

BURNOUT BEI LEHRKRÄFTEN: „PROFESSIONALISIERUNG“ DER ORGANISATION ALS ANSATZ ZUR PRÄVENTION?

MARC WÜLSER

363

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Dissertation zum Thema Burnout bei personenbezogenen Dienstleistungen vorgestellt. Besondere Aufmerksamkeit erhält die Lehrkräftetätigkeit. Verschiedene burnoutrelevante Schulsystemebenen und Aufgabentypen werden einbezogen. Besonders deutliche Zusammenhänge mit Burnout zeigen sich für unterrichtsbezogene Belastungen. Darüber hinaus sind auch organisationale und personenbezogene Merkmale burnoutrelevant. Als praktische Implikationen werden u.a. Vorschläge für eine Stärkung der unterrichtsbezogenen und der klassenübergreifenden Kooperation, für eine Optimierung der Organisationsstruktur und eine „Professionalisierung“ der Organisation sowie für eine weiterführende Erarbeitung schulhausspezifischer Konzepte und Leitlinien diskutiert.



1 Burnout – Begriff und Konzept

Burnout wurde in den letzten Jahren zu einem Gegenstand der öffentlichen Diskussion. Im Zusammenhang mit Burnout genannte Begriffe wie Erschöpfung, Ausbrennen, Ablöschen oder Lustlosigkeit zeigen, dass der Begriff metaphorische Qualitäten aufweist (Büssing 1992, Schaufeli & Enzmann 1998), was seiner Verbreitung zusätzlich Vorschub leisten dürfte; zudem ist zu vermuten, dass der Begriff weniger negativ besetzt ist als z.B. der Begriff Depression. Diese Besonderheiten des Burnoutbegriffs können zu der positiven Konsequenz führen, dass die schwierige Arbeitssituation vieler Humandienstleistender in breiten Kreisen der Bevölkerung wahrgenommen und thematisiert wird. Andererseits bleibt in der öffentlichen Diskussion eine über metaphorische Deutungen hinaus gehende Betrachtung des Begriffs Burnout oft eher vage; eine Präzisierung von Ursachen, Symptomen und Folgen wird vernachlässigt.

Eine relativ hohe Anzahl von Untersuchungen zu Burnout belegt, dass Lehrkräfte ebenso wie Akteure des Gesundheitswesens einem vergleichsweise hohen Risiko für die Entwicklung von Erschöpfungssymptomen und Depersonalisierungstendenzen ausgesetzt sind (Schaufeli & Enzmann 1998). Auch wenn diese Untersuchungen eine überproportionale Berücksichtigung dieser Berufsgruppen in der Burnoutforschung widerspiegeln mögen (Demerouti & Nachreiner 1998), sind die Ergebnisse als beunruhigend einzustufen.

1.1 Burnout, ein schillernder Begriff

Die breite Thematisierung des Burnouts hat nicht zuletzt zu einer Enttabuisierung psychischer Beschwerden und Erkrankungen beigetragen. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass die aktuelle Burnoutdiskussion mit Problemen verbunden ist:

- Die häufigen Diskussionen in der Öffentlichkeit, den Medien und zunehmend auch in Organisationen beinhalten die Gefahr einer Trivialisierung des Themas. Schaufeli und Enzmann (1998, S. 185) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Popularitätsfalle. Damit ist gemeint, dass im Umgang mit Burnout schnelle, einfache Bewertungsmethoden und Lösungen gesucht werden, die der Problemstellung nicht gerecht werden.
- Die Abgrenzung von anderen psychischen Beschwerden und Störungen ist nicht einfach, die Überlappung, z.B. mit Depressionen und psychosomatischen Beschwerden teilweise substantiell.¹ Erschwerend kommt hinzu, dass bis heute keine allgemein anerkannten klinischen Richtlinien für die Diagnose von Burnout existieren (vgl. z.B. Rösing 2003).
- Umgekehrt muss berücksichtigt werden, dass nicht jede Erschöpfung mit Burnout gleichgesetzt werden kann. „Normale“ Ermüdung ist z.B. durch geeignete Erholungsaktivitäten reversibel, Burnout zeichnet sich dagegen durch eine relativ hohe Stabilität aus (Schaufeli & Enzmann 1998).
- Angesichts einer fehlenden anerkannten Burnoutdefinition erstaunt es nicht, dass eine Vielzahl von Symptomen mit Burnout in Verbindung gebracht worden ist. In einer Übersichtsarbeit identifizierten Schaufeli und Enzmann (1998, S. 19ff.) nicht weniger als 132 derartige Symptome.

¹ Allerdings gibt es auch wissenschaftliche Arbeiten, die darauf hindeuten, dass sich Burnout trotz Überlappungen hinreichend von anderen psychischen Beschwerden und Erkrankungen unterscheiden lässt, auch hinsichtlich der Entstehungsbedingungen (vgl. Glass & McKnight 1996, Iacovides, Fountoulakis, Moysidou & Ierodiakonou 1999, Bakker, Schaufeli, Demerouti et al. 2000).

1.2 Burnout: Eine Arbeitsdefinition

Angesichts des unklaren Status des Syndroms wird nachfolgend eine Arbeitsdefinition des Burnouts dargestellt, die der diesem Beitrag zugrunde liegenden Dissertation als Basis diente (vgl. Wülser 2006):

Burnout ist eine negative Beanspruchungsfolge, die sich aus der längerfristigen Auseinandersetzung der tätigen Person mit belastenden Merkmalen der Arbeitstätigkeit entwickelt. Emotionale Erschöpfung ist die Kernkomponente von Burnout. Sie ist verbunden mit dem Gefühl, den mit der Arbeit verbundenen Anforderungen nicht mehr gewachsen zu sein. Die Symptome emotionaler Erschöpfung werden begleitet durch motivationale Tendenzen, die sich einerseits als zunehmende Gleichgültigkeit bzw. Distanzierung und andererseits als wachsender Widerwillen und Ärger (Aversion) gegenüber den Klienten, Schülerinnen, Patienten bzw. der Arbeit im Allgemeinen zeigen können. Die Ursachen für Burnout liegen primär in Belastungen, denen eine Person über längere Zeit ausgesetzt ist. Mangelnde organisationale Ressourcen, wie beispielsweise ungenügende Entscheidungsspielräume, unterstützen die Entwicklung von Burnout. Personmerkmale wie personale Ressourcen oder Dispositionen können die Entwicklung von Burnout ebenso hemmen wie auch begünstigen.

365

1.3 Modelle zur Entstehung von Burnout

In Anlehnung an Schaufeli und Enzmann (1998) lassen sich vier Perspektiven der Entstehung von Burnout identifizieren. *Personale Ansätze* betonen die Rolle von Personmerkmalen, *interpersonale Ansätze* fokussieren die aus der Beziehung zwischen Arbeitnehmenden und Klienten bzw. Kunden resultierenden Tätigkeitsmerkmale, *organisationale Ansätze* thematisieren die Relevanz von Arbeitsbedingungen und organisationalen Rahmenbedingungen und *sozietales Ansätze* beziehen sich auf die Einflüsse des weiteren sozialen und kulturellen Kontexts. Übersichtsarbeiten und Metaanalysen (Lee & Ashforth 1996, Demerouti 1999) zeigen, dass Aufgaben- und Organisationsmerkmale oft stärkere Zusammenhänge mit Burnout aufweisen als interpersonale Belastungen, demografische Merkmale und Persönlichkeitsmerkmale. In diesem Beitrag werden v.a. Merkmale der Arbeitstätigkeit und der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte thematisiert. Darüber hinaus weist die Lehrkräftetätigkeit jedoch in verschiedener Hinsicht Besonderheiten auf, die bei der Erarbeitung effektiver und effizienter Präventionsstrategien berücksichtigt werden sollten. Vor der Darstellung dieser Besonderheiten werden aber nachfolgend einige Merkmale des Schweizerischen Schulsystems skizziert, weil es sich z.B. vom deutschen System in wichtigen Aspekten unterscheidet.

2 Besonderheiten des Schweizerischen Schulsystems

In der Schweiz sind die lokalen Schulgemeinden neben den Kantonen die eigentlichen Träger der Volksschule (Kussau 2002). Jede Gemeinde hat ein demokratisch legitimes Milizgremium, die lokale Schulbehörde, die aufgrund ihrer relativ weit reichenden Kompetenzen eine wesentliche Rolle spielt in Bezug auf z.B. Infrastrukturfragen und die Organisation der Schule, aber auch auf die Wahl und die Unterstützung der Lehrkräfte, auf die Genehmigung von Urlaubsgesuchen usw. (Kussau 2002, S. 62). Die Lehrkräfte können im Prinzip als „Angestellte“ der lokalen Schulbehörden betrachtet werden, zudem haben sie in der Schweiz keinen Beamtenstatus. In Deutschland sind Lehrkräfte dagegen, zumindest in den alten Bundesländern, überwiegend als Berufsbeamte beschäftigt, die von den jeweiligen Kultus- bzw. Bildungsministerien ernannt werden.

366

Die Aufgaben der lokalen Schulbehörden in der Schweiz verändern sich derzeit insofern, als viele Kantone professionelle Schulleitungen einführen oder bereits eingeführt haben, welche zunehmend die operativen Führungsaufgaben übernehmen.

In welchem Ausmaß sich die Besonderheiten des Schweizerischen Schulsystems direkt auf die Situation der Lehrkräfte im alltäglichen Unterricht auswirken, ist zunächst eine offene Frage. Die im Vergleich zu Deutschland kurze Verweildauer von Schweizerischen Lehrkräften an ihrer Arbeitsstelle bzw. in ihrem Beruf kann teilweise durchaus mit den Anstellungsbedingungen zusammenhängen. Allerdings werden oft auch andere mögliche Gründe diskutiert, wie z.B. die abnehmende gesellschaftliche Wertschätzung, mangelnde Entwicklungsmöglichkeiten oder steigende Belastungen. Damit stellt sich die Frage nach belastungsrelevanten Merkmalen der Schule als Organisation.

3 Schulen als lose gekoppelte Systeme

Schulen können als lose gekoppelte Systeme („loosely coupled systems“) betrachtet werden (Weick 1976). Aktivitäten und Strukturelemente in Bildungsorganisationen weisen zwar Interdependenzen auf, die verschiedene Systemebenen und Akteure betreffen, funktionieren aber gleichzeitig relativ autonom und unabhängig, womit organisationale Unbestimmtheiten entstehen können (Orton & Weick 1990). Vorgaben, Anweisungen oder Erwartungen von außen – auch von vorgesetzten Schulbehörden oder Schulleitungen – können z.B. durch Lehrkräfte „selten ungebrochen, sondern stets nur in Abwägung mit anderen jeweils wirksamen Bedingungen umgesetzt werden“ (Schüpbach 2008, S. 30), insbesondere aufgrund der vielfältigen, oft widersprüchlichen Erwartungen verschiedener Akteure (a.a.O.).

Fuchs (2004) weist jedoch zurecht darauf hin, dass vor allem in staatlichen Schulen nach wie vor eine Vielzahl vorgegebener Handlungsanweisungen existiert. Schule sei noch immer in erheblichem Masse bürokratisch reguliert. „Dies verweist auf die Beobachtung, dass der Schulalltag vieler Akteure und ihre Wahrnehmung von Schule heute durch ein scheinbar widersprüchliches Nebeneinander von bürokratischer (Über-)Regulierung und gleichzeitig existierenden Freiräumen im schulischen Alltag bestimmt ist. Insofern kann angenommen werden, dass die Organisation Schule durch ein Spannungsfeld zugleich loser und fester Koppelung geprägt ist“ (vgl. Bormann 2002, S. 36).

Durch Merkmale loser Koppelung sind Teile des täglichen Handelns von Lehrkräften durch Unsicherheit bzw. durch Ungewissheit geprägt. Systemtheoretisch ausgedrückt ist die Ungewissheit mit Systemschwankungen bzw. -störungen verbunden (Alioth 1980), wobei für die Lehrkraft nur eingeschränkt vorhersehbar ist, wann und in welchem Ausmaß diese Schwankungen auftauchen werden. Die damit verbundenen Abwägungs- und Aushandlungsprozesse können potentiell belastend und bedrohlich sein (Schüpbach 2008).

367

3.1 Koordination und Kooperation an Schulen

Eine Besonderheit der Schule ist darin zu sehen, dass die Qualität des Unterrichts hinter verschlossenen Türen geprägt wird (Rolff 1993). Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die alltäglichen schulischen Prozesse verbleiben in hohem Maße in den Händen der Lehrkräfte (Scheerens 1992). Das heißt allerdings auch, dass die einzelne Lehrkraft im Unterricht üblicherweise auf sich gestellt ist, Schwankungen und Störungen muss sie selber auffangen. Gesundheitsförderliche Potentiale im Sinne von kollektiven Regulationsmöglichkeiten sind im Unterricht nur bedingt vorhanden. Arbeitsbezogene Kooperation, Kommunikation und Lernprozesse werden erschwert und auch Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung sind nicht ohne weiteres gegeben.

Die Aufgabenbereiche der Lehrkräfte gehen allerdings über den Unterricht hinaus; sie umfassen z.B. auch Vor- und Nachbereitung, Elternarbeit, Abschlussprüfungen, Beratung, Betreuung und Zusammenarbeit, Projektstage, Konferenzen, Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben, Verwaltungs- und Führungsaufgaben sowie Fort- und Weiterbildung (Riecke-Baulecke 2001). Damit stellt sich die Frage nach einer sinnvollen Kategorisierung dieser Aufgaben.

3.2 Von der Schulorganisation zur Primäraufgabe der Lehrkraft

In arbeitspsychologischen Konzepten wird zwischen der Primäraufgabe, d.h. der Aufgabe, die zu erfüllen das System bzw. Subsystem geschaffen wurde, und den Sekundäraufgaben, die der Systemerhaltung (Unterhalt, Wartung, Schulung) und der Systemsteuerung (Steuerung des Inputs, Koordination) dienen, unterschieden (Ulich 1997).

Die *Primäraufgabe* der Lehrkräfte ist der Unterricht. Als *Sekundäraufgaben* sind z.B. die Vor- und Nachbereitung, die Korrektur von Klassenarbeiten, aber auch die Elternarbeit zu nennen. Das heißt, Sekundäraufgaben im Schulbereich können als *unterrichtsbezogene* Aufgaben aufgefasst werden. Damit sind die Aufgaben der Lehrkräfte allerdings nicht erschöpfend beschrieben. Neben dem Unterricht und den unterrichtsbezogenen Aufgaben sind weitere *schulsystembezogene* Aufgaben wie Betreuungsaufgaben, Verwaltungsaufgaben und zunehmend Aufgaben im Rahmen von Schulentwicklungs- und Qualitätssicherungsprojekten zu bewältigen. Diese Aufgaben werden oft unter den Lehrkräften aufgeteilt, ohne dass eine funktionale Differenzierung und damit eine Professionalisierung der Schulorganisation zu beobachten wäre. Zudem stehen aus Sicht der Lehrkräfte für diese Aufgaben oft zu wenig Ressourcen zur Verfügung (Ulich, Inversini & Wülser 2002).

368

Der Unterscheidung von Primär-, Sekundär- und schulsystembezogenen Aufgaben und den entsprechenden individuellen und kollektiven Tätigkeitsspielräumen kommt für die Identifikation von aufgabenspezifischen Belastungen bzw. Ressourcen in der Schule einige Bedeutung zu.

3.3 Unterrichten als Primäraufgabe der Lehrkräfte

In verschiedenen Beiträgen wurde darauf hingewiesen, dass der Unterricht einerseits das größte Potential für Gratifikationen aufweist, dass er aber andererseits auch die stärkste Quelle für Schwierigkeiten und Frustrationen darstellt (Barth 1992, Farber 1999, Ulich et al. 2002).

Die Primäraufgabe Unterricht ist mit dem Ziel einer Veränderung in den Schülerinnen und Schülern verbunden, z.B. durch Wissensaufbau bzw. die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und damit der Regulationsgrundlagen (Resch, 1991) der Kinder und Jugendlichen. Dabei wirken die Lehrkräfte „direkt auf das intellektuelle oder emotionale Befinden“ (Nerding 1994, S. 50) der Schülerinnen und Schüler ein, wobei oft ein unmittelbarer Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Schülern besteht. Da mithilfe von interaktiven Prozessen eine Veränderung in der Person der Schülerinnen und Schüler angestrebt wird, kann die Tätigkeit als dialogisch-erzeugend bezeichnet

werden (Resch 1991). Ein wichtiges Ziel der Lehrkraft bezieht sich dabei auf die Bereitstellung von Situationen, innerhalb derer die zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen lernen können (Krause 2002). Die Aneignung der Lerninhalte, die Integration in bestehende Wissensbestände, die Erschließung von Bedeutungen usw. erfolgt allerdings in hohem Maße durch die Schülerinnen und Schüler (Böttcher, 2002). Das heißt, Unterricht kann nur dann gelingen, „wenn die Zielstellungen von Lehrer und Schüler auf gemeinsame Aktivitäten ausgerichtet werden. Insofern muss Unterricht als *kooperativer Prozess* verstanden werden“ (Krause 2002, S. 4). Dementsprechend dürften Störungen und Hindernisse in diesem Interaktionsprozess als besonders belastungsrelevant angesehen werden. Hinzu kommt, dass gemäß Brucks (1998, S. 9) Schülerinnen und Schülern ein Merkmal „echter“ Kooperationspartner fehlt, nämlich die Verpflichtung zur Reziprozität. Prozesse der Selbstveränderung, wie etwa Gesundung oder Lernzuwachs, erfordern bei den Betroffenen eine hohe Konzentration auf sich selbst. Dies führt dazu, dass ihnen „durch gesellschaftliche Normen ... ein Schonraum zugestanden“ wird (a.a.O.). Damit entsteht das Dilemma, dass die Dienstleistungstätigkeit einerseits ohne Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler nicht gelingen kann, dass aber andererseits auf der Seite der Schülerinnen und Schüler keine umfassende Verpflichtung zur Reziprozität vorhanden ist.

4 Empirische Überprüfung der theoretischen Annahmen

Die theoretischen Annahmen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Dissertation wurden in zwei Teilstudien überprüft. In der ersten Teilstudie wurde die Entwicklung und empirische Überprüfung eines allgemeinen Arbeitsmodells zur Entstehung von emotionaler Erschöpfung, Aversion gegen Klienten und Distanzierungstendenzen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten angestrebt. Einbezogen wurden Ärztinnen bzw. Ärzte, Lehrkräfte, Pflegepersonal sowie Mitarbeitende aus dem paramedizinischen Bereich (vgl. Wülser 2006).

In Teilstudie 1 wurde u.a. überprüft, ob zwischen den vier Tätigkeiten relevante Mittelwertsunterschiede gefunden werden können. In [Tabelle 1](#) sind die Ergebnisse der entsprechenden Varianzanalysen dargestellt. Auffallende Ergebnisse sind grau hinterlegt. Hinsichtlich der Belastungen weisen die Assistenzärztinnen und -ärzte und die Lehrkräfte vergleichsweise tendenziell etwas höhere Werte auf. Die Assistenzärztinnen und -ärzte berichten zudem vergleichsweise geringere Ressourcen und stärkere Fehlbeanspruchungen. Bei der emotionalen Erschöpfung und der Distanzierung weist wiederum diese Berufsgruppe das höchste Niveau auf. Bezüglich

Tabelle 1: Mittelwerte M, Standardabweichungen SD und einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließendem Scheffé- & Games-Howell-Tests zur Überprüfung des Effekts der Tätigkeit auf die Belastungen, Ressourcen und Fehlbeanspruchungen

Abhängige Variable	1 - AA		2 - OA		3 - PF/PA		4 - LK		F (3, 2054)	Signifikante Gruppenunterschiede	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		Scheffé	Games- Howell
Qualitative Überforderung ^a	2.65	0.65	2.39	0.53	2.08	0.68	2.55	0.76	35.15***	1/2, 1/3, 2/3, 3/4	1/2, 1/3, 2/3, 2/4, 3/4
Qualitative Unterforderung	2.39	0.80	2.05	0.69	2.12	0.79	2.27	0.81	7.06***	1/2, 1/3, 3/4	1/2, 1/3, 2/4, 3/4
Zeitliche Belastungen ^a	3.10	0.82	3.01	0.63	3.14	0.79	2.97	0.85	4.13**	3/4	3/4
Soziale Belastungen ^a	2.27	0.75	2.16	0.60	2.11	0.69	2.16	0.67	2.28	-	-
Ganzheitlichkeit	3.22	0.82	3.55	0.76	3.68	0.78	3.65	0.80	18.62***	1/2,1/3, 1/4	1/2, 1/3, 1/4
Anforderungsvielfalt & Qualifikationsanforderungen ^a	3.87	0.61	4.22	0.43	4.19	0.47	4.27	0.47	41.03***	1/2, 1/3, 1/4	1/2, 1/3, 1/4
Organisationale Ressourcen ^a	2.76	0.67	3.20	0.57	3.22	0.62	3.50	0.54	114.32***	1/2, 1/3, 1/4, 2/4, 3/4	1/2, 1/3, 1/4, 2/4, 3/4
Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz ^a	3.50	0.64	3.69	0.64	3.90	0.64	3.64	0.70	15.45***	1/3, 1/4, 3/4	1/3, 1/4, 2/3, 3/4
Emotionale Erschöpfung	3.71	1.07	3.36	1.01	3.09	1.08	3.25	1.17	13.13***	1/3, 1/4	1/2, 1/3, 1/4
Klientenaversion ^a	2.87	1.06	2.56	0.96	2.39	0.97	2.85	1.17	14.51***	1/3, 3/4	1/2, 1/3, 2/4, 3/4
Distanzierung	2.99	1.00	2.61	0.90	2.73	0.96	2.46	0.95	23.01***	1/2, 1/3, 1/4, 3/4	1/2, 1/3, 1/4, 3/4

Anmerkungen. N = 2058; Tätigkeiten: AA = Assistenzärzte (N = 209), OA = Oberärzte (N = 97), PF/PA = Pflegende/Pa-ramedics (N = 269), LK = Lehrkräfte (N = 1483); Scheffé, Games-Howell = signifikante Gruppenvergleiche ($p \leq .05$)
^aVarianzhomogenität nicht gegeben *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$ (2-seitig)

der Distanzierung berichten die Lehrkräfte die tiefsten Werte. Die Lehrkräfte weisen jedoch zusammen mit den Assistenzärztinnen und -ärzten das vergleichsweise höchste Niveau bei der Klientenaversion auf.

In Teilstudie 1 zeigten sich zudem die bezüglich Richtung und Höhe deutlichsten positiven Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung, wobei für die quantitative Überforderung die stabilsten Ergebnisse resultierten. Weiterführende Analysen zeigten, dass die Belastungen über die emotionale Erschöpfung hinaus signifikante Zusammenhänge mit aversiven Gefühlen gegen Patientinnen und Patienten bzw. Schülerinnen und Schüler aufwiesen. Die Zusammenhänge zwischen den Belastungen bzw. den Anforderungen/Ressourcen und der Distanzierung fielen in dieser Untersuchung weniger deutlich aus.

in den Analysen der *primäraufgabenbezogenen Belastungen* (Regulationshinder-nisse, emotionale Dissonanz). Die entsprechenden Pfadkoeffizienten gehörten hin-sichtlich Höhe und Stabilität zu den wichtigsten potentiellen Prädiktoren für Burnout. Die *Reziprozitätseinschätzungen* in Bezug auf SchülerInnen und Eltern, die unter direkter Bezugnahme zur Burnoutforschung in die Analysen einbezogen worden sind, zeigten ebenfalls signifikante burnoutrelevante Zusammenhänge, wenn auch etwas weniger deutlich als bei den Belastungen in der Primäraufgabe. Die Ergeb-nisse zu den *Personmerkmalen* lassen darauf schließen, dass trotz der Hinwendung der Burnoutforschung zu organisationalen Belastungsquellen die Rolle der Person keineswegs unterschätzt werde sollte. Hier ergeben sich u.a. interessante Bezüge zur Erholungsforschung.

Weiterführende Analysen zeigten schließlich, dass neben der Primäraufgabe auch die Sekundäraufgaben burnoutrelevant sein können. Die schulsystembezoge-nen Aufgaben zeigten dagegen, entgegen der Einschätzung vieler Lehrkräfte, we-

Table 2: Hierarchische multiple Regressionsanalyse: Aufgabenbereiche auf emotionale Erschöpfung, Schüler/innenaversion und Distanzierung

	Emotionale Erschöpfung		Schüler/innen-aversion		Distanzierung	
	β_{final}	ΔR^2	β_{final}	ΔR^2	β_{final}	ΔR^2
1. Geschlecht	-.01	.302**	.12**	.060***	.17***	.052***
Alter	-.14*		-.14*		-.04	
Dienstalter	.05**		.14*		-.02	
Distanzierungsfähigkeit	-.21***		.03		.13 **	
Verausgabungsbereitschaft	.22***		.03		.00	
2. Emotionale Dissonanz (Primäraufgabe)	.30***	.219***	.30***	.261***	.41***	.250***
Mangelnde Reziprozität SchülerInnen (Primäraufgabe)	.05+		.04		.12 ***	
Arbeitsunterbrechungen (Primäraufgabe)	.07*		.18***		.01	
Belastungen durch Sekundäraufgaben	.22***		.23***		.17***	
Belastungen durch schul-systembezogene Aufgaben	.11***		.02		.05	
R ² total		.521		.321		.302

Anmerkungen. N = 717 (missing listwise). *p < .05; **p < .01; ***p < .001.

niger deutliche Zusammenhänge mit den Burnoutindikatoren. Die entsprechenden Analyseergebnisse sind in **Tabelle 2** dargestellt.

Die Regressionsanalyse zeigt, dass tatsächlich alle drei in Kapitel 3.2 eingeführten Aufgabenbereiche der Lehrkräfte signifikante Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung aufweisen. Interessant ist nun, dass die „Belastungen durch Sekundäraufgaben“ (u.a. Vor- und Nachbereitung, Elternarbeit, Beurteilung von Schülerinnen und Schülern) nach der emotionalen Dissonanz die deutlichsten positiven Zusammenhänge mit allen drei abhängigen Variablen aufweisen. Die „Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben“ (u.a. Schuladministration, Pausenaufsicht, Qualitätsmanagementaufgaben) hängen dagegen weniger deutlich mit den Fehlbeanspruchungen zusammen. Befragt man Lehrkräfte, welche Aufgaben sie gerne an Dritte delegieren möchten (Kunze 2005, Ulich et al. 2002), nennen diese i.d.R. eben diese schulsystembezogenen Aufgaben. Als Ursache für die Delegationswünsche nennen die Lehrkräfte einerseits den Grund, diese Aufgaben gehörten nicht zur Lehrkräftetätigkeit; ein Hinweis auf das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte. Andererseits wird auch berichtet, diese Aufgaben führten zu starken Zusatzbelastungen (vgl. Kunze 2005), eine Einschätzung, welche aufgrund der vorliegenden Analyse, insbesondere im Vergleich mit den Primär- und Sekundäraufgaben, nur bedingt empirisch gestützt werden kann.

373

5 Implikationen für die Lehrkräftetätigkeit

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass Maßnahmen zur Belastungsoptimierung bzw. zur Ressourcenstärkung an Schulen nicht auf einzelne Systemebenen begrenzt bleiben sollten; effektive Interventionsprogramme sollten eine breitere Perspektive einnehmen, unter Berücksichtigung sowohl verhaltens- als insbesondere auch verhältnisorientierter Maßnahmen.

Stärkung der unterrichtsbezogenen und klassenübergreifenden Kooperation

Die Analysen der vorliegenden Arbeit deuten u.a. darauf hin, dass ältere Lehrkräfte vergleichsweise stärker belastet sind; dies gilt z.B. für die qualitative Unterforderung. Jüngere Lehrkräfte berichten dagegen vergleichsweise höhere Werte bei der qualitativen Überforderung. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass die unterrichtsbezogenen Belastungen besonders stark mit den Fehlbeanspruchungen zusammenhängen. Dass z.B. die qualitative Überforderung jüngerer Lehrkräfte von hoher praktischer Relevanz ist, wird durch die Aussagen von Hascher (2003) deutlich. Bei vielen Junglehrerinnen und -lehrern zeichnet sich ab, „dass der Eintritt in die Berufspraxis eher mit Proble-

men als mit der Umsetzung von erworbenen Kompetenzen verbunden sowie eher von Selbstzweifeln und von als stark erlebten Kompetenzdefiziten geprägt ist ... Die in dieser Phase der Unsicherheit und Verunsicherung entwickelten Handlungsstrategien und -muster haben voraussichtlich einen höheren Einfluss auf die weitere berufliche Entwicklung“ als die Berufsausbildung selber (a.a.O., S. 7). Durch eine Intensivierung der Kooperation im Unterrichtsbereich könnte hier möglicherweise eine Win-win-Situation geschaffen werden. Denkbar wäre die Schaffung von Lehrerteams mit jüngeren und älteren Lehrkräften. Ältere Lehrkräfte könnten dabei ihre Erfahrung einbringen und die jüngeren bei ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen; jüngere Lehrkräfte könnten aufgrund des insgesamt günstigeren Belastungsniveaus Ältere im Alltag wesentlich entlasten. Dazu käme, dass die unterrichtsbezogene Intransparenz partiell durchbrochen werden könnte. Diese präventive Maßnahme wäre durchaus mit schulpolitischen Diskussionen in der Schweiz vereinbar; hier werden Formen des „Team-Teaching“ bereits seit einiger Zeit diskutiert, u.a. im Zusammenhang mit der Einführung von Blockzeiten (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK 2005).

Weiterführende Maßnahmen zur Stärkung der klassenübergreifenden Kooperation wären denkbar. So wäre es über die Bildung von Zweierteams hinaus denkbar, mehreren Lehrkräften (Lehrkräfteteams) die Verantwortung für mehrere Klassen zu übertragen. Solche Vorschläge sind zumindest ansatzweise in der schulpolitischen Diskussion bereits präsent. Beispielsweise wurde vorgeschlagen, dass auf Primar- schulebene „zwei Klassen durchwegs von drei Lehrkräften unterrichtet werden, die zusammen 260 Stellenprozente beanspruchen“ (vgl. Aeberli & Landert 2001, S. 26).

„Professionalisierung“ der Organisation

Auf struktureller Ebene sollte geprüft werden, ob sich die vielfältigen Aufgaben auf Schulhausebene auch in einer entsprechenden Ressourcenausstattung widerspiegeln; insbesondere in einer Phase vielfältiger Schulentwicklungsprojekte sollte über eine Entlastung der Lehrkräfte nachgedacht werden. Allerdings darf das gesundheitsförderliche Potential solcher Maßnahmen nicht überschätzt werden. Eine Stärkung gesundheitsförderlicher Potentiale ist möglicherweise eher durch eine weiterführende „Professionalisierung“ der Organisation Schule zu erzielen, verbunden mit einer Optimierung der Schulorganisation und des Schulmanagements. Verhältnisorientierte Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung können allerdings nur nachhaltig umgesetzt werden, wenn für die Lehrkräfte deutlich wird, dass die Interventionen mittelfristig eine Erleichterung für das Alltagsgeschäft Unterricht bedeuten. Mit Bezug zur Frage der Professionalisierung macht Hascher (2003) schließlich deutlich, dass eine Abkehr von der disziplinimmanenten Reduktion des Begriffs „professionelle Entwicklung“ auf die

individuelle Entwicklung der einzelnen Lehrkraft nötig sei. „Eine solche Abkehr würde eine theoretische Erweiterung bestehender Modelle unterstützen und es erlauben, professionelle Entwicklung in einen Gesamtkontext der Persönlichkeitsentwicklung (Felix Frei, Werner Duell & Christof Baitsch, 1984) zu stellen ... Wird professionelle Entwicklung vor einem solchen Hintergrund betrachtet, resultiert dies in einer Neukonzeption des Terminus ‚berufliche Laufbahn‘ von Lehrer/innen, da ihre Berufstätigkeit weniger als Sackgasse, sondern auch als Lebensphase und ebenso als ein Sprungbrett verstanden werden könnte“ (a.a.O., S. 10), z.B. in andere Berufsfelder.

Lehren als Lebensberuf? Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung

375

Betrachtet man die Lehrkräftetätigkeit, wie von Hascher vorgeschlagen, als Lebensphase bzw. als Sprungbrett, stellt sich insbesondere aus einer Perspektive der Prävention und Gesundheitsförderung die noch grundsätzlichere Frage, ob davon Abstand genommen werden sollte, dass die Lehrkräftetätigkeit ein Lebensberuf sein muss (Ulich 2005). Diese Frage beinhaltet gesellschaftspolitischen Zündstoff, wird damit doch die noch recht verbreitete Überzeugung bezweifelt, dass es sich bei der Lehrkräftetätigkeit weniger um einen Beruf als um eine „Berufung“ handelt. Bejaht man allerdings diese Frage, stellen sich auch an die Grundausbildung und die Weiterbildungsmaßnahmen neue Anforderungen. Neben einer verstärkten Fokussierung von Problemen des schulischen Alltags bedeutet dies z.B., dass vermehrt Management- und Führungsthemen, Projektmanagement usw. in der Ausbildung gelehrt werden sollten, die als Grundlagen sowohl des Schulmanagements als auch der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte dienen würden. Um in diesem Zusammenhang auch eine Gegenbewegung möglich zu machen, stellt sich die Frage nach Möglichkeiten für den Wiedereinstieg oder den Quereinstieg. Dabei ginge es einerseits um Lehrkräfte, die z.B. nach einiger Zeit in der Privatwirtschaft wieder an die Schule zurückkehren. Andererseits sollte „das Berufsfeld Schule so attraktiv gestaltet werden, dass das Interesse vermehrt auch für den Quereinstieg geweckt“ wird (Aeberli & Landert 2001, S. 22).

Erarbeitung schulhauspezifischer Konzepte und Leitlinien

Eine präventive Wirkung könnte weiter dadurch erreicht werden, dass die nach wie vor unklaren Berufsaufträge weiterführend konkretisiert werden. Da dies in der Schweiz relativ langwierige politische Prozesse beinhaltet, dürfte die Erarbeitung lokaler, schulhauspezifischer Konzepte bzw. Leitlinien das zumindest kurz- bis mittelfristig größere Potential beinhalten. Aeberli und Landert (2001, S. 22) machen darauf aufmerksam, dass oft auch Fachexpertinnen und -experten nicht genau wissen, „wo

die Verantwortung der Lehrperson beginnt und wo sie aufhört“. Mit Bezug zur Erziehungsarbeit präzisieren sie, dass „die Volksschule die Erziehungsfunktion nicht voll übernehmen, aber auch nicht voll an die Eltern zurückgeben“ kann. „Entscheidend wird damit der Dialog mit den Eltern“. Der Kontakt mit den Eltern wird aber vereinfacht, wenn das Kollegium möglichst konkrete Vorstellungen von seinen Aufgaben und den Grenzen seiner Verantwortung entwickelt hat.

Die Lehrkraft selber: Bewältigungsverhalten und Selbstwirksamkeitserwartungen

376

Die Ergebnisse der Teilstudie 2 deuten darauf hin, dass eine adäquate Verausgabungsbereitschaft und eine ausreichende Distanzierungsfähigkeit burnoutpräventiv wirken können (vgl. Schaarschmidt et al. 2000). Die gefundenen negativen Zusammenhänge zwischen den individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen und den Fehlbeanspruchungen bestätigen schließlich Forschungsergebnisse aus dem Schulkontext (Schmitz 2001). Brouwers und Tomic (2000) haben zudem gefunden, dass insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das Klassenzimmermanagement besonders burnoutrelevant sind. Aus der Sicht der Burnoutprävention spricht dies wiederum dafür, die unterrichtsbezogenen Kooperationsmöglichkeiten zu verstärken. Dadurch könnten insbesondere Beobachtungslernen, gegenseitiges unterstützendes Feedback und letztlich die Möglichkeiten, positive Erfahrungen zu machen, gefördert werden. Dies sind Mechanismen, die nach Bandura (1998) die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen unterstützen.

6 Fazit

Burnout bei Lehrkräften ist ein ernst zu nehmendes Thema. Entsprechend wichtig sind wirksame Maßnahmen der Prävention und der Gesundheitsförderung. Ausschließlich verhaltensbezogene Maßnahmen greifen dabei zu kurz. Eine Mehrebenenbetrachtung ist von besonderer Bedeutung. Spezifische Besonderheiten des Unterrichts und unterrichtsbezogener Aufgaben sind ebenso zu berücksichtigen wie Fragen der Schulorganisation und Merkmale der Person. Die Hauptaufgabe der Lehrkräfte bleibt aber der Unterricht. Die Ergebnisse der hier dargestellten Dissertation zeigen, dass insbesondere diese Bereiche in einem engen Zusammenhang mit Burnout stehen können. Alle Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung müssen also letztlich dazu dienen, dass die Lehrkräfte diese Aufgabe möglichst ohne Gefährdung ihrer Gesundheit wahrnehmen können. Durch eine „Professionalisierung“ der Organisation Schule können in diesem Zusammenhang wesentliche Rahmenbedingungen zur Unterstützung der Lehrkräfte geschaffen werden.

Literatur

- Aeberli, C. & Landert, C. (2001). *Potential Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke*. Verfügbar unter: http://www.avenir-suisse.ch/uploads/media/potenzial_primarschule.pdf
- Alioth, A. (1980). *Entwicklung und Einführung alternativer Arbeitsformen*. Schriften zur Arbeitspsychologie (Hrsg. E. Ulich), Band 27. Bern: Huber.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, S. 623–649.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Demerouti, E., Janssen, P.P.M., van der Hulst, R. & Brouwer, J. (2000). Using Equity Theory to Examine the Difference between Burnout and Depression. *Anxiety, Stress, & Coping*, 13, S. 247–268.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Borman, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schule. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Opladen: Leske und Budrich.
- Böttcher, W. (2002). Organisation – Zum allgemeinen und besonderen Gebrauch eines analytischen Schlüsselbegriffs. In W. Böttcher (Ed.), *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?* (pp. S. 39–74). Weinheim: Beltz.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, S. 239–253.
- Brucks, U. (1998). *Arbeitspsychologie personenbezogener Dienstleistungen*. Schriften zur Arbeitspsychologie (Hrsg. E. Ulich), Band 56. Bern: Huber.
- Büssing, A. (1992). Ausbrennen und Ausgebrannt sein. Theoretische Konzepte und empirische Beispiele zum Phänomen „Burnout“. *Psychosozial*, 15(4), S. 42–50.
- Demerouti, E. (1999). *Burnout. Eine Folge konkreter Arbeitsbedingungen bei Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten*. Studien zur Arbeits- und Organisationspsychologie, Nr. 17. Frankfurt a.M.: Lang.
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (1998). Zur Spezifität von Burnout für Dienstleistungsberufe: Fakt oder Artefakt. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 52(2), S. 82–89.
- EDK, Arbeitsgruppe Blockzeiten. (2005). *Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Farber, B.A. (1999). Inconsequentiality – The key to Understanding Teacher Burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 159–165). Cambridge: University Press.
- Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratietheorie heute? In W. Böttcher & E. Terhart (Eds.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. (pp. 206–220). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*, 11, pp. 23–48.
- Hascher, T. (2003). *Im Spannungsfeld zwischen Wunsch und Wirklichkeit – die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen*. Habilitationsvortrag, Universität Freiburg.
- Iacovides A., Fountoulakis K.N., Moysidou Ch. & Ierodiakonou Ch. (1999). Burnout in Nursing Staff: Is There a Relationship Between Depression and Burnout? *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 29(4), pp. 421–433.
- Krause, A. (2002). *Psychische Belastungen im Unterricht – ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Universität Flensburg: Dissertation.
- Kunze, D. (2005). *Belastungen und Ressourcen von Lehrkräften in Schweizer Volksschulen*. Diplomarbeit, Universität Potsdam, Institut für Psychologie.
- Lee, R.T. & Ashforth, B. E. (1996). A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the Three Dimensions of Job Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), pp. 123–133.
- Nerdinger, F. (1994). *Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Orton, J.D. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), pp. 203–223.
- Resch, M.G. (1991). *Haushalt und Familie: Der zweite Arbeitsplatz*. Schriften zur Arbeitspsychologie (Hrsg. E. Ulich), Band 51. Bern: Huber.
- Riecke-Baulecke, T. (2001). *Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rösing, I. (2003). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt?* Heidelberg: Asanger.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaarschmidt, U., Arold, H. & Kieschke, U. (2000). *Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Potsdam.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, S. 49–67.
- Schüpbach, H. (2008). Schulen als soziotechnische Systeme. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich und M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 21–46). Wiesbaden: Gabler.

- Strittmatter, A. (2002). Qualitätsmanagement und Evaluationen an Schulen. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Eds.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesens* (pp. 89–112). Bern: Haupt.
- Ulich, E. (1997). Mensch, Technik, Organisation: ein europäisches Produktionskonzept. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten* (pp. 5–17). Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation(Hrsg. E. Ulich), Band 10. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie* (6. Auflage). Zürich: vdf Hochschulverlag; Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt: Ressort Schulen.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1–19.
- 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, Universität Potsdam. Humanwissenschaftliche Fakultät. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-11223>