

Burnout im Lehrberuf

Symptome, Ursachen, Maßnahmen

Bachelorarbeit

gemäß § 15 Ordnung für die
Prüfung im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang
an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Abteilung Erziehungswissenschaft in den Bildungswissenschaften
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

vorgelegt

von

Laura Künzig (geb. am 25.06.1991)

Matrikelnummer: 2685952

Mainz, im Mai 2017

1. Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Marius Haring
2. Gutachter: Dipl.-Päd. Timo Burger

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Was ist Burnout?.....	3
2.1 Definitionen und Problematik des Burnout Begriffs.....	3
2.2 Die Symptomatik – Kategorisierung der Einzelsymptome.....	5
2.3 Phasenmodelle des Ausbrennens – Die Burnout-Stadien im Überblick.....	7
2.4 Burnout in Abgrenzung zu Stress und Depression.....	10
3 Wie entsteht Burnout bei Lehrkräften?	12
3.1 Burnout Modelle und der Grundsatz des Ausbrennens	12
3.2 Die Entstehung Burnout-relevanter Belastung im Berufsalltag auf Individuums-, Gesellschafts-, sowie Arbeits- und Organisationsebene	14
3.3 Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout.....	16
3.3.1 Persönliche Risikofaktoren	16
3.3.2 Burnout fördernde Gesellschaftsfaktoren	19
3.3.3 Burnout fördernde Arbeits- und Organisationsfaktoren	21
3.3.4 Gemeinsamer Kern der möglichen Erklärungsansätze	25
4 Ansätze zur Prävention, Intervention und Bewältigung von Burnout.....	26
4.1 Individuelle Bewältigungsmöglichkeiten	27
4.1.1 Stressbewältigungsstrategien	27
4.1.2 Entspannungsverfahren	28
4.1.3 Verhaltenstraining – Das Konstanzer Trainingsmodell	29
4.1.4 Zeitmanagement.....	30
4.2 Arbeits- und organisationsbezogene Maßnahmen.....	30
4.2.1 Gestaltung von Arbeitsaufgaben.....	31
4.2.2 Gestaltung von Arbeitsbedingungen.....	32
5 Fazit.....	35
6 Literaturverzeichnis.....	37

1 Einleitung

Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt: Gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen. Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermaßen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutze. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, daß alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen (Herzog, 1988/Nr. 22, S.77).

Dieses doch etwas zynische, aber auch humorvolle Zitat von Herzog (1988) entlarvt auf ironische Weise, die doch häufig widersprüchlichen, aber auch überzogenen Forderungen an Lehrkräfte. An Aktualität hat diese Aussage nichts eingebüßt - ganz im Gegenteil-, denn Lehrerinnen und Lehrer stehen vermehrt in den letzten Jahren im Blickfeld der Öffentlichkeit. Anscheinend hin und her gerissen zwischen Beruf und Berufung, denn Statistiken zufolge gehen circa ein Drittel der Lehrpersonen in Frühpension. Der Grund hierfür seien emotionale Erschöpfung, chronische Überbeanspruchung und arbeitsbedingte psychische Fehlbelastung (vgl. Möbius 2008, S. 661f.). Zusammenfassend werden diese Zustände meistens als Burnout Syndrom determiniert. Demzufolge stellt das Burnout einen Zustand dar, mit dem auch in Zukunft sensibler umgegangen werden muss. Berufsgruppenvergleiche zeigen nämlich, dass im Lehrberuf eine höhere Tendenz zu Burnout festzustellen ist, als in anderen sozialen und helfenden Berufen. Lehrerinnen und Lehrer gelten demnach als größte homogene Gruppe, die innerhalb der Forschung des Burnouts untersucht wurde (vgl. Rudow 1994, S.123). Ziel der vorliegenden Arbeit ist demnach aufzuzeigen, was genau unter Burnout verstanden wird, in welchen Bereichen der Lehrtätigkeit Ursachen für das Syndrom ausgemacht werden können und inwiefern diesen durch bestimmte Strategien und Maßnahmen entgegengewirkt werden kann.

Die Arbeit gliedert sich hierzu in drei Teile. Um ein Verständnis über das Burnout Phänomen zu erhalten, widmet sich der erste Teil den verschiedenen Definitionen des Begriffs, sowie deren Problematik. Daraufhin werden Symptome des Betroffenen aufgezeigt und anhand von verschiedenen Stadien des Syndroms kategorisiert. Ein weiterer Aspekt dieses Kapitels wird eine genaue Auseinandersetzung mit Burnout, Stress und Depression sein, die in engem Zusammenhang miteinander stehen, um letztlich einen umfassenden Blick auf den Begriff Burnout zu schaffen. Im zweiten Teil werden unterschiedliche Burnout- Modelle dargestellt, die sich mit der Ursachenforschung des Phänomens beschäftigen. Daraufhin wird ein konkreter Blick auf die Entstehung Burnout-relevanter Belastung im Berufsalltag einer Lehrkraft

geworfen, die daraufhin mit Erklärungsansätzen zur Entstehung von Burnout ergänzt werden. Hierbei orientiert man sich am intrapersonalen, interpersonalen, sowie am arbeits- und organisatorischen Ansatz. Dieser Teil der Arbeit dient dazu, eine umfassende Kenntnis über die verschiedenen Entstehungsbereiche innerhalb des Lehrberufs zu erlangen, welche abschließend auf einem gemeinsamen Kern zusammengeführt werden, um eine Basis für den darauffolgenden dritten und letzten Teil zu schaffen. In diesem wird sich auf die gewonnen Erkenntnisse gestützt, Ursachen und Entstehungsgründe von Burnout wieder aufgegriffen, um anhand dieser dann geeignete Präventions- und Interventionsmaßnahmen vorzustellen. Hierbei soll vor allem erneut Bezug auf die unterschiedlichen Ansätze zur Entstehung genommen werden. Zum einen auf die individuelle Ebene, die sich mit Stressbewältigungsstrategien, Entspannungsverfahren, Verhaltenstraining und Zeitmanagement für Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt, zum anderen auf die Arbeits- und Organisationsebene, die Maßnahmen im Bereich der Gestaltung von Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen einleiten kann. Hiermit soll aufgezeigt werden, welche Ressourcen zur Vermeidung von Burnout- Entstehung zur Verfügung stehen können und wie in Zukunft einer psychischen Erkrankung von Lehrkräften entgegen gewirkt werden kann.

2 Was ist Burnout?

Der Begriff Burnout entstammt dem englischen Verb *to burn out*, was im Deutschen mit *ausbrennen* übersetzt werden kann. Kurzum wird das „Burnout-Syndrom“ im Volksmund auch das „Erschöpfungs-Syndrom“ genannt (vgl. Schmitz 2004, S.53). Deshalb scheint es auch auf den ersten Blick so, als bedarf es in dieser Arbeit keiner umfangreichen Erklärung des Begriffs, da dieser besonders in den letzten Jahren immer wieder im alltäglichen Sprachgebrauch auftritt. Beginnt man mit der Suche nach einer genauen Definition des Konstruktes in der Fachliteratur, stößt man auf ein zentrales Grundproblem dieses Phänomens. Denn bis heute existiert keine allgemein anerkannte oder gar operationale Definition, im Gegenteil, es tauchen sowohl heterogene als auch sehr ähnliche Definitionsvorschläge und in Hinsicht auf Symptomatik, Konzepte und Modelle auch widersprüchliche Positionen auf (vgl. Körner 2002, S.17). Diese Tatsache erschwert die fundierte Erforschung des Burnout Syndroms enorm. Demzufolge wird nun ein relativ kleines Spektrum der bedeutendsten Definitionen vorgestellt, um das Alltagsverständnis, einer emotional erschöpften, sowie überarbeiteten und gestressten Person, differenzierter zu betrachten (vgl. Gerrig 2016, S.717). Dieser Ansatz reicht nämlich bei weitem nicht aus, um diesem „Krankheitsbild“ gerecht zu werden.

2.1 Definitionen und Problematik des Burnout Begriffs

Im Jahr 1974 beschrieb Freudenberger, ein amerikanischer Psychoanalytiker, das Burnout Phänomen als überzufällig häufige und im Kontext ähnelnde Erscheinung bei Therapeuten, die nach anfänglichem Enthusiasmus in ihrem Beruf, physisch, wie auch psychisch zusammenbrachen. Er charakterisiert Burnout wie folgt „[...] to fail, wear out, or become exhausted by making demands on energy, strength, or resources“ (Freudenberger 1974, S.159). Freudenberger geht zudem davon aus, dass sich Symptome, mehr oder weniger stark, schon nach circa einem Jahr der Berufsaufnahme zeigen. Er bezieht sich an dieser Stelle auf den so genannten Praxisschock. Hiermit ist die Aufnahme der Berufstätigkeit nach einer Ausbildung oder einem Studium und das Ankommen in der „realen“ Berufswelt mit allen Problemen, Anforderungen und Aufgaben gemeint. Diese Annahme unterscheidet sich maßgeblich von zwei weiteren nachfolgenden Definitionen, die in der Erforschung des Burnout Phänomens als fundiert gelten. Im Fokus seiner Ausführungen steht allerdings das häufige Ausbrennen in den Sozialberufen, was in den kommenden Jahrzehnten auf weitere Betroffenen-Gruppen ausgedehnt wurde „[...] People who are seeking to respond to the recognized needs of people“ (Freudenberger 1974, S.161).

Pines, Aronson und Kafry definieren Burnout als einen seelischen Zustand, der oftmals bei Menschen auftritt, die mit anderen Menschen arbeiten. Sie beziehen sich hierbei besonders auf jene in helfenden Berufen, denn sie sind in der Beziehung zu Klienten, Schülerinnen und Schülern, Kunden und auch Patienten die Gebenden. Unter dem Gesichtspunkt des schlechten seelischen Zustandes werden einige Symptome genannt: man fühlt sich emotional, geistig und körperlich ermüdet, sowie hoffnungslos als auch hilflos, die Lebensfreude schwindet und man bringt keine Begeisterung mehr auf. Soweit scheint sich also die Definition an der von Freudenberg zu orientieren, doch gehen Pines et. al. nicht von einem Praxisschock aus, sondern beschreiben den Prozess bis hin zu Burnout als eine „schleichende seelische Auszehrung“, die jedoch auch auf dem Fundament des anfänglichen Enthusiasmus aufbaut. Außerdem muss sie durch eine hohe und andauernde emotionale Belastung im Zusammenhang mit langfristigem und auch intensivem Einsatz für andere Menschen gefördert werden. „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.“ (Pines et al. 1985, S.13). Um diesem schleichenden Prozess allerdings standzuhalten, sei es wichtig einen gewissen Zynismus mit in den Berufsalltag zu bringen, da die Gefährdung empathischer Menschen, die jedem helfen wollen, größer ist (vgl. Pines et al. 1985, S.25f.). Diese Definition unterscheidet sich also insofern von der Freudengerischen, dass einige Phasen innerhalb der Tätigkeit zuerst durchlaufen werden müssen, damit ein Fundament für das Burnout geschaffen werden kann.

In der Wissenschaft sind die empirisch gestützten Ausführungen von Christina Maslach unabdingbar, denn sie gilt als Pionierin der Burnout Forschung. Sie bemühte sich, im Gegensatz zu den vorherigen Erklärungen, um eine Objektivierung des Begriffes, indem sie das Maslach Burnout Inventory, kurz MBI, entwickelte, das das erste wissenschaftlich validierte und meist eingesetzte Burnout Messinstrument darstellt (vgl. Schmitz 2004, S.53). Im Manual des MBI wird das Phänomen wie folgt erklärt „Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do ‚people work‘ of some kind. A key aspect of the burnout syndrome is increased feelings of emotional exhaustion[...]“ (Maslach/Jackson 1986, S.1). Bei näherer Betrachtung dieser Definition kann festgestellt werden, dass von drei verschiedenen Ebenen des Burnouts gesprochen wird. Beginnend mit der emotionalen Erschöpfung, die in diesem Zitat impliziert, dass sich der Betroffene durch den häufigen Kontakt mit anderen Menschen überlastet und entkräftet fühlt. Die Dehumanisierung ist das Ergebnis der emotionalen Erschöpfung und äußert sich in gefühlskalem Agieren gegenüber den Klienten, mit denen zusammen gearbeitet werden

muss. Die Empathie schwindet also in dieser Phase gänzlich. Die reduzierte Leistungsfähigkeit kann als Folge der emotionalen Erschöpfung in Verbindung mit der Dehumanisierung erklärt werden. Sie umfasst im Allgemeinen das schwindende Gefühl des beruflichen Erfolges (vgl. Burisch 2014, S.50 ff.). Die Betroffenen sind unzufrieden mit ihren Leistungen im Beruf und fühlen sich unglücklich, wobei das Selbstwertgefühl stark in Mitleidenschaft gezogen wird. Barth (1992, S.18) ist der Meinung, dass die emotionale Erschöpfung auch in diesem Modell dennoch als Kernkomponente des Burnouts gilt. Zudem wurde der „Fall“ Burnout erst durch die Arbeit Maslachs als ernstzunehmender Forschungsgegenstand akzeptiert, was vor allem an der Problematik seiner Begrifflichkeit auszumachen ist. Speziell die Entwicklung des MBI wird als Meilenstein der Burnout-Forschung bezeichnet, was viele Forschende dazu verleiten ließ, sich auf die gewonnenen Ergebnisse Maslachs zu stützen (Käser/Wasch 2009, S.4).

Wenn man nun die Ergebnisse der neueren Forschung zur Burnout Definition berücksichtigt, erweisen sich die Annahmen Freudbergers nicht als falsch, aber als überholt. Im Grunde genommen sehen alle angeführten Autoren eine große Angriffsfläche der Symptome innerhalb der helfenden Berufe, welche anfänglich oftmals von Empathie und Enthusiasmus geprägt sind. Die Ansichten über die Dauer des Entwicklungsprozesses gestalten sich sehr kontrovers, im Gegensatz hierzu zeigt sich aber Einigkeit über die physischen und psychischen Merkmale bei der Entstehung des Phänomens. Es könnte davon ausgegangen werden, dass spätere Definitionen zu einem großen Teil auf den Einschätzungen Freudbergers beruhen und anhand dieses Standpunktes weiter entwickelt wurden. Wie schon zuvor erwähnt, ist zu diesem Zeitpunkt keine eindeutige und allgemein anerkannte Definition des Begriffes festgelegt worden, weswegen sich die folgenden Darlegungen an der jüngsten, ausführlichen und empirisch gestützten Definition von Maslach orientieren.

2.2 Die Symptomatik – Kategorisierung der Einzelsymptome

Es ist schwer anhand der vorangegangenen verbalen Definitionen ein Krankheitsbild zu präzisieren. Nach Burisch (2014) lässt sich das Phänomen Burnout mehr durch seine Symptome, Ursachen und Verläufe definieren. Dafür nennt er das Beispiel der Grippe, die ein Allgemeinmediziner anhand von Heiserkeit, schnupfender Nase, Kopfschmerzen etc. feststellen würde. Sie könnte eventuell im weiteren Verlauf durch Schüttelfrost, Gliederschmerzen oder Fieber ergänzt werden. Es ist somit festzustellen, dass eine Grippe ganz unspezifisch eintreten und verlaufen kann (vgl. Burisch 2014, S. 23). Genauso verhält es sich auch bei einem Burnout, das circa 130 Symptome und Folgen aufweisen kann. Im Gegensatz zu den vorausgegangenen Definitionsansätzen sind sich Forschende in der Beschreibung der

vielschichtigen Symptome mehrheitlich einig. Burisch (2014, S.26ff.) listet in seinem Werk eine Reihe Symptome auf, die er in sieben Kategorien eingeteilt hat. Auch viele weitere Autoren haben Kategoriensysteme gebildet, doch Burisch stützt sich in seiner Übersicht auf in der Literatur häufig genannte Symptome und fasst diese zusammen. Deshalb soll der vorliegenden Arbeit dieser Auszug dienen, da es sich um einen sogenannten Querschnitt der Merkmale handelt. Es soll nur stichwortartig erwähnt werden, welche Symptome unter welche Kategorie fallen, da die Aufzählung aller Symptome den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Dabei wurde sich bevorzugt darauf konzentriert, Merkmale, die auf Lehrerinnen und Lehrer mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zutreffen könnten, auszuwählen.

Tab.1: Die Burnout-Symptomatik (Eigene Darstellung nach Burisch 2014 , S. 26ff.).

<p>Warnsymptome der Anfangsphase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Überhöhter Energieeinsatz</u>: Gefühl der Unentbehrlichkeit, nicht „Abschalten“ können, Gefühl nie Zeit zu haben, Verdrängung von Misserfolgen und Enttäuschungen • <u>Erschöpfung und deren Folgen</u>: Energiemangel, Unausgeschlafenheit
<p>Reduziertes Engagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Für SchülerInnen</u>: Höhere Akzeptanz von Kontrollmitteln z.B. Strafen, größere innere Distanz zu SuS, Stereotypisierung von SuS • <u>Für andere allgemein</u>: Verlust von Empathie, Verständnislosigkeit • <u>Für die Arbeit als Lehrkraft</u>: Fehlzeiten, Fluchtphantasien, negative Einstellung zur Arbeit • <u>Erhöhte Ansprüche</u>: Gefühl mangelnder Anerkennung, das Gefühl ausgebeutet zu werden
<p>Emotionale Reaktionen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Depression</u>: Reduzierte Selbstachtung, Selbstmitleid, verringerte emotionale Belastbarkeit • <u>Aggression</u>: Schuldzuweisungen an Andere, Ungeduld, Intoleranz, Reizbarkeit, Negativismus
<p>Abbau</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>der kognitiven Leistungsfähigkeit</u>: Konzentrationsschwäche, Desorganisation, Unfähigkeit zu klaren Anweisungen • <u>der Motivation</u>: verringerte Initiative und Produktivität • <u>der Kreativität</u>: verringerte Phantasie und Flexibilität • <u>der Entdifferenzierung</u>: rigides Schwarz-Weiß-Denken, Widerstand gegen Veränderungen
<p>Verflachung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>des emotionalen Lebens</u>: Gleichgültigkeit • <u>des sozialen Lebens</u>: Einsamkeit, wenig persönliche Anteilnahme, Meidung von Gesprächen über die eigene Arbeit • <u>des geistigen Lebens</u>: Desinteresse, Langeweile

Psychosomatische Reaktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Schlafstörung, Alpträume, Kopfschmerzen, Muskelverspannung, Herzklopfen, Übelkeit, Gewichtsveränderungen, mehr Konsum von Kaffee/Tabak/Alkohol etc.
Verzweiflung	<ul style="list-style-type: none"> • Hoffnungslosigkeit, negative Einstellung zum Leben, existenzielle Verzweiflung

Es muss darauf hingewiesen werden, dass diese Tabelle der verschiedenen Burnout Symptome weder vollständig ist, noch so zu verstehen sein sollte, dass alle Symptome im Falle des Ausbrennens unbedingt auftreten müssen. Barth (1992, S.19) und Burisch (2014, S.29) beschreiben es mit dem Ausdruck des ‚weiteren und weicheren Sinnes‘, nämlich wenn ein Symptom vorhanden ist, sei die Wahrscheinlichkeit höher, dass andere Symptome ebenfalls auftreten werden. Das bedeutet zudem, dass erst bestimmte Symptomkombinationen vorliegen müssen, um einen Rückschluss auf Burnout geben zu können. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass die Symptomatik insofern unspezifisch ist, dass sich allgemein jedes genannte Einzelsymptom auch bei Menschen bemerkbar machen kann, die nicht am Burnout-Syndrom leiden. Die Tabelle stellt zudem auch keinen zeitlichen Ablauf dar. Das heißt, dass sich Symptome nicht in der dargestellten Reihenfolge entwickeln müssen. Von Individuum zu Individuum kann das Auftreten variieren. Burisch (2014, S.30) betont in diesem Zusammenhang, dass beispielsweise psychosomatische Reaktionen durchaus auch in der Burnout-Anfangsphase vorhanden sein können. Zum Beispiel können sich Schlafstörungen und Kopfschmerzen vor dem Empathieverlust bemerkbar machen und erst daraufhin setzt der Energiemangel ein. Deshalb ist es maßgeblich, sich aufgrund der unterschiedlichen inneren wie auch äußeren Stressoren, für mögliche Frühwarnsignale zu sensibilisieren und individuelle Beschwerden rechtzeitig zu erkennen und zu deuten. Um ein besseres Verständnis über den konkreten und „klassischen“ Ablauf des Ausbrennens zu erhalten, wird im folgenden Kapitel versucht, die einzelnen Phasenmodelle, unter Berücksichtigung des Lehrberufes, zu konkretisieren.

2.3 Phasenmodelle des Ausbrennens – Die Burnout Stadien im Überblick

Die Übersicht der Symptome nach Burisch zeigt schon einen prozesshaften Charakter des Ausbrennens, welcher nun anhand eines ausgewählten Modells vorgestellt werden soll. In der Fachliteratur besteht weitestgehend Konsens darin, dass Burnout als schleichend einsetzender und langwieriger Prozess zu beschreiben ist. Dennoch erscheinen die vorgeschlagenen Stadien der Burnout Modelle sehr unähnlich. Bei genauerer Betrachtung der Phasenmodelle stellt sich dennoch heraus, dass Maslach (1986), Cherniss (1999), sowie auch Müller-Timmermann

(2004) auf gleiche Ergebnisse kommen, die Diskrepanzen aber auf unterschiedliche Interpretationen zurück zu führen sind. Beispielsweise hierfür zu nennen ist, dass bei Burischs Modell die auslösende Situation als eigenständiges Stadium dargestellt wird, bei Müller-Timmermann in Phase eins miteinfließt. Bei allen Phasenmodellen zeigt sich das Warnsignal der Erschöpfung, sowie die verschlechterte Beziehung des Betroffenen zu seiner sozialen Umwelt. Begleitete Psychosomatosen, sowie der vorläufige Endzustand, der durch eine Depression definiert wird, belegen in jedem Modell ein eigenständiges Stadium des Ausbrennens (vgl. Burisch 2014, S.40).

Burisch merkt hierzu an, dass alle Phasentheorien dennoch auf intuitiven Typisierungsversuchen basieren und sie keiner empirisch belegten Studie zugrunde liegen. Folglich soll dennoch ein „klassischer“ Burnout Verlauf bei Lehrkräften dargestellt werden, wie er in der Praxis vorzufinden und beobachtbar sei. Die aufgezeichnete Phaseneinteilung erfolgt nach Müller-Timmermann (2004, S.22ff.), welche in Lehrer Ratgebern, wie zum Beispiel „Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer“ von Andreas Hillert und „Burnout-Fälle Lehrerberuf?“ von Micaela und Ulrike Peter vorzufinden ist. Sie soll einen Überblick von der Entstehung bis hin zum Endstadium des Burnouts schaffen.

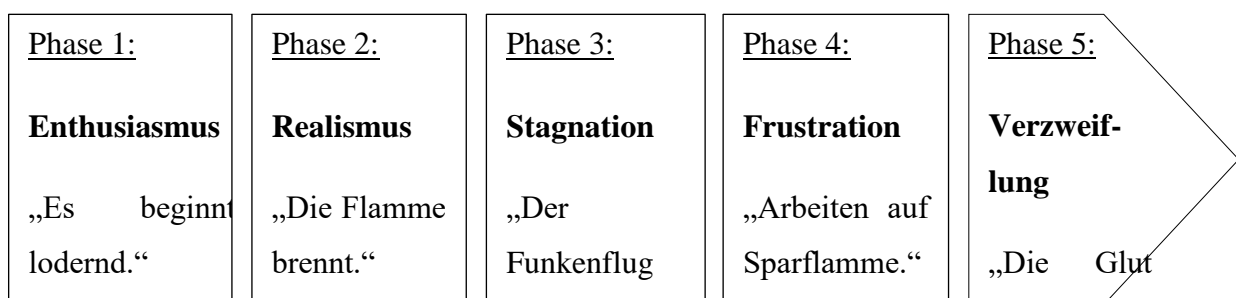


Abb.1: Phasenmodell des Burnouts (Eigene Darstellung nach Müller-Timmermann 2004, S. 22ff.).

Phase eins beschreibt den Berufseinstieg, welcher bei vielen Lehrerinnen und Lehrern von Elan, Übermotivation und voller Begeisterung für die Tätigkeit geprägt ist. Man könnte von einem euphorischen Gemütszustand sprechen, der zum Ziel hat viele Dinge zum Positiven zu verändern. Beispielsweise hierfür zu nennen ist schülernaher Unterrichtsstoff, der didaktisch so gut aufbereitet ist, dass alle Schülerinnen und Schüler motiviert sind, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und so viel wie möglich aus der Stunde „mitnehmen“. Schlechte Schülernoten sollen reduziert werden, ein gutes Klassenklima herrschen und auch die Schüler-Lehrer Beziehung vorteilhaft gefördert werden. Es kann passieren, dass die Lehrperson auf diese Art und Weise ihre eigenen Bedürfnisse zum Wohle der Klasse zurückstellt. Dieser Zustand wird so verstanden, dass die Lehrperson im übertragenen Sinne anfängt zu lodern. Schon hier kann ein Bezug zur Definition des Burnouts von Pines, Aronson und Kafry

hergestellt werden, die davon ausgehen, dass eine Person entflammt gewesen sein muss, um überhaupt das Stadium des Ausbrennens erreichen zu können. In Phase zwei beginnt die Lehrkraft ihre Ziele innerhalb der Klassengemeinschaft und in Hinsicht auf ihren Unterricht realistischer zu setzen. Sie versucht trotzdem mit bestem Wissen und Gewissen die Klasse zu führen und verspürt Freude am Unterrichten. Diese Phase beschreibt Müller-Timmermann (2004, S.24) als optimale Arbeitssituation, in der der sogenannte „goldene Mittelweg“ zwischen Belastung und Erholung (Work-Life-Balance) erzielt wird. Im dritten Stadium erreichen die Lehrkraft Selbstzweifel. Trotz weiterhin hohem Arbeitseinsatz bleiben die gesteckten Ziele unerfüllt. Unterstützend wirkt dabei Lärm, Demotivation und Interesselosigkeit seitens der Schülerschaft gegenüber dem Unterricht. Durch diese beschriebene Stagnation bewegt sich die Lehrperson in Richtung Phase vier. Müller-Timmermann beschreibt dieses Stadium der Frustration als „arbeiten auf Sparflamme“. Die Anstrengungen tragen keine Früchte, das emotionale Leben ist geprägt von Gleichgültigkeit und Schuldzuweisungen gegenüber sich selbst, Kollegen und Schülern, was schlussfolgernd das soziale Leben des Betroffenen erheblich beeinträchtigen kann. Der Ausbrennende beginnt psychosomatisch, zum Beispiel mit Kopfschmerzen und Verspannungen, wie auch Schlafstörungen und Alpträumen, auf den Umstand zu reagieren. Die zunehmende Erfolglosigkeit und das Ausbleiben von Lösungsansätzen enden meist in einer depressiven Phase. Zur vollkommenen Resignation kommt es im fünften und letzten Stadium. Man kann von der vollständigen emotionalen Erschöpfung sprechen, in welcher Leidende versuchen das Problem z.B. mit Medikamenten zu lösen. Müller-Timmermann (2004, S.29) zufolge ist dies der Zustand, in dem professionelle Hilfe erfolgen muss, damit die Lehrperson zurück ins Leben und den Schulalltag finden kann. Die beschriebene erloschene Glut, muss also wieder entfacht werden und die eingetretene emotionale Erschöpfung, wie Maslach sie definiert, bekämpft werden.

Zieht man zu diesem Phasenmodell nochmals die Kategorisierung der Burnout Symptome von Burisch hinzu, wird sehr deutlich inwieweit die Phasen des Ausbrennens mit den Symptomen einhergehen. Laut Burisch ist eine Person umso weiter im Burnout Prozess fortgeschritten, je mehr Symptome in Erscheinung treten. Es wird auch in der Beschreibung der einzelnen Phasenmodelle offensichtlich, dass beispielsweise nicht Phase fünf auf Phase vier folgen muss, sondern dass diese auch parallel in Erscheinung treten können. Man spricht also von bestimmten Zustandsbeschreibungen, die ineinander fließen und somit nicht „sauber“ voneinander getrennt werden können.

2.4 Burnout in Abgrenzung zu Stress und Depression

Das Phänomen des Burnouts steht nach den bisherigen Erkenntnissen zweifellos in engem Zusammenhang mit Beanspruchungsreaktionen und deren Folgen. Innerhalb der näheren Betrachtung der Symptome und des Phasenmodells der vorangegangenen Ausführungen, lassen sich viele Parallelen zu anderen psychologischen Konstrukten feststellen. Immer noch herrschen Akzeptanzprobleme des Burnout Begriffs, vor allem aufgrund des beschriebenen schwerwiegenden Definitionsproblems, was es umso wichtiger erscheinen lässt, das Syndrom von anderen Konstrukten abzugrenzen. Besonders durch die vermehrte Forschungsarbeit in den letzten Jahrzehnten, tritt der Begriff Burnout immer mehr in den Fokus. Es stellt sich die Frage, ob das Ausbrennen eine „Mode-Erscheinung“ sei (vgl. Körner 2002, S.5). Die besondere Verknüpfung mit Stress und Depression hinsichtlich des Burnouts, macht es also umso wichtiger, sich vertieft mit der Abgrenzung der Bezeichnungen auseinander zu setzen. Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Burnout Charakteristika lassen sich also einige Divergenzen erkennen:

Gerrig (2016, S.741) definiert Stress als „Muster spezifischer und nicht spezifischer Reaktionen eines Organismus auf Ereignisse, die sein Gleichgewicht stören und seine Fähigkeit, diese zu bewältigen, stark beansprucht oder übersteigt.“ Daraus kann abgeleitet werden, dass Stress ausschließlich der Zustand einer Person ist und nicht die Ursache bezeichnet (vgl. Kollak 2008, S.6). Für das Symptom des Burnouts sind die drei Aspekte der eingeschränkten persönlichen Leistungsfähigkeit, der Depersonalisierung und der emotionalen persönlichen Betroffenheit nach Maslach, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, bedeutend. Es handelt sich demnach nicht um eine Folge der zu hohen Arbeitsbeanspruchung, sondern um die Beziehungen, Motive und Werte, die der Arbeitende in Bezug auf seine Arbeitstätigkeit hat. Dies bezieht sich demnach auf den unbewältigten sozialen Stress. Obwohl zwischen Burnout und Stress eine wesentliche Gemeinsamkeit besteht, nämlich die an beiden Konstrukten beteiligte Erschöpfung, sollte davon Abstand genommen werden Stress als Synonym für Burnout zu gebrauchen. Natürlich spielt chronischer Stress eine große Rolle im Verlauf von Burnout, allerdings führt hoher Stress oder Arbeitsbelastung alleine nicht zum Ausbrennen. Basler (2014, S.178ff.) nennt hierfür einen wichtigen Aspekt: Befindet sich eine Person im Stress, lernt sie mit diesem Stress umzugehen und setzt sich mit Bewältigungsformen auseinander. Der Betroffene hält seine Handlungsfähigkeit aufrecht bzw. kann aktiv aus dem Teufelskreis aussteigen. Nach Bewältigung des Stresses kann die Person also wieder auf ein Normalmaß zurückfinden. Erst ab dem Level des Hyperstresssymptoms, was bedeutet, dass sich das Stresslevel nicht mehr abbaut, besteht die Gefahr in Richtung Burnout. An dieser Stelle setzen weitere Umwelteinflüsse ein, die in Kapitel 3.3.2 näher erläutert werden.

Die depressive Symptomatik hingegen ist sehr komplex, dahingehend, dass sie die ganze Person betrifft, situationsabhängig und bereichsabhängig ist. Bei Burnout ist dies, den vorausgegangenen Erklärungen zufolge, nicht der Fall (vgl. Schmitz 2004, S.62). Dennoch sind beide Konstrukte symptomatisch vergleichbar, was es so schwer macht, sie klar und deutlich voneinander zu trennen. Vor diesem Hintergrund sollen allerdings die Unterschiede im Empfinden dargelegt werden: Burnout entsteht kontextbezogen, der Auslöser hierfür liegt meist im Arbeitsumfeld, die Depression tritt ohne situativen Auslöser auf. Schmitz (2004, S.62ff.) merkt außerdem an, dass es möglich ist, dass sich Burnout-Patienten auch im terminalen Stadium außerhalb des Arbeitsplatzes wohl fühlen können. Matt, müde und abgeschlagen innerlich, wie äußerlich, sind oft nur Merkmale einer depressiven Person. Äußerlich trifft dies natürlich des Öfteren auch bei Burnout Betroffenen zu, aber im Grunde genommen befinden sie sich innerlich auf höchstem Stressniveau. Denn zu Beginn zeigen sie sich kämpfend und leistungsorientiert, wie dem Phasenmodell nach Müller-Timmermann zu entnehmen ist. Es herrscht großer Enthusiasmus aufgrund von starken Grundmotiven vor, welche die Resignation erst zu einem späteren Zeitpunkt eintreten lassen. Diese Phase ist im Krankheitsbild der Depression nicht zu finden, denn Pläne werden von Beginn an nicht zielgerichtet umgesetzt. Depressive erwarten keine Besserung ihres Lebens oder ihres Zustandes durch Leistungserbringung. Aufgrund dessen fehlt dieser Motivator gänzlich. Im Gegensatz hierzu verhält es sich im Falle des Burnouts. Betroffene versuchen oft ihre Lebensumstände zu verbessern, indem sie Leistung erbringen. Dies geschieht bis zur völligen Erschöpfung (vgl. Basler 2014, S.188). Es scheint wichtig zu erwähnen, dass eine Depression ihre Ursache in zeitlicher und auslösender Hinsicht in einem nachvollziehbaren, äußerlichen und schmerzhaften Ereignis hat. Burnout hingegen definiert sich durch einen überwiegend schleichenden Prozess, der immer wieder durch eine hohe und andauernde Belastung und intensivem Einsatz für Menschen genährt werden muss (vgl. Kap. 2.1). Konzeptionell scheint sich Burnout von einer Depression klar abzugrenzen, trotzdem bleibt die diagnostische Differenzierung am Einzelnen schwierig. Besonders sollte an dieser Stelle auch Bezug auf die ursachenbasierte Abgrenzung genommen werden, da sich die symptom-basierte Definition oft ähnlich ist.

Doch nun stellt sich die Frage, aus welchen Gründen sich Lehrkräfte häufig im Stress befinden, wie sich Belastungen im Schulalltag äußern und wie hieraus Burnout entstehen kann? Diesen Themenbereichen wird sich im darauffolgenden Kapitel gewidmet, das zum Ziel hat, die Aufgaben und die daraus resultierenden Anstrengungen für Lehrkräfte herauszufiltern und sie unter dem Gesichtspunkt des Burnouts zu untersuchen.

3 Wie entsteht Burnout bei Lehrkräften?

Entgegen der allgemeinen Meinung bestehen im Tätigkeitsfeld der Lehrkräfte einige Gesundheitsgefährdungen und Belastungen, welche zahlreiche Studien zur Lehrerbelastung belegen. Es muss daher geklärt werden, ob sich spezifische Belastungsbereiche im Lehrerberuf definieren lassen. Hierzu sollte die Situation der Lehrkraft, ihre Aufgaben, aufkommende Schwierigkeiten und auch ihre Persönlichkeit in das Zentrum der Untersuchung rücken. Wie kann es sein, dass manche Menschen ausbrennen und andere wiederum unter ähnlichen Bedingungen dies nicht tun? Tragen gesellschaftliche Veränderungen, wie zum Beispiel Autoritätsverlust und fehlende Wertschätzungen, zur Entwicklung von Burnout bei? Welche Rolle spielen spezifische Merkmale des Lehrerberufs und die „Umwelt“ Schule innerhalb des Ausbrennens? Es sollte sich allerdings nicht um die Frage drehen, wer die Schuld daran trägt, zum Beispiel der Lehrer selbst, die Schüler oder die Arbeitsumstände. Eine differenzierte Antwort fordert eine Auseinandersetzung mit Gesellschaftsfaktoren, Arbeitsplatzmerkmalen und der Persönlichkeit des Individuums, die meist miteinander „harmonieren“ müssen, um das Ausbrennen der Lehrperson herbeizuführen. Diese drei theoretischen Ansätze schließen sich demnach keinesfalls gegenseitig aus und aus diesem Grund soll dargelegt werden, durch welche Besonderheiten, Aufgaben und Konflikte die Tätigkeit des Lehrers charakterisiert ist (vgl. Schmitz 2004, S.63). Vorerst werden aber die Ursachen von Burnout auf theoretischer Ebene in den Blick genommen. Denn Aufgrund der Vielzahl an existierenden Burnout Definitionen, wie auch Phasenmodellen, findet man in der Literatur dementsprechend auch eine breite Auswahl an Ursachenforschung. Die wesentlichen Gedanken ausgewählter Autoren über die allgemeinen Entstehungsbedingungen, sollen im Nachfolgenden kurz skizziert werden.

3.1 Burnout Modelle und der Grundsatz des Ausbrennens

Nach Freudenberger (1974, S.162ff.) spielen individuelle, wie auch gesellschaftliche Bedingungen für das Ausbrennen eine Rolle. Zum einen seien dies unrealistisch hohe Erwartungen, sowie das übertriebene Bedürfnis des Helfens. Des Weiteren bringt Freudenberger auch den Rückgang der gesellschaftlichen Werte und Normen zur Sprache, die sich zum Beispiel durch Nächstenliebe, kulturelle Vielfalt an Schulen und die immer größer werdende Erziehungsaufgabe an die Lehrkraft kennzeichnen. Das Modell von Jayaratne und Chess (vgl. Golembiewski 2001, S.345) führt das Entstehen von Burnout primär auf die Abwesenheit von Motivatoren zurück. Hiermit sind die Herausforderungen der Arbeit an sich, das Wohlempfinden am Arbeitsplatz, die Bezahlung, sowie Aufstiegsmöglichkeiten gemeint.

Die Entstehungsbedingungen sehen sie demnach weniger aufgrund von Stress und Stressoren, sondern im arbeitsbezogenen Bereich. Das Modell von Edelwich und Brodsky (vgl. Tanski 2014, S.29) schließt sich dieser Auffassung an und sieht den Mangel an Erfolgen und Belohnungen am Arbeitsplatz für einen möglichen Grund, der zu Burnout führen könnte. Pines et al. (1985, S.25) begreifen Burnout speziell „als Resultat andauernder und wiederholter emotionaler Belastung im Zusammenhang mit langfristigem, intensiven Einsatz für andere Menschen“, was sich auf die individuelle und gesellschaftliche Ebene übertragen lässt. Die Hauptursache sehen sie dennoch in den Bedingungen der Arbeitstätigkeit, die emotional sehr belastend und intensiv ist. Besonders die Persönlichkeitsstruktur eines Helfers, emphatisch und beziehungsorientiert, stellt eine Anfälligkeit für Burnout dar. Maslach und Jackson (vgl. Tanski 2014, S.30) bewerten auch bestimmte Arbeitsbedingungen, z.B. die Helfer-Klient-Beziehung, mangelndes Feedback, Bürokratismus und Handlungs-einschränkungen kritisch. Sie erwähnen in ihrem Burnout Modell auch bestimmte Eigenschaften des Individuums, wie Bedürfnisse und Erwartungen auf dem interpersonalen Stil, die eine mögliche Entstehungsbedingung repräsentieren. Dennoch liegt für sie die Hauptursache in den Arbeitsbedingungen und der Organisationsstruktur.

Das transaktionale Modell von Cherniss (vgl. Tanski 2014, S.31) sieht den Grundsatz des Ausbrennens in den Bedingungsfaktoren des sozialen Stresses. Dieser entsteht, sobald ein Missverhältnis zwischen äußeren Anforderungen und den Bewältigungsressourcen des Individuums besteht. Das bedeutet, dass Bewältigungsversuche des Betroffenen ineffektiv waren. Körner (2002, S.40) beschreibt die Ideen von Cherniss sehr prägnant „[...]integriert[...]neben individuellen Bewältigungsressourcen auch die Interaktion von individuellen, arbeitsorganisatorischen sowie gesellschaftlich-sozialen Faktoren[...]. Eine überhöhte unrealistische Erwartungshaltung an die eigenen Ziele und den Beruf interagieren mit bürokratischen Zwängen, öffentlichen Erwartungen an die Helfer sowie mit arbeitsbezogenen Stress, der nicht erfolgreich bewältigt wird“. Im Gegensatz zu den angesprochenen Autoren nimmt Cherniss an, dass eine Verknüpfung von gesellschaftlichen, arbeitsbezogenen und individuellen Einflussfaktoren zum Zustandekommen von Burnout beitragen und als ein Zusammenspiel wirken. Diese Theorie erreichte ein hohes Maß an Interesse in der Forschung. Dennoch sollten die Skizzierungen der verschiedenen Modelle eher als gut begründete Möglichkeitsbehauptung anerkannt werden. Sie stellen nämlich keine empirisch belegbaren Studien dar. Cherniss scheint sich allerdings die theoretischen Grundlagen seiner Vorgänger zur Vorlage genommen zu haben und diese zusammenfassend auf einen Nenner zu bringen (vgl. Käser/Wasch 2009, S.12). Unter anderem seien an dieser

Stelle auch die Ausführungen von Maslach zu nennen, die in ihrem Werk eine ähnliche Kategorisierung der Ursachen vornimmt, zusätzlich aber noch Bezug auf kognitive Prozesse nimmt, die von Cherniss unter dem Gesichtspunkt der Belastung auf Individuumsebene fallen.

3.2 Die Entstehung Burnout-relevanter Belastung im Berufsalltag auf Individuums-, Gesellschafts-, sowie Arbeits- und Organisationsebene

Die in der einschlägigen Literatur beschriebenen Belastungen im Lehrberuf lassen sich wie gesagt auf drei Ebenen übersichtlich darstellen (vgl. Kap. 3.2). Zum einen werden belastungsrelevante Komponenten auf Individuumsebene untersucht. Maßgeblich hierfür sind individuelle Verhaltensmuster, kognitive und emotionale Momente, sowie bestimmte Persönlichkeitsfaktoren. Die Gesellschaftsebene hat sich zur Aufgabe gemacht, die Bedeutung einzelner Variablen für das Wohlbefinden der Mitglieder einer Organisation zu bestimmen. Hierunter zählen das soziale Klima und die soziale Unterstützung. Weitere belastungsrelevante Komponenten werden innerhalb der objektiven Anforderungsstrukturen des Systems Schule gesehen, was die dritte Ebene, die Arbeits- und Organisationsebene, rechtfertigt (vgl. Kramis-Aebischer 1995, S.98ff.).

Der intrapersonale Ansatz beschäftigt sich also mit Prozessen, die innerhalb einer Person stattfinden. Dies schließt die Persönlichkeitsfaktoren, wie subjektive Stress- und Belastungstoleranz, Angstniveau, Aggressivität und verschiedene Stressverarbeitungsstile mit ein (vgl. Barth 1992, S.86). Schmitz (2004, S.64) merkt an, dass alle intrapersonalen Erklärungsansätze bei der Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität ansetzen. An dieser Stelle sei nochmals auf die Phasen des Burnouts verwiesen, die diese Aussage unterstützen. Ohne Zweifel kann der Einzelperson, die durch ihre Persönlichkeit, ihre Ansprüche und Handlungsressourcen geprägt ist, einen gewissen Einfluss auf eine Entwicklung des Burnouts zugesprochen werden. Burnout entstehe in dieser Hinsicht am Festhalten des idealisierten Selbstbildes trotz gegenteiliger Erfahrungen. Durch den festen Glauben an dieses Selbstbild, das von Charisma, überdurchschnittlich hoher Kompetenz und Unermüdlichkeit geprägt ist, greift das Individuum nach Schmitz häufig zu falschen Strategien, was zur Reduzierung emotionaler Ressourcen führt. Das Perfektionsstreben und der übersteigerte Berufsethos zwingt Betroffene dazu ihre Anstrengungen zu verdoppeln, was aber zur Folge hat, dass berufliches Scheitern vorprogrammiert ist. Darüber hinaus erwarten zum Beispiel Lehrer das sogenannte „fruchten“ ihres Stoffs bei Schülern. Erhalten Sie diese Bestätigung im Sinne von Mitarbeit im Unterricht oder Lernerfolg, bezogen auf gute Ergebnisse in der Klassenarbeit nicht, kann dies zu einem emotionalen Dilemma führen. Man könnte hier von einer Folge unpassender

Erwartungshaltung sprechen. Rudow (1994, S.182ff.) ist außerdem der Meinung, dass Lehrkräfte mit großer Empathie dazu neigen, schneller auszubrennen. Sie nehmen sich der Schüler generell mehr an und versuchen sich in ihre Lage, zum Beispiel bei Problemen und differenziertem Erleben, zu versetzen. Das Bild des mitleidenden und mitfühlenden Lehrers ist hier mehr als präsent. Daran anknüpfend sollte erwähnt werden, dass die Lehrkraft in diesen Situationen versucht ihre eigenen Bedürfnisse zurück zu stellen, um ihrem Helfer-Syndrom gerecht zu werden, ohne dafür, in den meisten Fällen zumindest, die nötige Anerkennung dafür zu erhalten. Ist die Lehrperson nicht in der Lage Stressbewältigungsstrategien in den beschriebenen Situationen erfolgreich anzuwenden, während sie in zunehmendem Maße Energie und Idealismus verliert, hat das Burnout große Angriffsfläche.

Innerhalb der Arbeits- und Organisationsebene wird die schwerpunktmäßige Ursache des Ausbrennens in den Arbeitsbedingungen des Betroffenen gesehen. Hierzu zählen beispielsweise das Unterrichten, der Zeitdruck und die Klassengröße. Vertreter dieses Konzepts streiten dennoch individuelle Einflüsse nicht ab. Dies bedeutet, dass Stress durch Interaktion bestimmter Arbeitsplatzmerkmale mit individuellen Merkmalen entsteht. Ob sich daraus nun Burnout entwickelt, liegt vordergründig daran, wie Lehrkräfte mit den vorkommenden Stressoren an ihrem Arbeitsplatz umgehen (vgl. Schmitz 2004, S.64). Besonders in diesem Berufsfeld wird immer wieder auf die hochgradig emotional belastende zwischenmenschliche Interaktion verwiesen, die sich durch die intensive helfende Arbeit ergibt. Infolgedessen wäre der Burnout Verursacher in diesem Fall die Helfer-Klient-Beziehung und der damit verbundene Arbeitsstress. Hier entsteht eine Diskrepanz zwischen externen Anforderungen an die lehrende Person und deren individuellen Bewältigungsressourcen. Körner (2002, S.51) nennt unter anderem auch das Übermaß an Verantwortung, Rollenkonflikte im Lehrberuf, unmotivierte Schülerinnen und Schüler, Organisationsgröße und geringe Aufstiegsmöglichkeiten. Ebenfalls im Kontext der arbeits- und organisationsbezogenen Erklärungsansätzen sind die mangelnden Feedback- Möglichkeiten über den Erfolg der eigenen Arbeit, sowie fehlende Beurteilungskriterien innerhalb der Organisationsstruktur, zu nennen.

Traditionell wird die emotionale Anforderung interpersoneller Beziehung, z.B. Lehrer-Schüler Beziehung als die Wurzel des Burnouts gesehen. Dennoch stellt Schmitz (2004, S.65) fest, dass auch die soziale Kompetenz und die Beziehung zu Kollegen, wie auch Vorgesetzten eine wichtige Rolle spielt. Barth äußert sich hierzu, indem sie den interpersonalen Ansatz eher in der Interaktion der beiden vorangegangenen Ansätze sieht, nämlich das Individuum und die Umwelt, die durch die jeweilige Organisation beeinflusst werden (vgl. Barth 1992, S.86). Körner (2002, S.52) bemerkt in diesem Zusammenhang auch die Anforderungen der

postindustriellen Informations- und Leistungsgesellschaft. Es wird immer mehr Mobilität und Flexibilität der Mitarbeiter erwartet, zudem auch zunehmende Technisierung. Dieser Ansatz ist mit dem Grundsatz des Ausbrennens von Freudenberg ähnlich. Ebenfalls einen weiteren wichtigen Punkt, den gesellschaftlichen Wertewandel, konkretisiert sie. Hierunter sind die oberflächlichen Kontakte, gesellschaftliche Anonymisierung und abnehmende soziale Unterstützung zu verstehen, die zur Entwicklung des Burnout Syndroms beitragen. Weitere Bedingungsfaktoren des Ausbrennens innerhalb dieses Modells könnten zudem auch die Zunahme an allgemeiner Hektik, stetig steigende Ansprüche an den „Spezialisten“ Lehrer, mangelnde soziale Unterstützung im privaten Bereich, finanzielle und personelle Kürzungen innerhalb der Organisation, sowie auch das relativ schlechte Image der psychosozialpädagogischen Berufe in der Öffentlichkeit sein.

Insgesamt kann auch hier wieder eine enorme Vielfalt der Ursachen und Bedingungsfaktoren von Burnout festgestellt werden. Die oben angeführten Disparitäten weisen erneut auf die Komplexität des Burnout Syndroms hin. Um einen tiefergründigen Einblick in diese Materie zu bekommen, soll im Folgenden auf die spezielle Belastungs- und Beanspruchungssituation im Lehrberuf eingegangen werden.

3.3 Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout

Um die Ursachen von Burnout innerhalb des Lehrberufs differenziert und umfassend zu analysieren, ist es wichtig, alle aufgezeigten Sichtweisen miteinzubeziehen, da nicht pauschal von einem alleinigen Faktor ausgegangen werden kann. So scheint es Merkmale und Verhaltensmuster zu geben, die einen Menschen besonders anfällig für Burnout machen, aber auch Arbeits- und Umweltmerkmale, die einen perfekten Nährboden für Burnout bieten. Diese Thematik soll in den folgenden Kapiteln umfassend behandelt werden.

3.3.1 Persönliche Risikofaktoren

Welcher Lehrer-Typ scheint also besonders Burnout gefährdet? Gottschalk (2003, S.41) widmet sich in ihrer Dissertation dieser Frage und erhält folgende Ergebnisse: Ausgebrannte Lehrer zeichnen sich besonders durch sehr geringe Selbstsicherheit aus. Es fällt ihnen schwer interne, sowie externe Anforderungen zu bewältigen. Daraus lässt sich ableiten, dass auch geringes Durchsetzungsvermögen, was sich durch Passivität auszeichnet, ein großes Problem darstellt. Die Überprüfung der Beziehung zwischen Burnout und berufsbezogener Motivation zeigt zudem, dass hoch enthusiastische Lehrkräfte anfälliger für Burnout Symptome sind. Die nun mehrfach erwähnte Erkenntnis, dass Burnout stark mit dem idealistischem

Berufsverständnis und Berufsbild, dem sogenannten sozialen „Helfer“ zusammenhängt, sei mit diesem Aspekt unterstützt. Doch stellen diese pauschalisierte Ergebnisse das Bild einer Burnout-risikobehafteten Lehrkraft dar? Verschiedenste Autorinnen und Autoren versuchen den intrapersonellen Ansatz anhand von Geschlecht, Alter und Berufserfahrung, individueller Stress- und Bewältigungsverhalten, sowie fachliche und berufliche Kompetenz zu konkretisieren.

Besonders innerhalb der demographischen Faktoren liegen unterschiedliche Ergebnisse vor, was es wiederum schwer macht, diese in Bezug auf Burnout zu interpretieren. Trotzdem sollen einige sehr interessante Befunde kurz vorgestellt werden: In mehreren Studien werden bei weiblichen Lehrkräften höhere Burnout-Werte nachgewiesen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass sich Lehrerinnen in stärkerem Maße auf emotionale Beziehungen mit den Schülerinnen und Schülern einlassen und somit auf Einzelne und deren Probleme eingehen möchten, was ihrer Meinung nach die Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts ist. Zum anderen resultiert hieraus eine bestimmte Abhängigkeit zu Reaktionen der Schülerschaft, was die Befindlichkeit der Lehrkraft stark beeinflusst. Somit unterliegen sie größerer Gefahr der emotionalen Überforderung. In Hinblick auf Alter und Berufserfahrung gibt es widersprüchliche Befunde. Die Ergebnisse einiger Studien belegen die höchsten Burnout-Werte im mittleren Alter, doch auch Cherniss' Erkenntnis des Burnouts aufgrund von Praxisschock zu Beginn der Tätigkeit findet Beachtung (vgl. Kramis-Aebischer 1995, S.111ff.). Neben diesen Ergebnissen zu Alter, Geschlecht und Burnout, werden in der Literatur auch verschiedenste persönliche Verhaltensmerkmale beschrieben und untersucht, die eine Person besonders anfällig für das Ausbrennen machen. Hierfür soll das Stressmodell von Lazarus und Launier (vgl. Tanski 2014, S.35) hinzugezogen werden, welches deutlich macht, warum manche Lehrkräfte unter relativ gleichen äußeren Bedingungen eher ausbrennen als andere.

Es hat sich herausgestellt, dass nicht bewältigter Stress zu Burnout führen kann (vgl. Kap. 2.4). Der Grund hierfür liegt in den individuellen Bewältigungsstrategien, denen unterschiedliche Bewertungsprozesse vorausgehen. Also besteht ein Zusammenhang zwischen Burnout und der Art, wie Menschen mit Problemen und Stress umgehen und wie bestimmte Situationen wahrgenommen werden. Vereinfacht dargestellt, geht das Stressmodell von Lazarus und Launier davon aus, dass ein neutraler Reiz von Personen positiv, negativ oder neutral bewertet wird. Demzufolge kann das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers je nach Lehrperson unterschiedlich bewertet werden. So beurteilt eine Lehrkraft das Verhalten des Schülers negativ, eine andere Lehrkraft das gleiche Verhalten eventuell als irrelevant. Wird die Situation als negativ eingeschätzt, woraus automatisch Stress entsteht, erfolgt die zweite

Beurteilung des Reizes, nämlich ob hierdurch eine Herausforderung oder eine Bedrohung entstanden ist. Wird sie als Bedrohung wahrgenommen, beginnt das Individuum sofort nach vorhandenen Handlungsressourcen zu suchen. Bewältigungsmöglichkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit der Situation werden an dieser Stelle präzisiert und bestenfalls eingesetzt. Kann die stressrelevante Situation wiederholt von der Lehrkraft nicht erfolgreich gelöst oder bewältigt werden, erhöht sich die Gefahr des Burnouts (vgl. Tanski 2014, S.35f.). Hierzu sei nochmals auf die Definition von Pines, Aronson und Kafry (1983) verwiesen, die diese Aussage des Stressmodells unterstützt.

Ihnen zufolge kann zwischen aktiver und inaktiver Bewältigungsstrategie in stressigen Situationen unterschieden werden. Unter die aktive Bewältigungsstrategie fällt zum einen die Veränderung der Stressquelle. Schätzt die Lehrperson also das Verhalten eines Schülers als stressrelevant ein, interveniert diese sofort, zum Beispiel durch Zurechtweisung oder Korrektur (direkt-aktiv). Im Gegensatz hierzu hat sie aber auch die Möglichkeit sich selbst der Situation anzupassen, was aber am schwierigsten umzusetzen sein dürfte. Demnach würde die Lehrkraft das Verhalten des Schülers nicht mehr als störend einstufen (indirekt-aktiv). Unter die inaktiven Bewältigungsstrategien zählen das Ignorieren des betreffenden Schülers (direkt-inaktiv), oder die Ablenkung in Pausen oder nach dem Feierabend (indirekt-inaktiv). Aufgrund der aufgeführten Bewältigungsstrategien und anhand der Situationsbeschaffenheit, kann die Lehrkraft den Stress reduzieren oder eben nicht, denn manche Strategien eignen sich in bestimmten Situationen besser als andere (vgl. Tanski 2014, S.36). Die direkt-aktive Variante wird von Pines et. al., als die erfolgreichste für tatsächlich veränderbare Situationen beschrieben. Die indirekten Bewältigungsstrategien versprechen eine kurzfristige Reduzierung des Stresslevels, welche aber häufig auf langfristige Sicht zur Erhöhung von Stress führen können. Das Gefährliche hierbei ist, dass indirekte Strategien zu Beginn zu großem Erfolg, jedoch mit der Zeit zu überhöhter Ermüdung führen können und weiteren Stress nach sich ziehen, was das Burnout-Risiko wiederum erhöht. Burisch (2014, S.201ff.) formuliert die Regel, dass lösbare Situationen gelöst werden sollen und unlösbare Situationen gelassen ertragen werden sollen. Doch besonders wichtig sei, zwischen beiden Fällen sorgfältig zu unterscheiden.

Auch die fachlichen und beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte können in engem Zusammenhang mit dem Burnout Syndrom stehen. Dies soll keineswegs bedeuten, dass Lehrpersonen mit überdurchschnittlich hohen Kompetenzen vor Burnout geschützt sind. Insbesondere dann, wenn diese immer steigende Leistungsansprüche an sich selbst stellen (Burisch 2014, S.209). Die besonders auffällige Burnout Rate in diesem Berufsfeld könnte

dennoch auf eine ungenügende Berufsvorbereitung zurück zu führen sein. Hierunter sind auch Defizite innerhalb professioneller Anforderungs- und Stressbewältigung zu verstehen. Dieses Problem fordert nach intensiver Weiterbildung der Lehrkräfte in diesen Bereichen, welche die eigenen Ressourcen weiter ausbauen, soziale und fachliche Kompetenzen verbessern, sowie das Wissen über Stressbewältigungsmethoden erweitern (Kramis-Aebischer 1995, S.293ff.).

3.3.2 Burnout fördernde Gesellschaftsfaktoren

Unter gesellschaftlichen Faktoren sind soziale und auch historische Veränderungsprozesse zu verstehen, die einen negativ behafteten Einfluss auf den Berufsalltag der Lehrkraft haben können. In Bezug auf Burnout, sowie dessen Förderung und die bisher gewonnen Erkenntnisse dieser Arbeit, darf die gesellschaftliche Ebene in der Ursachenforschung nicht außer Acht gelassen werden.

Ein besonders prägendes Charakteristikum der Lehrtätigkeit scheint das öffentliche Urteilsvermögen zu sein. Eine große Masse der Gesellschaft fühlt sich dazu befähigt über den Beruf des Lehrers urteilen zu können, da alle selbst eine Schule besucht haben und somit weitestgehend über die Tätigkeiten informiert zu sein glauben. Dies geht womöglich daraus hervor, dass Erziehen und Unterrichten nicht als besondere Fähigkeiten angesehen werden, da im Grunde genommen alle Menschen über dieses natürliche „know-how“ verfügen (vgl. Rothland 2007, S.27). Es zeichnet sich ein ambivalentes Berufsbild ab, da der Expertenstatus und das Fachwissen kaum innerhalb der Gesellschaft anerkannt werden. Rothland stellt hier den Vergleich zur Medizin her, um die Problematik zu erläutern. Da besonders in diesem Berufsfeld von einer Fachsprache Gebrauch gemacht wird, die der Laie nicht versteht, geschweige denn von der spezifischen Arbeitsweise wenig bis gar keinen Einblick erhalten kann, erreicht dieser Beruf in der Öffentlichkeit mehr Anerkennung und Ansehen. Ist vom Erziehen oder Unterrichten die Rede, können scheinbar alle mitdiskutieren, was bei medizinischen oder auch juristischen Themen selbstverständlich nicht so ist (vgl. Rothland 2007, S.27).

Ferner ist anzumerken, dass der Beruf sowohl in den Medien, als auch in der Öffentlichkeit trotzdem als akademischer Halbtagsjob mit viel Ferien und Freizeit dargestellt wird, was eine einfältige und begrenzte Vermutung repräsentiert, aber der Realität nicht entspricht. Dies schadet dem Image der Lehrerinnen und Lehrer und bringt ihnen nicht die verdiente Wertschätzung oder positives Feedback entgegen, was natürlich das Selbstwertgefühl stärken würde und Burnout-Symptome eindämmen könnte. Doch was dieses Image und Berufsbild für die einzelne Lehrperson bedeutet und welche Auswirkungen es auf

pädagogisches Handeln haben kann, wird im darauffolgenden Kapitel, in dem es um Burnout fördernde Arbeits- und Organisationsfaktoren geht, tiefergehend behandelt.

Des Weiteren sollte ein Blick darauf geworfen werden, dass die Lehrperson mit ständig anwachsendem Erwartungsdruck der Gesellschaft umgehen muss. Sie soll soziale Probleme korrigieren, Wissen vermitteln, individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördern und individuell auf Schülerinnen und Schüler eingehen, da die Zukunft der nachfolgenden Generationen in ihrer Arbeit begründet liegt. Barth (1992, S.89) stellt fest, dass es sich hierbei um eine so genannte Rollenexpansion handelt, die oft in diesem Berufsbild vorherrscht, wobei andere Berufe nur bestimmte Schwerpunkte abarbeiten. Denn oft haben Lehrpersonen das Gefühl „alles können zu müssen“ und „alles machen zu müssen“. An dieser Stelle soll auf die Rollendefinition aufmerksam gemacht werden, die an ihre Arbeitstätigkeit vom System Schule, von Schülereltern, Vorgesetzten, Schülern, KollegInnen und der Öffentlichkeit gerichtet werden. Für den Einrichtungsträger besteht beispielsweise die Rolle des Lehrers darin, Bericht, Kontrolleur und Verwalter zugleich zu sein. Für seine Vorgesetzten ist er Organisator, Aufsicht, Polizist und auch Detektiv. Für Kollegen vertritt er die Rollen des Mithelfers und Mitstreiters, was Anteilnahme, Unterstützung und Entlastung voraussetzt. Für die Öffentlichkeit ist er Erzieher und Fachmann. Für die Schülereltern soll er Entlasteter, Bündnispartner und Fachmann sein gleichermaßen wie er für seine Schüler die Rollen des Helfers, Mutter/Vater, Freund/Kumpel, Vorbild, Bewerter und Wissensvermittler, sowie Förderer einnimmt (vgl. Barth 1992, S.95ff.). Betrachtet man nur alleine die Rolleneinnahme der Lehrkraft in Hinsicht auf Erwartungsträger SchülerIn, so lässt sich leicht erkennen, dass sie schon hier in einem Dilemma steckt. Einerseits muss sie Wissen vermitteln, Noten geben, Prüfungen abnehmen und die heterogene Schulgruppe anführen und an Autorität gewinnen, doch andererseits möchte sie gerne als vertrauensvolle Bezugsperson von ihren SchülerInnen akzeptiert werden. Es liegt nahe, dass sich Lehrerinnen und Lehrer diesem Rollenkonflikt stellen und auch von jedem Einzelnen individuell bewältigt werden müssen. Mit Sicherheit ist das Gelingen auch charakterabhängig, aber es stellt zweifelsfrei eine sehr große Belastung im Lehrerberuf dar und hat somit die Berechtigung als Burnout relevanter Aspekt angeführt zu werden.

3.3.3 Burnout fördernde Arbeits- und Organisationsfaktoren

Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse über die individuellen und gesellschaftlichen Ursachen des Ausbrennens bei Lehrkräften, kann davon ausgegangen werden, dass spezifische Merkmale innerhalb der Arbeitstätigkeit und den damit einhergehenden Arbeitsplatzbedingungen, wesentliche Einflussfaktoren auf den Prozess des Ausbrennens darstellen. Die arbeits- und

organisationspsychologischen Ansätze sind sehr vielfältig und beschreiben deshalb auch eine Reihe von Situationsmerkmalen, die als potenziell Burnout unterstützend wirken. In diesem Abschnitt wird folglich versucht, wesentliche Faktoren des Arbeitsfeldes herauszuarbeiten, die in einem gewissen Zusammenhang mit der Entwicklung von Burnout stehen können.

Wie bereits öfter zum Ausdruck gebracht wurde, verbringen Menschen, die in sozialen Berufen arbeiten einen großen Anteil ihrer Arbeitszeit in intensivem Kontakt mit Klienten. Im Lehrberuf lassen sich zudem noch einige spezifische Besonderheiten feststellen, auf die in den folgenden Ausführungen Bezug genommen wird. Spricht man nun vom Arbeitsplatz Schule, ist hier ein erstes strukturelles Charakteristikum bezeichnend. Es kann keine klare Trennung von Arbeitsplatz und Zuhause, sowie Arbeit und Freizeit erfolgen, was im Grunde genommen bedeutet, dass eine Lehrkraft immer zwei Arbeitsplätze hat. Diese Zweiteilung bringt eine Reihe potenzieller Schwierigkeiten mit sich. Besonders in der öffentlichen Wahrnehmung sorgt dieser Umstand auch häufig für Klischees: Lehrerinnen und Lehrer arbeiten nur vormittags während sie unterrichten und nachmittags haben sie frei. Dies ist wohl das geläufigste Urteil (vgl. Gottschalk 2003, S.57ff.). An dieser Stelle sei noch einmal auf die vorangegangenen Ausführungen im Kapitel „Burnout-fördernde Gesellschaftsfaktoren“ verwiesen, die hier wieder mehr als präsent sind. Doch natürlich hat diese „freie“ Arbeitseinteilung auch Vorzüge für die Betroffenen, was nicht zu verschweigen ist. Dennoch geht dies mit dem Problem der unvollständig geregelten Arbeitszeit einher. Die Arbeitszeit der Lehrkräfte misst sich offiziell an der Pflichtzahl der Unterrichtsstunden, die konkret in der Institution Schule stattfinden. Dennoch müssen sie außerhalb dieser Unterrichtsstunden Vor- und Nachbereitungen treffen, korrigieren, Prüfungen vorbereiten, sowie Organisations- und Verwaltungsarbeiten nachgehen, mit Kollegen kooperieren und zusammen arbeiten, Elterngespräche führen, Projekte planen und durchführen, Fortbildungen besuchen etc. Dies führt zu einer höheren Wochenarbeitszeit gegenüber anderer Berufsgruppen (vgl. Poschkamp 2008, S.117ff.). Die folgende Schilderung verschiedener Untersuchungen und Studien in Bezug auf die Arbeitszeit der Lehrkräfte basiert auf Selbstauskünften der Betroffenen und sollte nicht unkritisch betrachtet werden. Sie sollen nur zur Information dienen, von wie vielen Stunden im Allgemeinen die Rede ist. Rudow (1994) weist hierbei auf Probleme bezüglich der Validität, Objektivität und Reliabilität hin.

Hübner und Werle (1997, S.210) führten zur wöchentlichen Arbeitszeit eine Umfrage bei Lehrerinnen und Lehrern durch. Hierzu zählten sie die Summe aus Unterrichtsverpflichtung und Pausenzeiten, die unter anderem zur Aufsicht, Materialbeschaffung, Vorbereitungen im Klassenzimmer etc. dienen, aus dem Zeitaufwand für die Vor- und Nachbereitungen für Unterrichtsstunden, Korrekturen und anderen Tätigkeiten des Lehrberufs. Hierbei waren die

aufgewendeten Stunden einer exemplarischen Unterrichtswoche relevant, was zum Ergebnis führte, dass die durchschnittliche Arbeitswoche eines vollbeschäftigten Lehrers bei 47,6 Stunden liegt. Sie untersuchten daraufhin einen Durchschnittswert der Arbeitswochenstundenanzahl auf das Jahr gesehen und kamen zu dem Ergebnis, dass die ermittelten 40,7 Arbeitsstunden um 1,2 Stunden höher sind, als im Vergleich zu den festgelegten Arbeitsstunden für Beamte im öffentlichen Dienst. Dennoch merken Hübner und Werle an, dass bei noch genauerer und exakterer Kalkulation eine womöglich deutlich höhere Mehrarbeit der Lehrer auszumachen wäre. Nach der Erfassung der Gesamtarbeitszeit berechneten sie den Anteil der außerunterrichtlichen Arbeitszeit, welche durchschnittlich 47% beträgt.

Wegner und Szadkowski (1999, S.19ff.) differenzierten in ihrer Untersuchung in diesem Zusammenhang die Arbeitszeit, die in der Schule stattfindet und die Arbeitszeit, in der schulische Tätigkeiten von Zuhause aus erbracht werden. Ihren Angaben zufolge werden 30,5 Stunden der Gesamtarbeitszeit pro Woche in der Schule absolviert und etwas mehr als ein Drittel, nämlich ca. 16 Stunden von Zuhause aus. Es kann festgehalten werden, dass die Autoren beider Studien zum gleichen Ergebnis kommen. Viele Lehrkräfte sind in Hinsicht auf ihre Arbeitszeit quantitativ überlastet und tendenziell auch überbeansprucht. Dieser sehr große Anteil unregelmäßiger Arbeitszeit während des Feierabends und die fehlende objektive Trennung von Arbeit und Freizeit, könnte leicht dazu führen, dass sich Lehrer überfordert fühlen, da sie immer damit konfrontiert werden, eigentlich nie mit der Arbeit fertig zu sein. Selbstzweifel können die Folge sein, da sie den subjektiven Eindruck haben, ihren beruflichen Pflichten und Erwartungen nie genügend nachgekommen zu sein. Denn wieviel Zeit in diese Reihe von Aufgaben zu investieren ist und wann Vorbereitungen abgeschlossen sind, wann ihre Bemühungen und ihr Engagement genügen, das ist ihnen selbst überlassen. Dennoch ist diese Entscheidung im Berufsbild Lehrer leider nicht so einfach zu treffen, was die prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung noch unterstützt (vgl. Rothland 2007, S.24). Ist die Einsatzbereitschaft hoch, so ist kaum ein Ende der Arbeit in Sicht, was als Kriterium für positive Beeinflussung von Burnout gewertet wird.

Auch entsteht Belastung durch nicht vorhandene Materialien und die räumlichen Bedingungen des Unterrichts. Viele Lehrkräfte beklagen sich über die Raumbeschaffenheit und der damit verbundenen Arbeitsmöglichkeiten, die sehr gering sind. In vielen Klassenräumen ist es kaum möglich Gruppenarbeiten oder Projektarbeiten durchzuführen, da sie schlicht zu klein sind. Nicht zu vergessen sind fehlende Sachmittel und Arbeitsmaterialien, die die Planung und Durchführung des Unterrichts erschweren. Gemeint sind zum Beispiel fehlende Computer, Flip

Charts, Beamer, Overheadprojektoren etc. (vgl. Körner 2002, S.66/Bieri 2004, S.155). Eng in diesem Zusammenhang sollte auch die Schwierigkeit der Materialbeschaffung nicht unerwähnt bleiben. Für die kommende Unterrichtsstunde müssen eventuell verschiedene Geräte beschafft und Medien organisiert werden, während zwischendurch noch Fotokopien anzufertigen sind. Dies führt zu Hektik in den Pausen und gleichzeitig zu Belastung unter dem gegebenen Zeitdruck. Diese Arbeitstätigkeiten führen zu einem weiteren Belastungsmoment, da Pausen nicht mehr zur Erholung dienen, sondern von dienstlichen Aufgaben beansprucht werden. Des Weiteren kommen Pausenaufsicht auf dem Schulhof oder innerhalb des Schulgebäudes, Verwaltungsaufgaben, sowie Schülergespräche hinzu (vgl. Bieri 2004, S.155).

Großes Interesse wecken in der Forschungsliteratur die genannten Verwaltungsaufgaben, die im Aufgabengebiet der Lehrerinnen und Lehrer liegen (vgl. Rudow 1994, Körner 2002, Bieri 2004, Poschkamp 2008). Sie erfordern einen großen Zeitaufwand, besitzen aber relativ wenig Anspruch. Im Vergleich zu anderen beruflichen Tätigkeiten ist der Aufwand hierfür relativ gering, dennoch fühlen sich Lehrpersonen quantitativ überfordert und qualitativ unterfordert. Es kann daraus abgeleitet werden, dass zwischen Verwaltungsaufgaben und dem pädagogischen Selbstverständnis ein großes Spannungsverhältnis entstehen kann (vgl. Körner 2002, S.66). Das beschriebene Phänomen der quantitativen Überforderung und der qualitativen Unterforderung lässt sich zudem auch beim Korrigieren der Klassenarbeiten feststellen. Es nimmt oft mehr Zeit in Anspruch als geplant, die Lehrkraft muss durchgängig trotz monotoner Arbeit konzentriert sein, aber an die eigenen Kompetenzen werden nur wenige Ansprüche gestellt (vgl. Bieri 2004, S.154). Auch verschiedene kommunikative Tätigkeiten, zum Beispiel Briefe oder Telefonate mit Schule, Schülereltern oder Schülern selbst wirken belastend.

Des Weiteren wären die Belastungen aufgrund der Voraussetzungen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern zu nennen. Eine heterogene Schülerschaft verlangt ein höheres Engagement der Lehrkraft, als eine homogene, leistungsstarke und leistungswillige Klassenzusammensetzung. Die individuellen Ansprüche der Lernenden scheinen die Lehrkraft mehr zu belasten, als hohe fachliche Ansprüche (vgl. Bieri 2004, S.154). Ein weiterer großer Belastungsmoment stellt sich für Lehrpersonen innerhalb des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler dar. Hierunter sind absichtliche Störungen zum Beispiel durch Reden, Rangeln und Missachten der Regeln zu verstehen (vgl. Lehr 2004, S.124). Nicht nur die Störung an sich wird von der Lehrkraft wahrgenommen, sondern schlimmer und belastender scheint das Motiv der absichtlichen Störung der Schülerschaft zu sein. Darüber hinaus wirken Verhaltensauffälligkeiten und aggressives, sowie gewalttätiges Verhalten, Gleichgültigkeit und

Demotivation gegenüber des Unterrichtsgeschehen, als überaus beschwerlich (vgl. Poschkamp 2008, S.123).

Wie schon in Kapitel 3.2.1 erwähnt, kann die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern als einseitig, eindimensional und asymmetrisch bezeichnet werden. Dies rührt daher, dass die Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber einen erheblichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung hat. Der Lehrer ist somit in der Rolle des Gebenden und die Schüler in der der Nehmenden, was im Umkehrschluss bedeutet, dass man sich hier schon auf der intrapersonellen Ebene der Bedingungsfaktoren zur Entstehung von Burnout befinden kann. Hinzu kommt, dass die Zusammenarbeit weder von Schülerseite noch von Lehrerseite auf Freiwilligkeit beruht, sondern zum Teil über Jahre hinweg erzwungen wird. Ein weiteres Problem sehen Forschende auch in der mit den Dienstjahren größer und weiter auseinandergehenden Altersschere, die es nicht mehr so leicht ermöglicht, sich in die Gedankenwelt der Schüler hineinzusetzen. Mit Blick auf die potentiellen Belastungsfaktoren, wie der Eindimensionalität und der Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung, ist von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft relativ wenig Kontrolle über den Erfolg ihrer eigenen Arbeitsanstrengungen besitzt. Soll die Lehrperson zum Beispiel anhand der Prüfungsleistungen oder dem Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler gemessen werden, hängt dies in hohem Maße an den Bemühungen und Fähigkeiten der Schüler selbst ab. In der Regel kann also der Lernfortschritt oder der Lernerfolg nicht allein auf das Handeln oder die Bemühungen der Lehrperson zurückgeführt werden, da der Unterrichtserfolg vor allem an den kognitiven Fähigkeiten und dem Vorwissen, sowie der individuellen Lernbereitschaft der Schüler anknüpft (vgl. Rothland 2004, S.26ff.). Die eigenen Arbeitsanstrengungen werden hierbei nicht berücksichtigt und somit ergibt sich ein Mangel an Kontrollüberzeugung, die im schlimmsten Fall mit einem Zweifel an der Richtigkeit der Berufswahl verknüpft werden kann. Einher geht mit diesem Aspekt die fehlende Rückmeldung über die Erfolge des beruflichen individuellen Handelns auf langfristige Sicht, nämlich die in der Zukunft der Schülerinnen und Schüler. Zukünftiger Erfolg kann nur schwer erfasst werden, wohin gegen ein Mangel an pädagogischer Kompetenz oder pädagogischer Misserfolg sofort an den Schülerreaktionen auszumachen ist.

Verlässt man nun die Ebene des unterrichtlichen Handelns und die damit einhergehenden Effekte wieder, sollte man sich mit der Anerkennung des „Berufs ohne Karriere“ widmen. Die Honorierung der geleisteten Arbeit drückt sich leider nicht mittelbar aus. Die unterschiedlich hohe Bezahlung misst sich nicht anhand von spezifischen Leistungen oder Engagement, sondern basiert auf der Anzahl der Berufsjahre. Rothland (2004, S.27) merkt

an, dass hierzu empirische Belegung der denkbaren Konsequenzen weitgehend fehlen. Dennoch kann in erster Linie definitiv von einer möglichen psychischen Belastung der Lehrkräfte aufgrund dieses Kriteriums gesprochen werden.

3.4.4 Gemeinsamer Kern der möglichen Erklärungsansätze

Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, scheint eine Vielfalt von Erklärungsansätzen zur Entstehung von Burnout beizutragen. Die aufgezeigten Belastungskategorien und Belastungsfaktoren sind keinesfalls vollständig. Denn die unterschiedlichen Quellen der Lehrbelastung scheinen unendlich lang zu sein, was zum einen durch die Erwartungen verschiedener Systeme entsteht, welche alle verschiedene Belastungen ein herbringen (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2), zum anderen durch verschiedene Forschungsschwerpunkte, die den Fokus immer auf andere Belastungsaspekte legen. Empfinden Lehrkräfte alle aufgezeigten Belastungsmomente wirklich belastend? Welche Aspekte sind mehr Burnout relevant, welche weniger?

Becker und Gonschorek (1989) widmeten sich diesen Fragen anhand einer Untersuchung von Lehrkräften durch einen Fragebogen, genannt Heidelberger Burnout Test (BOT) zur Selbstdiagnose, um Ursachen des Burnouts herauszufinden. Im Zuge dessen konnten einige Bereiche verzeichnet werden, die Lehrkräfte besonders stark belasten. Am meisten wurden hierbei die ProblemschülerInnen genannt. Nicht die besondere pädagogische Aufgabe an sich, sondern Probleme, die in Bereichen der Schülerinnen und Schüler auftreten, die ursprünglich von Familie und Gesellschaft aufgefangen werden sollten, überfordert Lehrkräfte ungemein. Viele Lehrkräfte gaben an, dass sie sich durch die Schulaufsicht in ihren methodischen und auch pädagogischen Entfaltungsmöglichkeiten eingegrenzt fühlen. Belastende Faktoren sind auch in den Raumbedingungen und der dazugehörigen Ausstattung festzumachen, sowie ungünstige Stundenplangestaltung, welche sich auf Zeitmangel für Betreuung der Schüler niederschlägt. In Bezug auf den Zeitmangel wurden aber vor allem die Verwaltungsaufgaben genannt, die sogenannte „Zeitfresser“ seien, sowie unklar definierte Arbeitszeiten (vgl. Köck 2012, S.95f./ Heller 2014, S.34f.).

Innerhalb des persönlichen Rahmens merkten Lehrkräfte an, dass sie sich durch die immer größer werdende Altersschere im Umgang mit Kindern und Jugendlichen vermehrt schwerer tun. Des Weiteren wird auch ein ungünstiges Gruppenklima im Kollegium als sehr belastend wahrgenommen. Dies wird durch mangelnde Solidarität und Bereitschaft des Austauschs über Konflikte gestützt. Darüber hinaus gestaltet sich auch die Elternarbeit für viele Lehrerinnen und Lehrer als unangenehm. Es handelt sich um Eltern, die entweder

überhöhte Leistungserwartungen an ihr Kind haben, sich in schulische Belange einmischen, Erziehungsverantwortungen auf die Lehrperson abwälzen oder auch völliges Desinteresse am schulischen Erfolg ihrer Kinder haben. Die vielen Funktionen des Schulleiters innerhalb der Schule bergen zudem auch viel Konfliktpotenzial. Als Burnout fördernd werden zum Beispiel Parteilichkeit, Ungerechtigkeit und das Ignorieren getroffener Konferenzbeschlüsse gesehen.

Ein weiterer großer Aspekt bietet immer noch das negativ belastete Berufsbild. Damit einhergehend, die sehr begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Systems Schule und die damit verbundene fehlende Anerkennung außerordentlicher Leistungen. Zuletzt haben es die mangelnden Qualifikationen der Lehrpersonen unter die Burnout-relevanten Aspekte geschafft. Dies mag augenscheinlich aber die größte Ursache eines Burnouts zu sein, denn wer den falschen Beruf ausübt wird womöglich eher ausbrennen als jene, die ihre Berufung gefunden haben (Vgl. Heller 2014, S.35f./ Köck 2012, S.96f.).

Aus den Ergebnissen der Umfrage lassen sich also einige Burnout Gefährdungen für Lehrkräfte ableiten. So können beispielsweise Belastungen kurzfristige Beanspruchungsreaktionen auslösen, die in langfristige Beanspruchungsreaktionen übergehen können und somit Beanspruchungsfolgen wie das Burnout Phänomen mit sich führen.

4 Ansätze zur Prävention, Intervention und Bewältigung von Burnout

Nachdem das Phänomen Burnout in den vorhergehenden Kapiteln anhand von Definitionen, Symptomen, potentiellen Entstehungsbedingungen und Belastungsmomenten ausführlich untersucht wurde, würden diese Beanspruchungsanalysen weitestgehend unwirksam bleiben, wenn sie nicht mit Maßnahmen zur Prävention und Intervention in Verbindung gebracht werden. Deshalb sollen in diesem abschließenden Kapitel entsprechende Methoden und Strategien zum Umgang mit Stress, belastenden Alltagssituationen und Burnout im Lehrberuf erfolgen. Rudow (1994, S.172) bezeichnet das Ziel aller Maßnahmen die Humanisierung der Arbeitstätigkeit. Das bedeutet einerseits eine leistungs-, gesundheits- und persönlichkeitsfördernde Gestaltung der Arbeitstätigkeit, andererseits Intervention zur Verhaltensänderung des Lehrers in exakt diesen Bereichen (vgl. Gonschorek/ Schneider 2009, S.365). Dennoch ist die Gestaltung der Arbeitstätigkeit nicht ohne die Entwicklung der Organisation Schule zu verwirklichen. Die Ansätze und Methoden in Bezug auf die Organisation Schule, sowie bezogen auf das Individuum und die Gruppe stellen ein Zusammenspiel dar, welches nicht getrennt oder unabhängig vollzogen werden soll. Arbeits- und organisationsbezogene Maßnahmen reichen dementsprechend auch nicht aus, wenn die individuellen Handlungsvoraussetzungen zur Humanisierung der Arbeitstätigkeit fehlen.

Das bedeutet im Umkehrschluss, dass bei den Möglichkeiten der Entlastung, an den aus Kapitel 3.3 angeführten Ebenen der verschiedenen Belastungskomponenten, angesetzt werden muss, die auch zur Burnout-Prävention einsetzbar sind.

4.1 Individuelle Bewältigungsmöglichkeiten

Auf der individuellen Ebene richten sich die Maßnahmen direkt an die Lehrkräfte, wobei es sich im Grunde genommen um die Stärkung der Ressourcen dreht, die eine Wahrscheinlichkeit des Burnouts minimieren sollen. Die nachfolgend dargestellten Präventions- und Interventionsmaßnahmen können generell keine Empfehlung sein, da die individuellen Bewältigungsstrategien von Lehrkräften sehr unterschiedlich sein können. Dennoch unterliegen alle Ansätze einem gemeinsamen Ziel: Die individuellen Ressourcen der Lehrperson zu erkennen und gleichzeitig zu stärken (vgl. Hedderich 2011, S.69 ff.). Nach Körner (2004, S.375) hängt es besonders von den subjektiven Bewertungsprozessen und dem individuellen Stressbewältigungsverhalten des einzelnen Lehrers ab, inwiefern mit den täglichen Anforderungen der Tätigkeit und den schulischen Rahmenbedingungen umgegangen wird.

4.1.1 Stressbewältigungsstrategien

Ein wesentlicher Ansatzpunkt für personenbezogene Burnout Präventions- und Interventionsmaßnahmen liegt gezielt in der Verbesserung von Strategien zur Stressbewältigung. Dabei setzen Interventionsprogramme in der Regel auf die drei „E’s“: Entlastung von Stressoren, Erholung durch Entspannung und Sport, Ernüchterung im Sinne einer Verabschiedung von extremen Perfektionsvorstellungen (vgl. Hedderich 2001, S.71). Im Allgemeinen sind kurzfristige und langfristige Strategien zur Stressbewältigung zu nennen. Der kurzfristige Stressabbau erfolgt zum Beispiel durch die spontane Erleichterung (tief durchatmen und ausstrecken), Wahrnehmungslenkung wie Radio hören (weg vom Stressor, hin zu neutralen oder sogar positiven Stimuli), positive Selbstgespräche („in der Ruhe liegt die Kraft“), sowie auch durch die Abreaktion (sportlich auspowern, auf den Tisch hauen, schreien). Bei einigen Stresssituationen können diese Methoden durchaus eine Wirkung erbringen, da die Lehrkraft aber oft permanentem Stress ausgesetzt ist, erscheinen langfristige Strategien als effektiver. Zu diesen gehören unter anderem die Entspannung (kochen, fernsehen, Yoga, progressive Muskelentspannung), Zufriedenheitserlebnisse (Hobbys), Einstellungsänderungen (Hilfe annehmen, Perfektionismus reduzieren) und Problemlösungsfertigkeiten verbessern (vgl. Hedderich 2001, S. 71ff.).

Kretschmann (2004, S.211ff.) gibt Lehrerinnen und Lehrern Anregungen, um mit übermäßigen Belastungen umgehen zu lernen und somit den Stress zu reduzieren. Folgende Themen der Stressreduktion sind für ihn signifikant und lassen sich mit den vorherigen Ausführungen in Kapitel 3 in Verbindung bringen:

- 1) Bewusstmachung und Verringerung der Belastung des Schultages (Entspannungstechniken)
- 2) Stressabbau durch Arbeitsorganisation und Zeitmanagement
- 3) Entlastende Maßnahmen innerhalb der Schule (Betriebsklima, Arbeitsorganisation, Kommunikation)
- 4) Stressprävention im Unterricht (Regeln, Rituale, Transparenz, Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit)
- 5) Mentale Unterrichtsvorbereitung (Selbst- und Fremdwahrnehmung)
- 6) Stressprävention durch Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses (Wünsche, Erwartungen und Realitäten des Lehrerberufs)
- 7) Stressabbau durch Lebensfreude (Ressourcen, Regeneration, Bedeutung von Beziehung)
- 8) Problem der guten Vorsätze (Ziele, Unterstützung und Möglichkeiten des Selbstmanagements)

Solche Programme, wie dieses von Kretschmann könnten Lehrerinnen und Lehrern helfen, sich ihren individuellen Ressourcen bewusst zu werden und diese im Umgang mit Stress zur Bewältigung nutzen, um den Burnout Prozess zu stoppen.

4.1.2 Entspannungsverfahren

In Hinsicht auf Stressabbau und Selbstentlastung wird in diverser Forschungsliteratur auf verschiedene Entspannungsmethoden verwiesen. Die eben beschriebenen kurzfristigen und langfristigen Stressabbaustrategien sind oft von unsystematischer Art. Die systematischen Verfahren werden hingegen ganz bewusst, sowie gezielt eingesetzt und wirken auf zwei unterschiedlichen Zugängen: sensorische Entspannungsverfahren (z.B. Progressive Muskelentspannung) und kognitive Entspannungsverfahren (z.B. Autogenes Training) (vgl. Hedderich 2011, S.79), deren Effektivität als erwiesen gilt. Diese Übungen dienen als Hilfe zur Verbesserung der Verhaltenskontrolle. Sie sollen die Regulation von Burnout-relevanten Gefühlen erleichtern und zum Abbau von negativen Gefühlen beitragen. Rudow (1994, S.178) sieht in ihnen die Voraussetzung für eine sachliche Planung und Verwirklichung von Handlungsalternativen. Verspürt die Lehrkraft, dass sie sich dadurch in bestimmten Situationen

besser kontrollieren kann, fördert dies ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstsicherheit. Entspannungsübungen sind also Vorbeugungs- und Hilfemaßnahmen bei Burnout (vgl. Körner 2002, S.376). Erfolge können aber mit diesen Methoden nur erreicht werden, wenn sie durch regelmäßiges und längerfristiges Üben in den Betroffenen „übergehen“.

4.1.3 Verhaltenstraining – Das Konstanzer Trainingsmodell

Bei negativen Beanspruchungsreaktionen eignen sich zur Prävention und Intervention besonders Trainings zur Steigerung der sozialen Kompetenz. Diese Trainings beinhalten unter anderem das Erlernen angemessenen Gesprächsverhaltens in Konfliktsituationen. Besonders für Lehrerinnen und Lehrer ist die soziale Handlungskompetenz unabdingbar für eine erfolgreiche Tätigkeit innerhalb der Schule. Speziell für Lehrkräfte wurde ein Verhaltenstraining entworfen, das ihnen helfen soll mit Störungen und Aggressionen seitens der Schülerinnen und Schüler im Unterricht professionell umzugehen. In erster Linie soll es dazu dienen, eine effektive Reduzierung von Unterrichtsstörungen und Konfliktsituationen herbeizuführen. In diesem Zuge werden innerhalb des Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Zwischenziele gesetzt. Das bedeutet, dass sich der Teilnehmer bewusst mit seinen bisherigen Reaktionen auseinandersetzen muss, sein Wissen kritisch überprüfen soll, seine eigenen Gefühle reflektiert, den persönlichen Kommunikationsstil in problematischen Unterrichtssituationen analysiert und auch den eigenen Unterrichtsstil überdenken muss. Rudow (1994, S.190) sieht im KTM einige Vorzüge im Vergleich zu anderen Trainingsmodellen, da es auf handlungstheoretischer Grundlage aufgebaut und in der Praxis erprobt wurde, in der Durchführbarkeit variabel einsetzbar ist und auf die einzelnen Probleme der Lehrkraft anwendbar ist, eine empirische Evaluation des Erfolges durchgeführt wurde und besonders in der Praxis ein bewährtes Training darstellt.

4.1.4 Zeitmanagement

In den vorangegangenen Darlegungen hinsichtlich der Arbeitszeit wurde besonders deutlich, dass vor allem aufgrund von unregelmäßiger und nicht festgelegter Arbeitszeit ein großes Spannungsverhältnis zwischen Freizeit und Arbeit entstehen kann. Um den daraus resultierenden Stress zu minimieren und Zeitdruck entgegen zu wirken, erscheint ein gezieltes Zeitmanagement als Lösung (vgl. Hedderich 2011, S.97f.). Eine Umsetzungsmöglichkeit kann zum Beispiel in Form einer „To-Do-Liste“ erfolgen. In dieser Liste sollen Arbeitsschwerpunkte festgehalten werden, an denen sich die Lehrperson gezielt festhalten kann. Der positive Nebeneffekt hierbei ist, dass sie sich selbst Grenzen setzt. Es steht fest, dass aus verschiedenen Bereichen viele Forderungen und Erwartungen an den Lehrer oder die Lehrerin herantritt und

somit weniger die Gefahr besteht, dass sie sich übernimmt. Außerdem können auch Zeitprotokolle erfasst werden. Diese sollen deutlich machen, welche Aufgaben wie viel Zeit in Anspruch nehmen und somit kann bewusst erfasst werden, welche „Zeitdiebe“ das Zeitmanagement negativ beeinflussen. In die Planung des Tagesablaufs sollten Entspannungsphasen, wie auch das Schlafpensum integriert werden. Hillert (2004, S.103ff.) stellt des Weiteren fest, dass es besonders wichtig ist, eine Hierarchie der wirklich wichtigen Dinge aufzustellen, dafür verbindliche Zeitlimits festzulegen und gleichzeitig Tagesschwankungen, zum Beispiel Zeitfenster der geringeren Leistungsfähigkeit, zu beachten.

4.2 Arbeits- und organisationsbezogene Maßnahmen

Burnout- Präventions- und Interventionsmaßnahmen können nur dann erfolgreich sein, wenn auch in den Schulen entsprechende Vorkehrungen umgesetzt werden. Diese Maßnahmen sollten innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen, wie auch in der Tätigkeitsausübung des Lehrers erfolgen. Die vorherige Analyse der Belastungen im Lehrberuf zeigen deutliche Burnout Entstehungsbedingungen innerhalb des Schulklimas, der Kommunikationsstrukturen, der sozialen Unterstützung und natürlich innerhalb von Problemen, die im Schulalltag auftauchen. Im Folgenden sollen also verschiedene Maßnahmen im schulischen Kontext aufgezeigt werden, die einen gewissen Einfluss auf die Vorbeugung von Burnout haben könnten.

Tab.2: Schulorganisatorische Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Burnout (Eigene Darstellung nach Hedderich 2011, S. 102ff. / Rudow 1994, S. 172ff. / Körner 2004, S.374ff. / Gonschorek u.a. 2009, S.365ff. / Kramis-Aebischer 1995, S.127ff.).

Problemquelle	Maßnahmen
	Gestaltung von Arbeitsaufgaben
Arbeitsbezogene Überforderung	Reduzierung der Pflichtklausuren, Neuregelung des Pausenaufsichtssystems, Überprüfung möglicher Aufgabenreduktion, Förderung von Teamarbeit und Doppelbesetzung, Vereinfachung/Abbau bürokratischer Arbeitsaufgaben

Überlastung aufgrund von Arbeitszeit	Neuregelung der Unterrichtspflichtstunden, Reduktion von Arbeitsaufgaben, Veränderung des Stundenplans und der Arbeitsorganisation
	Gestaltung von Arbeitsbedingungen
Mangel an Teamarbeit	Maßnahmen zur Teamentwicklung ergreifen, Förderung von Gruppenarbeit und gemeinsamer Planung bzw. Durchführung von Unterrichtseinheiten und Projekten durch entsprechende zeitliche Freistellung
Mangel an sozialer Unterstützung	Einführung von „Pädagogischen Konferenzen“, Gesprächskreise, Förderung von Material- und Erfahrungsaustausch, kollegiale Supervision, schulpädagogische und -psychologische Beratung, Coaching
Mangel an Feedback	Regelmäßige Einzelgespräche zwischen Schulleitung und Lehrer, Einführung von Supervision durch externe Schulpsychologen, kollegiale Supervision, Einführung von Evaluations Bögen innerhalb des Unterrichts
Hohe Klassenfrequenz	Senkung der Grenzwerte zur Klassenteilung, Doppelbesetzung in Klassen, Einführung von festen Stellen für Schulsozialarbeiter
Ergonomische Mängel	Rückzugsmöglichkeiten, normgerechte Möblierung, entsprechendes Arbeitsmaterial, Computer, Gestaltung des Klassenraums
Gesundheitliche Überforderung	Regelmäßige arbeitsmedizinische Untersuchungen, Gesundheitsberatung, Einführung von Gesundheitszirkeln, therapeutische Beratungssprechstunden für Lehrkräfte mit psychosomatischen Beschwerden

4.2.1 Gestaltung von Arbeitsaufgaben

Wie schon analysiert, unterteilt sich die Lehrertätigkeit in eine Vielzahl, nicht klar beschriebenen und eingegrenzten Einzelaufgaben, die sowohl zum Teil eine qualitative, aber auch quantitative Belastung kennzeichnen. Zum einen sind hier die schon vielseitig diskutierten Verwaltungsaufgaben zu nennen. Diese Belastung könnte teilweise dadurch aufgehoben werden, indem ein „Schulmanager“ anfallende Organisations- und Verwaltungsarbeiten übernimmt, damit aus dem „Lehrer als Verwalter“ wieder ein „Lehrer als Pädagoge“ werden kann (vgl. Rudow 1994, S.174). Falls dies, zum Beispiel aus Kostengründen nicht realisierbar ist, sollten zumindest Aus- und Weiterbildungen auf dieser Ebene für Lehrkräfte stattfinden. Daneben sollten auch Lehrpläne in Bezug auf ihre Stofffülle reduziert werden. Körner (2002) merkt hierzu an, dass inhaltlich keine Qualitätseinbußen hingenommen werden müssen, sondern, dass sich für die einzelne Lehrkraft eine Erleichterung durch fächer- oder jahrgangübergreifenden Unterricht einstellt. Auf diese Weise entsteht automatisch eine Kooperation innerhalb des Lehrerkollegiums, die sich positiv auf das Klima unter Kollegen auswirken kann. Auch eine Veränderung der Unterrichtsmethodik, welche in den letzten Jahren öfter im Mittelpunkt stand, stellt eine weitere Möglichkeit dar. Der Frontalunterricht sollte demnach der Gruppen-, Wochenplan- und Freiarbeit weichen. In Bezug auf viele schulische Umbrüche in den letzten Jahren (Inklusion, schülerzentriertes Arbeiten, individualisierter Unterricht), zeigt sich diese Unterrichtsmethode als sehr wirkungsvoll.

Ein sehr großes Thema, wie eine Vielzahl von Studien belegt, ist die Arbeitszeit (vgl. Kap. 3.3.3). Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine durchaus größere Arbeitszeit absolvieren, ist eine Forderung nach Reduzierung definitiv berechtigt. Über die Reduzierung hinaus beschäftigen sich Dorseman et.al. (2007, S.216ff.) mit alternativen Formen der Organisation von Arbeitszeit an Schulen. Hier wären zum Beispiel die Präsenzzeiten zu nennen. Dieses Modell sieht vor, dass Lehrkräfte über ihren Präsenzunterricht hinaus an der Schule verbleiben und in diesen Zeiten Arbeiten, wie zum Beispiel Elterngespräche, Verwaltungstätigkeiten, Dienstbesprechungen etc., erledigen können. Inklusiver Unterricht können dies bis zu 35 Wochenstunden betragen. Der Vorteil hierbei ist, dass wenig Arbeit mit nach Hause genommen wird und Zeitfenster zur Erfüllung dieser Tätigkeiten gesetzt sind. Vor dem Gesichtspunkt des „von Klasse zu Klasse Hetzens“ sollte die Unterrichtspause ebenfalls Gegenstand der Arbeitsgestaltung sein. In Kapitel 3.3.3 wurde einen kurzen Einblick in die Pausen der Lehrerinnen und Lehrer gegeben, die nach Rudow auf diese Art und Weise nicht verbracht werden sollten. Jeder Lehrkraft sollte eine größere Arbeitspause zustehen, in welcher sie frei von jeglichen beruflichen Pflichten ist.

4.2.2 Gestaltung von Arbeitsbedingungen

Wie auch in der BOT Studie festgestellt wurde, beklagen sich Lehrer generell über den großen Mangel an Teamarbeit innerhalb des Kollegiums. Der Austausch von Erfahrungen und auch Unterrichtsmaterial könnte für Lehrkräfte entlastend wirken. Dies könnte durch Vorbereitung und Planung von gemeinsamen Unterrichtsstunden erzielt werden. Neben der zeitlichen Entlastung dürfte sich auch die fachlich-soziale Unterstützung erweitern. Nach Körner (2004, S.380) sollten hierfür entsprechende zeitliche Freistellungen gefördert werden. Im Zusammenhang mit sozialer Unterstützung und Burnout-Symptomen konnte anhand der Analyse auch ein belastender Faktor festgestellt werden. Es wäre von Vorteil sogenannte pädagogische Konferenzen fest im Schulalltag einzuführen. In der Fachliteratur ist immer wieder die Rede von Supervisionen, die die Förderung der beruflichen Handlungssicherheit, die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses und die Erweiterung der Selbstbestimmung im Berufsalltag entwickeln (vgl. Hedderich 2011, S.106). Diese können innerhalb einer Gruppe oder in Form der Einzelsupervision erfolgen. In der Schule stellen sich bevorzugt die Gruppensupervisionen in den Mittelpunkt, denn durch Rückmeldungen aus dem Kollegium kann der Einzelne seine einseitige Perspektive auf ein Problem verändern. Auf diese Weise kann sein persönliches Handlungswissen in der täglichen Praxis erweitert werden, indem er ausprobiert, welche Lösungsvorschläge für ihn funktionieren und welche nicht. Der Lehrperson sollen keine Zielvorgaben aufgediktet werden, die Supervision fungiert mehr als Hilfe zur Selbsthilfe. Dem Prozess, der hier durchlaufen wird kann als präventive, intervenierende und sogar eine kurative Funktion zugesprochen werden.

Der Mangel an Feedback, der häufig von Lehrern als Burnout relevante Belastung genannt wird, kann zum einen durch diese Supervision abgedeckt werden, zum anderen durch die Einführung von Einzelgesprächen zwischen Lehrkraft und Schulleitung. Inwieweit dies allerdings zur Burnout Prävention beitragen würde, ist noch nicht empirisch belegt. Ein dennoch öfter gewähltes Verfahren sind Evaluationsbögen, die von Schülerinnen und Schülern ausgefüllt werden, um der Lehrkraft konstruktive Kritik oder Lob zukommen zu lassen. Einigen Lehrern sind Schülermeinungen sehr wichtig, andere legen auf diese Beurteilung nur wenig wert. Jeder sollte die Wichtigkeit der Evaluierung durch die Schülerschaft für sich selbst bestimmen.

Einen weiteren entscheidenden Einfluss auf die Arbeitsbedingungen des Lehrers haben Faktoren wie Klassengröße und Klassenzimmergestaltung. Aufgrund von geringer finanzieller Mittel der Schule ist die Klassenfülle mittlerweile an der Obergrenze angelangt. Angesichts der

größer werdenden Klassen, kommt es immer häufiger vor, dass Klassenzimmer unzureichend ausgestattet sind. Einen Ansatz der Verbesserungsmöglichkeiten sieht man in der Doppelbesetzung innerhalb der Unterrichtsstunden. Aufgrund von großer heterogener Klassenzusammensetzung könnte auch die Einstellung von Schulsozialarbeitern in Betracht gezogen werden. Am einfachsten umzusetzen scheint aber die Senkung der Grenzwerte in Hinsicht auf Teilung der Klasse. Um einen Klassenraum zu gestalten und den Wohlfühlfaktor zu erhöhen bezieht sich Gonschorek et.al. (2009, S.367) auf die Mithilfe von Schülerinnen und Schülern, sowie deren Eltern. Die Gestaltung des Raumes kann zudem auch die Lehrer-Schüler Beziehung stärken und auch pädagogisch einen Zugewinn erbringen.

Als letzten Ansatzpunkt zur Prävention, Intervention und Bewältigung von Burnout kann eine Gesundheitsförderung in Form einer Gesundheitserziehung für Lehrerinnen und Lehrer genannt werden. So genannte Gesundheitszirkel, die psychosoziale Belastungen thematisieren, sollen nach Rudow (1994, S.187) in der Schule als Instrument der Personalpflege implementiert werden. Sie äußern sich besonders als Schutzmaßnahme gegen Burnout, denn dieses wird noch immer als tabuisiertes Gesprächsthema angesehen. Betroffene schämen sich, wollen nicht über ihr Ängste und Probleme sprechen, ziehen sich zurück und nehmen oft die „Opferrolle“ ein. Gonschorek et.al. (2009, S.367) machen folgende Rechnung auf „Weniger ausgebrannte Lehrer – ein effektiver Unterricht – stärker motivierte und zufriedenerer Schüler – weniger Konflikte in allen Bereichen – geringere Therapiekosten...“.

5 Fazit

“Wir wissen tatsächlich nichts Verlässliches über Burnout” (Burisch 2014, S. 227).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Burnout ein komplexes Syndrom darstellt und in seiner Ganzheit sehr schwer zu erfassen ist. Aufgrund uneinheitlicher Definitionsansätze und noch nicht ausgereifter Diagnoseinstrumente, kann Burnout weder valide, reliabel noch objektiv gemessen werden.

Dennoch konnte mithilfe der verschiedenen Definitionen des Begriffs herausgefunden werden, dass Menschen, die in einer Helfer-Klient-Beziehung arbeiten, gefährdeter sind, als andere Berufsgruppen. Burnout äußert sich zuerst in emotionaler Erschöpfung, dann in Dehumanisierung und letztendlich in reduzierter Leistungsfähigkeit. Anhand der fünf Burnout-Phasen und den damit einhergehenden Symptomen, die sehr vielschichtig sind, wurde die mögliche Reichweite des Phänomens dargestellt, was die Unterscheidung der Begriffe Stress,

Depression und Burnout verlangte. Im Fokus der Überlegungen stand im nächsten Schritt die Ursachenforschung bei der Entstehung von Burnout in der Lehrtätigkeit. Es konnten drei bedeutende Ansätze ausgemacht werden, welche ihre Wurzeln innerhalb der intrapersonalen, interpersonalen, sowie in der arbeits- und organisatorischen Ebene haben. In jedem Ansatz konnte eine übermäßig einseitige Betrachtungsweise der Ursachenforschung erkannt werden, die jedoch keine umfassende Erklärung der Entstehungsquellen lieferte. Vielmehr stellten sich diese Ansätze im weiteren Verlauf der Arbeit als sogenannte „Puzzleteile“ dar, die nur zusammengesetzt einen weitreichenden Aufschluss über die Entstehungsquellen von Burnout geben können, da ein monokausaler Erklärungsansatz der Komplexität des Ausbrennens nicht gerecht werden kann. Somit kann schlussgefolgert werden, dass persönliche Risikofaktoren (z.B. subjektive Stress- und Belastungstoleranz, „Helfersyndrom“), Gesellschaftsfaktoren (z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Lehrerrolle) und auch Arbeits- und Organisationsfaktoren (z.B. unregelmäßige Arbeitszeit, Fortbildungsdefizite) zusammenspielen müssen, um einen Nährboden für Burnout zu schaffen. Die ausgewerteten Ergebnisse des Heidelberger Burnout Test für Lehrerinnen und Lehrer bestärkt diese Aussage, denn die persönlich wahrgenommenen Belastungen in ihrem Alltag können in allen Ebenen verzeichnet werden. Trotzdem konnte leider nicht festgestellt werden, welche Faktoren schließlich das Ausbrennen herbeiführen oder auch nicht herbeiführen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen und sich gegenseitig begünstigen. Eine eindeutige Beantwortung dieser Frage ist in dieser Form nicht möglich. In diesem Zusammenhang wäre zum Beispiel eine Möglichkeit auch die universitäre Ausbildung in den Blick zu nehmen, was eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Untersuchungen darstellen würde.

Aus der genannten Vielfältigkeit der möglichen Erklärungsansätze zur Entstehung von Burnout, ergibt sich demnach auch ein breites Spektrum von Präventions- und Interventionsstrategien. Einige Autorinnen und Autoren setzen auf eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben, die zum Beispiel durch die Senkung der Grenzwerte zur Klassenteilung erreicht werden kann. Andere stellen die Förderungen der individuellen Kompetenzen und personalen Ressourcen in den Vordergrund, die durch gezielte Lehrerförderung erreicht werden soll. Neben den „klassischen“ Stressbewältigungsstrategien, Entspannungsverfahren und Übungen zu Zeitmanagement wurde gezeigt, dass Verhaltenstrainings wie das Konstanzer Trainingsmodell mehr Beachtung finden sollte.

6 Literaturverzeichnis

- Barth, Anne-Rose (1992): Burnout bei Lehrern. Göttingen u.a.
- Basler, Susanne/ Gattinger, Klaus (2014): Führen an der Leistungsgrenze. Instrumentarium für Führungskräfte. Wiesbaden.
- Becker, Georg E./ Gonschorek, Gernot (1993): Das Burnout-Syndrom. Ursachen – Interventionen – Konsequenzen. In: Gudjons, Herbert (Hg.): Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg, S.67-80.
- Bieri, Thomas (2004): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Tübingen.
- Burisch, Matthias (2014): Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung. Zahlreiche Fallbeispiele, Hilfen zur Selbsthilfe. 5. Auflage, Berlin u.a.
- Cherniss, Cary (1999): Jenseits von Burnout und Praxisschock. Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen. Weinheim u.a.
- Dorsewagen, Cosima/ Lacroix, Patrick/ Krause, Andreas (2007): Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, S.213-230.
- Enzmann, Dirk/ Kleiber, Dieter (1989): Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg.
- Freudenberger, Herbert J.(1974): Staff-Burn-Out. In: Journal of social issues 30. S.159-165.
- Gerrig, Richard J. (2015): Psychologie. 20. Auflage, Hallbergmoos.
- Golembiewski, Robert T. (2001): Handbook of Organizational Behavior. New York u.a.
- Gonschorek, Gernot/ Schneider, Susanne (2009): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. 6. Auflage, Donauwörth.
- Gottschalk, Angelika (2003): Zur Interferenz zwischen berufsbiographischer Entwicklung von innovativen Grundschullehrerinnen und organisationspädagogischer Schulentwicklung. Eine qualitative Studie. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Universität Hamburg. Wenningstedt.
- Hedderich, Ingeborg (2011): Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxisbuch für Lehrkräfte. Bad Heilbrunn.
- Heller, Elisabeth (2014): Sozialberufe – Endstation Stress und Burnout? Ursachen für die Entstehung von Stress und Burnout, Präventionsmaßnahmen und Bewältigungsstrategien am Beispiel der Sozialpädagogik. Hamburg.
- Herzog, Valentin (1988): Nicht einfach, eine Klasse zum Fliegen zu bringen. In: Die Weltwoche 02/06, S.77.

- Hillert, Andreas (2004): Psychosomatisch erkrankte Lehrkräfte: vom praktischen Problem zu wissenschaftlichen Konzepten und therapeutischen Konsequenzen. In: Hillert, Andreas/ Schmitz, Edgar (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart u.a., S.10-20.
- Hillert, Andreas (2012): Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer. München.
- Hübner, Peter/ Werle, Markus (1997): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, Sylvia/ Carle, Ursula/ Döbrich, Peter/ Hoyer, Hans-Dieter/ Schönwälder, Hans-Georg (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1. Weinheim, S.203-226.
- Käser, Udo/ Wasch, Jennifer (2009): Burnout bei Lehrerinnen und Lehrer. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. In: Buchwald, Petra/ Ringeisen, Tobias (Hg.): Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung. Band 4, Berlin.
- Kollak, Ingrid (2008): Stress und Burnout – Wie sie entstehen und sich auswirken. In: Kollak, Ingrid (Hg.): Burnout und Stress. Anerkannte Verfahren zur Selbstpflege in Gesundheitsfachberufen. Berlin u.a., S.5-12.
- Köck, Peter (2012): Handbuch der Schulpädagogik für Studium-Praxis-Prüfung. Donauwörth.
- Körner, Sylvia C. (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 zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Erfurt.
- Kramis-Aebischer, Kathrin (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern u.a.
- Kretschmann, Rudolf (2004): Präventive Selbsthilfe von Lehrern: Stressmanagement, Zeitmanagement, berufsbezogene Supervision. In: Hillert, Andreas/ Schmitz, Edgar (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart u.a., S.207-222.
- Lehr, Dirk (2004): Psychosomatisch erkrankte und „gesunde“ Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In: Hillert, Andreas/ Schmitz, Edgar (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart u.a., S.120-140.
- Maslach, Christina/ Jackson, Susan E. (1986): Maslach Burnout Inventory: manual and norm data. Palo Alto.
- Möbius, Dagmar (2008): Prävention muss sein. Forschungsprojekt zur Erhaltung der Lehrergesundheit. In: Erziehungskunst 6/2008, S.661-665.
URL: http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2008/0608p003Moebius.pdf.
[26.04.2017]

- Müller-Timmermann (2004): Ausgebrannt – Wege aus der Burn-out-Krise. 10. Auflage, Freiburg u.a.
- Peter Micaela/ Peter, Ulrike (2013): Burnout-Falle Lehrerberuf? Infos, Tests und Strategien zum Vorbeugen, Erkennen, Bewältigen. Mühlheim an der Ruhr.
- Pines, Ayala M./ Aronson, Elliott/ Kafry, Ditsa (1985): Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. 7. Auflage, Stuttgart.
- Poschkamp, Thomas (2008): Lehrergesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften. In: Buchwald, Petra/ Ringeisen, Tobias (Hg.): Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung. Band 1, Berlin.
- Rothland, Martin/ Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, S.11-31.
- Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern u.a.
- Schaarschmidt, Uwe (2008): Burnout im Lehrerberuf. Teacher Burnout. In: Hasselhorn, Marcus/ Schneider, Wolfgang (Hg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie. Göttingen u.a. S. 197-209.
- Schmitz, Edgar (2004): Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: Hillert, Andreas/ Schmitz, Edgar (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart u.a., S.51-68.
- Tanski, Björn (2014): Burnout in der Altenpflege. Bremen.
- Wegner, Robert/ Szadkowski, Dieter (1999): Gymnasiallehrkräfte und Lehrerinnen am höchsten belastet. In: Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, 6, S.16-23.

Eigenständigkeitserklärung

gemäß § 18 Abs. 6 und § 15 Abs. 8 der Ordnung für die Prüfung im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (POLBA), bzw. § 13 Abs. 2 und 3 der Ordnung im Zwei-Fächer- Bachelorstudiengang an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (BAPO).

Hiermit erkläre ich, _____ (Matr.-Nr.: _____),
dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel (einschließlich elektronischer Medien und Online-Quellen) benutzt habe. Mir ist bewusst, dass ein Täuschungsversuch oder ein Ordnungsverstoß vorliegt, wenn sich diese Erklärung als unwahr erweist. § 18 Absatz 3 und 4 POLBA bzw. § 20 Abs. 3 und 4 BAPO gilt in diesem Fall entsprechend.

Ort, Datum

Unterschrift

Auszug aus § 18 POLBA: Versäumnis, Rücktritt, Täuschung, Ordnungsverstoß

(3) Versucht die Kandidatin oder der Kandidat das Ergebnis einer Prüfung durch Täuschung oder Benutzung nicht zugelassener Hilfsmittel zu beeinflussen, gilt die betreffende Prüfungsleistung als mit „nicht ausreichend“ (5,0) absolviert (...)

(4) Die Kandidatin oder der Kandidat kann innerhalb einer Frist von einem Monat verlangen, dass Entscheidungen nach Absatz 3 Satz 1 und 2 vom jeweils zuständigen Prüfungsausschuss überprüft werden. Belastende Entscheidungen sind der Kandidatin oder dem Kandidaten unverzüglich schriftlich mitzuteilen, zu begründen und mit einer Rechtsbehelfsbelehrung zu versehen. Der Kandidatin oder dem Kandidaten ist vor einer Entscheidung Gelegenheit zur Äußerung zu geben.

Auszug aus §20 BAPO: Versäumnis, Rücktritt, Täuschung, Ordnungsverstoß

(3) Versucht die Kandidatin oder der Kandidat das Ergebnis einer Prüfung durch Täuschung oder Benutzung nicht zugelassener Hilfsmittel zu beeinflussen, oder erweist sich eine Erklärung gemäß § 13 Absatz 2 Satz 5 als unwahr, gilt die betreffende Prüfungsleistung als mit „nicht ausreichend“ (5,0) absolviert (...)

(4) Die Kandidatin oder der Kandidat kann innerhalb einer Frist von einem Monat verlangen, dass Entscheidungen nach Absatz 3 Satz 1 und 2 vom zuständigen Prüfungsausschuss überprüft werden. Belastende Entscheidungen sind der Kandidatin oder dem Kandidaten unverzüglich schriftlich mitzuteilen, zu begründen und mit einer Rechtsbehelfsbelehrung zu versehen. Der Kandidatin oder dem Kandidaten ist vor einer Entscheidung Gelegenheit zur Äußerung zu geben.

