifen.

Als zweithäufigster Bewältigungsstil ist das *Risikomuster B* festgestellt worden. Da viele Gemeinsamkeiten bezüglich der Symptomatik von Burnout im fortgeschrittenen Stadium gefunden werden können (BURISCH 1994), ist dieser Copingstil in Zusammenhang mit dem Burnout-Syndrom zu sehen. Kennzeichnend ist eine passive, resignativ-leidende Haltung, gekoppelt mit massivem Erschöpfungserleben, Erholungsunfähigkeit und einem Erleben von äußerst gravierenden Kompetenzdefiziten. Um „die erforderlichen Veränderungen in der Arbeits- und Lebenssituation selbst herbeizuführen, ist bei Muster B in weitaus größerem Maße die Hilfe von außen gefordert. Hier muss es zunächst darum gehen, den Willen und die Kraft zur aktiven Selbstgestaltung in Gang zu setzen und zu stärken“ (SCHAAR-SCHMIDT & FISCHER 2001, S. 55). Daher wären *unabhängige Beratungsstellen* und *intervenierende Maßnahmen* gefragt, an die sich Betroffene wenden könnten, ohne auf die einzige Möglichkeit der kostenintensiven Frühpensionierung „hinarbeiten“ zu müssen.

Tatsächlich war auch die Anzahl der angegebenen Krankentage von Angehörigen des Musters B am höchsten. Wurde weiter nachgefragt, zeigte sich, dass sie meist in der *unterrichtsfreien Zeit* krank waren.

### 8.1.2 Stichprobenimmanente Effekte

Mit sehr großer Aufmerksamkeit ist bei der Ergebnisdarstellung und -diskussion speziell im Burnout-Kontext auf die Zusammenstellung der Stichprobe zu achten. Wenn beispielsweise eine Fragebogenaktion über eine Verbands- oder Fachzeitschrift initiiert wird und die Ergebnisse entsprechend auf ein geringes Auftreten von Burnout hindeuten, sollte auf jeden Fall der angesprochene Teilnehmer(innen)kreis – wenig von Burnout betroffene aktive Verbandsmitglieder – verstärkte Berücksichtigung erhalten. *Ergebnisdarstellungen, die diese Überlegungen zu wenig aufgreifen, erscheinen daher wenig repräsentativ.*

Da die Befragungen durchgängig auf eine freiwillige Teilnahme angewiesen sind, wird man es wohl eher mit engagierten und gesunden Personen zu tun haben – was auch durchaus erwünscht und sinnvoll ist, um gesundheitsförderliche Bewältigungsstile zu erforschen. Als relativ erstaunlich ist daher das Auftreten des Risikomusters B an zweithäufigster Stelle im Rahmen dieser Untersuchung zu werten. So könnte die Befragung als Forum betrachtet worden sein, um auf die eigene Situation aufmerksam zu machen. Zudem werden Probleme, die eventuell als persönliche Schwächen ausgelegt werden könnten, häufig nur ungern thematisiert und die betreffenden Fragestellungen eher sozial erwünscht beantwortet (ASENDORPF 1999, S. 24). Um tatsächlich möglichst zutreffende Antworten zu

erhalten, ist im Hinblick auf eine so sensible Thematik wie Burnout ein relativ hohes Maß an *Vertrauen* notwendig. Es ist zu vermuten, dass das Herstellen eines solchen Vertrauensverhältnisses sich zu einem nicht geringen Teil *personenabhängig* gestaltet. Aus eigener Erfahrung war in persönlichen Gesprächen beispielsweise *Mobbing* oder das *Teamklima* häufig Gegenstand, was sich jedoch bei der Auswertung der Fragebögen nicht im entsprechenden Ausmaß widerspiegelte. Hierzu wären weitere Untersuchungen angebracht, vgl. ROLLFING (1998); VAN DICK, WAGNER & PETZEL (1999); GOLLNICK (2000; 2001); WELLER, MATIASKE & HABICH (2000); BRODBECK & MAIER (2001); LINDENMAIER (2001); FEHLAU (2001); SCHWERTFEGER (2001); SCHWICKERATH (2001).

Zusammenfassend kann eine noch weitaus höhere *Dunkelziffer* an risikobehafteten Copingstilen vermutet werden als die in der hier vorliegenden Untersuchung an Risikoprofilen von etwa 30%. So wäre es nach den vorliegenden Kenntnissen nicht weiter erstaunlich, wenn jede zweite Lehrkraft risikobehaftete Bewältigungsmuster aufweisen würde. Ebenso konnte die *Altersgruppe* der über 59-Jährigen nicht erfasst werden, was eine weitere gezielte Untersuchung dieses Personenkreises impliziert. Aufgrund der allgemein hohen Frühpensionierungsquote wäre es nötig, diese Gruppe in die Untersuchungen mit einzuschließen, da der gesundheitliche Zustand den Ausschlag für eine vorzeitige Pensionierung gibt. Außerdem ist zu vermuten, dass Personen im terminalen Burnout-Zustand wegen ihrer vorwiegenden Passivität und Krankheitssymptome durch eine freiwillige Fragebogenaktion letztlich nicht zu erreichen und daher gezielt zu untersuchen sind.

### 8.1.3 Geschlechterspezifische Unterschiede

In dieser Untersuchung wurden *signifikante Geschlechterunterschiede* festgestellt. Männliche Lehrkräfte verfügten fast zu 100% über gesundheitsförderliche Copingstrategien, nur zwei Personen waren dem Risikoprofil B zuzuordnen. Risikoprofil A war hier gar nicht feststellbar. Im Gegensatz dazu zeigte sich bei weiblichen Lehrkräften ein Anteil von nahezu 40% an risikobehafteten Bewältigungsstilen. Dieser Befund legt im Hinblick auf Prophylaxe- bzw. Interventionsmaßnahmen eine geschlechtsspezifische Vorgehensweise nahe, die noch weiter zu untersuchen wäre. Möglicherweise existieren tatsächlich auch gesellschaftlich bedingte Erwartungshaltungen Frauen gegenüber, die in Richtung von Doppelbelastung (Familie und Beruf) tendieren. Allerdings müsste ebenso überprüft werden, ob männliche Lehrkräfte Probleme schlechter zugeben können bzw. umgekehrt weibliche Lehrkräfte leichter.

KAISER (1997, S. 35) untersucht die Feminisierung der (Grund-)Schule im Hinblick auf die hohe Anzahl an weiblichen Lehrkräften und begründet diese schwerpunktmäßig mit der Produktivitäts-, Doppelqualifizierungs- und Berufsfeldmodifikationshypothese. Die Produktivitätshypothese erläutert bzw. untermauert die Ansicht, dass teilzeitarbeitende Lehrkräfte – in der Mehrzahl Frauen – *für weniger Gehalt mehr Arbeit leisten*. Diese Hypothese wird durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung insofern gestützt, da Mehrarbeit zu einer höheren Belastung und potentiell zu risikobehaftetem Copingverhalten führen könnte. Die Doppelqualifizierungshypothese ist als Ergänzung zur Doppelbelastungshypothese von Frauen zu sehen. So sind Frauen sowohl in beruflicher Hinsicht als auch in Bezug auf die Hausarbeit *doppelt qualifiziert*. BREHMER (1989, S. 27) spricht hier von einer „Zweiteilung“ der Person von weiblichen Lehrkräften, die „den überwiegenden Anteil der Hausarbeit leisten und gleichzeitig eine vollständige Erwerbsarbeit erbringen“ und bedeutend mehr zu leisten haben als ihre männliche Kollegen. Trotz einer Doppelqualifizierung von weiblichen Lehrkräften betonen die Ergebnisse der vorliegenden Studie eher die möglichen Auswirkungen einer Doppelbelastung – weniger die These einer ausgleichenden Wirkung von zwei Arbeitsfeldern. Die Berufsmodifikationshypothese schließlich besagt, dass das männlich patriarchale Muster des Belehrens und damit die Figur des Fachmanns heute gegenüber der weiblichen Form und der Figur der Erzieherin an Bedeutung verloren hat. Als Teilfazit bleibt festzuhalten, dass verstärkt *Erkenntnisse aus der Soziologie und Genderforschung* in die wissenschaftliche Untersuchung von Burnout und Coping einbezogen werden müssen.

„Soll ich nur noch ein guter Müllverwerter von Erwachsenenabfällen sein?“ fragt sich eine Gesamtschullehrerin nach aufopfernden, aber letztlich am mangelnden Elterneinsatz scheiternden Bemühungen um einen schwierigen Schüler (BUCHEN 1997, S. 232). Gesamtschullehrkräfte, die eindeutig zwischen Privat- und Berufssphäre trennen, die die Wissensvermittlungs- und Selektionsfunktion in den Vordergrund zu rücken und sich so an der sozialpädagogischen Programmatik „vorbeimogeln“, bleiben obige Enttäuschungserfahrungen erspart. „Daß dieser Habitus, in den auch der ‘Geschlechtshabitus’ (Bourdieu) eingeht, eher bei Männern anzutreffen ist..., geht auch aus anderen Untersuchungen klar hervor ... Das eher auf Abgrenzung basierende Verhältnis von Lehrern Schülerinnen und Schülern gegenüber, die Betonung der Rolle als Wissensvermittler, der Rückzug auf die disziplinierende Funktion von Leistungsbewertungen, die ungleich stärkere Karriereorientierung, insgesamt die Betonung von Unabhängigkeit und Trennendem, ermöglichen Männern eine größere innere Distanz zum Beruf und schützen mehr vor Enttäuschung“ (BUCHEN 1997, S. 233). Im Hinblick auf die berufliche Tätig-



keit kann somit von einer *emotionalen Arbeitsteilung* der Geschlechter gesprochen werden, die insbesondere bei Frauen zur Selbstausbeutung und letztlich zu einem Gefühl der Überforderung sowie zu Burnout führt.

JEHLE (1997, S. 253) berichtet, dass der Anteil der Lehrerinnen an der Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit höher als der der Lehrer war (umgekehrt bei den „regulären“ Pensionierungen) und dass *Sonder- und Berufsschulen etwas ungünstigere Werte zeigten*. Er konstatiert ein hohes Forschungsdesiderat bezüglich Fragestellungen zum Älterwerden im Lehrberuf: „...die Thematik ist hinsichtlich einer gründlichen Bearbeitung sowohl von der politischen Seite wie auch von der Forschung vernachlässigt worden. Dies gilt es nachzuholen“ (JEHLE 1997, S. 273).

Aufgrund der obligatorischen arbeitsmedizinischen Vorsorgeuntersuchungen von Pädagogen und Pädagoginnen in der ehemaligen DDR können VOGEL, HAUFE & SCHEUCH (1995, S. 62ff.) auf ein nahezu lückenloses Datenmaterial zurückgreifen. Sie untersuchen den subjektiven Gesundheitszustand von ostdeutschen Lehrkräften und Vorschulerzieher/-innen zu drei Messzeitpunkten und stellen geschlechterspezifische Unterschiede fest. Frauen verbringen insgesamt mehr Zeit mit der Arbeit im Haushalt (VOGEL, HAUFE & SCHEUCH 1995, S. 63) und weisen ein höheres Bedürfnis nach sozialer Integration in Arbeit und Familie auf, wohingegen Männer ihrer beruflichen Karriere einen höheren Stellenwert einräumen (VOGEL, HAUFE & SCHEUCH 1995, S. 66). Je höher das Bildungs- bzw. Qualifikationsniveau der Frau ist, desto größer sei auch der Grad der subjektiven Belastung durch Hausarbeit (VOGEL, HAUFE & SCHEUCH 1995, S. 70). „Die Bedürfnisse nach Sexualität – ein völlig eigenständiger Sachverhalt – und körperlicher Betätigung ... werden von Männern höher bewertet als von Frauen“ (VOGEL, HAUFE & SCHEUCH 1995, S. 66). Für Frauen sind besonders gute soziale Beziehungen zu den Schüler/-innen und im Kollegium wichtig, auch „die Schaffung einer guten Arbeitsatmosphäre, das Meiden von Zeitdruck sowie Durchschaubarkeit von Anforderungen ... als für Männer“ (VOGEL, HAUFE & SCHEUCH 1995, S. 71). Auch zeigen Frauen eher einen „selbstwertabträglichen Attributionsstil“ (VOGEL, HAUFE & SCHEUCH 1995, S. 72).

„Burn-out ist bei Frauen eines der häufigsten Syndrome in unserer modernen Gesellschaft“ (FREUDENBERGER & NORTH 1999, S. 12). Zu diesem Ergebnis kommen der Autor bzw. die Autorin „durch die Erfahrungen der zahlreichen Frauen, die wegen Burn-out in unserer Therapie waren, und durch persönliche Gespräche mit mehr als hundert Frauen, die großzügig ihre Zeit geopfert haben, um freimütig über ihr Berufs- und Privatleben zu sprechen“ (FREUDENBERGER & NORTH 1999, S. 17f.). Wichtig sei das Wissen, dass Burnout kein Alter verschone:

„Wenn Sie in den Zwanzigern sind, setzen Sie sich vielleicht stark unter Druck und gehen bis an die Grenzen Ihrer Leistungsfähigkeit, weil Sie sich einen Platz in der Berufswelt erkämpfen wollen ... Wenn Sie in den Dreißigern sind, haben Sie vielleicht immer noch den Wunsch, sich im 'Männerverein' zu behaupten, indem Sie tadel- und klaglos arbeiten ... Frauen Mitte Dreißig haben zusätzlich die biologische Uhr gegen sich und ertragen die Anspannung oft stillschweigend, während sie eine Unzahl anderer Aufgaben erfüllen. Frauen in den Vierzigern und älter sind häufig innerlich und äußerlich erschöpft, weil sie gleichzeitig Kinder aufgezogen und im Beruf Höchstleistungen erbracht haben und dafür auch noch anerkannt werden wollten“ (FREUDENBERGER & NORTH 1999, S. 14f.).

Besonders für Frauen seien alle starken Gefühle, die permanent vernachlässigt oder verleugnet werden, stresserzeugend und -verstärkend. Bei diesen Gefühlen handele es sich vor allem um:

- zurückgehaltene Wut,
- verleugnete Aggressionen,
- vernachlässigte Bedürfnisse,
- Schuldgefühle und
- ein niedriges Selbstwertgefühl (FREUDENBERGER & NORTH 1999, S. 35f.).

*Viele Frauen würden wegen Depressionen behandelt statt Burnout*, was „eine entscheidende Fehldiagnose“ (FREUDENBERGER & NORTH 1999, S. 39) sei. Man müsse sich vor Augen halten, dass die „Depression ein Symptom des Burn-out ist – ein Ergebnis anhaltenden Stresses – und kein eigenständiges Phänomen“ (FREUDENBERGER & NORTH 1999, S. 41). Die Gründe für das Ausbrennen von Frauen lägen vor allem in einer festzustellenden Überfürsorglichkeit bei gleichzeitiger Vereinsamung, im Auftreten von Gefühlen der Ohnmacht und Abhängigkeit an der Stelle von Selbständigkeit.

Zur Stärkung der Selbstachtung bzw. zur Burn-out-Verhütung und -Rekonvaleszenz speziell für Frauen geben FREUDENBERGER & NORTH (1999, S. 304f.) folgende zwölf Ratschläge rezeptartig an:

1. Hören Sie auf mit dem Verleugnen.
2. Vermeiden Sie Isolation.
3. Ändern Sie Ihre Lebensumstände.

4. Vermindern Sie Ihren verstärkten Einsatz.
5. Hören Sie auf, sich überfürsorglich zu verhalten.
6. Lernen Sie „nein“ zu sagen.
7. Fangen Sie an, kürzer zu treten und Abstand zu nehmen.
8. Geben Sie sich neue Werte.
9. Lernen Sie, Ihr persönliches Tempo zu bestimmen.
10. Kümmern Sie sich um Ihren Körper.
11. Versuchen Sie, sich so wenig wie möglich zu sorgen und zu ängstigen.
12. Behalten Sie Ihren Sinn für Humor!

Nach der Meinung von VOLLMER (1996, S. 142) würden gerade Frauen zum Ausbrennen neigen. Der von ihr interviewte Professor Dr. André Büssing, Arbeitswissenschaftler und Leiter des Lehrstuhls für Psychologie der Technischen Universität München mit den Schwerpunkten Arbeits- und Organisationspsychologie, differenziert diese Ansicht aufgrund von unterschiedlichen bzw. identischen Rollenerwartungen:

„Ich vermute aber, daß die Unterschiede in Berufen, wo Frauen und Männer ähnliche Rollen haben, wie beispielsweise bei Lehrern oder Krankenpflegern, sehr gering sind und nicht spezifisch für die Geschlechter, sondern eher für die Situation des einzelnen insgesamt: Vermutlich ist der Unterschied zwischen einem Ledigen und einem Verheirateten mit Kindern im selben Beruf größer als zwischen Mann und Frau. Unter bestimmten Bedingungen, beispielsweise einer Doppel- oder Dreifachbelastung, brennt dann jemand schneller aus“ (VOLLMER 1996, S. 141).

Auf die Frage, ob eher Frauen oder Männer für psychosomatische Störungen anfällig seien, antwortet eine Berliner Ärztin für Allgemeinmedizin und Psychotherapie: „Das hält sich in etwa die Waage, nur kaschieren und blenden Männer besser“ (VOLLMER 1996, S. 171).

Als drei bedeutsame Maßnahmen der Behandlung von Burnout hält sie Entspannungsübungen, Psychotherapie und adjuvante (unterstützende) Pharmakotherapie von Bedeutung (VOLLMER 1996, S. 172).

WEIGAND (1993, S. 10) beanstandet, dass Untersuchungen und Befragungen zum Thema Stress „entweder nicht geschlechtsspezifisch ausgewertet oder überhaupt nur bei Männern durchgeführt“ werden. Durch ausführliche Interviews mit



acht sehr unterschiedlichen Frauen analysiert sie Stress bei Frauen und relevante Bewältigungsstrategien. Als *frauenspezifische Stressoren* kristallisiert sie Menstruation, Schwangerschaft, Kinderwunsch und Klimakterium heraus (WEIGAND 1993, S. 36ff.). *Frauenlastige Stressoren* wären Haushalt und Doppelbelastung, Karriere, Erziehung, Alleinerziehen, Wiedereinstieg in den Beruf sowie Gewalt gegen Frauen (WEIGAND 1993, S. 64ff.). Als *frauentypische Stressoren* bezeichnet sie Aussehen und Figur, Perfektions- sowie Harmonisierungsdrang.

Als grundlegende Copingstrategien sind vor allem folgende vier von Bedeutung:

- die *Analyse* des persönlich erlebten Stresses und einem „Weglass-Spiel“;
- das *Vermeiden* überflüssigen Stresses durch das Setzen von Prioritäten, Delegieren, Rollenumverteilen und einem veränderten Umgang mit der Zeit;
- das *Bewältigen* unvermeidlichen Stresses durch klassische Entspannungsmethoden, die Eruierung von „Helfern“ beim Entspannen, Bewegung und die Analyse untauglicher Mittel gegen Stress;
- das *Ausnützen* positiven Stresses (WEIGAND 1993, S. 130ff.).

Als „Männer-Mythen über Frauen-Streß“ (WEIGAND 1993, S. 228) im Sinne von Vorurteilen oder fehlerhaften Vorstellungen von Männern gegenüber gestressten Frauen werden vor allem die Unterstellung mangelnder Kompetenzen der Frauen und das Fehlen von notwendigen Schlüsselqualifikationen – z.B. problemlösendem Denken, Zielstrebigkeit, Zeitmanagement, körperlicher, psychischer und emotionaler Belastbarkeit, rationalen Leitvorstellungen etc. (WEIGAND 1993, S. 232) – genannt.

Wenn Frauen über beruflichen Stress klagen, sei die gängige Reaktion von Männern: „Selber Schuld! Wärest Du halt zu Hause geblieben!“ (WEIGAND 1993, S. 229). Selbst wenn sich Männer guten Gewissens entgegen der angesprochenen traditionellen Rollenerwartung verhalten, würden erstaunliche Resultate zu Tage treten:

„Daß aber Männer, die den Schritt zum Hausmann voller Überzeugung getan haben, interessanterweise nach kurzer Zeit nicht mehr allzusehr von ihrer Arbeit begeistert sind, sollte doch nachdenklich machen. Wie unterschiedliche Untersuchungen belegt haben, leiden die Männer unter den gleichen Belastungen der Hausarbeit wie die Frauen: Ihre Arbeit wird von anderen, im speziellen den Partnerinnen nicht wahrgenommen und nicht positiv bewertet; infolgedessen verlieren sie an Selbstbewußtsein und werden frustriert, ja depressiv. Gerne würden sie wieder in die Berufs- und Arbeitswelt zurückkehren – selbst wenn es ‘nur’ (auch in diesem

Wort liegt eine interessante Bewertung) eine Teilzeitstelle wäre“ (WEIGAND 1993, S. 231).

Näher zu untersuchen wären vor allem folgende verschiedene Ebenen und Kontexte speziell unter einem geschlechterspezifischen Blickwinkel (WEIGAND 1993, S. 234):

- das subjektive Erleben der Frauen und dessen Ursachenkomplexe,
- die sozialen Umwelten (Personen und Beziehungen) der Frauen,
- die vorgegebenen und gelebten Rollenerwartungen in jeweils spezifischen Einrichtungen und Organisationen und
- die sozio-kulturelle Gesamtsituation.

COMBE & HELSPER (1994, S. 30) stellen als These auf, dass vorurteilsbehaftete Vorstellungen für die Lehrtätigkeit gerade in der Grundschulstufe eine realistische Bewertung dieser Arbeit behindern. Diese existierende Bagatellisierung sei durch eine romantizistische, biedermeierlich-idyllische Verklärung und Verniedlichung der Grundschularbeit und der darin eingebetteten Typisierung der Rolle des Kindes gekennzeichnet. In Bezug auf die Äußerung einer Staatssekretärin, dass diese Arbeit jede einigermaßen gebildete Mutter verrichten könne, stellen COMBE & HELSPER (1994, S. 31) die gesellschaftspolitische Tendenz einer Abwertung der Arbeit von Lehrerinnen fest: „Die Ausstrahlungsmacht solcher verniedlichten Bilder ist groß, Bilder, in denen die Grundschularbeit noch in die Nähe einer Art verberuflichten Mütterlichkeit gerückt und damit wohl mit Attributen der traditionellen Mutterrolle wie Selbstlosigkeit, Anspruchslosigkeit und einer klaglosen Hintanstellung eigener Wünsche und Bedürfnisse in Verbindung gebracht wird. Es ist also ein eigenartiger, die Grundschularbeit bagatellisierender und abwertender Anstaltsmythos, die diese Schulform umgibt.“

Auf oben ausgeführte Geschlechterunterschiede verweisen auch SPIES & HERBST (1997); NISSEN (1998); GEISLER (2000); KAHLERT (2000); KNOBLING & GÖTZ (2000); KUGELMANN (2000); DI LUZIO (2000); MILLER (2000); SCHEUNPFLUG (2000); WAGNER & SCHMERMUND (2000); BAULIG (2001); HANKIN & ABRAMSON (2001); FORLIN (2001); HAMPE (2001); KROEGER, HAHLEWEG, BRAUKHAUS, FEHM-WOLFS DORF & GROTH (2001); MICHEL-ALDER (2001); PORTELLO & LONG (2001); SCHUMACHER (2001).

### 8.1.4 Das Alter als Einflussvariable

Bezogen auf die Situation von Lehrkräften zeigten sich in der vorliegenden Untersuchung das *Alter*, die *Berufserfahrung* oder auch *Schulort bzw. -größe* als *unabhängig* von der Zugehörigkeit zu einer speziellen Art der Bewältigung beruflicher Anforderungen. Im Hinblick auf das Alter bedeutet dies jedoch auch, dass bereits in jungen Jahren risikobehaftete Copingprozesse thematisiert und jenen entgegen gewirkt werden müssten. Daher wäre es wünschenswert, wenn *junge Professionelle* schon in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, d. h. an der Universität bzw. im Referendariat an den Schulen vor Ort, professionelle Begleitung in Anspruch nehmen könnten – ohne negative Konsequenzen auf eine mögliche Verbeamtung. Je früher in diesem Beratungsprozess auch Hinweise auf Nichteignung sichtbar werden, desto eher sowie leichter wäre eine berufliche Umorientierung.

CHERNISS (1999) befragte 24 Lehrkräfte in vertieften, teilstandardisierten Interviews über ihre Situation im ersten Berufsjahr – sog. „young professionals“ und deren weitgehend unvermeidbarer Praxischock – und in welchem Zustand sie sich befanden. Nach 10 und dann wieder nach 12 Jahren versuchte er die Lehrpersonen erneut ausfindig zu machen und sie darüber zu befragen, was sie während der vergangenen Jahre durchgemacht hatten. Das Ergebnis seiner Analyse besteht in der Einsicht, dass „Burnout“ *kein* unvermeidbares Schicksal von Menschen in helfenden Berufen ist: „Es ist auch nicht an eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur gebunden, in der hohe Erwartungen mit unrealistischen Einschätzungen des Alltags und der persönlichen Unfähigkeit, tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen aus anderen und fremden sozialen Milieus aufzunehmen, verbunden sind. ‘Burnout’ ist vielmehr das Ergebnis einer implodierenden Mischung von unterschiedlichen persönlichen, aber vor allem arbeitsplatzspezifischen und lebensphasentypischen Variablen, die voraussehbar sind, die aktiv angegangen werden können und für deren Vermeidung nicht nur die Angehörigen helfender Berufe verantwortlich sind, sondern auch und vor allem die Institutionen, in denen sie arbeiten, deren Vorgesetzte – und die Kolleginnen und Kollegen. Also jeder von uns“ CHERNISS (1999, S. 18f.).

CHERNISS (1999, S. 82f.) berichtet beispielsweise über die Veränderung der Haltung der Lehrerin Eugenia, die die Konflikte mit ihren Schülern und Schülerinnen zunächst allein als deren Fehler betrachtet hatte:

„Über die Jahre habe ich gelernt, meine Schüler als Kinder anzusehen, die sich manchmal selber zuwider sind und die auch andere nicht immer mögen. Und ich habe gelernt, das, was sie tun oder sagen, nicht persönlich zu nehmen. Ich sehe jetzt, daß das keinen persönlichen Angriff auf mich bedeutet, sondern daß es ein Zeichen für den Grad ihrer eigenen Reife darstellt. Und so werde ich wesentlich

toleranter gegenüber dem Unsinn, den sie täglich anstellen ... Und ich habe auch gelernt, daß die Kids, die einen wirklich nerven, nur eine Minderheit sind. Wenn du anfängst, dann hast du vielleicht in einer Klasse Ärger, und du sagst 'das ist eine schreckliche Klasse'. Aber wenn du dir die Klasse wirklich anguckst, dann sind es von den dreißig möglicherweise nicht mehr als vier, die wirklich Ärger machen ... Deshalb hat sich meine Perspektive verändert. Ich kann erkennen, warum sie bestimmte Sachen machen und daß nicht jeder sie macht.“

Sie fügt noch hinzu: „Kids kommen manchmal aus sehr schwierigen Verhältnissen, und sie haben ihre eigenen Probleme, und sie bringen diese Sachen mit ins Klassenzimmer. Und du lernst dann, daß die Sachen, die sie machen, aus ihrer eigenen Unreife und Frustration gespeist werden.“

Eugenia hat sich also innerhalb von 12 Jahren zu einer selbstsicheren und professionellen Lehrerin entwickelt, die selbst schwierigen Schülern und Schülerinnen Verständnis und Sympathie entgegenbringen kann.

Nach der Meinung von CHERNISS (1999, S. 135) hilft *sinnvolle Arbeit* allen Professionellen, sich ihr Engagement und ihre klientenorientierte Zuwendung zu erhalten. Als wirksame Strategien gegen Burnout, besonders um größere professionelle *Autonomie* und *Unterstützung* zu gewinnen, sieht er folgende Merkmale an (CHERNISS 1999, S. 136ff.):

- Wissen um bürokratische Stolpersteine und Organisationspolitik;
- eine möglichst hohe Autonomie bei Entscheidungsfindungen;
- unterstützende Arbeitsbedingungen, vor allem: Zuwendung und Vertrauen des Chefs, Anerkennung und Feedback sowie aktives Interesse des Chefs;
- hohe Flexibilität für die Koordination von Arbeit und Beruf;
- administrative Unterstützung bei der Weiterbildung;
- die hohe Bedeutung einer stimulierenden Wirkung gleichgesinnter Kollegen und Kolleginnen.

Lehrkräfte, die sich sogar sehr gut von ihrem ursprünglichen Burnout erholt haben, nehmen eine äußerst *aktive Haltung* gegenüber stresshaften Situationen oder Enttäuschungen ein (CHERNISS 1999, S. 159). Sie geben weder auf noch nach und wechseln den Arbeitsplatz, wenn sie alles getan haben, um mit der Situation zurecht zu kommen und dennoch die Arbeit reizlos fanden.

„Die Professionellen, die sich vom Burnout erholten, unterschieden sich nicht nur in ihrem Zeitbudget von den anderen – sie arbeiteten in der Tat auch weniger“ (CHERNISS 1999, S. 177). Als ein gutes Gegenmittel gegen „professionellen“

Burnout stellte sich zudem die Einstellung auf ein *lebenslanges Lernen* und das *Beibehalten einer intellektuellen Neugier* heraus (CHERNISS 1999, S. 175).

### 8.1.5 Weitere bedeutsame individuelle Merkmale

Analog zur Dimension aus dem MBI konnte ein hoher Grad an *emotionaler Erschöpfung* und an *Empfindlichkeit bei sozialer Frustration* hinsichtlich der Risikomuster A und B nachgewiesen werden. Ebenso waren für die Gesamtstichprobe zum Teil *extrem auffällige Befunde in den Bereichen der spezifisch körperlich-funktionellen und psychischen Beschwerden* aufzufinden. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass unbedingt begleitende gesundheitsförderliche Maßnahmen für Lehrkräfte notwendig wären. Die Mehrheit der befragten Lehrer und Lehrerinnen sprachen sich erwartungsgemäß für *spezielle Maßnahmen der Gesundheitsförderung* aus. Ohne solche Maßnahmen kann bei Bedarf bzw. Indikation eine weiterhin so hohe Quote an Frühpensionierungen prognostiziert werden, die einen Arbeitsausfall und extrem hohe Kosten als Konsequenzen mit sich bringt. In diesem Kontext wäre auch die Zusammenarbeit mit den zuständigen *Krankenkassen* von Vorteil.

Bestätigt wurde mit der Studie weiter ein abträgliches Gesundheits- und Erholungsverhalten der Risikoprofile: Sie zeigten sich als äußerst wenig entspannungsfähig nach der Arbeit, was unter Berücksichtigung der Geschlechterunterschiede auf eine Doppelbelastung von weiblichen Lehrkräften hinweisen würde. Zudem sind hier ein wenig aktives Erholungsverhalten in der Freizeit und eine zu geringe Gesundheitsvorsorge bei Warnsignalen festzuhalten.

*Nicht erwartungsgemäß* erwies sich die Ausprägung der Konfrontationstendenz in Konfliktsituationen. Angenommen wurde für die gesunden Profile eine erhöhte Bereitschaft, Konflikte anzugehen und zu lösen. In der Untersuchung zeigten sich die gesundheitsförderlichen Copingstile jedoch als wenig konfrontativ, wohingegen die Risikoprofile – am meisten Muster B – am häufigsten zu Konfrontationen neigten. Anzunehmen ist daher ein wenig zufriedenstellender Ausgang dieser Konfliktsituationen. Insgesamt ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass sich bezüglich der Selbsteinschätzung des eigenen Engagements und der fachlichen sowie erzieherischen Kompetenzen alle Profile durchgängig als *gleich* (hoch bzw. leistungsstark) bewerteten.

### 8.1.6 Erlebte Be- und Entlastungsquellen

Dass der „Schlüsselberuf und Hoffnungsträger“ (DANNHÄUSER 2001, S. 5) Lehrer bzw. Lehrerin ein Aufgabenfeld mit vielfältigen Belastungs- und Stressmomenten



ist, zeigt die Literatur auf, vgl. HOLTZ (1991); RUDOW (1992); COMBE & BUCHEN (1996); VATTER (1995); WEISS, SCHNEEWIND & OLSON (1995); WURZEL (1995); EWALD (1996; 1997); KNAUDER (1996b); ZWICKER-PELZER (1996); KNAPP (1997); MÜLLER (1998); BUSCHMANN & GAMSJÄGER (1999); VAN DICK (1999); SMOLKA (2000; 2001); KERSTING (2001); KOZDON (2001); TERHART (2001).

Speziell auf Belastungen im Bereich von Erziehungsschwierigkeiten und Verhaltensstörungen – allerdings alle nicht aus dem deutschsprachigen Raum – beziehen sich CENTER & CALLAWAY (1999); TATAR & YAHAV (1999); ESCALERA (2001); MITCHELL & HASTINGS (2001); NELSON, MACULAN, ROBERTS & OHLUND (2001).

Als häufigste Belastungsquelle wurde in der vorliegenden Untersuchung übereinstimmend das *schwierige Verhalten der Schülerschaft* benannt. Auch die konkreten momentanen empfundenen Belastungssituationen beschrieben nahezu ausschließlich schwierige Schüler und Schülerinnen.

Gleichzeitig werden aber auch Erfolge und positives Feedback dieser Schülerschaft als das Positivste im Lehrberuf angegeben und als Quelle der Zufriedenheit. Aufgrund dieser Einschätzungen und der geäußerten hohen Freude am persönlichen Umgang mit jungen Menschen wäre es fehl am Platze, von ausgeprägten „Depersonalisierungstendenzen“ zu sprechen. Vielmehr kann sich das konfliktträchtige Verhalten der Kinder und Jugendlichen als Aversion gegenüber denselben bemerkbar machen, vgl. Ergebnisse bezüglich des Profils B aus dem FBH.

COMBE & HELSPER (1994, S. 292) sprechen in diesem Zusammenhang von einer *tabuisierten Abhängigkeit* der Lehrkräfte von den Schülern und Schülerinnen: „Überdies wird deutlich, wie fundamental für den Lehrer und für sein Selbstbewußtsein wiederum die Annahme ist, daß seine Handlungen und Intentionen Auswirkungen auf den anderen haben könnten. Erst das vermittelt ihm das Gefühl, daß sie sinnvoll sind. Diese Abhängigkeit des Lehrers von seinen Schülern scheint uns eines der zentralen Tabus des Lehrberufs zu sein. Wiederum wird hierdurch die Dynamik pädagogischen Handelns sichtbar, wenn auch aus einer etwas anderen Beleuchtung, nämlich auf der Ebene von Anerkennungserwartungen, also in subjektiver Spiegelung, in der Suche nach einem Feedback.“

Das Verhältnis zur Schulleitung und zu den zuständigen Schulamtsdirektoren bzw. -direktorinnen wurde meist nicht als Belastung empfunden. Hellhörig machen aber diesbezüglich überwiegend Beschreibungen wie „froh sein, wenn man in Ruhe gelassen wird“ und das geäußerte Gefühl der Zufriedenheit, wenn man sich *gegen* Vorgesetzte durchgesetzt hat. Das legt die Vermutung nahe, dass das Verhältnis und besonders die Kommunikationsstrukturen zwischen Vorgesetzten und den Arbeits- bzw. Lehrkräften als verbesserungswürdig anzusehen ist, vgl. ROSEN-

BUSCH (1994); GEHRMANN & MÜLLER (1999); BILETZKI (2000a; 2000b); SCHOR (2000); VOGELSSANG (2001).

Allgemein werden als massive Belastungssituationen, die sich auch auf die Bewältigung der beruflichen Anforderungen auswirken, relativ häufig Un- bzw. Todesfälle im Familien- und Freundeskreis angegeben. Angehörige der Risikoprofile geben häufiger private Beeinträchtigungen als zusätzliche Belastungsmomente an als die gesundheitsförderliche Copingstile. Folglich ist bei der Untersuchung von Stress, Burnout und Coping nicht allein die Situation am Arbeitsplatz ausschlaggebend, auch der private Bereich hat einen bedeutenden Einfluss auf das Erleben der beruflichen Anforderungen. So sollte eine gründliche Untersuchung der vorher erwähnten Phänomene immer auch die *Einbeziehung bedeutsamer Ereignisse aus dem Privatleben* umfassen.

Erwartungsgemäß verfügen nach den eigenen Angaben die gesunden Bewältigungsstile über größere Bewältigungsressourcen als die risikobehafteten Profile. Hier sind von besonderer Bedeutung die Möglichkeit des Austausches innerhalb des Kollegiums und Gespräche im Familien- und Freundeskreis. Angehörige des Bewältigungsmusters B geben häufiger an, gar *keine Aussprachemöglichkeit* zu haben. Die sog. „Unterrichtspausen“ werden von der Mehrzahl der Befragten nicht als Entspannungsmöglichkeit, sondern als Arbeitszeit wahrgenommen. So ist festzustellen, dass es zum einen beinahe keine Pausen im eigentlichen Sinne im Schulalltag gibt und dass zum anderen eine Förderung der Austauschmöglichkeiten im Kollegium bzw. Team als sehr sinnvoll erachtet werden kann.

In Interviews mit Schulleitungen wird häufig die Tatsache benannt, dass im Regelschulbereich mehrere nicht überprüfte Förderschulkinder bzw. besonders aggressive Kinder mitlaufen würden (COMBE & HELSPER 1994, S. 68). An Gymnasien sei sogar ein sog. „Creaming-Effekt“ zu beobachten, der „das Absahnen von Schülern möglicherweise aus ‘besseren’ Elternhäusern“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 70) bedeute. Das gelinge meistens jedoch nur um den Preis, dass dies meist Schüler und Schülerinnen mit Lernproblemen seien. Den gestiegenen Erwartungen und Anforderungen, die an die Lehrkräfte damit herangetragen werden, solle durch neue Kooperationsformen im Kollegium begegnet werden, was sich in einer „kollektiven Selbstausbeutung“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 73) äußern würde.

„Betrachtet man das Kooperationsgeschehen, so gibt es keinen institutionalisierten Ort zur Aufarbeitung von inhaltlichen Fragen, Erfahrungskrisen und Belastungen, etwa im Umgang mit der Schülerschaft. Es gibt zwar zahlreiche und völlig überfrachtete Programme, aber keine aufgearbeitete Bestimmung des eigenen Arbeitsplatzes“ (COMBE & HELSPER 1994, S. 81). An einer untersuchten Schule



stellen COMBE & HELSPER (1994, S. 77) daher insgesamt „einen außerordentlich hohen Grad an Isolationsangst und Isolationssensibilität fest ... d. h. die Kollektivität wird – wie es an sich für Gesinnungsgemeinschaften typisch ist – vor allem auch durch Schulddruck zusammengehalten.“

Als weitere Bewältigungsstrategien scheinen ebenfalls das Anerkennen kleinster Erfolge, positives Denken sowie die Entwicklung von Gelassenheit von Bedeutung zu sein. Außerdem werden als größte Hilfe im Alltag der körperliche und geistige Ausgleich sowie die Möglichkeiten zum Rückzug und Entspannen als wichtig erachtet.

Obwohl – bis auf Pofil B – eine relativ hohe berufliche Zufriedenheit geäußert wird, wird die berufliche Tätigkeit als hoch belastend wahrgenommen. Eine gewisse Arbeitshaltung, dass nur hohe Anstrengungen dieser hohen Belastung entgegenwirken könnte, macht sich tendenziell als allgemeiner Jammer- und Klage-ton im Kollegium bemerkbar (PORPS 1999). Die Ansicht, dass gute Arbeit als spaßberei-tend und teilweise auch unter weniger hohen Anstrengungen geleistet werden kann, wird häufig vermieden. Eine größere Offenheit im Kollegium und eine Wandlung der Arbeitseinstellung wären hier sehr hilfreich.

Anscheinend rechnen die befragten Lehrkräfte mehrheitlich weder mit einer Unterstützung aus dem Bereich der Bildungspolitik (auch nicht durch Berufsverbände), noch mit einer entsprechenden gesellschaftlichen Grundströmung. Die meisten haben sich mit einem schlechtem Image abgefunden. Durchgängig von allen Profilen wird mehrheitlich eine *schlechte Schulausstattung* – Lehrkräfte- und Stundenzuteilungen, baufällige Gebäude, Unterrichtsmaterial etc. – und die Qualität und Quantität an guten *Fortbildungen* bemängelt. Diese Kritik ist als sehr zutreffend zu bewerten und ernst zu nehmen.

## 8.2 Vorschläge und Maßnahmen der Gesundheitsprophylaxe sowie Krisenintervention

Zum Themengebiet Stressbewältigung bzw. Coping gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen, vgl. FOLKMAN (1984); DUCKI & GREINER (1992); BUCHKA (1994); BARTH (1995); WEIBEL (1995); BETSCHER-NENTWIG (1996); ULICH (1996); WEHR (1996); TOPEL (1997); GUDJONS (1998); KELLER (1998); VAN DICK, WAGNER, PETZEL, LENKE & SOMMER (1999); WINKLER (1999); DUNKLEY, BLANKSTEIN, HALSALL, WILLIAMS & WINKWORTH (2000); FINDEIS-DORN (2000); MEULEMANN (2000); RUDOW (2000); GALUSKA (2001); KLEIN (2001); KUNIGKEIT (2001); RAUSCHER (2001); ROHNSTOCK (2001); SCHNEIDER (2001); SEM-

MER & MOHR (2001); VAN DICK, SCHNITGER, SCHWARTZMANN-BUCHELT & WAGNER (2001); ZELLARS & PERREWE (2001).

Die folgenden Vorschläge und Anregungen haben ihre ursprüngliche Wurzel in den Aussagen, Vorstellungen und Wünschen der befragten Lehrkräfte. Ergänzt werden diese durch relevante Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Literatur. Wichtig ist der Angebotscharakter und die Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme der Maßnahmen. Wenn schon im Vorfeld von stresshaften und gesundheitsgefährdenden Belastungen ein Aktivieren bzw. Nutzen prophylaktischer Angebote selbstverständlich wäre, könnten im weiteren Verlauf sehr kostenspielige Maßnahmen und viel menschliches Leid vermieden werden.

### 8.2.1 Persönlichkeitsbildung und soziale Unterstützung

Unabdingbar für ein gesundes und zufriedenes Berufs- und Privatleben erscheint eine lebenslange Neugierde auf Neues, auf etwas, was ich dazu lernen kann und womit ich meine Persönlichkeit weiter ausbilde. Angesprochen sind hier die Überprüfung der realen Verhältnisse und der Ein- und Zielvorstellungen, die zum eigenen Lebens- und Arbeitskonzept führen. Ebenfalls bedeutend erscheint das Vordringen zu der eigenen ideologischen bzw. zur spirituellen und religiösen Vorstellungswelt. Selten wurden bisher derartige wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, vgl. AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNGEN DILLINGEN (1993); DAYA (2000); THORNE (2000); MEULEMANN (2001); REGENTHAL (2001); STEFFENSKY (2001).

Als äußerst bedeutsam erwies sich die Möglichkeit zu Gesprächen im beruflichen und privaten Bereich. Gesund bleiben – im Privatleben und am Arbeitsplatz – sollte demnach viel Austausch und persönliche Kontakte fördern. Hier kommt es vor allem auch auf die Qualität der Gesprächs-Beziehungen an.

Auch im schulischen Bereich käme hier der verstärkten Einführung und Umsetzung von Supervision eine bedeutsame Rolle zu, vgl. HAVERLAND (1995); SCHÜLLER (1998); BUCHEN (2000); WEIGAND (2000a; 2000b); GERBER (2001); HUTH (2001); IRLE (2001); OHLMER (2001).

So sind auf der schulorganisatorischen bzw. institutionellen Ebene Veränderungen in der Richtung gefragt, dass beiden Bereichen Rechnung getragen wird.

### 8.2.2 Schulorganisation und Bildungspolitik

Vorschläge und Maßnahmen auf der schulorganisatorischen Ebene treffen letztlich immer auf bildungspolitische, ökonomische und ideologische Rahmenbedingungen, die in einer Gesellschaft vorzufinden sind.

So spielen für RICHTER & HACKER (1998, S. 5) zur Verhütung und Vorbeugung von Burnout im Hinblick auf das „Gesetz zur Umsetzung der EU-Rahmenrichtlinie Arbeitsschutz und weiterer Arbeitsschutz-Richtlinien“ von 1996 vor allem die aus der Organisations- und Arbeitsgestaltung herrührenden Arbeitsanforderungen eine Schlüsselrolle. Sie halten eine Analyse der spezifischen Organisationsmerkmale, die Eruierung arbeitsorganisatorischer sowie qualifikatorischer Bekämpfungsmöglichkeiten von hoher Bedeutung (RICHTER & HACKER 1998, S. 154ff.).

Es ist als äußerst fragwürdig anzusehen, ob durch die Maßnahmen der aktuellen Bildungspolitik – beispielsweise der Erhöhung der Arbeitszeiten ohne Besoldungsausgleich, Fortsetzen der Sparpolitik durch Erhöhen des gesetzlichen Pensionsalters, Erhöhung der Klassenstärken, Einstellungspolitik etc. – angemessene Signale für eine angestrebte Verbesserung der schulischen (Arbeitsplatz-)Situation gegeben werden, siehe HÜBNER & WERLE (1997). Die Krankheitsdaten von Lehrkräften und die Ergebnisse zur Schulqualität im internationalen Ranking, vgl. Ergebnisse aus der „Pisa“-Schüler/-innen-Befragungen (sog. „PISA-Studie“), die die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Dezember 2001 in Paris veröffentlichte, machen auf die dringende Notwendigkeit zu Veränderungen aufmerksam.

Als Reaktion auf die PISA-Studie ließ die Pressestelle der Kultusministerkonferenz (KMK) in Bonn am 5. Dezember 2001 sieben vorrangig einzuleitende Maßnahmen verlauten, unter anderem die folgenden beiden:

- Die Professionalität der Lehrertätigkeit soll im Rahmen eines umfassend angelegten Programms der Personal- und Organisationsentwicklung verbessert werden, was eine praxisnahe Erstausbildung ebenso umfasse wie die Verpflichtung zur Weiterbildung und deren Durchsetzung im Rahmen der Personal- und Führungsverantwortung auf allen Ebenen des Systems. Dabei sollen im Bereich der Weiterbildung gezielte Angebote zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt werden.
- Vermehrte Anstrengungen in der Lehr- und Lernforschung sowie fachdidaktische Forschung werden als wichtig angesehen. Angestrebt wird eine Intensivierung in Zusammenarbeit von Deutscher Forschungsgemeinschaft (DFG) und den Bundesländern mit dem Ziel, strukturbildende Maßnahmen zu fördern und den erforderlichen wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden.

Aufgrund der Entwicklungen in den letzten Jahren und der ausbleibenden Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse hinsichtlich des Schul- und Bildungssek-

tors dürfte deutlich geworden sein, dass die angestrebten Ziele nicht mit einer Fortsetzung der Sparpolitik weiter zu vereinbaren sind (BICK 2001). RUDOW (1994, S. 172) spricht in diesem Zusammenhang von einer nötigen „Humanisierung des Lehrerberufs“, die einerseits die leistungs-, gesundheits- und persönlichkeitsförderliche Gestaltung der Arbeitstätigkeit und andererseits Interventionen zur entsprechenden Verhaltensänderung von Lehrkräften beinhalten müsste. Er resümiert, dass die Gestaltung der Arbeitstätigkeit von Lehrern und Lehrerinnen nicht ohne Organisationsentwicklung von Schule möglich sei.

Gegebenenfalls wären auch Modelle, die die Personalentwicklung aus dem Wirtschaftsbereich betreffen und erfolgreiche Unternehmen charakterisieren, hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf eine staatliche Institution wie die Schule zu überprüfen, vgl. WEBER (1998); FREY & SCHULZ-HARDT (2000b).

Als bedeutend für eine derartige Organisationsentwicklung und Gestaltung eines weitgehend gesundheitsförderlichen Arbeitsplatzes erweisen sich vor allem folgende Verbesserungsvorschläge:

- Burnout-Workshops, begleitende Maßnahmen sowie verstärkter Praxisbezug bereits in der Ausbildung; generell ein verstärkter Austausch zwischen Hochschule (Regel- und Sonderpädagogik), (Förder-)Schule und Behörden;
- Möglichkeiten flexibler Arbeitszeitmodelle wie Teilzeit, Berücksichtigen massiver privater Belastungssituationen, Beurlaubung, Sabbatjahr; Kürzungen der Arbeitszeit, vor allem der Unterrichtszeit, auch zu Gunsten notwendiger inhaltlicher Tätigkeiten (Kooperationen, Kommunikation, Innovationen);
- Schaffen von Gesprächsmöglichkeiten bzw. von Kommunikationsstrukturen, beispielsweise durch Teamstunden, Supervision, Balint-Arbeit im Stundenmaß, Berücksichtigung geschlechtsspezifischen Copings;
- Anbieten von Fortbildungen auf der fachlichen und persönlichkeitsbildenden Ebene, die allen Interessierten zugänglich sind; Management- und Personalführungskurse für Vorgesetzte;
- Förderung des körperlichen Ausgleiches, z. B. durch „Betriebssport“ oder Zuschüsse zu Fitnesskursen und der Erlernung von Stress-Management und insbesondere von Entspannungstechniken;
- Verbesserung der Ausstattung von Schulen mit Lehrkräften, Stundenreduzierungen, Teamteaching, bessere materielle und bauliche Ausstattung, Förderung von Konzepten der Schulentwicklung, Akuthilfen und Rückzugsmöglichkeiten im Alltag;

- transparente Personaleinstellungen bzw. -versetzungen, Möglichkeiten der Umschulung, teilweiser Tätigkeitswechsel im Alter;
- Förderung von Kuren, Therapien und psychologischer Begleitung;
- Schaffung eines öffentlichen Bewusstseins für die Notwendigkeit von guter Bildung und Erziehung, Stärkung der Verbände, evtl. Imagekampagnen für Lehrkräfte;
- Einrichten spezieller Gesundheitszentren und Beratungsstellen mit Angebotscharakter.

Die hohe Bedeutung flexibler Arbeitszeitmodelle betonen ebenfalls RAUSCHER (2000); BELLENBERG (2001); HÜLSDÜNKER (2001).

BRAUN (1999) weist zusätzlich auf alternative Berufsperspektiven von Lehrkräften in der Wirtschaft hin.

Geförderte Projekte wie z. B. „Polis – ein Schulstaat“ der Hauptschule am Gerhart-Hauptmann-Ring in München, „NLP-Kids“ (SAURE 2001) oder der Einführung von „Interner Schulentwicklung durch externe Beratung“ (STAATSSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) 2001) an Schulen zur Erziehungshilfe können sehr innovative und gewinnbringende Impulse und Resultate für alle Beteiligten bringen – einschließlich der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Fort- und Weiterbildung. Für eine kontinuierliche und notwendige Schulentwicklung plädieren u. a. folgende Autoren und Autorinnen: LUMER (1995); NAGEL (1996); LINDSTRÖM (1999); HOHLMEIER (2000); SCHNOOR (2000); RAMSEGER (2000); RÜEGG (2000); SCHRAAG & SCHENTZ (2000); SPECK (2000); HURRELMANN (2001).

Wird die *Ausbildungssituation* von Lehrkräften hinsichtlich der aktuellen Bildungs- und Hochschulpolitik näher beleuchtet, können für den Bereich der Erziehungswissenschaften – einschließlich der Sonderpädagogik bzw. der Lehramtsstudiengänge – trotz der gestiegenen Nachfrage in diesem Arbeitsbereich gravierende Mängel beanstandet werden.

„Betrachtet man die Gesamtentwicklung des Arbeitsmarktes der letzten 50 Jahre, so offenbart sich das Segment der Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe als einer der wichtigsten, wenn nicht sogar als der wichtigste Wachstumsmarkt in Deutschland“ (OTTO, KRÜGER, MERKENS, RAUSCHENBACH, SCHENK, WEISHAUPT & ZEDLER 2000, S. 73).

Aufgrund mangelnder Ressourcen im Hochschulbereich, gilt es „eine offene Debatte anzustoßen, in der sowohl selbstkritisch auf die eigenen Versäumnisse, etwa in einer zu geringen, defensiven Forschungsorientierung, als auch hochschulpolitisch



auf die fehlende Ausstattung aufmerksam zu machen ist, die der Erziehungswissenschaft im Gegensatz zu anderen Fächern vorenthalten wird“ (OTTO, KRÜGER, MERKENS, RAUSCHENBACH, SCHENK, WEISHAUPT & ZEDLER 2000, S. 12).

Als Bilanz sind folgende wichtige hochschulrelevante Erkenntnisse und ein entsprechender Handlungsbedarf festzustellen (OTTO, KRÜGER, MERKENS, RAUSCHENBACH, SCHENK, WEISHAUPT & ZEDLER 2000, S. 20ff.):

- Dass sich die Erziehungswissenschaft zu einem der am stärksten nachgefragten Studienfächer in Deutschland entwickelt hat, ist vor allem der Studienwahl von Frauen zu verdanken. Dagegen sind im Wissenschaftsbetrieb Frauen deutlich unterrepräsentiert, obwohl in diesem Bereich die Gleichstellung von Männern und Frauen noch am weitesten vorangeschritten ist. Fast die Hälfte aller Mittelbaustellen und ein Viertel aller Hochschullehrstellen werden von Frauen besetzt;
- Da der wissenschaftliche Personalbestand die Expansion des Studienfachs nicht nachvollzogen hat, führte der Fehlbedarf an Professuren und Mittelbaustellen teils zu skandalösen Studienbedingungen. Dies wiederum begünstigte überdurchschnittlich hohe Studienabbruchquoten. Nur etwa ein Drittel der Lehramtsanwärter und -anwärterinnen nehmen den Schuldienst auf, ein Großteil der Absolvent/-innen findet in anderen Feldern eine Berufschance;
- Durch die fehlenden personellen Voraussetzungen wird durch die Sparpolitik im Wissenschafts- und Hochschulbereich an vielen Standorten die notwendige Weiterentwicklung verhindert. So reicht das bisherige Ausmaß wissenschaftlicher Nachwuchsförderung nicht aus, um den Selbstrekrutierungsbedarf des Faches zukünftig zu decken.

OTTO, KRÜGER, MERKENS, RAUSCHENBACH, SCHENK, WEISHAUPT & ZEDLER (2000, S. 96) resümieren, dass „in einzelnen Fachgebieten der Erziehungswissenschaft, z. B. in der Schulpädagogik oder der Sonderpädagogik, inzwischen bereits ein akuter Mangel an qualifiziertem Nachwuchs besteht.“

### 8.2.3 Spezielle Gesundheitskonzepte und Beratungszentren

„LehrerInnen haben bei Ärzten, Psychologen und Psychotherapeuten nicht nur einen guten Ruf, weil sie nach dem Empfinden dieser Berufsgruppen relativ häufig um Rat nachsuchen. Als Klientengruppe bilden sie allem Anschein nach insbesondere in freien psychologischen Praxen eine merkbar große und stabile Gruppe, die

willig die geforderten Honorare aus eigener Tasche zahlt“ (SCHÖNWÄLDER 1997, S. 185).

In diesem Zusammenhang soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass nicht nur objektiv von außen einwirkende und messbare Belastungen von Bedeutung sind, sondern analog zu LAZARUS (1999) vor allem die Bewertung von stresshaften Einflüssen und die situationsspezifische Konstruktion der eigenen – speziell auch der emotionalen – Wirklichkeit. Der klassische Einwand, die Beachtung der subjektiven Seite von Gesundheit sei für wissenschaftliche Zwecke nicht verwendbar, kann als widerlegt gelten, da „die Erfassung der subjektiven Gesundheit für eine Vielzahl von Erkrankungen sowohl mit den Erkrankungs- wie den Sterberaten gut übereinstimmt“ (SCHMACKE 1997, S. 282). So seien heute längst nicht alle Möglichkeiten der *arbeitsplatzbezogenen Prävention* im Schulalltag ausgeschöpft und manche Ansätze vermutlich noch nicht als solche erkannt: „Sowohl unspezifische ‘Generalprävention’ als auch gezieltes Erforschen wirksamer Einzelmaßnahmen und gesundheitsschädigender Settings sind erforderlich. Die möglichst qualifizierte Dokumentation und Interpretation der Pensionierungs- bzw. Berentungssituation kann dabei ein Spiegelbild liefern, das immer wieder zu vorbeugendem Handeln aufrufen sollte“ (SCHMACKE 1997, S. 283).

RUDOW (1997, S. 301f.) vertritt die Auffassung, dass Schule als *Organisation* durchaus mit einem Klein- oder Mittelbetrieb vergleichbar ist und daher auch der Aufgabe der *Personalpflege*, die der Gesundheit aller Organisationsmitglieder dient, zukomme. Nach der in der einschlägigen Literatur dargestellten Erfahrungen vor allem aus den USA und England seien unter personenbezogenen Methoden zur Stressprävention und zum Stressabbau sog. Stressmanagementtrainings einschließlich Entspannungsübungen zu favorisieren. Deren bunte Palette umfasse relativ viele Methoden, deren Effektivität bislang wissenschaftlich bzw. empirisch noch nicht hinreichend belegt sind. „Diese reichen von autosuggestiven (z. B. das Neurolinguistische Programmieren – NLP) und imaginativen Methoden (z. B. Phantasiereisen) über die Themenzentrierte Interaktion (TZI) und bioenergetische Methoden (z. B. Feldenkrais) bis hin zu Aerobic und Jogging“ (RUDOW 1997, S. 305f.).

Konkret schlägt RUDOW (1997, S. 305ff.) folgende Maßnahmen der *Personalpflege* vor:

1. Ein *Belastungs-Management-Training für Lehrer (BMT-L)*, das vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz initiiert wurde, mit den Inhalten: Einführung in die Problematik, Progressive Muskelrelaxation, Identifikation von Belastungen, Identifikation von Stressreaktionen, Kognitive Techniken zur Bewältigung akuter Belastungssi-



tuationen, Reflexion berufsrelevanter Einstellungen, Entwicklung der Selbstsicherheit, Systematisches Lösen beruflicher Probleme, Ausgleich beruflicher Belastungen, Transfer;

2. Die Implementierung von *Gesundheitszirkeln* in der Schule, wobei diese als „eine auf Dauer angelegte Kleingruppe, in der Lehrer einer Schule in regelmäßigen Abständen auf freiwilliger Basis zusammenkommen, um Themen des eigenen Arbeitsbereichs bzw. der eigenen Schule zu analysieren und unter Anleitung eines Moderators mit Hilfe spezieller Problemlösungs- und Kreativitätstechniken Lösungsvorschläge zu erarbeiten und zu präsentieren, diese Vorschläge selbständig oder im Instanzenweg umzusetzen und eine Ergebniskontrolle vorzunehmen“ (RUDOW 1997, S. 314);
3. Die Umsetzung von Personalpflege in ganzheitlichem bzw. systemischen Zusammenhang hinsichtlich der Bereiche Ausbildung, Fort- und Weiterbildung (unter besonderer Berücksichtigung von Lehrkräften an Haupt- und Sonderschulen), Personalführung, Supervision bzw. Beratung und der spezifischen Arbeitsgestaltung.

KRETSCHMANN (1997) hält in erster Linie *Entspannungskompetenzen* für bedeutend, um vorhandene Belastungen besser zu ertragen. „Lehrerinnen und Lehrer haben in einer Unterrichtsstunde bis zu 200 Entscheidungen zu treffen und dabei im Durchschnitt 15 erzieherische Konfliktsituationen zu meistern ... Bei fünf Unterrichtsstunden sind das ungefähr 1000 Entscheidungen und 75 erzieherische Konflikte. Häufig gehen die Interaktionen mit einem hohen Geräuschpegel einher“ (KRETSCHMANN 1997, S. 336f.). Um den anschaulich beschriebenen stressauslösenden Situationen entgegenzuwirken, experimentieren viele Lehrkräfte mit Entspannungstechniken wie Yoga oder Autogenem Training. Dabei stünden viele Personen vor dem Dilemma, dass sich selbst eine Entspannungsinstruktion zu geben oder einer Instruktion zu lauschen ein Akt geistiger *Anspannung* darstellt. So würde eben die Anspannung verhindern, dass sich der angestrebte Entspannungszustand einstellt. Eine Entspannungstechnik, die relativ *einfach* zu beherrschen sei, wäre die der *progressiven Muskelentspannung* (KRETSCHMANN 1997, S. 339).

Als weitere stressreduzierende Möglichkeiten in Schule und Unterricht führt KRETSCHMANN (1997, S. 339ff.) folgende an: Sammlung und Besinnung am Unterrichtsbeginn, Einüben von Regeln und Ritualen sowie Differenzieren bei der Freizeit. Ebenfalls bedeutend sei ein berufliches Selbstmanagement, durch das Entwickeln einer zweckmäßigen Arbeitsorganisation bzw. der Suche nach der „verlorenen“ Zeit. Eine realistische Redefinition des Arbeitsauftrags würden einer zu beobachtenden Selbstaussbeutung sowie Burnout vorbeugen. Dabei verweist KRETSCH-

MANN (1997, S. 351) auf negative Übertragungsmechanismen von unzufriedenen Lehrkräften auf die Lernerfolge deren Schülerschaft: „Ein kleinerer Teil der weniger erfolgreichen Lehrer war verbittert und desillusioniert. Sie sahen in den Schülern 'den Feind' und in der Arbeit einen lästigen Broterwerb. Daß die Lernfortschritte ihrer Schüler sich in Grenzen hielten, verwundert nicht.“

Insgesamt sind nicht unbedingt gezielte Therapiemaßnahmen, sondern vor allem Angebote *sekundärer Prävention* im Sinne der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von Bedeutung, nämlich Vorbeugungsprogramme für Personen, die von einer Beeinträchtigung ihrer Gesundheit bzw. Leistungsfähigkeit bedroht sind.

„Viele Lehrerinnen und Lehrer, die heute Anträge auf vorzeitige Pensionierung stellen, tun dies nicht, weil ihnen ihr Beruf bedeutungslos geworden wäre. Viele wollten wohl gerne weitermachen, wenn sie eine Chance sähen, die Anforderungen weiterhin bewältigen zu können. Mit Trainingsseminaren zur besseren Bewältigung wäre vielen gedient. In erster Linie den Lehrerinnen und Lehrern; vielleicht auch den Schülerinnen und Schülern, wenn sie von berufszufriedeneren Lehrkräften unterrichtet werden; aber auch dem Arbeitgeber und, last, not least, dem Gesundheitswesen, welchem Folgekosten erspart blieben“ (KRETSCHMANN 1997, S. 354).

KRAMIS-AEBISCHER (1996, S. 156) konstatiert ein eindeutiges Defizit an theoretisch fundierten, empirisch abgesicherten Empfehlungen zur Belastungsbewältigung im Lehrberuf: „Wir bemängeln an vielen Untersuchungen: Die theoretische Abstützung, die eindimensionalen Befragungen, oft pure Korrelationsstudien, meist punktuelle Untersuchungen, mangelhafte Repräsentativitätsangaben für die Stichproben und mangelnde Wirksamkeitsprüfungen von Trainingsprogrammen und von Verhaltensempfehlungen.“

Sie entwickelt ein Trainingsprogramm, das inhaltlich die drei Bereiche günstigere Belastungsverarbeitung, Junglehrer/-innen-Beratung und Kollegiums-Beratung, umfasst (KRAMIS-AEBISCHER 1996, S. 269). Dieses Trainingsprogramm zur Belastungsbewältigung im Lehrberuf ist ein theoretisch fundiertes – basierend auf Grundlagen der Humanistischen Psychologie, auf ausgewählten psychologisch-pädagogischen Theorien und dem Stress-Regulationsmodell. Ebenso ist es ein didaktisch reflektiertes, handlungsorientiertes Programm, das empirisch auf seine Wirksamkeit überprüft wurde (KRAMIS-AEBISCHER 1996, S. 303).

Nach der Durchführung von drei Interventionsstudien kommt KRAMIS-AEBISCHER (1996, S. 393) zu dem Schluss, dass als relevante Untersuchungsvariablen vor allem die Untersuchung von Belastungsbewältigung, Unterrichtskompetenzen, Professionalität, Burnout, psychische Gesundheit, Berufs- und Lebenszufriedenheit zu gelten haben. Als Hauptergebnisse ihrer aufwendigen Befragung und Untersuchung können folgende festgehalten werden:

„Alle unsere drei Interventionen (Belastungsbewältigungs-Kurse, Junglehrer/innen-Beratung, Kollegiums-Beratung) scheinen sowohl bezüglich der Verbesserung der Fähigkeit zur Stress- und Belastungsbewältigung als auch zur Verminderung von Burnout wie auch zur Steigerung der Berufs- und Lebenszufriedenheit *hoch wirksam* [Hervorh. i. Orig.] zu sein. Bei der Junglehrer/innen-Beratung und der Kollegiums-Beratung zeigten sich darüber hinaus auch noch sehr signifikante verbesserte Einschätzungen der eigenen Fachkompetenz, der Didaktischen Kompetenz, der Kommunikativen Kompetenz sowie der Selbstkompetenz“ (KRAMIS-AEBISCHER 1996, S. 396).

SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001, S. 163) zeigen nach mehrfachen Wiederholungsmessungen auf, dass sich die verschiedenen Muster der Bewältigung als relativ stabil erweisen. Als *Interventionsmaßnahmen* hinsichtlich risikobehafteter Erlebens- und Verhaltensmuster schlagen sie *übergreifend* folgende Maßnahmen vor (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001, S. 56):

- gegen innere Unruhe und Unausgeglichenheit: Belastungsausgleich durch Entspannen und Kompensieren; gegen eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit: Ausagieren (Abreagieren) durch Sport, Gartenarbeit, Bewegung an frischer Luft etc., Entspannungstraining (AT, PMR, Atemübungen, Yoga, Meditation etc.);
- gegen ein eingeschränktes Lebensgefühl (allgemeine Unzufriedenheit) und Resignationstendenz: Genussstraining/Schaffen von Zufriedenheitserlebnissen, Einflussnahme auf ein angemessenes professionelles Selbstverständnis, Identifizierung, Problematisierung und Veränderung unrealistischer, überhöhter (Profil A) bzw. enttäuschter (Profil B) berufsrelevanter Ansprüche, Erwartungen und Zielvorstellungen; Stressbewältigungstraining, individuelle Stressanalyse, Erlernen von lang- und kurzfristigen Stressbewältigungsstrategien;
- gegen das Erleben mangelnder sozialer Unterstützung: Entwicklung von Teamgeist und Teamfähigkeit, Einflussnahme auf das Arbeitsklima über Gesprächsrunden, Gesundheitszirkel, Supervisionsgruppen, Trainings, Beratung, Organisation und Pflege sozialer Kontakte in der Freizeit.

Speziell für Angehörige des *Risikomusters A* empfehlen SCHAARSCHMIDT & FISCHER (2001, S. 56) spezifisch abgestimmte Interventionsmaßnahmen:

- gegen Selbstüberforderung: Nein-Sagen lernen, Veränderung der individuellen Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements; Koordinierung und Aus-

balancierung von beruflichen Anforderungen, häuslichen Pflichten und Freizeitaktivitäten;

- gegen einseitige Betonung der Arbeit: Relativierung des Stellenwertes der Arbeit gegenüber den anderen Bereichen des Lebens; Konflikt- und Stressbewältigungstraining zum Abbau von Ärger und Ungeduld, zur Erhöhung der Frustrationstoleranz und Verringerung der Verletzbarkeit.

Als Interventionsmaßnahmen, die speziell auf die Charakteristika *des Risikoprofils B* abgestimmt sind, können folgende gelten (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001, S. 57):

- gegen eingeschränkte kommunikative Kompetenz und defensive Problembewältigung: Kommunikations- und Konfliktbewältigungstraining; Förderung offensiven Kommunikations- und Konfliktlöseverhaltens;
- gegen Resignation, Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung: Coaching, ggf. auch Einzel- oder Gruppentherapie zur emotionalen Stabilisierung; Bewältigung von Angst, Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit; neue Zielsetzung und Sinnfindung.

Schließlich ist auf eine Reihe neuerer und vor allem auf die Schulpraxis bezogene Stressbewältigungsprogramme bzw. Seminarvorschläge zur Fortbildung zu verweisen:

- MÜLLER (1993, S. 49ff.) gibt in seinem Buch „Ausgebrannt – Wege aus der Burnout-Krise“ vielfältige Ratschläge und Tipps auf der individuellen Ebene, um Bedingungen für Burnout zu verstehen sowie Bewältigungsmöglichkeiten zu finden.
- DARGATZ (1995) arbeitet ein Antistress-Programm eigens für Lehrkräfte aus, das als praxisorientierter Gesundheitsbegleiter aktive Vorbeugemaßnahmen gegen Burnout und Stress gelten soll. Ebenfalls ein Antistress-Programm für Lehrkräfte zeigen HENNING & KELLER (1995) auf.
- Verschiedene Ansätze der Stressbewältigung – kurzfristige Erleichterung, langfristige Stressbewältigung und Beispiele von Stressbewältigungstrainings unterschiedlicher Zeitdauer – beschreibt sehr anschaulich WAGNER-LINK (1995).
- Mit der Frage, was Lehrkräfte gegen Burnout tun können, beschäftigt sich KNAUDER (1996a, S. 83ff.). Dabei berücksichtigt sie besonders personen-

sowie schulbezogene Burnout-Bewältigung und stellt ein didaktisches Modell zur Seminargestaltung im Rahmen von Fortbildungen für Lehrkräfte vor.

- MEIDINGER & ENDERS (1997, S. V) geben in ihrem sehr praxisbezogenen „Mitmach- und Nachdenkbuch“ – in Fortbildungen selbst erprobte – inhaltliche und methodische Vorschläge zum Ablauf von Burnout-Seminaren. Aus ihren Erfahrungen leiten sie folgende drei Hauptkonsequenzen für die Schule ab: die Notwendigkeit einer Entwicklung, Überprüfung und Revision beruflicher Identität; die Forderung nach einer Änderung der Kommunikationsstrukturen in Schulen sowie die Durchsetzung berufspolitischer Forderungen (MEIDINGER & ENDERS 1997, S. 96).
- GEBAUER (2000) beschreibt an Fallbeispielen sehr praxisnah belastende Schulsituationen und zeigt Methoden zu deren Bearbeitung auf. Als besonders effektiv wird dabei die Methode des Stressdramas herausgestellt (GEBAUER 2000, S. 9). Schließlich erarbeitet er ein Methodennetz zur Bearbeitung von Stresssituationen und fasst diese in einem Leitfaden zusammen.
- Die Ansatzpunkte für „Prävention und Empowerment“ sehen GUSSONE & SCHIEPEK (2000, S. 92ff.) vorwiegend auf der individuellen Ebene. Sie setzen die „Sorge um sich“ bzw. die „Selbstsorge“ (GUSSONE & SCHIEPEK 2000, S. 107) als positiven Begriff zu Burnout und beschreiben diese auch konkret durch Interviews mit vier Psychotherapeutinnen zum Thema „persönliche Lebens- und Arbeitsqualität“ (GUSSONE & SCHIEPEK 2000, S. 143).
- Viele praktische Übungen und Selbstanleitungen als Hilfen bei Burnout, Stress und innerer Kündigung geben KOCH & KÜHN (2000). Die Trainingseinheiten und Denkanstöße gehen in die Richtung einer eigenen Potentialanalyse bzw. eines Coachings.
- Als Trainingsbuch mit verschiedenen hilfreichen Kopiervorlagen veröffentlichten KRETSCHMANN & KIRSCHNER-LISS (2000) einen Ratgeber zum Thema Stressmanagement für Lehrer und Lehrerinnen.
- Durch die Schilderung seines eigenen Werdegangs vom Geschäftsmann und Berater hin zum Burnout-Betroffenen zeigt RUSH (2000) sehr beeindruckend Maßnahmen der Krisenintervention und Prophylaxe auf. Besonders hebt er in seinen Schilderungen die Bedeutung von Lebens-Sinn und Spiritualität hervor (RUSH 2000, S. 102ff.).

- MASLACH & LEITER (2001, S. 85ff.) fordern und schildern ausführlich die Notwendigkeit von Kriseninterventionen (um Burnout aufzuhalten), von prophylaktischen Maßnahmen (um Burnout zu verhindern und Identifikation aufzubauen) sowie der Förderung menschlicher Werte.



# Kapitel 9

## Ausblick

Als Fazit der Arbeit soll die herausragende Bedeutung von *Gesundheit*, persönlicher *Weiterbildung* und die Ausübung einer für sich selbst befundenen *sinnhaften* (beruflichen) *Tätigkeit* betont werden. Um diesen drei Grundbedürfnissen gerecht zu werden, ist vor allem eine möglichst hohe *Autonomie* bei der Entscheidungsfindung und die Möglichkeit, bei Bedarf auf viele *Unterstützungssysteme und -maßnahmen* zurückgreifen zu können, als besonders bedeutsam zu bewerten.

In Anlehnung an CHERNISS (1999, S. 184ff.) können zusammenfassend für die Schulpolitik und -praxis folgende sieben Punkte als unumgänglich betrachtet werden:

1. die Gestaltung besserer Arbeitsbedingungen,
2. die Schaffung von Möglichkeiten, spezielle Interessen entwickeln zu können,
3. Maßnahmen, die die Arbeit mit schwierigen Klienten bzw. Klientinnen erleichtern,
4. die Unterstützung der Fähigkeit, innerhalb der Institution zu handeln,
5. die hohe Bedeutung, sich auf die Qualität bisher geleisteter Arbeit zu stützen,
6. eine Verstärkung der berufsorientierten Beratung und der professionellen Entwicklung,
7. die umfassende Beachtung der Rolle von Professionellen bei der Planung von Veränderungen am Arbeitsplatz.



Bei Organisationen bzw. Institutionen, deren Mitarbeiter/-innen sich beruflich weniger motiviert (Schonungsprofil) oder sogar von Burnout bedroht oder betroffen fühlen, fehlt meist eine *Verpflichtung auf gemeinsame moralische Glaubenssätze*.

So ist Burnout auf keinen Fall als Krankheit bzw. Folge eines Überengagements zu bewerten, speziell nicht im moralischen Sinne:

„Denn diejenigen, die anfällig gegen[über, Anm. d. Verf.] Burnout sind, haben egoistische Gründe für ihr Engagement. Ihre Selbstachtung hängt ganz stark davon ab, wie gut sie selber sind. Das unterscheidet sie von dem moralischen Engagement der Nonnen; deren Engagement bezog sich auf ein System von Ideen und auf eine Bezugsgruppe, die sich diesen Ideen verschrieben hatte. Ihr Engagement basierte auf dem Glauben an etwas, das größer war als sie. Es hatte transzendierende Qualitäten“ (CHERNISS 1999, S. 205).

Auch das synonyme Verständnis von Burnout als emotionale Erschöpfung zeigt gravierende Mängel, da man sich *nicht* emotional erschöpft, gerade wenn man sich an Aktivitäten beteiligt, die als sinnvoll erachtet werden.

Daher lautet die Hauptfrage eigentlich: *Was macht Arbeit sinnvoll?*

FRANKL (1962) hat drei Quellen für Lebenssinn benannt: Ein *Ziel*, dem man sich verschreibt; die *Liebe* zu anderen Menschen und der *Glaube* an Gott.

Dem Verschwinden von Lebenssinn im modernen Leben setzt CHERNISS (1999, S. 212) als Schlussfolgerung die notwendige Verwandlung von Dienstleistungen in *moralische Kommunen* entgegen. Dies entspricht letztlich der in dieser Arbeit vorliegenden Argumentation zu Gunsten einer wünschenswerten erweiterten Form des personenbezogenen Dienstleistungsmodells.

Eine moralische Verpflichtung bezogen auch auf die berufliche Tätigkeit muss nicht unbedingt allein mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion verbunden sein. Es ist allgemein die *spirituelle Entwicklung* eines Menschen, die als Konsequenz zu moralischem „Wahrnehmen, Verstehen und Handeln“ (BUNDSCHUH 2000) führt.

Aus wissenschaftlicher Sicht erscheint die fortlaufende Überprüfung und Untersuchung der hypothetischen Konstrukte Stress, Burnout und Coping auf möglichst allen Ebenen bzw. innerhalb umfassender Kontexte von tragender Bedeutung. Diese Studien und Erhebungen sind auch in einem zeitlichen Verlauf vor allem durch *Longitudinalstudien* zu verwirklichen, unter besonderer Berücksichtigung des – lange vernachlässigten – *spirituellen Kontextes*.

# Kapitel 10

## Abschließende Zusammenfassung

**Thema der Arbeit** sind die Phänomene und hypothetischen Konstrukte Stress, Burnout und Coping. Es werden grundlegende Konzepte und Modelle sowie eine empirische Untersuchung von 92 Lehrkräften speziell an Schulen zur Erziehungshilfe (Schulen für Erziehungsschwierige) dargestellt.

Die vorliegende Arbeit besteht daher im Kern aus **zwei Hauptteilen**, einem theoretischen Teil und einer empirischen Studie.

Folgende **Ausgangslage** und Fragestellungen werden zu Beginn dieser Untersuchung als relevant befunden:

Die Anzahl von vorzeitigen Pensionierungen von Lehrkräften aufgrund von festgestellter Dienstunfähigkeit ist im Vergleich zu anderen Berufsarten überproportional hoch. In internationalen Studien wird von 10-30% ausgebrannten Lehrpersonen berichtet, eine aktuelle deutsche Einschätzung spricht sogar von 80% (GERSTER & NÜRNBERGER 2001, S. 134). In den Massenmedien hört und liest man immer wieder von Lehrer(innen)problemen, z. B. als Leitthema des Fokus (v. 9.4.2001): „Höllensjob Lehrer: Überfordert, Verspottet, Ausgebrannt. Wer ist schuld an unserer Schulkrise?“ oder als weitere Artikel: „Ein Besuch im Krankenhaus Roseneck: Wenn die Angst zum ständigen Begleiter wird. Diagnose Depression – mehr als 200 Lehrer werden jährlich in einer Spezialklinik am Chiemsee behandelt“ (Süddeutsche Zeitung v. 13./14.6.2001) bzw. „Lehrer im Stress: Wer an Münchens Schulen unterrichtet, fühlt sich oft schon mit 45 Jahren ausgebrannt. Ein Beruf, der an der Seele frisst: Pädagogen stehen unter Adrenalin wie Rennfahrer – deshalb sind viele

schon frühzeitig dienstunfähig und fallen in Depressionen“ (Süddeutsche Zeitung v. 21.1.2002).

Folgende Fragen stellen sich in diesem Zusammenhang: Wie belastend ist der Lehrberuf wirklich? Sind tatsächlich so viele Lehrkräfte vom Burnout-Syndrom betroffen? Wie sieht die Lage im Förderschulbereich aus, speziell an Schulen zur Erziehungshilfe? Über welche Copingstrategien verfügen Lehrkräfte? Wie kommt es, dass unter denselben Bedingungen manche Lehrpersonen erkranken und andere gesund und zufrieden sind? Was kann zur Verminderung von Belastungen sowie risikobehafteten Copingstilen und zur Verbesserung der Gesundheit, der Berufs- und Lebenszufriedenheit von Lehrkräften getan werden? – Dies sind einige Fragen, denen in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird.

Im **theoretischen Teil** wird die relevante Literatur zu den Bereichen Stress, Burnout und Coping aufgearbeitet. Es werden die Entdeckungs- bzw. Begründungszusammenhänge eruiert, ausgewählte bedeutsame wissenschaftliche Modelle (vor allem: systemische Modelle, Dienstleistungsmodelle, transaktionale Ansätze sowie Erkenntnisse aus der neueren Emotionsforschung) dargelegt und eine übergreifende Begriffsbestimmung sowie eine Übersicht über die Forschungslage in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum erarbeitet.

Der **empirische Teil** beschäftigt sich mit der Untersuchung von verschiedenen Copingstilen speziell von Lehrkräften an Schulen zur Erziehungshilfe und deren Zusammenhänge auf der individuellen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene. Überprüft werden ebenso polit-ökonomische Bedingungen, die Validität des zentralen Messinstruments (AVEM) und Änderungen im zeitlichen Verlauf der Berufstätigkeit.

Als **Hauptergebnisse** der empirischen Untersuchung können zunächst der überwiegende Anteil von Schonungsprofilen und von Profil B (vgl. Burnout-Syndrom) an zweiter Stelle der befragten Lehrkräfte festgehalten werden. Es traten signifikante Geschlechterunterschiede auf in der Richtung, dass sich weibliche Lehrkräfte als belasteter erlebten und einschätzten als die männlichen. Faktoren wie beispielsweise das Alter, Berufserfahrung, der Schulort (Stadt-Land) oder eine Teilzeitbeschäftigung hatten keinen signifikanten Einfluss auf das Bewältigungsverhalten. Es konnten sehr auffällige Befunde im körperlich-funktionellen sowie psychischen Bereich festgestellt werden. Als größte Belastungsquelle wurden konkret das schwierige Verhalten der Schülerschaft und die schlechte Schulausstattung angegeben, wobei positives Feedback bzw. kleine Erfolge der Schüler und Schülerinnen als am motivierendsten empfunden wurden.

Schließlich konnte der Wunsch nach bzw. die Notwendigkeit prophylaktischer und intervenierender Maßnahmen speziell für Lehrkräfte ausgewertet werden. Wie

diese Maßnahmen konkret auszusehen hätten wird vor allem im **Diskussionsteil** zusammenfassend ausgeführt.

Als **Ausblick** auf dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen sowie der Ergebnisse aus der durchgeführten empirischen Studie kann noch einmal auf die Dringlichkeit prophylaktischer und intervenierender Programme im Sinne einer professionellen Begleitung und Personalpflege hingewiesen werden. Es besteht ein Forschungsdefizit sowohl im Bereich adäquater theoriegeleiteter Begründungen als auch hinsichtlich der empirischen Forschung. Die Erforschung von Burnout und Coping stellt eine Herausforderung dar unter der großen Zahl der von Burnout bedrohten Personen, der Institutionen und insgesamt betrachtet für die Gesellschaft.



# Literatur

- Akademie für Lehrerfortbildungen Dillingen (Hrsg.) (1993). *Akademiebericht Nr. 231: Burnout. Impulse für Erneuerung und Entfaltung des menschlichen Potentials*. Dillingen: o. V.
- Alisch, M. (Hrsg.) (1998). *Stadtteilmanagement - Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt*. Opladen: Leske and Budrich.
- Anstötz, C. (1987a). Burnout bei Lehrern für Geistigbehinderte? Eine Ergänzungsstudie zum Beitrag in BHP 26 (1987) I (Wie „ausgebrannt“ sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich?). *Behindertenpädagogik* 26(3), 286–289.
- Anstötz, C. (1987b). Wie „ausgebrannt“ sind Geistigbehindertenpädagogen wirklich? Eine empirische Studie zum Thema Burnout. *Behindertenpädagogik* 26(3), 49–58.
- Anstötz, C. (1992). Burnout bei Pädagogen, die mit Schwerstbehinderten arbeiten? *Behindertenpädagogik* 31(10), 178–185.
- Antonovsky, A. (1981). *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being* (zweite Aufl.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). *Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung*, S. 3–14. In: FRANKE & BRODA (1993).
- Arnold, W. J. & D. Levine (Hrsg.) (1970). *Nebraska symposium on motivation 1969*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Asendorpf, J. B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit* (zweite Aufl.). Berlin: Springer.
- Bamberg, E., A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.) (1998). *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Barth, A.-R. (1995). Was betrifft mich das „Burnout-Syndrom“? Untersuchungsergebnisse und Vorschläge zur Prävention und Intervention. *Sportunterricht* 44(4), 141–151.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (zweite Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Baudisch, W. & D. Schmetz (Hrsg.) (1994). *Sonderpädagogische Beiträge Bd. 2: Geistige Behinderung und Wege zur differenzierten Förderung*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Bauer, K.-O., A. Kopka & S. Brindt (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim: Juventa.
- Baulig, V. (2001). Männer in der Pädagogik? Männliche Beziehungserfahrungen als notwendiges Element in der Sonderpädagogik. *Förderschulmagazin* 23(1), 5–6.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (1994). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland vom 16. September 1994*. München.
- Becker, G. E. & G. Gonschorek (1989). Kultusminister schicken 55000 Lehrer vorzeitig in Pension. Konsequenzen aus dem Heidelberger Burnout-Test (BOT). *Pädagogik* 41(6), 16–23.
- Becker, G. E. & G. Gonschorek (1990). Das Burnout-Syndrom. Ursachen - Interventionen - Konsequenzen. *Pädagogik* 42(10), 10–14.
- Becker, P. & B. Minsel (1986). *Psychologie der seelischen Gesundheit Bd. 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Bellenberg, G. (2001). Neue Lehrerarbeitszeitmodelle. Was beabsichtigen sie? Wie helfen sie weiter? *Pädagogik* 53(3), 28–32.
- Bergmann, B. & P. Richter (Hrsg.) (1994). *Die Handlungsregulationstheorie – von der Praxis einer Theorie*. Göttingen: Hogrefe.
- Berufsverband deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. BDP Bonn (Hrsg.) (1999). *Lebensraum, Lebenstraum, Lebenstrauma Schule. Bericht über die Bundeskonferenz für Schulpsychologie in Halle 1998*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.



- Betscher-Nentwig, C. (1996). Streßbewältigung von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. *Pädagogik und Schulalltag* 51(2), 224–233.
- Bick, D. (2001). Schulscharfe Lehrereinstellung. Nordrhein-Westfalen praktiziert ein neues Verfahren. *Pädagogik* 53(2), 28–35.
- Biletzki, G. C. (2000a). Dienstliche Beurteilung: Zur Berücksichtigung der Tätigkeit als Personalratsvorsitzender. *Schul-Management* 31(3), 7–8.
- Biletzki, G. C. (2000b). Fehlerquellen bei dienstlichen Beurteilungen von Lehrern. *Schul-Management* 31(2), 37–42.
- Brandau, H. (1991a). *Supervision als Koevolution oder Sokrates als Supervisor*, S. 11–42. In: BRANDAU (1991b).
- Brandau, H. (Hrsg.) (1991b). *Supervision aus systemischer Sicht*. Salzburg: Müller.
- Braun, J. (1999). *Alternative Berufsperspektiven von Lehrern in der Wirtschaft*. Berlin: Mensch-und-Buch.
- Brehmer, I. (1989). Ich bin eine zweigeteilte Person. Berufsbelastungen von Frauen in der Schule. *Pädagogik* 41(6), 27–30.
- Brodbeck, F. C. & G. W. Maier (2001). Das Teamklima-Inventar (TKI) für Innovation in Gruppen: Psychometrische Überprüfung an einer deutschen Stichprobe. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 45(2), 59–73.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Büssing, A. & K.-M. Perrar (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer Deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica* 38(4), 328–353.
- Buchen, S. (1997). *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium*, S. 227–245. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Buchen, S. (2000). Supervisionsarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern einer Gesamtschule in Sachsen-Anhalt. Ein Beitrag zur deutsch-deutschen Kulturdifferenz. *Psychosozial* 23(1), 111–121.
- Buchen, S., U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.) (1997). *Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1*. Weinheim: Juventa.
- Buchka, M. (1994). *Burn-out-Syndrom bei Lehrern und Betreuern von geistig Behinderten*, S. 143–159. In: BAUDISCH & SCHMETZ (1994).

- Bundschuh, K. (1995). *Heilpädagogische Psychologie* (zweite Aufl.). München: Reinhardt.
- Bundschuh, K. (2000). *Wahrnehmen - Verstehen - Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundschuh, K., U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.) (1999). *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burisch, M. (1985). Der leere Lehrer. *Hamburger Lehrerzeitung* 37(1), 8–11.
- Burisch, M. (1994). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung* (zweite Aufl.). Berlin: Springer.
- Burisch, M. (1995). *Burnout-Anzeichen, Verlauf, Auslöser*, S. 25–38. In: MISSEL & BRAUKMANN (1995).
- Buschmann, I. & E. Gamsjäger (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46(4), 281–292.
- Carle, U. (1997). *Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozeß. Über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung*, S. 15–30. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Carroll, J. F. X. & W. L. White (1982). *Theory building. Integrating individual and environmental factors within an ecological framework*, S. 41–60. In: PAINE (1982).
- Center, D. B. & J. M. Callaway (1999). Self-Reported Job Stress and Personality in Teachers of Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders* 25(1), 41–51.
- Chaitow, L. (1990). *Das sanfte Gesundheitsprogramm*. München: Weltbild.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in the Human service Organization*. New York, NY: Praeger.
- Cherniss, C. (1980b). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cherniss, C. (1999). *Jenseits von Burnout und Praxischock. Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen*. Weinheim: Beltz.
- Cherniss, C. & D. L. Krantz (1983). *The Ideological Community as an Antidote to Burnout in the Human Services*, S. 198–212. In: FARBER (1983).

- Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Combe, A. & S. Buchen (Hrsg.) (1996). *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim: Juventa.
- Combe, A. & W. Helsper (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Dannhäuser, A. (2001). Kein Ministerium informiert: Schule gefährdet Ihre Gesundheit. *Bayerische Schule* 54(6), 3–6.
- Dargatz, T. (1995). *Anti-Streß Programm. Aktive Vorbeugemaßnahmen gegen Burnout-Syndrom und Streß*. München: Sportinform.
- Daya, R. (2000). Buddhist psychology, a theory of change processes: Implications for counsellors. *International Journal for the Advancement of Counseling* 22(4), 257–271.
- Demerouti, E., F. Nachreiner, A. B. Bakker & W. B. Schaufeli (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology* 86(3), 499–512.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGS) (Hrsg.) (1998). *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Supervision*. Münster: Votum.
- di Luzio, G. (2000). Berufsbeamtentum, Geschlechterbeziehungen und Reform des öffentlichen Dienstes. Wandel eines beruflichen Konzepts und Chancen der Frauenförderung. *Soziale Welt* 51(3), 267–288.
- Dittmann-Kohli, F. (1995). *Das persönliche Sinnsystem. Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Ducki, A. & B. Greiner (1992). Gesundheit als Entwicklung von Handlungsfähigkeit - Ein „arbeitspsychologischer Baustein“ zu einem allgemeinen Gesundheitsmodell. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 36(4), 184–189.
- Dunkley, D. M., K. R. Blankstein, J. Halsall, M. Williams & G. Winkworth (2000). The Relation Between Perfectionism and Distress: Hassles, Coping,

- and Perceived Social Support as Mediators and Moderators. *Journal of Counseling Psychology* 47(4), 437-453.
- Edelwich, J. & A. Brodsky (1984). *Ausgebrannt: Das „Burnout“- Syndrom in den Sozialberufen*. Salzburg: AVM-Verlag.
- Effinger, H. (1996). *Sozialarbeitswissenschaft als Teildisziplin personenbezogener Dienstleistungen im Wohlfahrtsdreieck*, S. 195-207. In: MERTEN (1996).
- Enzmann, D. (1996). *Gestreßt, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß*. München: Profil.
- Enzmann, D. & D. Kleiber (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Escalera, C. (2001). Aggressionen: und wer schützt mich? Der Umgang mit bedrohlichen und bedrohlich wirkenden Verhaltensweisen. *Orientierung* 25(1), 10-13.
- Ewald, V. (1996). Burnout - Konstrukt oder ernstzunehmendes Problem? *Unsere Jugend* 48(5), 498-504.
- Ewald, V. (1997). Burnout bei Sozialarbeitern - eine qualitative Untersuchung. *Unsere Jugend* 49(5), 184-193.
- Ewert, O. (1983). *Ergebnisse und Probleme der Emotionsforschung*, S. 397-452. In: THOMAE (1983).
- Faltermeier, T. (1999). *Die Salutogenese als neue Perspektive in der Gesundheitspsychologie*, S. 116-131. In: RIELÄNDER & BRÜCHER-ALBERS (1999).
- Faßmann, H. & R. Grillenberger (1996). Burnout bei Pflegepersonen von Schwerpflegebedürftigen. *Report Psychologie* 21(10), 788-798.
- Farber, B. A. (Hrsg.) (1983). *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. New York, NY: Pergamon Press.
- Farber, B. A. (1991). „Burnout“ bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme, S. 321-337. In: TERHART (1991).
- Fehlau, E. G. (2001). Mobbing: Und raus bist Du... *Management & Training* 28(6), 12-15.
- Fengler, J. (1998). *Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation*. München: Pfeiffer.
- Findeis-Dorn, C. (2000). Qigong. Ein Übungsweg für Körper, Atem, Geist - und Stimme. *Interdisziplinär* 8(4), 253-257.

- Fitting, K. & E.-M. Sassenrath-Döpke (Hrsg.) (1993). *Pädagogik und Auffälligkeit. Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. Festschrift zum 60. Geburtstag von Karl-Josef Kluge*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 46(4), 839-852.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research* 43(3), 235-245.
- Franke, A. & M. Broda (Hrsg.) (1993). *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept*. Tübingen: DGVT.
- Frankl, V. E. (Hrsg.) (1962). *Man search for meaning*. New York, NY: Clarion.
- Freudenberger, H. & G. North (1999). *Burn-out bei Frauen* (siebte Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff-Burn-Out. *Journal of Social Issues* 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1983). *Burnout: Contemporary Issues, Trends, and Concerns*, S. 23-28. In: FARBER (1983).
- Freudenberger, H. J. (1989). Burnout: Past, Present, and Future Concerns. *Loss, Grief and Care* 1/2(3), 1-10.
- Frey, D. & S. Schulz-Hardt (Hrsg.) (2000a). *Vom Vorschlagswesen zum Ideenmanagement. Zum Problem der Änderungen von Mentalitäten, Verhalten und Strukturen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Frey, D. & S. Schulz-Hardt (2000b). *Zentrale Führungsprinzipien und Center-of-Excellence-Kulturen als notwendige Bedingung für ein funktionierendes Ideenmanagement*, S. 15-46. In: FREY & SCHULZ-HARDT (2000a).
- Friedman, H. S. (Hrsg.) (1990). *Personality and disease*. New York, NY: Wiley.
- Friedman, M. & R. H. Rosenman (1991). *Type A behavior and your heart*. New York, NY: Knopf.
- Fries, A. & A. Bergup (1998). „Der Tank ist leer“ - Belastungen und „Burnout“ an Schulen zur Erziehungshilfe. *Behindertenpädagogik* 37(2), 189-205.
- Galuska, J. (2001). Wenn aus Berufsstress Krankheit wird... Eine gezielte Behandlung von Stressfolge-Erkrankungen ist möglich. *Profil* (5), 33-34.
- Gamsjäger, E. (1994). *Burnout. Eine empirische Studie über das Ausbrennen der Hauptschullehrerinnen im Bundesland Salzburg. Dissertation*. Salzburg: Universität Salzburg.

- Gamsjäger, E. & J. Sauer (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43(1), 40–56.
- Gebauer, K. (2000). *Stress bei Lehrern. Probleme im Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gehrmann, G. & K. D. Müller (1999). *Management in sozialen Organisationen. Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit* (dritte Aufl.). Regensburg: Walhalla.
- Geißler, R. (2000). Ungleichheit zwischen Frauen und Männern. *Informationen zur politischen Bildung* 269(4), 45–51.
- Gerber, R. (2001). Kollegiale Supervision. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 7(6), 4–12.
- Gerhard, U. (Hrsg.) (1992). *Psychologische Erkenntnisse zwischen Philosophie und Empirie*. Bern: Huber.
- Gerster, P. & C. Nürnberger (2001). *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin: Rohwohlt.
- Gold, Y. & R. Roth (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health Solution*. London: Falmer Press.
- Gollnick, R. (2000). Mobbing in der Schule – ein tabuisiertes Problem des Systems. *Schul-Management* 31(5), 34–42.
- Gollnick, R. (2001). Mobbing in der Schule – auch ein drängendes Thema der Alltagsethik. *Pädagogisches Forum* 14(6), 219–228.
- Greene, G. (1961). *A Burn-Out Case*. New York, NY: Viking.
- Grunder, H.-J. & T. Bieri (1995). *Zufrieden in der Schule? – Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.
- Gudjons, H. (1998). Gesund bleiben. Anleitung für den beruflichen Alltag. *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche – Widersprüche – Herausforderungen. Friedrich Jahresheft* 16(1), 126–131.
- Gussone, B. & G. Schiepek (2000). *Die „Sorge um sich“. Burnout-Prävention und Lebenskunst in helfenden Berufen*. Tübingen: dgvt.
- Hacker, W., S. Reinhold, A. Darm, I. Hübner & E. Wollenberger (1999). *Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHD-System)*. Frankfurt a. M.: Swets Testservice.



- Hampe, R. (2001). Brüche und Übergänge in der weiblichen Identitätsbildung. *Pädagogisches Forum* 14(2), 151–157.
- Hankin, B. L. & L. Y. Abramson (2001). Development of Gender Differences in Depression: An Elaborated Cognitive Vulnerability-Transactional Stress Theory. *Psychological Bulletin* 127(6), 773–796.
- Haverland, E. (1995). Individuelle Hilfen für die schulische Praxis. Supervisionsprojekt der GEW Münsterland. *Neue deutsche Schule* 47(18), 11–13.
- Hübner, P. & M. Werle (1997). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer*, S. 203–226. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hedderich, I. (1997). *Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern*. Berlin: Edition Marhold.
- Held, M. (Hrsg.) (1993). *Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße*. Stuttgart: Hirzel.
- Henning, C. & G. Keller (1995). *Anti-Stress Programm für Lehrer. Erscheinungsbild, Ursachen, Bewältigung von Berufsstress*. Donauwörth: Auer.
- Hirsch, G., G. Ganguillet & U. P. Trier (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Hülsdünker, B. (2001). Schul- und berufspolitische Fragen. Die begrenzte Dienstfähigkeit – Risiken und Nebenwirkungen. Was ist die begrenzte Dienstfähigkeit? *Katholische Bildung* 102(3), 133–136.
- Hülshoff, T. (1999). *Emotionen: Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. München: Reinhardt.
- Hänsgen, K.-D. (1985). *Berliner Verfahren zur Neurosendiagnostik – Selbstbeurteilung (BVND-SB)*. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum der Humboldt-Universität Berlin.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hohlmeier, M. (2000). Kongress „Schulinnovation 2000 – Schulen auf dem Weg“. *Schulreport* (2), 6–9.
- Holtz, K. L. (1991). Burn-out. *Sonderpädagogik* 21(2), 98–102.
- Hurrelmann, K. (2001). Von der volkseigenen zur bürgerschaftlichen Schule. Bringt die Privatisierung ein modernes Schulsystem? *Pädagogik* 53(7/8), 44–46.



- Huth, D. (2001). Coaching – für mehr Erfolg und Zufriedenheit im Job. *Interdisziplinär* 9(1), 33–37.
- Ipfing, J., H. Peez & E. Gamsjäger (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Irle, G. (2001). Mediation – Moderation – Supervision: Ein Vergleich. *Gruppendynamik* 32(1), 5–20.
- Janke, W. & M. Hüppe (1990). *Emotionalität bei alten Personen*, S. 215–292. In: SCHERER (1990).
- Jehle, P. (1997). *Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung*, S. 179–202. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Kahlert, H. (2000). (Aus-)Bildung durch Wissenschaft: Frauen- und Geschlechterstudien als Beiträge zur Hochschulreform. *Zeitschrift für Frauenforschung and Geschlechterstudien* 18(1/2), 5–21.
- Kaiser, A. (1997). *Doppeltqualifiziert oder „auf halber Stelle“? Thesen zur Sozialisation von Grundschullehrerinnen*, S. 247–275. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Katz, D. & R. L. Kahn (1978). *The social psychology of organizations* (zweite Aufl.). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Keller, G. (1998). Stressbewältigung im Lehrberuf. *Lernchancen* 1(1), 65–69.
- Kersting, K. (2001). Kältestudie: Vom Ausbrennen und Kaltwerden. *Pädagogische Korrespondenz* (27), 74–93.
- Keul, A. G. (Hrsg.) (1995). *Wohlbefinden in der Stadt: Umwelt- und gesundheitspsychologische Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Keupp, H. (1986). *Helfer am Ende? Subjektive und objektive Grenzen psychosozialer Praxis in der ökonomischen Krise*, S. 103–143. In: KLEIBER & ROMMELSBACHER (1986).
- Kleiber, D. & D. Enzmann (1990). *Burnout. Eine internationale Bibliographie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleiber, D. & B. Rommelsbacher (Hrsg.) (1986). *Die Zukunft des Helfens. Neue Wege und Aufgaben psychosozialer Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Klein, F., F. Meinertz & R. Kausen (1999). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehr- und Studienbuch* (zehnte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Klein, R. & G. M. Borsi (Hrsg.) (1997). *Pflegemanagement als Gestaltungsauftrag*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Klein, U. (2001). Schule und Burnout. Ursachen, Entwicklung und mögliche Gegenmaßnahmen. *Förderschulmagazin* 23(7-8), 5–9.
- Knapp, A. (1997). Wenn Lehrer/-innen „ausgebrannt“ und „leer“ sind. *Wirtschaft und Erziehung* 49(4), 118–122.
- Knauder, H. (1996a). *Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.
- Knauder, H. (1996b). Burnout bei LehrerInnen und die Auswirkungen auf das Schulklima. Ergebnisse einer Grazer Untersuchung. *Erziehung und Unterricht* 146(9), 682–688.
- Knobling, C. & K. Götz (2000). Persönlichkeitsentwicklung für weibliche Führungskräfte. *Pädagogische Rundschau* 54(6), 723–730.
- Koch, A. & S. Kühn (2000). *Ausgepowert? Hilfen bei Burnout, Stress, innerer Kündigung*. Offenbach: Gabal.
- Kozdon, B. (2001). Arbeitsplatz Schule – ein Ort unausweichlichen Überdrusses? Neuralgische Felder, auf welchen sich Stress und Frust anhäufen können. *Katholische Bildung* 102(3), 114–127.
- Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (zweite Aufl.). Bern: Paul Haupt.
- Kretschmann, R. (1997). *Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung. Ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer*, S. 325–356. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Kretschmann, R. & K. Kirschner-Liss (Hrsg.) (2000). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz.
- Kroeger, C., K. Hahlweg, C. Braukhaus, G. Fehm-Wolfsdorf & T. Groth (2001). Eine Geschlechtsspezifische Analyse partnerschaftlicher Konfliktbereiche. Stammen Männer und Frauen doch vom selben Planeten? *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin* 22(2), 123–136.
- Kugelman, C. (2000). Starke Mädchen, schöne Frauen, selbstbewusste Männer – durch Sport? Wie Geschlechterverhältnisse gemacht werden. *Spektrum Freizeit* 22(2), 61–68.

- Kunigkeit, H. (2001). Berufszufriedenheit und Professionalisierung von Lehrkräften durch Steigerung von Selbstwirksamkeit. *Pädagogische Führung* 12(1), 12–15.
- Laireiter, A. (Hrsg.) (1993). *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde*. Bern: Huber.
- Laux, L. & H. Weber (1990). *Bewältigung von Emotionen*, S. 560–629. In: SCHERER (1990).
- Lazarus, R. S. (1998a). *Fifty Years Of The Research And Theory Of R. S. Lazarus. An Analysis of Historical and Perennial Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarus, R. S. (1998b). *The Life and Work of an Eminent Psychologist. Autobiography of Richard S. Lazarus: scholar, teacher, and pioneer in stress, coping, and emotions*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S. & S. Folkman (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S. & S. Folkman (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality* 1(3), 141–169.
- Lazarus, R. S. & R. Launier (1981). *Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt*, S. 213–260. In: NITSCH (1981).
- Lazarus, R. S. & B. N. Lazarus (1994). *Passion and Reason. Making Sense of Our Emotions*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Leonhard, H.-W. (1996). *Pädagogische Menschenkunde. Deskriptive Phänomenologie des Fühlens, Denkens und Wollens*. Weinheim: Juventa.
- Lief, H. I. & R. C. Fox (Hrsg.) (1963a). *The psychological basis of medical practice*. New York, NY: Harper and Row.
- Lief, H. I. & R. C. Fox (1963b). *Training for „detached concern“ in medical students*, S. 12–35. In: LIEF & FOX (1963a).
- Lindenmaier, W. (2001). Mobbing – bei uns doch nicht! *Orientierung* 25(1), 20–21.
- Lindström, B. (1999). The Salutogenetic Model As A Tool For Quality Of Life Enhancement For Children With Special Needs. *Exceptionality Education Canada* 9(1 and 2), 105–109.

- Luhmann, N. (1973). *Personal im öffentlichen Dienst – Eintritt und Karrieren*. Baden-Baden: Nomos.
- Luhmann, N. & K. E. Schorr (Hrsg.) (1986). *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & K. E. Schorr (Hrsg.) (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Münster: Waxmann.
- Lumer, B. (1995). Integration, Kooperation und Beratung als zentrale Aufgabe von Lehrern und Lehrerinnen in Europa. Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46(2), 56–61.
- Maddi, S. R. (1990). *Issues and interventions in stress mastery*, S. 121–154. In: FRIEDMAN (1990).
- Marquard, A., P. Runde & G. Westphal (1993). Burnout – Bedingungen und Hintergründe: Skizze einer empirischen Untersuchung aus dem Bereich der Behindertenhilfe. *Behindertenpädagogik* 32(2), 195–205.
- Maslach, C. (1982). *Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon*, S. 29–40. In: PAINE (1982).
- Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional Perspective*, S. 19–32. In: SCHAUFELI, MASLACH & MAREK (1993).
- Maslach, C. & S. E. Jackson (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & S. E. Jackson (1984). Patterns of Burnout among a National Sample of Public Contact Workers. *Journal of Health and Human Resources Administration* 7(2), 189–212.
- Maslach, C. & M. P. Leiter (2001). *Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer.
- Maslach, C. & W. B. Schaufeli (1993). *Historical and Conceptual Development of Burnout*, S. 1–18. In: SCHAUFELI, MASLACH & MAREK (1993).
- Maurizio, E. & K. Stiegele (2000). *Burnout – ein aktuelles schulisches Thema? Darstellung des Phänomens und möglicher Bewältigungsstrategien sowie Überprüfung der Fragestellung mittels einer Untersuchung an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum in Schwaben*. München: Examensarbeit (unveröff.).
- Meidinger, H. & C. Enders (1997). *Burnout-Seminare für Lehrer. Ausgebrannt und aufgebaut. Arbeits- und Nachdenkbuch*. Neuwied: Luchterhand.

- Merten, R. (Hrsg.) (1996). *Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand.
- Meulemann, H. (2000). Lebenszufriedenheit vom Ende der Jugend bis zum mittleren Erwachsenenalter. Der Einfluß des Lebenserfolgs und der Erfolgsdeutung auf die Lebenszufriedenheit ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 30. und 43. Lebensjahr. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32(4), 207–217.
- Meulemann, H. (2001). Religiosität, Anpassungsbereitschaft und Lebenszufriedenheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21(3), 227–242.
- Meyer, E. (1991). *Burnout und Stress: Praxismodelle zur Bewältigung*. Hoheneggen: Schneider.
- Michel-Alder, E. (2001). Frauen in der Arbeitswelt: Ihre Chancen und Risiken. *Grundlagen der Weiterbildung* 12(2), 49–52.
- Miller, S. (2000). Schulleiterinnen und Schulleiter. Gleiche Karriere und doch nicht gleich! *Pädagogik* 52(5), 38–42.
- Missel, P. & W. Braukmann (1995). *Burnout in der Suchttherapie. Vom hilflosen Helfer zum engagierten Opfer*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Mitchell, G. & R. P. Hastings (2001). Coping, Burnout, and Emotion in Staff Working in Community Services for People With Challenging Behaviors. *American Journal on Mental Retardation* 106(5), 448–459.
- Müller, B. (1989). Ein Helfer ist zu nichts nütze. *Wege zum Menschen* 41(4), 180–204.
- Müller, E. H. (1993). *Ausgebrannt – Wege aus der Burnout-Krise*. Freiburg: Herder.
- Müller, W. C. (1998). Jenseits von Praxisschock und Burnout. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* 49(5), 189–192.
- Mönninghoff, J. A. (1992). *Das Bewußtsein des Lehrers*. Neuwied: Luchterhand.
- Myschker, N. (1999). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (dritte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nagel, P. (1996). Steuerungsbedürftige Neuorientierung. Dienstleistungsunternehmen Erziehungsberatungsstelle. *Soziale Arbeit* 45(6), 195–201.

- Nelson, J. R., A. Maculan, M. L. Roberts & B. J. Ohlund (2001). Sources of Occupational Stress for Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 9(2), 123–130.
- Nissen, U. (1998). Die Chancen von Frauen in der Wissenschaft. Ein Interview mit Prof. Jutta Allmendinger, Stefan Fuchs und Janina von Stebut. *Diskurs* 8(2), 48–55.
- Nitsch, J. R. (Hrsg.) (1981). *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber.
- Ohlmer, M. (2001). Supervisionsausbildung – (k)ein Blick zurück im Zorn! *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* 32(2), 88–90.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Otto, H.-U., H.-H. Krüger, H. Merkens, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weisshaupt & P. Zedler (2000). *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske and Budrich.
- Otto, J. H., H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.) (2000). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Paine, W. S. (Hrsg.) (1982). *Job stress and burnout. Research, theory, and intervention perspective*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pankoke, E. (1997). „Kultur der Arbeit“ und „Kunst des Organisierens“, S. 87–110. In: KLEIN & BORSI (1997).
- Perrez, M. & U. Baumann (Hrsg.) (1991). *Klinische Psychologie. Bd. 2: Intervention*. Bern: Huber.
- Perrez, M. & M. Reicherts (Hrsg.) (1992). *Stress, appraisal and coping. A situation-behavior approach*. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Pines, A. M. (1993). *Burnout: An Existential Perspective*, S. 33–51. In: SCHAUFELI, MASLACH & MAREK (1993).
- Pines, A. M., E. Aronson & D. Kafry (2000). *Ausgebrannt: Vom Überdruß zur Selbstentfaltung* (zweite Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Popper, K. R. (1994). *Logik der Forschung* (zehnte Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Porps, G. (1999). Klagen gehört zum Geschäft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46(2), 154–159.



- Portello, J. Y. & B. C. Long (2001). Appraisals and Coping With Workplace Interpersonal Stress: A Model for Women Managers. *Journal of Counseling Psychology* 48(2), 144–156.
- Preiser, S. (1988). *Kontrolle und engagiertes Handeln. Entstehungs-, Veränderungs- und Wirkungsbedingungen von Kontrollkognitionen und Engagement*. Göttingen: Hogrefe.
- Pressedienst des Berufsverbandes deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. BDP Bonn (1997). Den Lehrerstress gibt es so nicht! *Schulverwaltung (BY)* 20(12), 430.
- Pressestelle der Kultusministerkonferenz (KMK) Bonn. KMK-Pressemitteilung: Kultusministerkonferenz erzielt Einigung mit Lehrerverbänden über Konsequenzen aus der PISA-Studie. Sieben Handlungsfelder stehen zunächst im Zentrum. [On-line], S. 1. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm> [13.12.2001].
- Radkau, J. (1993). *Technik, Tempo und nationale Nervosität. Die Jahrhundertwende als Zäsur im Zeiterleben*, S. 151–168. In: HELD (1993).
- Ramseger, J. (2000). Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? *Neue Sammlung* 40(2), 91–97.
- Rauscher, H. (2000). Älterwerden im Beruf. Spezifische Probleme in der Schulsituation. *Schul-Management* 31(5), 20–24.
- Rauscher, H. (2001). Selbstmanagement und Belastungsverarbeitung. *Schul-Management* 32(2), 26–33.
- Redeker, S. (1993). *Belastungserleben im LehrerInnenberuf. Eine Untersuchung der Arbeitserfahrungen von LehrerInnen der Sekundarstufe II*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Regenthal, G. (2001). Corporate Identity – ein Konzept zur Mitarbeitermotivation. Nachhaltige Veränderungen nur durch ganzheitliche Identitätsprozesse. *Pädagogische Führung* 12(1), 8–11.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung: eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Lang.
- Richter, P. & W. Hacker (1998). *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
- Rieländer, M. & C. Brücher-Albers (Hrsg.) (1999). *Gesundheit für alle im 21. Jahrhundert: Neue Ziele der Weltgesundheitsorganisation mit psychologischen Perspektiven erreichen*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.



- Rohnstock, D. (2001). Endlich wieder abschalten können! Anregungen und Übungen für ein lehrerspezifisches Selbstmanagement. *Pädagogik* 53(1), 39–43.
- Rollfing, H. (1998). ...und raus bist du! Mobbing unter Kollegen – und wie man sich dagegen wehren kann. *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche – Widersprüche – Herausforderungen. Friedrich Jahresheft* 16(1), 140–141.
- Rook, M. (1998). *Theorie und Empirie in der Burnout-Forschung. Eine wissenschaftstheoretische und inhaltliche Standortbestimmung*. Hamburg: Kovac.
- Rosenbusch, H. S. (1994). *Lehrer und Schulräte: ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosginska, T., W. Gaida & U. Schaarschmidt (Hrsg.) (1998). *Psychische Gesundheit im Lehrberuf [Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim]*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre Konsequenzen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rudow, B. (1992). Zur psychologischen Tätigkeitsanalyse im Lehrerberuf – Konzeption, Probleme und Ergebnisse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 36(3), 137–143.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1997). *Personalpflege im Lehrerberuf – Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel*, S. 301–323. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Rudow, B. (2000). Es muss kein Schicksal sein. Burnoutprävention. *Erziehung und Wissenschaft* 52(9), 11–14.
- Rush, M. (2000). *Brennen ohne Auszubrennen. Das Burnout-Syndrom – Behandlung und Vorbeugung*. Ulm: Schulte & Gerth.
- Sarges, W. (2000). Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. Fragebogen zur Messung der „AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ von U. Schaarschmidt und A. Fischer (1996). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 44(1), 38–42.
- Saure, U. (2001). NLP-Kids. NLP für und mit Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Leistungsstörungen. *Interdisziplinär* 8(3), 178–185.

- Schaarschmidt, U. & A. W. Fischer (1996a). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt a. M.: Swets and Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. & A. W. Fischer (1996b). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems*. Wien: Schuhfried.
- Schaarschmidt, U. & A. W. Fischer (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 18(3), 151–163.
- Schaarschmidt, U. & A. W. Fischer (1998). *Diagnostik interindividueller Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern zum Zwecke einer differentiellen Gesundheitsförderung*, S. 375–394. In: BAMBERG, DUCKI & METZ (1998).
- Schaarschmidt, U. & A. W. Fischer (1999a). *IPS – Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen*. Frankfurt a. M.: Swets and Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. & A. W. Fischer (1999b). *IPS – Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems*. Wien: Schuhfried.
- Schaarschmidt, U. & A. W. Fischer (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., U. Kieschke & A. W. Fischer (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46(4), 244–268.
- Schaufeli, W. B., C. Maslach & T. Marek (Hrsg.) (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Scherer, K. E. (Hrsg.) (1990). *Enzyklopädie der Psychologie, C, IV, Bd. 3 „Psychologie der Emotion“*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheuch, K., H. Vogel & E. Haufe (Hrsg.) (1995). *Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland. Ausgewählte Ergebnisse der Dresdner Lehrerstudien 1985–1994*. Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden.
- Scheunpflug, A. (2000). Frauen und Männer. Gleich, aber dennoch anders. *Pädagogik* 52(4), 42–46.

- Schüller, B. (1998). Unsicherheiten und Ängste bis zur Pensionierung? Supervision entlastet im Gespräch. *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche – Widersprüche – Herausforderungen. Friedrich Jahresheft* 16(1), 137–139.
- Schmacke, N. (1997). *Pensionierung von LehrerInnen aus Krankheitsgründen. Wege zur Ursachenforschung und Prävention*, S. 277–284. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).
- Schmidbauer, W. (1992a). *Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe* (zweite Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Schmidbauer, W. (1992b). *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe* (zweite Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Schmitz, E. (1996). Die Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout. *Unterrichtswissenschaft* 24(4), 361–375.
- Schmitz, E. (1997). Burnout als Entwicklungsprozess: Eine Analyse zur Anfangs- und Endsymptomatik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 93(4), 343–363.
- Schmitz, E. (1998). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Sozialberufen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45(2), 129–142.
- Schmitz, E. & J. Leidl (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46(4), 302–310.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48(1), 49–67.
- Schmitz, G. S. & R. Schwarzer (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14(1), 12–25.
- Schneider, F. J. (2001). Zur Professionalisierung des Lehrerberufs. *Schul-Management* 32(3), 35–42.
- Schnoor, H. C. (2000). Salutogenetische Perspektiven. Förderung subjektiver Bewältigungsstrategien als heilpädagogische Aufgabe. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51(12), 486–491.
- Schönwälder, H.-G. (1997). *Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. Versuch einer Orientierung*, S. 179–202. In: BUCHEN, CARLE, DÖBRICH, HOYER & SCHÖNWÄLDER (1997).

- Schor, B. J. (2000). „Schulaufsicht“ – Quo vadis? Modernes Schulmanagement und kompetente Schulberatung statt anachronistisches Aufsichts- und Kontrollsystem im Förderschulwesen. *Behindertenpädagogik in Bayern* 43(3), 191–198.
- Schraag, M. & W. Schentz (2000). Die innovative Sonderschule. *Schul-Management* 31(1), 22–33.
- Schumacher, J. (2001). Ein neues Frauenbild. *Katholische Bildung* 102(3), 97–113.
- Schwarzer, R. (Hrsg.) (1977). *Beraterlexikon*. München: Kösel.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (dritte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwertfeger, B. (2001). Keine Macht dem Mobbing. *Management and Training* 28(6), 16–18.
- Schwickerath, J. (2001). Mobbing am Arbeitsplatz. Aktuelle Konzepte zu Theorie, Diagnostik und Verhaltenstherapie. *Psychotherapeut* 46(3), 199–213.
- Semmer, N. K. & G. Mohr (2001). Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Streßforschung. *Psychologische Rundschau* 52(3), 150–158.
- Seyle, H. (1977). *Stress* (zweite Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Siegrist, J. (1991). Contributions of sociology to the prediction of heart disease and their implications for public health. *European Journal of Public Health* 1(1), 10–21.
- Smolka, D. (2000). Risikoberuf Lehrer. *Psychologie heute* (4), 42–43.
- Smolka, D. (2001). Stressberuf Lehrer: Ausgepowert oder voll motiviert? Motivation und Führung in der Schule. *Pädagogische Führung* 12(1), 2–7.
- Spanhel, D. & H.-G. Hüber (1995). *Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Speck, O. (2000). Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung – Begriffe, Modelle, Probleme. *Heilpädagogische Forschung* 26(1), 2–15.
- Spies, K. & P. Herbst (1997). Geschlechtsunterschiede im Umgang mit negativen Stimmungen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 18(3), 171–182.

- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2001). *Interne Schulentwicklung durch Externe Beratung – ISEB*. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB).
- Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf: Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46(4), 293–301.
- Steffensky, F. (2001). Spiritualität ist Aufmerksamkeit. Eine Übung in subversiver Wahrnehmung. *Neue Sammlung* 41(1), 119–131.
- Stähling, R. (1998). *Beanspruchungen im Lehrerberuf. Einzelfallstudie und Methodenerprobung*. Münster: Waxmann.
- Straßmeier, W. (1990). *Berufsbelastungen von Mitarbeitern an Schulen für Geistigbehinderte*. München: o. V.
- Straßmeier, W. (1995). Berufsbelastung und Arbeitszufriedenheit – Wie kann ich beides vereinbaren? *Die Sonderschule* 40(4), 287–294.
- Strieder, F. (1995). *Burnout und die Frage nach dem Sinn – spirituelle Elemente der Therapie*, S. 155–159. In: MISSEL & BRAUKMANN (1995).
- Tatar, M. & V. Yahav (1999). Secondary school pupils' perception of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology* 69(4), 457–468.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Thomae, H. (Hrsg.) (1983). *Enzyklopädie der Psychologie, C, IV, Bd. 1 „Theorien und Formen der Motivation“*. Göttingen: Hogrefe.
- Thorne, B. (2000). Spirituelle Verantwortung in einem säkularen Beruf. *Person* 4(1), 23–31.
- Topel, W. (1997). Erst entflammt, dann ausgebrannt? Ursachen und Hilfen zur Verhinderung/Linderung von Burnout. *Jugendhilfe* 35(2), 67–75.
- Tschamler, H. (1996). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen* (dritte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Udris, I. (1990). Organisationale und personale Ressourcen der Salutogenese – Gesund bleiben trotz oder wegen Belastung? *Zeitschrift für die gesamte Hygiene* 36(8), 453–455.
- Ulich, D., J. Kienbaum & C. Volland (1998). *Emotionale Schemata in der Aktual- und Ontogenese von Emotionen*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Ulich, D. & P. Mayring (1992). *Psychologie der Emotionen. Grundriß der Psychologie Bd. 5* (zweite Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- van Dick, R. (1999). *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- van Dick, R., C. Schnitger, C. Schwartzmann-Buchelt & U. Wagner (2001). Eine Überprüfung der Gültigkeit des Job Characteristics Model bei Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulangehörigen und Erzieherinnen mit berufsspezifischen Weiterentwicklungen des JDS. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 45(2), 74–92.
- van Dick, R. & U. Wagner (2001). Der AVEM im Lehrberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 22(4), 267–278.
- van Dick, R., U. Wagner & T. Petzel (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46(4), 269–280.
- van Dick, R., U. Wagner, T. Petzel, S. Lenke & G. Sommer (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46(1), 55–64.
- Vatter, M. (1995). Er hatte es stets als seine Pflicht angesehen, trotz aller Schwierigkeiten durchzuhalten. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung* 140(2), 4–7.
- Vester, F. (1993). *Unsere Welt, ein vernetztes System* (achte Aufl.). München: dtv.
- Vester, H.-G. (1991). *Emotion, Gesellschaft und Kultur: Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.



- Vogel, H., E. Haufe & K. Scheuch (1995). *Zur Geschlechtsspezifität im Erleben und Bewältigen beruflicher Belastungen*, S. 62–72. In: SCHEUCH, VOGEL & HAUFÉ (1995).
- Vogelsang, H. (2001). Schulrat – ein Berufsbild für die Zukunft? *Forum E. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung* 54(4), 7–11.
- Vollmer, H. (1996). *Ich fühle mich fix und fertig. Das Burnout-Syndrom*. Wien: Ueberreuter.
- Wagner, U. & A. Schermund (2000). Einstellungen und Maßnahmen zur beruflichen Gleichstellung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 44(2), 83–95.
- Wagner-Link, A. (1995). *Verhaltenstraining zur Streßbewältigung. Arbeitsbuch für Therapeuten und Trainer*. München: Pfeiffer.
- Watzlawick, P. (1996). *Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn* (dritte Aufl.). München: Piper.
- Watzlawick, P. (1998a). *Anleitung zum Unglücklichsein* (einundfünfzigste Aufl.). München: Piper.
- Watzlawick, P. (1998b). *Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit* (sechste Aufl.). München: Piper.
- Weber, A., D. Weltle & P. Lederer (2001). „Macht Schule krank?“ Zur Problematik krankheitsbedingter Frühpensionierungen von Lehrkräften. *Bayrische Schule* 54(6), 6–7.
- Weber, P. W. (Hrsg.) (1998). *Leistungsorientiertes Management: Leistungen steigern statt Kosten senken*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wehr, H. (1996). Mit Belastungen umgehen – Entlastungen fordern. *Lehren und lernen* 22(6), 3–19.
- Weibel, W. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung. Zur bemerkenswerten Dissertation von Kathrin Kramis, Hitzkirch. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung* 140(13-14), 4–11.
- Weigand, V. (1993). *Die Frau im Stress. Strategien zur Streßbewältigung*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weigand, W. (2000a). Arbeit an der institutionellen Identität des Supervisors als Voraussetzung zur Beratung von Organisationen. *Gruppendynamik* 31(4), 409–418.
- Weigand, W. (2000b). Supervision und Gruppendynamik. *Gruppendynamik* 31(1), 91–102.



- Weiss, J., K. A. Schneewind & D. H. Olson (1995). Die Bedeutung von Stressoren und Ressourcen für die psychische und physische Gesundheit – ein multisystemischer Ansatz. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 3(3), 165–182.
- Weller, I., W. Matiaske & J. Habich (2000). Mobbing, Arbeitszufriedenheit und Absentismus. *zfo* 69(4), 226–233.
- Wessling, M. & D. Wessling (1993). *Abenteuer Mensch. Anleitung zur Glaubens-therapie*. Emmelsbühl: C and P.
- Windisch, M. (1995). Frust statt Lust? Erscheinungen und Bedingungen von Burnout in der stationären Behindertenbetreuung im Spiegel einer Untersuchung. *Soziale Arbeit* 44(8), 269–274.
- Windisch, M. (1997). Mehr Lust statt Frust in der Behindertenbetreuung? Vergleichende Untersuchungsergebnisse zu Burnout-Erscheinungen in der stationären Behindertenbetreuung anthroposophischer Lebensgemeinschaften. *Geistige Behinderung* 36(3), 277–289.
- Winkler, U. (1999). Psychohygiene in der Schule zur individuellen Lernförderung – Überlegungen zur psychischen Gesundheitsförderung auf der Basis der Salutogenese. *Behindertenpädagogik in Bayern* 42(3), 177–182.
- Wurzel, B. (1995). Die sozialen Beziehungen in der Schule als Wirkungskräfte im Prozeß des Ausbrennens. *Sportunterricht* 44(4), 152–162.
- Zajonc, R. B. (1980). Thinking and feeling: Preferences need no inferences. *American psychologist* 35(2), 151–175.
- Zellars, K. L. & P. L. Perrewé (2001). Affective Personality and the Content of Emotional Social Support: Coping in Organizations. *Journal of Applied Psychology* 86(3), 459–467.
- Zimbardo, P. G. (1970). *The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos*, S. 237–307. In: ARNOLD & LEVINE (1970).
- Zwicker-Pelzer, R. (1996). Das zähe Ringen um berufliche Wertschätzung. *Kindergarten heute* 26(7-8), 18–22.

## Anhang A

# Erläuterung des Salutogenese-Modells

**Key to figure 4.7 (Hervh. i. Orig.):**

**Arrow A: Life experiences shape the sense of coherence.**

**Arrow B: Stressors affect the generalized resistance resources at one's disposal.**

**Line C: By definition, a Generalized Resistance Resources (GRR) provides one with sets of meaningful, coherent life experiences.**

**Arrow D: A strong sense of coherence mobilizes the GRRs and Specific Resistance Resources (SRRs) at one's disposal.**

**Arrows E: Childrearing patterns, social role complexes, idiosyncratic factors, and chance build up GRRs.**

**Arrow F: The sources of GRRs also create stressors.**

**Arrow G: Traumatic physical and biochemical stressors affect health status directly; health status affects extent of exposure to psychosocial stressors.**

**Arrow H: Physical and biochemical stressors interact with endogenic pathogens and „weak links“ and with stress to affect health status.**

**Arrow I: Public and private health measures avoid or neutralize stressors.**

**Line J: A strong sense of coherence, mobilizing GRRs and SRRs, avoids stressors.**

**Line K: A strong sense of coherence, mobilizing GRRs and SRRs, defines stimuli as nonstressors.**

**Arrow L: Ubiquitous stressors create a state of tension.**

**Arrow M: The mobilized GRRs (and SRRs) interact with the state of tension and manage a holding action and the overcoming of stressors.**

Arrow N: **Successful tension management strengthens the sense of coherence.**

Arrow O: **Successful tension management maintains one's place on the health ease/dis-ease continuum.**

Arrow P: Interaction between the state of stress and pathogens and „weak links“ negatively affects health status.

Arrow Q: Stress is a general precursor that interacts with the existing potential endogenic and exogenic pathogens and „weak links“.

Arrow R: Good health status facilitates the acquisition of other GRRs.

**Note:** The statements in bold type represent the core of the salutogenic model.

## Anhang B

# Fragebögen

Im Folgenden finden Sie insgesamt 23 Aussagen zur Schule, zum Lehrerberuf und zu pädagogischen Auffassungen. Bitte entscheiden Sie in jedem einzelnen Falle, wie sehr Sie persönlich der jeweiligen Aussage zustimmen oder sie ablehnen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, es kommt einzig und allein auf Ihr ganz persönliches Urteil an. Wenn Sie möchten, können Sie eine zusätzliche Erläuterung zur jeweiligen Frage formulieren.

Die Antwortmöglichkeiten werden durch die Zahlen 5-1 vorgegeben. Dabei bedeuten:

5	4	3	2	1
stimmt genau	eher schon	unentschieden	eher nicht	stimmt gar nicht

Wenn Sie also die 5 wählen, dann stimmen Sie der Aussage uneingeschränkt zu, wenn Sie sich für die 1 entscheiden, dann lehnen Sie die Aussage entschieden ab. Die Zahlen 4, 3 und 2 kennzeichnen die einzelnen Stufen zwischen eindeutiger Zustimmung und Ablehnung.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Meine heutige berufliche Kompetenz schätze ich hinsichtlich der erzieherischen Fähigkeiten hoch ein      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Mein heutige berufliche Kompetenz schätze ich hinsichtlich der fachlichen Fähigkeiten hoch ein           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Als Lehrer/Lehrerin muss man konsequent sein, auch wenn es den Schülern und Schülerinnen „weh“ tut       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Die Schule ist zur Wissensvermittlung und Erziehung da, aber nicht als „Reparaturwerkstatt“ zu verstehen | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

- |     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 5.  | In meiner Ausbildung konnte ich hohe erzieherische Kompetenz erwerben  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6.  | In meiner Ausbildung konnte ich hohe Fachkompetenz erwerben  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7.  | Mein Fortbildung hat viel dazu beigetragen, meine erzieherische Kompetenz weiterzuentwickeln                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8.  | Meine Fortbildung hat viel dazu beigetragen, meine fachliche Kompetenz weiterzuentwickeln                    | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9.  | An unserer Schule werden Probleme und Konflikte zwischen Kollegen/Kolleginnen offen angesprochen             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. | An unserer Schule sind die Kollegen/Kolleginnen um gegenseitige Unterstützung und gemeinsames Handeln bemüht | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. | Das Klima an unserer Schule hat sich im Laufe der Jahre verschlechtert                                       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. | Freizeit und Privatleben/Familie bieten mir genügend Gelegenheit zur Entspannung                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. | Die berufliche Beanspruchung wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus                                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. | Die Anforderungen im Beruf und zu Haus stellen für mich eine starke Doppelbelastung dar                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. | Über schulische Belastungen kann ich mich mit meinem Partner/meiner Partnerin aussprechen                    | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. | Über schulische Belastungen kann ich mich mit niemandem aussprechen  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. | Wenn ich nochmals wählen könnte, würde ich wieder Lehrer/Lehrerin werden                                     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. | Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich meinen Beruf wechseln  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. | Ich bin Lehrer/Lehrerin, weil mir der Umgang mit jungen Menschen Freude macht                                | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. | In meinem Beruf als Lehrer/Lehrerin finde ich Selbstbestätigung und innere Befriedigung                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. | Ich fühle mich in meinem Beruf insgesamt stark belastet  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. | Ich beabsichtige, meine Tätigkeit bis zum Erreichen des gesetzlichen Rentenalters/Pensionsalters auszuüben   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

23. Ich glaube, dass meine Kraft ausreichen wird, al- 5 4 3 2 1  
le zukünftigen Anforderungen in meinem Beruf zu  
bewältigen

Vielen Dank! Damit haben Sie diesen Teil geschafft!

Es folgt im weiteren eine Liste mit verschiedenen Arbeitsbedingungen, aus denen mehr oder weniger starke Belastungen resultieren können.

Entscheiden Sie bitte für jede einzelne der aufgeführten Bedingungen, in welchem Maße Sie sich durch diese Bedingungen belastet fühlen. Kreuzen Sie wiederum jeweils die Zahl an, die Ihrer erlebten Belastung am ehesten entspricht.

5	4	3	2	1
belastet mich stark	belastet mich eher schon	unentschieden	belastet mich eher nicht	belastet mich gar nicht

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Klassenstärke   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Stoffumfang   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Stundenzahl   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Verteilung der Stunden  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. fachfremder Unterricht  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Vertretungsstunden  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Verhalten schwieriger Schüler   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Wenn Sie 4/5 angekreuzt haben: Welches Verhalten<br>speziell ?                           |   |   |   |   |   |
| .....  |   |   |   |   |   |
| 8. Baulicher Zustand der Schule  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Bezahlung  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. eigener Gesundheitszustand   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. Fortbildungsveranstaltungen außerhalb der Dienst-<br>zeit                            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Koordinierung von beruflichen und privaten Ver-<br>pflichtungen                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. außerunterrichtliche Pflichten (z.B. Organisation von<br>Schullandheimaufenthalten)  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. administrative Pflichten (Schriftwechsel, Pläne, etc.)                               | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. berufliches Image und Prestige   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. Zusammenarbeit mit Eltern  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Beziehungen zu Kollegen/Kolleginnen  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Beziehungen zur Schulleitung   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Verhältnis zum Schulrat/Schulamtsdirektor bzw. zur<br>Schulrätin/Schulamtsdirektorin | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |



21.	Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem	5	4	3	2	1
	Falls Ihnen noch weitere Bedingungen einfallen, die Sie belasten, nutzen Sie die nächsten Zeilen:					
22.	.....	5	4	3	2	1
23.	.....	5	4	3	2	1
24.	.....	5	4	3	2	1
25.	.....	5	4	3	2	1
26.	.....	5	4	3	2	1
27.	Welche konkrete Situation(en) belasten sie momentan besonders im Schulalltag ? Warum?					
	.....					
	.....					
	.....					
28.	Welche Möglichkeiten der Bewältigung für die oben genannte(n) Situation(en) haben Sie für sich gefunden?					
	.....					
	.....					
	.....					

Wir bitten Sie nun um einige Angaben zu Ihrer Person und Ihrer beruflichen Tätigkeit:

1. Geschlecht (bitte ankreuzen)                      männlich ☐                      weiblich ☐

2. Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

3. Wieviele Jahre sind Sie bereits als Lehrer/Lehrerin tätig? \_\_\_\_\_

4. Wieviele Jahre sind Sie an Ihrer jetzigen Schule tätig? \_\_\_\_\_

5. In welchem Schultyp unterrichten Sie überwiegend  
(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Private Schule zur Erziehungshilfe (11) ☐

Staatliche Schule zur Erziehungshilfe (12) ☐

Sonderpädagogisches Förderzentrum (Schwerpunkt \_\_\_\_\_) (13) ☐

Andere Schule (14): \_\_\_\_\_ ☐

Förderstufe/Schülerjahrgang (15) \_\_\_\_\_

Mit Anbindung an:

• Heim (16) ☐

• Tagesstätte (17) ☐

• Hort (18) ☐

• Grundschule (19) ☐

• Hauptschule (20) ☐

6. Familienstand

(a) ledig/allein lebend (1) ☐

(b) verheiratet/zusammenlebend (2) ☐

(c) geschieden/getrennt lebend (3) ☐

(d) verwitwet (4) ☐

7. Wieviele Stunden pro Woche unterrichten Sie (im Durchschnitt)? \_\_\_\_\_

8. Wie hoch ist Ihre wöchentliche Pflichtstundenzahl? \_\_\_\_\_

9. Wieviele Stunden pro Woche (im Durchschnitt verbringen Sie über den Unterricht hinaus in der Schule? -----
10. Wieviele Stunden pro Woche (im Durchschnitt) benötigen Sie für Ihre berufsbezogene Arbeit außerhalb der Schule (Vorbereitung, Korrekturen)? -----
11. Welche(s) Fach/Fächer unterrichten Sie
- gerne -----
  - weniger gerne -----
  - egal ----- O
12. Wieviele Stunden pro Woche haben Sie Freizeit, die Sie ausschließlich für Ihre Erholung und Entspannung nutzen können (im Durchschnitt) -----
13. Wenn Sie in den Genuss von Freizeit kommen: Was tun Sie dann am liebsten:  
-----  
-----  
-----  
-----
14. Wieviele Krankheitstage hatten Sie im letzten Kalenderjahr insgesamt? -----
15. Wieviele Unterrichtstage haben Sie im letzten Kalenderjahr wegen Krankheit versäumt? -----
16. Was war der Grund Ihrer Erkrankung? -----
17. Wenn Sie die vergangenen 2-3 Jahre betrachten: Hat sich in dieser Zeit Ihre Fähigkeit, die Belastungen des Berufsalltags zu bewältigen,
- erhöht (2) ----- O
  - verringert (1) ----- O
  - oder ist sie unverändert geblieben? (0) ----- O
18. Was hilft Ihnen persönlich am meisten, wenn es darum geht, mit den Belastungen des Berufsalltags fertig zu werden?  
-----

19. Wenn Sie Ihre persönlichen Erfahrungen der vergangenen 2-3 Jahre im Lehrberuf betrachten: Was ist in diesem Zeitraum als das Positivste/Erfreulichste hervorzuheben? (bitte jeweils nur eine Angabe)

-----

20. Und was war das Negativste/Unerfreulichste?

-----

21. Notieren Sie bitte in einem Satz, was Erholung für Sie bedeutet

-----

22. Wie oft verschaffen Sie sich diese Erholung?

- immer (5) O
- häufig (4) O
- gelegentlich (3) O
- selten (2) O
- nie (1) O

23. Gelingt es Ihnen, sich in den Unterrichtspausen zu entspannen?

- immer (5) O
- häufig (4) O
- gelegentlich (3) O
- selten (2) O
- nie (1) O

24. Wie häufig tun Sie etwas am Tag, was Ihnen Freude macht?

- immer (5) O
- häufig (4) O
- gelegentlich (3) O
- selten (2) O
- nie (1) O

25. Denken Sie gelegentlich über Ihre berufliche Situation nach? Mit welchen Konsequenzen?

-----  
-----  
-----  
-----

26. Traten in den letzten zwei Jahren in Ihrem persönlichen Leben Ereignisse und Umstände auf, von denen massive psychische und/oder physische Belastungen ausgingen? Ja O Nein O  
Wenn Ja: Worum handelte es sich dabei? \_\_\_\_\_
27. Glauben Sie, dass Ihre Kraft und Ihre Gesundheit ausreichen werden, um den Beruf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters ausüben zu können? Ja O Nein O
28. Was müsste Ihres Erachtens getan werden, um zu gewährleisten, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Berufstätigkeit bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters bei guter Gesundheit ausüben können?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
29. Halten Sie es für erforderlich, dass für Lehrerinnen und Lehrer spezielle Maßnahmen der Gesundheitsförderung ergriffen werden? Ja O Nein O  
Wenn Ja: An welche Art von Maßnahmen denken Sie dabei?  
\_\_\_\_\_

Sie haben es geschafft! Vielen Dank!



## Anhang C

# Ergänzende Tabellen und Abbildungen

Skala	Ausprägung	Häufigkeit	Prozent	Kumm. Prozent
Emotionale Erschöpfung	positive	16	18.2	18.2
	neutrale	43	48.9	67.0
	kritische	29	33.0	100.0
Intrinsische Motivierung	positive	17	19.3	19.3
	neutrale	52	59.1	78.4
	kritische	19	21.6	100.0
(Un-) Zufriedenheit	positive	13	14.8	14.8
	neutrale	48	54.5	69.3
	kritische	27	30.7	100.0
Aversion gegen Klienten/-innen	positive	8	9.1	9.1
	neutrale	40	45.5	54.5
	kritische	40	45.5	100.0
Reaktives Abschirmen	positive	20	22.7	22.7
	neutrale	50	56.8	79.5
	kritische	18	20.5	100.0

**Tabelle C.1:** Häufigkeitsverteilung (FBH)



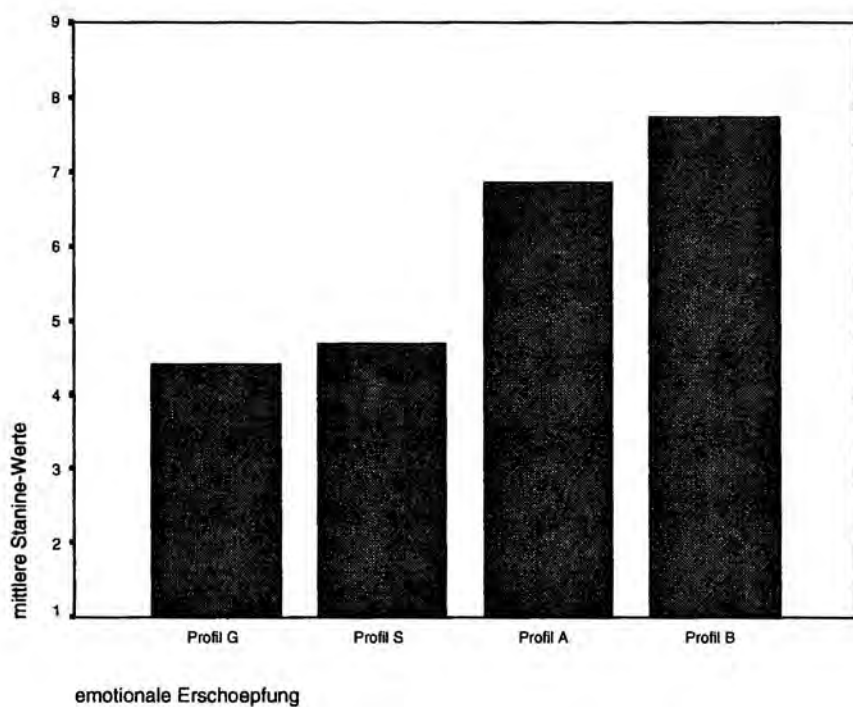
**Tabelle C.2:** Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu den Skalen des FBH und den Bewältigungsstilen

Skala (Stanine)	Profile	M	SD	t	df	p
Emot. Erschöpfung	G	4.4167	1.5643	-.464	62	.644
	S	4.6731	1.7570	-.464	62	.644
	G	4.4167	1.5643	-3.641	17	.002*
	A	6.8571	1.0690	-3.641	17	.002*
	G	4.4167	1.5643	-7.128	27	.000*
	B	7.7059	.9196	-7.128	27	.000*
	S	4.6731	1.7570	-3.195	57	.002*
	A	6.8571	1.0690	-3.195	57	.002*
	S	4.6731	1.7570	-9.182	53.207	.000*
	B	7.7059	.9196	-9.182	53.207	.000*
	A	6.8571	1.0690	-1.963	22	.062
	B	7.7059	.9196	-1.963	22	.062
Intr. Motivierung	G	4.2500	1.5448	-.896	62	.374
	S	4.6923	1.5408	-.896	62	.374
	G	4.2500	1.5448	-1.238	17	.233
	A	5.1429	1.4639	-1.238	17	.233
	G	4.2500	1.5448	-4.467	27	.000*
	B	6.2941	.9196	-4.467	27	.000*
	S	4.6923	1.5408	-.730	57	.468
	A	5.1429	1.4639	-.730	57	.468
	S	4.6923	1.5408	-4.045	67	.000*
	B	6.2941	.9196	-4.045	67	.000*
	A	5.1429	1.4639	-1.930	8.029	.090
	B	6.2941	.9196	-1.930	8.029	.090
(Un-) Zufriedenheit	G	4.0000	1.4771	-2.403	62	.019*
	S	5.3462	1.8029	-2.403	62	.019*
	G	4.0000	1.4771	-1.775	17	.094
	A	5.2857	1.6036	-1.775	17	.094
	G	4.0000	1.4771	-5.280	27	.000*
	B	6.9412	1.4778	-5.280	27	.000*
	S	5.3462	1.8029	.084	57	.933
	A	5.2857	1.6036	.084	57	.933
	S	5.3462	1.8029	-3.299	67	.002*
	B	6.9412	1.4778	-3.299	67	.002*

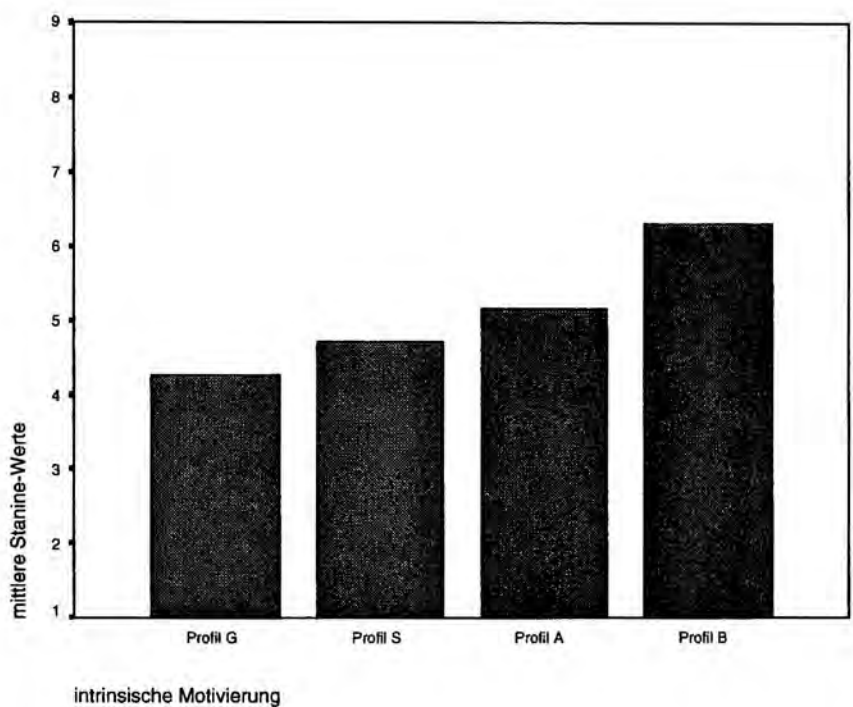
**Tabelle C.2:** Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu den Skalen des FBH und den Bewältigungsstilen (Fortsetzung)

Skala (Stanine)	Profile	M	SD	t	df	p
Aversion geg. Klientel	A	5.2857	1.6036	-2.436	22	.023*
	B	6.9412	1.4778	-2.436	22	.023*
	G	5.0833	1.6765	-2.105	62	.039*
	S	6.2115	1.6726	-2.105	62	.039*
	G	5.0833	1.6765	-.957	17	.352
	A	6.0000	2.5166	-.957	17	.352
	G	5.0833	1.6765	-3.791	27	.001*
	B	7.1176	1.2187	-3.791	27	.001*
	S	6.2115	1.6726	.295	57	.769
	A	6.0000	2.5166	.295	57	.769
	S	6.2115	1.6726	-2.058	67	.044*
	B	7.1176	1.2187	-2.058	67	.044*
	A	6.0000	2.5166	-1.485	22	.152
	B	7.1176	1.2187	-1.485	22	.152
	G	5.3333	2.0597	.886	62	.379
	S	4.8077	1.8046	.886	62	.379
Reakt. Abschirmen	G	5.3333	2.0597	-1.672	17	.113
	A	7.0000	2.1602	-1.672	17	.113
	G	5.3333	2.0597	-.353	27	.726
	B	5.5882	1.8048	-.353	27	.726
	S	4.8077	1.8046	-2.951	57	.005*
	A	7.0000	2.1602	-2.951	57	.005*
	S	4.8077	1.8046	-1.548	67	.126
	B	5.5882	1.8048	-1.548	67	.126
	A	7.0000	2.1602	1.647	22	.114
	B	5.5882	1.8048	1.647	22	.114

\*p>.05



**Abbildung C.1:** Emotionale Erschoepfung und Bewältigungsstil



**Abbildung C.2:** Intrinsische Motivierung und Bewältigungsstil

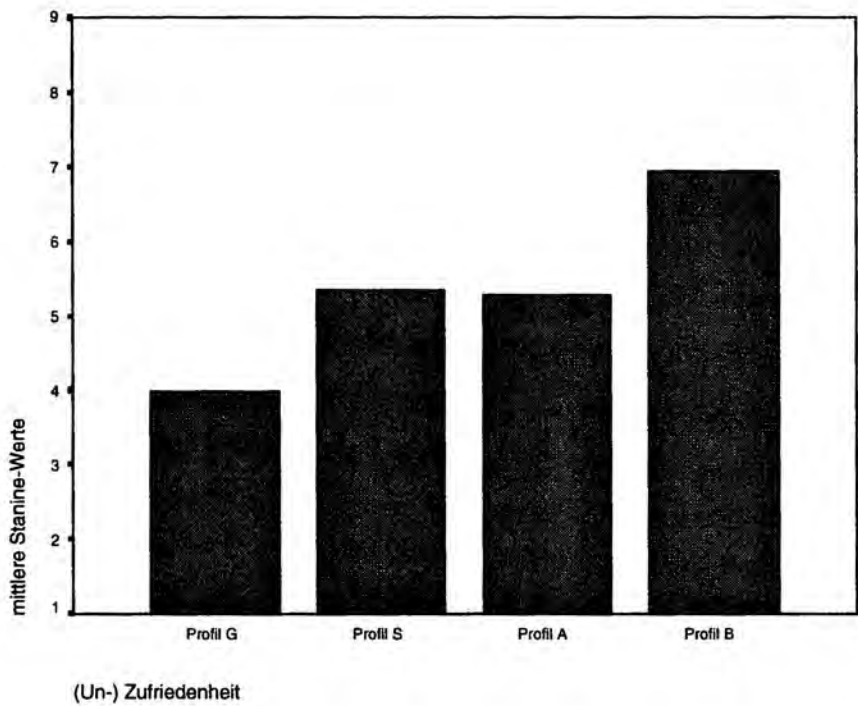
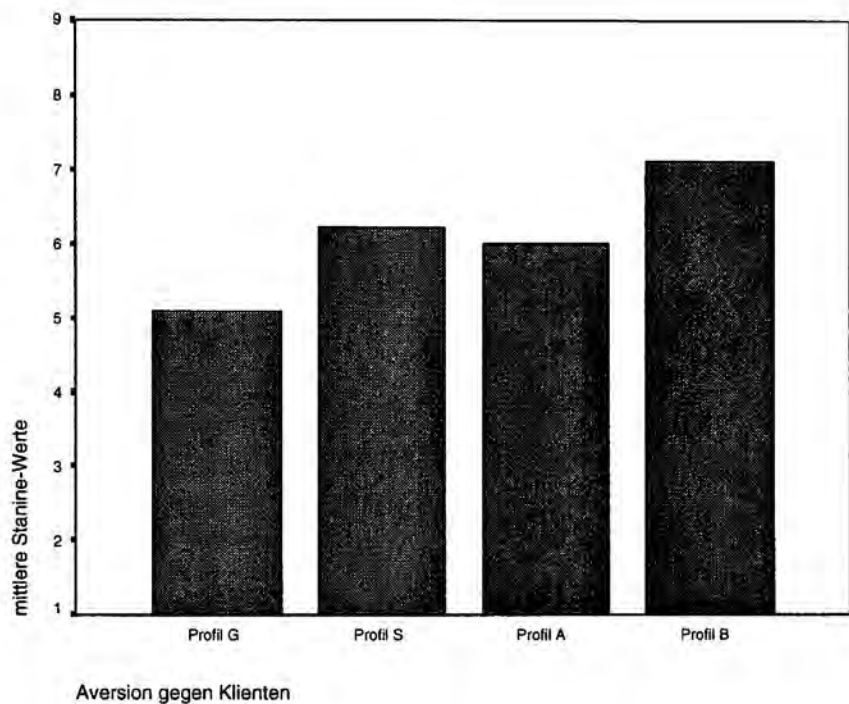


Abbildung C.3: Bewältigungsstil und (Un-)Zufriedenheit



**Abbildung C.4:** Aversion gegen Klienten/-innen und Bewältigungsstil

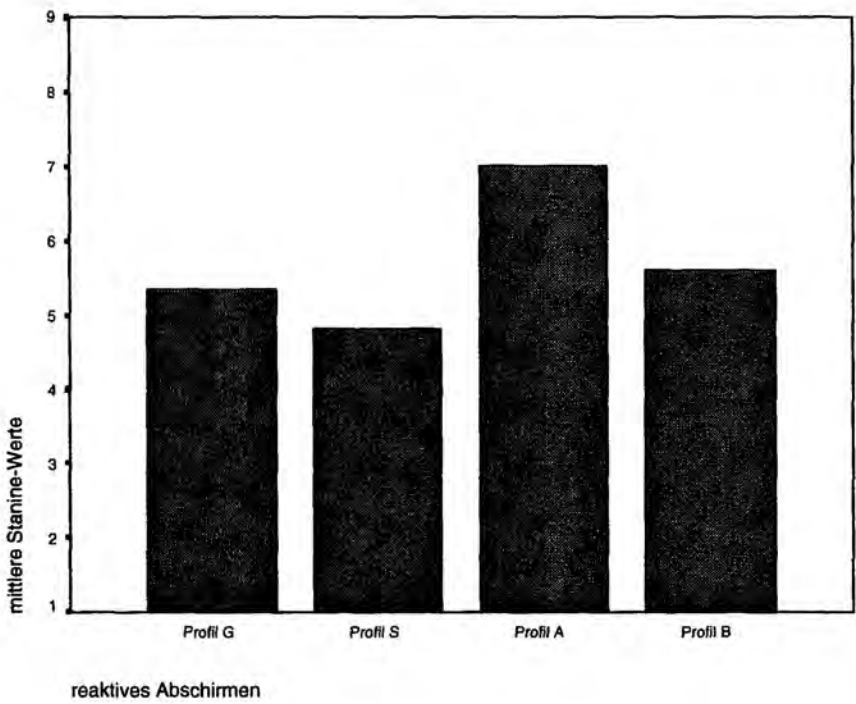


Abbildung C.5: Reaktives Abschirmen und Bewältigungsstil



Skala	Profil G: M (SD)	Profil S: M (SD)	Profil A: M (SD)	Profil B: M (SD)	F	df	p
Aktivität	5.2500 (1.4222)	5.1346 (2.2407)	6.7143 (2.6277)	4.6667 (1.7489)	1.630	3	.188
Selbstbehauptung	5.5000 (1.6237)	5.2692 (2.0109)	4.7143 (1.9760)	4.8333 (1.2948)	.524	3	.667
Konfrontationstendenz	4.7500 (1.9129)	5.0769 (1.7246)	5.8571 (1.5736)	6.3889 (1.4608)	3.429	3	.021*
Durchsetzung	4.8333 (1.6967)	5.0192 (2.1917)	4.1429 (1.5736)	3.8333 (1.7235)	1.755	3	.162
Rücksichtnahme	4.2500 (2.0505)	5.7692 (2.0060)	6.2857 (1.7043)	4.3333 (1.9097)	4.134	3	.009*
Empfindlichkeit	4.5833 (2.0207)	4.1731 (1.7681)	6.2857 (1.2536)	6.1667 (1.6179)	7.687	3	.000*

\*  $p > .05$ 

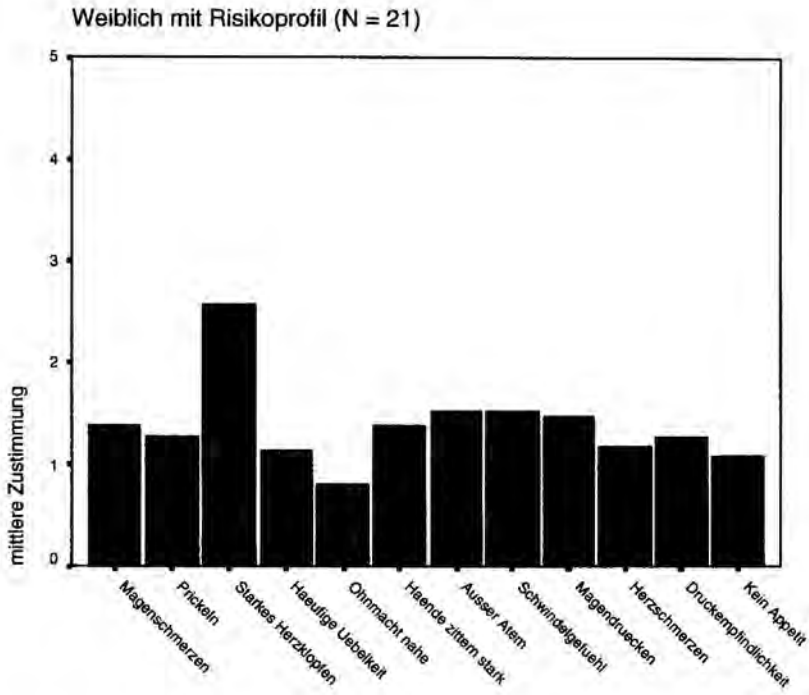
**Tabelle C.3:** Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zum Bereich des sozial-kommunikativen Verhaltens und den Bewältigungsstilen

Skala	weibl. Risikoprofil		männl. gesundes Profil		weibl. gesundes Profil		F	df	p
	M (SD)		M (SD)		M (SD)				
Entspannungsfähigkeit	2.9130	(1.7558)	5.6800	(1.5199)	5.1538	(1.1.7850)	18.130	2	.000*
Aktives Erholungsverhalten	3.5217	(2.1715)	6.2800	(2.1315)	5.3590	(2.0962)	10.462	2	.000*
Gesundheitsvorsorge	3.9130	(1.5049)	6.0000	(1.6833)	5.5641	(1.9303)	9.556	2	.000*

\* p> .05

\* p&gt;.05

**Tabelle C.4:** Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zum Bereich des Gesundheits- und Erholungsverhaltens und den Bewältigungsstilen



**Abbildung C.6:** Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden: weibl. Risikoprofil

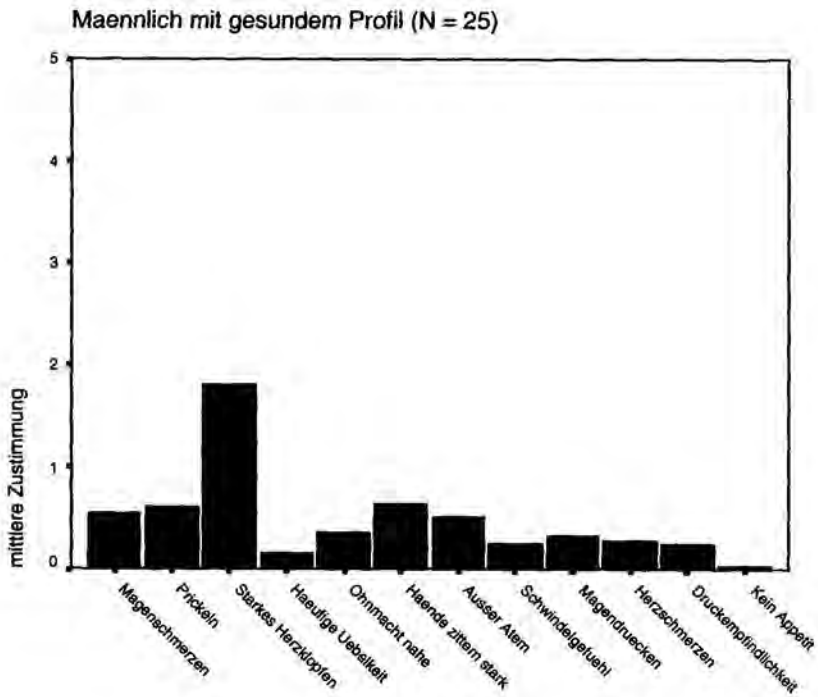


Abbildung C.7: Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden: männl. ges. Profil

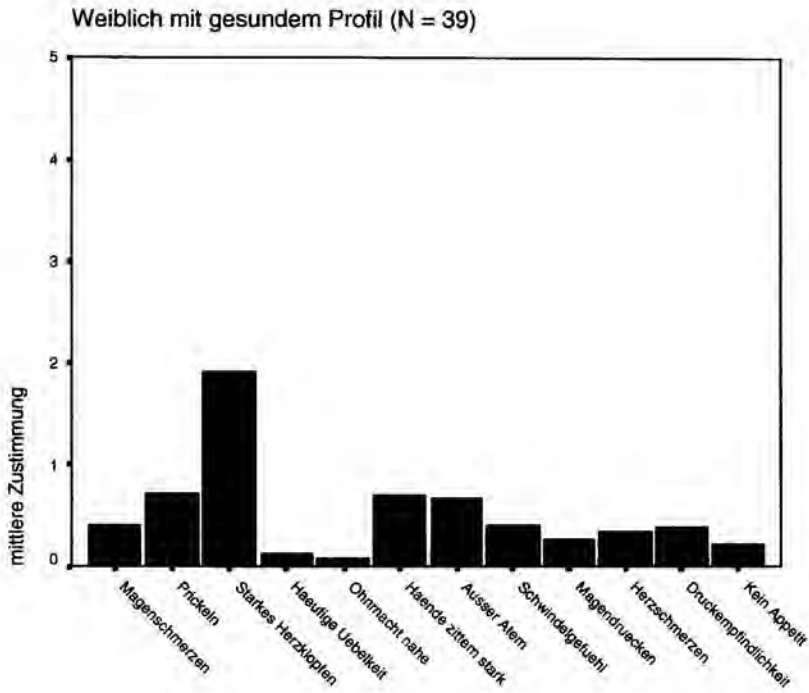


Abbildung C.8: Spezifisch körperlich-funktionelle Beschwerden: weibl. ges. Profil

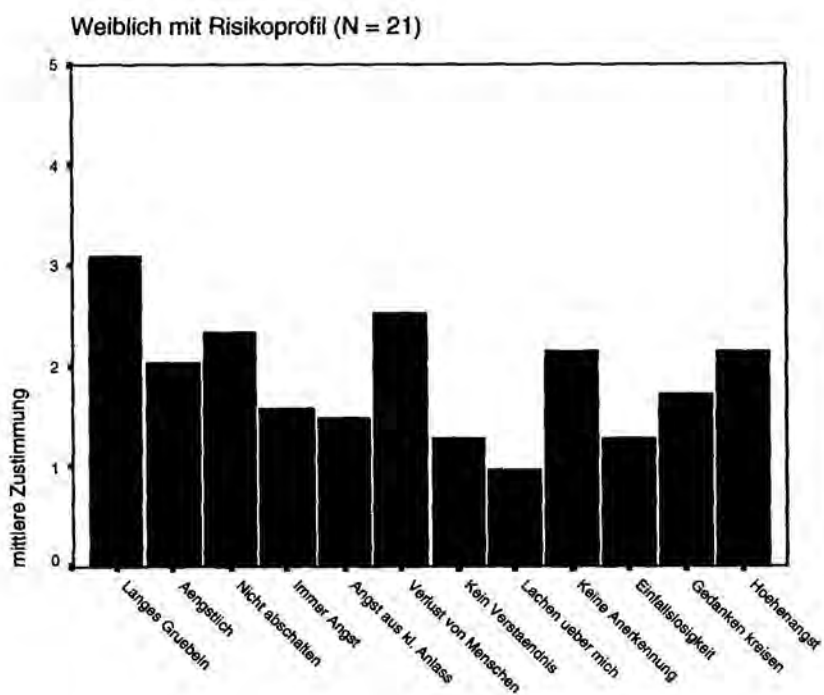


Abbildung C.9: Spezifisch psychische Beschwerden: weibl. Risikoprofil

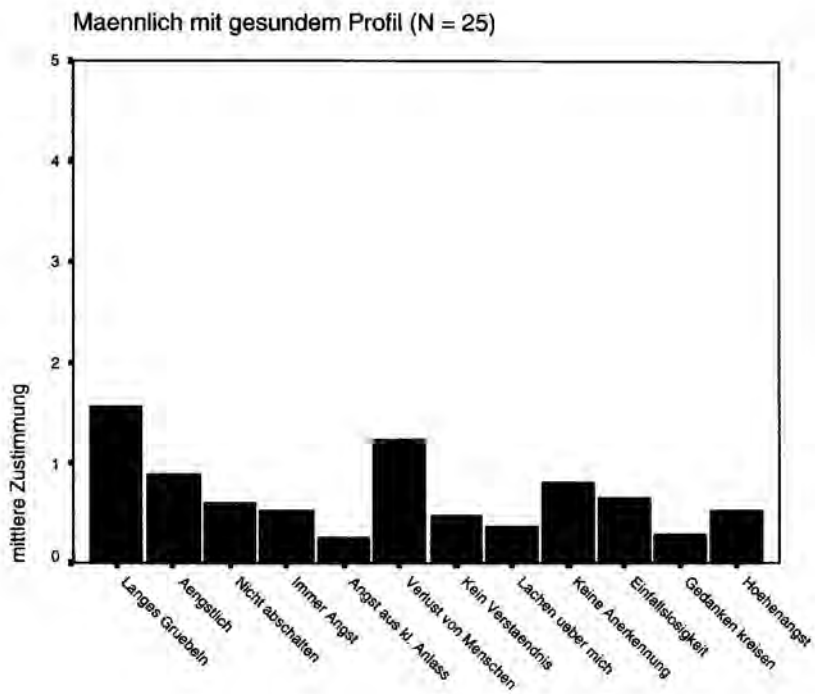


Abbildung C.10: Spezifisch psychische Beschwerden: männl. ges. Profil



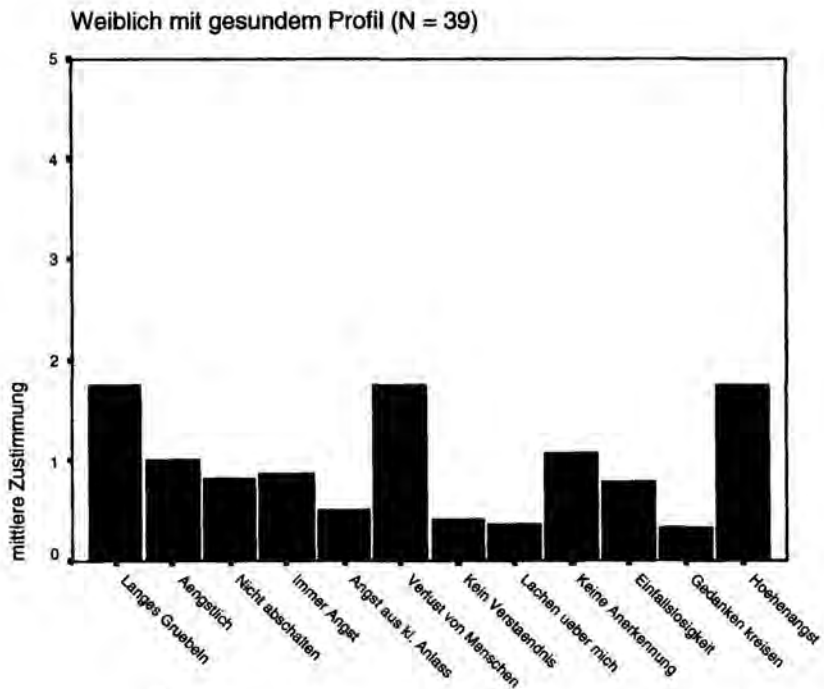


Abbildung C.11: Spezifisch psychische Beschwerden: weibl. ges. Profil

Fragestellung	Profil G: M (SD)	Profil S: M (SD)	Profil A: M (SD)	Profil B: M (SD)	F	df	p
Entspannung in der Freizeit	3.83 (.147)	4.44 (.80)	3.14 (.90)	3.71 (1.05)	5.674	3	.001*
Bewältigungsressourcen	4.08 (.67)	3.56 (.98)	3.14 (1.35)	2.88 (1.11)	3.827	3	.013*
Fachliche Kompetenz	3.92 (.67)	3.85 (.72)	3.57 (.79)	3.59 (.62)	.931	3	.430
Erzieherische Kompetenz	4.17 (.72)	4.00 (.84)	4.00 (.58)	4.06 (.24)	.182	3	.908
Zufriedenheit mit Berufswahl	4.67 (.65)	3.69 (1.18)	4.14 (1.21)	3.35 (1.11)	3.708	3	.015*
Freude an jungen Menschen	4.67 (.65)	4.27 (.93)	4.43 (.53)	4.12 (.78)	1.085	3	.360
Selbstbestätigung	4.25 (.75)	3.67 (.94)	3.57 (.53)	3.35 (.70)	2.651	3	.054
Koordination ber./pr. Pflichten	2.25 (1.14)	2.58 (1.00)	2.86 (1.35)	2.82 (1.07)	.834	3	.479
Eigener Gesundheitszustand	1.67 (.78)	2.10 (.96)	3.43 (1.81)	3.41 (.87)	11.688	3	.000*

\* p &gt; .05

**Tabelle C.5:** Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen auf der individuellen Ebene und den Bewältigungsstilen

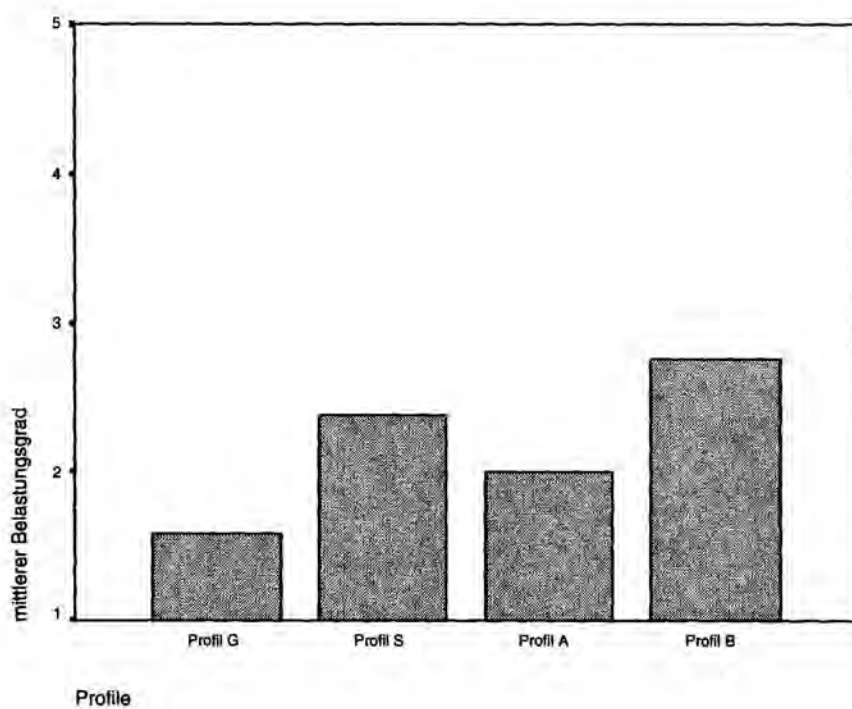
**Tabelle C.6:** Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu Fragestellungen auf der individuellen Ebene und den Bewältigungsstilen

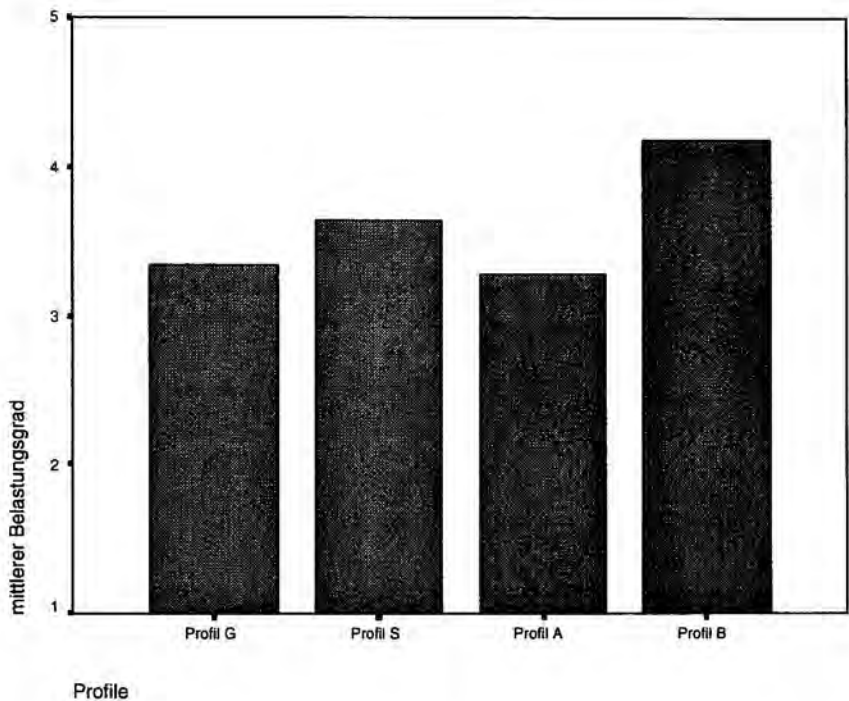
Fragestellung	Profile	M	SD	t	df	p
Arbeitsklima	G	1.58	1.58	-2.439	62	.018*
	S	2.38	1.38	-2.439	62	.018*
	G	1.58	.67	-1.093	17	.290
	A	2.00	1.00	-1.093	17	.290
	G	1.58	.67	-3.606	26.599	.001*
	B	2.76	1.09	-3.606	26.599	.001*
	S	2.38	1.09	.886	57	.379
	A	2.00	1.00	.886	57	.379
	S	2.38	1.09	-1.250	67	.216
	B	2.76	1.09	-1.250	67	.216
	A	2.00	1.00	-1.595	22	.125
	B	2.76	1.09	-1.595	22	.125
private Beeinträchtigung	G	2.17	.94	.594	62	.555
	S	2.00	.86	.594	62	.555
	G	2.17	.94	-2.221	17	.040*
	A	3.14	.90	-2.221	17	.040*
	G	2.17	.94	-1.907	26.851	.067
	B	2.94	1.25	-1.907	26.851	.067
	S	2.00	.86	-3.274	57	.002*
	A	3.14	.90	-3.274	57	.002*
	S	2.00	.86	-2.890	21.229	.009*
	B	2.94	1.25	-2.890	21.229	.009*
	A	3.14	.90	.386	22	.703
	B	2.94	1.25	.386	22	.703
mit Partner/-in reden	G	4.25	1.22	-.385	62	.702
	S	4.37	.86	-.385	62	.702
	G	4.25	1.22	.424	16	.677
	A	4.00	1.10	.424	16	.677
	G	4.25	1.22	1.711	26	.099
	B	3.50	1.10	1.711	26	.099
	S	4.37	.86	.955	56	.343
	A	4.00	1.10	.955	56	.343
	S	4.37	.86	3.285	66	.002*
	B	3.50	1.10	3.285	66	.002*

**Tabelle C.6:** Angaben zu Mittelwerten und T-Tests zu Fragestellungen auf der individuellen Ebene und den Bewältigungsstilen (Fortsetzung)

Fragestellung	Profile	M	SD	t	df	p
	A	4.00	1.10	.953	20	.352
	B	3.50	1.10	.953	20	.352
keine Aussprachemöglichkeit	G	1.00	.00	-3.692	51.000	.001*
	S	1.48	.94	-3.692	51.000	.001*
	G	1.00	.00	-1.338	17	.199
	A	1.43	1.13	-1.338	17	.199
	G	1.00	.00	-3.951	16.000	.001*
	B	2.12	1.17	-3.951	16.000	.001*
	S	1.48	.94	.135	57	.893
	A	1.43	1.13	.135	57	.893
	S	1.48	.94	-2.284	67	.026*
	B	2.12	1.17	-2.284	67	.026*
	A	1.43	1.13	-1.326	22	.199
	B	2.12	1.17	-1.326	22	.199

\*  $p > .05$

**Abbildung C.12: Arbeitsklima**



**Abbildung C.13:** Verhalten schwieriger Schüler und Schülerinnen

Fragestellung	Profil G: M (SD)	Profil S: M (SD)	Profil A: M (SD)	Profil B: M (SD)	F	df	p
Offenheit im Kollegium	3.83 (1.03)	3.50 (1.21)	3.14 (.90)	3.00 (1.00)	1.541	3	.210
Kollegiale Unterstützung	4.33 (.65)	4.04 (1.01)	3.86 (1.07)	3.71 (1.10)	1.020	3	.388
Arbeitsklima	1.58 (.67)	2.38 (1.09)	2.00 (1.00)	2.76 (1.09)	3.352	3	.023*
Private Beeinträchtigung	2.17 (.94)	2.00 (.86)	3.14 (.90)	2.94 (1.25)	6.092	3	.001*
Doppelbelastungen	2.25 (1.42)	2.56 (1.18)	3.43 (1.27)	2.94 (1.03)	1.880	3	.139
Mit Partner/-in reden	4.25 (1.22)	4.37 (.86)	4.00 (1.10)	3.50 (1.10)	3.286	3	.025*
Keine Aussprachemöglichkeit	1.00 (.00)	1.48 (.94)	1.43 (1.13)	2.12 (1.17)	3.549	3	.018*
Verhältnis zum(r)	1.75 (.75)	2.31 (1.23)	1.86 (1.21)	2.50 (1.10)	1.310	3	.277
Schulamtsdirektor(in)							
Beziehung zur Schulleitung	1.67 (.89)	1.69 (.93)	1.29 (.76)	2.63 (1.36)	4.474	3	.006*
Kollegium	1.92 (1.08)	1.92 (.99)	2.29 (1.38)	2.41 (1.18)	1.067	3	.368
Zusammenarbeit mit Eltern	2.42 (1.08)	2.19 (.93)	2.86 (.90)	2.29 (.99)	1.063	3	.369
Verhalten schwieriger	3.33 (.78)	3.63 (.89)	3.29 (1.11)	4.18 (.73)	3.049	3	.033*
Schüler/-innen							

\*p &gt; .05

Tabelle C.7: Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen auf der Interaktions-  
ebene und den Bewältigungsstufen



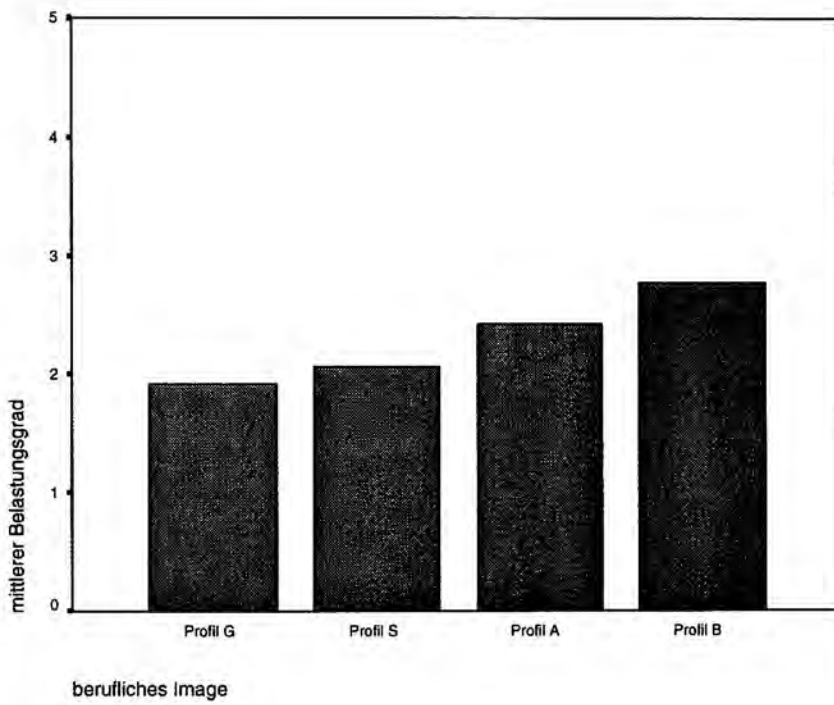


Abbildung C.14: Berufliches Image und Prestige

Fragestellung	Profil G: M (SD)	Profil S: M (SD)	Profil A: M (SD)	Profil B: M (SD)	F	df	p
Bezahlung	2.25 (1.36)	2.48 (1.28)	2.43 (1.62)	3.29 (1.16)	2.114	3	.105
Ausstattung mit Materialien	2.25 (1.36)	2.35 (1.10)	2.00 (1.00)	2.94 (1.14)	1.666	3	.181
baulicher Zustand der Schule	2.83 (1.27)	2.17 (1.23)	2.71 (1.50)	2.71 (1.31)	1.483	3	.225
Stundenanzahl	2.08 (.79)	2.69 (1.18)	2.43 (1.27)	3.53 (1.01)	4.460	3	.006*
Stoffumfang	2.33 (.98)	2.79 (1.11)	2.57 (1.40)	2.76 (1.20)	.571	3	.636
Klassenstärke	3.17 (1.64)	3.33 (1.37)	3.29 (1.25)	3.41 (1.33)	.075	3	.973

\* p &gt; .05

**Tabelle C.8:** Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen hinsichtlich des polit-ökonomischen Kontextes

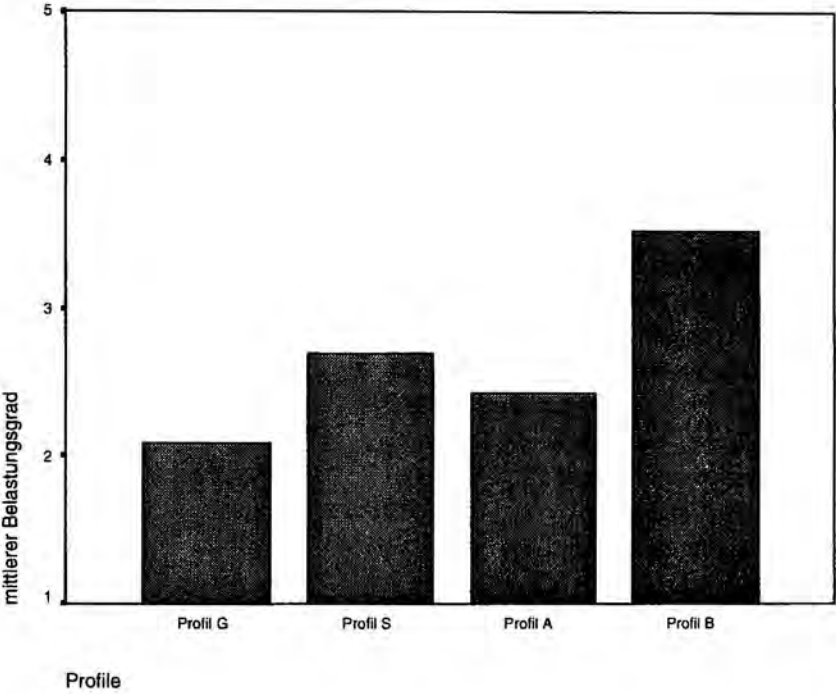


Abbildung C.15: Stundenanzahl

Skala	$\alpha$	Spearman-Brown (Un-)equal-length	Guttman Split-half
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	.8415	.8317	.8279
2. Beruflicher Ehrgeiz	.8448	.8735	.8732
3. Verausgabungsbereitschaft	.7646	.7887	.7886
4. Perfektionsstreben	.8124	.7448	.7440
5. Distanzierungsfähigkeit	.8549	.8609	.8584
6. Resignationstendenz	.7734	.7935	.7925
7. Offensive Problembewältigung	.6888	.7125	.7121
8. Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	.8075	.7606	.7606
9. Erfolgserleben im Beruf	.8419	.8301	.8245
10. Lebenszufriedenheit	.8462	.8079	.7994
11. Soziale Unterstützung	.7844	.7704	.7636

**Tabelle C.9:** Reliabilitäten der Hauptkomponentenanalyse

Fragestellung	Profil G: M (SD)	Profil S: M (SD)	Profil A: M (SD)	Profil B: M (SD)	F	df	p
Arbeit bis ges. Pensionalter	4.08 (.67)	3.21 (1.24)	2.71 (1.60)	3.25 (1.18)	2.354	3	.078
fachl. Kompetenz (Ausbildung)	3.00 (.95)	2.94 (1.00)	3.14 (.90)	2.82 (1.01)	.191	3	.902
erzieh. Kompetenz (Ausbildung)	2.50 (1.17)	2.25 (.95)	3.00 (1.53)	2.59 (1.06)	1.328	3	.271
fachl. Kompetenz (Fortbildung)	3.82 (.87)	3.37 (.89)	3.29 (.49)	3.19 (1.05)	1.158	3	.331
erzieh. Kompetenz (Fortbildung)	3.91 (.70)	3.22 (1.12)	3.29 (.76)	3.19 (1.11)	1.403	3	.248

\* p > .05

**Tabelle C.10:** Gesamtübersicht über die Mittelwerte und Anovas zu einzelnen Fragestellungen im zeitlichen Verlauf



Wenn Du eine Stunde lang glücklich sein willst:  
**schlafe**

Wenn Du einen Tag lang glücklich sein willst:  
**geh fischen**

Wenn Du eine Woche lang glücklich sein willst:  
**schlachte ein Schwein**

Wenn Du einen Monat lang glücklich sein willst:  
**heirate**

Wenn Du ein Jahr lang glücklich sein willst:  
**erbe ein Vermögen**

Wenn Du ein Leben lang glücklich sein willst:

**Liebe Deine Arbeit**

(Chinesisches Sprichwort zit. n. BARTH 1997, S. 5)







Im angehenden 21. Jahrhundert ist für die Bundesrepublik Deutschland ein Wandel in Richtung einer tertiären Dienstleistungsgesellschaft festzustellen. Der verstärkte beruflich geprägte Umgang mit Menschen im personalen Dienstleistungsbereich, speziell in sogenannten „helfenden Berufen“ wie beispielsweise dem Lehrberuf, rückt den Blick auf die Phänomene Stress, Burnout und Coping.

Den Schwerpunkt der theoretischen Überlegungen sowie der darauf aufbauenden empirischen Untersuchung bilden Resilienz- bzw. salutogenetische Darstellungen einer robusten Helferpersönlichkeit und damit gesundheitsförderliche Bewältigungsstile. Neben individueller arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster im Kontext von Heil- und Sonderpädagogik stehen vor allem neuere Erkenntnisse, die sich mit der organisatorisch-institutionellen, politischen und gesellschaftlichen Ebene auseinandersetzen.

Dr. Andrea Christine Schmid, geboren 1968, Sonder- und Diplompädagogin, forscht bzw. lehrt am Institut für Sonderpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München und unterrichtet an einem Münchner Förderzentrum.



**KLINKHARDT**

**forschung**

3-7815-1255-X



9 783781 512559