



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

R+ Gesundheit
im Lehrberuf

 LCH
Dachverband
Schweizer
Lehrerinnen
und Lehrer

 bildung+
gesundheits
Netzwerk Schweiz



Burnout im Lehrberuf

Definition – Ursachen – Prävention

Ein Überblick über die aktuelle Literatur

Doris Kunz Heim und Miriam Nido

Die Überblicksarbeit zum Burnout im Lehrberuf beruht auf einer umfassenden Literaturrecherche zum Thema. Sie entstand am Kompetenzzentrum RessourcenPlus R+ an der Fachhochschule Nordwestschweiz (Pädagogische Hochschule und Hochschule für Soziale Arbeit). Sie wurde mitfinanziert vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH und dem Netzwerk bildung+gesundheit des Bundesamtes für Gesundheit BAG.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	5
1 Einleitung	6
1.1 Ziel	6
1.2 Fragestellungen	7
1.3 Überblick über die Kapitel	7
2 Das Phänomen Burnout.....	8
2.1 Die Geschichte des Konzeptes Burnout.....	8
2.2 Definitionsmöglichkeiten	9
2.3 Symptomatik	12
2.4 Der Verlauf von Burnout (Phasenmodelle).....	13
2.4.1 Das Phasenmodell von Golembiewski & Munzenrider (1988).....	13
2.4.2 Verlaufsmodell von Burnout im Lehrberuf	15
2.5 Abgrenzung zu verwandten Phänomenen	15
2.5.1 Stress oder Burnout?.....	16
2.5.2 Depression oder Burnout?.....	16
2.5.3 Arbeitsunzufriedenheit oder Burnout?	17
2.6 Instrumente zur Messung von Burnout.....	19
2.6.1 Maslach Burnout Inventory (MBI)	19
2.6.2 Überdrussskala (Tedium Measure)	20
2.6.3 Andere Fragebogen.....	21
2.6.4 Alternativen zu Fragebogen.....	21
2.7 Ist Burnout eine Krankheit?	21
3 Wichtigste Befunde zu Burnout bei Lehrpersonen in der Schweiz.....	24
3.1 Verbreitung von Burnout	24
3.1.1 Schweizer Studien unter Verwendung des MBI	24
3.1.2 Übrige Schweizer Studien	26
3.2 Hat die Verbreitung von Burnout in den letzten Jahren zugenommen?	27
3.3 Mögliche Folgen von Burnout.....	28
4 Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout bei Lehrpersonen	30
4.1 Persönliche Risikofaktoren: Wer ist burnout-gefährdet? (individuumszentrierte Ansätze)	31
4.1.1 Demografische Faktoren	31
4.1.2 Persönlichkeitsmerkmale.....	32
4.1.3 Persönliche (Verhaltens-)Merkmale	33
4.1.4 Personale Ressourcen	37
4.1.5 Soziale Ressourcen.....	38
4.1.6 Andere persönliche Risikofaktoren	38
4.2 Umweltfaktoren: Welche Arbeitsbedingungen/Arbeitsplatzmerkmale fördern Burnout (arbeits- und organisationspsychologische Ansätze)?.....	39
4.2.1 Rahmenkonzeption der Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz (Rudow, 1994)	39

4.2.2	Arbeitsbezogene Belastungen von Lehrpersonen.....	41
4.2.3	Gesellschaftliche Faktoren	43
4.3	Burnout-Modelle	43
4.3.1	Ein empirisch überprüftes Burnout-Modell.....	44
4.3.2	Fazit: gemeinsamer Kern der vielen möglichen Erklärungsansätze.....	45
5	Ansätze zur Prävention und Bewältigung von Burnout	47
5.1	Vielfalt der Ansätze.....	47
5.2	Ansatzpunkte für die Prävention und Bewältigung von Burnout.....	47
5.3	Individuumszentrierte Ansätze.....	48
5.3.1	Rational-emotive Therapie (Ellis, 1977)	49
5.3.2	Aufbau und Förderung günstiger Bewältigungsstrategien	49
5.3.3	Aufbau sozialer Ressourcen	50
5.3.4	Kompetenztraining	51
5.3.5	Entspannungsmethoden.....	51
5.4	Arbeits- und organisationsbezogene Ansätze	52
5.5	Überblick über Präventionsmöglichkeiten.....	53
5.6	Erfolgsuntersuchungen zu Ansätzen der Prävention und Bewältigung von Burnout/Effektivitätsprüfung.....	49
5.7	Kritische Würdigung der Präventionsansätze.....	55
5.8	Workshops und Therapie.....	56
5.9	Fazit und Empfehlungen für die Prävention.....	56
6	Literaturverzeichnis	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Burnout-Phasen nach Golembiewski & Munzenrider (1988).....	14
Tabelle 2: Phasenverlauf des chronischen Burnouts nach Golembiewski und Munzenrider (1988)	14
Tabelle 3: Phasenverlauf des akuten Burnouts nach Golembiewski & Munzenrider (1988)	14
Tabelle 4: Das MBI-D nach Barth (1985)	19
Tabelle 5: Schweizer Studien im Vergleich	24
Tabelle 6: Wertebereich und Normierung nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe unter Verwendung der Originalskala.....	26
Tabelle 7: Kritische Werte erlebter Beanspruchung (BHD, Hacker & Reinhold, 1999)	26
Tabelle 8: Belastungskategorien und -faktoren nach Rudow (2000, S. 50)	41
Tabelle 9: Burnout-Modelle	43
Tabelle 10: Unrealistische Erwartungshaltungen vs. optimistisch-realistische Alternativen ..	49
Tabelle 11: Überblick über vorhandene Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten.....	53

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die drei Komponenten von Burnout nach Maslach & Jackson (1986).....	11
Abbildung 2: Phasenverlauf des Burnouts nach Pines & Maslach (1978)	15
Abbildung 3: Modifiziertes Stressmodell nach Lazarus & Launier (1981).....	34
Abbildung 4: Modifizierte Rahmenkonzeption der Belastungs-Beanspruchungs- Sequenz nach Rudow (1994, S. 6ff.)	40
Abbildung 5: Wichtigste Ergebnisse zu möglichen Ursachen von Burnout nach Byrne (1999)	44
Abbildung 6: Mögliche Ansatzpunkte zur Prävention von Stress und Burnout anhand des psychologischen Stressmodells von Lazarus & Launier (1981).....	48

1 Einleitung

Burnout oder das Phänomen des Ausbrennens betrifft viele Berufe: Neben Lehrpersonen sind alle Berufsgruppen mit helfenden, pflegenden, sozialen, erziehenden und beratenden Tätigkeiten von Burnout betroffen. Diesen sogenannten ‚Sozial- und Helferberufen‘ ist eine enge, persönliche und längerfristige Zusammenarbeit mit anderen Menschen gemeinsam. Diese Zusammenarbeit erfordert ein hohes Engagement und viel Idealismus. Aber auch in anderen Berufen, welche nicht zu den ‚Sozial- und Helferberufen‘ gezählt werden, findet man von Burnout Betroffene. Sie alle berichten von einer immer weiter zunehmenden, tief greifenden Erschöpfung und dem Gefühl nachlassender beruflicher Leistungsfähigkeit. Dies führt zu berufsbedingten Enttäuschungen und Frustrationen bis hin zu einer zynischen, aggressiven oder distanzierten Haltung gegenüber der Arbeit oder den arbeitsbedingten Kontakten mit Menschen. Dieser Prozess kann so weit gehen, dass die Betroffenen den Anforderungen ihrer Arbeit nicht mehr gerecht werden können: Sie werden krankgeschrieben oder lassen sich früher pensionieren.

Der vorliegende Text konzentriert sich auf das Thema ‚Burnout im Lehrberuf‘. Der Lehrberuf geht in besonderem Masse mit psychischen Belastungen einher, und Lehrpersonen gelten als stark burnout-gefährdet. Berufsgruppenvergleiche zeigen, dass im Lehrberuf eine höhere Burnout-Tendenz festzustellen ist als in anderen Berufen (Rudow, 1994; Freitag, 1998; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Krause & Dorsemagen, 2007, S. 53). Aus diesem Grund kommt Lehrpersonen in der Burnout-Forschung eine besondere Aufmerksamkeit zu, und sie bilden die grösste homogene Berufsgruppe, welche in der Burnout-Forschung untersucht wurde.

Nach Rösing (2003) gibt es weit über 6000 Studien zu Burnout. Aus dieser Fülle von Literatur werden in verdichteter Form die wichtigsten Erkenntnisse, die sich auf den Lehrberuf beziehen, zusammengetragen und kommentiert. Dabei wird wissenschaftlich fundiertes Wissen über Burnout in übersichtlicher Form aufgearbeitet, sodass sich die Leserinnen und Leser innert nützlicher Frist das nötige Grundwissen aneignen können. Es sollen Antworten auf die vielen vorhandenen Fragen gefunden werden: Was ist Burnout überhaupt, und warum erkrankt jemand an Burnout? Woran erkennt man einen betroffenen Menschen und was kann man selber unternehmen, um Burnout zu verhindern? Was können Schulen und Schulleitungen tun? Im Anschluss an die einzelnen Kapitel werden ausgewählte Literaturhinweise aufgeführt, welche auf vertiefte Informationen zum entsprechenden Kapitel hinweisen. Dies erlaubt interessierten Leserinnen und Lesern, sich bei Bedarf in die Thematik zu vertiefen. Das Literaturverzeichnis am Schluss enthält sämtliche Publikationen, die für die vorliegende Arbeit gesichtet und verwendet worden sind.

1.1 Ziel

Die vorliegende Bibliografie zum Burnout im Lehrberuf soll interessierten Leserinnen und Lesern einen vertieften und wissenschaftlich fundierten Überblick über diese aktuelle Thematik geben. Dabei sollen Fragen nach den Ursachen, den Symptomen und den Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten von Burnout beantwortet werden. Der Text richtet sich vor allem an Personen aus der Praxis, wie z.B. Lehrpersonen, Schulleitende, Fachleute von Beratungsstellen.

1.2 Fragestellungen

Diese Übersichtsarbeit soll Antworten auf folgende Fragen geben:

- Was ist Burnout?
- Welche Symptome weisen auf Burnout hin?
- Wie entsteht Burnout?
- Welches sind die möglichen Folgen von Burnout?
- Wie kann man Burnout vorbeugen?
- Was kann man gegen Burnout tun?

1.3 Überblick über die Kapitel

Im zweiten Kapitel wird das Phänomen Burnout beschrieben und definiert. Dabei wird vom allgemeinen Begriff Burnout ausgegangen, die Konzentration auf den Lehrberuf erfolgt in diesem Kapitel noch nicht. Nebst der Definition des Begriffs werden die Symptome beschrieben und verschiedene Verläufe von Burnout und deren Phasen vorgestellt. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, ob und wie man Burnout von Stress, Depression und Arbeitsunzufriedenheit abgrenzen kann. Wie man Burnout messen kann und ob Burnout eine Krankheit ist oder nicht, wird ebenfalls erläutert.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Verbreitung von Burnout bei Schweizer Lehrpersonen. Das Kapitel enthält einen Überblick über die entsprechenden Studien, die in der Schweiz durchgeführt worden sind. Zudem wird die Frage beantwortet, ob Burnout bei Lehrpersonen in der Schweiz in den letzten Jahren zugenommen hat und welche Folgen Burnout für die Arbeit der Lehrpersonen, aber auch für ihre Schülerinnen und Schüler haben kann.

Im vierten Kapitel werden die Ursachen beschrieben, die Burnout hervorrufen können. Dazu gehören sowohl persönliche Merkmale als auch Faktoren aus der Umwelt der betroffenen Personen. Bei der Suche nach Ursachen müssen immer beide Dimensionen, also die individuelle und die umweltbedingte, in Betracht gezogen werden. Dies wird in jüngster Zeit vermehrt berücksichtigt, indem beide Dimensionen in Modelle zur Entstehung von Burnout integriert werden. Ein solches Modell wird am Schluss des Kapitels vorgestellt.

Weil persönliche und umweltbedingte Faktoren zu Burnout führen, müssen beide Dimensionen auch bei der Vorbeugung von Burnout und bei dessen Bewältigung beachtet werden. Auf der persönlichen Ebene kann Burnout durch die Entwicklung von günstigen Bewältigungsstrategien, durch den Aufbau von sozialen Ressourcen und Kompetenzen sowie durch Entspannungsmethoden vorgebeugt werden. Die Vorbeugung gegen Umweltfaktoren umfasst Massnahmen in Bezug auf die Arbeitsbedingungen sowie in Bezug auf die ganze Institution. Das Kapitel schliesst mit einem Fazit und einer Empfehlung zu den Vorbeuge- und Bewältigungsmöglichkeiten.

2 Das Phänomen Burnout

In diesem Kapitel wird der geschichtliche Hintergrund des Burnout-Begriffs beschrieben, und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Burnout definiert werden kann. Des Weiteren wird erläutert, welche Symptome Burnout hervorbringt und wie Burnout von verwandten bzw. ähnlichen Krankheitsbildern abgegrenzt wird.

2.1 Die Geschichte des Konzeptes Burnout

Erste Beschreibungen von ‚Burnout-Fällen‘ können in den verschiedensten literarischen Werken gefunden werden. Allerdings wird der Begriff Burnout darin noch nicht verwendet. Bereits im Alten Testament sind Beschreibungen von ‚Burnout-Fällen‘ (Elias, Moses) zu finden (Burisch, 2006, S. 4). Des Weiteren weist Burisch (2006) auf Thomas Manns Roman *Buddenbrooks* hin, welcher 1901 erschienen ist. Darin wird ein Charakter mit zahlreichen Burnout-Zügen detailliert beschrieben:

Der gänzliche Mangel eines aufrichtig feurigen Interessens, das ihn in Anspruch genommen hätte, die Verarmung und Verödung seines Inneren – eine Verödung so stark, dass sie sich fast unablässig als ein unbestimmt lastender Gram fühlbar machte – verbunden mit einer unerbittlichen inneren Verpflichtung und zähen Entschlossenheit, um jeden Preis würdig zu repräsentieren, seine Hinfälligkeit mit allen Mitteln zu verstecken und die ‚Dehors‘ zu wahren, hatte dies aus seinem Dasein gemacht, hatte es künstlich, bewusst, gezwungen gemacht und bewirkt, dass jedes Wort, jede Bewegung, jede geringste Aktion unter Menschen zu einer anstrengenden und aufreibenden Schauspielerei geworden war (Mann, 2002, S. 612).

Von ‚Burnout-Fällen‘ im Lehrberuf wurde bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts berichtet. So wird in einem Zeitungsartikel des ‚Oberpfälzer Schulanzeigers‘ aus dem Jahre 1911 unter dem Titel ‚Moderne Lehrerkrankheiten‘ eine für Lehrpersonen typische Nervenkrankheit mit dem Begriff ‚Neurasthenie‘ beschrieben, deren Symptomatik dem heutigen Burnout sehr nahe kommt.

Die früheste Verwendung des Begriffs ‚Burnout‘ fand Burisch (2006, S. 6) in Graham Greenes Erzählung *A burnt out case* von 1961. Einige Jahre später benützt Bradley (1969) den Begriff ‚staff burnout‘ als psychologisches Phänomen bei Helfern, die mit straffälligen Jugendlichen zusammenarbeiten.

Der **eigentliche Beginn der wissenschaftlichen Burnout-Diskussion** kann aber auf das Erscheinungsjahr des Artikels des Psychoanalytikers Freudenberger datiert werden: In diesem Artikel tauchte der Begriff das erste Mal in der amerikanischen psychologischen Literatur auf (Freudenberger, 1974). Freudenberger beschrieb Burnout als Phänomen am Beispiel von freiwilligen Mitarbeitenden in Drogenkliniken. Er beobachtete, dass aufopferungsvolle, pflichtbewusste und ehemals besonders engagierte Mitarbeiter körperliche Symptome von Erschöpfung und Müdigkeit zu zeigen begannen und zu reizbaren, misstrauischen und halsstarrigen Menschen mit einer negativen und zynischen Einstellung zu ihrer Arbeit und zu ihren Klienten wurden.

Der Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Begriff Burnout (**empirische Phase**) kann auf die 1980er-Jahre datiert werden, als die Sozialpsychologin Christina Mas-

lach an der Universität Berkeley in Kalifornien erste empirische Untersuchungen zum Burnout-Syndrom durchführte (Maslach, 1976).

Bald darauf veröffentlichte Maslach zusammen mit Jackson das erste Burnout-Messinstrument, genannt **Maslach Burnout Inventory**, meistens mit **MBI** abgekürzt (Maslach & Jackson, 1981). Die Veröffentlichung dieses ersten Burnout-Messinstruments bedeutete den Wendepunkt in der Burnout-Forschung: Endlich konnte Burnout einfach bestimmt und gemessen werden, was dazu führte, dass die Burnout-Forschung enorm an Umfang gewann und nicht mehr nur sogenannte ‚Helferberufe‘ untersucht wurden. Es fand eine Ausweitung auf alle möglichen Berufsgruppen sowie eine Ausbreitung weit über die USA hinaus statt.

Im deutschen Sprachraum wurde dem Burnout-Phänomen erst später Beachtung geschenkt: Ende 1983 erschien der erste Artikel über Burnout in deutscher Sprache, und zwar in der Zeitschrift *Psychologie heute* (Aronson, Pines & Kafry, 1983a)¹.

Parallel zur zunehmenden Forschungstätigkeit über Burnout in der Wissenschaft wurde der Begriff Burnout Anfang der achtziger Jahre in den USA auf breiter Ebene öffentlich aufgegriffen. **Burnout wurde zum Modebegriff der alltagspsychologischen Konversation**, was dem regen Interesse der Massenmedien zuzuschreiben ist².

Burnout wurde von immer mehr populär- und pseudowissenschaftlichen Medien aufgegriffen, was dazu führte, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Burnout anfangs auf viel Skepsis und Kritik seitens der etablierten Wissenschaftler (scientific community) stiess. Burnout wurde nicht als ernst zu nehmender Forschungsgegenstand akzeptiert und als ‚Pop-Psychologie‘ abgetan (Rösing, 2003, S. 36).

Einer der Gründe dafür ist der Ursprung des Begriffs ‚Burnout‘ aus der Alltagssprache. Diese Nähe zur Alltagssprache hat auch heute noch Nachteile. Weil intuitiv jede und jeder etwas unter Burnout versteht, besteht die Gefahr des unreflektierten Missbrauchs. Dies kann dazu führen, dass fälschlicherweise bald jeder als ‚ausgebrannt‘ bezeichnet wird – vergleichbar mit dem Phänomen in den siebziger Jahren, wo sich jeder ‚gestresst‘ fühlte (Gamsjäger, 1994). Im folgenden Abschnitt wird der Begriff Burnout definiert, d.h. das wissenschaftliche Verständnis des Begriffs aufgezeigt.

2.2 Definitionsmöglichkeiten

Der Begriff ‚to burn out‘ bedeutet im Deutschen ‚ausbrennen‘ oder ‚durchbrennen‘, er meint aber auch, ‚aufhören, aktiv zu sein‘ oder das Abschliessen einer Entwicklung. Interessant ist, dass ‚to burn‘ auch so viel heissen kann wie ‚etwas voller Leidenschaft zu wünschen‘, ‚begehrig‘ oder ‚feurig‘ zu sein (Enzmann & Kleiber, 1989, S. 18).

Der Begriff Burnout hat, wie sich weiter unten zeigen wird, mit all diesen verschiedenen Bedeutungen zu tun. Obwohl der Begriff bildhaft und intuitiv verständlich ist, beinhaltet er bei genauerem Hinsehen eine grosse Unschärfe und wird ganz unterschiedlich definiert.

So stellte Maslach 1982 fest, dass bereits damals mehr als 15 Definitionen von Burnout existierten (Maslach, 1982a). Des Weiteren hielt sie fest, dass es **keine Definition des Burnouts gab, die als Standard akzeptiert war**, was ein grosses Hindernis für die Erforschung von Burnout darstellte. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Die einzige Übereinstimmung in den verschiedenen Definitionen besteht darin, dass Burnout das Individuum betrifft, eine interne psychische Erfahrung ist, die Gefühle, Einstellungen, Motive sowie Erwartungen einschliesst, und dass es eine negative Erfahrung für das Individuum ist, die mit

¹ Die im Vergleich zu den USA viel geringere Forschungsaktivität im deutschsprachigen Raum mit den ersten empirischen Arbeiten zum Thema Burnout ab den 90er-Jahren ist ungeklärt. Kleiber & Enzmann weisen darauf hin, dass dies evtl. auf den Timelag zurückzuführen ist, der auch auf anderen Gebieten feststellbar ist (Kleiber & Enzmann, 1990, S. 15).

² Cherniss (1980, 1980b, 1982b) erklärte das rasant ansteigende Interesse und die zunehmende Diskussion zum Thema Burnout u.a. durch das Zusammentreffen einer grossen Anzahl sozialer, politischer, ökonomischer Trends wie zum Beispiel der Verfall des Gemeinwesens, zunehmende Bürokratisierung und die Forderung nach Rechenschaftslegung (zit. nach Enzmann & Kleiber, 1989, S. 52ff.).

Problemen, belastendem Stress, Unannehmlichkeiten, Dysfunktionen und/oder negativen Konsequenzen verbunden ist (Maslach, 1982b, S. 30ff.).

Diese Vielfalt bringt es mit sich, dass der Begriff Burnout ausufernd wird. Vielfach beruht diese Expansionstendenz darauf, dass als Definition einfach eine Zusammenstellung beobachteter Symptome aufgelistet wird und die Definitionsversuche zu umfassend oder zu spezifisch sind (Maslach, 1982a). Somit finden sich fast alle beobachtbaren negativen Reaktionen in irgendeiner Burnout-Definition (Kleiber & Enzmann, 1990, S. 19).

Aus der Vielfalt von Definitionsmöglichkeiten werden im Folgenden zwei Vorschläge von führenden Burnout-Forschern ausgewählt. Diese Definitionen vermeiden einfache Symptomaufstellungen und weisen durchaus einige Übereinstimmungen auf.

Aronson, Pines und Kafry (1983) umschreiben Burnout als:

(...) einen seelischen Zustand (...), der häufig bei Menschen eintritt, die mit anderen Menschen arbeiten (und zwar v.a., aber nicht ausschliesslich, in helfenden Berufen) und die in ihren Beziehungen zu ihren Patienten, Klienten, Schülern oder Kunden, zu ihren Vorgesetzten oder Kollegen die Gebenden sind. Zu diesem Zustand gehören eine ganze Reihe von Symptomen: Man fühlt sich ganz allgemein elend – emotional, geistig und körperlich ermüdet. Man fühlt sich hilflos und hoffnungslos, man bringt keine Begeisterung für die Arbeit und keine Lebensfreude auf. Das Ausbrennen tritt meist nicht als Folge einzelner traumatischer Ereignisse auf, sondern als schleichende seelische Auszehrung. Tragischerweise betrifft es v.a. Menschen, die einmal besonders begeisterungsfähig und idealistisch waren. Wir haben immer wieder gefunden, dass ein Mensch einmal ‚entflammt‘ gewesen sein muss, um ‚ausbrennen‘ zu können (Aronson, Pines & Kafry, 1983, S. 13).

Vereinfacht gesagt definieren Aronson, Pines und Kafry (1983) Burnout als die Erfahrung von körperlicher, geistiger und emotionaler Erschöpfung.

Interessant an der Definition von Aronson et al. ist, dass sie eine Öffnung bezüglich des Gültigkeitsbereichs von Burnout beinhaltet. Viele Autoren (u.a. auch Maslach, 1982a) begrenzen Burnout nämlich auf die Helferberufe. Aronson et al. weiten Burnout hingegen auf andere Berufsgruppen aus und differenzieren in ihrer Theorie zwischen Burnout bei helfenden Berufen und Überdruß bei allen anderen Berufen.

Ein weiteres Beispiel für eine Burnout-Definition stammt von Maslach und Jackson (1986). Die Burnout-Definition von Maslach ist die wohl **bekannteste Definition**, an der sich viele Autoren orientieren (u.a. Enzmann & Kleiber, 1989; Barth, 1992; Rudow, 1994). Maslach definiert **Burnout als ein Syndrom**³, welches aus emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation⁴ und dem Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit zusammengesetzt ist (siehe Abbildung 1). Die Autorin meint wörtlich:

Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalisation, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do ‚people work‘ of some kind. (Maslach & Jackson, 1986, S. 1).

Übersetzung:

Burnout ist ein Syndrom, welches sich aus emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierter Leistungsfähigkeit zusammensetzt und welches bei Individuen vorkommt, die in irgendeiner Art und Weise mit Menschen arbeiten.

³ Ein Syndrom ist eine Erkrankung, welche sich durch eine charakteristische Gruppe gemeinsam auftretender Krankheitszeichen auszeichnet (Brockhaus, 2002–2007).

⁴ Barth (1985, 1992) übersetzt das englische ‚depersonalisation‘ mit Dehumanisierung, Enzmann & Kleiber (1989) mit Depersonalisation (Erläuterung siehe weiter unten im Lauftext).

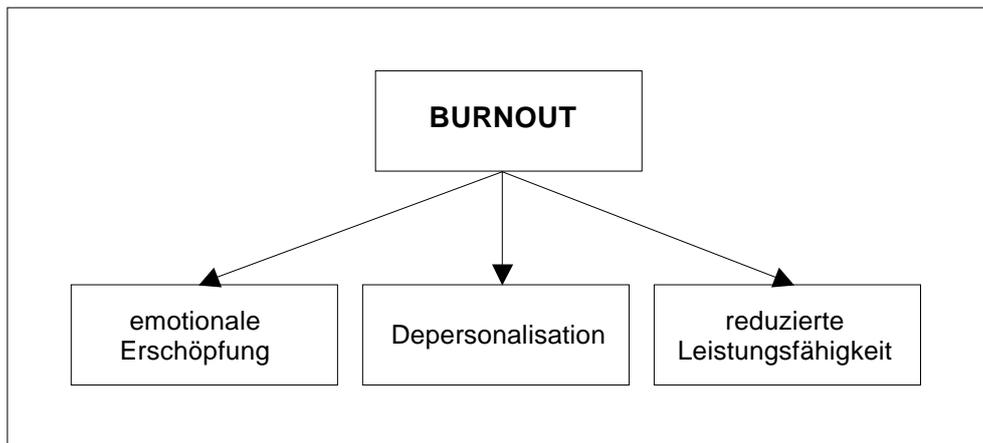


Abbildung 1: Die drei Komponenten von Burnout nach Maslach und Jackson (1986)

Emotional Erschöpfte fühlen sich in ihrer Zusammenarbeit mit anderen Menschen⁵ gefühlsmässig überfordert und ausgelaugt. Sie haben den Eindruck, dass von ihnen mehr verlangt wird, als sie zu geben imstande sind.

Depersonalisation beinhaltet eine nicht mitfühlende, ablehnende, zynische und objektive Wahrnehmung der Klienten, Patienten bzw. der Schülerinnen und Schüler.

Die subjektiv wahrgenommene **reduzierte Leistungsfähigkeit** äussert sich darin, dass man sich bei seiner Arbeit weniger kompetent fühlt und das Gefühl hat, weniger erfolgreich zu sein. Man entwickelt ein negatives Selbstbild in Bezug auf die eigene Arbeit, welches auch auf den privaten Bereich ausstrahlen kann.

Zu diesen drei Hauptdimensionen von Burnout können **weitere Begleiterscheinungen** hinzukommen: eine allgemeine berufliche Unzufriedenheit, Angstgefühle, psychosomatische Beschwerden, starke Niedergeschlagenheit bis hin zu Depressionen sowie ein erhöhter Medikamenten- und Drogenkonsum (Körner, 2002, S. 25).

Da schätzungsweise 90% aller empirischen Arbeiten zu Burnout das Maslach Burnout Inventory (MBI) als Messinstrument verwenden, wird im Folgenden von der Burnout-Definition von Rösing (2003) ausgegangen. Diese Definition gilt für alle Arbeiten, die mit dem MBI arbeiten, d.h. nahezu für die ganze derzeitige Burnout-Forschung:

Burnout ist ein Zustand emotionaler Erschöpfung am Beruf. Er geht einher mit negativen Einstellungen zum Beruf, zu den Inhalten oder den Mitteln des Berufs (Zynismus) oder zu den Partnern oder Klienten im Beruf (Depersonalisation). Hinzu kommt ein erheblich reduziertes Selbstwertgefühl in Bezug auf die eigene berufsbezogene Leistungsfähigkeit. Burnout ist ein sich langsam entwickelndes Belastungssyndrom, das nicht selten wegen der kreisförmigen, gegenseitigen Verstärkung der einzelnen Komponenten (emotionale Erschöpfung führt zu geringerem Selbstwertgefühl, welches nur zu mehr emotionaler Erschöpfung führt usw.) zur Chronifizierung neigt (Rösing, 2003, S. 20).

Barth (1992, S. 22) kritisiert die Ausweitung des Begriffs auf alle Berufe, auch auf Berufe, in denen nicht mit Menschen gearbeitet wird. Der Begriff werde dadurch viel zu ungenau, er bedeute dann nichts mehr oder alles. Die Autorin meint, dass ein Computerfachmann unter Stress, Arbeitsunzufriedenheit oder Überdruß leiden, aber nicht ausbrennen könne. Auch beschränkt sie wie die meisten Autoren Burnout auf das Ausbrennen im Beruf, wobei sie annimmt, dass die Auswirkungen des Berufslebens auch ins Privatleben hineinreichen könnten.

⁵ Maslach beschränkt die Gültigkeit ihrer Definition auf Helferberufe, was wie erwähnt von einigen Autoren kritisiert wird (u.a. Burisch, 1989, S. 27, Freudenberg & Richelson, 1980; Edelwich & Brodsky, 1984). Sie behaupten, dass Burnout-Prozesse in jedem Beruf, an jedem Arbeitsplatz und in jeder Lebenssituation möglich sind.

Weil der Begriff Burnout auf die verschiedensten Dimensionen ausgeweitet worden ist, wird ihm auch eine Vielzahl von Symptomen zugeordnet.

Im nächsten Abschnitt werden diese Symptome vorgestellt und gezeigt, dass es viele widersprüchliche und unspezifische Symptome gibt. Viele der Symptome lassen sich auch bei Menschen antreffen, die offensichtlich kein Burnout haben.

2.3 Symptomatik

Am Anfang konzentrierte sich die Burnout-Forschung wie erwähnt auf Helferberufe und soziale Berufe, später fand eine Ausweitung auf fast alle Berufe inkl. Bibliothekare und andere Personengruppen wie Eltern, Hausfrauen und Arbeitslose statt. Der Begriff Burnout wurde somit zur Beschreibung immer vielfältigerer Phänomene und Symptome verwendet⁶.

Dies führte dazu, dass die in der Literatur genannten Symptome des Burnouts ebenso vielfältig wurden wie die Personengruppen, mit denen sich die Burnout-Literatur beschäftigte. Schaufeli und Enzmann (1998, S.19ff) identifizierten nicht weniger als 132 Symptome, die mit Burnout in Zusammenhang gebracht worden sind.

Da es keinen Sinn macht, alle möglichen Symptome aufzulisten, werden im Folgenden die am häufigsten genannten Symptome nach Cherniss (1980, S. 17) aufgezählt. Diese Aufzählung findet sich in den verschiedensten Büchern zum Thema Burnout (z.B. in Enzmann & Kleiber, 1989, S. 19):

Grosser Widerstand, täglich zur Arbeit zu gehen; Gefühle des Versagens; Ärger und Widerwillen; Schuldgefühle; Entmutigung und Gleichgültigkeit; Negativismus; Isolierung und Rückzug; tägliche Gefühle von Müdigkeit und Erschöpfung; häufiges ‚Nach-der-Uhr-Sehen‘; grosse Müdigkeit nach der Arbeit; Verlust von positiven Gefühlen den Klienten gegenüber; Stereotypisierung von Klienten; Unfähigkeit, sich auf Klienten zu konzentrieren oder ihnen zuzuhören; sich unbeweglich fühlen; Zynismus und tadelnde Einstellung den Klienten gegenüber; zunehmender ‚Dienst nach Vorschrift‘; Schlafstörungen; Vermeidung von Arbeitsdiskussionen mit Kollegen; mit sich selbst beschäftigt sein; grössere Billigung von Mitteln zur Kontrolle des Verhaltens (z.B. Tranquilizer); häufige Erkältungen und Grippe; häufige Kopfschmerzen und Magen-Darm-Beschwerden; Rigidität im Denken und Widerstand gegen Veränderungen; Misstrauen und paranoide Vorstellungen; exzessiver Drogengebrauch; Ehe- und Familienprobleme; häufiges Fehlen am Arbeitsplatz.

Für diese breite Palette von Symptomen findet man in der Literatur unterschiedliche Einteilungen in Kategorien. Schaufeli & Enzmann (1998, S. 21ff.) schlagen folgende Gliederungsmerkmale vor: Sie unterscheiden affektive, kognitive, körperliche, verhaltensmässige und motivationale Symptome auf individueller, zwischenmenschlicher und Organisations-ebene.

Eine andere Kategorisierungsmöglichkeit liefert Burisch (2006, S. 25f.)⁷, der alle in der Burnout-Literatur erwähnten Symptome zusammengetragen hat und in Ober- und Unterkategorien ordnete:

1. Warnsymptome der Anfangsphase (überhöhter Energieeinsatz, Erschöpfung)
2. Reduziertes Engagement (für Klienten, für andere, für die Arbeit, erhöhte Ansprüche)
3. Emotionale Reaktionen; Schuldzuweisungen (Depression, Aggression)
4. Abbau (der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Motivation, der Kreativität sowie Entdifferenzierung⁸)

⁶ Eine vollständige Auflistung aller 60 Berufs- und Personengruppen, die im Zusammenhang mit Burnout untersucht wurden, findet man in Kleiber & Enzmann (1990); für einen Überblick siehe Burisch (2006, S. 21).

⁷ Die ausführliche Klassifizierung mit einer differenzierten Ausführung und Beschreibung der einzelnen Symptome findet sich bei Burisch, 2006, S. 25ff.

⁸ Unter Entdifferenzierung summiert Burisch beispielsweise Schwarz-Weiss-Denken und Widerstand gegen Veränderungen jeglicher Art.

5. Verflachung (des emotionalen Lebens, des sozialen Lebens, des geistigen Lebens)
6. Psychosomatische Reaktionen
7. Verzweiflung

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass bei einer ausgebrannten Person nicht alle Symptome vorhanden sein müssen. Die **Bezeichnung von Burnout als Syndrom** macht zudem deutlich, dass Burnout nicht als geschlossenes Krankheitsbild angeschaut werden kann. Vielmehr wird dann von Burnout gesprochen, wenn bestimmte Symptome vorhanden sind. Dies müssen nicht immer dieselben sein, und es ist auch nicht festgelegt, wie viele genau vorhanden sein müssen (Barth, 1992, S. 19). Maslach und Jackson (1996) betonen, dass man nur dann von Burnout sprechen kann, wenn alle drei Komponenten, **emotionale Erschöpfung, Depersonalisation** und **reduzierte Leistungsfähigkeit**, vorhanden sind. Somit müssen zu allen drei Komponenten von Burnout entsprechende Symptome vorhanden sein⁹.

Die Reihenfolge, welche in der Klassifizierung von Burisch zum Tragen kommt, weist auf den prozesshaften Charakter von Burnout hin. Im Folgenden wird daher der Verlauf von Burnout beschrieben.

2.4 Der Verlauf von Burnout (Phasenmodelle)

Da in den meisten beobachteten Fällen Burnout ein schleichend einsetzender Prozess ist, gehen verschiedene Forscher/innen davon aus, dass es mehrere Stufen bis hin zum endgültigen Burnout gibt (Aronson, Pines & Kafry, 1983; Maslach, 1982c). Die eigentliche Klassifikation und Benennung der einzelnen Phasen unterscheidet sich zwar bei den einzelnen Autoren, es herrscht jedoch Konsens darüber, dass unterscheidbare Phasen existieren, die allerdings nicht unbedingt aufeinander folgen müssen. Symptome unterschiedlicher Phasen können auch parallel auftreten, und der Burnout-Prozess kann in jeder Phase zum Stillstand kommen oder sich auch wieder umkehren (Meidinger & Enders, 1997, S. 5).

Im Folgenden soll das bekannteste Phasenmodell des Burnouts vorgestellt werden. Da dieses etwas kompliziert ist, wird den Lesenden, die weniger an methodischen Fragen interessiert sind, empfohlen, bei Abschnitt 2.4.2 weiterzulesen.

2.4.1 Das Phasenmodell von Golembiewski und Munzenrider (1988)

Golembiewski und Munzenrider (1988) stützen sich bei ihrem Phasenmodell auf die Burnout-Konzeption von Maslach und Jackson (1984) und das von Letzteren entwickelten MBI mit den Aspekten emotionale Erschöpfung, reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit und Depersonalisation. Um den Grad des Burnouts bei Personen zu messen, werden diese gebeten, mehrere Fragen zu den drei Aspekten zu beantworten. Dafür stehen Antwortskalen mit sieben Stufen von 0 = niemals bis 6 = täglich zur Verfügung (vgl. Abschnitt 2.6.1, Tabelle 4). Golembiewski und Munzenrider (1988) fassen als Erstes die Punktezahlen zu Summenwerten zusammen, die eine Person in den drei Dimensionen des MBI aufweist. Dies ergibt für jede Dimension einen Gesamtwert. Die Gesamtwerte werden in hohes und niedriges Burnout geteilt¹⁰. Dies ergibt acht mögliche Kombinationen hohen und niedrigen Burnouts über alle drei Dimensionen von Burnout (siehe Tabelle 1). Die Autoren vertreten dabei die Annahme, dass die drei Dimensionen von Burnout unterschiedlich schwerwiegend für die Betroffenen sind und der Burnout-Prozess mit Depersonalisation beginnt und über reduzierte Leistungsfähigkeit hin zur emotionalen Erschöpfung fortschreitet. Sie postulieren die in Ta-

⁹ Leider gibt es keine empirische Überprüfung dieser Annahme (Demerouti, 1999).

¹⁰ Medianteilung: Eine Verteilung wird am mittleren Wert (Median) halbiert: Hohe Werte sind alle Werte oberhalb des mittleren Wertes; niedrige Werte sind alle Werte unterhalb des mittleren Wertes.

belle 1 dargestellten folgenden acht Burnout-Phasen mit unterschiedlichen Kombinationen hoher und tiefer Ausprägungen der drei Burnout-Komponenten nach Maslach und Jackson (1984):

Tabelle 1: Burnout-Phasen nach Golembiewski & Munzenrider (1988)

	Burnout-Phasen							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Depersonalisation	ni	ho	ni	ho	ni	ho	ni	ho
Red. pers. Leistungsfähigkeit	ni	ni	ho	ho	ni	ni	ho	ho
Emotionale Erschöpfung	ni	ni	ni	ni	ho	ho	ho	ho

Bei diesen acht Phasen ist jedoch nicht unbedingt einleuchtend, dass hohe Werte von einer Phase zur nächsten verschwinden (z.B. Phase IV–V). Golembiewski und Munzenrider (1988) sind denn auch der Ansicht, dass Individuen nicht jede der acht Phasen gleichermassen bis zum völligen Burnout durchlaufen, sondern dass es zwei Varianten des Burnout-Prozesses gibt: **das chronische Burnout** und **das akute Burnout**.

Das chronische Burnout (siehe Tabelle 2) verläuft mit der Phasenabfolge I→II→IV→VIII und beginnt mit Depersonalisation, hinzu kommt reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit, worauf schliesslich die emotionale Erschöpfung folgt.

Tabelle 2: Phasenverlauf des chronischen Burnouts nach Golembiewski & Munzenrider (1988)

	Chronisches Burnout			
	I	II	IV	VIII
Depersonalisation	ni	ho	ho	ho
Red. pers. Leistungsfähigkeit	ni	ni	ho	ho
Emotionale Erschöpfung	ni	ni	ni	ho

Das akute Burnout (siehe Tabelle 3) verläuft mit der Phasenabfolge I→V→VIII. Beim akuten Burnout setzt direkt emotionale Erschöpfung ein, worauf schliesslich die beiden anderen Komponenten Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit folgen.

Tabelle 3: Phasenverlauf des akuten Burnouts nach Golembiewski & Munzenrider (1988)

	Akutes Burnout		
	I	V	VIII
Depersonalisation	ni	ni	ho
Red. pers. Leistungsfähigkeit	ni	ni	ho
Emotionale Erschöpfung	ni	ho	ho

Das Phasenmodell von Golembiewski & Munzenrider (1988) ist durch seinen quantifizierbaren Ansatz einzigartig. Enzmann & Kleiber (1989) bringen als Kritik aber an, dass das Modell empirisch nicht nachgewiesen ist und es keine Längsschnittuntersuchungen dazu gibt (Enzmann & Kleiber, 1989).

Auch wäre es möglich, dass der ganze Burnout-Prozess nicht mit Depersonalisation beginnt, sondern beispielsweise mit reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit (Cherniss, 1980)¹¹, was die ganze Abfolge der Phasen ändern würde. Pines und Maslach (1978) postulieren wiederum einen anderen Verlauf von Burnout. Sie gehen davon aus, dass der Burnout-Prozess mit emotionaler Erschöpfung beginnt (Abbildung 2).



¹¹ Dies würde auch dem Konzept von Lazarus & Launier (1981) entsprechen.

Abbildung 2: Phasenverlauf des Burnouts nach Pines und Maslach (1978)

Interessierte Leser finden in Burisch (2006, S. 39f.) eine Übersicht über einige andere postulierte Verlaufsstadien in übersichtlicher Form.

Als Fazit kann gesagt werden, dass Burnout ein schleichend einsetzender chronischer Prozess der physischen, emotionalen und mentalen Erosion ist, der lange unbemerkt bleiben kann (Rösing, 2003, S. 72). Burnout wird immer schlimmer, und es wird immer schwieriger, aus diesem Prozess auszubrechen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass man auf Warnsymptome der Anfangsphase (überhöhter Energieeinsatz, unrealistische Zielsetzungen) achtet und frühzeitig etwas zur Burnout-Prophylaxe unternimmt (siehe Kapitel 5). Ob der Prozess mit emotionaler Erschöpfung oder Depersonalisation beginnt, kann aufgrund der vorliegenden Forschungsliteratur nicht eindeutig geklärt werden.

2.4.2 Verlaufsmodell von Burnout im Lehrberuf

Für Lehrpersonen haben Kramis-Aebischer (2000, S. 292f.) und Knauder (1996, S. 12) zwei vergleichbare Annahmen zum Verlauf des Burnout-Prozesses aufgestellt. Im Folgenden wurden die beiden Konzepte zu einem Vorschlag zusammengefügt:

1. Erhöhtes (Über-)Engagement, evtl. verbunden mit unrealistischen Zielsetzungen (dies gilt als Warnsymptom)
2. Desillusionierung, Erschöpfung verbunden mit Unzufriedenheit und dem Versuch, sich in Beziehungen zu distanzieren
3. Vermehrte Anstrengung
4. Frustration (Erfolg- und Machtlosigkeit, Infragestellen der eigenen Kompetenz, Verringerung des Selbstwertgefühls, depressive Verstimmungen, Aggressionen)
5. Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit
6. Verflachung des emotionalen Lebens
7. Psychosomatische Reaktionen sowie Hoffnungslosigkeit, Sinnlosigkeit, Verzweiflung; Teufelskreis: Rückzug, Isolation

An dieser Stelle soll nochmals angemerkt werden, dass alle Phasentheorien auf intuitiven Typisierungsversuchen beruhen und nicht auf systematischen empirischen Studien (Burisch, 2006, S. 40).

Bereits wurde mehrere Male auf das Problem der Abgrenzung von Burnout zu anderen Konzepten wie Stress, Depression und Arbeits(un)zufriedenheit hingewiesen. Im nächsten Abschnitt sollen einige Abgrenzungsversuche vorgestellt werden.

2.5 Abgrenzung zu verwandten Phänomenen

Verschiedenste Autoren (u.a. Ficklin, 1983; Kleiber & Enzmann, 1990; Hirsch et al., 1990b; Aronson et al., 1983) weisen auf die mangelhafte Abgrenzung von Burnout zu anderen Krankheitsbildern/Konstrukten hin. So ist Burnout schwierig abzugrenzen von mangelnder Arbeitszufriedenheit, Überdross, Hoffnungslosigkeit, Hilflosigkeit, Stress, Angst, Anspannung, Konflikt, Druck, Gereiztheit, Sättigung, Ermüdung, Belastung, Midlife-Crisis und Depression, um nur die meistgenannten aufzuführen.

Im Folgenden soll versucht werden, Burnout von den Konzepten Stress, Depression und mangelnder Arbeitszufriedenheit abzugrenzen. Mangelnde Arbeitszufriedenheit wird im folgenden Arbeitsunzufriedenheit genannt.

Um eine Abgrenzung zu den genannten Phänomenen machen zu können, muss man vom derzeitigen wissenschaftlichen Begriff von Burnout ausgehen, d.h. dem MBI-Burnout-Begriff mit seinen drei bereits genannten Komponenten:

- emotionale Erschöpfung
- Depersonalisation
- reduzierte Leistungsfähigkeit

2.5.1 Stress oder Burnout?

Damit Burnout und Stress unterschieden werden können, wird zunächst der Begriff ‚Stress‘ näher beschrieben. Gemäss Selye (1975) ist Stress die unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Art von Anforderung, die an ihn gestellt wird. Somit kann Stress aufgrund angenehmer Erfahrungen (Eustress) und Stress aufgrund unangenehmer Erfahrungen (Distress) unterschieden werden. Im Zusammenhang mit Burnout interessiert ‚Distress‘, d.h. Stress aufgrund unangenehmer Erfahrungen. Im Folgenden wird vereinfacht von ‚Stress‘ gesprochen. Stress kann folgendermassen definiert werden: Körperlicher ‚Zustand unter Belastung, gekennzeichnet durch Anspannung, Widerstand gegenüber der Belastung und, bei länger anhaltender oder häufig wiederkehrender Belastung, körperlicher Schädigung‘ (Krohne, 1997, S. 267; zitiert nach Lattmann & Rüedi, 2003).

Bei Burnout treten dieselben körperlichen Reaktionen auf wie bei der Stressreaktion, was einige Autoren dazu veranlasste, Burnout auch als Stress zu definieren (Kahn, 1978). Am Anfang der Burnout-Forschung gab es noch keine Daten zu Burnout, weshalb oftmals auf Stressdaten zurückgegriffen wurde (Farber, 1991a, S. 218)¹².

Andere wie Whitehead (1983), Enzmann und Kleiber (1989), Barth (1992) oder Maslach, Jackson und Leiter (1996) versuchen zu zeigen, dass Burnout und Stress nicht synonym sind. So ist Burnout ihrer Meinung nach viel spezifischer und komplexer (Maslach, Jackson & Leiter, 1996, S. 17). Burnout ist nicht Stress an sich, sondern das Ergebnis von unbewältigtem sozialem Stress (Barth, 1992, S. 55). Auch wird Arbeitsstress eher als temporär gesehen: Arbeitsstress kann bewältigt und überwunden werden – im Gegensatz zu Burnout, welches ein langsamer, sich chronifizierender Prozess (Teufelskreis) ist (Rösing, 2003).

Schliesslich ist Depersonalisation möglicherweise derjenige Burnout-Aspekt, mit dem sich am besten eine Abgrenzung zur allgemeinen Stressreaktion begründen liesse (Enzmann & Kleiber, 1989, S. 94). Die mit Depersonalisation verbundenen negativen Einstellungsänderungen sind eindeutig keine allgemeinen mit Stress verbundenen Merkmale (Rösing, 2003). Auch vertreten viele Forscher wie erwähnt die Meinung, dass Burnout nur bei solchen Menschen auftritt, die einmal ‚gebrannt‘ haben, also Feuer und Flamme für etwas gewesen sind (Freudenberger, 1974), im Gegensatz zu Stress, den jeder erleben kann, ob er engagiert war oder nicht.

2.5.2 Depression oder Burnout?

Fast alle Burnout-Forscher bemühen sich, Burnout von Depression abzugrenzen, auch wenn Depression und Burnout viele Gemeinsamkeiten haben¹³. Gemeinsam sind den beiden Phänomenen der Interessenverlust, die abnehmende Motivation, die Apathie und der soziale Rückzug, sodass die Abgrenzung schwierig ist und es nicht verwundert, wenn Depression und Burnout gleichgesetzt werden. Maslach (1982a) hält Depression nur für eine mögliche

¹² Dies änderte sich, als die Burnout-Forschung ab 1982/83 zunehmend akzeptiert wurde und sich als eigenständiges Thema innerhalb der Stressforschung etablieren konnte (Kleiber & Enzmann, 1990, S. 13).

¹³ Hinweis für methodisch Interessierte: Es besteht die Möglichkeit, die Übereinstimmung/Verschiedenheit der zwei Konstrukte Burnout vs. Depression zu bestimmen, indem die diskriminante Validität der Messinstrumente von Burnout und Depression überprüft wird. Meier (1984) hat eine gründliche Studie zur Konstruktvalidität von Burnout vorgenommen. Er fand zwischen MBI und Depressionsskalen eine Korrelation von .57, was einer substantziellen Ähnlichkeit gleichkommt. Weitere Analysen sind bei Maslach, Jackson & Leiter (1996, S. 15) zu finden.

Folgeerscheinung von Burnout. So sind reduzierte Leistungsfähigkeit und der Zusammenbruch der Selbstachtung wie im Endstadium von Burnout zentrale Charakteristika von Depressionen. Freudenberger & Richelson (1983, S. 87) versuchen folgende Abgrenzung:

Bei einer nicht mit Ausbrennen in Zusammenhang stehenden Depression zieht sich der depressive Zustand lange hin und durchdringt alle Lebensbereiche. (...) Bei einem Ausbrenner dagegen ist die Depression zeitlich begrenzt, bestimmbar und lokalisiert, und sie durchdringt – mehr oder weniger – nur einen Lebensbereich.

Die entscheidende Frage im Zusammenhang mit diesem Versuch der Abgrenzung ist, wie begrenzt die Depression zeitlich und örtlich ist (Globalität). Untersuchungen zeigen, dass Ausgebrannte sich auch von der Familie und von Freunden zurückziehen und soziale Kontakte meiden (z.B. Jackson & Maslach, 1982), was einer Durchdringung mehrerer Lebensbereiche gleichkommt und die Abgrenzung diesbezüglich erschwert. Leider gibt es auch keine Längsschnittuntersuchungen für Aussagen über die zeitliche Begrenzung von Burnout (Enzmann & Kleiber, 1989), was es zusätzlich erschwert, eine Abgrenzung von Burnout und Depression gemäss Freudenberger und Richelson (1983) vorzunehmen.

Enzmann und Kleiber (1989, S. 89) fordern, dass näher auf die Entstehungsursachen von Depressionen und Burnout eingegangen werden müsse, um eine Abgrenzung zu machen, da die gleichartige Symptomatik keine Bestätigung für gleichartige zugrunde liegende Prozesse sei. Dabei stellt vor allem die Abgrenzung einer Komponente von Burnout, nämlich der **emotionalen Erschöpfung**, zu Erschöpfungsdepressionen eine Herausforderung dar. Gemäss Kielholz (1971, S. 47) lässt sich bei Erschöpfungsdepressionen eine jahrelange, zermürbende, weitgehend bewusste Auseinandersetzung mit widrigen Umweltsituationen nachweisen. Dies gilt auch für Burnout. So heben Pines et al. (1981) und Maslach (1982a) in ihrem Burnout-Konzept den andauernden, chronischen Stress durch emotional beanspruchende Arbeit mit anderen Menschen hervor. Die Ähnlichkeit dieser Ursachenbeschreibungen zeigt, dass eine Abgrenzung so kaum möglich ist und es also durchaus denkbar ist, dass sich emotionale Erschöpfung und Erschöpfungsdepression in weiten Bereichen, d.h. auch in ihrem Ursprung, decken. Da sich Burnout aber aus drei verschiedenen Komponenten zusammensetzt, findet man den bedeutendsten Hinweis auf einen **fundamentalen Unterschied zwischen Depression und Burnout in der Depersonalisation**. Sie ist neben der reduzierten persönlichen Leistungsfähigkeit derjenige Aspekt, in dem sich Ausgebrannte und Depressive am meisten unterscheiden (Enzmann & Kleiber, 1989, S. 92). Glass und McKnight (1996) haben in einer Meta-Analyse denn auch empirisch zeigen können, dass die Burnout-Dimensionen Depersonalisation und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit nicht mit Depression zusammenhängen (korrelieren).

2.5.3 Arbeitsunzufriedenheit oder Burnout?

Arbeitsunzufriedenheit und Burnout hängen zusammen, was durch statistische Analysen (Korrelationsanalysen) belegt ist¹⁴ (u.a. Maslach & Jackson, 1986/96). Sie sind jedoch nicht identisch und werden in der Regel auch nicht als synonyme Begriffe verwendet. Bevor gezeigt wird, wie Burnout und Arbeitsunzufriedenheit unterschieden werden können, wird zunächst der Begriff ‚Arbeitszufriedenheit‘ näher beschrieben.

Herzberg (1959) postulierte zwei Faktoren, welche die Arbeitszufriedenheit beeinflussen. Es sind dies die Satisfaktoren und die Frustratoren. Die **Satisfaktoren** haben mit der Arbeit

¹⁴ Für methodisch Interessierte: Die Überprüfung der diskriminanten Validität von Messinstrumenten für Burnout und Arbeitsunzufriedenheit zeigen, dass die Korrelationen nicht so hoch sind, dass Burnout und mangelnde Zufriedenheit als identisch angesehen werden können (Pines, 1986; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Maslach, Jackson & Leiter (1996) verwendeten den Fragebogen JDS (General job satisfaction) zur Messung der Unzufriedenheit im Job und liessen gleichzeitig den MBI ausfüllen.

selbst zu tun und umfassen das Ausmass, in dem die Arbeit Sinn macht, ob ein Leistungserfolg möglich oder ob damit Anerkennung und Beförderungsmöglichkeiten verbunden sind. Herzberg nennt diese Faktoren denn auch **Kontentfaktoren**. Speziell an der Theorie von Herzberg ist, dass er angenommen hat, dass diese Satisfaktoren die Arbeitszufriedenheit nur im Bereich von ‚neutral‘ bis ‚zufrieden‘ beeinflussen können, aber nicht im negativen Bereich. Die **Frustratoren** sind der Arbeitsumgebung zugeordnet und werden deshalb auch als **Kontextfaktoren** bezeichnet. Sie umfassen die Gestaltung der äusseren Arbeitsbedingungen, die Bezahlung und die Sozialleistungen, die Arbeitsplatzsicherheit, die sozialen Beziehungen, die fachlichen Qualifikationen der Vorgesetzten sowie die Unternehmenspolitik. Herzberg nahm hier an, dass diese Frustratoren die Arbeitszufriedenheit nur im Bereich von neutral bis unzufrieden, aber nicht im positiven Bereich beeinflussen können. Bei mehreren empirischen Überprüfungen wurde später festgestellt, dass nur noch von Kontentfaktoren oder Kontextfaktoren gesprochen werden kann, weil beide die Arbeitszufriedenheit sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können. Die meisten empirischen Untersuchungen belegen heute, dass der Arbeitsinhalt (Kontentfaktor) die wichtigste Bestimmungsgrösse für die Arbeitszufriedenheit ist (Grunder & Bieri, 1995).

Barth (1992) greift den Begriff der Satisfaktoren aus Herzbergs Theorie auf, nennt diese aber **Motivatoren** und stellt ihnen die sogenannten **Stressoren** gegenüber. Sie sagt, dass die Abwesenheit von Motivatoren und die Anwesenheit von Stressoren in Zusammenhang mit der Burnout-Entstehung zu bringen sei. So seien Lehrpersonen, deren Arbeit viele Stressoren und wenig Motivatoren aufweist, hochgradig burnout-gefährdet. Allerdings haben eine Reihe von Einflussfaktoren (Mediatoren) einen Einfluss darauf, ob eine Person tatsächlich ausbrennt (Barth, 1992, S. 67ff.). Solche Mediatoren sind beispielsweise die erfahrene soziale Unterstützung (siehe Abschnitt 4.1.5).

Theorien zur Arbeitszufriedenheit besagen, dass Arbeitszufriedenheit auf einer relativ kurzfristigen Situationsanalyse beruht. Durch den einfachen Vergleich der objektiven Arbeitsanforderungen und -bedingungen mit den individuellen Erwartungen und Ansprüchen an den Arbeitsinhalt entsteht je nach Ergebnis Arbeitszufriedenheit oder Arbeitsunzufriedenheit (Bruggemann, 1974; Merz, 1979).

Studien zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen zeigen, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer (80%) mit ihrem Beruf zufrieden sind (Enzmann & Kleiber, 1989; Rudow, 1994; Bieri, 2006). Demgegenüber stehen Zahlen, wonach zwischen 10 und 30% der Lehrkräfte von Burnout betroffen sind (Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1995, S. 120). Aufgrund dieser Zahlen könnte man denken, dass die Anzahl der von Burnout betroffenen Lehrpersonen der Zahl derjenigen entspricht, die mit ihrer Arbeit unzufrieden sind.

Nach Grunder und Bieri (1995) hängen Burnout und allgemeine Arbeitsunzufriedenheit zusammen. So kann allgemeine Arbeitsunzufriedenheit 33% der Varianz von Burnout erklären. Burnout ist aber nicht mit beruflicher Unzufriedenheit identisch. Beide Phänomene können unabhängig voneinander auftreten (Grunder & Bieri, 1995, S. 257).

Die Abgrenzung von Burnout zu Arbeitsunzufriedenheit ist nun nicht schwierig. Ein wichtiges Merkmal von Burnout ist die emotionale Ausgelaugtheit, bei Arbeitsunzufriedenheit muss aber keinesfalls Erschöpfung entstehen: Sie kann mit Aktivität und Wut einhergehen (Rösing, 2003). Auch kann Arbeitsunzufriedenheit mittels diverser Aktionen entgegengewirkt werden (z.B. mit erhöhtem Arbeitseinsatz oder Arbeitsplatzwechsel). Burnout hingegen entsteht als Folge eines langsamen Prozesses der Chronifizierung, wobei kurzfristige Aktionen wie erhöhter Arbeitseinsatz oder Arbeitsplatzwechsel meist nicht helfen (Rösing, 2003).

Für einen umfassenden Überblick über die genannten Konzepte sowie ausführlichere Versuche der Abgrenzung zu Burnout siehe Enzmann & Kleiber (1989, S. 81ff.).

2.6 Instrumente zur Messung von Burnout

Im folgenden Abschnitt werden die gebräuchlichsten Instrumente zur Messung (Erfassung) von Burnout kurz vorgestellt und beschrieben. Dabei handelt es sich ausnahmslos um Fragebogen.

2.6.1 Maslach Burnout Inventory (MBI)

Das Instrument zur Erfassung von Burnout mit der weitesten Verbreitung ist wie erwähnt das Maslach Burnout Inventory (MBI), welches 1981 von Maslach und Jackson entwickelt und 1986 überarbeitet wurde. Mithilfe des MBI werden anhand von 22 Fragen/Items die drei Dimensionen von Burnout erfasst:

- emotionale Erschöpfung (emotional exhaustion): 9 Items
- Depersonalisation (depersonalisation): 5 Items
- reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit (reduced personal accomplishment) 8 Items

Die Antworten werden auf einer 7-stufigen Likertskala getrennt nach Häufigkeit (0 = nie, 6 = jeden Tag) und Intensität (1 = sehr schwach, kaum wahrnehmbar; 6 = bedeutend, sehr stark) angegeben.

Das MBI wurde vielfach überarbeitet. So wurde bereits in der zweiten Testversion von 1986 auf die Intensitätsskala verzichtet¹⁵. Die neueste Fassung wurde von Maslach, Jackson und Leiter 1996 herausgegeben. Diese neueste Version existiert in **drei Varianten**, d.h. unterschiedlichen Manualen/Versionen für unterschiedliche Berufsgruppen (Maslach, Jackson & Leiter, 1996):

- Die **erste Version** ist wie die ursprüngliche Version ganz auf den ‚Human Service‘-Bereich ausgerichtet, das heisst humane Dienstleistungsberufe, also Berufe, die mit Patienten oder Klienten zu tun haben (**MBI Human Service Survey**).
- Eine **zweite Version** fokussiert nicht in erster Linie auf die ‚Human Service Relationship‘, also die Beziehung zwischen Patienten/Klienten und Ärzten/Pflegenden, sondern auf die Arbeitsleistung im Allgemeinen. Sie kann für Berufe verwendet werden, die nicht so sehr auf den Menschen orientiert sind. So wird im **MBI General Survey** von Ermüdung statt von emotionaler Erschöpfung gesprochen. Statt Depersonalisation wird der Begriff Zynismus verwendet, und anstelle von reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit steht reduzierte Effizienz.
- Für die vorliegende Arbeit ist aber die **dritte Version**, das **MBI Educators Survey** von Interesse, welches speziell für Lehrpersonen entwickelt wurde. Dabei wurde der Begriff Patient/Klient durch den Begriff Schüler/Schülerin ersetzt. Eine deutsche Fassung des MBI (**MBI-D**) für Lehrpersonen stammt von Barth (1985). Folgende Fragen sollen auf einer 7-Punkte-Skala (0 = niemals, 6 = täglich)¹⁶ beantwortet werden (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Das MBI-D nach Barth (1985)

Items
Emotionale Erschöpfung
Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.
Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.
Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.
Tagaus, tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.
Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.
Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.
Ich fühle, dass ich in meinem Beruf zu hart arbeite.

¹⁵ Aufgrund der hohen Korrelation der beiden Dimensionen wurde in der zweiten Auflage der Testversion (Maslach & Jackson, 1986) nur noch nach der Häufigkeit gefragt.

¹⁶ 0 = niemals, 1 = ein paar Mal im Jahr, 2 = monatlich, 3 = ein paar Mal im Monat, 4 = wöchentlich, 5 = ein paar Mal in der Woche, 6 = täglich

Es bedeutet für mich zu viel Stress, direkt mit Menschen zu arbeiten.

Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.

Depersonalisation¹⁷

Ich fühle, dass ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.

Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.

Ich befürchte, dass dieser Beruf mich innerlich verhärtet.

Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.

Ich fühle, dass mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.

Reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit¹⁸

Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.

Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.

Ich fühle, dass ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.

Ich fühle mich voller Energie.

Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.

Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.

In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.

Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülern zusammengearbeitet habe.

Nach Enzmann & Kleiber (1989, S. 114), lässt sich zusammenfassend sagen, dass das MBI das qualitativ beste Instrument zum Erfassen von Burnout sein dürfte. Für das MBI spricht, dass mit ihm verschiedene Muster und Entwicklungsstadien erfassbar sind, zum anderen sind die Dimensionen theoretisch gut abgesichert: Emotionale Erschöpfung ist nach Ansicht der meisten Autoren ein allgemeines Kennzeichen von Burnout, und Depersonalisation scheint wie erwähnt wesentlich zu sein, um Burnout von verwandten Konstrukten abzugrenzen.

Auch wurden schon Zehntausende von Personen mit dem MBI untersucht, und es bestehen Normen für verschiedene Berufsgruppen in verschiedenen Ländern. Leider gibt es aber keine Normen für schweizerische Lehrpersonen¹⁹.

Allgemein wird häufig als Kritik angebracht, dass keine Kriterien zur Bestimmung eines **individuellen** Burnout-Grades bestehen (Kramis-Aebischer, 2000, S. 287). Somit ist das MBI kein klinisches Diagnoseinstrument, weil es keine validierte Norm gibt, ab welchem Wert eine einzelne Person Burnout hat.

Des Weiteren wird von mehreren Autoren vorgeschlagen, die Antwortvorgaben des MBI von sieben auf vier zu verkürzen (u.a. Enzmann & Kleiber, 1989) oder einzelne Fragen/Items wegzulassen.

Statistisch interessierte Leserinnen und Leser finden weitere Ausführungen u.a. zur diskriminanten Validität, Konstruktvalidität und Reliabilität in Enzmann und Kleiber (1989), Maslach, Jackson und Leiter (1996), Rösing (2003)²⁰ oder Burisch (2006).

2.6.2 Überdrussskala (Tedium Measure)

Nach Aronson, Pines und Kafry (1983) umfasst Burnout drei Aspekte: das Erleben körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung. Die Überdrussskala soll alle diese Aspekte erfassen. Sie besteht aus 21 Items/Fragen, wobei die Häufigkeit der entsprechenden Gefühlszustände auf einer 7-stufigen Likertskala (1 = niemals, 7 = immer) eingeschätzt werden soll. Durch Mittelwertbildung und Drittelung der Verteilung lassen sich niedrige, mittlere und

¹⁷ Barth (1985) ersetzt die Bezeichnung ‚Depersonalisation‘ mit ‚Dehumanisierung‘. Es handelt sich um synonyme Begriffe.

¹⁸ Die Skala reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit ist negativ gepolt, d.h., niedrige Werte korrespondieren mit einem hohen Grad an Burnout-Erleben.

¹⁹ In Kapitel 4 werden einige Untersuchungen zu Burnout im Lehrberuf, welche in der Schweiz durchgeführt wurden, zusammenfassend dargestellt. Leider sind die Studien aber nur begrenzt vergleichbar.

²⁰ Rösing gibt in ihrem kritischen Buch zu Burnout einen guten Überblick über die Forschung zur Burnout-Messung (Rösing, 2003, S. 73).

hohe Burnout-Werte bestimmen. Mit der Überdrussskala wurden u.a. auch Lehrergruppen untersucht.

Ein Vorteil der Überdrussskala ist nach Burisch (2006, S. 35f.), dass das Instrument universell anwendbar ist. Als Kritik kann angefügt werden, dass es wie beim MBI nicht klar ist, ab wann eine einzelne Person als ausgebrannt bezeichnet werden muss. Pines & Aronson (1988, S. 218) geben eine Interpretationshilfe ab, welche aber willkürlich ist. So bedeutet ein Punktwert ab 4 ‚Ausbrennen oder Überdross‘. In der deutschen Ausgabe geben Aronson et al. (1983, S. 49) aber den Punktwert 3 an, ab dem jemand als ausgebrannt bezeichnet wird (Burisch, 2006, S. 16). Für weitere Ausführungen u.a. zu Gütekriterien siehe Enzmann und Kleiber (1989).

2.6.3 Andere Fragebogen

Einige andere Fragebogen, welche aber nicht an die Bedeutung des MBI heranreichen und welche nicht spezifisch zur Burnout-Erfassung bei Lehrkräften konzipiert wurden, sollen an dieser Stelle kurz genannt werden:

- BOT: Heidelberger Burnout-Test (Becker & Gonschorek, 1989)
- BHD-System: Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (Hacker & Reinhold, 1999)
- TAS: Teacher Attitude Survey: modifizierte Version des MBI. Dem MBI wurden 40 lehrerspezifische Items/Fragen zu Berufszufriedenheit und Stress beigefügt (Farber, 1991a; S. 217ff.).

Einen Überblick über die unzähligen Fragebogen, die nur für einmalige Untersuchungen konstruiert wurden oder über deren weitere Anwendung nicht berichtet wurde, oder Instrumente, welche Konstrukte erfassen, die nahe am Burnout-Konstrukt sind, siehe Enzmann & Kleiber (1989).

2.6.4 Alternativen zu Fragebogen

Dass ca. 90% aller Studien zu Burnout das MBI verwenden, wird von Rösing (2003) kritisiert. Demnach sollte Burnout vermehrt mittels anderer Methoden wie beispielsweise Interviews erhoben werden. Fragebogenverfahren haben jedoch grosse Vorteile gegenüber anderen Verfahren, da sie u.a. schneller und ökonomischer durchgeführt werden können.

Ein Nachteil aller Fragebogenverfahren ist, dass sie auf Selbsteinschätzungen beruhen und somit soziale Erwünschtheit oder Selbstschutz einen Einfluss haben können (Hirsch et al., 1990b, S. 184).

Interviews hingegen sind mit einem enormen Aufwand verbunden und werden nur von einigen wenigen Burnout-Forschern verwendet (siehe Burisch, 2006, S. 39).

Ein weiterer interessanter Hinweis stammt von Evers und Tomic (2002). Sie schlagen vor, die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen durch Berichte von Schülerinnen und Schülern zu ergänzen. In ihrer Studie konnten sie zeigen, dass die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zum gesundheitlichen Zustand ihrer Lehrpersonen valide Informationen liefert.

2.7 Ist Burnout eine Krankheit?

Burnout ist keine Krankheit im Sinne einer medizinischen Definition. So wird Burnout weder in der neusten Ausgabe des internationalen Verzeichnisses psychischer Krankheiten ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) der Weltge-

sundheitsorganisation (WHO) (Dilling, Mombour & Schmidt, 2006) noch im DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) der Amerikanischen Gesellschaft für Psychologie (Henning & Houben, 2001) als Krankheit genannt. Im ICD-10 wird Burnout lediglich unter ‚Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen‘ aufgeführt, im DSM-IV findet Burnout keine Erwähnung²¹.

Da sich Burnout aus verschiedenen Symptomen zusammensetzt, wird es als **Syndrom** bezeichnet. Ein Syndrom ist wie erwähnt eine Erkrankung, welche sich durch eine charakteristische Gruppe gemeinsam auftretender Krankheitszeichen auszeichnet (Brockhaus, 2002–2007).

Wie in Abschnitt 2.3 bereits beschrieben, gibt es für Burnout aber keine diagnostischen Leitlinien, die aufzeigen, welche Symptome vorhanden sein müssen, um Burnout zu diagnostizieren. Es kann höchstens gesagt werden, dass man nur dann von Burnout sprechen kann, wenn alle drei Komponenten emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit mit entsprechenden Symptomen vorhanden sind (Maslach und Jackson, 1996)²².

Wie diagnostiziert nun ein Arzt oder Therapeut Burnout, wenn keine diagnostischen Leitlinien bestehen? Ärzte und Therapeuten behelfen sich meist mit diversen Tests wie dem MBI und arbeiten ergänzend dazu mit der Interpretation von Symptomschilderungen von Patienten und komplizierter Differenzialdiagnostik (d. h. einem Ausschlussverfahren). Dabei können eine Vielzahl von medizinischen Untersuchungen notwendig werden, da die Betroffenen meist über eine grosse Müdigkeit berichten, welche auch ein Symptom vieler körperlicher Krankheiten (Vitamin-, Elektrolyt-, Hormon-, Stoffwechselstörungen, Ernährungsgewohnheiten, Schlafmangel, Tumoren, Entzündungen, Infektionen, Autoimmunkrankheiten, Leber- und Nierenstörungen etc.) sein kann. Diese körperlichen Ursachen müssen am Anfang einer Burnout-Abklärung differenzialdiagnostisch ausgeschlossen werden können (vgl. dazu Psychiatriegespräch, Burnout-Syndrom – Diagnostik und Differentialdiagnostik, verfügbar unter http://www.psychiatriegespraech.de/psychische_krankheiten/burnout/burnout_diagnostik.php [21.04.2008]).

Da Burnout von Krankenkassen nicht als Krankheit akzeptiert wird, weichen viele Ärzte bei der Abrechnung auf eine andere Diagnose aus wie beispielsweise Depression, Neurasthenie oder chronisches Müdigkeitssyndrom (persönliche Mitteilung durch M. Kuper, Januar 2008).

Weiterführende Literatur

Burnout allgemein:

- Aronson, E., Pines A. M. & Kafry D. (1983). Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burisch, M. (1989/2006). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer [aktueller Überblick über Burnout für Sozialwissenschaftler und interessierte Betroffene].
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger [umfassender Überblick über Geschichte, Definition, Symptome, Modelle, Abgrenzung, empirische Analyse des Konstruktes etc.].
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). Burnout: eine internationale Bibliographie. Göttingen: Hogrefe [Bibliografie plus Überblick über Geschichte, Definition, Symptome].
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1996). Maslach Burnout Inventory Manual. Third Edition. Palo Alto: Consulting Psychologists Press [neueste Version des Maslach Burnout Inventory].
- Rösing, I. (2003). Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung. Heidelberg: Asanger.

²¹ Im ICD-10 findet man die Krankheit Neurasthenie, welche, auf die Arbeit bezogen, Burnout sehr nahe kommt (Schaufeli, Bakker & Hoogduin et al., 2001). Im DSM-IV wurde Neurasthenie durch das chronische Müdigkeitssyndrom (Chronic Fatigue Syndrome) ersetzt (Rösing, 2003).

²² Leider gibt es keine empirische Überprüfung dieser Annahme (Demerouti, 1999).

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

Burnout im Lehrberuf:

- Barth, A.-R. (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe [erste grössere Studie zum Thema Burnout bei Lehrern im deutschsprachigen Raum, Beschreibung des Burnouts bei Grund- und Hauptschullehrern, einfaches Arbeitsmodell des Burnouts entwickelt und überprüft, Hinweise auf Prävention und Bewältigung].
- Farber, B. A. (1991). ‚Burnout‘ bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme. In: E. Terhart (Hrsg.), Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen (S. 191–210). Köln: Böhlau.
- Farber, B. A. (1991). Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kramis-Aebischer, K. (1995/1996). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.
- Kramis-Aebischer, K. & Kramis J. (2000). Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung – Entstehung – Prävention. In: H.-R. Schärer (Hrsg.), Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau: Sauerländer.

3 Wichtigste Befunde zu Burnout bei Lehrpersonen in der Schweiz

3.1 Verbreitung von Burnout

Dass Lehrpersonen eindeutig häufiger an psychischen und psychosomatischen Symptomen leiden als die Normalbevölkerung, wurde vielfach belegt (u.a. in Enzmann & Kleiber, 1989; Rudow, 1994; Kramis-Aebischer, 1995). Untersuchungen berichten von 10 bis 30% ausgebrannten Lehrpersonen (Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1995, S. 120). In der Schweiz wurden erst wenige Studien zum Thema Burnout bei Lehrpersonen publiziert. In Abschnitt 3.1.1 werden Schweizer Studien vorgestellt, die das MBI (Maslach Burnout Inventory) verwendet haben. Sie sind aus methodischen Gründen jedoch nur beschränkt vergleichbar. In Abschnitt 3.1.2 werden Schweizer Studien vorgestellt, bei denen andere Skalen zur Anwendung gekommen sind. Lesenden, die an methodischen Fragen weniger interessiert sind, wird empfohlen, bei Abschnitt 3.1.2 weiterzulesen.

3.1.1 Schweizer Studien unter Verwendung des MBI

In Tabelle 5 sind vier Schweizer Studien, welche das MBI als Befragungsinstrument einsetzen, zusammenfassend dargestellt. Als Vergleichsstudie wurde die viel zitierte Studie von Barth (1992), welche in Deutschland durchgeführt wurde, mitaufgeführt.

Tabelle 5: Schweizer Studien im Vergleich

	Grunder & Bieri, 1995	Stöckli 1998	Stöckli 1999	Forneck & Schriever, 2001	Barth 1992
Skala	5er-Skala ²³	Original 7er-Skala ²⁴	Original 7er-Skala	4er-Skala ²⁵	Original 7er-Skala
Land/Kantone	AG	TG, LU, ZH und BS	AG	ZH	Deutschland (Mittelfranken)
Stichprobe	N = 114 Unterschiedliche Stufen	N = 806 Primarlehrpersonen	N = 200 Primarlehrpersonen	N = 2280 Unterschiedliche Stufen	N = 122 Grundschule, Hauptschule
Rücklauf	70%	47.3% 74.2% (BS)	42.6%	17%	76.25%
Emotionale Erschöpfung (MW/SD)	2.40 (0.59)	15.46 (8.61)	12.71 (7.4)	16.99 (4.35)	18.38 (10.38)
Depersonalisation (MW/SD)	1.75 (0.52)	3.91 (3.68)	2.30 (2.91)	6.73 (1.92)	5.61 (4.80)
Reduzierte Leistungsfähigkeit (MW/SD)	3.52 (0.52)	35.74 (6.68)	36.95 (6.75)	14.26 (2.87) (invers ²⁶)	32.39 (7.07)
Anteil stark ausgebrannter Lehrpersonen²⁷		31.8%			28.7%
Burnout-Werte gemäss US-Normen		EE 11.2% DP 2.0% PA 48.8%			EE 23% DP 8% PA 40%

Den einzelnen Zeilen in Tabelle 5 können folgende Informationen entnommen werden:

²³ 1 = sehr selten, 5 = sehr oft

²⁴ 0 = niemals, 1 = ein paar Mal im Jahr, 2 = monatlich, 3 = ein paar Mal im Monat, 4 = wöchentlich, 5 = ein paar Mal in der Woche, 6 = täglich

²⁵ 1 = nicht, 4 = stimmt genau

²⁶ invers = umgekehrt. Normalerweise bedeutet eine niedrige Ausprägung in der Skala reduzierter Leistungsfähigkeit Burnout. Forneck und Schriever haben die Skala umgepolt, so dass hohe Werte reduzierter Leistungsfähigkeit hohen Burnout-Werten entsprechen.

²⁷ Stufe 7, 8 nach Golembiewski, vgl. Abschnitt 2.4.1

- Skala:** In dieser Zeile ist angegeben, wie viele Stufen die Antwortmöglichkeiten (= Skalen) auf dem Fragebogen enthalten haben, von denen die Befragten die am ehesten zutreffende Antwort ankreuzen sollten. So enthielt die Skala von Grunder und Bieri (1995) z.B. fünf Stufen von 1 (= sehr selten) bis 5 (= sehr oft). Drei der aufgeführten Studien verwendeten die MBI-Originalskala, die siebenstufige Antwortvorgaben enthält. Zu beachten ist, dass nur Ergebnisse derjenigen Studien miteinander verglichen werden können, bei denen dieselben Skalen verwendet worden sind.
- Land/Kanton:** Die Befragten der Studie stammen aus den aufgeführten Kantonen bzw. dem deutschen Bundesgebiet.
- Stichprobe und Rücklauf:** Die Stichprobe bezeichnet die Anzahl Lehrpersonen (z.B. N = 114), welche in die Auswertung miteinbezogen wurden. Der Rücklauf meint den prozentualen Anteil der Fragebogen, die vollständig ausgefüllt zurückgeschickt worden sind. Um repräsentative Aussagen machen zu können, wären rund 500 ausgefüllte Fragebogen notwendig. Diese Bedingung erfüllt streng genommen keine der aufgeführten Studien.
- Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, Reduzierte Leistungsfähigkeit:** Um die Mittelwerte für jede Burnout-Dimension zu bestimmen, werden Indizes gebildet. Das kann zumindest für die Originalskala hier anschaulich beschrieben werden. Im Abschnitt 2.6.1 (Tabelle 4) wurde erwähnt, dass beim MBI (Originalskala) die emotionale Erschöpfung mit 9, die Depersonalisation mit 5 und die reduzierte Leistungsfähigkeit mit 8 Items/Fragen gemessen wird. Um einen Index zu bilden, werden nun für jede Person die Werte zusammengezählt, die sie für die einzelnen Dimension angegeben hat (siehe Tabelle 6). Bei der emotionalen Erschöpfung sind Werte zwischen 0 und 54 möglich. Bei 0 hat die befragte Person neunmal 0 (niemals) angegeben, bei 54 hat sie neunmal 6 (täglich) angegeben. Bei Depersonalisation sind Werte zwischen 0 und 30 möglich, bei reduzierter Leistungsfähigkeit Werte zwischen 0 und 48 (siehe Tabelle 6). Wenn diese Indizes für jede befragte Person und für jede Dimension berechnet worden sind, werden die Mittelwerte berechnet. Diese sind in Tabelle 5 angegeben. In der Studie von Stöckli beträgt z.B. der Mittelwert in Bezug auf die Dimension ‚Depersonalisation‘ 3.91, was bei einem möglichen maximalen Wert von 30 vergleichsweise tief ist. Maslach und Jackson (1986) haben aufgrund ihrer Amerikanischen Normierungsstichprobe (N = 4163) mithilfe von statistischen Berechnungen festgelegt, welche Werte sie als niedrig, durchschnittlich oder hoch bezeichnen. Diese Werte sind in Tabelle 5 aufgeführt. Erst mit dieser Information erhalten die in der Tabelle 6 angegebenen Mittelwerte eine Bedeutung für den Vergleich mehrerer Studien. Wenn die Studien betrachtet werden, bei denen die Originalskala verwendet worden ist, so befinden sich die Durchschnittswerte für emotionale Erschöpfung im niedrigen bzw. im durchschnittlichen Bereich, diejenigen für Depersonalisation im niedrigen und diejenigen für die reduzierte Leistungsfähigkeit im durchschnittlichen Bereich.
- Anteil stark ausgebrannter Lehrpersonen:** In jeder Stichprobe hat es Lehrpersonen, die gar nicht oder nur wenig ausgebrannt sind, aber auch solche, die stärker von Burnout betroffen sind. Um sagen zu können, wie hoch der Anteil der Betroffenen ist, wird geschaut, wie viele Lehrpersonen durchschnittliche oder hohe Werte in Bezug auf die drei Dimensionen aufweisen. In Tabelle 5 ist dieser Wert nur für eine der Schweizer Studien aufgeführt.
- Burnout-Werte gemäss US-Normen:** Für die Studie von Stöckli (1998) und die deutsche Vergleichsstudie von Barth (1992) liegen die prozentualen Anteile der Befragten vor, welche, gemessen an der amerikanischen Vergleichsstichprobe, als emotional erschöpft, von Depersonalisation oder von reduzierter Leistungsfähigkeit betroffen sind. Die Schweizer Werte liegen dabei für emotionale Erschöpfung und Depersonalisation tiefer als bei der deutschen Studie, für die reduzierte Leistungsfähigkeit aber höher.

Tabelle 6: Wertebereich und Normierung nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe unter Verwendung der Originalskala

	Emotionale Erschöpfung	Depersonalisation	Reduzierte Leistungsfähigkeit
Möglicher Wertebereich	0–54	0–30	0–48
Niedrig*	0–16	0–8	0–30
Durchschnittlich	17–26	9–13	31–36
Hoch	27 und mehr	14 und mehr	37 und mehr

* Einstufung nach Maslach und Jackson (1986)

3.1.2 Übrige Schweizer Studien

In der Schweiz wurden bereits mehrere Studien durchgeführt, bei denen Ausschnitte aus dem Beanspruchungsscreening (BHD-Fragebogen) verwendet wurden. Kennwerte und Ergebnisse dieser Studien sind in Tabelle 7 aufgelistet.

Das Beanspruchungsscreening (BHD-Fragebogen) besteht aus einem Fragebogen mit fünf Skalen: emotionale Erschöpfung, intrinsische Motivierung, (Un-)Zufriedenheit, Klientenaversion (= beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft²⁸) und reaktives Abschirmen²⁹. Die beiden letzteren Aspekte entsprechen in etwa der Depersonalisation im MBI. Der dritte Aspekt von Burnout, die reduzierte Leistungsfähigkeit, wird nicht gemessen. Die in der Tabelle 7 zusammenfassend dargestellten Studien verwendeten drei der fünf Skalen des BHD-Fragebogens, wobei Burnout-Werte für unterschiedliche Schulstufen sowie Funktionen vorliegen (Ulich et al., 2002; Trachsler et al., 2003/2006).

Die Burnout-Werte aus dem Beanspruchungsscreening werden in normierte Skalen³⁰ umgerechnet und die daraus resultierenden Werte als ‚kritische Werte in Prozent‘ angegeben. In Tabelle 7 wurden die Burnout-Werte für Primarlehrpersonen abgebildet. Da in allen Studien dieselben Skalen verwendet wurden, können die Ergebnisse miteinander verglichen werden.

Tabelle 7: Kritische Werte erlebter Beanspruchung (BHD, Hacker & Reinhold, 1999)

	Ulich et al. (2002)	Trachsler et al. (2003)	Trachsler et al. (2006)
Kanton	BS	TG	TG
Stichprobe	N = 1360 Lehrpersonen KV, Berufsschule, Gymnasium, Kleinklassen, Primarschule, Kindergarten u.a.	N = 1309 Lehrpersonen Volksschule	N = 1449 Lehrpersonen Volksschule
Emotionale Erschöpfung	31.5% (Primarlehrkräfte, n = 340)	32% (Primarlehrkräfte, n = 613)	25% (Primarlehrkräfte, n = 720)
Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft (DP)	26.1% (Primarlehrkräfte, n = 348)	23% (Primarlehrkräfte, n = 618)	14% (Primarlehrkräfte, n = 735)
Reaktives Abschirmen	37.5% (Primarlehrkräfte, n = 347)	26% (Primarlehrkräfte, n = 622)	19% (Primarlehrkräfte, n = 732)

²⁸ Klientenaversion wird von Ulich et al. (2002) und Trachsler et al. (2003, 2006) in beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft umbenannt. Klientenaversion bzw. beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft geht mit aversiven Tendenzen gegenüber Ansprechpartnerinnen oder -partnern wie z.B. Lehrkräften und Eltern einher.

²⁹ Reaktives Abschirmen im Sinne von Gleichgültigkeit bzw. Rückzug kann als Versuch verstanden werden, mit belastenden Situationen umzugehen und zurechtzukommen.

³⁰ Für statistisch Interessierte: Stanine-Skala

Eine weitere Studie bei schweizerischen Lehrpersonen stammt von Kramis-Aebischer (1996). Sie setzte als eine der wenigen die Überdrussskala³¹ von Pines et al. (1981) ein. Die Befragung von 152 Sekundarlehrpersonen (Rücklauf von 52%) in den Kantonen Freiburg und Luzern ergab folgendes Bild: 48% der Lehrpersonen sind nicht ausgebrannt, 28% mittel bis stark ausgebrannt und 24% leicht ausgebrannt (Kramis-Aebischer, 1996, S. 211).

Kritik an der Vergleichbarkeit unterschiedlicher Burnout-Untersuchungen: Wenn man wie erwähnt davon ausgeht, dass nur Ergebnisse von solchen Studien direkt miteinander verglichen werden können, bei denen dieselben Skalen verwendet worden sind, so steht es in der Schweiz nicht besonders gut um Daten über die Verbreitung von Burnout bei Lehrpersonen, da bei vielen Studien auch keine ausreichende Stichprobe von Lehrpersonen befragt werden konnte.

Zusammenfassend kann nach Stöckli (1998, S. 242) gesagt werden, dass eine grosse Interpretationswillkür besteht, was die prozentualen Anteile an von Burnout betroffenen Lehrpersonen oder Burnout-Gefährdeten in Stichproben betrifft.

3.2 Hat die Verbreitung von Burnout in den letzten Jahren zugenommen?

Im Gegensatz zu Trachsler et al. (2006) berichten Schaufeli & Enzmann (1998, S. 8ff.) über eine alarmierende Zunahme der Auftretenshäufigkeit von Burnout, welche in den verschiedensten Studien aus den unterschiedlichsten Ländern nachgewiesen wurde. Die Auftretenshäufigkeit von Burnout in diesen Studien wurde am Anstieg stressbedingter Krankheitstage, Arbeitsunfähigkeit wegen psychischer Störungen, Anzahl Frühpensionierungen etc. gemessen.

Nach Burisch (2006) sind solche Zahlen einerseits mit Vorsicht zu geniessen, da sie zumindest teilweise die Arbeitsmarktlage, die Rentengesetzgebung, die Begutachtungs- und die diagnostischen Gewohnheiten der Ärzte u.v.m. widerspiegeln. Andererseits muss aber gesagt werden, dass gerade strukturelle Bedingungen wie die Arbeitsmarktlage ein wichtiger indirekter Faktor für die Entstehung von Burnout sein kann.

Ob die Auftretenshäufigkeit von Burnout bei Lehrpersonen in den letzten Jahren/Jahrzehnten zugenommen hat, kann niemand genau sagen. Es fehlen Längsschnittstudien, die wiederholt eine konstante Stichprobe befragen (Burisch, 2006).

Einen ersten Schritt in diese Richtung liefern Trachsler et al. (2006). Sie untersuchten Lehrpersonen aus dem Kanton Thurgau zu zwei Zeitpunkten (2003 und 2005), wobei sich 378 Lehrpersonen an beiden Erhebungen beteiligt hatten. Wenn die Veränderungen bei diesen 378 Lehrpersonen betrachtet werden, wird deutlich, dass das Niveau der spezifischen Belastungen und Beanspruchungen relativ stabil geblieben ist. So zeigte sich in Bezug auf die Mittelwerte der emotionalen Erschöpfung keine signifikante Veränderung. Eine relativ geringe signifikante Abnahme zeigte sich in der beeinträchtigten Zuwendungsbereitschaft (Trachsler et al., 2006, S. 36).

Werden in Tabelle 7 die Ergebnisse der beiden Befragungszeitpunkte (2003 und 2005) verglichen, liegen die Werte bei allen Dimensionen von Burnout 2005 deutlich tiefer. Dafür haben die Autoren jedoch keine Erklärung. Der Rückgang der Werte kann nicht durch die Einführung der Schulleitungen erklärt werden, die an den thurgauischen Schulen in diesem Zeitraum erfolgte. In Schulen, bei denen die Schulleitungen 2005 bereits eingeführt waren, lag der Wert für die Dimension ‚emotionale Erschöpfung‘ bei Regelklassenlehrpersonen deutlich höher als in Schulen, die noch keine formelle Leitung hatten. Genau umgekehrt verhielt es sich aber bei den Fachlehrpersonen (Trachsler et al., 2006, S. 22).

³¹ 21 Items (Skala: 1 = niemals bis 7 = immer), 3–3.5 leicht, 3–5 mittel bis stark ausgebrannt

3.3 Mögliche Folgen von Burnout

Ist eine Lehrperson von Burnout betroffen, hat dies auch Auswirkungen auf ihr Umfeld. Leider gibt es nur wenige Untersuchungen, die sich mit möglichen Folgen von Burnout befassen. Dennoch gibt es Studien, die versuchen Antworten auf die Frage zu finden, welche Auswirkungen es auf die Schülerinnen und Schüler hat, wenn sie von einer von Burnout betroffenen Lehrperson unterrichtet werden.

Knauder (1996) ist der Frage nachgegangen, wie Burnout das Schulklima beeinflusst. Sie konnte nachweisen, dass betroffene Lehrpersonen einen Teil ihrer Frustration, ihrer Hoffnungslosigkeit und ihres Überdresses auf ihre Schülerinnen und Schüler übertragen. Besonders gravierend sind diese negativen Übertragungseffekte bei Volksschülern, weil diese sich aufgrund ihres geringen Alters nicht ohne Weiteres von ihrer Lehrperson distanzieren können (Knauder, 1996, S. 62). So weisen Schülerinnen und Schüler, welche von einer betroffenen Lehrperson unterrichtet werden, die geringste Schulfreude, das schlechteste Sozialverhalten und die grösste Angst auf. Allerdings sind diese Schüler am pflichteifrigsten. Knauder erklärt dies damit, dass sich die Volksschülerinnen und -schüler darum bemühen, anerkannt und geliebt zu werden, und gewissermassen aus einer Notlage heraus auf die abweisende Haltung (Depersonalisation) der ausgebrannten Lehrperson reagieren. Knauder (1996) folgert aus den Ergebnissen, dass Burnout bei Lehrpersonen eine enorme Auswirkung auf das Schul- bzw. Klassenklima hat. Vor allem die Burnout-Dimension Depersonalisation ist entscheidend. So hat die negative und unpersönliche Einstellung gegenüber den Schülerinnen und Schülern den gravierendsten negativen Einfluss auf das Schulklima.

Auch Stöckli (1999) hat sich mit möglichen Folgen von Burnout beschäftigt. Er untersuchte, inwiefern das Burnout einer betroffenen Lehrperson die Qualität der Lehrperson-Schüler/innen-Beziehungen beeinträchtigt. Stöckli erfasste Burnout mittels des MBI. Zusätzlich erfasste er negative Reaktionen und Haltungen (Reizbarkeit, Misstrauen und Distanzierung) von Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern und erweiterte somit sein Burnout-Verständnis. Dieses erweiterte Burnout-Konzept bezeichnet er als ‚pädagogisches Ausbrennen‘ (Stöckli, 1999). Die Ergebnisse seiner Studie zeigten, dass das pädagogische Ausbrennen mit hoher Depersonalisation und reduzierter Leistungsfähigkeit einhergeht, aber nicht mit emotionaler Erschöpfung. So weisen Lehrpersonen mit auffällig erhöhten negativen Reaktionen wie Reizbarkeit, Distanzierung und Misstrauen hohe Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit auf, aber wenig oder keine emotionale Erschöpfung.

Eine weitere Studie, die sich mit den möglichen Folgen von Burnout befasst, stammt von Jenkins und Calhoun (1991). Die Autoren konnten zeigen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen dem Burnout einer Lehrperson und der Apathie ihrer Schülerinnen und Schüler.

Weiterführende Literatur

Studien aus der Schweiz:

- Forneck, H. & Schriever, F. (2001). Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern: h.e.p.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). Zufrieden in der Schule? – Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern: Haupt.
- Kramis-Aebischer, K. (1995/1996). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von ‚Burnout‘. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, 2, 240–249.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 293–301.

- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2003). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E., Brüggel, S., Nido, M., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M. & Herms I. (2006). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt. Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Obere Zäune 14, 8001 Zürich.

Studien international:

- Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (1999). Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice [umfassendes Handbuch, Erkenntnisse der internationalen Burnoutforschung für den Lehrberuf].

4 Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout bei Lehrpersonen

Warum brennt eine Lehrperson aus? Liegt es daran, dass sie ihrer Arbeit nicht gewachsen ist oder ungenügend auf den Lehrberuf vorbereitet wurde? Oder liegt es am Beruf, d.h. den mit dem Lehrberuf einhergehenden spezifischen Belastungen oder den Rahmenbedingungen?

Die verschiedensten Autorinnen und Autoren haben, ausgehend von unterschiedlichen Paradigmen, versucht, Antworten auf diese Fragen zu geben. So liegt mittlerweile eine Vielfalt an Erklärungen zur Entstehung von Burnout bei Lehrpersonen vor. Die verschiedenen Erklärungsansätze betonen jeweils unterschiedliche Aspekte. Einige davon sehen gesellschaftliche Veränderungen wie zunehmenden Autoritätsverlust und fehlende Wertschätzung als Hauptursachen von Burnout (z.B. Farber, 1991a). Andere stellen sich die Frage, warum einige Menschen unter vergleichbaren Bedingungen ausbrennen, andere jedoch nicht. Diese Forscherinnen und Forscher stellen Merkmale der Persönlichkeit in den Mittelpunkt ihrer Arbeit (z.B. Schaarschmidt & Fischer, 2001). Wieder andere gehen davon aus, dass die spezifischen Merkmale bzw. Belastungsarten des Lehrberufs (Rudow, 1994) oder die Umwelt der Schule wie beispielsweise die Arbeitssituation an den einzelnen Schulen, der Schultyp, der Ausländeranteil bei den Schülerinnen und Schülern, die Anzahl Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten oder das Klima im Kollegium eine ursächliche Auswirkung auf die Burnout-Rate bei Lehrpersonen hat (z.B. Kaempff & Krause, 2004).

Für jedes der genannten Argumentationsmuster oder Paradigmen (vgl. Krause & Dorsemagen, 2007) gibt es eine Vielzahl von Studien mit empirischen Belegen für die jeweiligen Annahmen.

Für eine differenzierte und umfassende Analyse der möglichen Ursachen von Burnout im Lehrberuf ist es notwendig, dass alle möglichen Sichtweisen miteinbezogen werden, da man nicht sagen kann, wo die alleinige Ursache für Burnout liegt: bei der Person oder den Umweltbedingungen. Man muss die Arbeitsplatzmerkmale (Stressoren), die Persönlichkeit der Lehrperson, die Umweltfaktoren (Kultur, Gesellschaft) sowie die Interaktion von Person und Umwelt genauer betrachten. So gibt es Merkmale und Verhaltensweisen, die einen Menschen besonders anfällig für Burnout machen, und es gibt Umweltbedingungen/Arbeitsbedingungen, die Burnout nahezu heraufbeschwören.

Um die im Zusammenhang mit der Entstehung von Burnout diskutierten Ansätze zu beschreiben, wird im Folgenden schrittweise vorgegangen:

In einem ersten Abschnitt sollen die wichtigsten **persönlichen Risikofaktoren** genannt, d.h. Antwort auf die Frage gegeben werden: Wer ist burnout-gefährdet (individuumorientierter Ansatz), wobei jeweils einige empirische Ergebnisse zur Veranschaulichung angefügt werden. Da die Untersuchungen oftmals kein einheitliches Bild zeigen, werden jeweils nur solche Studien aufgeführt, welche mit demselben Ergebnis repliziert werden konnten.

Welche **Umweltbedingungen** die Entstehung von Burnout begünstigen, wird im zweiten Abschnitt beschrieben und mit Untersuchungsergebnissen ergänzt. Als Umweltbedingungen interessieren in erster Linie das Arbeitsumfeld der Lehrperson, d.h. tätigkeitsbezogene oder organisationsbezogene, berufsspezifische Faktoren, das soziale Umfeld oder die Interaktionen mit den Mitmenschen sowie gesellschaftliche Einflüsse.

Um das komplexe Zusammenspiel der möglichen Ursachen von Burnout mit Wurzeln im intrapsychischen, interpersonalen, beruflichen, organisatorischen, historischen und sozialen Bereich zu erklären, werden in einem dritten Abschnitt ausgewählte **Modelle des Burnouts** zusammenfassend aufgeführt und anschliessend ein empirisch überprüftes Burnout-Modell beschrieben.

4.1 Persönliche Risikofaktoren: Wer ist burnout-gefährdet? (individuumszentrierte Ansätze)

Die individuumszentrierten Ansätze betrachten Burnout unter dem individuellen Aspekt, wobei umweltbedingte Faktoren weitgehend unbeachtet bleiben. Die zentrale Frage, welche mittels individuumszentrierter Ansätze beantwortet werden soll, lautet: Was trägt dazu bei, dass einige Menschen ausbrennen, andere unter vergleichbaren Bedingungen jedoch nicht? Mögliche Antworten auf diese Frage sollen in den folgenden Abschnitten aufgeführt und kritisch reflektiert werden. Als Erstes werden demografische Faktoren, welche einen Zusammenhang mit Burnout haben, aufgezeigt. Anschliessend wird die **ursächliche** Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen bei der Entstehung von Burnout diskutiert und der Einfluss von persönlichen Verhaltensmerkmalen bei der Entstehung von Burnout genauer betrachtet³². Als letzter Punkt persönlicher Risikofaktoren wird die Rolle personaler und sozialer Ressourcen erläutert.

4.1.1 Demografische Faktoren

Zu Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Schultyp, Schulstufe und Burnout im Lehrberuf findet man viel Literatur (Schaufeli & Enzmann, 1998). Zu allen Faktoren liegen aber unterschiedliche Ergebnisse vor, was es schwierig macht, demografische Faktoren im Zusammenhang mit Burnout zu interpretieren. Im Folgenden werden ein paar interessante Befunde kurz vorgestellt:

Mehrere Studien haben bei Frauen etwas höhere Werte für emotionale Erschöpfung und etwas niedrigere für Depersonalisation gefunden als bei Männern (Schaufeli & Enzmann, 1998). Dies widerspiegelt die unterschiedlichen Geschlechterrollen, was nach Burisch (2006) darauf hindeutet, dass das MBI geschlechtsspezifisch normiert werden sollte (vgl. Abschnitt 2.6.1). In einigen Studien werden höhere Burnout-Werte bei Frauen auch mit der Mehrfachbelastung und den Rollenkonflikten von berufstätigen Frauen, die zwischen beruflichem Erfolg, mütterlicher Präsenz und hausfraulicher Perfektion balancieren müssen, interpretiert (Knauder, 1996, S. 18).

Beim Alter und der Berufserfahrung gibt es widersprüchliche Befunde. Die Ergebnisse einiger Studien deuten darauf hin, dass Burnout mit zunehmendem Alter und zunehmender Berufserfahrung abnimmt (Schaufeli & Enzmann, 1998). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei älteren, erfahrenen Lehrpersonen diejenigen, welche am meisten von Burnout betroffen sind, bereits aus dem Beruf ausgestiegen sind (Rösing, 2003). Andere Studien finden in mittlerem Alter die höchsten Burnout-Werte (Schaufeli & Enzmann, 1998). Dass aber auch viele Berufseinsteiger an Burnout erkranken (Burnout nach Praxisschock), wurde von Cherniss (1999) festgestellt.

Neben diesen Ergebnissen zu Geschlecht, Alter und Burnout liegen zur Schulstufe eindeutige Ergebnisse vor. So zeigt sich in den meisten Studien, welche die Burnout-Werte von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen vergleichen, dass die Burnout-Raten mit steigender Schulstufe zunehmen. So haben Kindergartenlehrpersonen sowie Primarschullehrpersonen niedrigere Burnout-Werte als Lehrpersonen der Sekundarschule³³ (u.a. Bauer & Kanders, 1998; Forneck & Schriever, 2001; Ulich et al. 2002).

Die Unterschiede bezüglich verschiedener Schultypen sind meist sehr klein. So berichten Buschmann und Gamsjäger (1999) von minimalen Unterschieden, wobei Lehrpersonen in

³² Persönliche Verhaltensmerkmale sind im Gegensatz zu Persönlichkeitsmerkmalen eher allgemeine Verhaltensweisen der Person.

³³ Diese Aussage wird jedoch von Schaarschmidt und Fischer (2001) kritisiert. Die Autoren weisen darauf hin, dass in den meisten Studien das Geschlecht nicht kontrolliert wurde. Wenn man beim Stufenvergleich beachtet, dass in den unteren Schulstufen vor allem Frauen unterrichten, zeigen sich keine Effekte.

den Volksschulen die niedrigsten und die in den Sonderschulen die höchsten Belastungswerte aufweisen.

4.1.2 Persönlichkeitsmerkmale

In der Burnout-Literatur werden die verschiedensten Merkmale, die einen Menschen anfällig für Burnout machen, untersucht und beschrieben. Dabei tauchen auch widersprüchliche Beschreibungen auf, sodass vermutet wurde, dass es zwei Burnout-Typen geben könnte: den überempfindlichen, eher passiven Burnout-Typen sowie den dynamischen, idealistischen Burnout-Typen (Freudenberger, 1982). Ergebnisse verschiedener Studien führen aber zur Einsicht, dass es den Persönlichkeitstyp eines Ausbrenners nicht gibt, dass aber bestimmte Persönlichkeitsmerkmale verschieden starke Zusammenhänge mit Burnout haben können.

So hat sich beispielsweise gezeigt, dass ängstliche, sozial unsichere und von neurotischen Störungen betroffene Lehrpersonen in hohem Masse burnout-gefährdet sind, da sie sich durch ihre Angst schnell überfordert fühlen. Im Gegensatz dazu schützt Widerstandsfähigkeit (Hardiness) nach Kobasa (1979) vor Burnout (siehe auch Abschnitt 4.1.4).

In der Literatur werden weitere Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen) im Zusammenhang mit Burnout untersucht, wobei die Befunde nicht immer einheitlich ausfallen (Überblick: Schaufeli & Enzmann, 1998).

Auf diese Merkmale soll hier aber nicht näher eingegangen werden, da der individuumszentrierte Blickwinkel bei der Suche nach den Ursachen für die Entstehung von Burnout durchaus problematisch sein kann. So besteht die Gefahr, die ‚Schuld‘ an Burnout vorschnell den betroffenen Personen zuzuschreiben, obwohl durch allfällige Zusammenhänge von Burnout mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen auf keine Kausalität geschlossen werden kann³⁴.

Auf ein weiteres Problem weisen Maslach & Leiter (1997, S. 34) hin: Da Burnout an den Emotionen und am Verhalten von Einzelnen so deutlich erkennbar ist, wird es im Allgemeinen eher als Problem des Menschen denn als ein Problem des Berufsumfeldes gesehen (Salienz, fundamentaler Attributionsfehler³⁵). Diese weit verbreitete Ansicht kann zu folgenden **Fehlinterpretationen** führen:

Menschen, die an Burnout erkranken ...

- sind schwach, und es fehlt ihnen an der körperlichen oder psychischen Verfassung, um mit den Anforderungen des Arbeitsumfeldes fertig zu werden.
- sind vernunftlos, da sie sich über alles beklagen.
- leiden an einer psychischen Störung wie beispielsweise einer Depression, bei der man es gerade noch bis zum Arbeitsplatz schafft.
- (Maslach & Leiter, 1997, S. 34)

Neben Persönlichkeitsmerkmalen wird wie erwähnt auch die Rolle von persönlichen Verhaltensmerkmalen im Zusammenhang mit der Entstehung von Burnout diskutiert. Am besten beschrieben sind Unterschiede im individuellen (Stress-)Bewältigungsverhalten.

³⁴ In der Burnout-Forschung überwiegen Korrelationsstudien und Querschnittuntersuchungen, welche dazu geeignet sind, Zusammenhänge zwischen Merkmalen und Burnout zu bestimmen. Dabei können nur Zusammenhänge (positive und negative) empirisch belegt werden. Wenn beispielsweise soziale Unsicherheit auftritt, tritt auch Burnout vermehrt auf. Es ist damit aber nicht geklärt, ob soziale Unsicherheit zu Burnout führt oder Burnout zu sozialer Unsicherheit, was durchaus auch denkbar ist.

³⁵ Salienz = Bedeutsamkeit/Hervortreten. Der fundamentale Attributionsfehler beschreibt die Tendenz von Beobachtern, Personen als Ursache für ihre Handlungen zu sehen. Damit kommt es zu einer Überbewertung von dispositionalen Faktoren bei gleichzeitiger Unterbewertung von situationalen Faktoren.

4.1.3 Persönliche (Verhaltens-)Merkmale

Um die Entstehung von Burnout zu erklären, wird zunächst eine **modifizierte Version des Stressmodells** von Lazarus und Launier (1981) herangezogen. Dieses liefert einen Erklärungsansatz, warum unter relativ gleichen äusseren Bedingungen nur ein gewisser Teil von Lehrpersonen ausbrennt. Das Stressmodell kann hier herangezogen werden, weil deutlich geworden ist, dass nicht bewältigter Stress zu Burnout führen kann (siehe Abschnitt 2.5.1).

Der Grund dafür, dass unter vergleichbaren äusseren Bedingungen nur ein gewisser Teil von Lehrpersonen ausbrennt, liegt bei individuell unterschiedlichen **Bewertungsprozessen** sowie individuellen **Bewältigungsstrategien**. So hat die Art und Weise, wie Menschen mit Problemen oder Stress umgehen und wie bestimmte Situationen wahrgenommen werden, einen Zusammenhang mit Burnout.

Vereinfacht dargestellt geht das Modell von Lazarus und Launier (1981) von einer primären Bewertung einer Situation aus, bei der ein zunächst neutraler Reiz (Stimulus) positiv, neutral oder negativ beurteilt wird (siehe Abbildung 3). So wird beispielsweise das Verhalten eines Schülers (Reiz/Stimulus) je nach Lehrperson unterschiedlich bewertet. Die eine Lehrperson empfindet das Verhalten des Schülers als negativ, d.h. stressig, eine andere Lehrperson kann dasselbe Verhalten als irrelevant oder sogar als positiv bewerten. Wird die Situation als negativ, d.h. stressrelevant, eingeschätzt, kann wieder unterschieden werden zwischen Bedrohung, Schaden/Verlust oder Herausforderung. Wird die stressrelevante Situation als Bedrohung oder als Schaden/Verlust interpretiert, folgt auf die primäre Bewertung der Situation eine sekundäre Bewertung der individuell vorhandenen Handlungsressourcen. Das Individuum schätzt die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und Fähigkeiten für den Umgang mit der Situation ein. Jetzt werden Bewältigungsstrategien eingesetzt, um mit der Situation fertig zu werden. Je nach Situation sind einige Strategien erfolgsversprechender als andere, und wie anschliessend aufgezeigt wird, erhöht sich die Gefahr von Burnout, wenn eine stressrelevante Situation wiederholt nicht erfolgreich bewältigt werden kann.

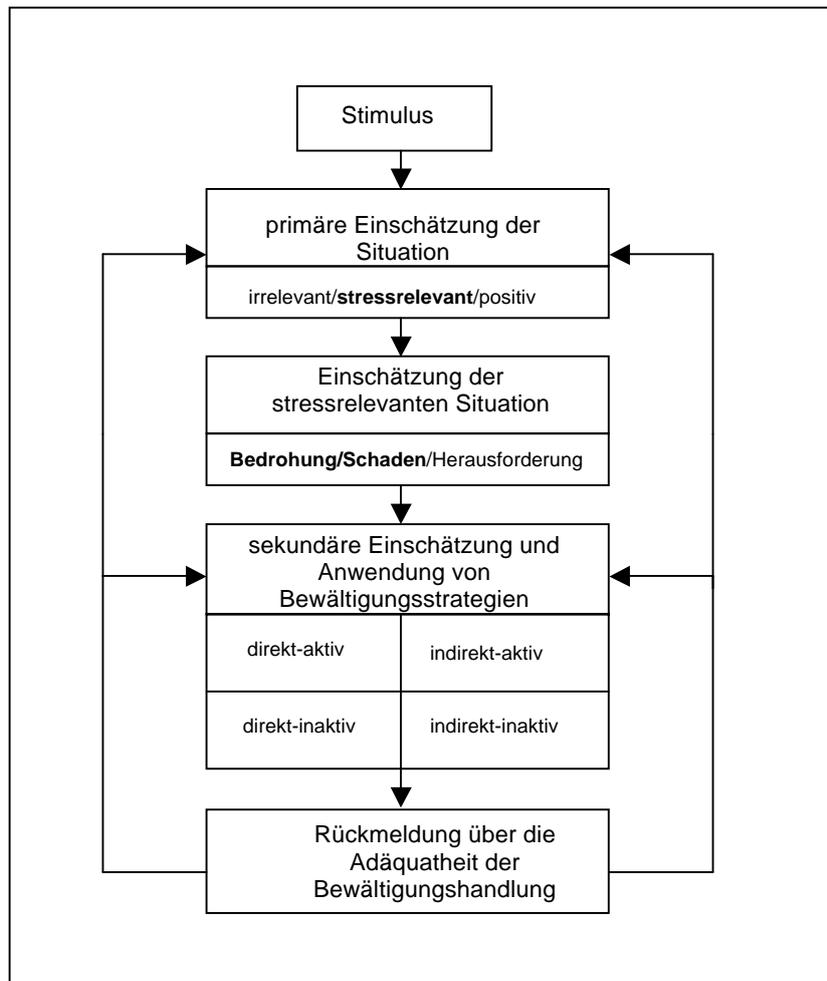


Abbildung 3: Modifiziertes Stressmodell nach Lazarus und Launier (1981)

Im Folgenden werden die zur Bewältigung von Stress anwendbaren Bewältigungsstrategien sowie ihr Zusammenhang zu Burnout kurz beschrieben.

Bewältigungsstrategien können nach Aronson, Pines & Kafry (1983) in direkte und indirekte Strategien aufgeteilt werden. **Direkte Bewältigungsstrategien** richten sich auf die Situation selbst, d.h., es wird versucht, sich der Situation zu stellen (man versucht direkt an der Situation etwas zu verändern). **Indirekte Bewältigungsstrategien** sind innere Strategien, welche zum Einsatz kommen können, wenn man nach der Einschätzung der Situation zum Schluss kommt, dass die Umwelt nicht im eigenen Sinne beeinflusst werden kann (man versucht die durch den Stress hervorgerufenen Emotionen zu verändern). Es gibt **aktive** und **inaktive** Bewältigungsstrategien, was mit der Unterscheidung in direkte und indirekte Strategien zu vier Typen von Bewältigungsstrategien führt (Aronson, Pines & Kafry, 1983):

- direkt-aktiv: Quelle des Stresses verändern
- indirekt-aktiv: sich selbst verändern und sich an die Situation anpassen
- direkt-inaktiv: Quelle des Stresses ignorieren oder vermeiden
- indirekt-inaktiv: Ablenkung durch Musik, TV-Konsum, Alkohol, Drogen, Krankwerden etc.

So kann eine Lehrperson, die das Verhalten eines Schülers als stressrelevant einschätzt, direkt etwas unternehmen, um dieses zu korrigieren, und den Schüler zurechtweisen oder mit ihm reden (direkt-aktiv), oder versuchen das Verhalten des Schülers nicht mehr als störend zu sehen (indirekt-aktiv) oder den Schüler ignorieren (direkt-inaktiv) oder sich in der Pause oder am Abend abzulenken (indirekt-inaktiv).

Je nach Beschaffenheit der Situation und der Art der Bewältigungsstrategie kann der Stress reduziert werden oder eben nicht, und je nach Situation eignen sich gewisse Strategien besser zur Stressbewältigung als andere. So werden direkt-aktive Strategien als besonders erfolgreich beschrieben. Dies gilt aber nur für Situationen, die tatsächlich veränderbar sind (Pines & Kafry, 1982). So haben 72% der von Dewe (1985) befragten Lehrpersonen bevorzugt indirekt-aktive Bewältigungsstrategien genannt. Unter Mitberücksichtigung der Situationen sind diese u.U. durchaus angebracht, da bei schwer veränderbaren Situationen oder wenig Erfolg versprechenden Bewältigungsmöglichkeiten lösungsorientierte Strategien nicht zum Ziel führen.

Auch Vermeidung (indirekt-aktiv) kann kurzfristig stressreduzierend wirken, führt aber langfristig häufig zur Erhöhung von Stress. So kann die bei betroffenen Lehrpersonen oft beobachtete anfängliche Steigerung der Anstrengung kurzfristig Erfolg bringen, langfristig jedoch zu Ermüdung führen. Eine weitere oftmals beobachtete Bewältigungsstrategie ist eine Verringerung der Beanspruchung z.B. durch Dienst nach Vorschrift. Diese ‚Taktik‘ zur Verminderung von Stress kann aber auch erhöhtes Risiko bedeuten und weiteren Stress nach sich ziehen (Burisch, 2006).

Indirekt-inaktive Strategien gelten als wenig Erfolg versprechend und korrelieren positiv mit Burnout. Anscheinend gilt die Regel: Lösbares lösen, Unlösbares gelassen ertragen, vor allem aber sorgfältig zwischen beidem unterscheiden (Burisch, 2006).

Ausgehend vom Stressmodell von Lazarus und Launier (1981) kann zusammenfassend gesagt werden, dass Stress von der Art und Weise abhängt, wie man eine bestimmte Situation sieht und empfindet, von früheren Erfahrungen und Erwartungen, von der Ausgangslage und von den Fähigkeiten und Kenntnissen, mit Stressoren umzugehen – also von der Anwendung adäquater Bewältigungsstrategien (Copingstil). Zu Burnout kann es dann kommen, wenn (sozialer) Stress über einen längeren Zeitraum nicht bewältigt werden kann (Barth, 1992).

Als zweiter bekannter Erklärungsansatz für die Entstehung von Burnout im Lehrberuf werden die von Schaarschmidt und Fischer (2001) eingeführten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) vorgestellt.

Schaarschmidt und Fischer (2001) gehen von der Überlegung aus, dass es drei Faktoren des Verhaltens und Erlebens zu berücksichtigen gilt, wenn auf Persönlichkeitsunterschiede im Verhalten im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Burnout geschlossen werden soll:

- 1) Das **berufliche Engagement**, welches je nach der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft, dem Perfektionsstreben und der Distanzierungsfähigkeit unterschiedlich hoch sein kann. Distanzierungsfähigkeit meint, dass eine Lehrperson anerkennen kann, dass ihren Bemühungen Grenzen gesetzt sind und sie nicht alles zum Guten beeinflussen kann.
- 2) Die **Widerstandskraft**, welche sich durch hohe Erfolgszuversicht trotz Misserfolg, eine offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit kennzeichnet, und
- 3) berufsbegleitende **Emotionen**, welche durch das Erfolgserleben, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung hervorgerufen werden.

Schaarschmidt und Fischer (2001) konnten vier komplexe Bewältigungsmuster identifizieren, in welchen diese Merkmale in unterschiedlicher Weise zusammenwirken. Diese arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) kennzeichnen den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit dem Beruf. Von diesen Bewältigungsmustern hängt ab, wie berufliche Belastungen verarbeitet werden und in welchem Grad Beanspruchungen entstehen, die unter Umständen zu einem Burnout führen können.

Im **Muster G** (Gesundheit) findet man ein hohes, aber nicht übermässiges Engagement, verbunden mit einer im oberen Durchschnittsbereich liegenden Distanzierungsfähigkeit sowie einem hohen Mass erlebter Widerstandskraft, innerer Ruhe und Ausgeglichenheit. Zu diesem Muster gehören auch eine hohe Bewältigungskompetenz, eine hohe Identifikation mit dem Beruf sowie positive Emotionen wie z.B. Freude am Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung. Dieses Muster ist ein Ausdruck von Gesundheit sowie eine Voraussetzung für eine gesundheitsfördernde Bewältigung der beruflichen Anforderungen.

Das **Muster S** (Schonung) ist gekennzeichnet durch ein niedriges Engagement, welches aber nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung zu verstehen ist. Zu diesem Muster gehören auch die am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit sowie eine im oberen Durchschnitt liegende Ausprägung der inneren Ruhe und der Lebenszufriedenheit, welche ein eher positives Lebensgefühl anzeigen.

Neben diesen beiden Mustern wurden zwei Risikomuster identifiziert, welche mit gesundheitlichen Gefährdungen und Beeinträchtigungen einhergehen können.

Das **Risikomuster A** ist durch überhöhtes Engagement, niedrige Distanzierungsfähigkeit und negative Emotionen gekennzeichnet. Dieses Muster steht in einem engen Bezug zu einem Verhaltensmuster, welches durch übersteigertes und andauerndes Engagement, grossen Ehrgeiz, Ungeduld und die Unfähigkeit zu Erholung u.a. gekennzeichnet ist und in engem Zusammenhang mit Herzerkrankungen steht³⁶. Neuere Erkenntnisse legen aber die Schlussfolgerung nahe, dass ein Verhaltensstil im Sinne des ‚Workaholic‘ allein noch nicht krank machend sein muss – in Verbindung mit negativen Emotionen aber ein generelles Krankheitsrisiko bedingen kann (Schröder, 1992).

Das **Risikomuster B** (Burnout) schliesslich ist durch geringes Engagement sowie eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit, durch eine herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negativen Emotionen gekennzeichnet. Schaarschmidt und Fischer (2001) konnten auch zeigen, dass Personen mit dem Risikomuster B die ungünstigsten Selbsteinschätzungen vornehmen und sich in deutlichem Masse Kompetenzdefizite zuschreiben. All diese Erscheinungen zählen zum Kern des Burnout-Syndroms.

Die Untersuchung von Schaarschmidt & Fischer (2001) bei rund 4000 Lehrpersonen in Deutschland und Österreich konnte zeigen, dass es eine Vielzahl von Lehrpersonen gibt, welche sich vorwiegend nach den risikoreichen Verhaltens- und Erlebensmustern A und B verhalten (59%). Bei keiner anderen Berufsgruppe wurden so hohe Prozentsätze gefunden. Schaarschmidt und Fischer (2001) schliessen daraus, dass es sich dabei um ein allgemeines Charakteristikum von Lehrpersonen handelt.

Im Rahmen von individuumszentrierten Ansätzen zur Erklärung von Burnout ist auch die ressourcenorientierte (salutogene) Perspektive von Antonovsky (1979/1997) von Bedeutung. Bei diesem Ansatz wird nicht gefragt, was Menschen krank macht, sondern was sie gesund hält. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit kann nach diesem Ansatz auch gefragt werden, welche Faktoren vor Burnout schützen können. Im Folgenden wird deshalb der Schutz- oder Puffereffekt von personalen und sozialen Ressourcen kurz thematisiert³⁷.

³⁶ (Typ-A-Konzept, ‚Managertyp‘, nach Friedmann und Rosenmann, 1974).

³⁷ Interessierte Leserinnen und Leser finden in Märki, Lattmann & Strittmatter (2005) ausführlichere Informationen zu dieser Ressourcenperspektive.

4.1.4 Personale Ressourcen

Nach Rösing (2003) gibt es nur wenige Arbeiten, die sich mit Burnout beschäftigen und dem salutogenen Ansatz verpflichtet sind. Die wichtigsten Konzepte und ihr Zusammenhang zu Burnout sollen an dieser Stelle aufgezeigt werden.

Zwischen Burnout und der personalen Ressource Hardiness (Kobasa, 1979) wurden Zusammenhänge gefunden. Hardiness (Widerstandsfähigkeit) ist gekennzeichnet durch eine engagierte Grundhaltung im Leben, ein Gefühl, die Dinge im Griff zu haben, sowie eine grosse Offenheit gegenüber Veränderungen. Personen mit einer hohen Widerstandsfähigkeit weisen deutlich niedrigere MBI-Burnout-Werte auf als Personen mit einer tiefen Widerstandsfähigkeit (Pierce & Molloy, 1990).

Auch die sogenannte Selbstwirksamkeit ist gerade im Lehrberuf eine grundlegende personale Ressource. Selbstwirksamkeit kann umschrieben werden als das Vertrauen in das eigene (berufliche) Können (Bandura, 1977). Verschiedenste Burnout-Forscher haben sich mit dem Zusammenhang von Burnout und Selbstwirksamkeit im Lehrberuf beschäftigt, wobei gezeigt werden konnte, dass niedrige Selbstwirksamkeit mit hohem Burnout zusammenhängt (u.a. Schwarzer & Schmitz, 1999; Brouwers & Tomic, 2000).

Eine Schutzfunktion vor Burnout hat auch das Konzept des Sense of Coherence (SOC, Kohärenzgefühl), welches von Antonovsky (1997) eingeführt wurde (Gana & Boblique, 2000):

Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmass man ein durchdringendes, dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen (Antonovsky, 1997, S. 36).

Kurz gesagt ist das Kohärenzgefühl eine innere Gewissheit des Individuums, dass die Anforderungen, die das Leben stellt, transparent, bewältigbar und sinnvoll sind.

Auch Humor, Optimismus und Spiritualität haben eine Schutzfunktion vor Burnout³⁸ (Talbot & Lumden, 2000; Riolli & Savicki, 2003; Nindl, 2001).

Schlussendlich dürfen auch die fachlichen und beruflichen Kompetenzen (= Ressourcen) nicht vergessen gehen, da auch sie einen Zusammenhang mit Burnout haben können. Jedoch kann eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit/Kompetenz nicht vor Burnout schützen, vor allem, wenn sie mit einer laufenden Erhöhung der eigenen Leistungsansprüche verbunden ist (Burisch, 2006, S. 209). Eine auffällige Burnout-Rate könnte aber als Hinweis auf ungenügende Berufsvorbereitung oder Defizite bei der professionellen Bewältigung von Anforderungs- und Stresssituationen betrachtet werden (Kramis-Aebischer, 2000, S. 293 ff.). Diese Hinweise unterstützen die Forderung nach einer professionalisierten Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, durch welche die fachlichen und sozialen Kompetenzen stetig verbessert werden und die es ermöglicht, dass Lehrpersonen sich auch Wissen über die mögliche Bewältigung von Stresssituationen in ihrem anforderungsreichen Beruf aneignen. Ein weiterer interessanter Befund im Zusammenhang mit Kompetenzen liefert die Studie von Bauer & Kandera (1998). Die Autoren konnten zeigen, dass sich die Burnout-Werte je nach Einschätzung der Kompetenz des Kollegiums unterscheiden. 21% der Lehrpersonen wiesen hohe Burnout-Werte auf, wenn sie sich ihrer Einschätzung nach in einem wenig kompetenten Kollegium befanden. Hingegen wiesen nur 5% hohe Burnout-Werte auf, wenn sie ihr Kollegium als kompetent einschätzten.

³⁸ Für eine ausführlichere Zusammenstellung neuerer Burnout-Forschung siehe Vandenberghe und Huberman (1999) sowie Rösing (2003).

4.1.5 Soziale Ressourcen

Auf den Einfluss von sozialer Unterstützung auf Burnout wird in der Literatur vielerorts hingewiesen, da soziale Unterstützung vor negativen Folgen von Stress und damit auch vor dem Ausbrennen schützt (Neuenschwander, 2003). Soziale Unterstützung resultiert aus guten Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten, Freunden und der Familie. Nach Aronson, Pines & Kafry (1983, S. 141ff.) können folgende Basisfunktionen sozialer Unterstützungssysteme unterschieden werden, welche von unterschiedlichen Personen aus dem eigenen Umfeld erfüllt werden können (nicht alle Funktionen können durch nur eine Person abgedeckt werden):

Zuhören (keine Ratschläge, keine Urteile, keine Übertrumpfung), Hilfe, Feedback, technische Unterstützung (durch Experten), sachliche Unterstützung (von kenntnisreichen Vorgesetzten besonders wirkungsvoll), technische Herausforderung (Kritik und Herausforderung), emotionale Unterstützung, emotionale Herausforderung (Denkanstösse geben) und das Teilen der sozialen Wirklichkeit/Realität (gleiche Wertvorstellungen, Ansichten).

Es hat sich gezeigt, dass sich soziale Unterstützung als Schutzfaktor auf alle drei Komponenten von Burnout (emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, reduzierte Leistungsfähigkeit) auswirkt. Die effektivste Unterstützung stammt dabei von der Schulleitung und von Kolleginnen und Kollegen (u.a. Sarros & Sarros, 1992; Fang & Yan, 2004).

Nachdem deutlich geworden ist, dass die Aktivierung von Ressourcen präventiv gegen die Folgen von persönlichen Risikofaktoren wirken kann, werden im nächsten Abschnitt bisher nicht erwähnte Risikofaktoren beschrieben.

4.1.6 Andere persönliche Risikofaktoren

Nebst den bereits genannten persönlichen Risikofaktoren wurden in der Burnout-Literatur mehrere weitere Faktoren untersucht und beschrieben. Einige sollen an dieser Stelle kurz erwähnt werden:

- Motive (allgemeine und berufsbezogene): Nur diejenigen können ausbrennen, welche einmal entflammt gewesen waren, d.h. besondere Begeisterung für den Beruf aufweisen (Aronson et al., 1983). Diese weitverbreitete Aussage ist aber heutzutage umstritten. Neuere Forschung sieht dieses anfängliche Überengagement nicht mehr als ursächliche Bedingung für Burnout. Es wird heute vielmehr vermutet, dass unrealistische Ansprüche zu Burnout führen (Friedman, 1996).
- Locus of Control: unrealistische interne Attribuierung (Erwartung, alle Probleme selbst lösen zu müssen und lösen zu können) als auch fatalistische externe Attribuierung (generelle Erwartung, dass sich die äussere Situation nicht verändern lässt) begünstigen Burnout (Savicki & Cooley, 1982).
- Reformfreudige Lehrpersonen brennen häufiger aus als reformfeindliche (Bauer & Kanders, 1998; Kramis-Aebischer, 1996).

Nachdem persönliche Risikofaktoren im Zusammenhang mit der Entstehung von Burnout beschrieben wurden, wird im nächsten Abschnitt auf die Rolle der Umweltbedingungen eingegangen. Heutzutage sieht die Mehrzahl empirischer Forschungen Burnout als ein berufsspezifisches Stressphänomen, welches aus der arbeitspsychologischen Perspektive erklärt werden kann.

4.2 Umweltfaktoren: Welche Arbeitsbedingungen/Arbeitsplatzmerkmale fördern Burnout? (arbeits- und organisationspsychologische Ansätze)

Die arbeits- und organisationspsychologischen Ansätze sind insgesamt sehr vielfältig und beschreiben viele Situationsmerkmale, die potenziell burnout-relevant sein können. Diese Ansätze gehen von der grundlegenden Annahme aus, dass die Strukturierung und Ausgestaltung des Arbeitsplatzes und die Art und Weise, wie die Arbeit erledigt wird, in entscheidendem Masse die Entstehung von Burnout beeinflussen. Es wird angenommen, dass verschiedenste ungünstige Arbeitsbedingungen bzw. Arbeitsplatzmerkmale einen Einfluss auf Burnout haben.

Mehrere Studien haben gezeigt, dass der Lehrberuf in besonderem Masse mit psychischen Belastungen einhergeht und dass Lehrpersonen als besonders burnout-gefährdet gelten. So ist beispielsweise die Anzahl Lehrpersonen, die sich frühpensionieren lassen oder aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig aus dem Beruf aussteigen, im Vergleich zu anderen Berufsgruppen deutlich höher (de Heus & Diekstra, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Heyse, 2005).

Im folgenden Abschnitt wird daher versucht, die wesentlichen **Faktoren des Lehrberufs** herauszuarbeiten, welche in einem **ursächlichen Zusammenhang mit Burnout** stehen können. Als Erstes wird die Rahmenkonzeption zur speziellen Belastungs-Beanspruchungs-Situation von Rudow (1994) eingeführt. Diese Rahmenkonzeption ist grundlegend für das Verständnis, wie aus objektiven Belastungen im Lehrberuf Stress und Burnout entstehen kann.

4.2.1 Rahmenkonzeption der Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz (Rudow, 1994)

Um die Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz in der Lehrertätigkeit zu analysieren, entwickelte Rudow (1994) eine Rahmenkonzeption (siehe Abbildung 4), welche auf tätigkeits- und handlungstheoretischen Annahmen von Lazarus (1966), dem Stressmodell von Lazarus und Launier (1981), sowie dem Stressmodell von Selye (1975) beruht. Im Folgenden werden diese Rahmenkonzeption sowie die zentralen Begriffe **objektive und subjektive Belastung** und **Beanspruchung** erläutert.

Weil auch bei Rudows Konzeption die bereits weiter oben beschriebenen Stressmodelle eine Rolle spielen, weist seine Konzeption Ähnlichkeiten mit den Erklärungen auf, wie Persönlichkeitsmerkmale zu Burnout führen können.

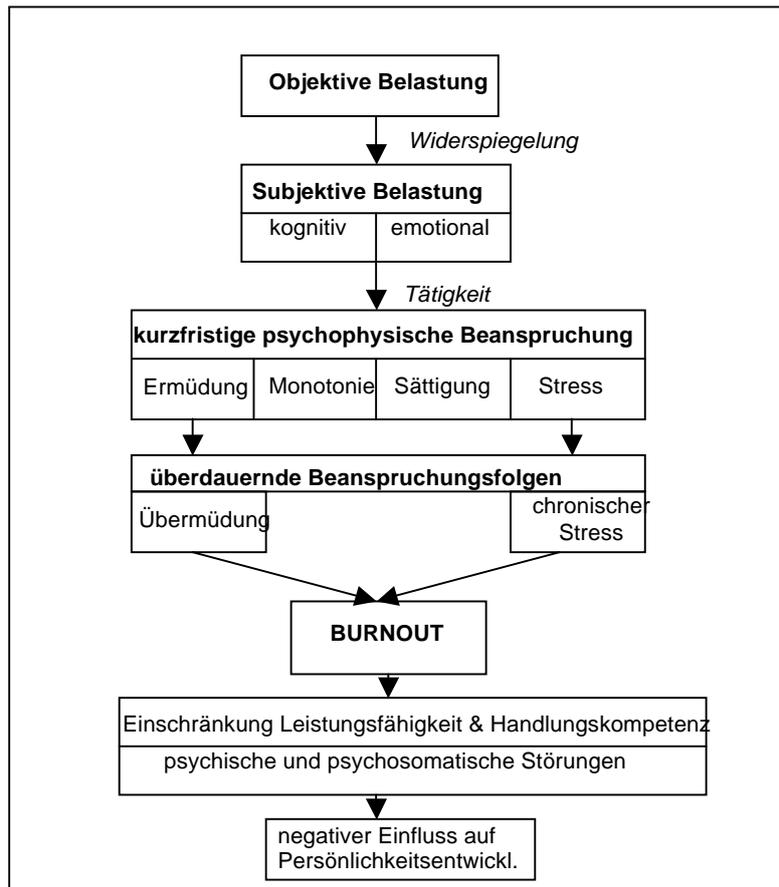


Abbildung 4: Modifizierte Rahmenkonzeption der Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz nach Rudow (1994, S. 6ff.)

Ein erster Ansatzpunkt zur Identifikation von Faktoren des Lehrberufes, die in einem ursächlichen Zusammenhang mit Burnout stehen können, sind die **objektiven Belastungen** des Berufes. Darunter werden alle Faktoren zusammengefasst, welche unabhängig von der Lehrperson im Lehrberuf auftreten können. Dazu gehören die Arbeitsaufgaben (Bildungs- und Erziehungsaufgaben) und die Arbeitsbedingungen, wozu soziale Beziehungen, arbeitsorganisatorische Bedingungen (z.B. die Anzahl Stunden pro Woche) gezählt werden. Hinzu kommen arbeitshygienische Faktoren (z.B. Lärm) sowie gesellschaftliche Bedingungen (z.B. schlechtes Image des Lehrberufes) (Krause & Dorsemagen, 2007).

Auch das soziale Umfeld der Schule wie beispielsweise ein hoher Migrationsanteil und die Arbeitssituation an einzelnen Schulen (Konflikte im Kollegium, Wertschätzung, Unterrichtsstörungen) können zu den objektiven Belastungen des Lehrberufes gezählt werden (Kaempf & Krause, 2004). So konnten Bauer und Kanders (1998) zeigen, dass Merkmale auf der Ebene der einzelnen Schule eine herausragende Bedeutung für das Belastungserleben der Lehrpersonen haben.

Als zweiter Ansatzpunkt für burnout-relevante Faktoren gelten die **subjektiven Belastungen**, welche bei den einzelnen Lehrpersonen durch die Bewertung der objektiven Belastungen entstehen. Das heisst, dass ein und dieselbe Aufgabe oder Gegebenheit von verschiedenen Lehrpersonen subjektiv unterschiedlich belastend erlebt wird. Bei der Entstehung von subjektiven Belastungen spielen Vorerfahrungen eine wichtige Rolle. Beispiele solcher subjektiven Belastungen sind die subjektive Wahrnehmung von Tätigkeitsmerkmalen (z.B. wenig Entscheidungsspielraum), Organisationsmerkmalen (z.B. geringe Karrieremöglichkeiten) oder von sozialen Beziehungen (z.B. ungünstiges Schulklima).

Die subjektive (oder psychische) Belastung ist entscheidend für das Handeln, da sie die Bewältigungsprozesse initiiert (vgl. Stressmodell von Lazarus & Launier, Abschnitt 4.1.3). Sie lässt sich in kognitive und emotionale Belastung unterscheiden³⁹. Bei der Ausführung der Tätigkeit führen diese subjektiven Belastungen zu **kurzfristigen psychophysischen Beanspruchungen** wie Ermüdung, Monotonie, Sättigung oder Stress. Dauern diese Beanspruchungen lange an, führen sie zu langfristigen, **überdauernden Beanspruchungsfolgen** wie Übermüdung oder chronischem Stress. Kann die Übermüdung oder der chronische Stress nicht bewältigt werden, entsteht Burnout (Barth, 1992).

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu Belastungen im Lehrberuf aufgeführt. Dabei werden einige für den Lehrberuf typische Belastungen, welche am Anfang eines Burnout-Prozesses stehen können, zusammenfassend dargestellt, wobei objektive und subjektive Belastungen nicht weiter unterschieden werden.

4.2.2 Arbeitsbezogene Belastungen von Lehrpersonen

Zu arbeitsbezogenen Belastungen im Lehrberuf gibt es eine Vielzahl von Studien, welche zum Ziel haben, die wesentlichen Belastungsfaktoren zu eruieren. Eine viel zitierte Übersichtsarbeit dazu stammt von Kyriacou (2001). Er nennt folgende Hauptquellen von Stress für Lehrpersonen:

- Schüler unterrichten, denen die Motivation fehlt
- Disziplin aufrechterhalten
- Zeitdruck und Arbeitsmenge bewältigen
- mit Veränderungen zurechtkommen
- von anderen beurteilt/evaluiert werden
- mit Kolleginnen und Kollegen zurechtkommen
- Selbstwertgefühl und Status aufrechterhalten und/oder festigen
- Rollenkonflikt und Rollenambiguität aushalten
- schlechte Arbeitsbedingungen ertragen

Tabelle 8 zeigt, dass es viele ganz unterschiedliche Quellen von Lehrerbelastung gibt. Rudow (2000, S. 50) liefert noch detaillierter folgende Belastungskategorien und -faktoren:

Tabelle 8: Belastungskategorien und -faktoren nach Rudow (2000, S. 50)

Arbeitsaufgaben/ schulorganisatorische Bedingungen	Arbeitsumweltbedingungen	Soziale Bedingungen	Kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler ⁴⁰	Schulkultur/-klima
Arbeitszeit/Pausenzeit	Mikroklima	Kollegen/Personalrat	Gesellschaftliche Erwartungen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Medien
Lehrplan ⁴¹	Beleuchtung	(Eltern-)Beirat	Berufsstatus, Berufsbild/-anerkennung
Klassengröße	Klassenraum	Schulbehörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	Bildschirmarbeit	Betriebe	Schulreformen/-innovationen
Stundenplan	Unterrichtsfach-spezifische Faktoren	Sozialarbeiter/-pädagogen	Schulimage
Raumplan/-wechsel	Pausen-/Entspannungsraum	Externe Fachkräfte	

³⁹ Emotionale Belastung äussert sich in negativen oder positiven Befindlichkeiten. Kognitive Belastung ist die Inanspruchnahme kognitiver Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen zur Bewältigung geistiger Anforderungen.

⁴⁰ Hier wird neben schwierigen Schülerinnen und Schülern auch die nicht reziproke (wechselseitig austauschende) Beziehung hervorgehoben.

⁴¹ und damit verbunden der nach oben offene Arbeitsauftrag

Schultyp/-grösse	Schulgebäude	Schulsekretärin
Lehrerfunktionen	Schulausstattung	Hausmeister
Unterrichtsmethode	Sanitärräume	
Lehr-/Lernmittel	Schulstandort(e)	
Prüfungen	Infektionsgefahr	
Physische Belastung		
Sprechbelastung		

Diese Auflistung von Rudow (2000) ist jedoch keinesfalls vollständig, was der Vergleich mit anderen Publikationen zeigt. Die Liste möglicher Belastungsfaktoren im Lehrberuf ist fast unendlich lang und umfasst fast jeden Arbeitsbereich der Lehrtätigkeit. Dies liegt daran, dass Lehrpersonen im Mittelpunkt der Erwartungen unterschiedlicher Systeme stehen (einzelne Schülerinnen und Schüler, Klasse, Schule, Kollegium, Schulleitung, Eltern, Schulbehörden, Bildungssystem und Gesellschaft) und jedes einzelne System zu einer Quelle von Belastungen werden kann. Dennoch ist die Liste sinnvoll, um einen Eindruck von der Vielfalt der möglichen Belastungsquellen im Lehrberuf zu bekommen.

Ein weiterer Grund für die vielen verschiedenen Belastungslisten besteht darin, dass es keinen Königsweg zur Ermittlung der Belastungen im Lehrberuf gibt (Rudow, 1990). So setzt jede Publikation den Fokus auf andere Belastungsaspekte. Je nach konjunkturellen und demografischen Besonderheiten oder aktuellen Reformen sind auch unterschiedliche Belastungsaspekte häufig oder stehen im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und werden schwerpunktmässig näher untersucht (Kramis-Aebischer, 1995).

Auffallend ist aber, dass immer wieder folgende Faktoren genannt werden, die im Lehrberuf als besonders belastend wahrgenommen werden:

- schlechtes Benehmen von Schülern/Schülerinnen (Disziplinlosigkeit, Unkonzentriertheit etc.)
- schlechte Arbeitsbedingungen
- Reformen
- Zeitdruck

Aus diesen Belastungen lässt sich, wie in Abbildung 4 dargestellt, eine Burnout-Gefährdung ableiten. So können diese Belastungen über kurzfristige psychophysische Beanspruchungsreaktionen zu langfristigen Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen wie Burnout führen⁴².

Nach Kramis-Aebischer und Kramis (2000, S. 295) oder Bauer und Kandlers (1998) kann gesagt werden, dass Lehrpersonen besonders burnout-gefährdet sind, wenn für die schulische Arbeitsumgebung folgende Merkmale genannt werden:

- die Schule wird schlecht beurteilt (siehe auch Freitag, 1998)⁴³
- ungepflegte Räume und Gebäude
- häufige Disziplinprobleme mit Schülerinnen und Schülern
- der Einsatz der Mittel wird als ineffizient eingestuft
- die zunehmende Autonomie der Einzelschule wird negativ beurteilt

Nach diesem Überblick über arbeitsbezogene Belastungen im Lehrberuf wird im folgenden Abschnitt auf einen weiteren umweltbezogenen Erklärungsansatz zur Entstehung von Burnout eingegangen. Neben dem direkten Arbeitsumfeld spielen auch gesellschaftliche Faktoren eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Burnout.

⁴² Beanspruchungsreaktionen sind kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene. Beanspruchungsfolgen sind überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene (Rudow, 1994, S. 45).

⁴³ Gemäss Freitag (1998): Die Schule (z.B. das Schulklima) wird von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen schlecht beurteilt.

4.2.3 Gesellschaftliche Faktoren

Unter gesellschaftlichen Faktoren können historische und soziale Veränderungsprozesse zusammengefasst werden. Diese Veränderungsprozesse betreffen die strukturellen Bedingungen sowie die Organisation und die Steuerung des Bildungssystems. Im Zusammenhang mit Burnout ist dabei wesentlich, dass diese Veränderungen von Lehrpersonen oder Schulen nicht direkt beeinflusst werden können.

Die gesellschaftliche Ebene darf bei der Analyse der möglichen Ursachen von Burnout nicht ausser Acht gelassen werden, obwohl sich aus ihr kaum beeinflussbare praktische Konsequenzen ableiten lassen. Im Folgenden werden solche gesellschaftlichen Faktoren aufgezählt.

Unter den Burnout begünstigenden gesellschaftlichen Faktoren werden u.a. folgende genannt (Cherniss, 1980; Farber, 1991a; Barth, 1992; Krause & Dorsemagen, 2007):

- zunehmende Anonymität und Vereinsamung in der Gesellschaft
- Hektik
- Spezialisierung
- Wertewandel, Wertepluralismus
- wettbewerbsorientierter Individualismus westlicher Kulturen
- Zerfall familiärer und kommunitärer Bindungen/Veränderungen der sozialen Strukturen
- demografischer Wandel
- Veränderung politischer Prioritäten (immer weniger Geld für den sozialen Bereich)
- steigende Anforderungen an Lehrkräfte (erzieherisch und fachlich)
- sinkendes Image von Lehrpersonen

Neben den oben aufgeführten Erklärungsversuchen wurden verschiedene Burnout-Modelle entwickelt, welche versuchen, die verschiedenen individuumszentrierten, umweltbezogenen sowie gesellschaftlichen Einflussfaktoren einzubauen und zu verbinden. Je nach Modell werden dabei unterschiedliche Aspekte betont. Im folgenden Abschnitt werden die Kerngedanken einiger ausgewählter Modelle tabellarisch zusammengestellt.

4.3 Burnout-Modelle

Die folgenden Modelle, welche das Entstehen von Burnout erklären, sind in den 1980er-Jahren entstanden und sind wichtig, weil sie sowohl individuelle als auch umweltbezogene und gesellschaftliche Faktoren mit einbeziehen (siehe Tabelle 9). Im Anschluss an die Auflistung der wichtigsten Modelle wird ein neueres, empirisch überprüftes Modell kurz vorgestellt.

Tabelle 9: Burnout-Modelle

Modellname (falls vorhanden)	Autor(en)	Kernelemente (postulierte Ursachen von Burnout)
	Freudenberger & Richelson (1980/83)	Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen, unrealistisch überhöhte Erwartungen, idealisiertes Selbstbild und übertriebenes Bedürfnis zu helfen
	Maslach & Jackson (1981)	Hauptursachen: Arbeitsbedingungen und Organisationsstruktur (fehlende Belohnung, mangelndes Feedbacksystem, Rollenunklarheit, Rollenkonflikte, fehlende Autonomie, fehlende Kontrollmöglichkeiten, zu wenig soziale Unterstützung)
Integratives Burnout-Modell	Cherniss (1982a, 1982b, 1982)	Sozialer Stress, ineffektive, fehlgeschlagene Bewältigungsversuche, individuelle, arbeitsorganisatorische und gesellschaftlich-soziale Faktoren
Soziales Kompetenz-Modell	Harrison (1983)	Vergebliche Versuche zu helfen, niedriges Kompetenzgefühl, Person des Helfers, Situation der Klienten, Institutionscharakteristika, fehlende Rückmeldungen

Kybernetisches Modell	Heifetz & Bersani (1983)	Unrealistische Teilziele, Zielambiguität, zielbezogener Prozess wird mehrmals gestört, mangelndes bzw. ineffektives Feedbacksystem betreffend die Zielerreichung, Motivation verändert sich von Hingabe bis hin zu Verachtung, fehlende Fähigkeiten
	Aronson, Pines & Kafry (1983)	Anwesenheit von Stressoren, Abwesenheit von Satisfaktoren; beziehungsorientierte, empathische, idealistische Persönlichkeitsstruktur
Theorie des Burnouts	Meier (1983)	Mangel an positivem Feedback, Unkontrollierbarkeit der Arbeitsergebnisse, Kompetenzmangel, Erwartungen, persönliche Überzeugungen, Gedächtnis, Lernerfahrungen

Im Folgenden wird nun eines der wenigen empirisch überprüften Modelle von Burnout vorgestellt.

4.3.1 Ein empirisch überprüftes Burnout-Modell

Das von Byrne (1999) aufgrund von Literaturrecherchen aufgestellte Modell von Burnout bei Lehrpersonen schliesst mehrere in den vorangehenden Kapiteln beschriebene mögliche Ursachen von Burnout mit ein. So postulierte die Autorin, dass das Zusammenspiel von folgenden Faktoren einen ursächlichen Zusammenhang mit Burnout habe und somit die Entstehung von Burnout teilweise erklären könne:

- Arbeitsüberlastung
- Unterrichtsklima
- Rollenkonflikte und Rollenambiguität
- externe Kontrollüberzeugungen⁴⁴
- Selbstwert der Lehrperson sowie
- die Unterstützung durch die Schulleitung und durch Kolleginnen und Kollegen

Byrne (1999) testete das postulierte Kausalmodell bei insgesamt über tausend Unterstufen-, Mittelstufen- sowie Sekundarstufenlehrpersonen. Die wichtigsten Ergebnisse sind in Abbildung 5 zu sehen.

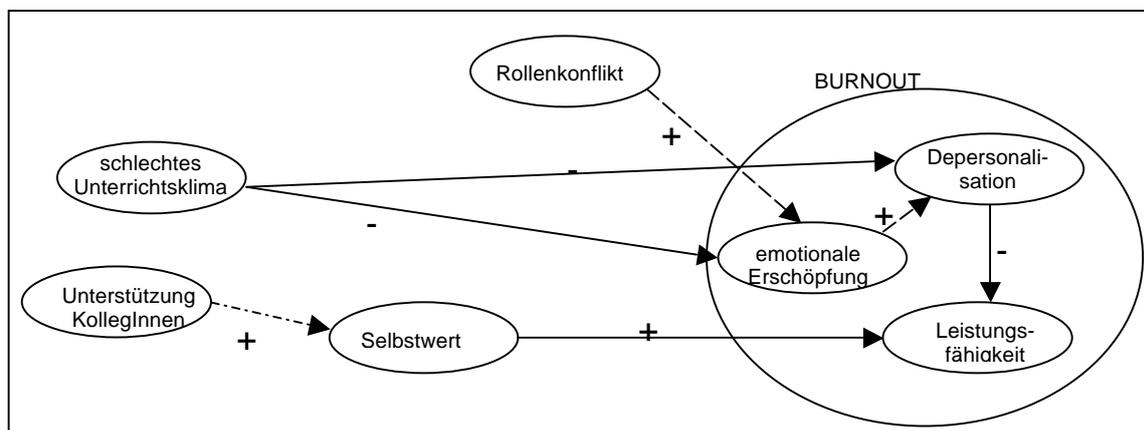


Abbildung 5: Wichtigste Ergebnisse zu möglichen Ursachen von Burnout nach Byrne (1999)

Die statistische Überprüfung zeigte teilweise Übereinstimmung über alle drei Lehrpersonen- gruppen. So zeigten sich bei allen drei Gruppen folgende signifikante Effekte/kausale Wirk- richtungen (Causal Path, als durchgezogene Linien gekennzeichnet):

- Ein schlechtes Unterrichtsklima führt zu emotionaler Erschöpfung und Depersonalisa- tion.

⁴⁴ Bei der externen Kontrollüberzeugung glaubt die betroffene Person, dass sie von den äusseren Umständen bestimmt wird und sie diese nicht verändern kann.

- Ein höherer Selbstwert führt zu höherer Leistungsfähigkeit. Es kann hier empirisch nachgewiesen werden, dass der Selbstwert ein Schutzfaktor oder eine Ressource ist, welche der Entstehung von Burnout entgegenwirkt.
- Hohe Werte in Depersonalisation führen zu reduzierter Leistungsfähigkeit.

Die gestrichelten Pfeile gelten nur für Unterstufen- und Mittelstufenlehrpersonen: So zeigte sich, dass Rollenkonflikte bei Unterstufen- und Mittelstufenlehrpersonen zu emotionaler Erschöpfung führen und hohe emotionale Erschöpfung zu erhöhter Depersonalisation.

Der gepunktete Pfeil⁴⁵ gilt nur für Unterstufen- und Sekundarstufenlehrpersonen. Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen wirkt sich bei ihnen positiv auf den Selbstwert aus.

Interessanterweise konnte Byrne (1999) in ihrer Untersuchung nicht nachweisen, dass die Unterstützung durch die Schulleitung als Schutzfaktor vor Burnout betrachtet werden kann. Es gibt aber Untersuchungen, die die Wichtigkeit von Unterstützung durch Vorgesetzte (u.a. bei Krankenschwestern) nachweisen (Maslach, 1999).

Auch konnte Byrne (1999) keinen direkten Einfluss von Arbeitsüberlastung oder von geringer Selbstwirksamkeit auf Burnout nachweisen, was im Widerspruch zu den Befunden steht, die in Abschnitt 4.1.4 vorgestellt wurden. Ob die Selbstwirksamkeit weiter zu den Schutzfaktoren bei Burnout gezählt werden kann, muss aber durch weitere Studien abgeklärt werden.

4.3.2 Fazit: gemeinsamer Kern der vielen möglichen Erklärungsansätze

Wie in den vorherigen Abschnitten aufgezeigt wurde, gibt es eine grosse Vielfalt möglicher Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout. Es fehlt jedoch ein explizites Modell, welches die wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt theoretisch beschreibt (Enzmann, 1996). Meist werden nur einzelne Faktoren von Person und Umwelt aufgeführt, welche einen Zusammenhang mit Burnout aufweisen. Empirische Belege komplexerer Modelle fehlen für die meisten Ansätze. Meist sind nur Zusammenhänge von Personenmerkmalen bzw. Umweltmerkmalen und Burnout empirisch belegt worden.

Es kann aber festgehalten werden, dass Burnout ein komplexes Phänomen ist, welches mögliche Ursachen in folgenden Bereichen hat (Barth, 1992, S. 37):

- intrapsychischer (individueller) Bereich
- interpersonaler Bereich
- beruflicher, arbeitsplatzbezogener Bereich
- organisatorischer Bereich
- historischer Bereich
- sozialer, gesellschaftlicher Bereich

Weiterführende Literatur

Studien aus der Schweiz, welche sich unter anderem mit Lehrerbelastung befassen, stammen beispielsweise von

Bieri, T. (2006). Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt.

Kramis-Aebischer, K. (1995/1996). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.

Forneck, H. & Schriever, F. (2001). Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern: h.e.p.

Landert, Ch. (1999/2006). Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone. Zürich: LCH.
Internetversion: www.lch.ch

Landert, C. (2002). Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrern. Zürich: LCH.
Internetversion: www.lch.ch

Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt. Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Obere Zäune 14, 8001 Zürich.

⁴⁵ Der Pfeil verbindet den Faktor 'Unterstützung KollegInnen' mit 'Selbstwert'.

- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2003). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E., Brüggli, S., Nido, M., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M. & Herms I. (2006). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Pädagogische Hochschule Thurgau.

Ausführlichere Darstellungen von theoretischen Burnout-Modellen zur Erklärung von Burnout findet man bei:

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.

Barth, A.-R. (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.

Körner, S. (2002). Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Dissertation an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Deutsche Nationalbibliothek: urn:nbn:de:gbv:547-200200407.

Literatur zur allgemeinen Entstehung von Burnout:

Aronson, E., Pines A. M. & Kafry D. (1983). Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Barth, A.-R. (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.

Burisch, M. (2006). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer.

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In: M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 52–80). Wiesbaden: VS Verlag.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). The Thruth about Burnout. San Francisco: Jossey-Bass.

Rösing, I. (2003). Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung. Heidelberg: Asanger.

Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit. Bern: Huber.

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

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

Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (1999). Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice.

5 Ansätze zur Prävention und Bewältigung von Burnout

5.1 Vielfalt der Ansätze

Entsprechend der in Kapitel 3 aufgezeigten Vielfalt möglicher Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout gibt es auch ein weites Spektrum von Präventionsstrategien.

Da Burnout als Folge von unverarbeitetem Stress (Distress) verstanden werden kann, wird man auf die Frage nach Möglichkeiten der Prävention und Bewältigung von Burnout auf die gesamte Literatur über das Stressmanagement verwiesen (Burisch, 2006). Rösing (2003) geht noch einen Schritt weiter und sagt, dass man zur Prävention und Bewältigung von Burnout nahezu das gesamte Spektrum möglicher psychosozialer Bewältigungen findet, welches die westliche Kultur kennt.

Die enorme Vielfalt der Veröffentlichungen reicht von Diätvorschlägen (Bradfield & Fones, 1984), Lauftherapie (Weber, 1991) über Logotherapie (Bulka, 1984) bis hin zu komplexen Konzepten (u.a. Paine, 1982a).

Als Orientierung in dieser Vielfalt soll an dieser Stelle, ausgehend von der wissenschaftlichen Theorie zu Burnout, versucht werden, eine Struktur in die möglichen Präventions- und Bewältigungskonzepte zu bringen. Die bekanntesten Ansätze werden kurz beschrieben und anschliessend kritisch gewürdigt. Ein Überblick über die gängigsten Präventionsmöglichkeiten zu Burnout mit Hinweisen zu weiterführender Literatur schliesst dieses Kapitel ab.

5.2 Ansatzpunkte für die Prävention und Bewältigung von Burnout

Von Paine (1982b, S. 18) stammt ein Strukturierungsvorschlag, der es ermöglicht, die Vielfalt an Präventions- und Bewältigungsmassnahmen zu gliedern. Er unterscheidet vier Bewältigungsebenen:

- Persönliche Ebene
- Interpersonale Ebene
- Ebene des Arbeitsplatzes
- Organisatorische Ebene

Massnahmen, die beim Einzelnen (**persönliche Ebene**) ansetzen, zielen darauf ab, das Individuum zu befähigen, individuelle Ressourcen zu stärken, und es so stress- bzw. burnout-resistenter zu machen. Massnahmen, welche der **interpersonalen Ebene** zugeordnet werden, versuchen die sozialen Stützsysteme und sozialen Kompetenzen des Individuums aufzubauen und zu stärken. Dazu gehört z.B., dass Lehrpersonen ihre Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen verbessern und durch gegenseitige Unterstützung der Entstehung von Stress und Burnout vorbeugen. Strategien, die auf der **Ebene des Arbeitsplatzes** ansetzen, zielen darauf ab, Veränderungen am Arbeitsplatz zu erwirken, die Arbeitsbedingungen zu verbessern und so Stress und Burnout vorzubeugen. Auch auf der **organisatorischen Ebene** sind Stress- und Burnout-Präventionsmassnahmen denkbar: durch institutionelle und strukturelle Veränderungen können Bedingungen geschaffen werden, welche das Auftreten von Stress und Burnout verringern.

Im Folgenden wird diese Strukturierung für die ausgewählten, exemplarisch beschriebenen Ansätze übernommen und gleichzeitig vereinfacht. Wie im Kapitel über die Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout (Kapitel 3) werden zwei Ansatzpunkte unterschieden: die in-

dividuumszentrierten Ansätze (persönliche und interpersonale Ebene) sowie die arbeits- und organisationspsychologischen Ansätze (Arbeitsplatz und organisatorische Ebene).

5.3 Individuumszentrierte Ansätze

Bei individuumszentrierten Ansätzen wird versucht, Stress und Burnout zu verhindern, indem Veränderungen beim Individuum in Gang gesetzt werden. Diese Veränderungen sollen die Stressresistenz erhöhen und somit der Entstehung von Burnout entgegenwirken beziehungsweise bereits bestehende Symptome lindern.

Anhand des psychologischen Stressmodells von Lazarus und Launier (1981), welches in Abschnitt 3.1.2 bereits vorgestellt wurde, kann aufgezeigt werden, wo man beim Individuum ansetzen kann, um die Entstehung von Stress und Burnout zu verhindern (siehe Abbildung 6).

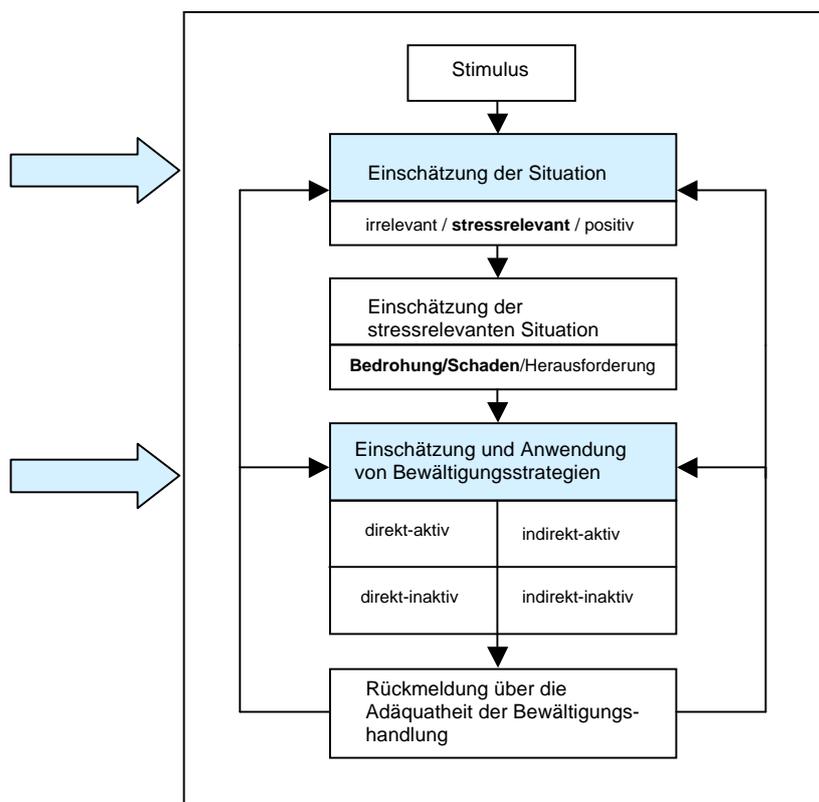


Abbildung 6: Mögliche Ansatzpunkte zur Prävention von Stress und Burnout anhand des psychologischen Stressmodells von Lazarus und Launier (1981)

Ein möglicher Ansatzpunkt besteht darin, die Einschätzung der Situation, d.h. die bei der Konfrontation mit einer Situation auftretenden Kognitionen, zu beeinflussen. Dieser Ansatzpunkt wird beispielsweise in der rational-emotiven Therapie (Ellis, 1977) berücksichtigt. Einen weiteren Ansatzpunkt bietet die Einschätzung und Anwendung geeigneter Bewältigungsstrategien.

Weitere individuumszentrierte Ansätze umfassen den Aufbau und die Pflege individueller und sozialer Ressourcen⁴⁶, die Aneignung und Erweiterung bestimmter zur Ausübung der Lehrtätigkeit hilfreicher Kompetenzen sowie Entspannungsmethoden.

⁴⁶ Ressourcenaktivierung, salutogenetischer Ansatz (Antonovsky, 1997): Interessierten Lesern ist die kommentierte Bibliografie ‚Lehrberuf und Gesundheit: Vom Problemansatz zur Ressourcenperspektive‘ (Märki, Lattmann & Strittmatter, 2005) zu empfehlen. Eine weitere Publikation mit wertvollen Hinweisen: ‚Balancieren im Lehrberuf – ein Kopf- und Handbuch‘ (2007). Verlag LCH; Bildung Schweiz. www.lch.ch

Im Folgenden wird zu jedem Ansatz ein Beispiel exemplarisch etwas ausführlicher erläutert. In Abschnitt 5.5 findet man einen breiteren Überblick über die vorhandenen Möglichkeiten.

5.3.1 Rational-emotive Therapie (Ellis, 1977)

Jede Lehrperson kennt das Gefühl, nie richtig fertig zu sein und es nie allen recht machen zu können. Durch die hohen und teilweise unterschiedlichen Ansprüche, die Lehrpersonen an ihre Arbeit stellen oder die von anderen an ihre Arbeit gestellt werden, kann neben Rollenkonflikten und Rollenambiguität ein ‚schlechtes Lehrergewissen‘ entstehen.

So wollen Politik und Gesellschaft, dass sich Lehrpersonen mit anspruchsvollsten Zielen identifizieren und sich über die bezahlte Arbeitszeit hinaus beruflich engagieren. Versucht man allen Forderungen nachzukommen, betreibt man Raubbau an seiner Gesundheit. So sind besonders Berufseinsteiger der Gefahr des Scheiterns an zu hoch gesteckten Zielen ausgesetzt (Cherniss, 1999). Distanziert man sich von diesen Idealen, macht man sich angreifbar oder kann berufliche Minderwertigkeitsgefühle entwickeln (Kretschmann, 2006).

Nach Ellis (1977) sind zu hoch gesteckte Ziele, unerfüllbare Wünsche und unzutreffende Annahmen (irrationale Glaubenssätze/Überzeugungen) häufig die Ursachen von Unzufriedenheit und Stress. Jeder Mensch entwickelt aufgrund seiner Kindheitserfahrungen Glaubens- bzw. Irrglaubenssätze, die seine Sichtweise und Bewertung der Wirklichkeit entscheidend prägen. Unrealistisch überhöhte Ansprüche und unrealistische Erwartungen sind nach Kretschmann (2006) typisch für das Berufsbild von Lehrpersonen. Hinzu kommen pädagogische Grundannahmen, die oftmals auf überhöhten Ansprüchen und unrealistischen Erwartungen beruhen wie z. B.: ‚Alle Schüler lernen gerne und freudig, wenn man ihnen die richtigen Angebote macht.‘ Der Wertekodex der Erziehungswissenschaften ist geradezu prädestiniert, unrealistische und überhöhte Erwartungen an die eigene berufliche Tätigkeit zu stellen. So haben viele Lehrpersonen das Gefühl: ‚Ich muss jedem Schüler gerecht werden können‘ (Kretschmann, 2006).

Es scheint einleuchtend, dass solch irrationale Glaubenssätze geradezu zu Burnout prädestinieren. Es ist deshalb wichtig, dass diese Überzeugungen aufgespürt und verändert werden, da die Gefahr besteht, an solch überfordernden und einseitigen Übersteigerungen (an sich positiver Überzeugungen) sowie Verallgemeinerungen zu scheitern und auszubrennen.

Die rational-emotive Therapie nach Ellis (1977) wie auch das Stressimpfungstraining nach Meichenbaum (2003) gehören zur kognitiven Verhaltenstherapie und sind Ansätze, welche bei der Informationsverarbeitung der einzelnen Person ansetzen und durch kognitive Umstrukturierung sowie Verhaltens- und Vorstellungsbildungen etc. irrationale Glaubenssätze aufdecken und dabei helfen, sie in optimistisch-realistische Alternativen umzuformulieren und das neue Verhalten einzuüben. Beispiele für solche Umformulierungen finden sich in Kretschmann (2006, S. 157). Einige Beispiele sind in Tabelle 10 aufgeführt.

Tabelle 10: Unrealistische Erwartungshaltungen vs. optimistisch-realistische Alternativen

Unrealistische Erwartungshaltungen	Optimistisch-realistische Alternativen
Jede Stunde muss interessant sein.	Damit etwas interessant ist, muss der Wechsel zum Normalen vorhanden sein.
Ich muss mit allen Kolleginnen und Kollegen gut auskommen.	Spannungen sind unvermeidlich, wo Menschen unterschiedliche Vorstellungen haben.
Ich will in allem perfekt sein, als Lehrer/in, als Hausfrau/Hausmann, als Mutter/Vater.	Bei einem Übermass an Pflichten kann man nicht immer in allem vollkommen sein.

5.3.2 Aufbau und Förderung günstiger Bewältigungsstrategien

In Abschnitt 4.1.3 wurde auf die Bedeutung von Bewältigungsstrategien (direkte, indirekte, aktive, inaktive) bei der Entstehung von Stress bzw. Burnout hingewiesen. Unbewältigter Stress kann zu Burnout führen, deshalb ist es wichtig, dass in stresshaften Situationen adä-

quate Bewältigungsstrategien vorhanden sind und angewendet werden können. Um eine stressrelevante Situation meistern zu können, stehen dem Individuum verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung, welche in unterschiedlichem Masse dazu geeignet sind, vor Stress bzw. Burnout zu schützen.

Studien (u.a. Barth, 1992; Pines et al., 1981) haben gezeigt, dass aktive Bewältigungsstrategien bei Burnout präventiv wirken (siehe Abschnitt 4.1.3). Bei veränderbaren Situationen ist es ratsam, diese aktiv anzugehen, d.h. zu versuchen, das Problem, welches den Stress verursacht, zu lösen oder die Situation zu verändern. Ist eine stressrelevante Situation unveränderlich, hält aber nur kurz an und wird als vorübergehend eingeschätzt, ist es am besten, wenn man zeitweilige Erleichterung durch Zerstreuung sucht oder indem man aktiv und indirekt vorgeht und beispielsweise versucht, eine positive Einstellung einzunehmen, d.h. sich selbst (seine Einschätzung oder Bewertung der Situation) zu verändern. Ist eine Situation unveränderbar und andauernd, bleibt oft nichts anderes übrig, als sich ihr zu entziehen (z.B. Kündigung oder Arbeitsplatzwechsel).

Inaktive Strategien wirken meist burnout-fördernd. Unter inaktiver Bewältigung versteht man beispielsweise Ablenkung, die Vermeidung stresshafter Situationen generell bis hin zu Medikamenten- und Drogenmissbrauch.

In diversen Workshops oder Weiterbildungen werden Übungen durchgeführt, die helfen, ungünstige Bewältigungsstrategien aufzudecken und günstige Bewältigungsstile einzuüben (siehe Abschnitt 5.8).

5.3.3 Aufbau sozialer Ressourcen

Bereits in Abschnitt 4.1.5. wurde auf die wichtige Funktion sozialer Unterstützung hingewiesen: Soziale Unterstützung schützt vor negativen Folgen von Stress (Pufferfunktion) und damit auch vor dem Ausbrennen. So haben Studien gezeigt, dass soziale Unterstützung einen engen Zusammenhang zur Burnout-Dimension ‚persönliche Leistungsfähigkeit‘ hat, und zwar wie erwähnt so, dass eine gute soziale Unterstützung das Absinken der persönlichen Leistungsfähigkeit verringern kann (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Dabei ist die Qualität der Beziehungen wichtiger als die Quantität. Je besser die Beziehungen, desto weniger tritt Burnout auf. Es ist aber wichtig, dass alle Basisfunktionen sozialer Unterstützungssysteme gewährleistet sind. Dazu gehören: Zuhören, Hilfe, Feedback, technische Unterstützung, sachliche Unterstützung, technische Herausforderung, emotionale Unterstützung, emotionale Herausforderung und das Teilen der sozialen Wirklichkeit (Aronson, Pines & Kafry, 1983). Meist sind dazu mehrere verschiedene Personen vonnöten. Für Lehrpersonen bietet es sich an, das Kollegium, die Schulleitung sowie entsprechende Fachstellen wie die Lehrpersonenberatung, die Schulsozialarbeit oder Jugendberatungsstellen als soziale Ressource zu nutzen. Der gemeinsame Erfahrungsaustausch, das Entwickeln von Lösungen im Dialog oder die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung können dabei gleich mehrere Basisfunktionen sozialer Unterstützung gewährleisten. Bei schweren Konflikten zwischen Lehrpersonen und Lernenden ist zu empfehlen, diese in einem Team zu lösen, das aus der betroffenen Lehrpersonen, der Schulleitung, wenn immer möglich den Eltern sowie Fachleuten von relevanten Beratungsstellen besteht.

Auch Supervision, Coaching, die Nutzung unterschiedlicher Beratungsangebote sowie die Bildung von Selbsthilfegruppen (z.B. Balintgruppen) können einen Beitrag zur Burnout-Prävention leisten.

5.3.4 Kompetenztraining

Um als Lehrperson möglichst gesund und arbeitsfähig sein und bleiben zu können, benötigt man neben didaktischen, methodischen und fachlichen Kompetenzen weitere Kompetenzen, welche die Arbeit und den Umgang mit stressreichen Situationen erleichtern.

In sogenannten Kompetenztrainings für Lehrpersonen (Mutzek & Pallasch, 1983) werden u.a. die effiziente Steuerung von Gruppen oder das Konfliktmanagement erlernt oder verbessert (z.B. Glasl, 1997). Auch ein gutes Zeitmanagement oder eine ausgefeilte Arbeitsorganisation sind Kompetenzen, über welche eine Lehrperson verfügen sollte, um stresshaften Situationen gewachsen zu sein. Bei der Aufgaben- und Anforderungsvielfalt des Lehrberufes ist es immer wieder notwendig, Prioritäten zu setzen und anfallende Aufgaben nach Dringlichkeit und Wichtigkeit zu ordnen und zu erledigen.

Weitere Kompetenzen, Fähigkeiten oder Qualifikationen, über die eine Lehrperson verfügen sollte, sind beispielsweise die Fähigkeit, unangemessene Kritik zurückweisen oder Nein sagen zu können (Ullrich & de Muynck, 2006). Zudem ist es wichtig, die richtige Balance von Engagement und Distanz aufrecht zu erhalten.⁴⁷ Schaarschmidt und Fischer (2001) haben wie bereits erwähnt zwei Verhaltensmuster (Risikomuster A und B) beschrieben, welche zu Burnout führen können (siehe Abschnitt 4.1.3). Die Autoren empfehlen betroffenen Lehrpersonen, spezifische Kompetenzen zu erwerben oder zu verbessern. So gilt für Lehrpersonen, welche das Risikomuster A aufweisen (einseitige Betonung der Arbeit, überhöhtes Engagement und niedrige Distanzierungsfähigkeit), vor allem das Nein-Sagen zu lernen, die Veränderung der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements sowie die Wiederherstellung der Balance von Engagement und Distanz. Lehrpersonen mit dem Risikomuster B (vermindertes Engagement, eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit und herabgesetzte Widerstandsfähigkeit) empfehlen die Autoren Kommunikations- und Konfliktbewältigungstrainings sowie Coaching bis hin zu Therapie.

Auch Empathie, d.h. die Fähigkeit zur Wahrnehmung der Erwartungen des Interaktionspartners, Ambiguitätstoleranz, d.h., mit Doppeldeutigkeit und Widersprüchen umgehen zu können, Identitätsdarstellung und damit die Fähigkeit, eigene Erwartungen und Bedürfnisse zu artikulieren, die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977) sowie des Kohärenzgefühls (Antonovsky, 1997) sind für Lehrpersonen wichtige Kompetenzen oder Eigenschaften.

All diese Kompetenzen können helfen, Burnout vorzubeugen. Um diese Kompetenzen zu verbessern, ist es oft notwendig, die Unterstützung eines Beraters oder einer Therapeutin in Anspruch zu nehmen.

5.3.5 Entspannungsmethoden

Das Angebot an Entspannungsmethoden zur Stressprävention und zum Stressmanagement ist sehr gross. Fehlende Entspannung äussert sich körperlich durch Verspannung, psychoemotional durch Stress, mental-geistig durch Ruhelosigkeit. Diese drei Ebenen hängen zusammen und beeinflussen sich gegenseitig. Die meisten Möglichkeiten, sich zu entspannen, setzen auf der körperlichen Ebene an und zeichnen sich durch den Wechsel von Spannung und Entspannung z.B. im Sport aus. Beispiele solcher Sportarten sind Schwimmen, Radfahren oder Laufen.

Andere Entspannungsmethoden wie Yoga, Tai Chi (Wulz, 1991) oder autogenes Training beziehen nebst der körperlichen auch die mental-geistige Ebene mit ein.

Kurzfristig können Entspannungsmethoden zum Abbau des Erregungsniveaus führen, und bei längerfristiger Nutzung kann dies die Belastbarkeit erhöhen und psychosomatische Beschwerden abbauen. Die progressive Muskelrelaxation oder progressive Muskelentspannung nach Jacobson (1934) ist als kurzfristige oder längerfristige Methode einsetzbar. Es

⁴⁷ Die Balance von Engagement und Distanz wird auch mit dem Begriff ‚detached concern‘ (Lief & Fox, 1963) übersetzt, d.h. mit distanzierterem Engagement, engagierter Distanz oder distanzierter Anteilnahme. Maslach und Jackson (1984) bezeichnen Detached Concern als die ideale Einstellung in Sozialberufen.

gibt viele Varianten dieser Methode, welche durch das abwechselnde und fortschreitende Anspannen und Entspannen von Muskeln hilft, psychische Entspannung zu finden, da durch abwechslungsweise An- und Entspannung die Anzahl der Weckimpulse ans Gehirn verringert wird.

Neben diesen systematischen Entspannungsmethoden gibt es auch unzählige Möglichkeiten, unsystematisch zu entspannen, wie beispielsweise Musik hören, singen, Gartenarbeit etc. Auch jedes Hobby dient als Quelle der Entspannung.

Nachdem einige der bekanntesten individuumszentrierten Ansätze zur Prävention und zur Bewältigung von Burnout vorgestellt wurden, werden im nächsten Abschnitt Möglichkeiten zur Prävention und Bewältigung von Burnout auf der Ebene der Schule und des Schulsystems betrachtet.

5.4 Arbeits- und organisationsbezogene Ansätze

Bewältigungsvorschläge der arbeits- und organisationsbezogenen Ebene gehen über die bisher genannten individuellen Vorschläge hinaus. Sie weisen neben Ansatzpunkten beim Individuum auch auf veränderungswürdige Aspekte der Schule, der Arbeitsbedingungen und der Arbeitsorganisation hin. Um Burnout vorzubeugen, bedarf es nach Pines et al. (1981) und Maslach & Jackson (1984) der Notwendigkeit von Veränderungen auf der Ebene der Institution, der unmittelbaren Arbeitsbedingungen und des Individuums. Begründet wird dies beispielsweise damit, dass Burnout primär ein Erschöpfungssyndrom ist und Einsichtstherapie u.Ä. nicht genügt. Vielmehr sollte langfristig alles getan werden, was man tun kann, um die Arbeitssituation zu verändern und die Arbeitsbedingungen zu verbessern. So sollten beispielsweise Barrieren für das Erreichen von Zielen und unangenehme Arbeitssituationen entfernt und Notwendigkeiten, sich widersprechenden Rollenvorschriften zu beugen, verhindert werden (Enzmann & Kleiber, 1989, S. 38).

Um Burnout vorzubeugen oder bereits vorhandene Burnout-Symptome zu lindern, sind des Weiteren folgende arbeits- und organisationsbezogene Veränderungen denkbar (Enzmann & Kleiber, 1989; Knauder, 1996; Kramis-Aebischer, 2000; Burisch, 2006):

Auf der Ebene der Arbeitsbedingungen:

- Arbeitsgestaltung: Möglichkeiten der Entlastung (Entlastungslektionen), produktive Zusammenarbeit sowie schlanke Abläufe
- Arbeitszeitgestaltung: genügend Freizeit, Sabbatical-Monate, Teilzeitarbeit (Forneck & Schriever, 2001)
- keine Über-/Unterforderung
- Möglichkeiten für Autonomiespielräume und Mitbestimmung (Maslach, Jackson & Leiter, 1996)

Auf der Ebene der Institution:

- Schulleitungen, die bereit sind, Lehrpersonen bei Problemen aktiv zu unterstützen, z.B. bei schwierigen Konflikten mit Schülerinnen und Schülern
- vorbeugende Sozialisation: in der Ausbildung und beim Berufseinstieg über Belastungen und Bewältigungsmöglichkeiten informieren, Begleitung von Studierenden und Berufseinsteigerinnen und -einsteigern
- Gesetzgebung: Bestimmung der Klassengrößen und der Lehrerarbeitszeit (Berufsauftrag), vergleiche dazu den Working Conditions Act (WCA, Gesetz über Arbeitsbedingungen) in den Niederlanden⁴⁸

⁴⁸ Das Gesetz über Arbeitsbedingungen schafft die gesetzliche Basis für eine Vielzahl von Projekten und Dienstleistungen (z.B. OHSS Occupational Health and Safety Services). OHSS sind unabhängige privatwirtschaftliche Unternehmen, mit welchen 95% aller Unternehmen in den Niederlanden eine vertragliche Zusammenarbeit vereinbart haben. Diese Vereinba-

- Entwicklungsmöglichkeiten, Karrieremöglichkeiten (Laufbahnmodelle)
- Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen und Schulleitende: kann als Strategie der Krisenbewältigung benötigt und genutzt werden. Durch Wissensvermittlung und Erhöhung der Handlungskompetenz können mögliche Ursachen von Burnout ausgeschlossen werden (Enzmann & Kleiber, 1989)

Diese Vorschläge sind exemplarisch und keineswegs vollständig. Im folgenden Abschnitt 5.5 werden einige weitere Ansätze aufgelistet.

Zuvor soll jedoch noch ein Ansatz, welcher über die individuellen und arbeits- und organisationsbezogenen Bewältigungsvorschläge hinausgeht und seinen Fokus auf die Kultur und die Gesellschaft richtet, vorgestellt werden. Cherniss (1982b) sieht das Gegenmittel zu Burnout in sogenannten ‚ideologischen Gemeinschaften‘. So fand Cherniss (1982b) bei Ordensschwestern, die sich einem moralisch-religiösen Paradigma verbunden fühlten, kein Auftreten von Burnout, obschon sie einen schwierigen Arbeitsalltag hatten, der fast alles aufwies, was für Burnout verantwortlich gemacht wird. Nach Cherniss (1982b) fängt Burnout nicht mit Stress, sondern mit dem Verlust an Verpflichtung und Sinnhaftigkeit in der Arbeit an. Er sieht Burnout als ein kulturelles und historisches Phänomen (vs. Problem individueller Anpassung und Bewältigung). Gemäss Cherniss hat unsere Kultur an Tragfähigkeit und Überzeugungskraft eingebüsst und somit ihre stabilisierende und handlungsleitende Funktion verloren. Cherniss empfiehlt, diese Werte zurückzugewinnen oder durch Etablierung kleiner, überschaubarer Systemstrukturen neu zu schaffen (Alternativkulturen, Selbsthilfekulturen, genossenschaftlich organisierte Unterstützungssysteme).

Im folgenden Abschnitt soll ein möglichst umfassender Überblick über vorhandene Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten gegeben werden. Anschliessend werden die möglichen Ansätze zur Prävention und Bewältigung von Burnout kritisch reflektiert und gewürdigt.

5.5 Überblick über Präventionsmöglichkeiten

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über vorhandene Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten (Tabelle 11).

Einige der Massnahmen wurden in den vorangehenden Kapiteln beschrieben. Die Massnahmen werden nach möglichen Ansatzpunkten geordnet, wobei nach demselben Muster vorgegangen wird wie bis anhin. Als Erstes werden Massnahmen der persönlichen Ebene, danach Massnahmen der interpersonalen und schliesslich Massnahmen der systemischen Ebene aufgeführt.

Tabelle 11: Überblick über vorhandene Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten

Ansatzpunkt: der/die Einzelne (persönliche Ebene)

Selbst-Aufmerksamkeit: Stresstagebuch (auf Warnsignale des Körpers hören, persönliche Bedürfnisse überprüfen)
Selbstdiagnose: Fragebogen mit persönlicher Rückmeldung
Aufbau individueller Ressourcen:
Aufbau und Förderung günstiger Bewältigungsstrategien: Veränderbares problembezogen und aktiv bewältigen – nicht Veränderbares emotionsbezogen bewältigen oder sich der Situation entziehen
Selbstmanagement: Ratgeberliteratur lesen, Weiterbildung in Anspruch nehmen
Coaching, Beratung und Supervision in Anspruch nehmen
Gesunde Lebensweise: Ernährung und Bewegung
Ansätze, um Kognition und Verhalten zu verändern, wie beispielsweise mit der rational-emotiven Therapie nach Ellis (1977): Irrationale Überzeugungen verändern, zu hohe Ansprüche an sich selbst relativieren Kognitive Verhaltenstherapie, Stress-Impfung (Meichenbaum, 2003)

rungen haben zum Ziel, die Arbeitsbedingungen aller Arbeitnehmer zu verbessern und die Gesundheit aller zu fördern (Schaufeli & Kompier, 2001).

Entspannungstraining: Muskelrelaxation nach Jacobson, Atemtechniken, Meditation, Biofeedback etc., bewusst Pausen einlegen und Erholung geniessen
Selbst-Kompetenzen erweitern (wenn nötig mit Unterstützung durch Beratende und Therapeuten): Selbstbehauptung, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen erhöhen Zeitmanagement, Arbeitstechniken, Arbeitsorganisation verbessern Balance zwischen Engagement und Distanzierung halten
Klare und realistische Ziele festlegen, Teilziele bestimmen, Möglichkeit für Erfolgserlebnisse schaffen
Monotonie vermeiden und Abwechslung bevorzugen
Beruf und Privatleben trennen (Work-Life Balance), Zeit der ‚Dekompression‘ nach der Arbeit (Ruhe, Sport, Musik etc.) → Zeit dafür freihalten
Flexibel bleiben, auch einmal umplanen können
Übermässiges Engagement vermeiden
Selbstbelohnung, positive Einstellung, Sinn für Humor bewahren, Flow-Erlebnisse in Freizeit und Beruf suchen
Psychotherapie in Anspruch nehmen
Arbeitsplatzwechsel vornehmen

Ansatzpunkt: Interaktion mit anderen (interpersonale Ebene)

Aufbau sozialer Ressourcen:
Soziale Stützsysteme pflegen und aufbauen: soziale Kontakte pflegen, für soziale Unterstützung in Notsituationen vorsorgen, Gesprächsrunden und Supervision nutzen, Einzelkämpfertum vermeiden und Teamarbeit nutzen, bei Balintgruppen teilnehmen (Intervision)
Soziale Kompetenzen erweitern: unangemessene Kritik zurückweisen können, Nein-Sagen (Ullrich de Muynck & Ullrich, 2006), effektive Steuerung von Gruppen, Konfliktlösestrategien verbessern (Glasl, 1997)

Ansatzpunkt: Arbeitsplatz (systemische Ebene)

Aufbau institutioneller Ressourcen:
Keine Über-/Unterforderung, Herausforderungen, Entwicklungsmöglichkeiten, Autonomie, Handlungsspielraum
Personalauswahl (z.B. kein zu starkes Helfersyndrom)
Befragungen zu Belastungen und Ressourcen und Ableitung von Massnahmen
Arbeitsgestaltung
Arbeitszeitgestaltung: Freizeit, Sabbat-Monate, Teilzeitarbeit etc.
Management-Entwicklung: burnout-präventiver Führungsstil
Weiterbildungsangebote und Ressourcen dafür bereitstellen
Organisationsentwicklung (Schulentwicklung), die Quellen von Belastung abbaut
Vorbeugende Sozialisation: in Ausbildung und beim Berufseinstieg über Belastungen und Bewältigungsmöglichkeiten etc. informieren, begleiten
Karrieremöglichkeiten und Karriereplanung (aus Lehrberuf raus oder innerhalb des Lehrberufs)
Gesetzgebung: Bsp. Niederlande – OHSS (Occupational Health and Safety Services)
Neudefinition der Berufsrolle, Erhöhung gesellschaftlicher Akzeptanz

Quellen: Knauder (1996), Schaufeli & Enzmann (1998), Kramis-Aebischer und Kramis (2000), Burisch (2006)

5.6 Erfolgsuntersuchungen zu Ansätzen der Prävention und Bewältigung von Burnout/Effektivitätsprüfung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob – und wenn ja, welche – Ansätze zur Prävention und Bewältigung von Burnout nachgewiesenermassen Erfolg versprechend sind. Es muss jedoch festgehalten werden, dass die Wirkung von ‚Anti-Burnout-Programmen‘ selten überprüft wird. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass eine Wirkungsüberprüfung von Präventions- und Interventionsansätzen methodisch schwierig zu gestalten ist. So ist es schwierig, wirklich unbehandelte Kontrollgruppen für den Vergleich mit der behandelten Gruppe zu finden. Zudem kann es ethisch fragwürdig sein, eine Gruppe Betroffener zu behandeln und eine andere Gruppe Betroffener nicht. Hinzu kommen mögliche Hawthorne-Effekte, d.h., auch bei Kontrollgruppen ist oftmals eine Besserung zu erkennen, auch wenn diese nicht behandelt wurden. Dieser Effekt kann auf die erhöhte Aufmerksamkeit zurückgeführt werden, welche allen zuteil wird, die an einer Effektivitätsstudie mitmachen. Ein

weiterer Punkt ist die Tatsache, dass Untersuchungen, welche keine signifikanten Effekte finden, d.h. keine Verbesserungen zum Ergebnis haben und somit erfolglos sind, kaum publiziert werden (Burisch, 2006).

Auch die Auswahl von Erfolgsindikatoren ist nicht einfach. Woran soll man mögliche Verbesserungen messen?

Eine Studie, welche Verbesserungen anhand von Fragebogendaten bis hin zu physiologischen und biochemischen Parametern erfasst hat, stammt von Murphy (1984). Er referiert 13 empirische Studien u.a. zu Muskelentspannung, Biofeedback, Meditation, kognitiver Umstrukturierung, Selbstbehauptungstraining und rational-emotiver Therapie (RET). In allen Fällen wurden Effekte berichtet, teilweise auch über längere Zeit (Follow-ups). Eine neuere, umfangreiche Meta-Analyse von van der Klink, Blonk, Schene & van Dijk (2001) verglich 48 Bewältigungsstudien. Dabei wurden Verfahren der kognitiven Verhaltenstherapie (KVT)⁴⁹, Entspannungstechniken, Verfahren zur Verbesserung von Bewältigungsstrategien sowie institutionsorientierte Verfahren miteinander verglichen. Dabei zeigte es sich, dass kognitive Verhaltenstherapie am effektivsten sind und institutionsorientierte/organisationsbezogene Verfahren eher wenig Wirkung zeigen. Zu solchen Studien mit Effektivitätsprüfungen sind jedoch einige Vorbehalte zu nennen, welche im folgenden Abschnitt zur Sprache kommen.

5.7 Kritische Würdigung der Präventionsansätze

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Prävention und Bewältigung von Burnout durchschlagende Erfolge mit bleibender Wirkung nur dann erzielt werden können, wenn bei beiden Komponenten (Individuum und Umwelt) angesetzt wird (Cherniss, 1982b; Murphy, 1988). Bei der Durchsicht der Literatur fällt jedoch auf, dass individuumszentrierte Ansätze überwiegen. So setzen die meisten Präventions- und Bewältigungsvorschläge wie beispielsweise auch die Ratgeberliteratur beim Individuum an, und es werden unterschiedlichste Vorschläge gemacht, wie man gegen Burnout vorgehen könne. Einige dieser Vorschläge sind geradezu paradox, da burnout-gefährdete, überlastete Personen beispielsweise kaum die Kraft aufbringen, das Rauchen aufzugeben und mit Frühsport anzufangen (Burisch, 2006).

Nach Burisch (2006) und Barth (1992) liegt die Übervertretung individuumszentrierter Ansätze in der Literatur (inkl. Ratgeberliteratur) daran, dass so am schnellsten Erleichterung verschafft werden kann. Der Grund für die Konzentration auf individuumszentrierte Ansätze liegt neben der Möglichkeit zu schneller Veränderung/Verbesserung/Erleichterung darin, dass es schwieriger ist, Arbeitsbedingungen zu kontrollieren oder zu verändern. Es wird offenbar als billiger und einfacher eingeschätzt, Menschen zu ändern als Organisationen. Dies scheinen auch die Befunde aus Effektivitätsprüfungen zu belegen, die zeigen, dass institutionsorientierte/organisationsbezogene Verfahren wenig Wirkung zeigen. Dies könnte jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass oftmals kurz- bis mittelfristige Effekte erhoben wurden und institutionsorientierte/organisationsbezogene Verfahren länger brauchen, bis Effekte beim Individuum gemessen werden können (van der Klink, Blonk, Schene & van Dijk, 2001).

Dass es wichtig ist, Erfolg versprechende Massnahmen auf institutioneller Ebene zu konzipieren, unterstreicht auch folgende Aussage von Maslach, Schaufeli und Leiter (2001, S. 418). Danach sind personenzentrierte Behandlungen paradox, da die Forschung gezeigt hat, dass situative und organisatorische Faktoren eine grössere Rolle bei Burnout spielen als personenbezogene. Personenorientierte Zugänge helfen, Erschöpfung zu lindern, aber sie setzen nicht bei den anderen Burnout-Komponenten Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit an.

Auch kann eine Orientierung an individuumszentrierten, personenbezogenen ‚Bewältigungsstrategien‘ problematisch sein, da die Konzentration auf individuumszentrierte Ansätze den Anschein erwecken könnte, dass die Ursachen für Stress und Burnout allein beim Individuum liegen, und dass sozial-gesellschaftliche Ursachen übersehen werden. Dies kann dazu

⁴⁹ Kognitiv-verhaltenstherapeutische Verfahren: rational-emotive Therapie, kognitive Umstrukturierung u.a.

beitragen, dass Burnout als individuelle Störung oder Krankheit betrachtet und analog zu medizinischen Verfahren behandelt wird (Enzmann & Kleiber, 1989).

Auffallend ist die Tatsache, dass die meisten Ansätze zur Prävention und Bewältigung von Burnout nicht burnout-spezifisch und kaum theoretisch begründet sind (Rösing, 2003, S. 123). Obwohl Burnout-Forscher versuchen, Burnout von Stress abzugrenzen (siehe Abschnitt 2.5), gibt es wenige burnout-spezifische Bewältigungsmöglichkeiten.

Nach Rösing (2003) ist die Vielzahl unverbundener Ad-hoc-Strategien ein Zeichen für den unbefriedigenden Stand professioneller Burnout-Behandlung, analog zur unbefriedigenden Forschungslage und zum unspezifischen Symptombild von Burnout.

Trotz der angeführten Kritik kann festgehalten werden, dass die meisten Präventions- und Bewältigungsversuche wie beispielsweise Stressmanagementstrategien effektiv sind und einen Beitrag zur Prävention von Burnout leisten. Es ist auf jeden Fall wichtig, etwas gegen Burnout zu unternehmen und nicht tatenlos zuzusehen, wie sich das Problem verschärft. Dies gilt sowohl für Lehrpersonen als auch für Schulleiterinnen und Schulleiter, welche bei einer Lehrperson ein beginnendes Burnout vermuten.

5.8 Workshops und Therapie

Die Erkenntnis, dass bei der Prävention und Bewältigung von Burnout bei beiden Komponenten (Individuum und Umwelt) angesetzt werden muss, wird in Workshops zum Thema umgesetzt. Beschreibungen von Bewältigungsstudien und Workshops zur Prävention und Bewältigung von Burnout stammen beispielsweise von Pines & Maslach (1980), Paine (1982a), Pines & Aronson (1983), Meidinger & Enders (1997) oder Burisch (2006). Diese Beschreibungen ganzer Stress- und Burnout-Workshops sind für Trainer und Interessierte gedacht. Einige Übungen daraus eignen sich auch für Betroffene zum Selbststudium.

„Anti-Burnout-Workshops“ beinhalten meistens in etwa folgende Schwerpunkte:

- Verstehen der Ursachen von Burnout
- Stadien und Symptome kennen
- Situationsanalyse: Stressoren (arbeitsplatzbezogene und persönliche) identifizieren
- individuelle Stressverarbeitungsstrategien entwickeln
- unrealistische Vorstellungen/dysfunktionale Glaubenssätze identifizieren und umformulieren

Ist das Burnout einer betroffenen Person so weit fortgeschritten, dass eine Therapie angebracht ist, empfiehlt sich eine integrative Therapie, d.h. eine Therapie, in welcher verschiedene therapeutische Ansätze angewandt werden. Zusätzlich ist aber die Passung von Therapeut und Klient entscheidend – noch wichtiger als die Schulrichtung (Burisch, 2006).

5.9 Fazit und Empfehlungen für die Prävention

Das Konstrukt Burnout mit seinen Komponenten emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit ist dreidimensional, und es gibt daher kaum eine Bewältigung, die alle drei Aspekte wirkungsvoll lindern kann. Es ist notwendig, unterschiedliche Verfahren zu kombinieren (Faber, 2000). Dabei bieten sich für die Prävention und Bewältigung von Burnout Ansätze auf zwei Ebenen an: beim Individuum und beim Arbeitsumfeld. Die am weitesten verbreiteten Massnahmen zielen meistens auf persönliche und interpersonale Aspekte. Der Vorteil der individuumszentrierten Ansätze liegt darin, dass am schnellsten und kostengünstigsten Ergebnisse erzielt werden können (wie beispielsweise durch Stressmanagement und Entspannungsverfahren). Längerfristig muss aber auch die Situation in der Institution und im gesellschaftlichen Umfeld angegangen werden, da in Veränderungen des Arbeitsumfeldes die grössten Hoffnungen liegen. Allgemein sollte grosser Wert auf die Prä-

vention von Burnout gelegt werden, da es schwierig ist, den Prozess umzukehren (Cherniss, 1982b).

Es gibt jedoch kein allgemeines Rezept zur Burnout-Prävention und -bewältigung. Die meisten Strategien stammen aus der Stressprävention und sind nicht spezifisch auf Burnout zugeschnitten. Dennoch konnte die Effektivität einer Vielzahl von Verfahren belegt werden.

Es ist wichtig, dass jede und jeder ein eigenes Frühwarnsystem installiert und Veränderungen bei sich selbst zu erkennen versucht. Stellt man erste Anzeichen von Burnout bei sich fest, ist es wichtig, dass man eine gründliche Bestandesaufnahme macht und sich über das Phänomen genauer informiert. Dabei ist das Wissen hilfreich, dass Burnout keine psychische Krankheit ist, vielerorts relativ häufig vorkommt und überwunden werden kann (Burisch, 2006).

Weiterführende Literatur

allgemein

- Burisch, M. (1989/2006). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg: Asanger.
- Meyer, E. (1991). Burnout und Stress: Praxismodelle zur Bewältigung. Hohengehren: Schneider [eindrückliche Übersicht über die verschiedensten Therapieformen zur Bewältigung von Stress und Burnout].

Für Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten spezifisch für Lehrpersonen empfiehlt sich:

- Schlotke, P. F. & Wahl, D. (1983). Stress und Entspannung im Unterricht. Trainingshilfen für Lehrer. München: Huber.
- Knauder, H. (1996). Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut. Graz: Leykam.
- Kramis-Aebischer, K. (1995/1996). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.
- Meidinger, H. & Enders, E. (1997). Burnout-Seminare für Lehrer. Ausgebrannt und aufgebaut. Arbeits- und Nachdenkbuch. Luchterhand.
- Kretschmann, R. (2006). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2006). Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.

Folgende DVD ist ebenfalls empfehlenswert:

Entspannung – Die Filme. NZZ Format. 2005. www.nzz.ch/format

6 Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W. (1991). Die pädagogische Autonomie des Lehrers: Chancen und Risiken. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 121-133). Köln: Böhlau.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke.
- Aronson, E., Pines, A. M. & Kafry, D. (1983a). *Ausgebrannt. Psychologie heute*, 10, 21-27.
- Aronson, E., Pines A. M. & Kafry D. (1983). *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barth, A.-R. (1985). Das MBI-D: Erste Untersuchung mit einer deutschen Übersetzung des ‚Maslach Burnout Inventory‘ bei klientenzentrierten Gesprächstherapeuten und Hochschullehrern. Zulassungsarbeit zur staatlichen Ergänzungsprüfung im Fach Psychologie mit Schulpsychologischem Schwerpunkt, FB Erziehungs- und Kulturwissenschaften. Nürnberg: Universität.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, K.-O. & Kanders, M. (1998). Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10: Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim.
- Becker, P. & Minsel, B. (1986). *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, G. E., Gonschorek, G. (1989). Heidelberger Burnout Test. *Paedagogik*, 41 (6), 16-23.
- Berkeley Planning Associates (Eds.) (1977). *Project Management and Worker Burnout; Final Report (Evaluation of Child Abuse and Neglect Demonstration Projects, 1974-1977, Vol. 9. Unpublished Report)*. Springfield: Department of Commerce.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Bradfield, R. & Fones, D. M. (1984). Recipe for Burnout: The Special Education Teacher's Diet. *Academic Therapy*, 19(4), 499-504.
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15 (3), 359-370.
- Brockhaus, F. A. (2002-2007). *Der Brockhaus*: in 15 Bänden. Permanent aktualisierte Online-Auflage. Leipzig.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 2, 239-253.
- Bruggemann, A. (1974). Zur Unterscheidung verschiedener Formen von ‚Arbeitszufriedenheit‘. *Arbeit und Leistung*, 28, 281-284.
- Büssing, A. & Perrar, K.-M. (1992). Die Messung von Burnout. *Diagnostica*, 38, 328-353.
- Bulka, R. P. (1984). Logotherapy as an Answer to Burnout. *International Forum for Logotherapy*, 7(1), 8-17.
- Burisch, M. (1985). Der leere Lehrer. *Hamburger Lehrerzeitung*, 37(1), 8-11.
- Burisch, M. (1989/2006). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.
- Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 75-93). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 281-292.
- Byrne, B. (1999). The Nomological Network of teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1980b). *Professional Burnout in the Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1982). Burnout: Two Ways of Defining It and Their Implications (Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association).
- Cherniss, C. (1982b). Cultural trends: Political, economic, and historical roots of the Problem. In: W. S. Paine (Ed.), *Job Stress and Burnout*. Beverly Hills: Sage.
- Cherniss, C. (1999). *Jenseits von Burnout und Praxisschock: Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen*. Weinheim: Beltz.
- De Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.

- Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz - Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(1), 123-136.
- Demerouti, E. (1999). Burnout. Eine Folge konkreter Arbeitsbedingungen bei Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten. *Studien zur Arbeits- und Organisationspsychologie*, 17. Frankfurt am Main: Lang.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33, 27-40.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg) (2006). Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis. Weltgesundheitsorganisation (4. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Dorsch, F. (1991). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Sciences Press.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1984). *Ausgebrannt. Das Burn-Out-Syndrom in den Sozialberufen*. Salzburg: AVM.
- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School-Psychology-International*, 27(4), 462-474.
- Ellis, A. (1977). *Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung*. München: Pfeiffer.
- Enzmann, D. (1996). Gestresst, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozess. München: Profil.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Evers, W. & Tomic, W. (2002). Students perceptions of the incidence of burnout among their teachers. *Reports - Research* (143).
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Fang, W. & Yan, X. (2004). Job burnout among elementary and high school teachers: Characteristics and relationship with social support. *Acta-Psychologica-Sinica*, 36(5), 568-574.
- Farber, B. A. (1991b). ‚Burnout‘ bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln: Böhlau.
- Farber, B. A. (1991a). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675-689.
- Fengler, J. (2001). *Helfen macht müde – zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation*. Stuttgart: Klett-Cotta (6. Auflage).
- Ficklin, T. W. (1983). Doing burnout. *Personnel and Guidance Journal*, 61 (9), 578-579.
- Fischer, H. J. (1983). A psychoanalytic view on burnout. In: B. A. Farber (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Service Professions* (pp. 40-45). New York: Pergamon Press.
- Floden, R. E. & Clark, C. M. (1991). Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191-210). Köln: Böhlau.
- Forneck, H. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1982). Counseling and dynamics: Treating the end-stage person. In: J. W. Jones (Ed.), *The Burnout Syndrome*. Park Ridge: London House Press.
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Garden City: Anchor Press.
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). *Ausgebrannt: Die Krise der Erfolgreichen - Gefahren erkennen und vermeiden*. München: Kindler.
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1983). *Mit dem Erfolg leben*. München: Heyne.
- Friedman, I. A. (1996). Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 245-259.
- Friedman, M. & Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Gamsjäger, E. (1994). *Burnout. Eine empirische Studie über das Ausbrennen der HauptschullehrerInnen im Bundesland Salzburg unter Berücksichtigung situativer Variablen in Abhängigkeit zu Persönlichkeitsmerkmalen und Bewältigungsstrategien*. Dissertation. Universität Salzburg.
- Gana, K. & Boblique, C. (2000). Coping and burnout among police officers and teachers: Test of a model. *European Review of Applied Psychology*, 50(4), 423-430.
- Gillespie, D. F. (1983). *Understanding and combatting burnout*. (Public Administration Series: Bibliography P-1235.) Monticello, Ill: Vance Bibliographies.
- Glasl, F. (1997). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.

- Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*, 11, 23-48.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British-Educational-Research-Journal*, 32 (6), 857-874.
- Golembiewski, R. T. & Munzenrider, R. (1988). Phases of burnout. Developments in concepts and applications. New York: Praeger.
- Gordon, T. (1980). Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Reinbek: Rowohlt.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). Zufrieden in der Schule? - Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern: Haupt.
- Hacker, W. & Reinhold, S. (1999). Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen: BHD-System. Frankfurt am Main: Harcourt Test Services GmbH.
- Hagemann, W. (2003). Burn-out bei Lehrern: Ursachen, Hilfen, Therapien. München: Beck.
- Harrison, W. D. (1980). Role strain and burnout in child-protective service workers. *Social Service Review*, 54 (1), 31-44.
- Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. In: B. A. Farber (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Service Professions* (pp. 29-39). New York: Pergamon.
- Heifetz, L. J. & Bersani, H. A. (1983). Disrupting the pursuit of personal growth: Toward a unified theory of burnout in the human services. In: B. A. Farber (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Service Professions* (pp. 46-62). New York: Pergamon.
- Henning, S. & Houben, I. (2001). Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-IV: übersetzt nach der vierten Auflage des Diagnostic and statistical manual of mental disorders der American Psychiatric Association (3., unveränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Herzberg, E., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Heyse, H. (2005). Das Projekt LehrerGESundheit Rheinland-Pfalz. In: *LehrerGESundheit. Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand*. Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin. Berlin: Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Hillert, A. (2004). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel.
- Hirsch, G. (1990a). Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München: Juventa.
- Hirsch, G. et al. (1990b). Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf: eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: Teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-298.
- Jackson, S. E. & Maslach, C. (1982). After-effects of job related stress: Families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63-77.
- Jacobson, E. (1934). *You must relax*. New York: McGraw - Hill.
- Jenkins, S. & Calhoun, J. F. (1991). Teacher stress: Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60-70.
- Jones, J. W. (1980). A measure of staff burnout among health professionals. Paper presented at the Annual Convention of the APA (88th, Montreal, Quebec, Canada, Sept. 1-5, 1980).
- Kaempf, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilung zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In: W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben - Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S.314-319). München: Rainer Hampp.
- Kahn, R. (1978). Job burnout: Prevention and remedies. *Public Welfare*, 3 (2) 61-63.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational Stress. Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.
- Karger, H. J. (1981). Burnout as alienation. *Social Service Review*, 55 (2), 270-283.
- Keller, R., Pia, D. & Rufer, M. (1976). Das Konfliktfeld Schule als Ursache zur Aufgabe des Lehrerberufs: eine sozial-psychologische Untersuchung zur (ehemaligen) Berufssituation aus dem Schuldienst ausgetretener Primarlehrer und -lehrerinnen der Kantone Bern und Aargau. Bern: Haupt.
- Kielholz, P. (1971). *Diagnose und Therapie der Depressionen für den Praktiker* (3. Auflage). München: Lehmanns.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). *Burnout: eine internationale Bibliographie*. Göttingen: Hogrefe.
- Klippert, H. (2006). Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Knauder, H. (1996). *Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Körner, S. (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Dissertation an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Deutsche Nationalbibliothek: urn:nbn:de:gbv:547-200200407.
- Kramis-Aebischer, K. (1995/1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Kramis-Aebischer, K. & Kramis J. (2000). Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung - Entstehung - Prävention. In: H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen - Ansprüche - Impulse*. Aarau: Sauerländer.
- Krappmann, L. (1988). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In: M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krause, A., Schüpach, H., Ulich, E. & Wülser M. (2008). Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Gabler.
- Kretschmann, R. (2006). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz.
- Krohne, H. W. (1997). Stress und Stressbewältigung. In: R. Schwarzer (Hrsg.), Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch (2. überarbeitete und erweiterte Auflage; S. 265-283). Göttingen: Hogrefe.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Landert, C. (2002). Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrern. Zürich: LCH.
Internetversion: www.lch.ch
- Landert, Ch. (1999/2006). Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone. Zürich: LCH.
Internetversion: www.lch.ch
- Lattmann, U. P. & Rüedi, J. (2003). Stress- und Selbstmanagement - Ressourcen fördern. Konzept und Programm zur Förderung personaler und sozial-kommunikativer Ressourcen und Kompetenzen. Aarau: Sauerländer.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. Nitsch (Hrsg.), *Stress*. Stuttgart: Huber.
- Leiter, M. P. (1990). The impact of family and organizational resources on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083.
- Lief, H. I. & Fox, R. C. (1963). Training for 'detached concern' in medical student. In: H. I. Lief, V. F. Lief & N. R. Lief (Eds.), *The psychological basis of medical practice*. New York: Harper & Row.
- Märki, A., Lattmann, U. P. & Strittmatter, A. (2005). Lehrberuf und Gesundheit: Vom Problemansatz zur Ressourcenperspektive. <http://www.bildungundgesundheit.ch/dyn/1480.asp>
- Mann, T. (1901/2002). *Buddenbrooks*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In: S. Osamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual* (Vol. 5, pp. 133-153). Beverly Hills: Sage.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982a). Burnout, the Cost of Caring. Englewood NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1982b). Burnout: A social psychological analysis. In: J. W. Jones (Ed.), *The Burnout Syndrome* (pp. 30-53). Park Ridge: London House.
- Maslach, C. (1982c). Understanding burnout. Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In: W. S. Paine (Ed.), *Job Stress and Burnout. Research, Theory, and Intervention Perspectives* (pp. 29-40). Beverly Hills: Sage.
- Maslach, C. (1999). Progress in Understanding Teacher Burnout. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory. Research Edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In: S. Osamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*, 5, (pp. 133-153). Beverly Hills: Sage.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2001). *Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1986/1996). *Maslach Burnout Inventory Manual. Third Edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- McIntyre, T. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238.
- Meichenbaum, D. (2003). *Intervention bei Stress. Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings*. Bern: Huber.
- Meidinger, H. & Enders, E. (1997). *Burnout-Seminare für Lehrer. Ausgebrannt und aufgebaut. Arbeits- und Nachdenkbuch*. Luchterhand.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36, 899-910.
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 211-219.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern, Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, E. (1991). *Burnout und Stress: Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider.
- Murphy, L. R. (1984). Occupational stress management: A review and appraisal. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 1-15.

- Murphy, L. R. (1988). Workplace interventions for stress reduction and prevention. In: C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Causes, Coping, and Consequences of Stress at Work* (pp. 301-339). Chichester: Wiley.
- Mutzek, W. & Pallasch, W. (1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Nagy, St. & Nagy, M. Ch. (1992). Longitudinal examination of teachers burnout in a school district. *Psychological Reports*, 71, 523-531.
- Neuenschwander, M. P. (2003). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(1), 210-219.
- Nindl, A. (2001). Zwischen existentieller Sinnerfüllung und Burnout. Eine empirische Studie aus existenzanalytischer Perspektive. *Existenzanalyse*, 18(1), 15-23.
- Paine, W. S. (1982a). *Job Stress and Burnout. Research, Theory, and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage.
- Paine, W. S. (1982b). The burnout syndrome in context. In J. W. Jones (Ed.), *The Burnout Syndrome. Current Research, Theory, Interventions* (pp. 1-29). Park Ridge: London House Press.
- Paine, W. S. (1982c). Overview: Burnout stress syndromes and the 1980s. In: W. S. Paine (Ed.), *Job Stress and Burnout* (pp. 11-25). Beverly Hills: Sage.
- Peeters, M. A. G & Rutte, C. G. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal-of-Occupational-Health-Psychology*, 10(1), 64-75.
- Pierce, C. M. & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A. & Aronson, E. (1983). Combating burnout. *Children and Youth Services Review*, 5, 263-275.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout*. New York: The Free Press.
- Pines, A. & Kafry, D. (1982). Coping with burnout. In: J. W. Jones (Ed.), *The Burnout Syndrome*. Park Ridge: London House Press.
- Pines, A. M. & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Pines, A. M. & Maslach, C. (1980). Combatting staff burnout in a day care center: A case study. *Child Care Quarterly*, 9, 5-15.
- Pines, A. M. (1986). Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact. In: C. D. Scott & J. Hawk (Eds.), *Heal Thyself* (pp. 19-43). New York: Brunner/Mazel.
- Pines, A. M., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press.
- Pines, A. M., Kafry, D. & Etzion, D. (1980b). Job stress from a cross cultural perspective. In: K. E. Reid & R. A. Quinlan (Eds.), *Burnout in the Helping Profession*. Kalamazoo: Western Michigan University.
- Riollu, L. & Savicki, V. (2003). Optimism and Coping as Moderators of the Relation Between Work Resources and Burnout in Information Service Workers. *International Journal of Stress Management*, 10(3), 235-252.
- Rösing, I. (2003). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*. Heidelberg: Asanger.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddeshheim/Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4(1), 1-12.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrgesundheit*. Bern: Huber.
- Sarros, J. C. & Sarros, A. M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69.
- Savicki, V. (2002). *Burnout Across Thirteen Cultures. Stress and Coping in Child and Youth Care Workers*. Westport, CT: Praeger.
- Savicki, V. & Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 415-419.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. & Kompier, M. A. J. (2001). Managing job stress in the Netherlands. *International Journal of Distress Management*, 8, 15-34.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C. & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology and Health*, 16(5), 565-582.
- Schlottke, P. F. & Wahl, D. (1983). *Stress und Entspannung im Unterricht. Trainingshilfen für Lehrer*. München: Huber.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (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.
- Schröder, H. (1992). Emotionen - Persönlichkeit - Gesundheitsrisiko. *Psychomed - Zeitschrift für Psychologie und Medizin*, 4(2), 81-85.
- Schwab, R. L. (1986). Burnout in education. In: C. Maslach & S. E. Jackson (Eds.), *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.) (pp. 18-22). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.

- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 1, 37-44.
- Smith, P. C., Kendall, L. M. & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von ‚Burnout‘. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, 2, 240-249.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 293-301.
- Talbot, L. A. & Lumden, D. B. (2000). On the occasion between humor and burnout. *Humor: International Journal of Humor Research*, 13(4), 419-428.
- Terhart, E. (1991). *Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.
- Trachsler, E., Brügggen, S., Nido, M., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M. & Herms I. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule - Teilstudie Lehrkräfte*. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive*. Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Obere Zäune 14, 8001 Zürich.
- Ullrich, R. & de Muynck, R. (2006). *Einübung von Selbstvertrauen. Grundkurs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Van der Klink, J. J. L., Blonk, R. W. B., Schene, A. H. & Van Dijk, F. J. H. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health*, 91(2), 270-276.
- Vandenbergh, R. & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*.
- Weber, A. (1991). Burnout und Lauftherapie - Diagnose, Symptome, Behandlungsweg, Erfolgsmessung. In: E. Meyer (Hrsg.), *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung* (S. 86-95). Hohengehren: Schneider.
- Whitehead, J. T. (1983). *Burnout among probation and parole workers* (Dissertation, DAI 44:293-A, State University of New York at Albany).
- Wülser, M. (2006). *Fehlbeanspruchungen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten. Eine Mehr-Stichprobenanalyse zur Entstehung von emotionaler Erschöpfung, Aversionsgefühlen und Distanzierung sowie eine vertiefte Betrachtung der Lehrkräftetätigkeit*. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.
- Wulz, V. (1991). T'ai Chi und Yoga. In: E. Meyer (Hrsg.), *Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung* (S. 96-109). Hohengehren: Schneider.