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

vorgelegt von

Sylvia C. Körner

urn:nbn:de:gbv:547-200200407

[http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A547-200200407]

Erfurt im Januar 2002

Erstgutachter:	Prof. Dr. Horst Weishaupt	(Universität Erfurt)
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Manfred Weiss	(Universität Erfurt)
Drittgutachter:	PD Dr. Werner Kuhmann	(Universität Wuppertal)

Tag der Disputation: 16. Oktober 2002

Vorwort & Danksagung

Thema

Die vorliegende Arbeit behandelt das Phänomen *Burnout*, das aufgrund seiner Schlüsselrolle zwischen Gesundheit und Krankheit ein ernstzunehmendes Stress-Syndrom der sogenannten ‚Sozial- und Helferberufe' darstellt, wobei in der vorliegenden Untersuchung speziell das Ausbrennen im Lehrerberuf analysiert wird. Der Begriff ‚Burnout' stellt zwar noch keine Krankheitsdiagnose an sich dar, aber es enthält unbestritten eine klinische Komponente mit einer Reihe pathologischer Symptome, die sich in einer psychosomatischen oder psychischen Krankheit manifestieren und langfristig zur Arbeitsunfähigkeit führen können. Nicht zuletzt hat die überzufällige Zunahme an krankheitsbedingten Frühpensionierungen bei Lehrern[1] dazu geführt, dass die Burnout-Problematik mittlerweile auch in der gesundheits-, arbeits- sowie bildungspolitischen Diskussion öffentliche Beachtung findet, wobei zunehmend über Maßnahmen nachgedacht werden muß, wie dieser ungünstigen Entwicklung zu begegnen ist. Vor diesem Hintergrund soll mit der vorliegenden Arbeit ein empirischer Beitrag zur Beschreibung, Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen über Entstehungs- und Aufrechterhaltungskomponenten des Phänomens *Burnout bei Gymnasiallehrern* (n=975) vorgelegt werden, der eine aktuelle Argumentationsgrundlage sowie Hinweise für Burnout-Präventions- und Interventionsmöglichkeiten bietet.

Anlass

Das Dissertations-Thema ist erwachsen aus meiner Projektmitarbeit in der Studie „Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium", die von der GEW Thüringen und der Max-Träger-Stiftung in Auftrag gegeben wurde und unter der Leitung von Prof. Dr. Horst Weishaupt sowie Prof. Dr. Wilfried Bos zwischen 1998 und 2000 an der Universität Erfurt durchgeführt wurde. In der bundesländer-vergleichenden Fragebogen-Erhebung wurden die Länder Thüringen, Bayern und Brandenburg einander gegenübergestellt. Mein Part bestand insbesondere in der Konzeption des Lehrer-Fragebogens, der Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes sowie in der Analyse der lehrerbezogenen Belastungs-Beanspruchungs-Situation. In diesem Zusammenhang habe ich spezielles Interesse an dem Phänomen des Ausbrennens gewonnen, da mir *über die quantitative Belastung hinaus die qualitative, stark psychologisch bzw. psychosomatisch orientierte Perspektive der Lehrer-Beanspruchung* ein wesentliches Moment in der Diskussion über belastungsbedingte Gefährdungen im Lehrerberuf darstellt.

[1] Anmerkung: Aus sprachstilistischen Gründen sowie im Sinne eines besseren Verständnisses werden unter der Verwendung des Begriffs ‚Lehrer' sowohl *männliche als auch weibliche* Lehrkräfte angesprochen. (Eine Ausnahme bildet die Analyse von Geschlechtseffekten, bei der die Begriffe ‚Lehrer' bzw. ‚Lehrerin' explizit für das entsprechende Geschlecht verwendet werden sollen, was aus dem jeweiligen Kontext nachvollziehbar ist).

Die Aktualität des Themas Burnout im Lehrerberuf wird in der letzten Zeit durch eine Reihe von Publikationen und Zeitschriftenartikeln unterstrichen, die im Zusammenhang der Ursachenforschung für die überproportional gestiegene Zahl an frühzeitig aus dem Schuldienst ausscheidenden Lehrkräften unter Titeln wie „Höllenjob Lehrer. Verlierer im Klassenkampf“ (Fokus, April 2001), „Erst Feuer und Flamme – dann ausgebrannt“ (Erziehung & Wissenschaft, September 2000), „Das Leiden der Lehrer: Überfordert als Löwenbändiger“ (Hannoversche Allgemeine, November 2000) oder „1070 Pädagogen sind frühzeitig gegangen“ (Frankfurter Rundschau, Juli 2000) u.v.a. erschienen sind.
Mein persönliches Interesse an dieser Problemstellung kommt nicht zuletzt aufgrund meiner ersten Ausbildung als Grundschullehrerin und der anschließenden rund dreijährigen schulpraktischen Tätigkeit, unter anderem auch als Klassenlehrerin, die ich als eine zwar durchaus anstrengende aber sehr erfüllende Zeit in Erinnerung habe. Keineswegs soll diese Arbeit ein verzerrtes, dramatisierendes Bild vom Lehrerdasein zeichnen, denn die überwiegende Zahl an Lehrerinnen und Lehrern ist mit ihrem Beruf durchaus zufrieden und hält einen engagierten Unterricht. Allerdings konnte ich persönlich auch einige berufliche und private Kontakte zu erschöpften, unzufriedenen oder zynischen - also potentiell burnout-gefährdeten - Lehrern aufbauen, die zum großen Teil mittlerweile tatsächlich frühpensioniert sind oder die Tage bis dahin zählen. Nicht nur im Hinblick auf den direkt betroffenen Teil der Lehrerschaft sollten Zusammenhänge um das Phänomen des Ausbrennens untersucht werden. Auch aus gesamt-gesellschaftlichen Gründen scheint es geboten, die Bedingungen des Burnout-Syndroms besser zu verstehen und dabei auf vorbeugende oder helfende Möglichkeiten zu schließen, die bei den Ressourcen der Lehrer sowie beim Arbeitsplatz ansetzen und zu einer langfristigen Verbesserung des Systems ‚Schule‘ führen, von dem nicht zuletzt die Schüler profitieren dürften.

Danksagung

Zum Gelingen dieser Arbeit haben mehrere Personen beigetragen, denen an dieser Stelle gedankt werden soll: Vorab seien die engagierten *Lehrerinnen und Lehrer* sowie kooperativen *Schulleitungen* der Gymnasien in Brandenburg, Thüringen und Bayern erwähnt, die sich an der Fragebogen-Erhebung beteiligt haben und somit erst ermöglichten, dass durch einen enormen Stichprobenumfang eine repräsentative Bestandsaufnahme des Lehrer-Burnout zustande kommen konnte.
Mein herzlichster Dank sei dem Betreuer dieser Arbeit, *Herrn Prof. Dr. Horst Weishaupt* ausgesprochen.
Unter seiner Leitung war ich Projektmitarbeiterin an der bundesländervergleichenden Studie „Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium“ und konnte anschließend auch durch seine Befürwortung ein Promotionsstipendium erhalten. Während der Arbeit an der Promotionsschrift

stand mir Prof. Dr. Horst Weishaupt kontinuierlich beratend zur Seite, gab mir in vielen Gesprächen zahlreiche fachliche Ratschläge und wertvolle Literaturhinweise.

Herr Prof. Dr. Wilfried Bos, der ebenfalls die Projektleitung inne hatte, sei dankend erwähnt, von ihm konnte ich während der Projektarbeit eine Reihe methodischer Kenntnisse gewinnen, die mir auch für die Dissertation von Nutzen waren.

Mein Dank gilt auch meinem Projekt-Kollegen, *Herrn Dipl.-Päd. Oliver Böhm-Kasper*, der mich bei methodischen Fragen zu komplexen statistischen Analyseverfahren kompetent beriet.

Im weiteren möchte ich mich bei *den beiden nachstehend genannten Gutachtern dieser Arbeit* bedanken. Bei beiden besuchte ich im Rahmen meines Pädagogik- und Psychologie-Studiums Seminare in Erfurt bzw. Jena, in denen ich Anregungen für meine eigene Arbeit erhalten konnte*: Herr Prof. Dr. Manfred Weiss* vertrat hierbei die ökonomische und bildungspolitische Sichtweise der Burnout-Problematik vor dem Hintergrund von schulischen Evaluationsbestrebungen. *Herr PD Dr. Werner Kuhmann* vermittelte u.a. in Veranstaltungen zum Stress und zur Stressreduktion die Perspektive der Arbeits- und Organisationspsychologie, die auch gesundheitspsychologische und institutionsbezogene Aspekte des Burnout-Phänomens einbezog.

Schließlich möchte ich mich bei meinem *Lebensgefährten und Ehemann, Herrn Prof. Dr. Michael Körner*, der mich seit einigen Jahren in allen meinen „Lebensprojekten“ unterstützt, bedanken. Er trug nicht zuletzt zum Gelingen der Arbeit bei, indem er geduldig meine Schreibtischarbeit und Stimmungen hinnahm, die - geprägt von etlichen Nachtschichten, Zeitnöten und diversen „Schaffenskrisen“ speziell in den letzten Monaten der Fertigstellung - wohl unvermeidbar waren.

Genannt werden sollten an dieser Stelle ebenfalls *meine Eltern, Hildegard und Lothar Jaeckel*, sowie *Herr Karl-Heinz König*, die mich jeweils auf ihre persönliche Weise immer wieder zum Weitermachen an dem „Langzeitprojekt Promotion“ motivierten und sich dadurch ebenfalls als Unterstützer dieser Arbeit erwiesen haben.

In diesem Zusammenhang sei auch der *Graduierungskommission der Universität Erfurt* für die Vergabe eines Stipendiums zur Förderung meiner Promotion mein Dank ausgesprochen.

Sylvia C. Körner

Prien am Chiemsee, den 21.12.2001

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Vorwort & Danksagung

1 Einleitung 1

I. THEORETISCHE AUFARBEITUNG UND FORSCHUNGSSTAND

2 Was ist Burnout? – Geschichte, Symptomatik, Definitionen und Abgrenzung 5
2.1 Geschichtlicher Hintergrund und Problematik des Burnout-Begriffes 5
2.2 Burnout-Symptomatik – Zusammenstellung und Kategorisierung der Einzelsymptome 11
2.3 Definitionsvorschläge – Differenzen und Übereinstimmungen der Burnout-Konzepte 17
2.3.1 Offene Fragen bzw. Widersprüche zwischen verschiedenen Burnout-Definitionen 21
2.3.2 Konsenz bzw. Übereinstimmungen der verschiedenen Burnout-Definitionen 23
2.4 Abgrenzung zu verwandten Konstrukten 26

3 Wie entsteht Burnout? – Erklärungsansätze, Bedingungen und Modelle 33
3.1 Burnout-relevante Modelle zum Stress, zur Arbeitszufriedenheit und zur Beanspruchung ... 33
3.2 Burnout-Modelle 39
3.3 Zusammenfassung der Burnout-Modelle in drei grundlegende Erklärungsansätze unter Zuordnung potentieller Entstehungsbedingungen 49
3.4 Fazit 53

4 Zur speziellen Belastungs-Beanspruchungs-Situation im Lehrerberuf 56
4.1 Arbeitsmerkmale und Erwartungen als potentielle Belastungsmomente von Lehrern 56
4.2 Empirische Studien zur Belastung und Beanspruchung von Lehrern 60
4.3 Zusammenfassung 82

5 Empirische Befunde zum Burnout im Lehrerberuf & Ableitungen für die eigene Untersuchung 84
5.1 Vorstellung aktueller empirischer Burnout-Studien und ihrer wesentlichen Ergebnisse 84
5.1.1 Kurzbeschreibung ausgewählter Studien zum Lehrer-Burnout – Befunde zur Auftretenshäufigkeit und anderer spezifischer Fragestellungen 84
5.1.2 Befunde über Zusammenhänge zwischen Burnout und verschiedenen Merkmalen 94
5.2 Konsequenzen aus der Forschungslage 99
5.2.1 Zusammenfassendes Fazit 99
5.2.2 Resultierende Überlegungen & Hypothesen für die nachfolgende Untersuchung 101

II. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG - METHODE

6 Intention und Fragestellungen der empirischen Untersuchung 113
6.1 Allgemeine Intention 113
6.2 Spezifische Fragestellungen 115

7 Durchführung der Untersuchung 117
7.1 Gewinnung der Stichprobe 117
7.2 Durchführung der Befragung 119

8 **Beschreibung der Stichprobe** 120
8.1 Rücklauf und Bundesländerverteilung 120
8.2 Verteilung von Geschlecht, Alter und Stellenart – Repräsentativität der Stichprobe 121
8.3 Verteilung weiterer demographischer bzw. berufsbiographischer Variablen 126

9 Operationalisierungen 131
9.1 Das Arbeitsmodell der Variablenzusammenhänge 131
9.2 Zur Konzeption der Erhebungsinstrumente 136
9.3 Die einbezogenen Variablen und Erhebungsinstrumente – eine Übersicht 137
9.4 Das Erhebungsinstrument der abhängigen Variablen 140
9.4.1 Erfassung von Burnout als zentraler Beanspruchungskomponente – Beschreibung des Maslach Burnout Inventory, deutsche Version nach Barth (MBI-D) 140
9.4.2 Analyse des MBI-D 143
9.4.2.1 Trennschärfen der einzelnen Items und Reliabilitäten der Subskalen 143
9.4.2.2 Faktorenstruktur des MBI-D 145
9.4.2.3 Korrelationen zwischen den Subskalen 148
9.4.2.4 Resümé 149
9.4.3 Verschiedene Burnout-Maße und Klassifizierungsverfahren im Überblick 151

III. ERGEBNISSE & INTERPRETATION

10 Burnout – Verteilung und Ausprägung 153
10.1 Verteilung der Antworten auf Item-Ebene 154
10.2 Burnout-Gesamtwert 157
10.3 Summenscores der drei Subskalen 160
10.4 Einteilung in Burnout-Phasen 168
10.5 Vergleich des Burnout-Gesamtwertes mit den Burnout-Phasen 173
10.6 Exkurs – Vorschlag zweier alternativer Einteilungskriterien zur Dichotomisierung der Subskalenscores bei der Phasen-Einteilung 176
10.7 Zusammenfassung und Fazit 178
10.7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse unter Bezugnahme auf Vergleichsstudien 178
10.7.2 Fazit aus dem Vergleich der verschiedenen Burnout-Maße 179

11 **Ausprägung verschiedener Burnout-Maße im Bundesländer-Vergleich** 182
11.1 Burnout-Gesamtwert 184
11.2 Summenscores der drei Subskalen 187
11.3 Einteilung in Burnout-Phasen 194
11.4 Zusammenfassung 198

12 Zusammenhänge zwischen objektiven Personenmerkmalen und Burnout 201
12.1 Biographische Personenmerkmale 202
12.2 Berufsbezogene Personenmerkmale 212
12.3 Zusammenfassung 222

13 Zusammenhänge zwischen differentialpsychologischen Individuenmerkmalen & Verhaltensweisen und Burnout ... 224

13.1 Berufsbezogene Einstellungen ... 225
13.1.1 Schul- und Erziehungseinstellungen ... 225
13.1.2 Rollenziele ... 228
13.1.3 Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf/ Arbeit ... 230
13.2 Persönlichkeitsmerkmale ... 231
13.2.1 Verhaltenstyp A/B ... 231
13.2.2 Grundstimmung/ Interpretationstendenz ... 233
13.2.3 Unsicherheit/ Angst in sozialen Situationen ... 235
13.3 Subjektive Deutungsprozesse ... 238
13.3.1 Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein ... 238
13.3.2 Kontrollüberzeugung ... 239
13.4 Bewältigungsverhalten ... 243
13.4.1 Stress-Verarbeitungsstrategien in Allgemeinsituationen ... 243
13.4.2 Coping im Schulalltag ... 252
13.5 Zusammenfassung ... 258

14 Zusammenhänge zwischen situativen Arbeits- & Organisationsbedingungen und Burnout ... 261

14.1 Einschätzung situativer Bedingungen der Arbeit & Organisation ... 261
14.1.1 Problembereiche im Schulalltag ... 261
14.1.2 Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums ... 263
14.1.3 Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern ... 265
14.1.4 Schulklima ... 268
14.1.5 Soziale Unterstützung ... 269
14.2 Objektive Tätigkeits- und Organisationsmerkmale ... 272
14.2.1 Organisationsgröße ... 272
14.2.2 Standort der Schule ... 274
14.2.3 Führungsstil der Schulleitung ... 274
14.3 Zusammenfassung ... 276

15 Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen der Beanspruchung und Burnout ... 278

15.1 Zufriedenheit ... 278
15.2 Angst ... 283
15.3 Belastungserleben ... 286
15.4 Krankheitsbedingte Fehltage ... 290
15.5 Psychosomatische Beschwerden ... 291
15.6 Zusammenfassung ... 294

16 Vorhersage der einzelnen Burnout-Maße ... 296

16.1 Erklärungen zur Vorgehensweise und Variablenauswahl ... 296
16.2 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen unter Bezugnahme auf Vergleichsstudien 301
16.2.1 Ergebnis für die BO-Dimension Emotionale Erschöpfung ... 301
16.2.2 Ergebnis für die BO-Dimension Depersonalisierung ... 303
16.2.3 Ergebnis für die BO-Dimension (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit ... 305
16.2.4 Ergebnis für den Burnout-Gesamtwert ... 307
16.2.5 Ergebnis für die Burnout-Phasen ... 309
16.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen ... 311

17 Kontrastgruppen-Vergleich zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede 314

17.1 Erklärungen zur Vorgehensweise – Begründung und Zielsetzung des Verfahrens 314
17.2 Ergebnisse der Diskriminanzanalysen 317
17.2.1 Emotional erschöpfte versus nicht erschöpfte Lehrkräfte 317
17.2.2 Depersonalisierende versus nicht depersonalisierende Lehrkräfte 320
17.2.3 Subjektiv leistungsfähige versus eingeschränkt leistungsfähige Lehrkräfte 323
17.2.4 Ausgebrannte versus nicht ausgebrannte Lehrkräfte (Burnout-Gesamtwert) 326
17.2.5 Ausgebrannte versus nicht ausgebrannte Lehrkräfte (Burnout-Phasen) 330
17.3 Zusammenfassung, Interpretation und Schlussfolgerungen 334

18 Überprüfung eines Zusammenhangsmodells zur Erklärung von Burnout 340

18.1 Vorüberlegungen und Erläuterungen 340
18.2 Zum Ergebnis der Pfadanalyse sowie Interpretation der gefundenen Beziehungen..... 344
18.3 Schlussfolgerungen 358

19 Ansätze zur Prävention und Intervention von Burnout 365

19.1 Allgemeine Vorbemerkungen zur Prävention und Intervention von Lehrer-Burnout aus der Sicht von Anbietern personenbezogener Maßnahmen 366
19.2 Maßnahmen zur Belastungsreduzierung im Urteil von Lehrern 369
19.2.1 Beurteilung von arbeits- und organisationsbezogenen Maßnahmen zur Belastungsreduzierung 369
19.2.2 Formulierung eigener Vorschläge zur Reduzierung der Belastung 372
19.3 Ableitungen für Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Burnout unter Bezugnahme auf veröffentlichte Trainingskonzepte 374
19.3.1 Personenbezogene Ansätze 375
19.3.2 Arbeits- und organisationsbezogene Ansätze 379
19.4 Zusammenfassender Überblick der Präventions- und Interventionsmaßnahmen 383

IV. RESÜMÉ

20 Diskussion - Konsequenzen – Ausblick 387

20.1 Diskussion wesentlicher Ergebnisse 387
20.2 Konsequenzen und Hinweise für Präventions- und Interventionsansätze 403
20.3 Ausblick und Empfehlungen für weiteren Forschungsbedarf 407

21 Zusammenfassung 409

22 Literaturverzeichnis 413

V. ANHANG

A Fragebogenheft
B Ergänzende Tabellen

Lebenslauf & bisherige Publikationen

Ehrenwörtliche Erklärung

1 Einleitung

Das **Phänomen des Ausbrennens** gilt mittlerweile für eine Reihe von Berufen als belegt: Neben Lehrern sind Sozialarbeiter, Erzieher, Therapeuten, Kranken- und Altenpfleger, Seelsorger sowie Hausfrauen aber auch Manager und betroffen. Diesen Personen kann als globale Gemeinsamkeit zum einen die helfende, pflegende, soziale, heilende, erziehende, beratende oder vermittelnde, also *die enge persönliche sowie längerfristige Arbeit mit Menschen zugeschrieben werden, die ein hohes Maß an zeitlichem Engagement, persönlicher Aufopferungsbereitschaft und Idealismus* erfordern. Zum anderen kann in diesen sogenannten „Sozial- und Helferberufen" das *Maß* an *Unterstützung, positivem Feedback oder gesellschaftlicher Anerkennung als vergleichsweise niedrig* eingeschätzt werden. Diese Konstellation scheint ein offenbar guter Nährboden für die Entwicklung von Symptomen der emotionalen Erschöpfung, Gefühlen nachlassender beruflicher Leistungsfähigkeit zu sein. Im Kontext mit berufsbedingten Enttäuschungen und Frustrationen führt sie zum Zynismus, zu Aggressionen oder zur Distanzierung von arbeitsbedingten Kontakten und schließlich zur beruflichen Resignation. Die Betroffenen können dann als ‚*ausgebrannt*' bezeichnet werden.

Neben der stetig wachsenden Medienpopularität rückt das Thema Burnout seit einigen Jahren immer mehr in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses von Seiten der Schulpädagogik und -psychologie, der Soziologie, der klinischen Psychologie aber auch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Um zu vermeiden, dass Burnout als leichtfertig gebrauchter „modischer Zeitgeist-Begriff für berufliche Unlust" mißverstanden wird, besteht sicher noch Bedarf an weiterer Grundlagenforschung, die zunächst dazu führen könnte, eine allgemein anerkannte Definition dieses Konstruktes vorzulegen. Über die reine Beschreibung dieses Syndroms hinaus mangelt es an *repräsentativen* empirischen Studien zur *multikausalen Erfassung* der Verbreitung von Burnout, die zu einer fundierten Aufklärung von komplexen Entstehungszusammenhängen in den burnout-relevanten Berufsgruppen beitragen könnte.

Die Analyse der Burnout-Problematik scheint gerade für das **Berufsfeld des Lehrers** von besonderer **Relevanz und Aktualität** zu sein: Ein interessanter Aspekt am Lehrerberuf ist die Tatsache, dass Lehrer ausschließlich mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten, und zwar in der Regel über mehrere Jahre hinweg, wobei praktisch keine Möglichkeit besteht, diesem beruflichen Kontakt auszuweichen (gleiches gilt im Übrigen auch für die Schüler). Während es in anderen Berufen im Allgemeinen wesentlich eher möglich ist, unangenehmen Kontakten aus dem Wege zu gehen, ist die Abhängigkeit der Schüler von ihren Lehrern und auch die der Lehrer von ihren Schülern (!) relativ groß: Ein Klassen- oder Schulwechsel ist - wenn er überhaupt durchgesetzt werden kann - mit erheblichem Bürokratie-Aufwand und Wartezeit verbunden. Wenn jedoch einst hochmotivierte Lehrer „ausgebrannt" sind und aus der anfänglichen Begeisterung für ihre Tätigkeit Frustration und Unzufriedenheit geworden ist, kann dies zweifellos nicht ohne negative Folgen für

ihren Unterricht und damit für die Erziehung und Bildung der Schüler bleiben. Ein gut funktionierendes Bildungssystem, dessen Qualität zweifellos von den darin tätigen Lehrerinnen und Lehrern maßgeblich getragen wird, dürfte unbestritten von besonderem gesellschaftlichen Interesse sein.

Die Frage nach der Belastbarkeit und Beanspruchung der Lehrer liegt auch im Zuge einer allgemein an deutschen Schulen festzustellenden „Überalterung vieler Lehrerkollegien" besonders nahe. Es ist in der Schulpraxis offensichtlich, daß auch von diesem Gesichtspunkt her **Handlungsbedarf** besteht, da im Zusammenhang von Schulentwicklungs- und Schulberatungsprozessen immer wieder über Probleme wie Erschöpfung, Motivationsschwund, Arbeitsunlust und Burnout von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer geklagt wird. In diesem Zusammenhang werden des öfteren Maßnahmenvorschläge zur Entlastung der Lehrkräfte bzw. zur Umgestaltung des Schullebens vorgebracht und in begrenztem Maße umgesetzt, wobei bezüglich einer konkreten Burnout-Prävention bislang kaum Evaluationsstudien veröffentlicht sind (vgl. Bauer & Kanders 1998). Allgemein ist unter den vorliegenden Studien zur Arbeitsbelastung von Lehrern häufig fehlende methodische Transparenz zu bemängeln. Auch zu Burnout bzw. zur berufsbedingten Arbeitsunfähigkeit liegen unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Ergebnisse vor, welche ebenfalls in Bezug auf ihr methodisches Vorgehen hohe Qualitätsunterschiede aufweisen (vgl. auch Rudow 1994 oder Bauer & Kanders 1998). Daher sind zur Untermauerung der Forderung nach Entlastung oder Umgestaltung des Schulalltages sicherlich noch weitere empirische Belege durch entsprechende Studien an Schulen erforderlich, die zum besseren Verständnis der Interaktions- und Bedingungszusammenhänge um das Ausbrennen von Lehrern beitragen.

Im Kontext mit den aktuell überproportional häufigen Frühpensionierungen von Lehrern wird das Ausbrennen im Lehrerberuf in einer Reihe von Zeitungsartikeln mehr oder weniger sachlich thematisiert. Die Überschrift „Angstzustände, Depressionen: Diagnose Lehrer" eines am 23.11.2000 in *Die Zeit* erschienenen Artikels weist mit leicht ironischem Unterton auf die berufsspezifische Problematik hin. In der *Süddeutschen Zeitung* wurde unter dem Titel „Ausbrennen im 45-Minuten-Takt" (vom 28.04.1999) ein Bild vom Lehrer-Dasein gezeichnet, das betroffen macht. Demnach war bei mehr als der Hälfte der verbeamteten Lehrerinnen und Lehrer, die 1997 in Deutschland pensioniert wurden, nicht etwa das erreichte Alter, sondern Dienstunfähigkeit die Ursache – mit steigender Tendenz! Tatsächlich gelten psychische Erkrankungen in der Berufsgruppe der Lehrer als die häufigste Diagnose bei Frühpensionierungen, welche in anderen Beamtengruppen viel seltener gestellt wird. Dies wirft Fragen nach den speziellen, krank machenden *Arbeits- und Organisationsbedingungen* einer Berufsgruppe auf, die sich von der Öffentlichkeit vielfach vorhalten lassen muß, extrem viel Freizeit und Urlaub zu haben. Im gleichen Zusammenhang ist auf der anderen Seite danach zu fragen, warum manche Lehrer in den existierenden schulischen Bedingungen ausbrennen, während dies auf andere nicht zutrifft. Die Suche nach Unterschieden

zwischen diesen Gruppen kann möglicherweise Aufschlüsse über Präventions- und Interventionsansätze liefern, die auf *personenbezogener Ebene* zu fördern sind, um dem Ausbrennen eines nicht unbeträchtlichen Teils der Lehrerschaft zu begegnen. Eine Intention von Bildungsforschung allgemein ist sicher auch darin zu sehen, diese Ambivalenz im Lehrer-Dasein zwischen Frustration, Hilflosigkeit, Angst, Unlust und geringer gesellschaftlicher Anerkennung bis zum Burnout einerseits und dem unterstellten lässigen „Vormittagsjob" mit hohem Freizeit- und Ferienkontingent andererseits durch empirische Studien zu erfassen und ohne Polemik zu analysieren, wodurch das angeschlagene Lehrerimage in der Öffentlichkeit ein Stück geradegerückt werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen kann das Anliegen der vorliegenden Untersuchung keineswegs eine „hysterische Überbewertung" der Belastungs-Beanspruchungs-Situation der Lehrerschaft sein, mit der weder Lehrern noch Schülern gedient wäre. Vielmehr ist mit der empirischen Verbreitungs- und Zusammenhangsanalyse von Burnout bei knapp tausend Gymnasiallehrern eine sachliche Auseinandersetzung mit der Burnout-Problematik im Lehrerberuf beabsichtigt. Dadurch soll ein Beitrag zum besseren Verstehen des komplexen Syndroms und seiner netzwerkartigen Entwicklungsbedingungen geleistet werden, woraus sich möglicherweise auch Ansatzpunkte für personen-, arbeits- und systembezogene Präventions- und Interventionsmaßnahmen ableiten lassen, die auf lange Sicht zu einem Qualitätsgewinn der Lehr- und Lernbedingungen am „Arbeitsplatz Schule" führen könnten.

Zum Aufbau der Arbeit:

Nach einer Einleitung in die zu behandelnde Thematik in diesem Kapitel (Kap. 1) folgt die **theoretische Aufarbeitung des Phänomens Burnout**. Hierfür wird zunächst eine Begriffsklärung vorgenommen, Definitionsvorschläge und die Symptomatik vorgestellt, sowie der Versuch unternommen, eine Abgrenzung zu relativ nahe verwandten Beanspruchungskonzepten vorzunehmen (Kap. 2). Dann wird die Frage untersucht, *warum* bzw. *wie* Burnout entsteht, indem aus dem breiten Spektrum der vorliegenden Burnout-Modelle einige Konzepte skizziert, Bedingungsfaktoren sowie grundlegende Erklärungsansätze dargestellt werden (Kap. 3). Da in dieser Arbeit das Ausbrennen von Gymnasiallehrern untersucht wird, folgt eine Darstellung spezifischer Arbeitsmerkmale und Rollenkonflikte als potentielle Belastungsfaktoren von Lehrern, die durch empirische Befunde zur Lehrer-Belastungs-Beanspruchungs-Situation ergänzt wird (Kap. 4). Eine **Darstellung des aktuellen Forschungsstands** anhand empirischer Studien beendet den theoretischen Analyse-Teil zum Lehrer-Burnout mit einem überleitenden Abschnitt, in dem bereits weiterführende Überlegungen und resultierende Hypothesen für die nachfolgende eigene Untersuchung abgeleitet werden (Kap. 5).

Nachdem die Intentionen und konkreten Fragestellungen der **empirischen Untersuchung** dargelegt wurden (Kap. 6), wird die Durchführung der Erhebung (Kap. 7) sowie die Zusammensetzung der Stichprobe geschildert (Kap. 8). Die Darstellung sämtlicher einbezogenen Merkmale und ihre Operationalisierungen durch entsprechende Erhebungsinstrumente schließt insbesondere die Analyse des Burnout-Erfassungsinstrumentes inklusive der Auswertungsmöglichkeiten der so gewonnenen Daten mit ein (Kap. 9). Darin enthalten ist ebenfalls die Erklärung des zugrundegelegten Burnout-Arbeitsmodells für die Analyse der Variablen-Zusammenhänge.

Der **Ergebnis- und Interpretationsteil** beginnt mit der Darstellung der Verteilung von Burnout in der Gesamtstichprobe unter Bezugnahme auf die verschiedenen Burnout-Maße (Kap. 10). Darüber hinaus wird ein Vergleich der Burnout-Ausprägungen zwischen den drei Bundesländer-Teilstichproben vorgenommen (Kap. 11). Es schließt sich die Analyse von einfachen Zusammenhängen zwischen den Burnout-Maßen und sämtlichen unabhängigen Variablen an, die anhand von Varianz- und Korrelationsanalysen ermittelt werden. Hierbei lehnt sich die Darstellungsreihenfolge an den Variablen-Komplexen des theoretischen Arbeitsmodells an: Zunächst werden die objektiven Personenmerkmale (Kap. 12), dann die differentialpsychologischen Individuenmerkmale und Verhaltensweisen (Kap. 13), das situative Bedingungsfeld (Kap. 14) und zuletzt Beanspruchungsdimensionen (Kap. 15) im Hinblick auf ihre Beziehung zum Burnout untersucht. Anschließend wird die Vorhersage der drei Burnout-Dimensionen und der globalen Burnout-Maße anhand verschiedener Merkmals-Kombinationen in multiplen Regressionen analysiert (Kap. 16). Kontrastgruppen-Vergleiche zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften in Diskriminanzanalysen sollen zum weiteren Erkenntnisgewinn beitragen (Kap. 17), bevor anhand von Pfadanalysen ein komplexes, dreidimensionales Burnout-Zusammenhangsmodell zur Erklärung von Burnout entwickelt und zur Ermittlung von Modell-Gütekriterien in LISREL-Analysen getestet wird (Kap. 18). Zum Abschluß der empirischen Analysen werden Ergebnisse der deskriptiven Auswertung von Vorschlägen zur Belastungsreduktion durch die befragten Lehrer berichtet und Möglichkeiten zur Burnout-Prävention und -Intervention vorgestellt (Kap. 19), die anhand der empirischen Befunde über potentiell burnout-fördernde bzw. burnout-hemmende Einflußfaktoren abzuleiten sind, wobei die Darstellung durch veröffentlichte, aber bislang kaum evaluierte Ansätze ergänzt werden.

Im **Resümé** wird die Arbeit mit einer Diskussion (Kap. 20) beendet, in der die wesentlichen Ergebnisse vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage kritisch diskutiert werden, Grenzen und Konsequenzen angesprochen sowie Empfehlungen für weitere Forschungstätigkeiten gegeben werden. Eine Zusammenfassung (Kap. 21), ein Literaturverzeichnis (Kap. 22) und ein **Anhang** mit dem Original-Lehrer-Fragebogen zur Belastungs-Beanspruchungs-Erfassung und zusätzlichen Tabellen runden diesen Beitrag ab.

I. THEORETISCHE AUFARBEITUNG UND FORSCHUNGSSTAND

2 Was ist Burnout ? - Geschichte, Symptomatik, Definitionen und Abgrenzung

Bei einer Untersuchung des Burnout-Syndroms stellt sich grundsätzlich die Frage, wie dieses Konstrukt von anderen, nahe verwandten Konstrukten abgegrenzt werden kann bzw. wie es in ein Belastungs-Beanspruchungs-Modell einzuordnen wäre (Kap. 2.4). Vor einer Begriffsklärung, in der Definitionsansätze (Kap. 2.3) sowie die Symptomatik des Syndroms vorgestellt werden (Kap. 2.2), soll dem geschichtlichen Hintergrund des Burnout-Begriffes nachgegangen werden. Hierbei interessieren insbesondere zwei Fragen: Erstens warum der Burnout-Begriff von wissenschaftlicher Seite nicht ganz unumstritten ist und zweitens die Frage, ob es sich bei dem Phänomen des Ausbrennens um ein tatsächlich neues Konstrukt handelt, oder ob es schon lange existiert - nur möglicherweise unter einem anderen Namen (Kap. 2.1).

2.1 Geschichtlicher Hintergrund und Problematik des Burnout-Begriffes

Ist Burnout ein neues Phänomen?

Auf die Frage, ob Burnout eine „Mode-Erscheinung“ unserer Zeit ist oder ob es dieses Phänomen schon früher gab, ist darauf hinzuweisen, dass schon am Anfang des 20. Jahrhunderts *im ‚Oberpfälzer Schulanzeiger‘ von 1911 unter dem Titel „Lehrerkrankheiten“ von Siegbert Schneider* eine für Lehrer typische Nervenkrankheit mit dem Begriff *„Neurasthenie“* beschrieben wurde, deren Symptomatik dem „heutigen Burnout“ relativ nahe kommt. Unter den vielfältigen Symptome fallen Schlafstörungen, Überempfindlichkeit von Haut, Gehör und Augen, Kopfschmerzen, Ermüdung, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen, Verringerung der Leistungsfähigkeit, Niedergeschlagenheit oder Übererregbarkeit, Appetitstörungen und Arbeitsunfähigkeit sowie andere subjektive Befindensbeeinträchtigungen. Folglich kann Burnout als Konzept betrachtet werden, dessen Existenz zwar nicht neu ist, dessen Verbreitung und Intensität allerdings in den letzten dreißig Jahren – unter anderem durch gesellschaftliche Veränderungen speziell in den siebziger Jahren - massiv zugenommen haben dürfte, so dass es in aktuellen Forschungsarbeiten der letzten zehn Jahre enorm an Bedeutung gewonnen hat. Vor dieser Zeit trat das Burnout-Phänomen mit anderem Namen bzw. in Form von Umschreibungen wie Stress, Depression, Erschöpfung, Enttäuschung, Unzufriedenheit, Resignation, Angst oder Neurasthenie auf.

Paine (1980) berichtet, dass der Terminus Burnout nach den Ausführungen des Herausgebers des *Merriams-Webster`s Dictionary in den dreißiger Jahren* im Zusammenhang mit Bereichen des Profisports und der darstellenden Kunst gebraucht wurde.

Burisch (1994) fand in seinen Recherchen heraus, dass der Begriff Burnout sogar bereits *1961* in der amerikanischen Unterhaltungsliteratur vom bekannten Autor *Graham Green im Titel der Erzählung „A Burnt-Out-Case"* verwendet wurde.

Die Literaturdurchsicht ergibt, dass der Begriff Burnout rund vierzig Jahre später im Kontext von Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen von *Bradley (1969)* verwendet wurde. Die Arbeitenden sollten vor dem „Staff burn out" (Bradley 1969, S. 366) bewahrt werden durch die Entwicklung einer Arbeitsstruktur, die durch eine Neubestimmung der Aufgaben und Rollen innerhalb der Organisation geprägt sein sollte. Auf Bradley geht die *erste Erwähnung des Begriffes als psychologisches Phänomen*, welches bei „Helfern" anzutreffen ist, zurück.

In den *siebziger Jahren* wurde das Phänomen des Ausbrennens erneut im Zusammenhang mit der Diskussion um die sogenannte Humanisierung des Arbeitsplatzes von Seiten der Arbeits- und Organisationspsychologie in den USA thematisiert. Hierbei wurde eine quantitativ wie qualitativ auffallende Beeinträchtigung des Befindens der Arbeitstätigen festgestellt, die auf eine allgemeine Belastungserhöhung am Arbeitsplatz aufgrund verschiedener sozialer und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zurückgeführt wurde (vgl. Kap. 3.3). In Deutschland setzte diese Entwicklung erst deutlich später ein. Burnout spiegelt demzufolge in gewisser Weise auch Aspekte des ‚Zeitgeistes' wider und bezieht sich konkret auf die berufliche Situation.

Ursprünglich handelt es sich jedoch um einen technischen Begriff, der wörtlich übersetzt „Ausbrennen" oder „Durchbrennen" bedeutet, wobei das Syndrom mit einem plötzlichen Durchbrennen einer Sicherung irreführend beschrieben wäre, da es sich beim Burnout-Phänomen um einen schleichenden, langfristigen Prozess handelt, der noch eher mit dem langsamen Runterbrennen oder Ausbrennen einer Kerze vergleichbar sein könnte. Burisch (1994) setzt sich mit der genauen Übersetzung des Begriffes auseinander und bevorzugt ebenfalls den Ausdruck „Ausgebrannt sein". Nach Burisch ist psychologisch-metaphorisch mit Burnout „eine langdauernd zu hohe Energieabgabe für zu geringe Wirkung bei ungenügendem Energienachschub – etwa so, wie wenn eine Autobatterie nicht mehr über die Lichtmaschine nachgeladen wird, dennoch aber Höchstleistungen abgeben soll." gemeint (Burisch 1994, S. 6).

Nach Kleiber & Enzmann (1990) kann der *Beginn der eigentlichen wissenschaftlichen Burnout-Diskussion* dem deutschstämmigen *US-Psychoanalytiker Herbert J. Freudenberger (1974)* zugeschrieben werden. Von ihm wurde unter Verwendung des bereits existenten Begriffes das Phänomen beschrieben, nachdem er Symptome des „Ausbrennens" bei Therapeuten in Drogenkliniken überzufällig häufig und als immer wieder ähnlich ablaufende Erscheinung entdeckt

hatte: In einem Artikel, der als Anstoß für die systematische und auf empirischen Beobachtungen basierende Erforschung des Burnout gilt, berichtet Freudenberger, dass die Therapeuten nach zunächst hohem aufopferndem Engagement und Pflichtbewußtsein für ihre Arbeitstätigkeit physisch und psychisch abbauten bzw. zusammenbrachen. Diese ehemals engagierten (meist ehrenamtlichen) Mitarbeiter stammten vorwiegend aus alternativ-therapeutischen Selbsthilfe-Wohngemeinschaften, Frauenhäusern oder Krisen-Interventionsstationen, sogenannten ‚Free-Clinics'. Die Symptome begannen zunächst mit körperlichen Erschöpfungs- und Ermüdungserscheinungen, sie wurden als reizbar, halsstarrig und mißtrauisch beschrieben, nahmen eine zynische und negative Haltung gegenüber ihren Klienten und gegenüber ihrer Arbeit ein, die zudem mit Depressionen einher ging. Nach Golembiewski (1982) wurden zunächst unter dem Begriff ‚*Flame-Out*' ähnliche Symptome ab Ende der sechziger Jahre auch unter US-Organisationsberatern berichtet und diskutiert.

In der Folge von ersten Beobachtungsstudien ist allen voran die *US-Sozialpsychologin Christina Maslach* zu nennen, die an der kalifornischen Universität Berkeley mit der systematischen Erforschung des Burnout-Phänomens begonnen hat. Maslach (1976) wird die *erste empirische Untersuchung des Burnout-Syndroms* zugeschrieben.

Nach den Publikationen von Maslach (1976) sowie von Freudenberger (1974), die beide das Ausbrennen im Kontext der enormen psychischen Belastung, der Psychotherapeuten in ihrer Arbeit ausgesetzt sind, thematisieren, werden die Burnout-Forschungsaktivitäten auf das gesamte Feld der psychosozialen und pädagogischen Berufe ausgeweitet. *In den siebziger und achtziger Jahren* wurden *in den USA* eine *Vielzahl an wissenschaftlichen Beiträgen zur Burnout-Problematik* als Folge von Arbeitsbeanspruchungen veröffentlicht, wobei Burnout und Stress in einer Reihe von Publikationen synonym verwendet werden. In einer umfassenden *Burnout-Bibliographie* trugen *Kleiber & Enzmann (1990)* über 2500 Arbeiten zum Thema Burnout zusammen, wobei aufgrund der zum Teil überlappenden Arbeiten über Stress oder Burnout als Kriterium für die Aufnahme in die Bibliographie die Nennung des Burnout-Begriffes im Text unterstellt wurde. Die internationale Bibliographie beginnt bei Bradley (1969) und enthält siebzig Prozent Buchbeiträge und veröffentlichte Artikel, siebzehn Prozent Dissertationen, sieben Prozent Konferenzpapiere, drei Prozent Bücher, zwei Prozent Examensarbeiten und ein Prozent Forschungsberichte (vgl. Kleiber & Enzmann 1990).

Kleiber & Enzmann nennen *Morris (1982),* der den *Begriff Burnout erstmalig in einem Wörterbuch mit psychologischer Bedeutung definierte* als „Become exhausted, esp. as a result of long term stress; physiscal or emotional exhaustion" (Morris 1982).

Im deutschen Sprachraum wurde dem Burnout-Phänomen erst später Beachtung geschenkt, genauer gesagt nach einem *Artikel zum Burnout von Aronson, Pines & Kafry (Oktober 1983) in der*

Zeitschrift ‚Psychologie heute'. Danach wurde zunehmend über das Phänomen des Ausbrennens als besondere Gefahr der psychosozialen Berufe von wissenschaftlicher Seite her nachgedacht und empirische Arbeiten zur Erforschung des Syndroms durchgeführt. Nach Kleiber & Enzmann (1990) zeigen die Publikationsraten, dass sich seit etwa 1982/1983 eine zunehmende Akzeptierung des Burnout-Phänomens von Seiten der wissenschaftlichen Forschung vollzog und das Ausbrennen in den psychosozialen Berufsfeldern immer mehr als eigenständiges Thema innerhalb der Stress-Forschung betrachtet wurde.

Vom Ausbrennen sind tatsächlich in erster Linie nachweislich solche Personen betroffen, die in sogenannten „Sozial- und Helferberufen" arbeiten, welche ein hohes Engagement voraussetzen und durch die enge und intensive zeitliche Zusammenarbeit mit Menschen charakterisiert sind. Zu diesen Berufsgruppen zählen insbesondere Pflegeberufe, Psychotherapeuten, Ärzte, Sozialarbeiter, Berater, Erzieher und Lehrer. Burnout umfaßt eindeutig mehr als unter Stress verstanden wird; vielmehr resultiert Burnout aus solchem Stress, der aus der sozialen Beziehung zwischen Helfer und Hilfesuchenden, Gebenden und Nehmenden, also „Therapeuten und Klienten", „Ärzten bzw. Krankenschwestern und Patienten" sowie „Lehrern und Schülern" entstehen kann. Hierbei spielen individuelle, persönlichkeitsbezogene, arbeitsbezogene und gesellschaftliche Faktoren sowie die soziale Komponente der Arbeit eine Rolle (vgl. Barth 1997, Pines et al. 1993, Maslach & Jackson 1981).

In der Folge konnte jedoch eine *Ausweitung der Burnout-Forschung auf andere Berufsfelder und auf den privaten Lebensbereich* beobachtet werden, so dass von einigen Autoren nicht mehr nur die sozialen und helfenden Berufe als burnout-relevante Arbeitstätigkeiten betrachtet wurden, sondern das Syndrom beispielsweise auch für Manager, Polizisten, Auszubildende, Eltern, Hausfrauen oder Paare untersucht wurde und wird. In diesem Zusammenhang ist die Definition des Begriffes dahingehend zu hinterfragen, ob für die Entwicklung von Burnout die *psychosoziale Komponente* des Berufes unabdingbare Voraussetzung ist oder nicht. Zu diesem Punkt gibt es unterschiedliche Auffassungen (s.u.). Die vorliegenden Publikationen zum Phänomen des Ausbrennens beziehen sich mittlerweile etwa zu rund 80 Prozent auf psychosoziale und pädagogische Berufe gegenüber rund 20 Prozent, in denen andere Berufsgruppen mit Burnout in Verbindung gebracht werden. Nach Burisch (1994) ist die strikte Begrenzung des Burnout-Syndroms auf „Helfer" im engen Sinne in Frage zu stellen. Er fand insgesamt über dreißig Berufe bzw. Personengruppen, für die das Burnout-Syndrom beschrieben worden ist. Mit wenigen Ausnahmen sind dies alles Gruppenrollen bzw. Berufszweige, die erwartungsgemäß nicht nur Hilfe im technischen Verständnis geben, wie etwa Versorgen, Pflegen, Anleiten, Erziehen, Heilen, Schützen, Beraten etc., vielmehr wird auch emotionale Zuwendung erwartet, die - auch beim Ausbleiben von Gegenseitigkeit durch die „zu

Betreuenden“ – von Seiten der „professionellen Betreuer“ nicht vorenthalten werden darf. (vgl. Burisch 1994, S. 14-16).

Die extrem *schnell wachsende Popularität der Terminus Burnout in den USA* veranlaßte Cherniss bereits 1980 zur Prognose, dass der Begriff in einigen Jahren vorzeitig verschlissen und *in der amerikanischen Umgangssprache* nicht mehr auftauchen würde, allerdings nicht das Phänomen, für das dieser Ausdruck stehe (vgl. Cherniss 1980b). Demgegenüber äußerten sich Büssing & Perrar (1988) acht Jahre später *bezogen auf den deutschen Sprachraum* noch dahingehend, dass der Burnout-Begriff durch seine Aufnahme in ein renommiertes Handbuch (1987) von dem anerkannten Psychologen Schönpflug das Phänomen des Ausbrennens gerade erst „hoffähig“ geworden sei (vgl. Büssing & Perrar 1988).

Zur Problematik des Burnout-Begriffes

In vielen Publikationen zum Burnout-Phänomen wird zumindest einleitend thematisiert, dass von Seiten der Wissenschaft her eine ganze Zeit lang Vorbehalte gegen das Konstrukt Burnout bestanden. Maslach Jackson (1984) berichten von der Zurückweisung ihrer Manuskripte, in denen sie die Entwicklung einer Burnout-Skala schilderten. Ihre diesbezüglichen Textentwürfe wurden als „*Pop-Psychologie*“ abgewertet und ungelesen zurückgeschickt (vgl. Maslach & Jackson 1984, S. 139).

Ein Grund für den Ursprung des Burnout-Begriffs aus der Alltagssprache ist nach Kleiber & Enzmann (1990) auch darin zu sehen, dass der Terminus anfangs nicht von Forschern, sondern von Praktikern verwendet wurde, die damit spezifische Probleme psychosozialer Berufsgruppen beschrieben, während das Phänomen Burnout als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand zunächst nicht ernst genommen wurde. Auf die Frage, warum der Burnout-Begriff von der Wissenschaft relativ lange als Modewort abgetan wurde bzw. warum es relativ lange dauerte, bis der Terminus des Ausbrennens von wissenschaftlicher Seite her anerkannt wurde, lassen sich mehrere Gründe anführen:

Zum einen ist in diesem Zusammenhang *der inflationäre Gebrauch dieses Schlagwortes in populärwissenschaftlichen Medien* zu nennen. Durch die Vielzahl an „pseudowissenschaftlichen“, mehr auf dramatische Effekte ausgelegten Veröffentlichungen wurde die Akzeptanz des Phänomens sowie dessen wissenschaftliche Erforschung sicher erschwert (vgl., Cherniss 1980b, Kleiber & Enzmann 1990, Gamsjäger 1994). Gibt man den Begriff ‚Burnout‘ als Schlagwort im Internet ein, liegen mittlerweile – je nach Suchsystem - über 10.000 mehr oder weniger qualifizierte Veröffentlichungen zum Thema Ausbrennen für unterschiedliche Ziel- und Lesergruppen vor.

Das *intuitive Verständnis des Ausdrucks ‚Burnout'* im umgangssprachlichen Bereich beinhaltet auch die *Gefahr des unreflektierten Mißbrauchs* bzw. von unterschiedlichen impliziten Bedeutungen, so dass sich - überspitzt formuliert – in den neunziger Jahren bei etwas höherer Belastung fälschlicherweise bald jeder als „ausgebrannt" bezeichnet – ähnlich wie sich in den siebziger und achziger Jahren jeder „gestresst" fühlte (vgl. Gamsjäger 1994). Ein Vorteil des intuitiven Verständnisses ist immerhin darin zu sehen, dass der Begriff weniger zur Stigmatisierung führt, sondern häufig eine spontane Zustimmung bei Betroffenen zu finden ist, wenn das Thema Burnout zur Sprache kommt - obwohl zur Symptomatik auch Gefühle mangelnder beruflicher Kompetenz sowie dehumanisierende Reaktionen gegenüber Klienten gehören, die mit dem hohen Berufsethos der psychosozialen Berufe kaum vereinbar sind (vgl. Kleiber & Enzmann 1990).

Zum anderen ist als entscheidender Aspekt das noch immer *nicht zufriedenstellend gelöste Definitions-Problem* zu erwähnen: Nach wie vor stehen eine Reihe an Definitionsangeboten nebeneinander (s.u.) und es konnte bis heute keine einheitliche bzw. allgemein akzeptierte Burnout-Definition vorgelegt werden. Nach Burisch (1994) liegt das schwerwiegendste Hindernis für eine fundierte Erforschung des Burnout-Phänomens im Fehlen einer überzeugenden handhabbaren oder operationalen Definition, die bisherigen Versuche sind nach seiner Auffassung entweder zu umfassend oder zu spezifisch. Im Zusammenhang mit den Definitionsproblemen ergeben sich verschiedene Schwierigkeiten als Folge. Dies sind insbesondere folgende ungelöste Punkte (vgl. auch Kap. 2.3):

- Die Frage nach der Eingrenzung des Phänomens auf bestimmte Berufe, Berufs- oder Personengruppen;
- Die zum Teil schwierige Abgrenzung zu verwandten Konzepten;
- Die Unklarheiten bezüglich des chronologischen Verlaufs von Burnout bzw. der Differenzierung in konkrete Burnout-Phasen;
- Die Vielfalt an expandierenden Symptom-Zusammenstellungen des Burnout-Syndroms;
- Unterschiedliche Erfassungsmöglichkeiten des Syndroms in Abhängigkeit der zugrundegelegten Konzeptualisierung – gerade die Entwicklung valider Meßinstrumente ist als Voraussetzung zur Überwindung des defizitären Theoriestatus des Burnout-Syndroms sowie der Ermittlung von Normwerten zu betrachten;
- Fehlende Evaluationsstudien bzw. Unklarheiten über die Effektivität der qualitativ und quantitativ vielfältigen und zum Teil durchaus abenteuerlichen Vorschläge (z.B. bestimmte Diäten) für Burnout-Interventions- und Präventionsstrategien (vgl. Kleiber & Enzmann 1990).

2.2 Burnout-Symptomatik – Zusammenstellung und Kategorisierung der Einzelsymptome

Im Zusammenhang mit der Burnout-Symptomatik sei daran erinnert, dass Burnout ein sozialpsychologischer Begriff ist und es sich bei ‚*Burnout*' per se um keine klinische Diagnose handelt wie es zum Beispiel bei einer ‚endogenen Depression' der Fall ist (vgl. Pines, Aronson & Kafry 1993).

Entsprechend der hohen Komplexität des Burnout-Syndroms sind auch die Symptome sehr vielschichtig. Bei den meisten reinen Zusammenstellungen sind insbesondere die Burnout-Endstadien angesprochen. Cherniss (1980a) stellt eine Symptomliste des Burnout zusammen, in der er als die am häufigsten erwähnten Symptome folgende Merkmale nennt:

- Großer Widerstand, täglich zur Arbeit zu gehen • Versagensgefühle • Ärger und Widerwillen
- Schuldgefühle • Entmutigung und Gleichgültigkeit • Isolierung und Rückzug
- Negativismus • tägliche Müdigkeits- und Erschöpfungsgefühle vor und nach der Arbeit
- häufiges Auf-die-Uhr-Sehen • Verlust von positiven Gefühlen gegenüber den Klienten
- Verschieben von Klientenkontakten • Widerstand gegen Anrufen und Besuche von Klienten
- Stereotypisierung von Klienten • Zynismus und tadelndes Verhalten gegenüber den Klienten
- Unfähigkeit, sich auf Klienten zu konzentrieren und ihnen zuzuhören • Gefühle der eigenen Unbeweglichkeit • zunehmender ‚Dienst nach Vorschrift' • häufiges Fehlen am Arbeitsplatz
- Vermeidung von Diskussionen mit Arbeitskollegen • Widerstand gegen Veränderungen
- Mißtrauen und paranoide Vorstellungen • häufige Selbstbeschäftigung • Rigidität im Denken
- vermehrte Billigung der Gabe von Medikamenten zur Verhaltenskontrolle
- Schlafstörungen • stärkere Erkältungs- und Grippeanfälligkeit • vermehrte Kopfschmerzen
- Magen-Darm-Beschwerden • exzessiver Medikamenten und Drogengebrauch
- Ehe- und Familienprobleme

(vgl. Cherniss 1980a, S. 17).

Für diese breite Symptomatik sind verschiedene Kategorisierungen denkbar. In der Literatur findet man ja nach Autor jeweils unterschiedliche Differenzierungen, die nicht zuletzt von dem jeweils unterstellten Burnout-Konzept abhängen.

So ordnet beispielsweise Patrick (1979) die Burnout-Symptome in vier Gruppen:

(1.) Kognitive Symptome,
(2.) affektive Symptome,
(3.) beobachtbare Verhaltenssymptome und
(4.) körperliche Symptome.

Buchka & Hackenberg (1987) ihre Liste mit Symptomen in drei Kategorien ein, die mit den von Pines, Aronson & Kafry (1993) genannten drei burnout-konstituierenden Komponenten der Erschöpfung übereinstimmen. Sie differenzieren in:

(1.) Körperliche Erschöpfung
(Energiemangel; chronische Ermüdung; Schwächegefühle; Überdruß; erhöhte Unfallgefahr; Muskelverspannungen und Rückenschmerzen; Gewichtsschwankungen; erhöhte Anfälligkeit für diverse Erkrankungen; Schlafstörungen; verstärkte Einnahme von Aufputsch-, Stärkungs- oder Schlafmitteln)

(2.) Emotionale Erschöpfung
(Niedergeschlagenheit; Hilflosigkeit; häufiges Weinen u.a. unkontrollierbare Gefühlsausbrüche; emotionale Leere und Ernüchterung; Reizbarkeit; Gefühle von Vereinsamung und Mutlosigkeit)

(3.) Geistige Erschöpfung
(negative Einstellung gegenüber der eigenen Person, zur Arbeit und zum Leben; Gefühle der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit; mangelnde Selbstachtung; zunehmende Kontaktarmut und eingeschränkte Kommunikation gegenüber Klienten und Kollegen; dehumanisierende, d.h. verachtende, zynische und aggressive Einstellung gegenüber Klienten)

Burisch (1994) hat sich umfassend mit der Theorie dieses Syndroms auseinandergesetzt und dabei auch das Symptombild beschrieben, welches sich aus einer Synthese der in publizierten Burnout-Studien berichteten Einzelsymptome herauskristallisiert. Einerseits sind die von verschiedenen Autoren genannten Symptome zwar breit gestreut, andererseits zeigen sich aber auch große Übereinstimmungen in der Symptomatik. Burisch (1994) liefert eine vergleichsweise sehr ausführliche Zusammenstellung von Symptomen und differenziert diese in sieben Oberkategorien, wobei der prozeßhafte Charakter des Syndroms zum Tragen kommt:

(1) Warnsymptome der Anfangsphase
(2) Reduziertes Engagement
(3) Emotionale Reaktionen & Schuldzuweisung
(4) Abbau
(5) Verflachung
(6) Psychosomatische Reaktionen
(7) Verzweiflung

Bezugnehmend auf seine Zusammenstellung, die in Tabelle 2.1 aufgeführt ist, betont Burisch, dass die *Reihenfolge nicht übertrieben zwingend zu verstehen* ist, so können beispielsweise psychosomatische Reaktionen durchaus in der Burnout-Anfangsphase vorhanden sein (vgl. Burisch 1994, S. 16-26).

Symptome des Burnout klassifiziert in sieben Kategorien nach Burisch (1994)

Kategorie (1) Warnsymptome in der Anfangsphase
a) Vermehrtes Engagement für Ziele
• Hyperaktivität • Freiwillige unbezahlte Mehrarbeit • Gefühl der Unentbehrlichkeit • Gefühl der Unentbehrlichkeit • Gefühl, nie Zeit zu haben • Verleugnung eigener Bedürfnisse • Verdrängung von Mißerfolgen und Enttäuschungen • Beschränkung sozialer Kontakte auf Klienten
b) Erschöpfung
• Chronische Müdigkeit • Energiemangel • Unausgeschlafenheit • Erhöhte Unfallgefahr

Kategorie (2) Reduziertes Engagement
a) Für Klienten und Patienten
• Desillusionierung • Verlust positiver Gefühle gegenüber Klienten • Größere Distanz zu Klienten • Meidung von Kontakt mit Klienten/ oder Kollegen • Aufmerksamkeitsstörungen in der Interaktion mit Klienten • Verschiebung des Schwergewichts von Hilfe auf Beaufsichtigung • Schuldzuweisung für Probleme an Klienten • Höhere Akzeptanz von Kontrollmitteln wie Strafen oder Tranquilizern • Stereotypisierung von Klienten, Kunden, Schülern etc. • Betonung von Fachjargon • Dehumanisierung
b) Für andere allgemein
• Unfähigkeit zu geben • Kälte • Verlust der Empathie • Unfähigkeit zur Transposition • Verständnislosigkeit • Schwierigkeiten, anderen zuzuhören • Zynismus
c) Für die Arbeit
• Desillusionierung • Negative Einstellung zur Arbeit • Widerwillen und Überdruß • Widerstand, täglich zur Arbeit zu gehen • Ständiges Auf-die-Uhr-Sehen • Fluchtphantasien • Tagträumen • Überziehen von Arbeitspausen • Verspäteter Arbeitsbeginn • Fehlzeiten • Verlagerung des Schwergewichts auf die Freizeit, Aufblühen am Wochenende • Höheres Gewicht materieller Bedingungen für die Arbeitszufriedenheit
d) Erhöhte Ansprüche
• Verlust von Idealismus • Konzentration auf die eigenen Ansprüche • Gefühl mangelnder Anerkennung • Gefühl, ausgebeutet zu werden • Eifersucht • Partnerprobleme • Konflikte mit eigenen Kindern

Kategorie (3) Emotionale Reaktionen und Schuldzuweisung
a) Depression
• Schuldgefühle • Reduzierte Selbstachtung • Insuffizienzgefühle • Gedankenverlorenheit • Selbstmitleid • Humorlosigkeit • Unbestimmte Angst und Nervosität • Abrupte Stimmungsschwankungen • Verringerte emotionale Belastbarkeit • Bitterkeit • Abstumpfung, Gefühl von Abgestorbensein und Leere • Schwächegefühl • Neigung zum Weinen • Ruhelosigkeit • Gefühl des Festgefahrenseins • Apathie • Hilflosigkeits-, Ohnmachtsgefühle • Pessimismus, Fatalismus • Selbstmordgedanken

b) Aggression	
• Schuldzuweisung an andere oder „das System“ • Vorwürfe an andere • Verleugnung der Eigenbeteiligung • Ungeduld • Launenhaftigkeit • Intoleranz • Kompromißunfähigkeit • Nörgeleien • Negativismus • Reizbarkeit • Ärger und Ressentiments • Defensive/ paranoide Einstellungen • Mißtrauen • Häufige Konflikte mit anderen	
Kategorie (4) Abbau	
a) der kognitiven Leistungsfähigkeit	
• Konzentrations- und Gedächtnisschwäche • Unfähigkeit zu komplexen Aufgaben • Ungenauigkeit • Desorganisation • Entscheidungsunfähigkeit • Unfähigkeit zu klaren Anweisungen	
b) der Motivation	
• Verringerte Initiative • Verringerte Produktivität • Dienst nach Vorschrift	
c) der Kreativität	
• Verringerte Phantasie • Verringerte Flexibilität	
d) Entdifferenzierung	
• Rigides Schwarzweißdenken • Widerstand gegen Veränderungen aller Art	
Kategorie (5) Verflachung	
a) des emotionalen Lebens	
• Verflachung gefühlsmäßiger Reaktionen • Gleichgültigkeit	
b) des sozialen Lebens	
• Weniger persönliche Anteilnahme an anderen oder exzessive Bindung an einzelne • Meidung informeller Kontakte • Suche nach interessanteren Kontakten • Meidung von Gesprächen über die eigene Arbeit • Eigenbröteleien • Mit sich selbst beschäftigt sein • Einsamkeit	
c) des geistigen Lebens	
• Aufgeben von Hobbys • Desinteresse • Langeweile	
Kategorie (6) Psychosomatische Reaktionen	
• Schwächung der Immunreaktion • Unfähigkeit zur Entspannung in der Freizeit • Schlafstörungen • Alpträume • Sexuelle Probleme • Gerötetes Gesicht • Herzklopfen • Engegefühl in der Brust • Atembeschwerden • Beschleunigter Puls • Erhöhter Blutdruck • Muskelverspannungen • Rückenschmerzen • Kopfschmerzen • Nervöse Tics • Verdauungsstörungen • Übelkeit • Magen-Darm-Geschwüre • Gewichtsveränderungen • Veränderte Eßgewohnheiten • Mehr Alkohol / Kaffee / Tabak / andere Drogen	
Kategorie (7) Verzweiflung	
• Negative Einstellung zum Leben • Hoffnungslosigkeit • Gefühl der Sinnlosigkeit • Selbstmordabsichten • Existentielle Verzweiflung	

Tab. 2.1: Symptome des Burnout nach Burisch 1994, S. 18-19.

Gamsjäger (1994) nennt in Anlehnung an Schmelzer & Pfahler (1991) mit dem Aspekt ‚Veränderungen in den sozialen Beziehungen' noch eine fünfte Symptom-Kategorie. Für diese fünf Kategorien lassen sich folgende **Warnsignale bzw. Symptome des Ausbrennens** festmachen:

(1) Kognitive Symptome:
Abwehrhaltung gegenüber Ungewohntem, Veränderungen und Reformen; Inflexibilität; Defensivhaltung; Pessimismus; In-Frage-Stellen des Sinns der eigenen Tätigkeit; Selbstzweifel; negative Einstellung gegenüber der eigenen Person, Schülern und Kollegen; Leugnung und Verdrängung der eigenen (Mit)Verantwortung bzw. Schuldzuweisung an andere Personen (Schüler, Eltern oder Kollegen); Depersonalisation (d.h. objekthafte Wahrnehmung sowie teilnahmslose, und nicht mitfühlende Einstellung gegenüber den Klienten, Hilfesuchenden, Schülern etc.) u.v.a.

(2) Affektive Symptome:
Nervosität; Anspannung; Emotionale Erschöpfung; Ausgelaugt-Sein; Apathie; Depressionsneigung; Angstgefühle; Einsamkeit; Langeweile; Schulgefühle; Gefühle der Hilflosigkeit, Wutgefühle; Aggressionen u.v.a.

(3) Externe und beobachtbare Verhaltenssymptome:
Vermehrte Fehlzeiten; Isolieren; gehäuftes Zu-spät-Kommen; Konzentrationsmangel; erhöhte Unfallgefahr; unkonzentriertes Arbeiten; gehäufte Einnahme von bestimmten Genußmitteln und Medikamenten (z.B. Kaffee, Nikotin, „Fitmacher", „Schlafmittel"); vermehrtes Essen oder Appetitmangel u.v.a.

(4) Physiologische Symptome:
Körperliche Erschöpfung; chronische Müdigkeit; Schlafstörungen; gehäuftes Auftreten von Krankheiten, insbesondere Erkältungen, Virusinfektionen und Migräne; Muskelverspannungen; deutliche Gewichtsschwankungen; Magengeschwüre; Verauungsstörungen; Hautprobleme; Kreislaufbeschwerden, Energiemangel, verminderte Körperkoordinationsfähigkeit u.v.a.

(5) Symptomatische Veränderungen der sozialen Beziehungen:
Verschlechterung der Beziehungen zu den Mitmenschen auf beruflicher und privater Ebene; Zunahme an Kommunikationsproblemen und Konfliktsituationen; berufliche Interaktionen sind zunehmend geprägt durch intolerante, verständnislose, zynische, mißtrauende, nörgelnde, resignierende oder aggressive und abwehrende Verhaltensreaktionen; Verringerung auch der privaten Kontakte bzw. vermindertes Interesse daran; zunehmende Isolierung u.v.a.

Das Auftreten von mehreren oben genannten Symptomen über einen längeren Zeitraum hinweg, ist nach den Autoren zumindest als Warnsignal für berufliche Überlastung bzw. als Warnsignal für Burnout zu interpretieren.

Es ließen sich noch eine Reihe weiterer Symptom-Zusammenstellungen und Klassifizierungsvorschläge von Autoren nennen, die jedoch zu keinen grundsätzlich anderen Erkenntnissen führen würden. Mit den genannten Beispielen sollte ein Überblick über die

vielschichtigen Symptome und ihre Gruppierungsmöglichkeiten vorgelegt werden. Insgesamt ist die Symptomatik insofern unspezifisch, als im Prinzip jedes Einzelsymptom auch bei Menschen vorkommen kann, die nicht unter dem Burnout-Syndrom leiden. Erst eine Kombination von mehreren Symptomen der einzelnen Kategorien machen offensichtlich das Burnout-Syndrom aus. Hierbei – wie auch bei den Symptom-Zusammenstellungen und Kategorisierungen anderer Autoren - ist zu betonen, dass bei Betroffenen *keineswegs sämtliche Einzelsymptome* auf einmal vorkommen müssen, vielmehr erhöht sich mit dem Vorhandensein eines Symptoms die Wahrscheinlichkeit, dass weitere der genannten Symptome auftreten werden.

2.3 Definitionsvorschläge – Differenzen und Übereinstimmungen der Burnout-Konzepte

Obwohl die *Existenz* des Phänomens als *unbestritten* gilt, ist die *genaue Definition* des Konstruktes Burnout als ein *zentrales Grundproblem* des Phänomens zu betrachten. Bis heute liegt noch keine allgemein anerkannte Definitionen des Burnout-Syndroms vor, sondern bei der Literaturdurchsicht kann eine Vielfalt an nebeneinanderstehenden und heterogenen Definitionsvorschlägen mit Modellen, Konzepten und Symptomauflistungen festgestellt werden, die in bestimmten Aspekten sogar widersprüchliche Positionen aufweisen (s.u.). Barth (1990) merkt in diesem Zusammenhang an, dass mit wachsenden Veröffentlichungen zum Thema der Begriff ‚Burnout' immer umfassender, ausufernder und nichtssagender wird.

Nach **Paine (1982b)** sollten grundsätzlich fünf Bedeutungen von Burnout unterschieden werden:

Burnout als...

1. **...Stress-Syndrom als emotional-konatives Symptom-Cluster;**
2. **...mentale Störung im Sinne des Endzustandes eines Burnout-Prozesses;**
3. **...Prozeß mit regelhaften Phasen;**
4. **...BO-Faktoren, womit alle Komponenten gemeint sind, die zu Burnout beitragen;**
5. **...Folgewirkung auf der Organisationsebene.**

Es ist anzunehmen, dass die bestehenden begrifflichen Unklarheiten zu einem gewissen Teil auch mit den jeweils verschiedenen impliziten Bedeutungen zusammenhängen. Kleiber & Enzmann (1990) bezeichnen die Vielfalt an Definitionen als ein Problem der Burnout-Forschung, welches sie unter anderem darauf zurückführen, „daß viele Definitionen aus einer Zusammenstellung der beobachteten Symptome bestehen. Dadurch finden fast alle beobachtbaren negativen Reaktionen von Mitarbeitern in Dienstleistungsinstitutionen Eingang in irgendeine Burnoutdefinition." (Kleiber & Enzmann 1990, S.13).

Unter der Vielfalt an Definitionen, sollen im folgenden auszugsweise einige Zitate von einschlägigen Autoren wiedergegeben werden, die keine Symptom-Auflistungen darstellen, und einige Übereinstimmungen aufweisen und den engen Bezug zum Stress zum Ausdruck bringen:

Richter & Hacker (1998) definieren Burnout als einen „*Zustand physischer und psychischer, kognitiver und emotionaler Erschöpfung in Tätigkeiten der Hunamdienstleistungen (...). Dabei handelt es sich vorzugsweise um Tätigkeiten, die ein langzeitiges Engagieren für andere Menschen in emotional belastenden Situationen erfordern.*" (Richter & Hacker 1998, S.144). Weiter umschreiben die Autoren Burnout als einen „*Übergangszustand zwischen der sogenannten klinischen bzw. chronischen Ermüdungsform der Erschöpfung und dem Streß, wobei dieser Übergang hauptsächlich aus antriebsregulatorischen Aspekten herrührt*." (Richter & Hacker 1998, S. 146).

Pines, Aronson & Kafry (1985, 1993) definieren Burnout als „*einen seelischen Zustand (...), der häufig bei Menschen auftritt, die mit anderen Menschen arbeiten (und zwar v.a., aber nicht ausschließlich, in helfenden berufen), und die in ihren Beziehungen zu ihren Patienten, Klienten, Schülern oder Kunden, zu ihren Vorgesetzten oder Kollegen die Gebenden sind. Zu diesem Zustand gehören eine ganze Reihe von Symptomen: Man fühlt sich ganz allgemein elend – emotional, geistig und körperlich ermüdet. Man fühlt sich hilflos und hoffnungslos, man bringt keine Begeisterung für die Arbeit und keine Lebensfreude mehr auf. Das Ausbrennen tritt meist nicht als Folge vereinzelter traumatischer Erlebnisse auf, sondern als schleichende seelische Auszehrung. Tragischerweise betrifft es v.a. Menschen, die einmal besonders begeisterungsfähig und idealistisch waren. Wir haben immer wieder gefunden, daß ein Mensch einmal ‚entflammt' gewesen sein muß, um ‚ausbrennen' zu können. (...). Es sind die allerbesten Leute bestimmter Berufsgruppen, deren Arbeitseffizienz nachläßt.*" (Pines et al. 1985, S.13).

Kleiber & Enzmann (1989) beziehen die Form der Stress-Bewältigung mit in ihre Definition des Burnout ein und bezeichnen Burnout als ein „*Reaktionssyndrom*". Nach ihnen ist Burnout „*eine spezifische Form der Konfliktbewältigung und kann als eine besondere Form von Problemlösung oder Aufgabenbewältigung verstanden werden*" (Kleiber & Enzmann 1989, S. 8).

Barth (1990) bezeichnet Burnout „*als eine Funktion von Streß (...), der aus individuellen, arbeitsbezogenen und gesllschaftlichen Faktoren herrührt, einschließlich der sozialen Komponente der Arbeit. Burnout ist nicht Streß an sich, sondern resultiert aus einer besonderen Art von Streß, der aus der sozialen Beziehung zwischen Helfer und Hilfesuchenden resultiert und mit dem auf eine bestimmte Art und Weise umgegangen wird.*" (Barth 1990, S. 16).

Nach **Rudow (1994)** ist Burnout „*als Syndrom zu verstehen, in dem die Erschöpfung und die Depersonalisierung von besonderer Bedeutung sind. Darüberhinaus treten Gefühle der Leistungsschwäche und –unfähigkeit auf, die überwiegend als Folge der Erschöpfung anzusehen sind. (...). BO ist eine Folge anhaltender Streß- und/oder Ermüdungszustände, wobei „Streß" ein besonderes Gewicht zu haben scheint.*" (Rudow 1994, S. 125).

Combe & Buchen (1996) sehen Burnout als „*Summe eines chronischen Aufarbeitungsdefizits*" welches sich auf fehlende „*Prozeßreflexion und Selbstvergewisserung*" im Hinblick auf professionelle Umgangsmöglichkeiten mit beruflichen Erfahrungskrisen bezieht (Combe & Buchen 1996, S. 285ff).

Den genannten Zitaten könnten noch verschiedene Umschreibungen des Burnout-Phänomens angefügt werden. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die empirisch gestützten Ausführungen von Christina Maslach (1981, 1986) von Interesse, nicht nur weil nach den Recherchen von Richter & Hacker (1998) auf sie die wohl bekannteste Burnout-Definition zurückgeht, an der sich viele Autoren orientieren (u.a. Enzmann & Kleiber 1989; Barth 1990; Büssing & Perrar 1992; Rudow 1994). Im Manual des Maslach Burnout Inventory erklären **Maslach & Jackson (1986)** das Burnout-Phänomen wie folgt:

„Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, und 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; as emotional resources are depleted, workers feel they are no longer able to give of themselves at a psychologicl level. Another aspect ist the development of depersonalization – i.e., negative, cynical attitudes and feelings about one's clients. This callous or even dehumanized perception of others can lead staff members to view their clients as somehow deserving of their troubles (...). A third aspect of the burnout syndrome, reduced personal accomplishments, refers to the tendency to evaluate oneself negatively, particularly with regard to one's work with clients. Workers may feel unhappy about themselves and dissatisfied with their accomplishments on the job." (Maslach & Jackson 1986, S. 1)

Auf diesen **Definitionsannahmen** basiert auch der **von Maslach & Jackson (1981, 1986)** entwickelte Fragebogen zur Erfassung von Burnout, der Maslach Burnout Inventory (MBI), dessen deutsche Version (MBI-D) nach Barth (1990) **Grundlage des empirischen Teils und damit des Burnout-Verständnisses der vorliegenden Arbeit** darstellt. Dieser Fragebogen gilt als das am häufigsten eingesetztes Instrument zur Erfassung von Burnout und auch seine dahinterliegende Burnout-Konzeption, die von drei Dimensionen zur Beschreibung des Syndroms ausgeht, wird von einer Reihe an Autoren mit getragen, kann m.E. als am prägnantesten gelten und soll aus o.g. Gründen ausführlicher erläutert werden.

Wie aus der oben zitierten Burnout-Definition von Maslach & Jackson (1986) hervorgeht, setzt sich Burnout aus drei entscheidenden Komponenten zusammen:

(1) Emotionale Erschöpfung,
(2) Depersonalisierung und
(3) subjektiv reduzierte Leistungsfähigkeit.

Die drei Komponenten stehen in direktem Zusammenhang mit der speziellen Tätigkeit bzw. der besonderen intensiven psychischen Belastung in pädagogischen und psychosozialen ‚Humandienst-leistungsberufen'. Die soziale Interaktion und Konfrontation mit den Problemen oder Anliegen der Klienten ist häufig mit Stress verbunden, nicht einfach zu bewältigen und führt häufig zu Frustrationen, die bei länger andauernder und sich oft wiederholender Form zum Burnout führen können.

(zu 1) An erster Stelle ist als zentrales Beschreibungsmerkmal von Burnout die **emotionale, körperliche und geistige Erschöpfung** zu nennen. Emotional Erschöpfte fühlen sich in ihrer Zusammenarbeit mit anderen Menschen gefühlsmäßig überfordert – ihre emotionalen Reserven sind erschöpft. Die Betroffen haben den Eindruck, dass von ihnen mehr herzliche Zuwendung verlangt wird, als sie sich zu geben imstande fühlen. In der Folge fühlen sie sich durch die berufsbedingten (intensiven) Kontakte mit ihren Klienten zunehmend ausgelaugt. Als eine Ursache hierfür dürfte die Einseitigkeit der Beziehung zwischen „Helfer und Hilfesuchenden" sein, also der Umstand, dass die Klienten nicht in gleichem Maße emotionale Zuwendung zurückgeben, wie sie diese von den Helfern

empfangen. Mangelndes „Feedback“ wird in psychosozialen Berufen zumeist auch von Seiten der jeweiligen Organisationsleitungen nicht ausgeglichen, die Mitarbeiter erhalten in der Regel keine oder nur ungenügende Rückmeldung über ihre Leistung bzw. über den Erfolg ihrer Tätigkeit. Die Betroffen erleben sich als schwach, hoffnungsarm, hilflos und nicht geborgen in ihren sozialen Kontakten. Sie sind unglücklich, haben jegliche Unbekümmertheit im Umgang mit Klienten verloren und sind ihrer Arbeitstätigkeit überdrüssig.

(zu 2) Die zweite Komponente ist die Dimension **Depersonalisierung** – oder von Barth (1990) **Dehumanisierung** genannt – womit eine harte, objekthafte, nicht-mitfühlende und ablehnende Wahrnehmung der Klienten, Patienten bzw. Schüler als unpersönliche Objekte gemeint ist, die sich in entsprechend unwilligem, gleichgültigem, erniedrigendem oder aggressiven Äußerungen und Verhaltensweisen gegenüber den Empfängern der Dienstleistung zeigen. Die Betroffenen sind immer weniger zur Aufnahme einer herzlichen Beziehung zu den Betreuten in der Lage und entwickeln eine insgesamt negative und zynische Einstellung gegenüber den Klienten. Diese kann sich zum Beispiel zeigen in der häufigen Etikettierung der Betreuten („der Blinddarm auf Zimmer 27“ oder „das Schülermaterial“) oder in ungerechten Schuldzuweisungen in dem Sinne, dass die Klienten selbst für ihre Problemsituation verantwortlich gemacht werden und sich möglicherweise sogar verdientermaßen in Schwierigkeiten befinden würden. Im Extremfall können Aggressionen gegenüber den Wehrlosen bzw. Unterlegenen aufgebaut werden. Nicht selten stellen sich aufgrund dieser einstellungs- bzw. verhaltensmäßigen Veränderungen – zumindest wenn sie sich selbst gegenüber eingestanden werden – bei den aus-gebrannten Helfern Schuldgefühle ein, wobei sich die Betroffenen eher selten trauen, darüber zu sprechen. In der Folge fühlen sie sich um so mehr isoliert in ihren Wahrnehmungen und in ihrer Erschöpfung.

(zu 3) Hinzu kommt als dritte Komponente eine **subjektiv wahrgenommene reduzierte Leistungsfähigkeit**, bei der die Betroffenen das Gefühl von abnehmender Kompetenz bezüglich ihrer eigenen Arbeit haben. Das Erleben von einer erfolgreichen Bewältigung der Arbeitsaufgaben wird immer seltener und die damit verbundene berufliche Befriedigung ebenfalls. Durch das Gefühl der körperlichen, geistigen und gefühlsmäßigen Erschöpfung und dem eingeschränkten beruflichen Wirksamkeitserleben entwickelt sich ein zunehmend negatives Selbstbild in bezug auf die eigene Arbeit, welches aber auch auf den privaten Bereich ausstrahlen kann. Der Betroffene verliert an der früher häufig besonders stark ausgeprägten Tatkraft, an Optimismus und Idealismus sowie am ehemals großen beruflichen Engagement, weil er sich zu leistungsschwach, müde, erschöpft, abgearbeitet und allmählich auch insgesamt niedergeschlagen und unglücklich fühlt.

Zu den drei Hauptdimensionen kommen in der Regel *weitere Begleiterscheinungen oder Folgesymptome* hinzu: In diesem Zusammenhang sind berufliche Unzufriedenheit, Angstgefühle,

psychosomatische Beschwerden v.a. Ermüdungserscheinungen und Grippe, starke Niedergeschlagenheit bis zur Depression sowie erhöhter Medikamenten- und Drogenkonsum. Nach Maslach & Jackson (1986) können die Konsequenzen von Burnout erheblich sein sowohl für den Gesundheits- und Allgemeinzustand der Person selbst, aber auch für die Qualität der Arbeit, die Klienten, Kollegen und die Organisation und schließlich auch für das Privatleben des Betroffenen, wie die Autoren in zahlreichen Studien belegen konnten (vgl. Maslach & Jackson 1986, S.2).

2.3.1 Offene Fragen bzw. Widersprüche zwischen verschiedenen Burnout-Definitionen

Trotz einiger grundsätzlicher Gemeinsamkeiten der Definitionsvorschläge des Burnout-Syndroms sind jedoch **mehrere grundsätzliche Fragen offen bzw. es existieren widersprüchliche Positionen**, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben sollen:

(1) Abgesehen von einer genauen Definition des Phänomens ist bislang nicht eindeutig geklärt, ob **Burnout als dichotomes Merkmal** zu interpretieren ist, das entweder abwesend oder präsent ist, **oder als Merkmal mit quantitativer Ausprägung**. Während beispielsweise durch Forney et al. (1982) die erste Position der beiden Extreme vertreten wurde, nach der eine Person im Sinne des sogenannten „Schwarz-weiss-Denkens“ entweder völlig überengagiert oder aber völlig desinteressiert für die Arbeit ist. Bei diesem sehr vereinfachten Standpunkt wird der Heterogenität der Symptome nach ausreichend Rechnung getragen - zumal. Mittlerweile hat sich daher überwiegend die von Maslach & Jackson (1986) vertretene Position durchgesetzt, nach der Burnout als eine kontinuierliche Variable zu verstehen ist, die niedrig, durchschnittlich oder hoch ausgeprägt sein kann.

(2) Allerdings ergibt sich dann das **Problem, ab welcher Ausprägungshöhe welche Klassifizierung zutrifft bzw. ab wann eine Person tatsächlich „ausgebrannt“ ist**. Die Einteilung bleibt insofern willkürlich als zwar von Maslach & Jackson (1986) sogenannte „Cut-off-Points“ vorliegen, die anhand einer US-Normierungsstichprobe gewonnen wurden, jedoch ist zu fragen, inwieweit diese Normwerte auch für andere Stichproben, Berufsgruppen bzw. Länder gelten (zur Klassifizierungs-Problematik vgl. Kap. 10). Vergleichbar ist auch die Frage, ab welchem Gewicht genau eine Person als dick oder ab welcher Körpergröße sie als groß zu bezeichnen wäre. Beim Burnout-Syndrom kommt erschwerend die Tatsache hinzu, dass es von manchen Autoren als etwas Diskontinuierliches beschrieben wird (vgl. Burisch 1994).

(3) In diesem Zusammenhang ergeben sich je nach Schweregrad der Symptomatik **Fragen nach der Identifizierung etwaiger Burnout-Phasen oder dem Verlauf des Syndroms**, die ebenfalls

nicht als durchgängig aufgeklärt gelten können. Mehrere Autoren gehen davon aus, dass sich verschiedene Stufen bis zum endgültigen Ausbrennen unterscheiden lassen (u.a. Cherniss 1980b; Edelwich & Brodsky 1984 oder Golembiewski & Munzenrider 1988). Von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1984, 1988) liegt ein Phasenmodell vor, das zwischen acht Phasen differenziert (vgl. Kap. 3 und 10). Von Edelwich & Brodsky (1984) wird der Prozeßverlauf sowie die Reversibilität des Syndroms betont, sie unterscheiden fünf Stufen, die von Enthusiasmus bis zu Burnout reichen (s.u.). Insgesamt reicht die Spanne zwischen zwei und zehn Phasen bzw. Stadien des Ausbrennens: Freudenberger & Richelson (1981, 1990) differenzieren zwei Stadien zwischen Empfinden und Empfindungslosigkeit, während Fengler (1998) zehn verschiedene Stadien beschreibt, die bei Idealismus und Freundlichkeit (Stadium 1) anfangen, über Überforderung (Stadium 2) bis zum Burnout (Stadium 10) gehen (vgl. Kap. 3).

(4) Obwohl die Durchsicht von Arbeiten zum Burnout die Erkenntnis bringt, dass die Mehrheit der Autoren das Ausbrennen als ein **mehrdimensionales Konstrukt** annimmt, kann nach Hacker & Richter (1998) noch nicht von einer endgültigen Übereinstimmung darüber ausgegangen werden. Vielmehr ist die Frage, ob das Burnout-Phänomen ein mehrdimensionales Syndrom ist, das neben der von allen Seiten akzeptierten Erschöpfung auch die Komponenten Depersonalisierung sowie ein eingeschränktes berufliches Wirksamkeitserleben umfaßt, **oder aber ein relativ eindimensionaler Sachverhalt**, der seinen Kern in der emotionalen und physischen Erschöpfung hat, bislang noch nicht ganz eindeutig entschieden (vgl. Hacker & Richter 1998).

(5) Abgesehen von der Frage, ab wann Burnout eigentlich „anfängt", existieren **unterschiedliche Positionen hinsichtlich der Berufe oder Personengruppen, in denen Burnout potentiell auftreten kann**. Maslach & Jackson (1981, 1986) gehen davon aus, dass Burnout in den sogenannten helfenden, sozialen und pädagogischen Berufen vorkommt, in denen als Kriterium eng mit Menschen zusammengearbeitet wird. Das von Maslach & Jackson genannte Burnout-Kriterium der Depersonalisierung basiert konkret auf der Beziehung zwischen „Helfer" und „Hilfesuchenden", wobei unter letzteren *abhängige* Personen wie Schüler, Patienten, Klienten etc. gemeint sind. Bei Maslach & Jackson (1986) stellt gerade die Interaktion und Beziehung zu den Abhängigen eine Grundlage zur Eingrenzung des Syndroms auf die genannten „helfenden" Berufe dar:

„*Staff members in human services and educational institutions are often required to spend considerable time in intense involvement with other people. Frequently, the staff-client interaction is centered around the client's current problems (psychological, social, or physical) and is therefore charged with feelings of anger, embarrassment, rear, or despair. Because solutions for client's problems are not always obvious and easily obtained, the situation becomes more ambiguous and frustrating. For the person who works continuously with people under such circumstances, the chronic stress can be emotionally draining and can lead to ‚burnout'.*" (Maslach & Jackson 1986, S. 1).

Eine andere Auffassung wird von Pines et al. (1993), auch Berkeley-Gruppe genannt, vertreten. Sie unterscheiden zwischen Burnout und Überdruß, die beide Zustände körperlicher, geistiger und emotionaler Erschöpfung darstellen. Während Burnout in den helfenden Berufen vorkommt, tritt Überdruß in allen anderen Berufsgruppen auf (vgl. Kap. 2.4).

Burisch (1994) - und einige andere Autoren (Freudenberger & Richelson 1990 oder Edelwich & Brondsky 1984) - geht bezüglich der potentiell Burnout-Gefährdeten noch weiter, er bezeichnet die Differenzierung in Burnout und Überdruß durch die Berkeley-Gruppe als ‚willkürlich' und vertritt den Standpunkt, dass Burnout in jeder Berufsgruppe und darüber hinaus sogar auch in jeder Lebenssituation auftreten kann. Dieser Auffassung wird jedoch von verschiedenen Autoren (u.a. Barth 1990 oder Gamsjäger 1994) – m.E. nach berechtigterweise - widersprochen, da es zu einer unangemessenen Ausweitung des Begriffes führt und dann zum Beispiel auch bei einem Computer-Spezialisten vorkommen kann, der jedoch keinen helfenden, sozial-intensiven Kontakt zu Abhängigen im oben genannten Sinne hat bzw. im Prinzip gar nicht direkt mit Menschen arbeitet. Somit wäre ein wichtiges Kriterium des Burnout – die soziale Arbeit bzw. das Symptom der Dehumanisierung durch gleichgültige, kaltherzige oder aggressiv-herabsetzende Behandlung der Klienten - nicht erfüllt. Von den meisten Autoren wird die Auffassung vertreten, dass Burnout auf den Beruf beschränkt ist, da es unmittelbar mit den Bedingungen der Arbeit bzw. der Arbeitsumgebung zusammenhängt. Allerdings dürften die Auswirkungen des berufsbezogenen Phänomens früher oder später auch das Privatleben mitbeeinflussen.

2.3.2 Konsenz bzw. Übereinstimmungen der verschiedenen Burnout-Definitionen

Abgesehen von den genannten Differenzen und ungeklärten Fragen bezüglich des Burnout-Syndroms, lassen sich zumindest einige grundsätzliche Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Burnout-Auffassungen zu finden, deren folgende Darstellung sowie Abbildung 2.1 als Zusammenfassung der obigen Ausführungen zu betrachten sind:

(1) In Übereinstimmung mit den meisten Definitionen kann festgehalten werden, dass Burnout mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht als eindimensionales Phänomen zu betrachten ist, sondern als ein *multidimensionales komplexes Syndrom*, welches durch intrapsychische, interpersonale, arbeits- und organisationsbezogene, historisch-gesellschaftliche und soziale Faktoren beeinflußt wird und sich in mehreren Symptomen äußert.

(2) Es scheint ein *zeitgenössisches berufsbedingtes Phänomen mit Wurzeln in der westlichen Welt* zu sein.

(3) Burnout ist ein Stress-Syndrom, das mit körperlichen, geistigen und emotionalen *Erschöpfungs- und Ermüdungssymptomen* verbunden ist, wobei der Energieverlust mit verringertem (beruflichen) Engagement der Betroffenen einher geht.

(4) Für das Burnout-Syndrom kann eine (nicht unbedingt ausschließliche aber mehrheitlich von den Autoren vertretene) *weitgehende Eingrenzung auf psychosoziale und pädagogische Berufe* mit intensiven berufsbedingten Interaktionen zwischen „Helfer und Hilfesuchenden" vorgenommen werden oder zumindest ein bevorzugtes Auftreten in den sogenannten „Humandienstleistungsberufen" unterstellt werden.

(5) Die nachlassende Qualität der sozialen Beziehung am Arbeitsplatz zwischen Gebendem und Nehmenden (in Form von Therapie, Beratung, Erziehung, Wissen, Vermittlung, Unterstützung, Heilung etc.) stellt ein Kriterium des Ausbrennens dar. Sie kann sich auf negative Weise in einstellungsmäßiger und / oder verhaltensmäßiger Ebene äußern (*Depersonalisierung*).

(6) Burnout führt nach der anfänglich subjektiven Wahrnehmung von unzureichender beruflicher Kompetenz tatsächlich zur *Einschränkung bzw. zum Verlust der persönlichen Leistungsfähigkeit*.

(7) Das Syndrom ist *von anderen nahe verwandten Konstrukten abgrenzbar*, hat eine eindeutig negative Bedeutung und stellt bereits eine Gefährdung des Betroffenen dar. Burnout kann als individuelle negative psychologische Erfahrung bezeichnet werden.

(8) Burnout stellt sich nicht abrupt als Folge eines traumatischen Erlebnisses ein, vielmehr kann von einem *dynamischen prozeßartigen Verlauf* ausgegangen werden, der sich *in schleichender lang andauernder Form* über Jahre hinweg, oft nach anfänglicher Begeisterung, Optimismus und besonderem Einsatz für die berufliche Tätigkeit herausbildet.

(9) Burnout stellt sich als Folge von chronischem Stress bzw. aufgrund dauerhaft hoher sozialer Belastungen ein, mit denen auf eine bestimmte Art, offenbar; wenig effektiv bzw. zunehmend erfolglos umgegangen wird (‚Burnout als *Ergebnis defensiver Bewältigungsversuche*').

(10) Die „berufliche Krise" geht mit *verschiedenen Begleit- und Folgeerscheinungen* für das *Individuum* einher (wie beruflicher Unzufriedenheit, psychosomatischen Befindens-beeinträchtigungen, Angst-Gefühlen u.v.m.). Burnout wirkt sich darüber hinaus auf die *Qualität der Arbeit* aus, kann zu krankheitsbedingten Fehlzeiten bis zur Arbeitsunfähigkeit führen, so dass es letztlich auch auf der *Organisations- und Institutionsebene* zu negativen Auswirkungen führen kann. Die berufsbezogenen Schwierigkeiten können auch auf den *privaten und familiären Bereich* abfärben.

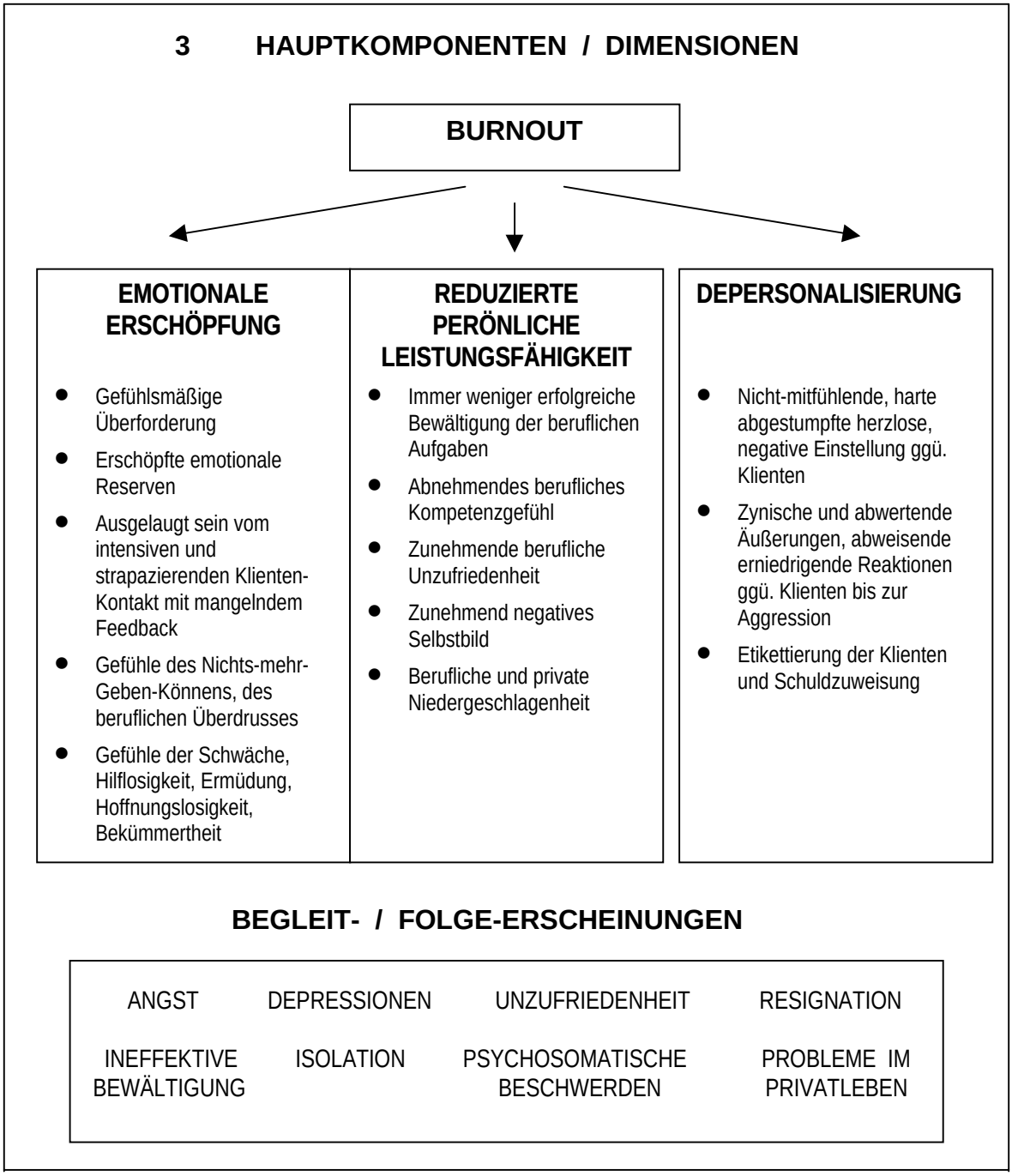

Abb. 2.1: Zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Merkmale des Burnout-Syndroms.

2.4 Abgrenzung zu verwandten Konstrukten

Das Konstrukt Burnout steht in engem Zusammenhang mit Beanspruchungsreaktionen bzw. Beanspruchungsfolgen und weist ohne Zweifel Ähnlichkeiten mit anderen Dimensionen der Beanspruchung auf. Speziell im Hinblick auf die geschilderten Akzeptanzprobleme des Burnout-Begriffe, die nicht zuletzt mit dem Fehlen einer standardisierten Definition zusammenhängen, erscheint es besonders wichtig, dieses Syndrom von ähnlichen Konstrukten der Beanspruchung abzugrenzen. Als nahe verwandte Konzepte zum Ausbrennen sind in erster Linie Stress, Unzufriedenheit, Angst, seelische Krankheit bzw. Depression, Ermüdung, Überdruß, Monotonie sowie Sättigung zu nennen. Die Analyse oder Definition von burnout-verwandten Konzepten ist nicht Ziel der vorliegenden Arbeit und soll nur - soweit zur Abgrenzung des Burnout-Konstruktes notwendig - in Ansätzen thematisiert werden. Relativ ausführliche Darstellungen wurden von Barth (1990) oder Gamsjäger (1994) vorgelegt.

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Burnout-Charakterisika lassen sich einige Differenzierungen zu den genannten burnout-ähnlichen Konzepten herausarbeiten:

- **Stress**

Zweifellos dürfte ein enger Zusammenhang zwischen Stress und Burnout bestehen. Kleiber & Enzmann (1990) weisen darauf hin, dass in vielen Veröffentlichungen die Begriffe Stress und Burnout synonym benutzt worden sind.

Nach Rudow (1994) kann Burnout als eine Folge von anhaltendem Arbeitsstreß unter Bezugnahme auf das Drei-Phasen-Modell nach Selye (1981) gedeutet werden. Nach Richter & Hacker (1998) ist eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen Burnout und Stress die bei beiden Konstrukten beteiligte Erschöpfung oder Übermüdung. Demgegenüber sind die drei Aspekte der Depersonalisierung, der emotionalen persönlichen Betroffenheit und der eingeschränkten persönlichen Leistungsfähigkeit als eigenständige Komponenten des Ausbrennens zu verstehen. Es handelt sich beim Burnout also nicht nur um eine Folge von Arbeitsbeanspruchung, vielmehr sind auch die Beziehungen zwischen Motiven und Wertbereichen der Arbeitenden und ihrer Arbeitstätigkeit mitangesprochen.

Bei der Entstehung von Burnout spielt chronischer Stress sicher eine wichtige Rolle, unter Burnout ist allerdings sicher mehr zu verstehen, denn hoher Stress führt nicht automatisch zum Ausbrennen. Nach Barth (1990) kann Burnout als „letzte Stufe in einem Prozeß nicht-erfolgreicher Versuche, mit negativen Streßbedingungen fertig zu werden, verstanden werden. Burnout ist dann nicht das Ergebnis von Streß an sich, sondern von unbewältigtem sozialen Streß." (Barth 1990, S. 49).

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Burnout und Stress ist auch darin zu sehen, dass Burnout eine negative Bedeutung für das Individuum hat, denn es stellt bereits eine physische und

psychische Gefährdung des Betroffenen dar (vgl. Gamsjäger 1994). Demgegenüber kann Stress nach Selye (1981), der zwischen Eustress und Distress unterscheidet, durchaus auch positiv erlebt werden.

Die Stress-Forschung hat in mehrfacher Beziehung Relevanz für das Verständnis von Burnout und kann zum Teil das Zustandekommen von Burnout-Symptomen erklären (vgl. Kap. 3.2).

- **Ermüdung und Monotonie**

Ohne Zweifel beinhaltet das Ausbrennen Aspekte der arbeitsbezogenen Ermüdung. Burnout läßt sich von den Begriffen Ermüdung und Monotonie dadurch abgrenzen, dass es sich bei den letztgenannten um eher kurzfristige negative Zustände (der physischen Müdigkeit oder psychischen Langeweile und Eintönigkeit) handelt. Dagegen ist mit Burnout eine langfristige Beeinträchtigung der Leistung sowie des Wohlbefindens der Betroffenen gemeint (vgl. Hacker & Richter 1998).

- **Psychische Ermüdung und Sättigung**

Burnout hat eine enge Verwandtschaft zur chronischen Ermüdungsform, die auch als Erschöpfung bezeichnet wird. Insbesondere zwischen der Burnout-Komponente der emotionalen Erschöpfung und stark emotional gefärbter Übermüdung ist eine klare Abgrenzung problematisch. Allerdings kann Burnout durch seine (drei) Komponenten der emotionalen, kognitiven *und* körperlichen Beeinträchtigungen von der (rein) psychischen Ermüdung und psychischen Sättigung unterschieden werden.

- **Überdruss**

Pines et al. (1993) bezeichnen sowohl Überdruss als auch Burnout als Zustände körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung; bei denen sich die Betroffen körperlich verausgabt, hilflos, hoffnungslos und emotional erschöpft fühlen und negative Einstellungen zu sich Selbst, anderen Menschen gegenüber und zur Arbeit entwickeln. Beide haben mit Unzufriedenheit, Unglücklichsein und dem erfolglosen Streben nach Idealen zu tun. Nach Pines et al. (1993) sind zwar die Symptome von beiden Konstrukten sehr ähnlich, aber von ihrem Ursprung her sind beide verschieden: Während Überdruss *aus jeder chronischen Belastung* geistiger, emotionaler oder körperlicher Art entstehen kann, erwächst Burnout nach den Autoren aus andauernder oder wiederholter *emotionaler* Belastung im Kontext mit dem langfristigen und intensiven Einsatz für andere Menschen.

Burnout beinhaltet nach Pines et al. (1993) fast immer auch Überdruß. Im Gegensatz zum Syndrom des Ausbrennens entsteht Überdruss zwar in der Regel aus dem chronischen Stress in Umwelten, in denen die negativen Aspekte die positiven Aspekte überwiegen, es kann aber auch plötzlich als

Folge einer traumatischen Lebenserfahrung entstehen. Demgegenüber wird beim Burnout-Phänomen von einer grundsätzlich langfristigen prozeßhaften Entwicklung ausgegangen.

- **Angst**

Nach Rudow (1994) ist unter Angst ein „negativer, unangenehmer Gefühlszustand (zu verstehen), der bei der Wahrnehmung einer bedrohlichen Situation auftritt. Bedrohlich ist die Situation dann, wenn einerseits die Notwendigkeit der Handlungsausführung besteht, andererseits aber die Bewältigung der Situation aufgrund objektiver Informationsdefizite (Ungewißheit) oder / und subjektiver Inkompetenzen problematisch ist." (Rudow 1994, S. 95). Die Angst erwächst nach diesem Verständnis aus der Bedrohlichkeit antizipierter negativer Konsequenzen aufgrund von unbewältigten Anforderungen. Angst beinhaltet eine emotionale Komponente (*die Erregung*) und eine kognitive Komponente (*die Besorgtheit*), wobei die Erregungskomponente (physisch und psychisch) bewußt erlebt wird (vgl. Rudow 1994). Es existieren zwar vordergründig Parallelen zwischen Burnout und Angst – beide haben eine enge Beziehung zum Stress - allerdings können deutliche Unterschiede herausgestellt werden: Im Unterschied zum Burnout kann Angst abrupt aufgrund eines klar identifizierbaren Ereignisses entstehen und auch schnell wieder zurückgehen. Angst beinhaltet einen akuten Erregungs- bzw. Besorgniszustand, aber keine Resignation, Depersonalisierung oder Erschöpfung. Abgesehen davon läßt sich Angst differenzieren in verschiedene Formen, wie etwa Leistungsangst, Existenzangst oder soziale Angst.

- **Geringe Psychische Gesundheit bzw. Depression**

Burnout hat sicher etwas mit *geringer seelischer Gesundheit* zu tun. Nach Barth (1990) stellt das von Becker & Minsel (1986) entwickelte Konzept der ‚Seelischen Gesundheit' ein übergeordnetes Konzept zum Ausbrennen dar, denn Burnout kann als eine Form geringer seelischen Gesundheit interpretiert werden. Becker & Minsel (1986) unterscheiden zwischen Gesundheits- und Krankheitszeichen, wobei eine geringe seelische Gesundheit sowohl (1) das *Fehlen von Gesundheitszeichen* (könnte bei Burnout auf die Arbeit bezogen das Fehlen von Motivatoren sein) wie auch (2) die *Häufung von Krankheitszeichen* (könnte bei Burnout auf die Arbeit bezogen die Häufung von Stressoren sein) bedeutet. Geringe Seelische Gesundheit bedeutet auch geringe psychische Kompetenz (im Sinne von Ressourcen zum Bewältigen interner und externer Anforderungen) und geringes psychisches Wohlbefinden.

Eine Reihe der von Becker & Minsel (1986) genannten seelischen und auch körperlichen Krankheits-zeichen decken sich mit der Burnout-Symptomliste von Buchka & Hackenberg (1987) (vgl. Kap. 2.2). Indikatoren wie Nervosität, Passivität, ineffektive Problemlösung, Selbstunsicherheit, Depressivität, Unausgeglichenheit, Energieverlust, chronische Müdigkeit, Antriebsschwäche oder reduziertes

Selbstwertgefühl können sowohl Anzeichen für Burnout (bzw. für die BO-Dimensionen emotionale Erschöpfung und reduzierte Leistungsfähigkeit) als auch für seelische Krankheit sein. Die Symptome der Burnout-Komponente Depersonalisierung lassen sich jedoch für das Konzept der geringen seelischen Gesundheit nicht finden (vgl. Barth 1990). Das Charakteristische des Burnout liegt demnach in der berufsbezogenen sozialen Interaktion, die chronisch sozialen Stress verursachen und bei unzureichender Bewältigung zum Ausbrennen – als eine bestimmte Form der seelischen Krankheit - führen kann.

Burnout und *Depression* – als eine bestimmte Form der seelischen Krankheit, die dem Ausbrennen inhaltlich sehr nahe steht - weisen zwar gemeinsame Symptome auf, sind jedoch im Hinblick auf ihre Entstehung, ihre Intensität oder ihre Globalität voneinander zu trennen. Nach Gamsjäger (1994) sind die depressiven Anteile beim Ausbrennen von der (endogenen) Depression durch ihre externe Entstehung (psychosoziale Kontext der Helferberufe), ihre Eingrenzung auf einen Lebensbereich (die Arbeitstätigkeit) sowie durch die geringere Intensität der Symptome zu unterscheiden. Die enge Beziehung zwischen Depression und Burnout wird jedoch durch die parallelen Symptome wie Motivationsverlust, Apathie, Interessenverlust, Gefühl abnehmender Kompetenzen, geringes Selbstwertgefühl u.v.a. deutlich, wodurch sich eine klare Trennung schwierig gestaltet. Burnout ist zwar noch keine Krankheit, enthält aber im Endstadium auf jeden Fall bereits pathogene Symptome. Insbesondere die Depression ist nach Rudow (2000) als ein Resultat des langwierigen Burnout-Prozesses zu deuten, wobei sich im Burnout-Prozeß die Gefühle der Hilflosigkeit nur zeitweise und schwankend einstellen, während sie bei der Depression anhaltend und stabil sind (vgl. auch Seligmans Theorie der ‚Erlernten Hilflosigkeit' 1979).

- **<u>Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit und Motivation</u>**

Berufszufriedenheit und Burnout hängen zwar zusammen, was durch Korrelationsanalysen klar belegt ist (vgl. u.a. Barth 1990; Pines et al. 1993; Gamsjäger 1994; Gamsjäger & Sauer 1996; Maslach & Jackson 1986) sind jedoch nicht als identisch zu betrachten und werden in der Literatur in der Regel auch nicht als synonyme Begriffe gebraucht (im Gegensatz zu den häufig fälschlicherweise gleichbedeutend verwendeten Begriffen Stress und Burnout).

Nach Merz (1979) ist Arbeitszufriedenheit die Summe bzw. Funktion verschiedener emotionaler und rationaler Teileinstellungen zur eigenen Arbeit bzw. zum Arbeitsverhältnis zu betrachten. Geringe Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit kann zu Burnout führen, aber es ist auch möglich, dass Burnout unabhängig von geringer Berufszufriedenheit entsteht. Nach dem Konzept der Arbeitszufriedenheit von Hackmann & Oldham (1975) entstehen Arbeitszufriedenheit und Motivation aus den drei psychischen Zuständen der erlebten Sinnhaftigkeit, der erlebten Verantwortung sowie der

Rückmeldung über die eigenen Arbeitsergebnisse. Diese drei Komponenten spielen sicher auch für die Entstehung von Burnout eine Rolle.

In Anlehnung an Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitszufriedenheit und Motivation (1966 bzw. Herzberg, Mausner, & Snydermans 1959) beeinflussen ‚Satisfaktoren' die Arbeitszufriedenheit und ‚Frustratoren' die Arbeitsunzufriedenheit (vgl. Kap. 3.1). Die Abwesenheit von Motivatoren und die Anwesenheit von Stressoren ist nach Barth (1990) ebenfalls in Zusammenhang mit der Burnout-Entstehung zu bringen: Personen, deren Arbeit viele Stressoren und wenige Motivatoren aufweist, dürfte hochgradig burnout-gefährdet sein (und umgekehrt). Allerdings dürften noch eine Reihe an zusätzlichen Komponenten, sogenannte „Mediatoren", einen Einfluß darauf haben, ob eine Person tatsächlich ausbrennt – zumal die Lehrer am Anfang ihres Berufslebens wohl alle relativ hoch motiviert sind und die Arbeit, da sie neu ist und die Anforderungen folglich auch hoch bzw. stressend sein dürften. Dennoch brennt nur ein bestimmter Teil aus, was wohl unter anderem auch mit der Art und Weise des Umgangs mit den Stressoren zusammenhängen könnte. Barth (1990) versucht, die Konstrukte, Stress, Arbeitszufriedenheit und Burnout in ein Modell zubringen – welche Faktoren aber nun als Mediatoren das Ausbrennen beeinflussen bleibt auch bei ihr weitgehend ungeklärt (vgl. Barth 1990, S. 67-69).

Insgesamt

Ein wesentlicher Aspekt im Zusammenhang mit dem Versuch einer Abgrenzung des Burnout-Phänomens von den oben genannten Beanspruchungsreaktionen und –folgen, der für sämtliche verwandte des Ausbrennens gilt, ist die von der Mehrheit der Autoren angenommene **berufsspezifische Komponente**: Burnout ist ein (überwiegend) **typisches Phänomen der Humandienstleistungsberufe mit psychosozialem oder pädagogischem Anspruch** in der Arbeitstätigkeit, die von relativ intensiven zwischenmenschlichen Kontakten geprägt ist. Darüber hinaus kann als zweiter wesentlicher Aspekt des Burnout-Syndroms die (ebenfalls von den meisten Burnout-Forschern postulierte) **Kombination aus mehreren, zumeist drei Dimensionen** emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung sowie Leistungseinschränkung genannt werden, die **nur für das Ausbrennen charakteristisch** sein dürfte.

Andere Beanspruchungsreaktionen und –folgen sind stärker auf situative Anforderungen und individuelle Handlungsvoraussetzungen bezogen und in diesem Sinne begrenzt oder als kurzfristige Zustände zu betrachten, während Burnout einem **längeren, jahrelangen Entwicklungsprozeß** unterliegt. Zudem färben beim Ausbrennen die **Auswirkungen auf die gesamte Person und ihre**

Lebenssituation ab. Burnout ist im Vergleich zu anderen negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen **als Syndrom stärker übergreifend** zu betrachten mit einer **komplexeren Symptomatik.**
Insgesamt kann Burnout eine Art **Schlüsselposition zwischen Gesundheit und Krankheit**, zwischen Befindensbeeinträchtigung und (psychischer) Krankheit zugeschrieben werden und ist nach Rudow (2000) „stärker als die anderen Beanspruchungsfolgen im Kontext psychischer Störungen und Krankheiten zu betrachten. (...) Von Burnout im Endstadium bis hin zur psychischen Krankheit ist es oft nur ein kleiner Schritt“ (Rudow 2000, S. 47).

Wie läßt sich Burnout in ein Belastungs-Beanspruchungsmodell einbauen?

Nachdem Fragen behandelt wurden, was unter dem Burnout-Begriff zu verstehen ist, welche Symptome es beinhaltet, wie sich dieses Konstrukt von verwandten Begriffen abhebt, soll abschließend in einer graphischen Darstellung verdeutlicht werden, wie das Phänomen in ein Belastungs-Beanspruchungs-Modell eingereiht werden könnte.
Die Auswertung verschiedener Arbeiten der Neunziger Jahre zur Belastung, Beanspruchung und zum Burnout lassen eine Einordnung des Phänomens in verschiedene Belastungs-Beanspruchungs-Zusammenhänge zu, wobei das von Rudow (1994, 2000) vorgelegte Konzept breite Zustimmung findet.

Aus Abbildung 2.2 geht hervor, wie Burnout (in Anlehnung an nach Rudow 1994) mit den verschiedenen negativen Beanspruchungsreaktionen und –folgen zusammenhängt. Die Graphik ist als Zusammenfassung der obigen Ausführungen zu verstehen und soll an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden. Auf das von Rudow entwickelte Rahmenmodell bzw. die Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz wird in Kapitel 3.1 eingegangen, in dem es um Entstehungsbedingungen sowie um relevante Modelle zur Entstehung von Stress und Burnout gehen soll.

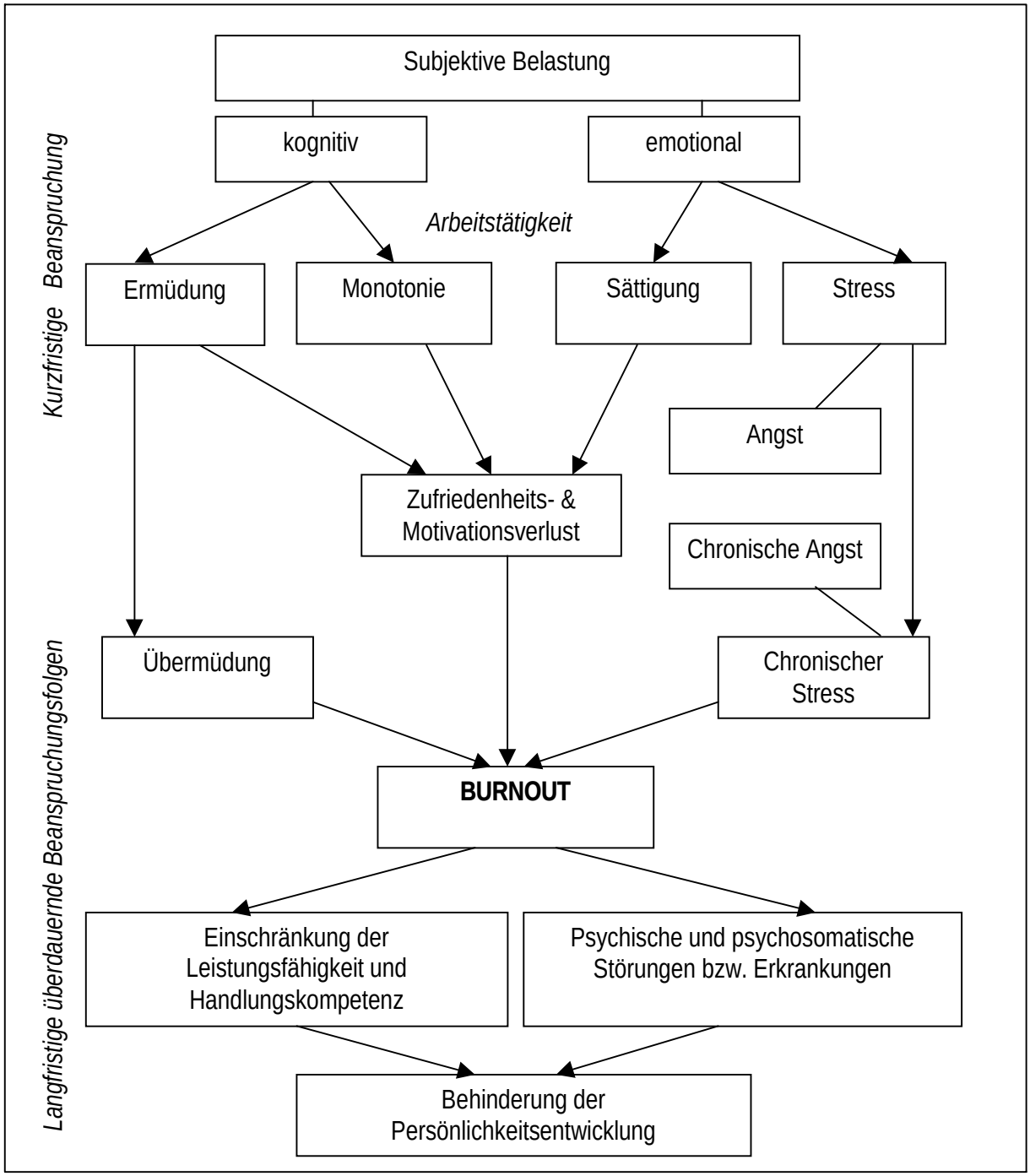

Abb. 2.2: Einordnung des Burnout-Phänomens in negative Beanspruchungsreaktionen und –folgen (angelehnt an Rudow 1994, S. 50, modifiziert).

3 Wie entsteht Burnout ? - Erklärungsansätze, Bedingungen und Modelle

Im folgenden Kapitel sollen burnout-relevante Modelle zum Stress, zur Arbeitszufriedenheit sowie zur Beanspruchung skizziert werden, die als Basis für viele nachfolgende Burnout-Erklärungsmodelle zu betrachten sind und auch das Arbeitsmodell der vorliegenden Arbeit beeinflußt haben (Kap. 3.1). Anschließend wird auf wesentliche grundlegende Burnout-Modelle eingegangen, wobei es weniger um detaillierte Beschreibungen sämtlicher Konzeptionen als um die jeweils wesentlichen Kerngedanken der verschiedenen Autoren zur Burnout-Genese geht (Kap. 3.2). Schließlich sollen drei grundlegende Erklärungsansätze mit den jeweils zugehörigen Burnout-Entstehungsbedingungen (Kap. 3.3) herausgearbeitet und ein Fazit (3.4) daraus gezogen werden.

3.1 Burnout-relevante Modelle zum Stress, zur Arbeitszufriedenheit und zur Beanspruchung

In der Stress-Forschung kann zwischen einem (1) physiologischen und einem (2) psychologischen Ansatz unterschieden werden. Beide Perspektiven liefern bedeutsame Aspekte, die für die Erklärung von Burnout relevant sind, weshalb sie an dieser Stelle besprochen werden sollen. Außerdem soll kurz auf Herzbergs (1966) grundlegende Zwei-Faktoren-Theorie zur Arbeitszufriedenheit bzw. Unzufriedenheit, die zweifellos einen engen Bezug zum Ausbrennen hat und als Vorlage für verschiedene Burnout-Modelle anzusehen ist, eingegangen werden. Schließlich wird Rudows (1990) handlungstheoretischer Modellansatz besprochen, da seine Rahmenkonzeption eine wesentliche Grundlage für das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Arbeitsmodell darstellt.

(1) Physisologisches Stress-Modell nach Selye (1975)

Mit Hilfe der physisologischen Stress-Forschung nach Selye (1975) kann das Entstehen der physiologischen Burnout-Symptome erklärt werden. Nach Selye ist Stress eine unspezifische biochemische Reaktion des Organismus auf jede Art von externer Anforderung. Diese Anpassungsleistung kann auf positive wie negative Ereignisse folgen, sie wird Allgemeines Anpassung Syndrom („General Adaptation Syndrome“, GAS) genannt. Das Allgemeine Anpassungssyndrom bzw. das biologische Stress-Syndrom verläuft in drei Phasen (vgl. Abb. 3.1): Auf die (1) Alarmphase, in der Stressoren auftauchen und die Widerstandsfähigkeit vorübergehend absinkt, folgt die (2) Widerstandsphase, in der sich der Körper auf die Stressoren (hormonell) einstellt und durch biologische Aktivitäten Anpassungsenergie, die jeder Mensch individuell verschieden stark besitzt, verbraucht. Die Anpassungsenergie wird verbraucht durch längere Einwirkung der Stressoren und die (3) Erschöpfungsphase setzt ein. Die physiologischen Alarmzeichen der Alarmphase (wie Nervosität, Cortison- und Adrenalin-Anstieg, Bluthochdruck,

Magenbeschwerden, Schlaflosigkeit u.v.a.) tauchen wieder auf, aber nun in irreversibler Form und sind stark gesundheitsbedrohlich, wenn die Stressoren eine bestimmte Grenze an Intensität

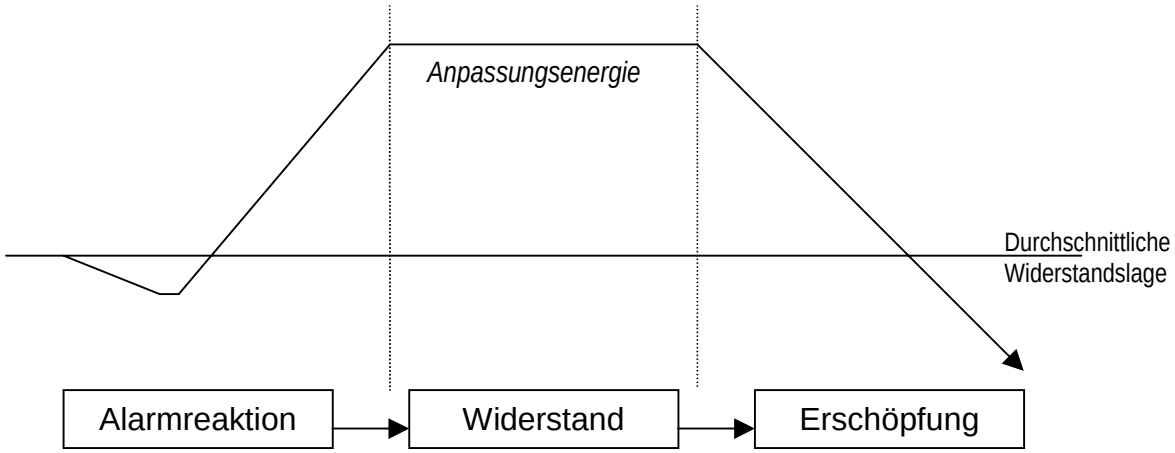

Abb. 3.1: Die drei Phasen des ‚General Adaptation Syndrome' (GAS) nach Selye (1975).

und/oder Zeitdauer überschreiten, so dass sie als chronisch zu bezeichnen wären. Während kurzzeitiger Stress bewältigt werden und sogar positive Wirkungen haben kann (Eustress), hat chronischer langfristiger Stress negative Folgen (Distress) und kann zum Ausgelaugt-Sein führen, wodurch die Hauptdimension des Ausbrennens, die emotionale Erschöpfung erklärt ist (vgl. Nitsch 1981, S.166-168).

(2) Psychologisches Stress-Modell nach Lazarus & Launier (1981)

Die psychologische Stress-Forschung nach Lazarus & Launier (1981) liefert mit seinem Ansatz des dynamischen mehrstufigen Bewertungsprozesses einen Erklärungsansatz für die Frage, warum unter relativ gleichen äußeren Bedingungen nur ein gewisser Teil der Arbeitenden ausbrennt. Eine Antwort liefern unterschiedliche individuelle Bewertungsprozesse der Stressoren sowie individuelle Bewältigungsstrategien. Lazarus (1966) unterscheidet zwischen primärer und sekundärer Bewertung einer Stress-Situation, die als Bedrohung, als Schaden bzw. Verlust oder (im günstigsten Falle) als Herausforderung (Eustress) gedeutet werden kann. Während die primäre Bewertung (‚primary appraisal') konkret auf die situative Ausgangslage bezogen ist, bei der ein zunächst neutraler Reiz (‚Stimulus') positiv, neutral oder negativ bewertet wird, berücksichtigt die sekundäre Bewertung (‚secondary appraisal') die individuell vorhandenen und aktivierbaren Handlungsressourcen für den Umgang mit den Stressoren. Darauf folgt in einer 3. Stufe eine Neubewertung der Situation (‚re-appraisal'), bei der eine Umbewertung der Stressoren in Abhängigkeit der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und Ansprüche sowie der bisherigen Bewältigungserfahrungen und Rückmeldungen der Umwelt vorgenommen wird (vgl. Abb. 3.2). Diese Neubewertung basiert auf der Prüfung des sogenannten Anforderungs-Kapazitäts-Verhältnisses (AKV). Fällt die Bilanzierung negativ aus, entsteht Distress, wird die Stress-Situation als überwindbare Herausforderung erlebt,

kann von Eustress gesprochen werden. Diesem kognitiven Stress-Modell zufolge spielen individuelle Coping-Stile bzw. die Erfahrungen mit Bewältigungsversuchen in der psychologischen Stress-Theorie eine entscheidende Rolle und werden von Lazarus & Launier (1981) differenziert in Informationssuche, direkte Aktionen, Unterlassen einer Aktion sowie intrapsychische Mechanismen, die in Abhängigkeit der individuellen Lerngeschichte, der Fähigkeiten und Eigenschaften sowie der Situationsbewertung in einem *dynamischen, transaktionalen Prozess* eingesetzt werden.

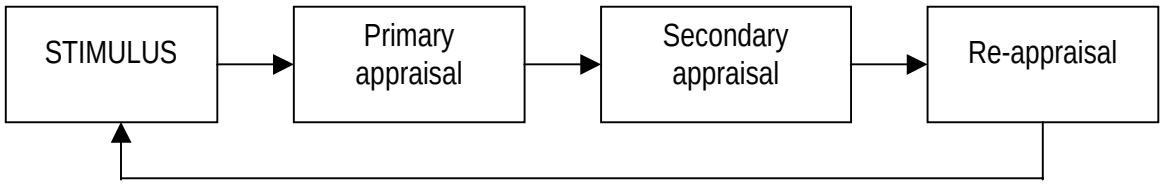

Abb. 3.2: Die drei Stufen des kognitiven Stress-Modells nach Lazarus & Launier (1981).

Das Coping-Verhalten gehört zum Stress-Modell dazu, die Coping-Erfahrungen beeinflussen die Bewertungsmuster, welche wiederum durch Stress dramatische Veränderungen erfahren können. Nach diesem Verständnis resultiert Burnout aus einer besonderen Art bzw. der Erfahrung von sozialem Stress, der nicht zufriedenstellend bewältigt wird. Dem Rückkopplungs-Modell zufolge können im Zusammenhang mit der Burnout-Entwicklung Defizite beim Coping unterstellt werden. In diesem Sinne bezeichnet Cherniss (1982) Burnout als einen langandauernden fehlgeschlagenen Umgang mit Stress durch nicht effizientes Coping (vgl. Kap. 3.2). Das transaktionale kognitive Stress-Modell liefert wertvolle Ansätze für die Coping-Stil- und die Burnout-Forschung (vgl. auch Nitsch 1981, S.213-259).

(3) Zwei-Faktoren-Theorie der Arbeitszufriedenheit nach Herzberg (1966)

Nach Herzberg (1966) sind zwei Faktoren für das Zustandekommen von beruflicher Motivation, Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit verantwortlich. Nach Herzberg werden (1) Arbeitszufriedenheit und (2) Unzufriedenheit bzw. die zwei postulierten grundsätzlichen Motive nach (1) Wachstum und (2) Vermeidung von jeweils unterschiedlichen Faktorengruppen beeinflußt:

Die sogenannten **‚Satisfaktoren' (‚Satisfiers')** haben mit dem eigentlichen Arbeitsinhalt und Motivatoren zu tun, werden daher auch ‚*Content*faktoren' genannt - ihre Anwesenheit führt zur Arbeitszufriedenheit. Herzberg nennt als wichtige Satisfaktoren die Arbeitstätigkeit selbst, die Möglichkeit, etwas zu Leisten, Verantwortung zu tragen und Anerkennung zu erfahren, Entfaltungs- und Aufstiegsmöglichkeiten u.v.a.. Satisfaktoren sorgen nach der Theorie für Zufriedenheit innerhalb der Ausprägungen „neutral" bis „zufrieden" und tragen zur Befriedigung des Wachstumsmotivs des Menschen bei.

(2) Die sogenannten **‚Frustratoren' (‚Dissatisfiers')** haben verstärkt mit der Arbeitsumgebung und äußeren Arbeitsbedingungen zu tun, werden daher als ‚*Kontext*faktoren' bezeichnet – ihre Anwesenheit (Ausprägung im negativen Sinne, also z.B. geringe Bezahlung) erzeugt Unzufriedenheit. Im Falle ihrer Ausprägung im schützenden Sinne (z.B. gutes Verhältnis innerhalb des Kollegiums) können sie vor Unzufriedenheit bewahren und werden daher auch ‚Hygiene-Faktoren' genannt. Zu den Frustratoren gehören zum Beispiel Bezahlung, soziale Beziehungen zu Kollegen und Vorgesetzten, Führungsstil, Arbeitsplatzsicherheit und physische Arbeitsplatzbedingungen. Frustratoren tragen nach Herzberg zur Unzufriedenheit innerhalb der Ausprägungen „neutral" bis „unzufrieden" bei. Zur Vorbeugung von Arbeitsunzufriedenheit gilt es also, die Frustratoren möglichst gering zu halten im Sinne des Vermeidungsmotivs. Dadurch wäre nach Herzberg jedoch nicht automatisch Arbeitszufriedenheit gewährleistet, denn hierfür sind Satisfaktoren zur Befriedigung der Wachstumsbedürfnisse notwendig.

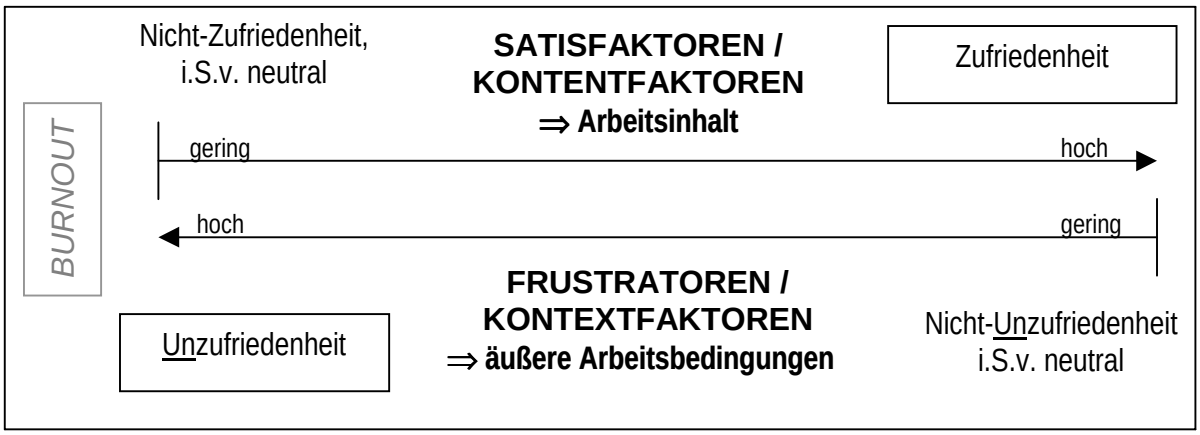

Abb. 3.3: Die zwei Faktoren der Arbeits(un)zufriedenheit nach Herzberg (1966) und ihr möglicher Bezug zum Burnout.

Abgesehen von verschiedenen Kritikpunkten an Herzbergs Ansatz, wie etwa die Nicht-Berücksichtigung der Möglichkeit, dass bei ‚inhaltsleerer' Arbeit Kontextfaktoren motivierende Funktion übernehmen können, der Nicht-Berücksichtigung von interindividuellen Unterschieden oder der Möglichkeit von verschiedenen Arten der Zufriedenheit, kann die Bedeutung dieses Ansatzes speziell darin gesehen werden, dass er den Arbeits*inhalt* in den Fokus der Überlegungen gerückt hat. Demzufolge wären bei einem zu verzeichnenden Motivations- bzw. Zufriedenheitsdefizit der Mitarbeiter von Organisationsseite aus Überlegungen über Veränderungsprozesse im Sinne des von Herzberg formulieren ‚*Job-enrichment-Konzeptes*' angebracht, was zum Beispiel in der Bereitstellung von erfüllbaren und angemessen sowie verantwortungsvollen und befriedigenden Arbeitsaufgaben bedeuten könnte (vgl. Ulich 1998, S. 43-45).

Es könnten sicher noch verschiedenen andere Modelle zur Arbeitszufriedenheit angeführt werden (z.B. Maslow 1954; Argyris 1964 oder Bruggemann 1974), allerdings dürfte Herzbergs Konzept

ausreichen, einen Bezug zum Ausbrennen deutlich werden zu lassen: Herzbergs Kerngedanken könnten auf die Entstehung von Burnout übertragen werden, da das Ausbrennen unbestritten mit einem deutlichen Motivations- bzw. Zufriedenheits*mangel* zusammenhängt. In diesem Sinne könnte Burnout durch das übermäßige Vorhandensein von Frustratoren bzw. Stressoren und die Abwesenheit von Satisfaktoren bzw. Motivatoren im Kontext der inhaltlichen Arbeitstätigkeit und äußeren Arbeitsbedingungen entstehen (vgl. Abb. 3.3). Allerdings spielen bei der Burnout-Entstehung auf jeden Fall noch eine Reihe an *Mediatoren* und individuellen Merkmalen eine Rolle (s.u.), die in diesem Ansatz nicht berücksichtigt werden (vgl. Barth 1990, S. 67-69).

(4) Tätigkeits- /handlungsorientiere Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz nach Rudow (1989)

Die theoretische Basis des von Rudow (1990, 1994) konzipierten Belastungs-Beanspruchungs-Rahmenmodells, basiert auf Grundgedanken der kognitiven Stress- und Handlungstheorie von Lazarus (1966) bzw. Lazarus & Launier (1981) sowie des physiologischen Stress-Modells von Selye (1981). Rudows handlungsorientiertes Belastungs-Beanspruchungs-Modell, welches für den Kontext der Lehrerbelastung entwickelt wurde, stellt eine weitere Grundlage für das in der vorliegenden Untersuchung entwickelte Burnout-Modell dar und soll daher ebenfalls besprochen werden. Die Rahmenkonzeption der tätigkeits- und handlungsorientierten Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz von Rudow ist in Abbildung 3.4 dargestellt. Zunächst ist begrifflich zwischen *Belastung* und *Beanspruchung* zu unterscheiden: Unter *objektiver Belastung* sind die Anforderungen bestehend aus den situativen und situationsübergreifenden Rahmenbedingungen und Arbeitsaufgaben zu verstehen. Über Bewertungs- und Deutungsprozesse des Individuums (von Rudow ‚Widerspiegelung' genannt) wird die objektive Belastung zur *subjektiv wahrgenommenen Belastung*, die sich in emotionale und kognitive Belastung differenzieren läßt und in die individuelle Handlungs- und Persönlichkeitsdispositionen mit hineinspielen. Während *kognitive* Belastung durch die Beurteilung des Schwierigkeitsausmaßes bei der Aufgabenerfüllung bedingt wird, entsteht die *emotionale* Belastung durch die Beurteilung der antizipierten (Un-)Angenehmheit der Aufgabenerfüllung. Zusammen bestimmen die beiden Komponenten die subjektive Belastung, die handlungsregulatorische Relevanz hat, da durch sie entsprechende Bewältigungsprozesse initiiert werden. Erst in der Tätigkeitsausübung entsteht durch die Wechselwirkung von physischen und kognitiven bzw. emotionalen Prozessen die *Beanspruchung, die sich in (kurzfristigen) psychophysischen Beanspruchungsreaktionen* äußern. Diese lassen sich in (1) psychische Anspannung und in (2) somatische (biochemische bzw. vegetative) Veränderungen differenzieren. Beanspruchungsreaktionen sind folglich als zeitlich auf den konkreten Handlungsablauf begrenzte psychophysische Phänomene zu betrachten.

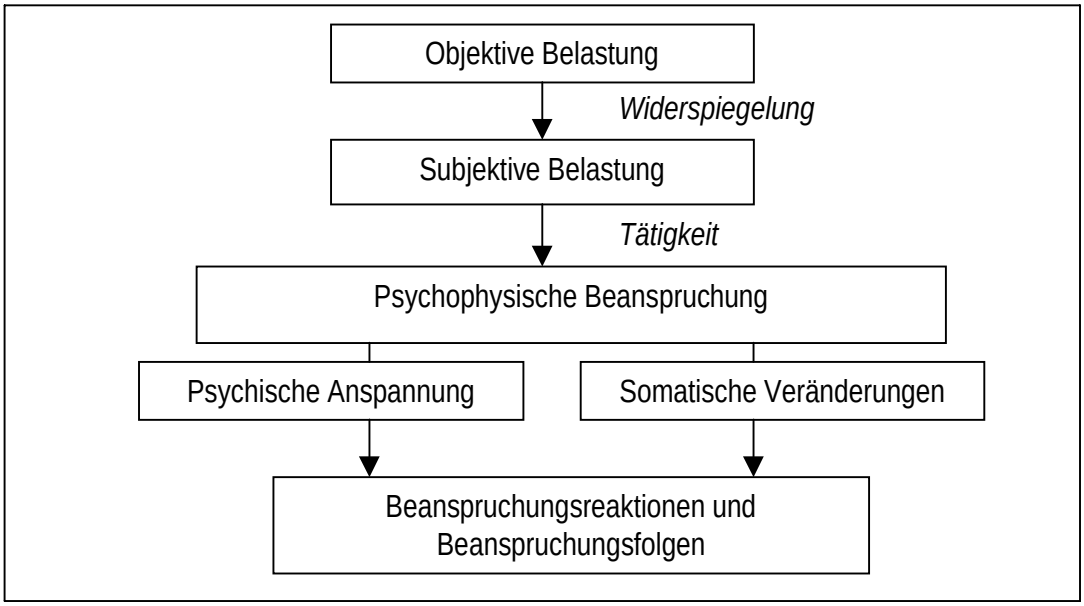

Abb. 3.4: Tätigkeits- bzw. handlungsorientierten Belastung-Beanspruchungs-Sequenz nach Rudow (1990, S. 6).

Die darauf folgenden *(langfristigen) Beanspruchungsfolgen* sind als überdauernde, motivationsbestimmende Phänomene zu verstehen. Die Beanspruchungsreaktionen und -folgen können grundsätzlich positiv wie auch negativ sein (hier sind die Begriffe ‚Eustress' und ‚Distress' einzuordnen). Dies hänge maßgeblich von der Effektivität der Belastungsbewältigung ab, die wiederum durch das Verhältnis zwischen objektiven Arbeitsanforderungen und Rahmenbedingungen und subjektiven Fähigkeiten bestimmt wird. Positive Beanspruchungsphänome stellen sich nach Rudow (1990) aufgrund von erfolgreicher Belastungsbewältigung mit angemessenen Strategien ein, führen zur emotionalen Stabilität sowie zur Aneignung von angemessenen Handlungsmustern und Bewältigungskompetenzen. Sie finden in Phänomenen wie Zufriedenheit und psychophysischem Wohlbefinden ihren Ausdruck, die einen positiven Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Negativ erlebte Belastungs- bzw. Stress-Situationen wirken sich in gegenteiliger Form aus und können zu negativen Beanspruchungsreaktionen und –folgen wie Gefühlen der Überforderung, Übermüdung, Monotonie oder *Angst* bzw. langfristig auch zu *Burnout* führen (vgl. auch Abb. 2.2 in Kap. 2.4).

3.2 Burnout-Modelle

Überblickt man die verschiedenen Burnout-Enstehungsmodelle kann festgestellt werden, dass weitgehende Einigkeit darüber besteht, dass die Burnout-Entwicklung mit der erlebten Zufriedenheit sowie mit Stress im Kontext der (psychosozialen bzw. pädagogischen) Arbeit zusammenhängt. Es liegt mittlerweile eine breite Auswahl an Modellen zur Erklärung der Entstehung von Burnout vor. Diese unterscheiden sich darin, dass sie jeweils andere Aspekte betonen, die in diesem Kapitel nur skizziert werden sollen, zumal ausführliche Darstellungen von Barth (1990) oder Gamsjäger (1994) vorliegen. Darüber hinaus werden auch neuere Ansätze einbezogen. Bei den ausgewählten Modellen einschlägiger Autoren lassen sich *Kerngedanken* herausfiltern, die nachfolgend zusammengestellt sind.

(1) Das **Burnout-Modell nach Freudenberger (1976) bzw. Freudenberger & Richelson (1981)**
Nach Freudenberger (1976) sowie Freudenberger & Richelson (1981) sind individuelle sowie gesellschaftliche Entstehungsbedingungen für das Ausbrennen verantwortlich: Zum einen sind dies unrealistisch überhöhte Erwartungen und ein ‚idealisiertes Selbstbild der eigenen Einflußmöglichkeiten' der ursprünglich engagierten Mitarbeiter sowie ein übertriebenes Bedürfnis zum Helfen. Hinzu kommen nach Freudenberger & Richelson (1981) als weitere burnout-relevante Faktoren verschiedene Folgen des gesellschaftlichen Wandels, der sich u.a. in einem Rückgang alter Werte und Normen (wie z.B. Nächstenliebe oder die Bedeutung der Familie) zeigt und zur Isolation führt. Die Autoren unterscheiden zwei Stadien des Burnout: (1.) Das erste ist ein *empfindendes Stadium*, in dem chronische Müdigkeit, Reizbarkeit sowie psychosomatische Beschwerden auftreten. (2.) Das zweite, gefährlichere weil *empfindungslose Stadium* beinhaltet dagegen die Verdrängung der eigenen Gefühle und führt schließlich zur Abstumpfung, Gleichgültigkeit, zum Zynismus bzw. Ausbrennen. Obwohl nach den Autoren speziell psychosoziale und pädagogische Berufsgruppen stark burnout-gefährdet sind, halten Freudenberger & Richelson (1981) es für möglich, dass auch andere Bevölkerungsgruppen wie z.B. Minderheiten oder Unterpriviligierte von Burnout betroffen sein können.

(2) Das **integrativen Burnout-Modell von Cherniss (1982)** basiert auf den grundlegenden Aspekten des kognitiven Stress-Konzeptes von Lazarus & Launier (1981), wobei Burnout als Ergebnis von sozialem Stress verstanden werden kann, der auftritt, wenn ein Mißverhältnis zwischen äußeren Anforderungen und Bewältigungsressourcen des Individuums besteht bzw. subjektiv wahrgenommen wird. Nach dem Modell von Cherniss entsteht Burnout als Folge von ineffektiven, fehlgeschlagenen Bewältigungsversuchen, die in Abbildung 3.5 dargestellt sind. Cherniss unterscheidet bei der Entwicklung von Burnout verschiedene Coping-Stile voneinander: Zunächst

wird aktiv-direktes Coping zur Stress-Bewältigung eingesetzt, wobei versucht wird, die Stress-Quelle direkt zu verändern und dadurch die Anspannung zu lösen.

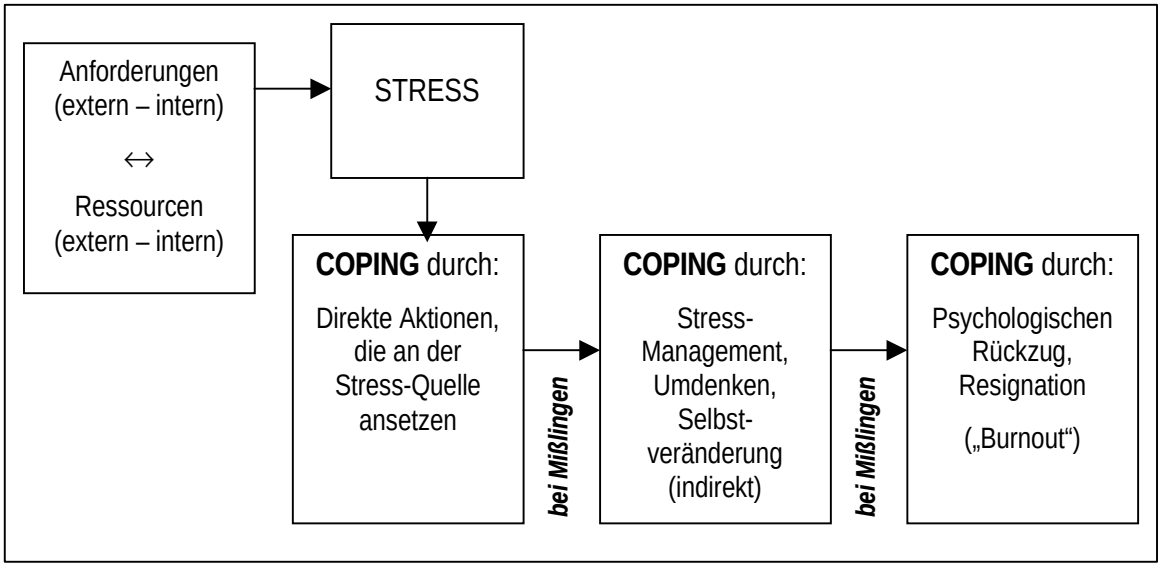

Abb. 3.5: Burnout-Prozess als Abfolge von ineffektiven, fehlgeschlagene Bewältigungsversuchen nach Cherniss (1982, S. 173).

Ist dies ungenügend erfolgreich folgen aktiv-indirekte Coping-Stile, zum Beispiel eine Umbewertung der Situation, Entspannung u.v.m.. Stellt sich auch dann kein Erfolg ein, werden zuletzt passiv-indirekte Coping-Maßnahmen eingesetzt, die im Zurückziehen und der eigenen Resignation bestehen können und zum Burnout führen.

Das Modell stützt sich auf wesentliche Aspekte der Coping-Differenzierung durch Pines, Aronson & Kafry (1981), auf die Stress-Konzeption von Lazarus & Launier (1981), Selye (1975) sowie die ‚Theorie der Erlernten Hilflosigkeit' nach Seligman (1979). Cherniss integriert in seiner Burnout-Konzeption verschiedene Ansätze, indem er neben individuellen Bewältigungsressourcen auch die Interaktion von individuellen, arbeitsorganisatorischen sowie gesellschaftlich-sozialen Faktoren berücksichtigt. Eine überhöhte unrealistische Erwartungshaltung an die eigenen Ziele und den Beruf interagieren mit bürokratischen Zwängen, öffentlichen Erwartungen an die Helfer sowie mit arbeitsbezogenem Stress, der nicht erfolgreich bewältigt wird. Diese konflikthaften Einflüsse und Wechselwirkungen führen zur Desillusionierung und zu Burnout. Das Ausbrennen beginnt zunächst mit einem Gefühl des Kompetenzverlustes, der schnell zum Zynismus oder zu apathischem Verhalten führt. Die Einstellungen und Gefühle zu den Klienten und zur Arbeit verändern sich, und die Betroffenen fühlen sich angespannt und emotional erschöpft. Burnout wird als transaktionaler Prozeß verstanden, der durch Stress, Beanspruchung und defensive Bewältigungsstrategien, die letztlich zu einem Gefühl des langfristig nicht gelungenen Umgangs mit Stress bzw. der Nicht-Kontrollierbarkeit von Stress führen. Der große Vorzug dieses Modell liegt darin, dass sich

unmittelbar Maßnahmen zur Prävention und Intervention ableiten lassen, die auf eine Reduzierung der externen und internen stressenden Anforderungen sowie auf eine Verbesserung der externen und internen Ressourcen zur besseren Bewältigung der unumgänglichen Stressoren etwa durch das Lernen bzw. Verstärken bestimmter Coping-Stile abzielen können (vgl. Cherniss 1982).

(3) Das **Soziale-Kompetenz-Modell von Harrison (1983)** erklärt die Entwicklung von Burnout in vergeblichen Versuchen, den Klienten zu helfen, wodurch ein niedriges Kompetenzgefühl entsteht, das langfristig zum Ausbrennen führt. Der Kerngedanke des Modells liegt im Kompetenzgefühl der Arbeitenden in sozialen Berufen, die vergleichsweise hoch motiviert sind und anderen Menschen helfen wollen. Aufgrund der Erfahrung, Umwelt erfolgreich beeinflussen bzw. helfen zu können oder nicht, entwickelt sich durch Erfolgs- oder Mißerfolgsrückmeldung ihr Kompetenzgefühl. Ein geringes Kompetenzgefühl bewirkt Motivationsverlust sowie eine geringe Erfolgserwartung, die zum Ausbrennen führen.

(4) Das **Defizit-Modell von Jayaratne & Chess (1983)** führt Burnout primär auf die Abwesenheit von Motivatoren zurück. Dieses Defizitmodell nimmt einen engen Bezug zwischen Burnout und Arbeitszufriedenheit an, für die Entstehung beider Konstrukte wird ein Mangel an Arbeitsmotivatoren verantwortlich gemacht. Unter Arbeitsmotivatoren verstehen die Autoren u.a. Anforderungen und Herausforderungen der Arbeit, Wohlbefinden am Arbeitsplatz, Bezahlung oder Aufstiegs-möglichkeiten. Nach Jayaratne & Chess hängt Burnout deutlich weniger mit der Anwesenheit von Stressoren innerhalb der Arbeitstätigkeit zusammen. Unter Stressoren fallen in dieser Konzeption Rollenkonflikte, Rollenambiguität sowie starke Arbeitsbelastung. Nach dieser Auffassung wären die Folgen von Arbeitsunzufriedenheit und Burnout die gleichen, nur dass bei Ausgebrannten die Symptome stärker ausgeprägt sind als bei Unzufriedenen, wie Cherniss 1982 oder Eisenstat & Felner 1983 zeigen konnten. Diese Auffassung widerspricht jedoch Modellen, nach denen Stress bzw. Stressoren als bedeutsame Faktoren bei der Burnout-Enstehung betrachtet werden.

(5) Das **Kybernetische Modell von Heifetz & Bersani (1983)** sieht die Ursache des Ausbrennens in einem mangelnden bzw. ineffektiven Feedback-System bei gleichzeitig hohen Ansprüchen an die Helfer. Nach diesem Modell existieren in den Humandienstleistungsberufen zwei Basisbedürfnisse, die bei ausbleibender Erfüllung zum Ausbrennen führen:

1. Die Absicht, beim Klienten positive Veränderungen zu bewirken;
2. Der Wunsch, eigene Erfolge im Beruf zu erleben und dadurch ‚persönliches Wachstum' zu erfahren.

Wenn bestimmte von Heifetz & Bersani genannte ‚Basiselemente einer zufriedenstellenden Arbeit' vollständig gegeben sind, scheint das Ausbrennen relativ unwahrscheinlich zu sein. Diese

Basiselemente hängen eng mit der Motivation und zielbestimmten Aktivitäten zusammen und begründen einen ‚kybernetischen Prozeß' zur Erreichung der Ziele des Arbeitenden, die zum ‚Wachstum' des Klienten sowie des Helfers selbst beitragen sollen. Sind die Anforderungen an den Helfer zu groß oder die Ziele unklar bzw. unerreichbar und die Fähigkeiten des Helfers nicht ausreichend, so dass ein Mißverhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen entsteht, kann es zum Ausbrennen führen, da die Basisbedürfnisse des Helfers nicht erfüllt werden.

(6) Das **Stress-Modell von Eisenstat & Felner (1983)** erklärt explizit die Entstehung der drei Burnout-Dimensionen: 1. Die starke Anwesenheit von Arbeits-Stressoren führt zunächst zur *emotionalen Erschöpfung*, dann zur *Depersonalisierung*, die sich in negativen Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber den Klienten äußert. Arbeits-Stressoren sind nach dieser Theorie zum Beispiel eine hohe quantitative Arbeitsbelastung sowie ungenügende oder fehlende Rückmeldung über den Arbeitserfolg.
2. Aus einem Mangel an Arbeits-Motivatoren entwickelt sich nach Eisenstat & Felner berufliche Unzufriedenheit sowie ein *Nachlassen der persönlichen Leistungsfähigkeit*. Arbeitsmotivatoren sind nach den Autoren in intrinsische und extrinsische Faktoren zu differenzieren: Intrinsische bzw. interne Motivatoren der Mitarbeiter in sozialen Berufen bestimmen insbesondere die Arbeitsqualität und bestehen in Anlehnung an Hackman & Oldham (1980) aus fünf Charakteristika der Arbeit: Abwechslung, Bedeutsamkeit, Identifikation, Autonomie sowie Feedback-Möglichkeiten innerhalb der Arbeitstätigkeit. Hinzu kommen noch zwei weitere motivierende Merkmale: (1) Persönliches Lernen und Weiterentwicklung sowie (2) Teilhabe an Entscheidungsprozessen. Ein extrinsischer Motivator kann zum Beispiel eine angemessenen Bezahlung sein.
Eine Strukturierung der Arbeit, die verhindert, dass die Helfer von den Arbeits-Stressoren überwältigt werden, dürfte die Entstehung von Burnout und Arbeitsunzufriedenheit verhindern. Stressoren beeinträchtigen zwar kaum die Arbeitsmotivation, aber wirken sich dafür um so stärker auf die emotionale und körperliche Erschöpfung sowie die Arbeitsunzufriedenheit aus. Demgegenüber führt ein Mangel an Arbeits-Motivatoren weniger zur Erschöpfung als zum Nachlassen der Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit. In diesem Stress-Modell wird Burnout als multidimensionales Syndrom interpretiert und postuliert, dass sowohl Stressoren als auch Motivatoren zum Entstehen des Phänomens beitragen, wobei diese sich auf jeweils unterschiedliche Dimensionen auswirken.

(7) Nach dem **Burnout-Modell von Meier (1983)** entsteht Burnout infolge eines erwarteten Mangels an Erfolgen und Belohnungen durch die Arbeit, während Mißerfolge und Bestrafung erwartet werden. Diese Erwartungshaltung wird zurückgeführt auf fehlendes bzw. ungenügendes

Feedback und Kompetenz-Rückmeldungen sowie auf die Unkontrollierbarkeit der Arbeitsergebnisse. Nach diesem Konzept ist Burnout als eine Funktion von personen- und umweltbezogenen Faktoren aufzufassen. Meier kann somit als Vertreter einer interaktionistischen Perspektive bezeichnet werden. Die Erfahrungen, die eine Person während der Arbeit macht, führt zu bestimmten Erwartungen, die zum Ausbrennen führen können:

(1.) Die Erwartung einer geringen Anwesenheit an positiven Arbeitsverstärkern, sowie einer hohen Anwesenheit an negativen Verstärkern der Arbeitsumgebung (Belohnungserwartung);
(2.) die Erwartung von geringen Kontrollmöglichkeiten in Bezug auf die potentiell in der Arbeitsumgebung vorhandenen Verstärker (Ziel- und Kontrollerwartung) sowie
(3.) die Erwartung der eigenen unzureichenden Fähigkeit, die zur Kontrolle der Verstärker benötigten Verhaltensressourcen zu besitzen und diese somit beeinflussen zu können - in diesem Zusammenhang wird oft Angst erlebt (Erwartung über die eigene Kompetenz).
(4.) Als vierten Aspekt des Burnout-Modells wird von Meier die ‚Kontextverarbeitung' genannt, die durch die individuelle Verarbeitung der Arbeits- und Umweltbedingungen gekennzeichnet ist und zum Erlernen oder Verändern von Erwartungen führt.

Das Modell betont die herausragende Bedeutung der Erwartungen bei der Burnout-Entstehung und berücksichtigt hierbei die Interaktion zwischen internalen und externalen Prozessen. In dieser interaktionistischen Sichtweise werden die Ursachen des Ausbrennens sowohl in Merkmalen der Umgebung als auch in Merkmalen des Individuums gesehen, wobei speziell die kognitiven und behavioralen Komponenten des Burnout fokussiert werden.

(8) Das **Burnout-Modell nach Aronson, Pines & Kafry (1983, 1993)** betonen den Aspekt der Erschöpfung in ihrem Burnout-Modell, die sich geistig, körperlich und emotional auswirkt (s. Kap. 2). Die Autoren definieren Burnout ähnlich wie Überdruß als die Erfahrung von einstellungsmäßiger (geistiger), emotionaler und körperlicher Erschöpfung, die aus der Anwesenheit von Stressoren bei gleichzeitiger Abwesenheit an Satisfaktoren entsteht. Burnout speziell wird „als Resultat andauernder und wiederholter emotionaler Belastung im Zusammenhang mit langfristigem, intensiven Einsatz für andere Menschen" betrachtet (Pines et al. 1993, S. 25). In den von Aronson et al. (1983) genannten Entstehungsfaktoren zeigen sich große Parallelen zu den von Maslach & Jackson (1981, 1986) postulieren. Hierin macht sich die langjährige Zusammenarbeit von Maslach und Pines bemerkbar. Beide Autorengruppen sehen eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur der Helfer (beziehungsorientiert, empathisch, idealistisch) als eine Entstehungsbedingung an. Hinzu kommen Kognitionen über Umwelt und die Art der Erfolgsbewertung als intervenierende Persönlichkeitsvariablen. Die Hauptursache des Ausbrennens liegt jedoch bei beiden in den Bedingungen der Arbeitstätigkeit, die emotional sehr intensiv und belastend ist und durch die eindimensionale Helfer-Hilfesuchenden-Beziehung geprägt ist. Weitere entscheidende Arbeits- und Organisationsbedingungen sind nach Aronson et al. sowie Maslach & Jackson z.B. ein Mangel an Vielseitigkeit, ungenügende Unterstützungssysteme oder unklare Rollenstrukturen. Aus diesem

Grunde empfehlen sie vor allem eine Veränderung der Arbeits- und Organisationsbedingungen sowie eine gezieltere Ausbildung.

(9) Das **Burnout-Modell von Maslach & Jackson (1981, 1986**) weist klare Parallelen in bezug auf die angenommenen Entstehungsbedingungen auf, wobei Maslach & Jackson die Depersonalisierung sowie die abnehmende persönliche Leistungsfähigkeit stärker hervorheben bzw. in ihren Entstehungsursachen zwischen den drei Dimensionen differenzieren. Auf das Burnout-Phänomen aus der Sicht von Maslach & Jackson wird an mehreren Stellen dieser Arbeit eingegangen (vgl. Kap. 2 sowie 9.5 und Kap.10).

Als Entstehungsbedingungen für die emotionale Erschöpfung sowie für die Depersonalisierung sehen Maslach und Jackson bestimmte Arbeitsbedingungen sowie die Art der Helfer-Klient-Beziehung an (s.o.). Maslach & Jackson (1984) nennen zwar *bestimmte Eigenschaften der Einzelperson*, die u.a. den interpersonalen Stil, Bedürfnisse, Erwartungen oder das Selbstkonzept betreffen. Aber wie auch Aronson et al. (1983) sehen sie die Hauptursachen von Burnout eindeutig in *Arbeitsbedingungen und der Organisationsstruktur*: Fehlende Belohnung bzw. mangelndes Feedback-System, Rollenunklarheit und Rollenkonflikte, fehlende Autonomie sowie fehlende Kontrollmöglichkeiten und ein Defizit an sozialen Unterstützungssystemen werden als burnout-fördernde Komponenten postuliert. Darüber hinaus sehen Maslach & Jackson (1984) eine Ursache für Depersonalisierung auch in *gesellschaftlich-sozialen Veränderungen* (wie Verlust an Gemeinschaftsgefühl, Veränderung der Familienstrukturen etc.).

(10) Mit dem **Burnout-Phasen-Modell von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1984, 1988)** kann das Ausbrennen in acht Phasen differenziert werden, die sich aus der unterschiedlichen Gewichtung der drei Burnout-Dimensionen ergeben. Diese werden in Kapitel 10.4 ausführlicher beschrieben und graphisch dargestellt, da im empirischen Teil dieser Arbeit der Phasenwert nach Golembiewski & Munzenrider als ein gängiges Burnout-Maß herangezogen wird. Die Autoren des Phasen-Modells beziehen sich auf die Burnout-Konzeption sowie das Burnout-Erfassungsinstrument von Maslach & Jackson (1981, 1986), nach denen Burnout als dreidimensionales Syndrom zu verstehen und mit drei Subskalen zu erfassen ist. Nach der Auffassung von Golembiewski & Munzenrider führen Überforderung und Stress sowie Gefühle von Autonomie- und Kontrollverlusten zu einer Bedrohung des Selbstbildes der Helfer. Diese tragen zur Entwicklung einer objekthaften und distanzierten Behandlung der Hilfesuchenden bei, was wiederum die subjektiv verringerte Leistungsfähigkeit der Helfer nach sich zieht. In der Folge kommt es zur emotionalen Erschöpfung der Arbeitenden. Demnach beginnt in diesem Phasen-Modell der Prozess des Ausbrennens mit (1) *Depersonalisierung*, worauf sich ein (2) *Nachlassen der persönlichen Leistungsfähigkeit* einstellt und als letzte Komponente des

fortgeschrittenen Verlaufs die Komponente der (3) *emotionalen Erschöpfung* hinzu kommt. Allerdings ist das Phasen-Modell bzw. die Einteilung in die acht Phasen durchaus nicht unumstritten, denn es wären auch andere Phasenabfolgen sowie Einteilungskriterien denkbar und plausibel, worauf in Kapitel 10.4 bzw. 10.5 eingegangen wird. Die genaue Abfolge der einzelnen acht Phasen ist jedoch auch nach Aussagen der Autoren nicht unbedingt zwingend, zumal zwischen akutem (Phasen I, V und VIII) und chronischem Burnout (Phasen I, II, IV und VIII) unterschieden wird. Das Modell stellt also kein Entwicklungsmodell im eigentlichen Sinne mit strenger Chronologie dar, sondern ermöglicht, die tendenzielle Zuordnung in eine bestimmte Phase des Ausbrennens, in der jeweils bestimmte erhöhte oder erniedrigte Ausprägungen der drei Burnout-Dimensionen vorliegen müssen, die durch bestimmte ‚Cut-off-Points' ermittelt werden.
Während es bei Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) weniger um eine Ursachen-Zuschreibung des Ausbrennens geht, liegt der Verdienst dieses Modells in der Berücksichtigung des prozeßhaften Verlaufs unter Differenzierung der drei Burnout-Dimensionen, wodurch eine Beurteilung der Gefährdung des Individuums möglich ist (vgl. auch Kap. 10.4 und 10.5).

(11) Im **Burnout-Modell von Edelwich & Brodsky (1984)** werden vier Phasen der Desillusionierung bzw. des Ausbrennens beschrieben, die von anfänglichem (1) Idealismus und enthusiastischem Engagement beim Wunsch des ‚anderen Menschen Helfen-wollens', über (2) Stagnation aufgrund beruflicher Enttäuschungen mangelnder Erfolgsrückmeldungen, zur (3) Frustration und wachsenden beruflichen Unzufriedenheit bei andauernden Mißerfolgserlebnissen und Fragen nach der Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit, sinkendem Kompetenz-Gefühl und einsetzenden Energieverlusten, emotionalen sowie physischen Befindensbeeinträchtigungen bis zur (4) Apathie und Resignation, die sich bei ständig anhaltenden Mißerfolgserlebnissen einstellen, die bei fehlender Möglichkeit, den Arbeitsplatz zu wechseln zu einer Art ‚inneren Kündigung' bzw. zum Burnout führen (vgl. Abb. 3.6).

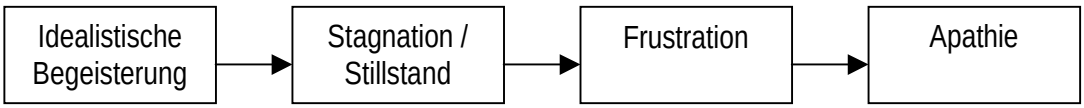

Abb. 3.6: Die vier Phasen des Ausbrennens nach Edelwich & Brodsky (1984).

Die Ursachen für das Ausbrennen sehen Edelwich & Brodsky (1984) in arbeits- und organisations-bedingten Faktoren wie Überlastung durch bestimmte Arbeitsbedingungen wie mangelndes Feedback bzw. Undankbarkeit der Klienten, Bürokratismus und Handlungseinschränkungen, geringe Bezahlung. Die berufliche Motivation der Helfer wird von den Autoren als entscheidender Grund für das Ausbrennen betrachtet: Auf personenbezogener Seite führen nach Edelwich & Brodsky

idealisierte Erwartungen an die eigenen beruflichen Einflußmöglichkeiten, überhöhtes Machtbedürfnis und die realisierte Diskrepanz zwischen gewünschten und realisierten Zielen zu Burnout. Maßnahmen müssen nach Edelwich & Brodsky (1984) vor allem beim Betroffenen selbst, also der (psychoanalytisch-therapeutischen) Aufarbeitung der jeweiligen Problematik des Lehrers ansetzen.

(12) Nach **Fengler (1991/ 1998)** können in der Burnout-Entstehung **zehn Phasen** postuliert werden, wobei das eigentliche Ausbrennen erst in Phase 10 erfolgt. Der Prozeß des Ausbrennens entsteht auch bei diesem Ansatz nach anfänglich hohem Idealismus und Freundlichkeit (1), zu dem arbeitsbedingte Überforderung bzw. Überlastung kommt (2). Es folgen abnehmende Freundlichkeit (3), Schuldgefühle (4), vermehrte Anstrengung (5), Erfolglosigkeit (6), Hilflosigkeit (7), Hoffnungslosigkeit (8), Erschöpfung, Abneigung gegenüber den Klienten, Apathie, Aufbäumen und Wut (9) bis zum Burnout (10), welches nach Fengler einher gehen kann mit Selbstbeschuldigung, Flucht, Zynismus, Sarkasmus, psychosomatischen Symptomen, Fehlzeiten, Kündigung bis zum sozialen Abstieg oder sogar Selbstmord (vgl. Fengler 1998).

(13) Von **Bauer, Kopka & Brindt (1996)** wird ein **Teufelskreis-Modell des Burnout** vorgeschlagen, welches einen systemischen Ansatz hat und besagt, dass es einem Prinzip der funktionellen Geschlossenheit selbstreferentieller Systeme folgt, dadurch resistent gegenüber (äußeren) Veränderungen ist. Bauer et al. beziehen ihr Modell konkret auf die Lehrersituation und sehen als zentralen Bestandteil, der zum Ausbrennen führt, das nicht erfolgreiche Handeln des Lehrers im Unterricht bzw. die Auswirkung dessen auf sein Selbstkonzept und sein Selbstwirksamkeitserleben im Unterrichtskontext an. Nimmt ein Lehrer seine Aufgabenerfüllung als schlecht wahr - unabhängig davon, ob Arbeitserfolge aufgrund eigener Defizite oder bestimmter Arbeits- und Organisationsmerkmale tatsächlich ausbleiben bzw. er darüber keine adäquate Rückmeldung erhält – gewinnt der Lehrer die Überzeugung, dass er das Unterrichtsgeschehen nicht kontrollieren kann und stellt den Sinn seiner eigenen Arbeit in Frage. Das Erleben der geringen Wirksamkeit seines Handelns wirkt sich negativ auf sein Selbstkonzept aus und führt zur inneren emotionalen Erschöpfung, die wiederum eine weitere Reduzierung der eigenen Leistungsfähigkeit nach sich zieht und wiederholt zu einer „schlechten Aufgabenerfüllung“ beiträgt, womit sich der Teufelskreis schließt (vgl. Abb. 3.7). Dieser Ansatz, der Burnout als einen sich selbst verstärkenden Teufelskreis wahrnimmt, weist eindeutig Anleihen zur ‚Theorie der Erlernten Hilflosigkeit‘ nach Seligman (1979) auf, die häufig zur Erklärung von Ängsten verwendet wird.

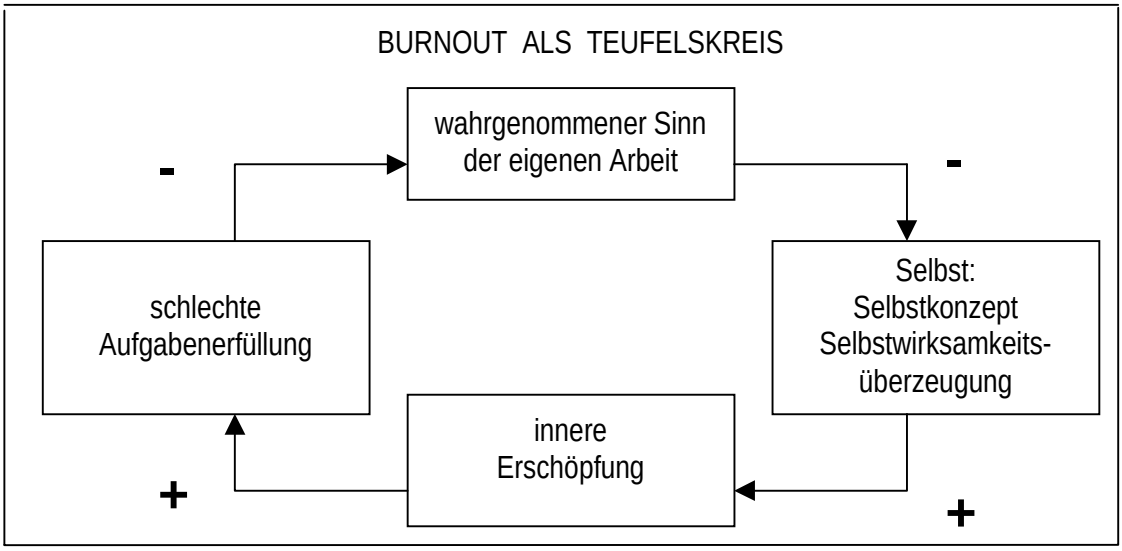

Abb. 3.7: Teufelskreis-Modell des Burnout nach Bauer, Kopka & Brindt (1996, S. 111).

Modelltheoretisch gehen Bauer et al. (1996) offensichtlich davon aus, dass sich der Burnout-Teufelskreis nicht durch Interventionen von außen beeinflussen läßt, sondern sich nur durch systembezogene, quasitherapeutische Maßnahmen in ‚Engelskreise' umwandeln läßt (vgl. Bauer, Kopka & Brindt 1996).

(14) Das **Modell zur Beanspruchungs- bzw. Burnout-Entstehung von Richter & Hacker (1998)** bezieht sich auf die ‚Social Exchange-Equity-Theory' nach van Dierendonck & Schaufeli (1994). Die Quellen für die Entwicklung von Beanspruchungssymptomen oder Burnout in Humandienstleistungs-

berufen sehen die Autoren in zwei ‚berufsspezifischen Schnittstellen' begründet, die sich (1) aus der Helfer-Klient-Beziehung sowie (2) aus der Helfer-Organisations-Beziehung ergeben.

Aufgrund der bestehenden Ungleichgewichte in der Bilanzierung von Geben und Nehmen bei beiden Schnittstellen können auf multidimensionale Art Burnout-Symptome entstehen, wobei Richter & Hacker zwischen den drei Burnout-Dimensionen unterscheiden, die in Abbildung 3.8 skizziert sind.

(1) Die menschlich-interpersonale Bilanz in der Beziehung zwischen Helfer und Klient kann negativ ausfallen aufgrund des sogenannten ‚Kern-Widerspruchs' der Helferberufe allgemein, der in der relativ intensiven helfenden und emotionalen Zuwendung (dem ‚Helfen-Wollen') bei zumeist zuwenig Zeit für emotionale Zuwendung bzw. fehlendem oder geringem Rückfluß an Dank durch die Klienten besteht (vgl. Richter & Hacker 1998, S. 150). Infolge dieses Mangels an sozial befriedigendem Feedback durch die Hilfesuchenden –ist die Tätigkeit der Humandienstleistungsberufe nach Richter & Hacker als ‚unvollständig' zu bezeichnen – und es können sich psychische und körperliche Erschöpfungssymptome einstellen, die sich mit der BO-Dimension emotionale Erschöpfung decken. Damit verbunden ist dem Modell zufolge eine Form der emotionalen Abwendung und Gleichgültigkeit

im Extremfall sogar Aversion gegenüber den Klienten (was der Depersonalisierung entspricht).

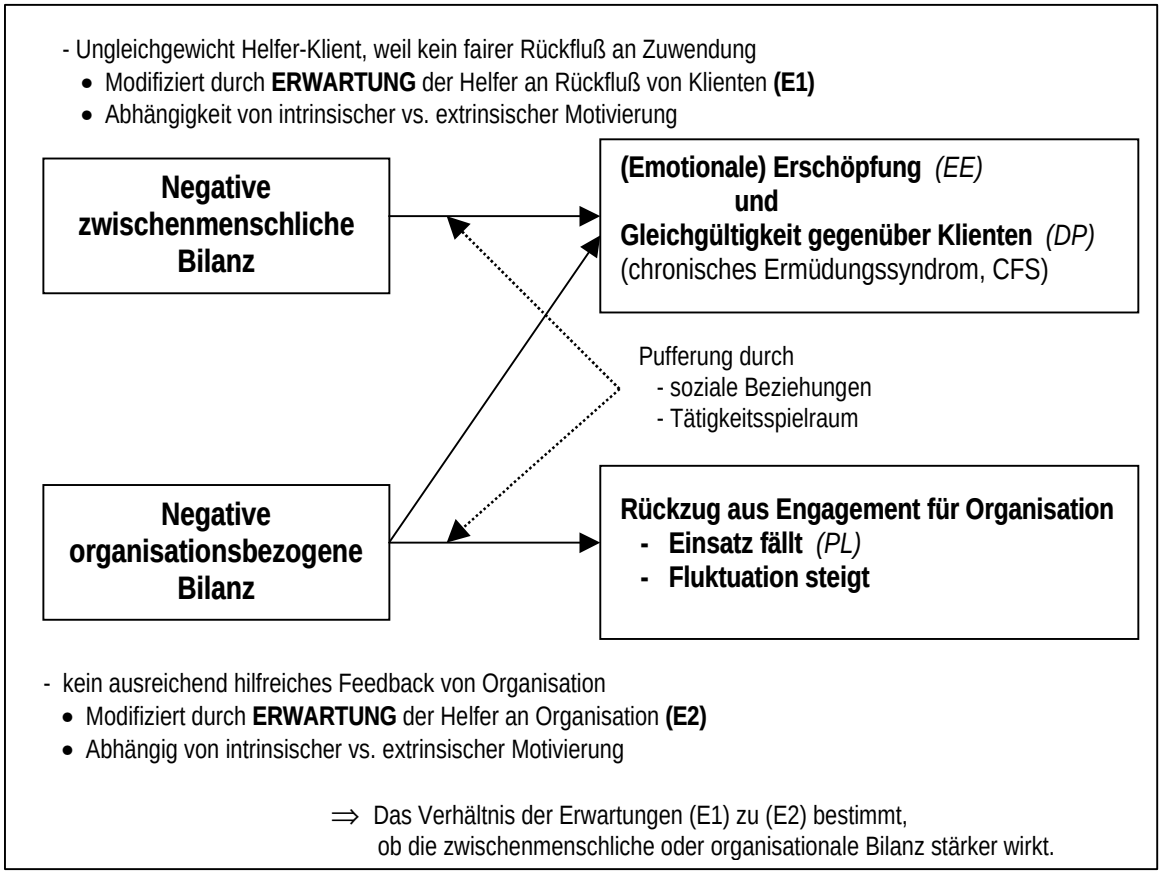

Abb. 3.8: Modell der Entstehung von Beanspruchung bzw. Burnout in Humandienstleistungsberufen nach Richter & Hacker (1998, S. 151) mit Bezug zur Social Exchange/Equity Theory.

(2) Auf der Ebene der Helfer-Organisation-Beziehung kann die Bilanzierung ebenfalls negativ ausfallen, wenn der zumeist (von der Organisationsseite) erwarteten engagierten Arbeit eine als ungenügend empfundene Unterstützung oder Bezahlung (als eine Form von Feedback durch den Arbeitgeber) sowie eingeschränkte Handlungs- und Einflußmöglichkeiten des Arbeitenden gegenüberstehen. Die Folge des erlebten zu wenig von der Organisation und der Gesellschaft wertgeschätzten Arbeitsleistung können ein nachlassendes Engagement des Helfers, sinkende Identifikation (‚corporate identity') mit der eigenen Arbeitstätigkeit bzw. Institution - damit verbunden die Einschränkung der Arbeitsleistung - bis zu steigender ‚drop-out-Wahrscheinlichkeit' der Helfer sein (vgl. Richter & Hacker 1998, S. 150).

Als vermittelnde Elemente dieser beiden Feedback-Defizite der Humandienstleistungsberufe kommen noch sogenannte ‚Puffer' hinzu wie zum Beispiel soziale Beziehungen, individuelle Zielsetzungen, Einstellungen, wahrgenommener Arbeitszeitdruck oder Ausstattung etc.. Insgesamt sehen Richter & Hacker (1998) die Entstehung ‚defizitärer Tätigkeitsstrukturen' als die wesentlichen Ursachen an, die zum Ausbrennen führen (vgl. Abb. 3.9).

3.3 Zusammenfassung der Burnout-Modelle in drei grundlegende Erklärungsansätze unter Zuordnung potentieller Entstehungsbedingungen

Entsprechend der Vielzahl an existierenden Burnout-Definitionen findet man in der Literaturdurchsicht auch eine breite Auswahl an Erklärungsversuchen für die Ursachen des Ausbrennens, die verschiedene Schwerpunkte setzen und zum Teil auch zu widersprüchlichen Ergebnissen kommen. Im vorangegangenen Kapitel 3.2 wurde versucht, die wesentlichen Gedanken von einschlägigen Autoren(-gruppen) über Entstehungsbedingungen des Burnout zu skizzieren, wobei es noch eine Reihe weiterer Modelle gibt, die jedoch m.E. nach keine grundsätzlich neuen Erkenntnisse hinzufügen würden bzw. sich auf bereits bestehende Modelle stützen (vgl. u.a. die Burnout-Arbeitsmodelle der empirischen Studien von Barth 1990/1997; Gamsjäger 1994 bzw. Gamsjäger & Sauer 1996 sowie Bauer & Kanders 1998).

Nach der Skizzierung grundsätzlicher Modelle liegt das Bestreben dieses Unterkapitels abschließend darin, einen Gliederungsversuch der nebeneinander existierenden Entstehungsmodelle des Ausbrennens vorzunehmen und die jeweils genannten Entstehungsbedingungen entsprechend zuzuordnen. Die hier gewählte Differenzierung erfolgt in Anlehnung an Enzmann & Kleiber (1989), nach der als Kriterium die jeweils *verschiedenen Forschungsrichtungen* dienen, die mit jeweils unterschiedlicher Perspektive die Frage nach den zentralen Entstehungsquellen beantworten. Demzufolge läßt sich das heterogene Bild an Burnout-Genese-Modellen in drei grundsätzliche Richtungen unterscheiden:

1 Differentialpsychologische, individuenzentrierte Ansätze,
2 Arbeits- und organisationspsychologische Ansätze sowie
3 Soziologische-sozialwissenschaftliche Ansätze.

Die jeweils zugeordneten potentiell burnout-relevanten Entstehungsbedingungen und Merkmale wurden aus der Durchsicht verschiedener Burnout-Modelle und Theorien zusammengestellt sowie ergänzt durch die jeweils genannten Einflußfaktoren von Barth (1990), Rudow (1994) sowie Richter & Hacker (1998).

zu 1) Differentialpsychologische, individuenzentrierte Ansätze

Die individuenzentrierten Ansätze betrachten Burnout schwerpunktmäßig unter dem individuellen Aspekt, umweltbedingte Faktoren bleiben weitgehend unbeachtet. Ohne Zweifel kann der Einzelperson bzw. ihrer Persönlichkeit, ihren Ansprüchen und Handlungsressourcen einen berechtigten Einfluß auf die Burnout-Entwicklung zugesprochen werden. Allerdings ist dieser ausschließliche Blickwinkel auf das Individuum insofern problematisch, als er (zu) einseitige

Erklärungsversuche für das Syndrom liefert.

Vertreter von individuenzentrierten Ansätzen betrachten Burnout als emotionale, kognitive und körperliche Erschöpfung. Allerdings sind die einzelnen Burnout-Konzepte in Bezug auf ihre personenbezogenen Entstehungstheorien sehr heterogen: Als einschlägige Vertreter seien Edelwich & Brodsky (1984) genannt, nach denen Burnout dadurch bedingt wird, dass der Betroffene in zunehmendem Maße Energie und Idealismus verliert. Demgegenüber sieht Freudenberger (1974) im anfänglichen *Über-Engagement und der übertriebenen Helfermotivation* des Betroffenen, welches aber nicht wirklich erfolgreich ist, den Grund für die Burnout-Entwicklung. Wieder andere Autoren nehmen *psychoanalytische Ursachen* an. Hier ist auf Fischer (1983), Heifets & Bersani (1983) oder Schmidbauer (1990) zu verweisen, die das berufliche Scheitern des Helfers an seinen *Größenwahnvorstellungen*, an *Perfektionsstreben* oder an *überzogenen selbstlos-aufopfernden Idealen* bzw. dem *übersteigerten Berufsethos*, das häufig bei Arbeitstätigen in sozialen Berufen charakteristisch ist bzw. zum Teil auch erwartet wird.

Mögliche individuelle Bedingungsfaktoren:

Folgende potentiell die Burnout-Entstehung beeinflussende Persönlichkeitsmerkmale sind in Betracht zu ziehen, für die mehr oder weniger enge Zusammenhänge nachgewiesen wurden:

Berufsbezogene Motivation, Handlungsziele und Einstellungen:
- relativ starke Betonung an der Beziehungsebene (versus Sachebene),
- Über-Identifikation mit den Klienten,
- hohe soziale Motivation,
- Idealismus, Enthusiasmus, Engagement,
- Verantwortungsbewußtsein,
- Perfektionismus-Streben,
- Opferbereitschaft,
- finale Berufsorientierung d.h. ‚Berufswahl um des Helfens willen', geringe instrumentelle (pragmatisch-existenzielle) Berufsorientierung u.a.

Persönlichkeitsmerkmale:
- externale Kontrollüberzeugungen,
- Empathie,
- passive, indirekte bzw. defensive Bewältigungsstile,
- Subjektive Stress-Belastungstoleranz,
- Angstniveau,
- Aggressivität,
- Verhaltenstyp A, ‚Workaholism',
- emotionale Labilität,
- geringes Selbstbewußtsein u.a.

Demographische Merkmale: nur bedingter bzw. unklarer Einfluß der Faktoren (vgl. Kap. 5):
- Geschlecht,
- Alter,
- Familienstand u.a.

zu 2) Arbeits- und organisationspsychologische Ansätze

Die arbeits- und organisationsbezogenen Ansätze sind insgesamt sehr vielfältig, da der Arbeits- und Organisationsbereich viele Merkmale enthält, die potentiell burnout-relevant sein können. Obwohl in diesen Konzepten die Umwelt schwerpunktmäßig als Ursache des Ausbrennens betrachtet wird, werden von den Vertretern dieser Richtung individuelle Einflüsse häufig nicht abgestritten. Da Burnout definitionsgemäß überwiegend in psychosozialen und pädagogischen Berufen vorkommt, wird in vielen Modellen die intensive helfende Arbeit, die hochgradig durch emotional belastende zwischen-menschliche Interaktionen geprägt ist, als zentrale Komponente gesehen. Burnout-Verursacher wären somit die *Helfer-Klient-Beziehung* bzw. der damit verbundene *Arbeitsstress* (u.a. bei Maslach & Jackson 1984; Cherniss 1982; Kyriacou 1987; Kleiber & Enzman 1989; Burisch 1994 oder Aronson et al. 1983). Im wesentlichen nehmen die Modelle Bezug auf das Stress-Modell von Lazarus & Launier (1981), nach dem (Arbeits)Stress aus einem Ungleichgewicht zwischen externen (aufgabenbezogenen) Anforderungen und individuellen Bewältigungsressourcen entsteht. *Uneffiziente Bewältigungsversuche* führen zum (inneren) Rückzug von der Arbeit und den Aufgaben und schließlich zum Ausbrennen. *Mangelnde Feedback-Möglichkeiten* über den Erfolg der eigenen Arbeit, *fehlende Beurteilungskriterien* sowie andere allgemeine Arbeitsbedingungen oder die Organisationsstruktur sind ebenfalls im Kontext mit arbeits- und organisationsbezogenen Burnout-Erklärungsansätzen zu nennen. Als Vertreter können zum Beispiel Edelwich & Brodsky (1984), Aronson et al. (1983) oder Kleiber & Enzman (1989) gelten.

Mögliche arbeits- und organisationsbezogene Bedingungsfaktoren:

Folgende arbeits- und organisationsbezogene Bedingungen kommen als potentiell die Burnout-Entstehung begünstigende Merkmale in Frage:

- eingeschränkter Tätigkeits- und Handlungsspielraum (d.h. ungenügender Spielraum zur Realisierung der eigenen tätigkeitsbestimmenden Motive in der Arbeit, vgl. Rudow 1994, S. 137),
- Mangel an sozialer Unterstützung,
- Übermaß an Verantwortlichkeit,
- Rollenkonflikte und Rollenambiguität,
- unmotiviertes, aggressives bzw. problembeladenes Klientel,
- Organisationsgröße und Arbeitsstrukturen, z. B. Anonymität und mangelnde Transparenz in großen Institutionen,
- mangelnde Zielsicherheit, -transparenz, mangelndes Feedback sowohl durch die Klienten als auch durch die Organisation,
- Mangel an Einflußmöglichkeiten auf das Arbeitsergebnis,
- psychische Belastung bzw. Überlastung durch Faktoren wie Arbeitszeit, Frustrationen, problematische Interaktionen, sich wiederholende belastende Inhalte der sozialen Arbeit, ‚daily hassles',
- Unterforderung, Eintönigkeit der Arbeit,
- geringe Aufstiegsmöglichkeiten u.a.

zu 3) Soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze

Soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze berücksichtigen die gesellschaftliche Komponente bei der Burnout-Entstehung, wobei die entsprechenden Konzepte im Prinzip nicht über einen theoretischen Rahmen hinausgehen und auch kaum Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen bieten (vgl. Gamsjäger 1994). In diesem Kontext sind sicher die Anforderungen der postindustriellen „Informations- und Leistungsgesellschaft“ zu sehen. Hierunter fallen zum Beispiel gestiegene Erwartungen an die Flexibilität und Mobilität der Mitarbeiter, die eine Bereitschaft zum berufsbedingten Wohnortwechsel, zum lebenslangen Lernen und inhaltlichen Umorientieren ebenso voraussetzen wie die *zunehmende Technisierung*, *allgemeine Entfremdung* von der Arbeit sowie der Arbeitenden untereinander nicht zuletzt durch die „virtuelle Lebenswelt am PC“. Weitere Aspekte des gesellschaftlichen Wertewandels der heutigen „Spaß- und Konsumgesellschaft“ wären etwa *Verlust von moralischer Verpflichtung, mehr oberflächliche Kontakte* und, die zunehmende gesellschaftliche *Anonymisierung bzw. Vereinsamung*, die insgesamt zur *abnehmenden sozialen Unterstützung* führen, die wiederum zur Entwicklung von Burnout beitragen kann. Autoren, die unter anderem auch soziologisch-gesellschaftliche Ansatzpunkte in ihren Burnout-Modellen vertreten, sind zum Beispiel Freudenberger (1974), Cherniss (1982), Harrison (1983), Enzman & Kleiber (1989). Die soziologisch-kulturell-gesellschaftliche Ebene sollte – obwohl sich aus ihr für den Einzelnen kaum beeinflußbare praktische Konsequenzen ableiten lassen - in einem umfassenden Burnout-Erklärungsmodell ebenfalls berücksichtigt werden.

Mögliche gesellschaftliche Bedingungsfaktoren:

Unter den burnout-begünstigenden soziologisch-kulturell-gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren könnten folgende Merkmale bedeutsam sein:

- Zunahme an allgemeiner Hektik und Stress,
- fortschreitende berufliche Spezialisierung sowie stetig steigende Ansprüche an die ‚Spezialisten‘,
- allgemeiner Wertewandel und Werte-Pluralismus,
  der „Spaß- und Konsumgesellschaft“ sowie der „Informations- und Leistungsgesellschaft“:
  - Aktivität, Jugendlichkeit, Dynamik, Attraktivität, Wohlstand, Karriere usw. als Ideale der „Erfolgreichen“,
  - zunehmende gesellschaftliche Vereinsamung, Oberflächlichkeit, Isolation und Anonymität durch geänderte Familienstrukturen und größere Mobilität sowie durch geänderte Kommunikationsformen (u.a. Internet),
- mangelnde soziale Unterstützung im privaten Bereich,
- finanzielle und personelle Kürzungen bzw. Rationalisierungsmaßnahmen im Sozialbereich,
- relativ schlechtes Image der psychosozial-pädagogischen Berufe in der Öffentlichkeit u.a.

3.4 Fazit

Insgesamt kann eine enorme Vielfalt der Burnout-Konzepte, angenommenen Ursachen und Bedingungsfaktoren festgestellt werden. Die Verschiedenheit der vorgelegten Erklärungsansätze weist auf die Komplexität des Burnout-Syndroms bzw. seine unterschiedlichen Entstehungsfaktoren hin.

Die Modelle zur Entstehung des Burnout-Phänomens basieren auf wesentlichen Anleihen grundlegender Modelle zur Erklärung von Stress, Arbeitszufriedenheit oder anderen Beanspruchungskonzepten. Auf vier bedeutsame Ansätze von einschlägigen Autoren (Selye, Lazarus & Launier, Herzberg sowie Rudow) wurde beispielhaft eingegangen, wobei ihr Bezug zum Ausbrennen deutlich wurde.

Aufgrund der zum Teil einseitigen Betrachtungsweise, in der die Entstehung von Burnout entweder nur individuumsbezogen oder nur organisationsbezogen gesehen wird, ergibt sich – trotz verschiedener inhaltlicher Überlappungen und Gemeinsamkeiten - ein heterogenes, zum Teil sogar widersprüchliches Bild an nebeneinander stehenden Burnout-Konzepten - von denen m.E. jedoch keines eine umfassende Erklärung der Entstehungsquellen des Ausbrennens liefern kann, sondern häufig relativ *einseitige* Maßnahmen für Präventions- und Interventionsstrategien abgeleitet werden. Vielmehr sind diese Konzepte als ‚*Puzzleteile*' zur Erlangung eines theoretisch fundierten und akzeptierten, *empirisch* gestützten Burnout-Genese-Konzeptes zu verstehen, das auch der Realität standhalten kann. Generell ist in diesem Zusammenhang kritisch anzumerken, dass eine *Schwachstelle* vieler vorgelegter Burnout-Entstehungsmodelle die *fehlende empirische Überprüfung* der Gültigkeit der postulierten Annahmen über Entstehungsbedingungen des Ausbrennens ist.

Insgesamt lassen die Burnout-Entstehungs-Modelle den Schluß zu, dass Burnout relativ eng mit *arbeitsbezogenem Stress im Kontext der psychosozialen oder pädagogischen Berufe* sowie mit *beruflicher (Un-)Zufriedenheit* zusammenhängt. Diese werden maßgeblich beeinflußt durch die emotional belastende Arbeitstätigkeit der Helfer bzw. die eindimensionale Interaktion zwischen Helfer und Klient, ungünstige Organisationsbedingungen wie z.B. mangelnde Unterstützungssysteme, der wenig erfolgreiche Umgang mit den berufsbedingten Stressoren aufgrund uneffektiver Bewältigungsstrategien, überhöhte und unrealistische Erfolgserwartungen der ursprünglich engagierten Helfer, ungenügende Erfolgsrückmeldungen (Mangel an positivem Feedback) etc. und scheinen somit entscheidende Ursachen des Ausbrennens darzustellen. Demzufolge kann eine wesentliche Erkenntnis aus der Betrachtung der unterschiedlichen Modelle m.E. lauten, dass ein monokausaler Erklärungsansatz der Komplexität des Phänomens und seiner beeinflussenden Faktoren offenbar nicht wirklich gerecht werden kann. E*ine stärkere Vernetzung der unterschiedlichen Perspektiven* mit Berücksichtigung der Interaktion zwischen den Ebenen, aber

auch innerhalb der Fachrichtungen selbst, erscheint sinnvoll, um zu einem umfassenden Verständnis der Entstehungsbedingungen des Syndroms zu gelangen, die in der Praxis zu effektiven Schutz- und Hilfsmaßnahmen führen können. Betrachtet man Burnout als ein Phänomen von chronischem sozialen Stress, ist zu fragen, *wo dieser soziale Stress herrührt*, ob er beispielsweise (a) in der *Helfer-Hilfesuchenden-Beziehung* liegt oder (b) in der *Person-Organisation-Beziehung* oder etwa (c) in einer *Kombination beider Komponenten*.

Insgesamt werden in den vorliegenden Modellen entweder (1) Merkmale der Einzelperson selbst, (2) Arbeits- und Organisationsbedingungen oder – relativ selten - (3) gesellschaftlich-sozial-kulturelle Verhältnisse schwerpunktmäßig als ursächlich für das Ausbrennen betrachtet. Eine strikte Trennung der drei Perspektiven ist sicher nicht durchzuhalten, da die Übergänge fließend sind, alle drei Bereiche potentiell burnout-relevant sein könnten und einander mehr oder weniger beeinflussen dürften. In diesem Sinne sollte als Konsequenz Burnout idealerweise als ein multidimensionales Stress-Phänomen mit Ursachen bzw. Einflußfaktoren auf der interpersonalen, intrapsychischen, tätigkeitsbezogenen, arbeitsplatz- und organisationsbezogenen sowie kulturell-gesellschaftsbezogenen Ebene betrachtet werden und in den genannten Feldern entsprechende Genese-Bedingungen oder Wechselwirkungen im Verlauf des schleichenden Burnout-Prozesses gesucht und erforscht werden

Wie in Kapitel 3.2 deutlich wurde, ist man v.a. in aktuelleren Burnout-Konzeptionen (vgl. u.a. Richter & Hacker 1998) bestrebt, den monokausalen Ansatz zugunsten einer multimodalen Sichtweise zu überwinden und somit zu differenzierteren Ergebnissen in Bezug auf burnout-generierende oder –hemmende Faktoren zu gelangen. Bauer & Kanders (1998) nehmen in ihrem Arbeitsmodell Arbeitsmerkmale und Organisationsbedingungen als Belastungsmerkmale, persönliche Ressourcen als auch soziale Unterstützungssysteme als potentielle Faktoren an, die zum Ausbrennen. In diesem Zusammenhang sind auch die Arbeitsmodelle zur Burnout-Vorhersage von Barth (1990, 1997) sowie von Gamsjäger (1994) zu nennen, die sich an der kognitiven Stress-Theorie von Lazarus & Launier (1981) sowie an Rudows Rahmenmodell zur Belastungs-Beanspruchungs-Sequenz (1990, 1994) orientieren und daher in Kap. 3.2 nicht als eigene Modelle mit neuem Ansatz beschrieben wurden. Beide Konzepte, auf die im empirischen Teil dieser Arbeit immer wieder Bezug genommen werden soll, berücksichtigen sowohl personenbezogene wie auch Arbeits- und Organisationsmerkmale und entsprechende Bewertungskomponenten durch das Individuum in ihren Überlegungen. In diesen Arbeiten wird versucht, verschiedene Blickwinkel der Burnout-Genese, d.h. Aspekte der Persönlichkeit, der Organisationsstrukturen und Bedingungen der Arbeitstätigkeit sowie vereinzelt auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen als Ursachenquelle miteinander zu verbinden bzw. weitere Aspekte als potentielle Einflußfaktoren in das Burnout-Modell zu integrieren. Darüber hinaus ist m.E. nach besonderer Wert darauf zu legen, dass die modelltheoretisch unterstellten

Beziehungen anhand von Daten empirisch überprüft werden, somit über ihren rein theoretisch-hypothetischen Wert hinausgehen und auf empirischer Grundlage Ableitungen für vorbeugende oder lindernde Maßnahmen zulassen. Diesem Anspruch versucht die vorliegende Arbeit gerecht zu werden.

4 Zur speziellen Belastungs-Beanspruchungs-Situation im Lehrerberuf

Es kann davon ausgegangen werden, dass - neben individuellen Dispositionen des Einzellehrers - spezifische Merkmale der Arbeitstätigkeit sowie der Arbeitsplatzbedingungen wesentliche Einflußfaktoren beim Prozeß des Ausbrennens darstellen. Da im empirischen Teil das Burnout-Phänomen im *Lehrerberuf* untersucht wird, dürfte die Betrachtung der lehrerspezifischen Arbeitsbedingungen und Belastungen aufschlußreich sein. Nach Czerwenka (1993) lassen sich nur schwer die Grenzen zwischen den hohen berufsspezifischen Belastungen, Sich-Ausgelaugt- oder Ausgebrannt-Fühlen der Lehrer ziehen. Entsprechend soll in diesem Kapitel dargelegt werden, durch welche Arbeitsmerkmale, Aufgaben und Konflikte der Lehrerberuf charakterisiert ist (Kap. 4.1). Zudem wird ein Überblick über empirische Studien zur Lehrer-Belastungs-Beanspruchungs-Forschung gegeben, wobei ausgewählte Ergebnisse zu potentiell burnout-relevanten Aspekten wie Arbeitszeit, Belastung durch einzelne Aufgabenbereiche, Stress und Angst, Zufriedenheit sowie psychosomatische Beschwerden bei Lehrern berichtet werden (Kap. 4.2).

4.1 Arbeitsmerkmale und Erwartungen als potentielle Belastungsmomente von Lehrern

Zweifellos hat jeder Beruf seine charakteristischen Problemstellungen und wird – unabhängig von individuellen Personenmerkmalen der Berufstätigen - durch spezifische arbeits- und organisations-bedingte Belastungsfaktoren beeinflußt. Im Zusammenhang mit der vorgesehenen Untersuchung des Ausbrennens an einer Stichprobe aus Gymnasiallehrern, sollen in diesem Abschnitt einige charakteristische Belastungsaspekte angesprochen werden, durch welche die allgemeine Situation von Lehrern – zum Teil auch in Abgrenzung gegenüber anderen psychosozialen Berufen – beeinflußt und das schulische Arbeiten geprägt wird. In die folgenden Gedanken fließen neben eigenen Erfahrungen insbesondere berichtete Erfahrungen von ehemaligen Kollegen ein. Die angesprochenen Punkte beziehen sich nicht nur auf Gymnasiallehrer, sondern beschreiben typische Merkmale der Berufssituation von Lehrern sämtlicher Schulformen.

(1) Aufgrund des alters-, erfahrungs- und wissensmäßigen Unterschiedes, der zwischen Lehrern und Schülern besteht, kann die *Beziehung* zwischen beiden Seiten als weitgehend *eindimensional* bezeichnet werden, in welcher der Lehrer eindeutig die Rolle des „Gebenden“ und die Schüler die Rolle der „Nehmenden“ einnehmen (vgl. u.a. Richter & Hacker 1998). Hinzu kommt, dass die Schüler *mit zunehmenden Dienstjahren* des Lehrers ‚praktisch immer jünger werden‘, das heißt, die *‚Altersschere ‘* zwischen Lehrern und Schülern klafft immer weiter auseinander. Folglich haben Lehrer häufig das immer stärker werdende ‚Gefühl, sich von ihren Schülern immer mehr zu

entfernen‘ bzw. fühlen sich weniger in der Lage oder sind weniger bereit, sich in die Jugendlichen hineinzuversetzen.

(2) Im Gegensatz zu anderen Berufen, auch zu psychosozialen Berufen, haben Lehrer nur *wenige Möglichkeiten, außerhalb der Schule zu arbeiten* – sie sind also relativ eng an die Arbeits- und Organisationsbedingungen der ‚Institution Schule‘ gebunden. Auch ein *Schulwechsel* ist in der Regel *nicht ohne weiteres durchzusetzen*.

(3) In weiten Teilen arbeitet ein Lehrer als *‚Einzelkämpfer‘,* in der Regel steht er allein vor der Klasse und den Kursen mit zwanzig bis dreißig Schülern, die in immer zunehmendem Maße Verhaltensauffälligkeiten aufweisen oder sich durch aggressives und provokantes Verhalten gegenüber Mitschülern oder gegenüber dem Lehrer auszeichnen. Diesen Konfliktsituationen ist der Lehrer meistens alleine ausgesetzt, da Doppelbesetzungen relativ selten sind. Die *fehlende soziale Unterstützung* durch Kollegen oder Schülereltern ist insgesamt eher gering einzustufen. Lehrer fühlen sich häufig als ‚Moderatoren bei laufender Kamera über fünf, sechs Zeitstunden hinweg‘, nach denen sie so ‚ausgepowert‘ sind, dass sie nach der Schule oft nicht ohne ‚Mittagsschlaf‘ auskommen, wie mir zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer in Gesprächen berichteten.

(4) Ein Lehrer befindet sich in einem mehr oder weniger belastenden *Widerspruch* zu seinem *eigenen Anspruch nach persönlicher Zuwendung und individueller Förderung* jedes einzelnen Schülers *und* der *hohen Schülerzahl pro Klasse*, die er in komplexen Situationen zu betreuen (erziehen, unterrichten und beaufsichtigen etc.) hat, sowie im Widerspruch zum *Zeitdruck* durch die Erfüllung der vollen Lehrpläne, die insgesamt wenig individuellen Spielraum für beziehungsfördernde Projektarbeit o.ä. lassen.

(5) Lehrer besitzen eine relativ *geringe Kontrolle über die Erfolge ihrer eigenen Arbeitsanstrengungen*: Der Erfolg des Lehrers - wenn er zum Beispiel anhand der Prüfungsleistungen seiner Schüler gemessen werden soll - hängt im wesentlichen Maße mit den Bemühungen und Fähigkeiten der Schüler zusammen und ist vom Lehrer auch aufgrund verschiedener weiterer Einflüsse (etwa von der Unterstützung und Förderung der Eltern, vom sozialen Umfeld, genetischen Anlagen etc.) nur bedingt beeinflußbar.

(6) Der Lehrerberuf zeichnet sich durch einen *Mangel an positivem Feedback* aus (vgl. auch Richter & Hacker 1998, Kap. 3.2). Dieser kommt unter anderem dadurch zustande, dass die „Klienten“ von Lehrern, also die Schüler, überwiegend nicht freiwillig in die Schule kommen – zumindest bis zur neunten Klassenstufe besteht in Deutschland Schulpflicht. Darüber hinaus können sich die mehr oder weniger unfreiwillig anwesenden Schüler ihre Lehrer nicht aussuchen. (Das gleiche gilt natürlich auch umgekehrt: Lehrer können sich ihre Schüler ebenfalls nicht aussuchen.). Schon allein aufgrund dieser *„aufgenötigten Interaktionen“ zwischen Lehrer und Schülern* ist wenig Dankbarkeit

zu erwarten, sondern eher ein erhöhtes Maß an Konfliktsituationen, denen nicht ohne weiteres ausgewichen werden kann.

(7) Die *Arbeitszeit* der Lehrer ist nur *unvollständig geregelt*. Während offiziell durch den Arbeitgeber lediglich die Unterrichtsstunden-Pflichtzahl festgeschrieben ist und konkret in der ‚Institution Schule' nach einem zeitlich festgelegten Rhythmus stattfindet, bleibt es den einzelnen Lehrkräften weitgehend überlassen, wieviel Zeit sie investieren für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, für Korrekturarbeiten, Prüfungsvorbereitungen, Organisations- und Verwaltungsaufgaben, Kooperation und Zusammenarbeit mit Kollegen, Elternarbeit, Planung und Durchführung von Projekten, Fortbildungen etc. Dieser *quantitativ nicht unerhebliche Anteil an ungeregelter, häufig Zuhause bzw. am Feierabend oder Wochenende stattfindende Arbeitszeit*, dürfte bei engagierten Lehrern leicht dazu führen, dass sie den subjektiven Eindruck haben, *‚eigentlich nie richtig fertig zu sein'* und den beruflichen Aufgaben und Pflichten nicht wirklich genügend nachgekommen zu sein (vgl. u.a. Brehmer 1993; Schönwälder 1993).

(8) Aufgrund des angesprochenen Merkmals der ungeregelten Arbeitszeit im Lehrerberuf, wird dieser Beruf in den Medien und der Öffentlichkeit häufig sinngemäß als ‚Schmalspurwissenschaftler' bzw. als ‚*akademischer Halbtagsjob mit viel Ferien und Freizeit und dennoch jammernden und sich überlastet fühlenden oder unfähigen und weltfremden Lehrern*' dargestellt (vgl. z.B. Fölsch 1993). Solche und ähnliche Äußerungen schaden dem *Image der Lehrer*, das insgesamt in der Gesellschaft *relativ schlecht* ist, so dass auch von dem gesellschaftlichen Status her kein positives Feedback an die Lehrer gegeben wird. Combe (1996) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich Lehrer vorkommen „wie die Fußabstreifer der Nation, den alle treten" (Combe 1996, S. 94) Zudem leiden viele Lehrer darunter, dass sich in der Gesellschaft offensichtlich jeder intuitiv kompetent fühlt, um über die Lehrer zu urteilen und ihnen Ratschläge zu geben, bis zum Glauben, es besser zu können, nach dem Motto ‚*Minderjährige erziehen und unterrichten kann eigentlich jeder*'.

(9) Der Lehrerberuf beinhaltet *keine großen Karriere- bzw. Aufstiegschancen* (abgesehen von der Möglichkeit einer Schulleiterposition) und die Bezahlung der Lehrer sieht ebenfalls keine großen Gehaltssprünge oder leistungsgerechte Vergütung vor. Allerdings wird in psychosozialen und pädagogischen Berufen häufig eine finale Berufsorientierung, die von einer Berufswahl mehr um der Arbeitsinhalte willen (Geben, Helfen, Vermitteln etc.) als wegen einem hohen Gehalt ausgeht, angenommen.

(10) Häufig bekommt ein Lehrer von Seiten der Organisation bzw. Schulleitung - deren erstes Bestreben ein ‚reibungsloses Funktionieren des Schulgeschehens' ist - insbesondere *nur dann eine Rückmeldung über seine eigene Arbeitsleistung, wenn es Probleme gibt* und sich Eltern oder

Schüler bei der Schulleitung beschweren. Läuft die Arbeitstätigkeit nach außen weitgehend problemlos, hält ein Lehrer einen engagierten Unterricht und schafft eine angenehme Lern-Atmosphäre, erhält er eher selten eine entsprechend positive Rückmeldung in Form von Lob durch die Schulleitung, Kollegen, Schülereltern oder durch die Schüler selbst. Wenn überhaupt eine Rückmeldung erfolgt, ist sie also häufig negativ.

(11) Lehrer sind einem mehr oder weniger stetig *zunehmendem gesellschaftlichen Erwartungsdruck* ausgesetzt, der schon allein in der *Rollenexpansivität bzw. Rollenvielfalt* besteht: Im Gegensatz zu anderen Berufen (des psychosozialen Feldes), in denen zumeist eine klare Spezialisierung und Aufgabenverteilung vorliegt, werden Lehrer für vieles verantwortlich gemacht (s.u.): Von Lehrern wird u.a. erwartet, dass sie – aufgrund gesellschaftlich bedingter Veränderungen der Familienstrukturen - einen immer größeren Anteil an ehemals elterlichen Erziehungsfunktionen mit übernehmen, und zwar neben ihrer vordringlichen Aufgabe, die in der qualifizierten Vermittlung von Fachwissen liegt. Dabei sollen sie – trotz häufig hoher Klassenstärken – auf jeden Schüler individuell eingehen und auf seine moralische Entwicklung und sein ‚Persönlichkeitswachstum' fördernd einwirken.

(12) Schließlich sollen im Zusammenhang mit der Rollenvielfalt als ein weiteres Spezifikum des Lehrerberufes die *verschiedenen auf den Lehrer bezogenen Erwartungsträger, mit zum Teil widersprüchlichen Erwartungen,* nicht unerwähnt bleiben. Abbildung 4.1 skizziert die Lehrer-Situation im Kontext der Erwartungsträger nach Barth (1990).

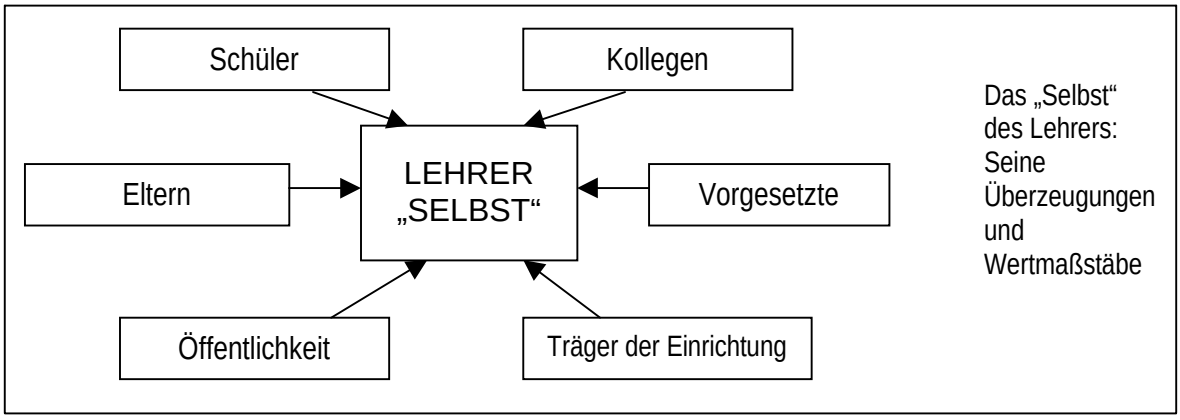

Abb. 4.1: Der Lehrer und seine Erwartungsträger nach Barth (1990, S. 94).

Der Lehrer erlebt aufgrund dieser Rollenvielfalt zum Teil miteinander unvereinbare Erwartungen, die von verschiedenen Seiten an ihn und seine Arbeitstätigkeit gerichtet werden. Somit muß der Lehrer gezwungenermaßen Strategien für sich finden, um die *berufsbedingten Rollenkonflikte*, die z.T. auch innerhalb eines Erwartungsträgers entstehen, zu bewältigen. Barth (1990, S. 95-97) nennt folgende Rollen:

⇒ **Für die Schüler** nimmt er die Rollen Helfer, Mutter/Vater, Freund/Kumpel, Vorbild, Geschlechtsrolle, *Bewerter* und Wissensvermittler sowie Förderer ein.
⇒ **Für die Schülereltern** soll er Entlaster, Bündnispartner und Fachmann sein.
⇒ **Für die Öffentlichkeit** ist er Erzieher, Fachmann und Verwahrer bzw. Reparateur.
⇒ **Für die Kollegen** vertritt er die Rollen: Interessent, Mithelfer und Mitstreiter.
⇒ **Für die Vorgesetzten** ist er Verwalter, Kontrolleur, Krisenmanager, Organisator, Aufsicht, Detektiv, Polizist, Imagepfleger, Schüler-Werber, Berichter, Dokumentator, Hilfskraft und Posten-Übernehmer.
⇒ **Für die Einrichtungsträger (Kommune, Schulamt)** ist er Berichter, Dokumentator, Verwalter, Kontrolleur und Imagepfleger.

Es liegt nahe, dass sich ein Lehrer, allein in Bezug auf den „Erwartungsträger Schüler" in einem *„Dilemma"* befinden, und zwar (1) aus den von *außen* an ihn herangetragenen externen Erwartungen als auch (2) aus seinen eigenen *internen* Motiven: Einerseits muß der Lehrer Noten geben, Prüfungen abnehmen, Wissen vermitteln oder „Anführer" der Gruppe sein, der die Regeln macht und dessen Autorität anerkannt wird; andererseits möchte er gern als vertrauensvoller Berater und Freund von den Schülern akzeptiert werden. Es liegt nahe, dass diese Rollenkonflikte – sicher auch charakterabhängig - von jedem einzelnen Lehrer individuell bewältigt werden müssen und eine weitere Schwierigkeit des Lehrerberufes darstellen und insofern als Belastungsmoment möglicherweise burnout-relevant sein könnten. (Vgl. zur Belastungssituation und Rollenkonflikten von Lehrern u.a. auch die Ausführungen von Combe & Buchen 1996, Ulich 1996 oder Spanhel & Hübner 1995, Korinek 1999 sowie Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 und 2).

4.2 Empirische Studien zur Belastung und Beanspruchung von Lehrern

Aus den in Kapitel 3 dargestellten Modellen wurde nicht zuletzt deutlich, dass Burnout eng mit arbeits-bedingtem Stress sowie beruflicher (Un-)Zufriedenheit zusammenhängt. In diesem Zusammenhang interessiert speziell, wie hoch die quantitative bzw. qualitative Belastung der Lehrer eigentlich ist, welche Merkmale ihrer Arbeitstätigkeit als besonders belastend empfunden werden bzw. inwiefern diese Belastungen durch Beanspruchungsreaktionen zum Ausdruck kommen. Zur Beantwortung dieser Fragen soll eine thematisch strukturierte Darstellung aktueller Forschungsergebnisse zu Belastungs- und Beanspruchungsaspekten im Lehrerberuf, von denen anzunehmen ist, dass sie potentiell burnout-relevant sind, folgen. Die Ausführungen beziehen sich auf die sechs Aspekte:

(1) Arbeitszeit und Struktur der Arbeitszeit,
(2) Belastungen in verschiedenen berufsbezogenen Aufgabenbereichen / Rollenvielfalt,
(3) Angst,
(4) Zufriedenheit sowie
(5) psychosomatische Beschwerden.

Aufgrund der Vielzahl vorliegender Studien wird nur über neueste Studien der letzten Jahre berichtet. Ergänzend sei insbesondere auf Überblicksarbeiten von Rudow (1994) und Terhart (1996) verwiesen, welche einen relativ aktuellen Überblick über den Stand der Lehrer-Belastungs-Beanspruchungs-Forschung geben, sowie auf Combe & Buchen (1996) und Ulich (1996). Wie in Kapitel 3 herausgearbeitet wurde, hat Belastung eine objektive und eine subjektive Komponente, wobei letztere die eigentlich wahrgenommene Belastung ausmacht, die sich mehr oder weniger negativ auf die psychologische und psychosomatische Befindlichkeit der Lehrer auswirkt. Wer eine hohe Belastung *empfindet* ist – unabhängig von der objektiv erfaßbaren Belastung – insofern auch zunächst als „hoch belastet" einzustufen (vgl. Terhart 1996, S. 174). In diesem Sinne ist es – im Widerspruch zu Romert & Rutenfranz (1975) - durchaus gerechtfertigt, die Belastung und Beanspruchung mittels einer Fragebogenerhebung durch die (subjektive Perspektive der) Betroffenen selbst zu ermitteln, da für die Entstehung von Stress, Angst oder Burnout die subjektiv-kognitive Komponente die entscheidende Rolle spielt.

(1a) Arbeitszeit

Zur Erkenntnis, daß sich die tatsächliche Arbeitszeit von Lehrern nicht eindeutig bestimmen lasse, kommen nach Hübner & Werle (1997) die Mehrzahl der Autoren empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschungsberichte seit den 60er Jahren. Dennoch wurde seitdem eine ganze Reihe von Untersuchungen zur Ermittlung der Lehrerarbeitszeit durchgeführt (vgl. auch Schönwälder 1989 oder Kischkel 1984). Bereits aus der ersten, im Jahr 1958 durchgeführten bundesdeutschen Untersuchung zur Lehrerarbeitszeit von Graf & Rutenfranz ist zu entnehmen, daß Lehrer nach eigenen Zeitangaben um die 48 Stunden, zum Teil auch mehr als 50 Stunden pro Woche arbeiteten (vgl. Graf & Rutenfranz 1963). Die nachfolgenden Studien zur Arbeitszeit ergaben nach der Zusammenfassung von

Schönwälder (1997):

„zwar nicht immer ganz so hohe Zeiten, aber immer waren es deutlich mehr als 40 Wochenstunden während der Unterrichtswochenzeit bei breiter Streuung und insbesondere bei freiwillig Teilzeitbeschäftigten mit Übererfüllung von Pflichtstunden um 100 % aber auch selteneren Grenzunterschreitungen auf ca. 75 %. Die Lehrerschaft, so kann man festhalten, verzeichnet Arbeitszeitbelastungen, die sehr deutlich über denen anderer abhängig Beschäftigter liegt. Diese Belastung ist zudem anders strukturiert, verbreitet sind Wochenendarbeit, z.T. an beiden ‚Wochenfeiertagen'." (Schönwälder 1997, S. 179).

Hübner & Werle (1997) haben im Rahmen ihrer Untersuchung zur „Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung 1994“ eine Fragebogenerhebung bei Lehrkräften verschiedener Schularten in Berlin (n=660) durchgeführt. Zur Berechnung der wöchentlichen Arbeitszeit der befragten Lehrer haben Hübner & Werle (1997) die Summe aus der Unterrichtsverpflichtung unter Einbezug der Pausenzeiten (die auch zur Aufsicht, Materialbeschaffung, Vorbereitung im Klassenraum etc. dient) und aus dem Zeitaufwand für Unterrichtsvor- und Nachbereitung, Korrekturen, Konferenzen und anderen Tätigkeiten gebildet. Erfragt wurde die Anzahl der aufgewendeten Stunden in der Vorwoche, also nach einer exemplarischen Unterrichtswoche. Den Ergebnissen zufolge liegt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit der Vollzeitbeschäftigten bei 47,6 Stunden, die Arbeitszeit der Teilzeitbeschäftigten (Lehrer mit 2/3 der Pflichtstundenzahl) liegt bei 34,9 Stunden pro Woche.

Tätigkeitsfelder	Arbeitszeitdurchschnitte in Stunden/Woche				
	Unterrichtswoche		**Arbeitswoche**		**Jahresarbeitszeit pro Lehrer (Vz)**
	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	
Grundschule (N_{Vz}=133/N_{Tz} =65)	43,7	33,1	37,4	28,4	1.662
Hauptschule (18 / 6)	44,5	/[1]	38,1	/[1]	1.690
Realschule (25 / 9)	49,8	/[1]	42,6	/[1]	1.893
Gymnasium (121 / 34)	50,9	37,8	43,6	32,3	1.935
Gesamtschule (107 / 20)	48,6	35,6	41,6	30,5	1.846
Durchschnitt (404 / 134)	47,6	34,9	40,7	29,8	1.808
Öffentlicher Dienst	/	/	39,5 [2]	26,3	1.754

[1] Fallzahlen u. E. zu niedrig, um den Arbeitszeitdurchschnitt nachzuweisen.
[2] Durchschnittswert für Beamte (Angestellte 38,5 Std., Beschäftigte nach BAT-Ost= 40 Std.).

Tab. 4.1: Arbeitszeit-Durchschnittswerte von Lehrern verschiedener Schulformen und Angestellten im Öffentlichen Dienst (nach Hübner & Werle 1997, S. 211).

Der von Hübner & Werle (1997) ermittelte Arbeitszeitdurchschnitt der Vollzeitbeschäftigten ist mit den Durchschnittswerten anderer Untersuchungen vergleichbar und liegt etwa in der Mitte des von Rudow (1994) genannten Spektrums. Um die ermittelte Wochenarbeitszeit der Lehrer mit der Wochenarbeitszeit des öffentlichen Dienstes vergleichen zu können, rechnen Hübner & Werle (1997) die Arbeitszeit-Durchschnittswerte anhand von 38 Unterrichtswochen auf 44,4 Arbeitswochen im Jahr um und erhalten die in Tabelle 4.1 aufgelisteten Arbeitszeit-Durchschnittswerte von Unterrichts- und Arbeitswochen der Befragten Lehrer getrennt nach Schularten. Die nach Angaben der Autoren ‚konservative Schätzung‘ des Arbeitsdurchschnitts der befragten Lehrer/innen mit 40,7 Stunden bedeuten im Vergleich zur vertraglich für Beamte des öffentlichen Dienstes festgelegten 39,5 Stunden pro Woche immer noch 1,2 Stunden Mehrarbeit pro Lehrer/in und Woche. Die Höhe der Lehrer-Mehrarbeit *„dürfte bei genauerer Nachfrage und exakterer Kalkulation deutlich höher ausfallen*.“ (Hübner & Werle 1997, S. 210).

Wie aus Tabelle 4.1 ebenfalls ablesbar ist, scheint die Arbeitszeitbelastung der Lehrerschaft nicht unwesentlich von der Schulform abzuhängen: Die Gymnasiallehrer sind mit 50,9 Stunden während der Unterrichtswochen (bzw. 37,8 Stunden Teilzeit) deutlich stärker zeitlich belastet als Lehrer anderer Schulformen.

(1b) Struktur der Arbeitzeit

Aufgrund der Tatsache, daß die Lehrerarbeitszeit nach wie vor über die Zahl der Unterrichtsstunden geregelt wird und der restliche Teil der Arbeitszeit außerhalb der Kontrolle des Arbeitgebers liegt, ist für Arbeitszeitstudien neben der Erfassung der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit auch die *Struktur* der Arbeitszeit von Interesse. Hübner & Werle (1997) differenzieren bei der Erfassung der Gesamtarbeitszeit zwischen fünf Arbeitsbereichen:

- **Unterricht**
- **Unterrichtsvorbereitung**
- **Korrigieren**
- **Konferenzteilnahme**
- **sonstigen Tätigkeiten (Eltern- und Schülergespräche etc.)**

Nach ihren Ergebnissen beträgt der Anteil der außerunterrichtlichen Arbeitszeit bei vollzeitbeschäftigten Lehrern etwa 47 % der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit. Bei den Gymnasiallehrkräften – die für die vorliegende Studie von besonderem Interesse sind - ist dieser Anteil mit 52 % vergleichsweise am höchsten, bei den Grund- und Hauptschullehrern mit 43 % am niedrigsten – mit über 40 % der Gesamtarbeitszeit jedoch immer noch beträchtlich. Die Gymnasiallehrer wenden speziell für Korrekturen mit 9,4 Stunden pro Woche (7,5 Stunden bei 2/3-Teilzeitlehrer) auffallend viel Zeit auf. Für Teilzeitlehrer/innen ergibt sich für alle Schultypen ein noch gravierenderes Bild, da der Anteil der außerunterrichtlichen Tätigkeiten an der Gesamtarbeitszeit noch höher liegt als bei den vollzeitbeschäftigten Kollegen, so daß auch der prozentuale Mehrarbeitsanteil der Teilzeitlehrer höher ausfällt (zur ausführlichen Darstellung vgl. Hübner & Werle 1997, S. 212ff).

Wegner, Ladendorf, Mindt-Prüfert & Poschadel (1998) haben in ihrer Studie zur psychomentalen Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf eine Fragebogenerhebung an 21 norddeutschen Schulen (4 Gymnasien sowie 17 Grund-, Haupt- und Realschulen) in Hamburg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen durchgeführt (n=299). Hierbei wurde unter anderem die Arbeitszeitbelastung der Lehrkräfte erfaßt (vgl. Wegner & Szadkowski 1999). Nach den Ergebnissen dieser ‚norddeutschen Lehrerstudie' beträgt die wöchentliche Arbeitszeit der Vollzeitbeschäftigten 46,5 Stunden. Bei der Analyse der wöchentlichen Arbeitszeit differenzieren Wegner & Szadkowski (1999) zwischen der Arbeitszeit, die in der Schule stattfindet und der Arbeitszeit, in der schulische Tätigkeiten Zuhause

erbracht werden: Den Angaben zufolge wurden von der Gesamtarbeitszeit 30,5 Stunden in der Schule und *mehr als ein Drittel (16 Stunden) Zuhause verbracht* (mit Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen etc.).

Eine weitere Differenzierung der Arbeitszeit nach dem *Geschlecht* der Lehrkräfte kann auch in dieser Studie die offensichtlich größere zeitliche Belastung der Lehrerinnen belegen. Für Lehrerinnen wird eine um insgesamt 3,2 Stunden höhere Wochenarbeitszeit ermittelt als für ihre Kollegen.

Beim Vergleich zwischen den verschiedenen *Schularten* kommen die Autoren zu ähnlichen Ergebnissen wie Hübner & Werle (1997), daß nämlich Gymnasiallehrer zeitlich am stärksten belastet sind: Lehrer an Gymnasien arbeiten im Durchschnitt (48,5 Stunden) fünf Stunden pro Woche mehr als die zusammengefaßte Gruppe der Grund-, Haupt- und Realschullehrkräfte (43,5 Stunden). Die tatsächliche wöchentliche Arbeitszeit aller Lehrer liegt sicherlich noch über den ermittelten Werten, da neben der häuslichen und schulischen Arbeitszeit verschiedene Zusatzaufgaben, die außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfinden (wie Konferenzteilnahme, Elternabende, Fortbildungen etc.) nicht erfaßt wurden (vgl. Wegner & Szadkowski 1999, S. 19f sowie Wegner et al. 1998, S. 257f).

Schmitter (1999) berichtet über erste Ergebnisse des seit Dezember 1998 vorliegenden Zwischenberichtes der Arbeitszeituntersuchung der Firma Mummert & Partner (1998), welche von der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen beauftragt wurde, die zeitliche Arbeitsbelastung von knapp 7000 Lehrern an 185 Schulen aller Schulformen zu erfassen und zu bewerten. Die aktuellen Ergebnisse sind konform mit anderen Studien und weisen eine *Überschreitung der 38,5- bzw. 39,5-Stundenwoche des Öffentlichen Dienstes in NRW bei Lehrern um bis zu sechs Stunden* nach. Während für den Öffentlichen Dienst eine Jahresarbeitszeit von 1702 Zeitstunden zugrunde gelegt wird, arbeiten die befragten Lehrer nach den Ergebnissen von Mummert & Partner (1998) zwischen 1769 und 1976 Stunden pro Jahr mit einem Durchschnittswert von 1845 Jahresstunden der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte. Demnach arbeiten Lehrer während der Unterrichtswochen mindestens 45 bis 50 Zeitstunden. Die Analyse von Mummert & Partner (1998) kommt ebenfalls wie sämtliche vorliegende Lehrer-Arbeitszeitstudien zur Erkenntnis, daß *teilzeitbeschäftigte* Lehrer proportional weit mehr arbeiten, als sich aus ihrer Unterrichtsverpflichtung ergeben sollte.

In der Studie von Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt (1994), welche auf die Ermittlung konkreter Arbeitszeit-Angaben verzichtet haben, sondern an berufsbiographischen Aspekten und diversen Belastungsmomenten der befragten Lehrer verschiedener Schulformen in Niedersachsen (n=514) interessiert sind, wird die Arbeitszeit als ein Haupt-Belastungskriterium genannt (siehe unten). Der Faktor Arbeitszeit wird allerdings – ganz im eben diskutierten Sinne - „*weniger wegen der objektiven Länge der Arbeitszeit genannt als wegen ihrer Geringschätzung in der Öffentlichkeit, eine Folge fehlender fester Arbeitszeiten.*“ (Terhart et al. 1994, S. 217). Gerade der im Lehrerberuf

erhebliche Anteil an vom Arbeitgeber nicht geregelter Arbeitszeit macht einerseits eine besondere Schwierigkeit der genauen Erfassung der tatsächlichen Arbeitszeitbelastung der einzelnen Lehrer aus und scheint andererseits auch eine besondere Belastung für diese Berufsgruppe darzustellen.

Insgesamt basieren die zur *zeitlichen* Belastung von Lehrern vorliegenden Studien alle auf den Selbstauskünften der Betroffenen und sind insofern *nicht unkritisch zu beurteilen*. Rudow (1994) weist auf die hiermit verbundenen Fehlerquellen und Übertreibungstendenzen hin (etwa Probleme bezüglich der Validität, Objektivität und Reliabilität), relativiert gleichzeitig jedoch mögliche kritische Einwände gegen Zeit-Belastungsstudien unter anderem mit der Tatsache, daß die voneinander unabhängig in Deutschland durchgeführten Untersuchungen zu weitgehend übereinstimmenden Ergebnissen bezüglich der zeitlichen Belastung der Lehrerschaft geführt haben. Die vorliegenden Studien konnten nämlich durchgängig feststellen, dass der Lehrerberuf eine im Vergleich zu anderen Berufsgruppen hohe zeitliche Belastung aufweist, welche in Abhängigkeit von der Schulform und der Unterrichtsfach-Kombination differiert. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Untersuchungsergebnissen bestünden speziell im *Umfang* der (ermittelten) „Mehr-Belastung“ und nicht im Anzweifeln, dass die Lehrer insgesamt zeitlich bzw. durch die Struktur ihrer Arbeitszeit vergleichsweise stark belastet sind.

Zusammenfassend kommen die Autoren der vorliegenden Studien zur (zeitlichen) Belastung und Beanspruchung von Lehrern zu Ergebnissen, die auf eine quantitative Überlastung bzw. Tendenzen einer Überbeanspruchung nicht unwesentlicher Teile der Lehrerschaft hindeuten. Mehrfach wird das für den Lehrerberuf charakteristische Fehlen einer objektiven Trennung von Arbeitszeit und Freizeit und die damit verbundene Wochenend- und Feiertagsarbeit gerade in diesem Zusammenhang als problematisch eingestuft. So korreliert nach Ergebnissen von Wegner et al. (1998) die Burnout-Dimension ‚Emotionale Erschöpfung‘ mit der Zuhause verbrachten Arbeitszeit – nicht aber mit der in der Schule geleisteten Arbeitszeit. Deshalb empfehlen die Autoren eine effektivere Arbeitsorganisation bzw. eine bessere Arbeitszeit-Freizeit-Trennung zur Verhinderung von vorzeitiger Erschöpfung im Lehrerberuf (vgl. Wegner et al. 1998). Resümierend können die vorliegenden Studien zur zeitlichen Belastung der Lehrer zumindest eindeutig bestätigen, daß die durchschnittliche Wochenarbeitszeit der Lehrerschaft über dem Durchschnitt vieler anderer Berufsgruppen liegt. Die von Rudow (1994) genannten Studien kommen auf Wochenstundenzahlen zwischen 42 und 53,4 Stunden bei Vollzeitlehrern. Die Ergebnisse zur Arbeitszeit von Lehrern sind unter anderem abhängig von der Schulform, von der Fächerkombination, vom Dienstalter, von der Ausübung einer Klassenlehrerfunktion, von den untersuchten Bundesländern u.v.m. (vgl. Rudow 1994, S. 61ff).

In Anlehnung an Wegner et al. (1998) wurde in der eigenen empirischen Studie besonderen Wert darauf gelegt, die zeitliche Belastung der Lehrer in differenzierter Form anhand eines umfassenden

Wochenzeitplans zu erfassen, so daß eine Unterscheidung zwischen der in der Schule stattfindenden (überwiegend geregelten) Arbeitszeit und der Zuhause stattfindenden (vom Arbeitgeber nicht festgelegten) Arbeitszeit möglich wurde (vgl. Kap. 12).

(2) Belastungen in verschiedenen berufsbezogenen Aufgabenbereichen

Zu den allgemeinen Arbeitsaufgaben der Lehrer sind folgende wesentliche Bereiche zu nennen:

- **Vermittlung von Fachwissen,**
- **Erziehung,**
- **Beurteilung,**
- **Beratung,**
- **Elternkontakt-Pflege,**
- **Innovation bzw. Reform(mit)arbeit,**
- **Beaufsichtigung,**
- **Förderung der Schülerpersönlichkeit (durch Hilfe, Angstabbau, Motivation, Unterstützung etc.),**
- **Verwaltung und Organisation** und
- **Kooperation**

Entsprechend mehrerer empirischer Analysen scheinen insbesondere die *Verwaltungsaufgaben* die befragten Lehrer „subjektiv und teilweise auch objektiv aufgrund des Zeitaufwands und der relativen Anspruchslosigkeit stark (zu) belasten“ (Rudow 1994, S. 60f). Selbst wenn der quantitative Anteil dieser Tätigkeiten im Verhältnis zum Unterrichten und zur Unterrichtsvor- und -nachbereitung relativ gering ist, muß berücksichtigt werden, daß der überwiegende Teil der Verwaltungsaufgaben in der sogenannten „unterrichtsfreien“ Zeit zu erfüllen ist und sich die Lehrer durch diese Tätigkeiten quantitativ *über*fordert, aber zudem qualitativ *unter*fordert fühlen (vgl. Rudow 1994).

In der Erhebung von Terhart et al. (1994) wurden im Rahmen der Studie ‚Berufsbiographien von Lehrern verschiedener Schulformen‘ (Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien; insgesamt n=514) auch verschiedene Aspekte der Belastungswahrnehmung untersucht. Auf die offene Frage nach Belastungsfaktoren (mit der Möglichkeit von Mehrfach-Nennungen) geben die Befragten als wesentliche Belastungsmomente des Lehrer-Seins *die täglichen Organisationspflichten* an (50,3%). Mehr als die Hälfte der Befragten nennt **Lärm, Hetzen von Stunde zu Stunde, Aufgabenvielfalt, schlechte räumliche Ausstattung oder die Konferenz-Anzahl** als Belastungsfaktoren, welche von den Autoren zur Rubrik ‚Organisationsstruktur‘ zusammengefaßt wurden. **Probleme mit Schülern** werden von knapp der Hälfte der Befragten als Belastungsfaktor genannt (47,9%). Es folgen in absteigender Häufigkeit der Nennungen methodisch-pädagogische Probleme (43,8%), Probleme mit der Schulaufsicht und –behörde (31,6%), mit Kollegen (28,5%) und mit Eltern (22,7%) sowie die Wahrnehmung der eigenen Überforderung (8,1%) (vgl. Terhart et al. 1994, S.211).

Je nach *Schulform* und *Geschlecht* der Befragten stellen Terhart et al. (1994) Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung einzelner Faktoren als Belastung fest. So fühlen sich beispielsweise die Lehrkräfte am Gymnasium durch zu viel Korrektur- und Vorbereitungsaufwand belastet, dagegen nennen Grundschullehrer häufiger Probleme bei der Betreuung einzelner, schwieriger Schüler. Tendenziell scheinen Lehrerinnen mehr Belastungsmomente wahrzunehmen bzw. sie häufiger zu nennen; dies trifft zum Beispiel auf den Faktor Belastung durch Probleme mit Schülern oder methodisch-pädagogische Probleme zu (Ausnahme: Lehrkräfte an Grundschulen schätzen die Belastungen unabhängig vom Geschlecht ungefähr ähnlich ein) (vgl. Terhart et al. 1994, S. 211ff). Hieraus folgern Terhart et al. (1994), dass die sogenannte Doppelbelastung von Frauen durch Beruf und Haushalt vermutlich zu generell höheren Werten in allen Altersstufen führt.

In einer weiteren Frage ermittelten Terhart et al. (1994) anhand von achtzehn vorgegebenen Belastungsmomenten, die durch die befragten Lehrer auf einer fünfstufigen Skala bezüglich ihres Zutreffens zu bewerten waren, faktorenanalytisch **sechs Belastungsdimensionen**, die im Wesentlichen den oben genannten Belastungsgruppierungen entsprechen und nach Schularten, Altersstufen und Geschlecht analysiert wurden. Die sechs Belastungsfaktoren sind folgende (Relevanz in absteigender Reihenfolge):

1. **Belastung durch zu hohe Arbeitszeit,**
2. **Schüler als belastendes Moment,**
3. **Bürokratie und Vorgesetzte,**
4. **Mangel an pädagogisch-therapeutischer Kompetenz,**
5. **Einflußnahme von außen auf die pädagogische Arbeit und**
6. **Individuell-psychische Probleme.**

Die befragten Lehrer nennen offensichtlich eher solche Belastungen, deren Ursachen struktureller Art sind, als solche Belastungen, die auf eine Persönlichkeitsschwäche zurückgeführt werden können (vgl. Terhart et al. 1994, S. 216ff).

Auch Hübner & Werle (1997) haben nach dem subjektiven Belastungsempfinden von Berliner Lehrern (n=660) gefragt. Insgesamt finden 45,2 Prozent der Befragten ihre Arbeitsbelastung normal, fast der gleiche Anteil der Lehrerschaft (44,8 %) fühlt sich durch ihre Arbeit stark bzw. sehr stark belastet, lediglich 8,9 Prozent fühlen sich durch ihre Tätigkeit gering oder gar nicht belastet (vgl. Hübner & Werle 1997, S. 219).

Generell zeigen sich in Übereinstimmung mit anderen Studien auch bei Hübner & Werle (1997) *Geschlechtsdifferenzen* bei der Belastungswahrnehmung: In allen Schulformen geben die befragten Lehrerinnen eine stärkere Belastung als ihre Kollegen an (insgesamt bezeichnen sich 44,7 % $_{\text{Lehrerinnen}}$ und 38,9 % $_{\text{Lehrer}}$ als stark belastet).

Eine Differenzierung des Belastungsempfindens nach *Schulformen* ergibt, daß sich die Gymnasiallehrer (stark belastet: 50,7 % $_{\text{Lehrerinnen}}$, 50,4 % $_{\text{Lehrer}}$) und die Gesamtschullehrer (stark

belastet: 52,7 % Lehrerinnen, 35,9 % Lehrer) am stärksten durch ihren Beruf belastet fühlen. Es folgen die Grundschullehrer (stark belastet: 45,9 % Lehrerinnen, 44,9 % Lehrer). Am niedrigsten ist der Anteil der sich als stark belastet fühlenden Lehrer in der Realschule (stark belastet: 37,1 % , 33,0 % Lehrer) und der Hauptschule (stark belastet: 37,0 % Lehrerinnen , 33,3 % Lehrer) (vgl. Hübner & Werle 1997, S. 220).

TÄTIGKEITEN	**niedrig belastend**	**normal belastend**	**hoch belastend**
Korrigieren	14,8*	43,0	**42,2**
Beurteilen	9,8	44,8	**45,4**
Unterrichtsvorbereitung	7,4	54,0	**38,6**
Schülerberatung	26,4	48,6	25,0
Elternarbeit	33,9	41,3	24,9
Unterrichten	14,5	50,9	**34,6**
Weiterbildung	41,9	37,2	20,8
Organisation / Verwaltung	16,1	36,0	**47,9**
Konferenzen	13,6	53,7	32,7
Schulplanung	29,5	49,6	20,8

Tab. 4.2: Belastungsempfinden durch verschiedene Tätigkeiten im Lehrerberuf, Angaben in Prozent, (nach Hübner & Werle 1997, S. 220).

Zudem haben Hübner & Werle (1997) die Lehrer nach ihrer subjektiven Belastung in zehn zentralen Tätigkeiten ihrer Arbeit gefragt. Die Ergebnisse der empfundenen Belastung der Befragten durch die einzelnen Tätigkeiten sind in Tabelle 4.2 zusammengefaßt. Es ergeben sich nach den Autoren insbesondere drei Komplexe von Tätigkeiten, die als **besonders belastend** empfunden werden (in der Tabelle durch Fettdruck hervorgehoben):

1. Organisation und Verwaltungsaufgaben,
2. Entscheidungen über Schülerleistungen (Korrigieren und Bewerten) sowie
3. Unterrichtsvor- und Nachbereitung sowie das Unterrichten selbst.

Einen Zwischenbericht ihrer Studie legen Döbrich, Plath & Trierscheidt (1999) im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchungen an 21 hessischen Schulen (Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Sonderschulen sowie Berufsschulen; n=1027) vor. Die Autoren fragten unter anderem nach dem Belastungserleben der Lehrer, indem zwanzig Tätigkeiten auf einer vierstufigen Skala (von ‚kaum' bis ‚sehr stark') nach dem Ausmaß ihrer Belastungsempfindung beurteilt werden sollten. Hierbei wurden außerschulische und unterrichtsbezogene Bereiche sowie schüler- und kollegiumsbezogene Tätigkeiten angesprochen. **Die höchsten Belastungs-Mittelwerte** konnten für folgende Tätigkeiten ermittelt werden:

Korrigieren (MW=2,74);
Beurteilen (MW=2,61),
Teilnahme an Konferenzen (MW=2,55) und
Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen usw. (MW=2,54).

Am wenigsten belastet fühlen sich die befragten Lehrer durch ‚Gespräche mit Schülern über Alltägliches' (MW=1,34), ‚Fort- und Weiterbildung' (MW=1,73), ‚Teamarbeit und Kooperation im Unterricht'(MW=1,73) sowie ‚Schüler beraten und Betreuen' (MW=1,86). Die Autoren stellen zum Teil Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht, dem Alter oder der Schulzugehörigkeit der Befragten fest (vgl. Döbrich et al. 1999, S. 79-100).

Zudem fragen Döbrich et al. (1999) nach der **Belastung in fünf verschiedenen Lebensbereichen** (Beruf, Gesundheit, Familie, sonstige Lebensereignisse und gesellschaftliche Aktivitäten). Dieser Fragenkomplex wurde von allen Kollegien gleichermaßen beantwortet, die **Belastung durch den eigenen Beruf** wird mit Abstand am höchsten erlebt: Knapp drei Fünftel (57,7 Prozent) beurteilen ihre Belastung im beruflichen Bereich als ‚stark', gut ein Viertel (21,3 Prozent) als ‚sehr stark'. Am zweithöchsten, aber deutlich niedriger, ist die **Belastung durch die eigene Gesundheit**: 37,9 Prozent fühlen sich aufgrund ihres gesundheitlichen Zustandes ‚stark' belastet, 6,3 Prozent ‚sehr stark' belastet. Durch die **eigene Familie** fühlen sich immerhin knapp ein Viertel der Befragten (24,7 Prozent) ‚stark' belastet und 6,6 Prozent sogar ‚sehr stark' belastet. Die Belastungen durch die **einschneidende Lebensereignisse** oder durch **gesellschaftliche Aktivitäten** sind im Vergleich deutlich geringer (vgl. Döbrich et al. 1999, S.79).

Es lassen sich auch in dieser Studie Abhängigkeiten der wahrgenommenen Belastung vom *Geschlecht* der Lehrkräfte feststellen: So geben die befragten Lehrerinnen zum Beispiel eine stärkere Belastung durch die Familie an. Des weiteren schient das *Alter* der Befragten bezüglich der gesundheitlichen Belastung eine Rolle zu spielen: Je älter die Lehrer sind, desto mehr fühlen sie sich aufgrund ihres gesundheitlichen Zustandes belastet. Ein interessanter und plausibler Zusammenhang scheint zwischen der gesundheitlichen und der beruflichen Belastungs-wahrnehmung zu bestehen: Je stärker sich die Befragten gesundheitlich belastet fühlen, desto stärker ist tendenziell auch ihr berufliches Belastungsempfinden (vgl. Döbrich et al. 1999, S. 80-81).

Die Autoren fragen in vierzehn Items speziell nach **Belastungen aufgrund von schulischen Rahmenbedingungen** sowie im zwischenmenschlichen Bereich. Den Ergebnissen zufolge empfinden die Lehrer *speziell die von außen an die Lehrkräfte herangetragenen Anforderungen* häufig als *belastend* . Dies bezieht sich vor allem auf **Belastungen durch**

- **ständige Reformen,**
- **Erlasse und Regelungen,**
- **große Stoff-Fülle** und
- **die Wochenstundenanzahl**.

Bei Aussagen zu den eben genannten Aspekten schätzen mehr als die Hälfte der Befragten ihre Belastung als ‚eher' bis ‚voll zutreffend' ein. Dagegen werden ‚Unterricht in vielen Klassen', ‚Mangel an Unterrichtsraum' oder ‚Schritthalten mit sich ändernden beruflichen Anforderungen' deutlich

weniger als belastend empfunden. Aufgrund von fehlender Anerkennung durch Kollegen, die Schulleitung, Schüler oder Eltern fühlen sich die befragten Lehrkräfte deutlich weniger belastet als durch die oben genannten schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Döbrich et al. 1999).

Insgesamt wurde in den vorliegenden Studien versucht, die Belastung von Lehrern auf möglichst breiter Ebene, d.h. in verschiedenen Bereichen ihres Lehreralltages zu erfassen. Allerdings sind die Ergebnisse in Bezug auf die Belastungswahrnehmung der befragten Lehrkräfte nicht eindeutig. Auch hier ist eine Differenzierung zwischen Schulformen sinnvoll aufgrund verschiedener Schwerpunktaufgaben, so ist etwa in der Sekundarstufe II ein vergleichsweise deutlich höherer Korrekturaufwand zu verzeichnen als in der Primarstufe. Die in den Studien ermittelten Prozentwerte der *sich stark belastet fühlenden Lehrer* schwanken je nach Tätigkeitsbereich, Schulform, Geschlecht, Alter u.ä. *zwischen 20 und 50 Prozent*. Relativ übereinstimmend kommen die vorliegenden Studien zum Ergebnis, daß sich die Lehrer durch *konfliktbesetzte Schüler-Interaktionen* sowie *Organisations- und Verwaltungsaufgaben* offensichtlich stark belastet fühlen (vgl. Rudow 1994, Terhart et al. 1994, Ulich 1996 oder Hübner & Werle 1997). Häufig wurden *Geschlechtsdifferenzen* dahingehend ermittelt, daß Lehrerinnen sich tendenziell stärker belastet fühlen als Lehrer. Auch scheint das Alter zum Teil eine Rolle bei der Belastungswahrnehmung zu spielen, in diesem Zusammenhang liegt jedoch keine übereinstimmende Forschungslage vor.
In Anlehnung an Döbrich et al. (1999) wird in der eigenen empirischen Untersuchung die Belastung der Lehrer in verschiedenen Lebensbereichen erfaßt. Durch die zusätzliche Ermittlung der subjektiv erlebten Belastung anhand der Skala ‚Erlebte Belastung' (SAL von Tennstädt 1985) wird ein Gesamtwert der Beanspruchung erhoben, in den die psychomentale, physische und auch die quantitativ zeitliche Belastungsempfindung miteinfließen, so daß ein umfassendes Bild des subjektiven Belastungserlebens möglich ist (vgl. Kap. 15).

(3) Angst

Seit Lazarus (1966) ist psychischer (negativer) Streß im Kontext von kognitiven Bewertungs- und Bewältigungsprozessen zu verstehen und tritt dann auf, wenn Anforderungen und Belastungen als Bedrohung oder Gefährdung bewertet werden (vgl. Kap. 3.1). Zu den bei Stress infolge von aversiven (Arbeits-)anforderungen auftretenden negativen Emotionen zählt insbesondere auch Angst.

Zunächst zur allgemeinen unspezifischen Wahrnehmung von Ängsten: Döbrich et al. (1999) ermitteln in ihrer Untersuchung an 1027 hessischen Lehrern verschiedener Schularten, dass 28,7 Prozent der Befragten die „Ja-Nein-Frage" *‚Kommen Ängste und Sorgen immer wieder über Sie?'*

mit ‚ja' beantworten. Demnach kann davon ausgegangen werden, daß insgesamt mehr als ein Viertel der befragten Lehrer unter Angstgefühlen leidet, wobei auch in dieser Studie zum Teil Unterschiede im Antwortverhalten in Abhängigkeit vom Geschlecht oder Alter festgestellt werden konnten. Zwischen den Schularten wurden keine bemerkenswerten Differenzen gefunden (vgl. Döbrich et al. 1999, S. 83).

Terhart et al. (1994) haben in ihrer Studie unter anderem den Aspekt ‚Ängste und Sorgen der Lehrer' (n=469) untersucht. Auf die offene Frage nach Sorgen und Ängsten bezüglich ihrer Zukunft wurden von 820 Äußerungen **die bedeutendsten Angstfaktoren bzw. Sorgen** herausgefiltert, welche von mehr als zehn Prozent der Befragten genannt worden sind:

- **organisatorisch-materielle Rahmenbedingungen (erwähnt von 38,6 %)**
- **pädagogisch-fachlicher Bezug (erwähnt von 30,9 %)**
- **veränderte Schüler (erwähnt von 25,8 %)**
- **psychophysische Belastungen (21,1 %)**
- **allgemeine gesellschaftliche Entwicklung (16,0 %)**
- **berufliche Kompetenz (10,9 %)**

Des weiteren wurden relativ häufig Ängste bzw. Sorgen in Bezug auf die **Altersdistanz zu den Schülern**, die **Elternarbeit** und das **Verhältnis zu Kollegen** genannt. Terhart et al. (1994) weisen verschiedene Ausprägungen dieser Ängste in Abhängigkeit vom Alter, dem Geschlecht und der Schulform nach. Die Gymnasiallehrer scheinen demnach auffallend stärker besorgt zu sein hinsichtlich ihrer fachlich-pädagogischen Arbeit und sehen „den Niedergang des Gymnasiums" aufgrund von „bildungspolitischen Entscheidungen" voraus (Terhart et al. 1994, S. 128ff).

Jehle & Krause (1994) haben mit ihrer Studie zur berufsbezogenen Angst von Lehrern an 18 hessischen Schulen in Frankfurt, Gießen und Marburg (Grund- und Realschulen sowie Gymnasien, n=162) einen theoretisch fundierten, empirischen Beitrag zur Angstforschung geleistet. Hierbei wurden in Anlehnung an Winkel (1980) und Peez (1983) neun Formen der Lehrerangst (siehe unten) auf einer vierstufigen Skala bezüglich ihrer Häufigkeit (‚nie' bis ‚häufig') und Intensität (‚gar nicht' bis ‚sehr stark') erfaßt. Die Autoren kommen zum Ergebnis, daß die Summenmittelwerte der einzelnen Angstformen relativ niedrig sind und nur eine kleinere Gruppe der befragten Lehrer angibt, in größerer Häufigkeit und Intensität Ängste wahrzunehmen. Der Vergleich zwischen den Rangreihen bezüglich Häufigkeit und Intensität der neun Angstformen ergibt eine hohe Übereinstimmung. Ähnlich waren in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der über zehn Jahre vorher von Peez (1983) durchgeführten Lehrerangst-Studie, wobei in beiden Erhebungen für die Intensität vergleichsweise niedrigere Werte als für die Häufigkeit ermittelt werden (vgl. Jehle & Krause 1994, S. 62f). Insgesamt konnte die erwartete Zunahme der Angst-Intensität und -häufigkeit (aufgrund allgemein postulierter schwieriger gewordenen Arbeitsbedingungen von Lehrern) nicht festgestellt

werden, vielmehr sind die von Jehle & Krause (1994) ermittelten Werte für die Lehrer-Angstformen entweder gleich geblieben oder sogar niedriger als in der Studie von Peez (1983) (vgl. Tab. 4.3).

Angstformen	**Häufigkeit** (in Prozent)	**Intensität** (in Prozent)
	„manchmal bis häufig“	„stark bis sehr stark“
1. Versagensangst	60,0 %	36,1 %
2. Konfliktangst	39,7 % *	25,5 % *
3. Herrschaftsangst	34,0 % *	19,0 % *
4. unbewußte Angst	33,3 %	16,8 % *
5. Personenangst	21,7 % *	12,1 % *
6. neurotische Angst	21,6 % *	10,7 % *
7. Strafangst	20,4 % *	12,6 % *
8. Trennungsangst	16,7 %	11,3 % *
9. Existenzangst	15,5 % *	10,7 % *

* niedrigere Angstangabe im Vergleich zur Studie von Peez (1983)

Tab. 4.3: Haufigkeit und Intensität der neun Angstformen von Lehrern (n=162) (nach Jehle & Krause 1994, S. 61).

Jehle & Krause (1994) fassen die Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„*Wenn Unterrichten und Erziehen in der Schule schwieriger geworden sind, zeigen sich die Folgen anhand dieser Erhebungen nicht in einer generellen Zunahme der Angstangaben der Lehrerinnen und Lehrer. In dieser Schlußfolgerung ist jedoch kein Beleg dafür zu sehen, daß diese schwierigere Situation an den Schulen nicht besteht, die Auswirkungen bei den Lehrerinnen und Lehrern könnten sich auf anderen Ebenen zeigen, zum Beispiel in einer Zunahme von Enttäuschung, Verdruß und Ausgebranntsein.*“ (Jehle & Krause 1994, S. 63).

Die heute im Vergleich zur Situation vor zwanzig Jahren schwierigeren Bedingungen des Lehrerdaseins an sich werden in der Bewertung der Lehrerforschung im übrigen nicht bezweifelt (vgl. Terhart 1996).

Wie aus obiger Tabelle hervorgeht, zeigen sich in der Untersuchung von Jehle & Krause (1994) beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Angstformen: Die befragten Lehrer geben vor allem bei den Angstformen **‚Versagensangst‘** und **‚Konfliktangst‘** eine größere Häufigkeit und Intensität an (siehe oben). In Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen zur Lehrerangst (vgl. u.a. Köhler 1997) kommen Jehle & Krause (1994) zum Ergebnis, daß *eine Abhängigkeit der Wahrnehmung bzw. der Artikulation von Angst und dem Geschlecht* besteht: Die befragten Lehrerinnen geben im Vergleich zu ihren Kollegen fast durchgehend an, häufiger und intensiver unter Ängsten zu leiden. Bezüglich der Variablen Dienstalter, Status, Schulart, Schulgröße oder Unterrichtsbelastung konnte kein oder nur ein geringer, statistisch nicht abgesicherter Einfluß auf die Intensität oder Auftretenshäufigkeit von Ängsten nachgewiesen werden. Dagegen können Jehle & Krause (1994) einen engeren Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Berufsunzufriedenheit bzw. dem Wunsch nach einem Berufswechsel und Lehrerangst feststellen:

Die Korrelationskoeffizienten dieser zwei Variablen und der Intensität bzw. Häufigkeit von Angstformen betragen zwischen r=.17 und r=.47 und sind auf dem 1-%-Niveau signifikant. Über die Richtung dieses Zusammenhanges können jedoch nur Vermutungen aufgestellt werden (vgl. Jehle & Krause 1994, S. 151).

Zudem scheint ein Zusammenhang zwischen gesundheitlichen Beschwerden und der Wahrnehmung von Ängsten bei den befragten Lehrern zu bestehen: Körperliche Beschwerden wurden über den umfangreichen Fragebogen von Brähler & Scheer (1983) erfaßt. Dessen faktorenanalytische Auswertung von Jehle & Krause (1994) führte zu 5 Faktoren: Erschöpfung, nervöse Beschwerden, Gliederschmerzen, Magenbeschwerden sowie Herzbeschwerden. Speziell der Faktor ‚Erschöpfung' zeigt den deutlichsten Zusammenhang zur Angst - aber auch für die anderen körperlichen Beschwerden zeigen sich signifikante Zusammenhänge bezüglich Häufigkeit und Intensität von Lehrerängsten (vgl. Jehle & Krause 1994, S. 151). Auch in der Überblicksarbeit von Rudow (1994) wird der Zusammenhang zwischen subjektiven Stress-Phänomenen und Angstgefühlen durch objektive Befunde wie Herzschlagfrequenz, Blutdruck, Hautleitfähigkeit, Immunglobuline u.ä. in übereinstimmenden Berichten bestätigt. Zudem scheinen verschiedene Individualmerkmale wie Kontrollüberzeugungen, Selbstbewußtsein, Bewältigungsstile, Stress-Vorerfahrungen oder soziale Unterstützung mit dem Stress- und Angstempfinden von Lehrern in Beziehung zu stehen. Diese Zusammenhänge, wie auch der Einfluß verschiedener Organisations- und Tätigkeitsmerkmale, sind noch weiter zu untersuchen (vgl. Rudow 1994).

Insgesamt liegen bislang relativ wenige Studien vor, die differenzierter auf das Phänomen der Lehrerangst eingehen. Häufig sollen die befragten Lehrer in den Belastungsstudien lediglich in einem oder wenigen, zumeist allgemein formulierten Items ihre Angst einschätzen – zum Teil sogar nur in Form einer „Ja-Nein-Frage". Rudow (1994) kommt in seinem Überblick ebenfalls zum Ergebnis, daß die Arbeiten zur Angstforschung im Lehrerberuf oft aus empirischen und theoretischen Gründen nicht zufriedenstellen können. Als ‚Positivbeispiel' wurde die Untersuchung von Jehle & Krause (1994) vorgestellt. Nach Jehle & Krause (1994) ist unter Bezugnahme auf die Studie von Peez (1983) zwischen verschiedenen, für Lehrer typische Angstformen zu differenzieren. Insbesondere die Versagensangst und die Konfliktangst scheinen bei Lehrern stärker verbreitet zu sein, die anderen Angstformen sind den Autoren zufolge eher schwach ausgeprägt.

In der eigenen empirischen Untersuchung ist in Anlehnung an Jehle & Krause (1994) eine differenzierte, aus mehreren Items bestehende Erfassung verschiedener Angstformen vorgesehen (vgl. Kap. 15).

(4) Zufriedenheit

Terhart (1996) betont in seiner zusammenfassenden Darstellung den bemerkenswerten (scheinbaren) Widerspruch zwischen der in verschiedenen Studien festgestellten hohen subjektiv wahrgenommenen Belastung und der gleichzeitig vergleichsweise hohen Berufszufriedenheit der Lehrer. In der Studie von Terhart et al. (1994) zeigten sich die Lehrer „*entgegen unseren Erwartungen und gemessen an dem, was die Befragten verbal an Kritik an ihrer Berufssituation äußern,...erstaunlich zufrieden...*" (Terhart et al. 1994, S. 124). Die Einstufung ihrer aktuellen Befindlichkeit auf einer fünfstufigen Skala ergibt, daß über sechzig Prozent der Befragten sehr zufrieden bis zufrieden mit ihrer gegenwärtigen Berufssituation sind (8,9 % sehr zufrieden; 54,9 % zufrieden). Rund elf Prozent der Lehrer sind nicht bzw. gar nicht zufrieden (9,7 % nicht zufrieden; 2,2 % gar nicht zufrieden). Knapp ein Viertel (24,3 %) der Befragten geben an, weder zufrieden noch unzufrieden zu sein. Die Berufszufriedenheit wird bei Terhart et al. (1994) zudem über weitere Items ermittelt: Hierzu gehören die Frage nach der hypothetischen Bereitschaft, den Lehrerberuf noch einmal zu ergreifen, die Frage nach der ebenfalls hypothetischen Bereitschaft zum Berufswechsel sowie die Frage nach der Möglichkeit des vorzeitigen Ruhestandes. Während die Faktoren Geschlecht und Schulform keinen direkten Einfluß auf die Zufriedenheit der Lehrer zu haben scheinen, kann der Altersfaktor zumindest geringfügig zur Erklärung der Zufriedenheit beitragen: Nach den Ergebnissen von Terhart et al. (1994) sinkt der Anteil der ausgesprochen zufriedenen Lehrer mit zunehmenden Dienstjahren etwas ab (72,5 % der 30-35jährigen; 61 % der 40-45jährigen; 58,9 % der 55-60jährigen Lehrer; vgl. Terhart et al. 1994, S. 125).

Auf die offene Frage, womit die Lehrer zufrieden seien und was so bleiben könne, kommen Terhart et al. (1994) zu folgendem Ergebnis: Bezogen auf die Gesamtstichprobe (n=424) ist der prozentuale Anteil derjenigen Lehrer, die mit den organisatorisch-materiellen Rahmenbedingungen Zufriedenheit äußern (44,6 %$_{\text{Lehrerinnen}}$, 46,1$_{\text{Lehrer}}$) am größten. Mit abnehmender Zufriedenheit folgen der fachlich-pädagogische Bezug (32,6 % $_{\text{Lehrerinnen}}$, 37,2 % $_{\text{Lehrer}}$), das Verhältnis zu den Schülern (25,3 % $_{\text{Lehrerinnen}}$, 27,7 % $_{\text{Lehrer}}$), das Verhältnis zu den Kollegen (24,0 % $_{\text{Lehrerinnen}}$, 30,4 % $_{\text{Lehrer}}$), die Zufriedenheit mit sich selbst (7,3 % $_{\text{Lehrerinnen}}$, 8,9 % $_{\text{Lehrer}}$) sowie die geringste Zufriedenheit mit dem Verhältnis zu den Eltern (2,6 % $_{\text{Lehrerinnen}}$, 5,2 % $_{\text{Lehrer}}$). Abgesehen von den in Klammern dargestellten Geschlechtsunterschieden, lassen sich zudem Differenzen bezüglich der Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten in Abhängigkeit von der Schulart sowie von der Altersgruppe feststellen. So sind speziell die Gymnasiallehrer im Vergleich zu den befragten Lehrern anderer Schularten mit ihrem Verhältnis zu den Schülern besonders zufrieden (vgl. Terhart et al. 1994, S. 127f).

Der Anteil derjenigen Befragten, die ausdrücklich mit gar nichts zufrieden sind, beträgt bei den Lehrerinnen 7,3 % und bei den Lehrern 11,6 %. Zwischen den Schularten zeigen sich in dieser Hinsicht keine Differenzen, aber mit zunehmendem Alter ergibt sich ein wachsender Anteil an

Lehrern, die angeben, mit nichts zufrieden zu sein (rund 7 % der 30-35jährigen; rund 9 % der 40-45jährigen; rund 13 % der 55-60jährigen Lehrer; vgl. Terhart et al. 1994, S. 126). Insgesamt kommen Terhart et al. (1994) zum Ergebnis, daß die befragten **Lehrer im allgemeinen zufriedener sind als – aufgrund ihrer Belastungsäußerungen - zu vermuten war**, mit zunehmendem Alter tendenziell unzufriedener werden und mehr Ängste und Sorgen bezüglich ihrer Zukunft äußern.

Wegner et al. (1998) ermittelten in ihrer Studie zur psychomentalen Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf an 21 Schulen in Norddeutschland (n=299) ebenfalls die berufliche Zufriedenheit. Auch in dieser Studie werden die Fragen zum Komplex **Berufszufriedenheit in hohem Maße bejaht** (87 % der Gesamtstichprobe bejahen die Aussage, mit ihrem Beruf allgemein zufrieden zu sein; 80 % bejahen die Aussage, letzte Woche gerne zur Schule gegangen zu sein). Allerdings würde **dennoch beinahe jede 5. Lehrkraft** (18 % der Befragten) **die Ausübung eines anderen Berufes bevorzugen**, und zwar auffallend viele Gymnasiallehrer (24 % der Gymnasiallehrer-Teilstichprobe bejahen diese Aussage). Innerhalb der männlichen Gymnasiallehrkräfte ist auch der höchste Anteil derjenigen zu finden, die angeben, eine **vorzeitige Pensionierung anzustreben** (15 % der Gymnasialschullehrer; 12 % der Gesamtstichprobe). Die Unterschiede zwischen den Teilstichproben sind jedoch insgesamt nicht zufallskritisch abgesichert (vgl. Wegner et al. 1998, S. 23f). Allerdings können die Tendenzen einer Mehrbelastung der Gymnasiallehrer mehrfach durch andere Studien bestätigt werden.

Eine aktuelle Studie zur Berufszufriedenheit legen Ipfling, Peez & Gamsjäger (1995) vor, welche eine nicht repräsentative Fragebogenerhebung von Lehrkräften in Bayern (n=2129) durchgeführt haben. Ipfling et al. (1995) messen die Berufszufriedenheit anhand der Frage nach der Wiederwahl des Lehrerberufs, die mit ja oder nein zu beantworten ist. Nach den Ergebnissen geben **über ein Viertel** (26 %) der Befragten an, daß sie **sich nicht noch einmal für den Lehrerberuf entscheiden würden**, während 74 % sagen, daß sie auch ein zweites Mal wieder Lehrer werden wollten.
Nicht eindeutige Erkenntnisse liegen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Alter vor. Im Gegensatz zur Untersuchung von Terhart et al. (1994), die eine vergleichsweise höhere Neigung zur Wiederwahl der Lehrerberufes bei den jüngeren Lehrern ermitteln konnten (67,7 % der 30-35jährigen; 58,2 % der 40-45-jährigen; 59,8 % der 55-60jährigen Befragten), erhalten Ipfling et al. (1995) eine schwach u-förmige Verlaufskurve, nach der im mittleren Berufsalter die Neigung zur Wiederwahl des Lehrerberufes sinkt. Einzelne **Aspekte des Lehrerberufes, die** nach Aussagen der Lehrer **zur Berufszufriedenheit beitragen**, sind nach Ipfling et al. (1995) vor allem die **Arbeit mit Kindern, unterrichtlicher Erfolg** sowie **das Erleben ihrer erzieherischen Wirksamkeit**. Bei den befragten Lehrern stellt demnach **der erfolgreiche Umgang mit Schülern eine zentrale Quelle für berufliche Zufriedenheit** dar, welche **umgekehrt**

beim „Nichtgelingen" auch wesentlich zur Ursache von Frustration und Belastung werden kann.

Auch Hübner & Werle (1997) betonen die enge Beziehung zwischen beruflicher Zufriedenheit sowie Belastungswahrnehmung und der Interaktion mit den Schülern im Unterricht. **Die unterrichtliche Situation und das Beziehungsverhältnis zu den Schülern** sind demnach **wesentlich bedeutsamer als alle anderen Faktoren des Lehreralltags**:

„*Belastung und Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit hängen nicht zuletzt wegen der außerordentlichen Bedeutung, die Lehrerinnen und Lehrer ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit als ihrem zentralen Aufgabenfeld zuschreiben, mit den Erfahrungen zusammen, die sie mit ihren Schülern machen (...) Nichts ist von größerer Bedeutung für Lehrerinnen und Lehrer als ein erfolgreicher Unterricht mit lernbereiten und disziplinierten Schülern.*" (Hübner & Werle 1997, S. 223f).

Köhler (1997) erfaßte in der Untersuchung „Schule in Thüringen im Wandel" (n=1320) unter anderem auch die Berufszufriedenheit der befragten Lehrer, indem auf die Frage *„Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer gegenwärtigen Arbeit an der Schule?"* vorgegebene Items mit jeweils verschiedenen Einzelaspekten des Lehrerberufes anhand einer vierstufigen Skala beurteilt werden sollten. Betrachtet man die Einzelaspekte der Zufriedenheit, so besteht die größte Zufriedenheit mit den Vorgesetzten und den (Fach-)Kollegen; die **geringste Zufriedenheit äußern die Befragten mit ihrer Bezahlung, den Arbeitsbedingungen und der Zusammenarbeit mit Eltern** (vgl. Köhler 1997, S. 132). In dieser Fragestellung wurde allerdings in keinem Item explizit nach der Zufriedenheit mit der ‚eigentlichen Lehrer-Tätigkeit, nämlich dem Unterrichten' oder der Zufriedenheit mit der ‚Lehrer-Schüler-Interaktion' gefragt, welche nach den Ergebnissen der oben besprochenen Untersuchung von Hübner & Werle (1997) jedoch wichtige Aspekte der Lehrerzufriedenheit oder -unzufriedenheit darstellen können.

In der weiteren Analyse stellt Köhler (1997) *Geschlechtsunterschiede* bezogen auf die Gesamtzufriedenheit dahingehend fest, daß die befragten Lehrerinnen im Vergleich zu ihren Kollegen offenbar zufriedener sind – dies trifft speziell auf die Gymnasiallehrkräfte zu (vgl. Köhler 1997, S. 132). In Übereinstimmung mit Terhart et al. (1994) kommt Köhler (1997) ebenfalls zum Ergebnis, daß die **Zufriedenheit der Lehrer auffallend hoch** ist:

„*Entgegen unseren Erwartungen und gemessen an dem, was die befragten Lehrer verbal an Kritik an ihrer Berufssituation äußerten, sind sie erstaunlich zufrieden.*" (Köhler 1997, S. 130).

Döbrich et al. (1999) ermitteln im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchungen an 21 hessischen Schulen (n=1027) die Berufszufriedenheit anhand von 32 Items mit Aussagen, welche auf einer vierstufigen Skala bezüglich ihres Zutreffens zu beurteilen sind. Insgesamt kommen die Autoren zum Ergebnis, dass „*bei fast allen Aussagen gut über die Hälfte der Lehrkräfte recht zufrieden ist.*" (Döbrich et al. 1999, S. 31). Am häufigsten äußern die Befragten **ihre Zufriedenheit mit der Arbeit**

allgemein sowie **mit den Kollegen**.

Eine **geringe Zufriedenheit** wird am ehesten **in Bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen** geäußert. Während keine nennenswerten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern festgestellt wurden, ermitteln die Autoren unterschiedliche Einschätzungen in den einzelnen Schulkollegien sowie in Abhängigkeit vom Alter der Befragten (vgl. Döbrich et al. 1999, S. 31-47).

„*Zusammenfassend geben die Ergebnisse keinen Anlaß dazu, die in verschiedenen Medien wiederholt konstatierte allgemeine Unzufriedenheit der Lehrkräfte weiter aufrechtzuerhalten.*“ (Döbrich et al. 1999, S. 46).

Insgesamt weisen die vorliegenden Arbeiten auf eine relativ hohe Zufriedenheit der Lehrer hin, die – wie auch Terhart (1996) feststellt – in Anbetracht der allgemein von Lehrern geäußerten Kritik an ihrer Situation sowie ihrer hohen Belastungswahrnehmung zunächst erstaunt. Den Ergebnissen zufolge ist die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrer zufrieden mit ihrem Beruf und könnte sich vorstellen, wieder Lehrer zu werden. In den Studien wird häufig die Berufszufriedenheit entweder differenziert für einzelne Aspekte ihres Lehrerdaseins erfaßt oder es wird die hypothetische Frage nach einer Wiederwahl der Lehrerberufes bzw. nach dem Vorhandensein eines vorzeitigen Pensionierungswunsches gestellt.

In der eigenen empirischen Untersuchung wird sowohl die allgemeine Berufszufriedenheit anhand der umfangreichen Skala ‚Berufszufriedenheit‘ von Tennstädt (1985) sowie in Anlehnung an Schönwälder (1991) die gegenwärtige Motivation und der Wunsch zur vorzeitigen Pensionierung mit je einem Item erfaßt. Außerdem wird in Anlehnung an Kischkel (1980) die Zufriedenheit der Lehrer mit verschiedenen Arbeitsmerkmalen sowie ihre Lebenszufriedenheit in einem weiteren Komplex ermittelt, wodurch differenzierte Aussagen möglich werden (vgl. Kap. 15).

(5) Psychosomatische Beschwerden

Nach den Ergebnissen von Terhart et al. (1994) fühlen sich rund die Hälfte der befragten Lehrer verschiedener Schulformen gesundheitlich (physisch und psychisch) belastet. Die Frage nach der Belastung sollte bei Terhart et al. allerdings lediglich mit ja (50 %) oder nein (44,4 %) beantwortet werden (5,6 % machten keine Angaben), so daß keine weiteren Abstufungsmöglichkeiten möglich waren. Es zeigen sich (erstaunlicherweise) keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf Altersgruppen, Schularten oder Geschlecht der Befragten (vgl. Terhart et al. 1994, S. 221f).

Nach den Ergebnissen von Döbrich, Plath & Triescheidt (1999) machen sich etwa **ein Viertel der Lehrkräfte große Sorgen um ihre Gesundheit**. Fast **ein Drittel gibt an, daß gesundheitliche Probleme für sie ein Grund seien, an vorzeitige Pensionierung zu denken** (vgl. Döbrich et al.

1999, S. 81). Bei der konkreten Bewertung ihres gesundheitlichen Zustandes schätzt jedoch die überwiegende Mehrheit der Lehrer ihre Gesundheit als zufriedenstellend (45,6 Prozent) bzw. gut (37,1 Prozent) ein, nur 12,5 Prozent als bedenklich und 1,5 Prozent als schlecht; 3,7 Prozent der Befragten verweigern die Auskunft. Wie zu erwarten, schätzen die Lehrer mit zunehmendem Alter ihren gesundheitlichen Zustand weniger gut ein (vgl. Döbrich et al. 1999, S. 81).

Wesentlich ausführlicher haben Jehle & Krause (1994) die körperliche Befindlichkeit der zufällig ausgelesenen Lehrerstichprobe mit dem Gießener Beschwerdefragebogen (GBB, 57 Items) von Brähler & Scheer (1983) erfaßt. Hierbei sollten die Befragten auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, wie stark sie jeweils von den genannten psychosomatischen Beschwerden betroffen sind (0 = ‚nicht betroffen' bis 4 = ‚stark betroffen'). Jehle & Krause (1994) vergleichen die Angaben der Lehrer zu ihren körperlichen Beschwerden mit einer repräsentativen Eichstichprobe (n=1.557). Der Vergleich beider Stichproben zeigt, daß jeweils ein größerer Anteil der Lehrer-Stichprobe von den in Tab. 4.4 aufgelisteten körperlichen Beschwerden (zwischen kaum bis stark) betroffen ist, währenddessen die Vergleichsgruppe einen deutlich höheren prozentualen Anteil an Befragten aufweist, der sich jeweils beschwerdefrei bezüglich der genannten Symptome fühlt. Von den 57 Items werden **für die Lehrer-Stichprobe bei 31 Beschwerden (54,4 %) höhere Anteile an Betroffenen ermittelt als in der Vergleichsgruppe**. Unter die zehn häufigsten Beschwerden der Lehrer fallen nicht die Symptome ‚Herzklopfen' oder ‚Schwitzen', was auf die Vergleichsgruppe jedoch zutrifft. In der Eichstichprobe sind dafür ‚Mattigkeit' und ‚Nackenschmerzen', welche von den Lehrern häufig als Symptome genannt werden, nicht unter den ersten zehn körperlichen Beschwerden zu finden (vgl. Jehle & Krause 1994, S. 148; vgl. auch Jehle 1997, S. 268f).

die 10 häufigsten körperlichen Beschwerden	Rang geordnet nach der Lehrer-stichprobe	Summe der (1) ‚kaum' bis (4) ‚stark betroffenen' in Prozent (d.h. ohne die (0) ‚nicht betroffenen')	
		Lehrerstichprobe (n=162)	Eichstichprobe (n=1.557)
Müdigkeit	1	79,0 % *	67,3 % *
Rückenschmerzen	2	76,5 %	60,9 %
Nackenschmerzen	3	66,0 %	42,5 %
Kopfschmerzen	4	64,2 %	59,3 %
Schlafbedürfnis	5	63,0 %	50,0 %
Erschöpfbarkeit	6	61,7 %	40,5 %
Mattigkeit	7	58,0 %	43,4 %
Schlafstörungen	8	53,7 %	39,2 %
Kalte Füße	9	50,6 %	40,4 %
Schwächegefühl	10, 5	45,1 %	38,6 %
Kälteüberempfindlichkeit	10, 5	45,1 %	37,1 %

* aus der Differenz der Prozentwerte bis 100 % ergibt sich der Anteil der sich beschwerdefrei fühlenden Befragten

Tab. 4.4: Die zehn häufigsten psychosomatischen Beschwerden der Lehrerschaft. Vergleich: Lehrerstichprobe - Eichstichprobe (nach Jehle & Krause 1994, S. 148; Jehle 1997, S. 268f).

Die Frage nach der Existenz von Geschlechtsunterschieden bezüglich psychosomatischer Beschwerden kann durch Jehle & Krause (1994) bejaht werden: Lehrerinnen geben im Vergleich zu Lehrern fast durchgehend stärkere Beschwerden an. Die faktorenanalytisch aus den 57 Items ermittelten fünf Beschwerdegruppen ergeben für die Faktoren ‚Erschöpfung', ‚Nervöse Beschwerden' und ‚Gliederschmerzen' eine stärkere Betroffenheit der Lehrerinnen, während die Lehrer offensichtlich stärker unter Symptomen, die den ‚Magenbeschwerden' und ‚Herzbeschwerden' zugeordnet werden können, leiden (vgl. Jehle & Krause 1994, S. 150).

Im Zusammenhang mit der in den letzten Jahren gestiegenen Zahl vorzeitiger Pensionierungen von Lehrern wegen Dienstunfähigkeit im Vergleich zu anderen Beamten stellt Jehle (1997) Ergebnisse verschiedener Studien zur vorzeitigen Pensionierung zusammen und konstatiert, daß die vorliegenden Studien sehr unterschiedlich konzipiert und methodisch realisiert sind. Trotz Schwierigkeiten beim Vergleich der Daten zeigt sich ein **insgesamt höherer Anteil an Lehrern bei den psychiatrischen Krankheiten, Krankheiten des Nervensystems und der Sinnesorgane**, während andere Berufsgruppen (Angestelle) im Vergleich stärker von Krankheiten des Skeletts oder des Kreislaufsystems betroffen sind (vgl. Jehle 1997, S. 270). In amtsärztlichen Untersuchungen konnte zwar bei allen Stichproben festgestellt werden, daß psychiatrische Erkrankungen im Zusammenhang mit Dienstunfähigkeitsbeurteilungen ein besonderes Gewicht haben, es gibt jedoch „weiterhin Hinweise, daß dies besonders bei Lehrkräften der Fall war und daß diese Erkrankungen unmittelbarer zur Dienstunfähigkeit geführt haben als andere Erkrankungen" (Jehle 1997, S. 271).

Van Dick, Wagner & Petzel (1999) haben anhand einer für die Bundesländer Hessen und Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobe von Lehrern sechs verschiedener Schulformen (Grund-, Haupt, Real-, Gesamt-, Sonderschule und Gymnasium, n=356) Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrkräften untersucht. In ihrer Fragebogen-Erhebung werden die körperlichen Beschwerden mit einer stark gekürzten Version des Gießener Beschwerde-Fragebogens von Brähler & Scheer (1983) ermittelt und zu einem Gesamtwert zusammengefaßt, da es weniger um die Erfassung von einzelnen Symptomen als um **Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung auf das Belastungs- und Beschwerde-Empfinden der Lehrerschaft** geht. Van Dick et al. (1999) verstehen körperliche Beschwerden im Sinne des Streßmodells von Lazarus & Launier (1981) und Lazarus & Folkman (1984) als generelle somatische Reaktionen auf Streß und Belastungen. In ihrer Studie bilden Van Dick et al. (1999) bipolare Skalen für die Bereiche Belastung, Kontrollüberzeugung, Mobbing, Soziale Unterstützung, um anschließend in mehrfaktoriellen Varianzanalysen den Einfluß der genannten unabhängigen Variablen auf Beschwerden (ebenfalls dichotomisiert) als abhängige Variable zu testen. Hierbei zeigt sich, daß alle unabhängige Variable einen Einfluß auf gesundheitliche Beschwerden haben, wenn auch mit niedrigen bis mittelhohen Effektgrößen: Das

heißt, die befragten **Lehrer mit hohen körperlichen Beschwerden haben in der Selbstwahrnehmung auch tendenziell eine höhere Belastung, eine niedrigere internale Kontrollüberzeugung, sind stärker ‚Mobbing-Opfer' von Schulleitung oder von Kollegen und erfahren weniger soziale Unterstützung**. Ein interessantes Ergebnis ist auch, daß speziell jüngere Lehrer (unter 46 Jahre alt) mehr von sozialer Unterstützung zu profitieren scheinen als ältere Kollegen (zur ausführlichen Darstellung vgl. Van Dick et al. 1999, S.276f). Bezüglich der Schulform konnten außerdem Effekte festgestellt werden, nach denen „Gymnasiallehrkräfte mehr unter Mobbing leiden, weniger Unterstützung bekommen und geringere Kontrollüberzeugungen äußern." (Van Dick et al. 1999, S. 279).

Auch Wegner & Szadkowski (1999) kommen in der 1998 durchgeführten Studie zur psychomentalen Belastungs- und Beanspruchungsstudie von Lehrern an 21 norddeutschen Schulen verschiedenen Typs (4 Gymnasien sowie 17 Grund-, Haupt- und Realschulen; n=299) zum Ergebnis, daß vollzeitbeschäftigte Gymnasialschullehrer nicht nur im Hinblick auf ihre Arbeitszeit im Vergleich zu den Lehrkräften anderer Schulformen am stärksten belastet sind (siehe oben), sondern – dies trifft speziell auf die Teilstichprobe der weiblichen Gymnasiallehrkräfte zu - sich auch häufiger als die Vergleichsgruppen den Anforderungen ihres Berufes nicht mehr ständig gewachsen fühlen. Die Gymnasiallehrerinnen erreichten einen höheren Faktorwert für Erschöpfung sowie einen deutlich niedrigeren Faktorwert für Motivation (vgl. Wegner & Szadkowski 1999, S. 23). Die *Geschlechtseffekte* können nach Wegner & Szadkowski (1999) zum Teil auf den Einfluß der Doppelbelastung (Versorgung von Familie & Haushalt sowie Beruf) von Frauen zurückgeführt werden (vgl. Wegner & Szadkowski 1999, S. 23).

Eine Differenzierung in einzelne Symptome, unter denen die Befragten in der Vorwoche der Erhebung gelitten haben, ergibt, daß **fast jede zweite Lehrkraft** nach eigenen Angaben **neurovegetative und psychiatrische Beschwerden** (z.B. Kopfschmerzen, leichte Ermüdbarkeit, erhöhte Reizbarkeit oder vermehrte Ungeduld) bei sich selbst festgestellt hat. **Jede dritte Lehrkraft nennt ein vermindertes Leistungsvermögen und Arbeitsunlust**. Unter depressiven Symptomen (z.B. Traurigkeit oder Lebensunlust) leiden zwischen 8 und 15 % der Befragten. Geschlechtsspezifische Effekte im Sinne einer stärkeren Belastung der Lehrerinnen finden sich speziell bei den Symptomen Kopfschmerzen, leichte Ermüdbarkeit sowie Nacken- und Rückenschmerzen. Sowohl die Häufigkeit als auch die Dauer der krankheitsbedingten Fehltage ist bei den Lehrerinnen höher als bei den Lehrern: In den letzten 3 Monaten waren 39 % der Lehrerinnen (im Durchschnitt: 5,6 Tage) und 30 % der Lehrer (im Durchschnitt: 3,4 Tage) mindestens einmal krank. Keine signifikanten Geschlechtsdifferenzen zeigen sich für die Inanspruchnahme einer psychotherapeutischen Behandlung, an welcher nach eigenen Angaben zehn Prozent der Befragten im letzten Jahr teilgenommen hatten (vgl. Wegner & Szadkowski 1999, S. 22).

Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter (1999) stellen eine systematische Dokumentation von stationär in einer psychosomatischen Klinik behandelten Lehrern (n=63) dar. Als Hauptdiagnosen der dort behandelten Lehrkräfte, die im Durchschnitt 50 Jahre alt waren, wurden in erster Linie Depressionen bzw. Dysthymien (35,0 %) und Tinnitus (35,0 %), im weiteren somatoforme Schmerzstörungen, die häufig die Bereiche Rücken-, Gelenk- und Kopfschmerzen betreffen (13,3 %) sowie Angst- und Panikstörungen (11,7 %) ermittelt (vgl. Hillert et al. 1999, S. 377f). Als wesentliche Einflußfaktoren ihrer Symptomatik wurden von den befragten Lehrkräften mehrheitlich schulische Belastungsfaktoren, Probleme mit der Abwägung zwischen schulischer Realität und idealistischem Selbstanspruch als Lehrer sowie Schwierigkeiten in Bezug auf die eigene Abgrenzungs-, Entspannungs- und Zeiteinteilungsfähigkeit genannt (vgl. Hillert et al. 1999).

Schließlich sei noch auf die von Lechner, Reiter, Riesenfelder, Mitschka, Fischer & Schaarschmidt (1995) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) durchgeführte Studie zum Befinden von Lehrern an österreichischen Schulen eingegangen, welche u.a. aufgrund ihrer Stichprobengröße (n=1463) erwähnenswert ist. Die Autoren kommen unter Bezug auf zugrundeliegende Normwerte zum Ergebnis, daß in den erfaßten Beanspruchungsfolgen (1) ‚**Beeinträchtigung des psychischen Befindens**' sowie (2) ‚**allgemeine körperlich-funktionelle Beschwerden**' insgesamt ***kein* überhöhtes Belastungsniveau für die Population der Lehrer** vorliegt. Nach Lechner et al. (1995) wäre es also - ganz im Gegensatz zu den bereits vorgestellten Belastungs-Beanspruchungs-Studien - *„unangemessen, von einer generell dramatischen Belastungssituation der Lehrerinnen und Lehrer zu sprechen. Die festgestellten mittleren Ausprägungen unterscheiden sich kaum von altersgleichen unausgelesenen Stichproben aus unterschiedlichen beruflichen Bereichen."* (Lechner et al. 1995, S. 84f). Als häufigste Ursachen für Krankenstände, Stundenreduktionen oder Frühpensionierungen wurden v.a. psychosomatische Störungen wie Depressionen und Neurosen ermittelt. Daneben sind Wirbelsäulenerkrankungen, Herz-Kreislauf-Störungen, Gelenksdegenerationen, Erkältungskrankheiten sowie Stimmbänder- bzw. Kehlkopfprobleme die Ursache von Frühpensionierungen (vgl. Lechner et al. 195, S. 200). Die von den Autoren zusätzlich einbezogenen Stichproben von Krankenpflegekräften aus Wiener Spitälern (n=151) sowie von Gymnasiallehrern aus Brandenburg (n=86) bestätigte, daß bei den österreichischen Lehrer eine moderate und deutlich geringere Ausprägung in der Beeinträchtigung des psychophysischen Befindens und von körperlich-funktionalen Beschwerden im Vergleich zu den für die beiden Zusatzstichproben ermittelten Werten vorliegen. Das heißt, die österreichischen Lehrkräfte sind sowohl im Vergleich zu einer anderen Berufsgruppe sowie im Vergleich zur gleichen Berufsgruppe andernorts signifikant weniger psychisch und physisch belastet bzw. beansprucht. Allerdings beziehen sich diese Ergebnisse auf Mittelwertsvergleiche. Nach Lechner et al. (1995)

findet sich ein Anteil von ungefähr zwanzig Prozent Lehrern (d.h. jede 5. Lehrkraft), die deutlich überdurchschnittliche Ausprägungen in beiden psychosomatischen Belastungsbereichen aufweisen. „Diese Personengruppe bedarf unserer besonderen Aufmerksamkeit – vor allem in Anbetracht der Tatsache, daß der physisch und psychisch stark beanspruchende Lehrerberuf eine hohe Stabilität voraussetzt, also mit überdurchschnittlichem Belastungserleben nicht vereinbar ist." (Lechner et al. 1995, S. 85). Neben den beiden anderen Bereichen (psychisches Befinden und körperlich-funktionales Befinden), haben Lechner et al. (1995) *als dritte Beanspruchungsäußerung das Burnout-Erleben erfaßt.* Für diese Erlebensqualität kommen die Autoren beim Berufsgruppenvergleich zu Ergebnissen, die auf eine **deutlich höhere, offensichtlich berufsspezifische Burnout-Gefährdung der Lehrer** hinweisen (vgl. Kap. 5.1).

Insgesamt geht aus den empirischen Ergebnissen zur psychosomatischen Befindlichkeit der Lehrer hervor, dass diese Berufsgruppe – im Vergleich zu anderen Berufen – in überdurchschnittlichem Maße an psychosomatischen Befindensbeeinträchtigungen leidet bzw. einem höheren Erkrankungsrisiko ausgesetzt ist, das sich speziell auf emotional-psychische sowie vegetative Symptome bezieht. Diese Feststellung wird durch Befunde der überzufällig hohen Zahl an krankheitsbedingten Frühpensionierungen unter den verbeamteten Lehrern gestützt. Methodisch gesehen wurde das gesundheitliche Befinden der Lehrer zum Teil lediglich anhand eines Items erhoben, das nach der allgemeinen körperlichen Belastung fragt. Dadurch konnten keine differenzierten Auswertungen erfolgen. In anderen Studien kamen umfangreiche Item-Batterien wie etwa der Gießener Beschwerde-Fragebogen von Brähler & Scheer (1983) zum Einsatz.
Die eigene Untersuchung unternimmt bezüglich der Erfassung der psychosomatischen Störungen der Lehrer den Versuch, eine Kompromiß-Lösung zu realisieren, indem durch die Befragten ihre Befindlichkeit in sieben verschiedenen Symptomgruppen einzuschätzen ist, die zumindest eine grobe Differenzierung erlaubt (vgl. Kap. 15).

4.3 Zusammenfassung

Die Durchsicht der vorliegenden empirischen Studien zur Lehrer-Belastungs-Beanspruchungs-Situation macht deutlich, dass eine Vielzahl an empirischen Forschungsarbeiten *einzelne* Belastungsfaktoren, belastende Situationen, Arbeitsaufgaben oder Merkmale der Gesamttätigkeit analysieren, während umfassende Belastungs-Beanspruchungs-Analysen eher selten sind. Insofern

kann Rudow (1994) zugestimmt werden, dass aufgrund der Vielfalt an Untersuchungsansätzen (mit zum Teil geringen Stichprobenumfängen, nicht gegebener Repräsentativität oder undifferenzierter Erfassungsmethoden) kaum zuverlässige allgemeingültige Aussagen anhand der verschiedenartigen Untersuchungsergebnisse bezüglich einer *bestimmten Qualität oder Quantität der psychischen Belastung* im Lehrerberuf möglich ist. Relativ eindeutig ist allerdings die Befundlage in Bezug auf eine insgesamt (zu) hohe berufsbedingte psychische Belastung von Lehrern. Einige Befunde deuten insbesondere auf eine (vor allem quantitativ) höhere Belastung von Gymnasiallehrern im Vergleich zu Lehrern an anderen Schulformen hin. Allerdings ist zu erinnern, dass Berufsbelastung im Lehrerberuf aus weit mehr als in Zeit meßbarem und beobachtbarem Handeln besteht, sondern „*aus stetigen Anstrengungen, eine Balance zu finden zwischen dem individuellen Leistungspotential der Lehrkräfte und der Allgegenwart übermächtig scheinender Ansprüche des pädagogischen Auftrags*." (Schönwälder zitiert nach Schmitter 1999, S. 51). Folglich scheint die Forderung berechtigt, dass in die Analyse der wirklichen Arbeitsbedingungen an Schulen weitere Faktoren wie Dimensionen der Beanspruchung, innere Leistungsvoraussetzungen der Lehrkräfte, sachliche Rahmenbedingungen und soziale Strukturen der jeweiligen Schule etc. mit eingehen sollten (vgl. Schmitter 1999). Die eigene Untersuchung ist bestrebt, dieser Forderung nachzukommen.

Insgesamt legen die vorliegenden Befunde die Vermutung nahe, daß Lehrer wohl nicht zuletzt aufgrund beruflicher Belastungen einem speziellen „Berufsrisiko", vermehrt an psychosomatischen oder psychologischen Beschwerden zu erkranken, ausgesetzt sind. Das Phänomen Burnout kann unstrittig als eine potentielle Beanspruchungsfolge im Lehrerberuf betrachtet werden, die mit langandauernden Überlastungserfahrungen und berufsspezifischen (sowie persönlichkeitsbedingten) Charakteristika in der Lehrertätigkeit zusammenhängt. Insofern lassen sich anhand der Befunde, durch welche Belastungsmomente der Lehrerberuf typischerweise gekennzeichnet ist, Vermutungen über einen Einfluß auf das Burnout-Syndrom anstellen. Angesprochen sind potentielle Zusammenhänge der berichteten Charakterisika der Lehrerbelastungssituation, wie etwa die ungeregelte Arbeitszeit bzw. die insgesamt hohe Arbeitszeitbelastung, Versagensängste im Unterrichtskontext, das ‚Dilemma' der Rollenvielfalt bzw. Rollenkonflikte durch widersprüchliche Erwartungen, mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz, die nicht zuletzt zum mangelnden beruflichen Selbstkonzept beiträgt, Belastungserleben durch verschiedene Bereiche wie Organisations- und Verwaltungsaufgaben, Lehrer-Schüler-Interaktionen etc. sowie neurovegetative bzw. psychologische Befindlichkeitsstörungen. Zum Teil können in diesem Zusammenhang auch Geschlechtseffekte, wie etwa eine höhere Ausprägung bei Lehrerinnen bezüglich einiger Beanspruchungsdimensionen, bestätigt werden. Für das Alter ist die Befundlage insgesamt eher uneindeutig. Im folgenden Kapitel sollen aktuelle empirische Studien und ihre Ergebnisse zur Verbreitung des Burnout-Syndroms und über Zusammenhänge des Ausbrennens im Lehrerberuf dargestellt werden.

5 Empirische Befunde zum Burnout im Lehrerberuf & Ableitungen für die eigene Untersuchung

5.1 Vorstellung aktueller empirischer Burnout-Studien und ihrer wesentlichen Ergebnisse

Mittlerweile liegt eine große Zahl an mehr oder weniger anspruchsvollen Untersuchungen zum Burnout bei Lehrern unterschiedlichster Schulformen vor, so dass zur Darstellung in diesem Kapitel, das einen Überblick zur aktuellen empirischen Befundlage geben will, eine Auswahl getroffen werden muß. Ein Kriterium bei der folgenden Auswahl ist sicher, möglichst *qualitätvolle bzw. gut dokumentierte Arbeiten* vorzustellen, deren Ergebnisse von Interesse für die geplante eigene Untersuchung sind. Ein weiteres Kriterium stellt die *Aktualität der Studien* dar. Da von Barth (1990, 1997) und Gamsjäger (1994) sowie in der Überblicksarbeit von Rudow (1994) bereits ausführliche Zusammenfassungen des Burnout-Forschungsstandes für den Lehrerberuf bis zum jeweiligen Erscheinungsjahr vorliegen, die auf untersuchte Zusammenhänge zwischen Burnout und anderen Merkmalen eingehen, soll neben dem Bezug auf diese drei Arbeiten und den grundlegenden Burnout-Verteilungsergebnissen der MBI-Testautoren, Maslach & Jackson (1986), insbesondere auf solche Befunde zum Lehrer-Burnout eingegangen werden, die in den *letzten fünf bis sechs Jahren* veröffentlicht wurden.

Die Auswahl der Ergebnisse bezieht sich wesentlich auf die jeweils untersuchten personen- bzw. umweltspezifischen Merkmale und ihre Zusammenhänge zum Burnout, die für die eigene Untersuchung und Hypothesenbildung von besonderem Interesse sind.

5.1.1 Kurzbeschreibung ausgewählter Studien zum Lehrer-Burnout - Befunde zur Auftretenshäufigkeit und anderer spezifischer Fragestellungen

Es folgt eine chronologische strukturierte Kurz-Darstellung der oben genannten Studien in Bezug auf die jeweils untersuchte Stichprobe, das jeweils zur Erfassung von Burnout eingesetzte Erhebungsinstrument, die wesentlichen, für die vorliegende Untersuchung relevante Auswertungsstrategien sowie die Ergebnisse in Bezug auf die Auftretenshäufigkeit von Burnout, wobei speziell die hohen Ausprägungsgrade von Interesse sind und an dieser Stelle berichtet werden sollen.

Maslach & Jackson (1986), die Testautoren des MBI, führten eine großangelegte Burnout-Untersuchung in verschiedenen Berufsgruppen (n= 11.067) durch und ermittelten berufsspezifische Burnout-Verteilungen für Elementar- und Sekundarschullehrer, Berufsschullehrer, Sozialarbeiter, Psychotherapeuten, Krankenpfleger und Ärzte sowie einer Gruppe von Polizisten, Bewährungshelfern und in Hilfsorganisationen tätigen Anwälten, Verwaltungsbeamten u.v.a.. Für die

vorliegende Untersuchung ist speziell die Frage interessant, inwiefern sich die untersuchten Elementar- und Sekundar*lehrer* (n = 4.163) von anderen Berufsgruppen unterscheiden. Nach den Ergebnissen von Maslach & Jackson sind keine Differenzen zwischen Elementar- und Sekundarlehrern und anderen Berufsgruppen in Bezug auf die emotionale Erschöpfung feststellbar, wobei Psychotherapeuten und Berufsschullehrer auffallend wenig emotional erschöpft sind. Auch bei der Dimension reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit erreichen die Lehrer vergleichsweise keine erhöhten oder erniedrigte Werte, sondern die untersuchten Psychotherapeuten und Sozialarbeiter mit erhöhter subjektiver Leistungseinschränkung. Demgegenüber zeigen die Elementar- und Sekundarlehrer auf der Dimension Depersonalisierung eindeutig die höchsten Werte (vgl. Maslach & Jackson 1986, S.9).

Barth (1990,1997) untersuchte mit der von ihr übersetzten Version des Maslach Burnout Inventory (MBI-D, 1988) bei einer mittelfränkischen Stichprobe aus Grund- und Hauptschullehrern (n=122) das Burnout-Syndrom. Neben einer Überprüfung des Burnout-Erhebungsinstrumentes vergleicht sie verschiedene Auswertungs- und Klassifizierungsmöglichkeiten in ihrer Untersuchung. Nach Barth stellt die Belastung eine entscheidende Komponente der Emotionalen Erschöpfung dar, die Arbeits(un)zufriedenheit beeinflußt vor allem die reduzierte Leistungsfähigkeit, während die Subskala Dehumanisierung durch keine bestimmte unabhängige Variable beeinflußt wird.

Die Autorin stuft 15,5 Prozent der befragten Lehrer anhand des Burnout-Gesamtwertes als in außergewöhnlichem Maße von Burnout betroffen ein, diese sind nach den vorgelegten Ergebnissen der behandlungsbedürftigen „Klinischen Stichprobe“ zuzuordnen. Die Einteilung in Burnout-Phasen ergibt 28,7 Prozent hochgradig ausgebrannter Lehrer (Phasen 7 und 8), deren Arbeit nach Barth durch Abwesenheit von Motivatoren und Anwesenheit von Stressoren gekennzeichnet ist.

Die Auswertung der drei Subskalen ergibt 23 Prozent emotional Erschöpfte, 40 Prozent Lehrer mit deutlich reduzierter Leistungswahrnehmung, gegenüber 8 Prozent Lehrer, die stark dehumanisieren.

Neben der Untersuchung von Korrelationen zwischen objektiven Arbeitsplatzmerkmalen, differentiellen Persönlichkeitsmerkmalen, Merkmalen der Belastung und Arbeitszufriedenheit, testet Barth durch multiple Regressionsanalysen ein vorläufiges Burnout-Arbeitsmodell, das situative Merkmale sowie Merkmale der beruflichen Tätigkeit als Bedingungen des Ausbrennens vorsieht, die durch die subjektive Bewertung zu Stressoren bzw. Motivatoren werden und zur chronischen Belastung werden können. Ihr Modell kann mit jeweils drei ausgewählten Prädiktoren zwischen 22 und 60 Prozent Varianz der jeweils abhängigen Burnout-Maße aufklären. Allerdings hat der Modelltest – wie Barth betont - lediglich explorativen Charakter. Insgesamt hat die Arbeit von Barth wichtige Grundlagen zur empirischen Erforschung des Burnout-Phänomens bei Lehrern gelegt (vgl. Tab. 5.1)

In der Arbeit von **Gamsjäger (1994)** bzw. **Gamsjäger & Sauer (1996)** werden österreichische Hauptschullehrer (n=103; entspricht deutschen Haupt- und Realschullehrern) ebenfalls mit einer deutschen Version des MBI untersucht. Nach Gamsjäger sind 27 Prozent den Burnout-Phasen 7 und 8 zuzurechnen. Die gleiche Prozentzahl ergibt sich auch anhand des Burnout-Summenwertes für die in hohem Maße vom Ausbrennen betroffenen Lehrkräfte. Nach Gamsjägers Ergebnissen sind – ähnlich wie bei Barth (1990) – die Ausprägungen auf der Dimension Depersonalisierung am niedrigsten mit knapp 6 Prozent hochgradig depersonalisierenden Lehrern. Emotional erschöpft sind knapp 14 Prozent, 16,5 Prozent haben eine hochgradig reduzierte berufliche Leistungsfähigkeit.
In multiplen Regressionsanalysen wird die Vorhersagbarkeit der Burnout-Dimensionen mit einer relativ breiten Palette an Prädiktorvariablen untersucht, wobei mit jeweils drei bzw. vier extrahierten Variablen zwischen rund 13 und knapp 73 Prozent Varianz der Burnout-Maße aufgeklärt werden können. Gamsjägers Untersuchung weist sowohl in Bezug auf die Variablenauswahl als auch in Bezug auf die Auswertungsstrategien deutliche Parallelen zur Arbeit von Barth (1990) auf, gelangt bezüglich des pfadanalytisch entwickelten Burnout-Bedingungsmodells zu differenzierteren Ergebnissen (vgl. Gamsjäger 1994). In einem Vergleich zwischen ausgebrannten und nicht-ausgebrannten Lehrkräften mittels Clusteranalysen zeigt Gamsjäger, dass sich ausgebrannte Lehrer durch erhöhte Emotionalität, starke Erfolgsunsicherheit, tägliche Ärgernisse, potentielle Stressoren (v.a. durch Zeitdruck, Organisation sowie durch Lehrer-Schüler-Interaktionen), geringe Berufszufriedenheit, hohe situative Belastungen sowie durch passive Bewältigungsstrategien auszeichnen (vgl. Tab. 5.1).

Kramis-Aebischer (1995) untersucht verschiedene Belastungen bzw. Stress, Belastungsverarbeitung, Burnout, psychische Gesundheit sowie Zufriedenheit bei insgesamt n=300 Lehrern, wobei sich die Burnout-Auswertungen auf n=152 Lehrkräfte beziehen. Neben einer Korrelationsstudie beinhaltet die Arbeit drei Interventionsstudien. Nach den Ergebnissen von Kramis-Aebischer zeigen 28 Prozent der Befragten Lehrpersonen mittlere bis starke Anzeichen von Burnout. Für die Burnout-Erfassung wurde der Burnout-Fragebogen von Pines et al. (1981, dt. 1987) eingesetzt, der die körperliche, emotionale und geistige Erschöpfung mißt. In ihrer Korrelationsstudie testet Kramis-Aebischer 20 Hypothesen, von denen 15 Zusammenhänge bestätigt werden konnten (vgl. Kramis-Aebischer 1995 bzw. Tab. 5.1). Kramis-Aebischer legt eine der wenigen Evaluationsstudien des deutschen Sprachraumes vor, in denen (1.) ein Kurs zu günstiger Belastungsverarbeitung, (2.) eine Praxisbegleitung von Referendaren bzw. Supervision für Junglehrer sowie (3.) Kollegiumsberatung, Teamsupervision und schulische Organisationsentwicklung durchgeführt und ihre Wirkung überprüft wurden. Die drei Interventionsmaßnahmen wurden mit einer Kontrollgruppe durch Vor- und Nachtest-Untersuchungen verglichen. Für alle drei Interventionsformen

konnten hoch signifikante Veränderungen in erwünschter Richtung festgestellt werden. Insgesamt wurde in allen drei Gruppen eine Zunahme an Fähigkeiten zur günstigeren Belastungs- und Stress-Bewältigung, eine Abnahme der Burnout-Ausprägungen sowie eine Zunahme der Berufs- und Lebenszufriedenheit festgestellt (vgl. Kramis-Aebischer 1995).

Lechner, Reiter, Riesenfelder, Mitschka, Fischer & Schaarschmidt (1995) untersuchen das Befinden österreichischer Lehrer verschiedener Schulformen (Volksschule, Hauptschule, Gymnasium, Berufsschulen = 1463). Hierbei werden objektive Personen- und Arbeitsdaten in Zusammenhang mit drei Arten der Beeinträchtigung gebracht und analysiert: (1.) Das psychische Befinden, (2.) körperlich-funktionelle Beschwerden sowie (3.) das Burnout-Erleben (vgl. Kap. 4.2). Lechner et al. erfassen Burnout mit einer sprachlich und inhaltlich modifizierten Version des MBI (die anstelle der Dimension reduzierte Leistungsfähigkeit ‚affektive Gereiztheit & Widerwillen' erfaßt) und vergleichen die Ausprägungen der drei BO-Dimensionen mit einer Stichprobe bestehend aus Pflegekräften (n=151) an Wiener Spitälern sowie einer Stichprobe bestehend aus brandenburgischen Gymnasiallehrern (n=86). Die Autoren vermeiden eine Klassifizierung in Ausprägungsgrade aufgrund fehlender Normierung für das von ihnen modifizierte Erhebungs-instrument und führen vergleichende, deskriptive Häufigkeitsauszählungen sowie Varianz- bzw. Korrelationsanalysen durch, ohne die Anwendung komplexer statistischer Verfahren.

Bezüglich der ersten beiden Beeinträchtigungsbereiche psychisches Befinden und allgemein körperlich-funktionelle Beschwerden stellen Lechner et al. (1995) stärkere Ausprägungen bei der *zum Vergleich herangezogenen Berufsgruppe der Pflegekräfte* fest. Demgegenüber zeigt sich das umgekehrte Verhältnis in Bezug auf Burnout: Die österreichische Lehrerstichprobe ist in höherem Ausmaß emotional erschöpft und zeigt in einem höheren Maße Widerwillen und Gereiztheit gegenüber der Arbeit als die Vergleichsstichprobe der Pflegekräfte. Nur für die Burnout-Dimension Depersonalisierung zeigen sich keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Obwohl gerade auch für die Berufsgruppe der Pflegekräfte das Ausbrennen als typisches Beanspruchungsphänomen bekannt ist, scheint nach den Ergebnissen von Lechner et al. der Lehrerberuf insgesamt ein signifikant höheres Burnout-Risiko zu bedingen. Der Vergleich zwischen österreichischen und brandenburgischen Gymnasiallehrern ergibt deutlich höhere Burnout-Werte bei der deutschen Stichprobe. Der Befund, dass sich für die österreichischen Lehrer dennoch höhere Burnout-Werte als für die Pflegekräfte ergeben, unterstreicht um so mehr die Vermutung, dass sich das Burnout-Syndrom im Zusammenhang mit hoher berufsspezifischer Belastungseinwirkung als negative Erlebensqualität einstellt, von der Lehrer offenbar in besonderem Maße betroffen sind.

Die gefundenen Zusammenhänge mit personenbezogenen und arbeits- bzw. situationsbezogen Merkmalen sind in Tab. 5.1 dargestellt.

Knauder (1996) untersucht Burnout und seine Auswirkungen auf das Schulklima anhand einer Stichprobe aus Volksschullehrerinnen (n = 103) und ihren Schülern aus Graz. Zur Burnout-Erfassung wird eine modifizierte Version des MBI-D eingesetzt. Nach Klassifizierung der drei Burnout-Dimensionen anhand der von Maslach & Jackson (1986) vorgeschlagenen Cut-Off-Points in niedrig, durchschnittlich und hoch Burnout-Betroffene, ergeben sich rund 32 Prozent hoch emotional erschöpfte Lehrerinnen, 18,4 Prozent mit stark eingeschränkter Leistungsfähigkeit, und mit nur 2,5 Prozent auffallend wenig Lehrerinnen, die in hohem Maße dehumanisieren (vgl. Knauder 1996, S. 684). Aufgrund unzureichender Fallzahlen, speziell für die Gruppe der stark dehumanisierenden Lehrerinnen, vergleicht Knauder die ‚nicht bis gering ausgebrannten Lehrerinnen' (n=65) mit den ‚gering bis mittel ausgebrannten Lehrerinnen' (n=38) anhand von zweifaktoriellen Varianzanalysen. Das Schulklima wurde über die Schülerstichprobe durch fünf Dimensionen ermittelt: Angst, Schulfreude, Pflichteifer, Prüfungsnervosität und soziales Verhalten. Abgesehen vom Merkmal Angst, für welches der Mittelwertvergleich keine Differenzen zwischen Schülern von gering bzw. von mittel ausgebrannten Lehrerinnen ergibt, kann für alle anderen Dimensionen des Schulklimas nachgewiesen werden, dass ein Zusammenhang mit dem Burnout-Ausprägungsgrad der Lehrerin besteht. Bemerkenswert ist jedoch das Ergebnis, dass die gefundenen Unterschiede in genau umgekehrter als der von Knauder erwarteten Richtung existieren: Für Schüler, die von einer Lehrerin im mittleren Burnout-Ausprägungsgrad unterrichtet werden, werden die besseren Ergebnisse im affektiven Bereich des Schulklimas festgestellt (siehe Befunde zum Schulklima in Tab. 5.1). Knauder selbst spricht von einem „verblüffenden Ergebnis" (Knauder 1996, S. 686) und hat diesen überraschenden Zusammenhang anhand von zusätzlichen Beobachtungskriterien, die durch Hospitationen und Videoaufzeichnungen in den Klassen gewonnen wurden, bestätigt. Allerdings zeigt die spezielle Beobachtung der Klassen von hochgradig depersonalisierenden Lehrerinnen enorme Befindensbeeinträchtigungen bei den Schülern (vgl. Knauder 1996, S. 686-687). Zwar zeigen die Schüler dieser Lehrkräfte insgesamt höhere Werte in Bezug auf ihren Pflichteifer, dies sei nach Knauder aber eher aus einer ‚Notlage heraus', da ihre dehumanisierenden Lehrerinnen kein Interesse und Verständnis für die Schüler aufbringen und sehr distanziert ihren Unterricht halten. Schüler von stark dehumanisierenden Lehrerinnen zeigen nach Knauder weniger Schulfreude, ein schlechteres soziales Verhalten untereinander. Knauder folgert aus den Ergebnissen, dass Burnout bei Lehrern auf jeden Fall enorme Übertragungseffekte auf das Schul- bzw. Klassenklima hat und sieht aufgrund der Ergebnisse in der Burnout-Dimension Dehumanisierung das entscheidende, spezifische Burnout-Merkmal, welches die negative und unpersönliche Einstellung gegenüber den Schülern bedingt und die gravierendsten negativen Einflüsse auf das Schulklima hat.

Hedderich (1997) legt die erste empirische Untersuchung zum Ausbrennen bei Sonderschullehrern für Körperbehinderte im deutschsprachigen Raum vor und setzt dabei ebenfalls eine Übersetzung des MBI zur Erfassung von Burnout ein. Die Stichprobe umfaßt Sonderschullehrer (n=120) sowie Hauptschullehrer (n=100) aus Nordrhein-Westfalen. Nach der Einteilung in Burnout-Ausprägungsgrade anhand der amerikanischen Normwerte erhält Hedderich signifikant niedrigere Burnout-Werte auf allen drei Dimensionen für die Sonderschullehrer im Vergleich zu den untersuchten Hauptschullehrern: 17 Prozent hochgradig emotional erschöpfte Sonderschullehrer (49 % Hauptschullehrer), 26 Prozent mit stark reduzierter Leistungsfähigkeit (59 % Hauptschullehrer) und 3 Prozent mit starken Depersonalisierungstendenzen (15 % Hauptschullehrer). Die Untersuchung von Hedderich beinhaltet in erster Linie eine deskriptiv vergleichende Auswertung der Häufigkeiten und bietet eine Grundlage für weitere Untersuchungen des Stress-Phänomens bei Sonderschullehrern. Zusammenhänge zwischen Burnout und einzelnen demographischen Personenmerkmalen sowie objektiven Arbeitsmerkmalen wurden über Mittelwertvergleiche untersucht (vgl. Tab. 5.1).

Bauer & Kanders (1998) haben als Datenbasis für ihre Untersuchung zur Belastung und zum Burnout bei Lehrkräften eine repräsentative bundesweite Umfrage, die 1995 von der GFM-Getas Hamburg im Auftrag des Instituts für Schulentwicklungsforschung und des BMBF durchgeführt wurde und bei der Lehrer der Sekundarstufe I (n=1080) sowie als Vergleichsgruppe eine Stichprobe von Grundschullehrern (n=323) befragt wurde. Zur Erfassung von Burnout wurde eine modifizierte Kurzfassung mit (nur) acht Items des MBI eingesetzt und ein Burnout-Summenscore gebildet, ohne Differenzierung in Burnout-Dimensionen. Nach einer Klassifizierung der Rohwerte in Anlehnung an Barth (1992) erhalten Bauer & Kanders 12 Prozent Sekundarlehrer, die in hohem Ausmaß von Burnout betroffen sind, 42 Prozent weisen mittlere Burnout-Werte auf. Ohne Angabe von Prozentwerten ist nach der Verteilung der beiden Lehrerstichproben doch erkennbar, dass in der Grundschullehrer-Stichprobe der Anteil an niedrigen Werten überproportional häufig vertreten ist und deutlich weniger Grundschullehrer als ausgebrannt zu bezeichnen sind (vgl. Bauer & Kanders 1998, S. 218f). Die Autoren legen ein Burnout-Bedingungsmodell vor, welches insbesondere die Aufgaben und Arbeitsbedingungen in der Schule erfaßt und mit dem insgesamt 24 Prozent Varianz des Burnout-Werts (in schrittweisen multiplen Regressionen) aufgeklärt werden kann. Die für die Sekundarlehrer-Stichprobe ermittelten bivariaten Zusammenhänge sind in Tabelle 5.1 dargestellt.

Wegner, Ladendorf, Mindt-Prüfer & Poschadel (1998) sowie **Wegner & Szadkowski (1999)** berichten von einer Fragebogenerhebung an 21 norddeutschen Schulen (n = 299), bei der die Belastung und Beanspruchung der Gymnasiallehrer den Lehrern an anderen Schulformen (Grund-,

Haupt-, Realschulen sowie einer Orientierungsstufe) gegenübergestellt wird. Neben demographischen Merkmalen der Lehrer werden die Arbeitszeit, Bewertungen verschiedener Kommunikationsstrukturen und Belastungen an der Schule, die Selbsteinschätzung des beruflichen Leistungsvermögens, gesundheitliche Beschwerden (vgl. auch Kap. 4.2) sowie das Auftreten von Burnout erfaßt. Die Ermittlung von Burnout erfolgt über den Maslach Burnout Inventory bzw. die deutsche Version nach Barth (MBI-D). Die von Wegner & Szadkowski (1999) berichteten Auswertungen beinhalten im wesentlichen deskriptive Häufigkeitsauszählungen und einfache Zusammenhangsanalysen (vgl. Tab. 5.1). Die Veröffentlichung von Wegner et al. (1998) stellte darüber hinaus Ergebnisse komplexerer Analysen dar, und geht u.a. auf multiple Regressionsanalysen ein, bei denen die drei BO-Dimensionen als jeweils abhängige Variablen eingesetzt wurden (vgl. Wegner et al. 1998). In Bezug auf die Verteilung von Burnout differenzieren die Autoren aufgrund eigener faktorenanalytischer Ergebnisse zwischen drei Burnout-Komponenten: (1) Erschöpfung, (2) Motivation bzw. positive Selbsteinschätzung (entspricht der Dimension persönliche Leistungsfähigkeit nach Maslach & Jackson 1986) und (3) Distanziertheit (entspricht der Dimension Depersonalisierung). Beide Autorengruppen nehmen *keine* Klassifizierung in Burnout-Ausprägungsgrade vor, sondern stellen die Verteilung in vergleichender Form unter Differenzierung von Geschlecht und den beiden o.g. Schulart-Gruppen dar und relativieren die jeweiligen Mittelwerte an den Gesamtmittelwerten (vgl. Wegner & Szadkowski 1999): Den Ergebnissen zufolge sind Lehrerinnen, speziell Gymnasiallehrerinnen, insgesamt erschöpfter als Lehrer. Die BO-Dimension Motivation weist bei Gymnasiallehrerinnen ebenfalls signifikant geringere Werte auf als bei Lehrern, demgegenüber fallen die Lehrerinnen der anderen Schulformen (Grund-, Haupt-, Realschulen sowie einer Orientierungsstufe) durch eine auffallend hohe Motivation auf, die sich hochsignifikant von den männlichen Kollegen unterschiedet. Im Gegensatz dazu ergeben sich für die BO-Dimension Distanziertheit bzw. Depersonalisierung in den Lehrer-Teilstichproben beider Schulart-Gruppen wesentlich höhere Mittelwerte als für die Lehrerinnen-Teilstichproben. Insgesamt sind Lehrerinnen offenbar erschöpfter, aber auch deutlich weniger distanziert als Lehrer (vgl. Wegner & Szadkowski 1999, S. 21f). In der Studie werden vor allem psychophysische Symptome sowie die Arbeitszeit der befragten Lehrkräfte analysiert. Die gefundenen bivariaten Zusammenhänge, bei denen schwerpunktmäßig die BO-Dimension Emotionale Erschöpfung untersucht wurde, sind in Tabelle 5.1 berichtet.

In der Publikation von **Buschmann & Gamsjäger (1999)** wird die Verbreitung von Burnout bei österreichischen Lehrern an Grund- und Hauptschulen, Gymnasien, Berufsschulen und Sonderschulen (n = 622) untersucht. Hierfür werden parallel drei Burnout-Erfassungsinstrumente eingesetzt: Der Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson 1986), die Überdruß-Skala

(ÜDS, Pines et al. 1993) sowie das Burnout-Inventar (BI, Gamsjäger & Buschmann 1998). Die vergleichende Analyse der drei Burnout-Inventare führt nach Gamsjäger & Buschmann zur Annahme von nur zwei Burnout-Dimensionen, die sie (gleichbleibend) ‚Emotionale Erschöpfung' und ‚Gefühl von Versagen' nennen. Letztere Dimension setzt sich aus Items der MBI-Subskalen Depersonalisierung und Reduzierte Leistungsfähigkeit zusammen (vgl. Gamsjäger & Buschmann 1999, S. 286). Für die Auswertung der Burnout-Verteilung orientieren sich die Autoren am Summenscore ihres Burnout-Inventars (BI-Sum). Nach Umrechnung der von Maslach & Jackson gegebenen MBI-Cut-off-Points für klinische Behandlungsbedürftigkeit auf das BI-Inventar kommen Buschmann & Gamsjäger auf insgesamt 9,5 Prozent Lehrer, für die von einer massiven Burnout-Belastung ausgegangen werden kann und rund 15 Prozent, die hochgradig emotional erschöpft sind und nach den Autoren als potentiell burnout-gefährdet einzustufen sind. Der Vergleich zwischen den untersuchten Schulformen zeigt, dass Grundschullehrer, gefolgt von Berufsschullehrern, die geringsten Burnout-Werte haben, während die Mittelwerte des BI-Summenscores für Gymnasiallehrer sowie Hauptschullehrer signifikant höher sind (vgl. Buschmann & Gamsjäger 1999, S. 286). In Varianz- und Korrelationsanalysen wurden Zusammenhänge für verschiedene Merkmale (Familienstand, außerschulische Nebentätigkeit, Einstellung zur Unterrichtsevaluierung) und der Burnout-Ausprägung gefunden (vgl. Tab. 5.1). Zudem wird ein Beleg erbracht, dass Burnout und Zufriedenheit voneinander unabhängige Konstrukte darstellen, da sie von verschiedenen Merkmalen beeinflußt werden und Burnout stark mit Frustration in Zusammenhang zu bringen ist, während als sinnvoll erlebte außerschulische Tätigkeiten offenbar eine vor Burnout schützende Wirkung haben (vgl. Buschmann & Gamsjäger 1999, S. 288f).

Empirische Studien zu spezifischen Fragestellungen des Lehrer-Burnout

Stöckli (1999) untersucht anhand einer Stichprobe von Grundschullehrern in der deutschsprachigen Schweiz (n=200), inwieweit durch Lehrer-Burnout die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen beeinträchtigt wird, indem negative Reaktionen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülern erfaßt wurden, die sich als Reizbarkeit, Mißtrauen und Distanzierung zusammenfassen lassen. Stöcklis Ansatz sieht eine Erweiterung des Burnout-Verständnisses durch negative Lehrer-Schüler-Interaktionen im Sinne eines ‚*pädagogischen* Ausbrennens' vor. Burnout wird mit einer Übersetzung des MBI erfaßt. Stöckli nimmt keine Klassifizierung in Burnout-Ausprägungsgrade vor, sondern stellt fest, dass die Mittelwerte für die untersuchte Schweizer Stichprobe im Vergleich zu Barths (1990) Burnout-Werten geringer sind, insbesondere bezüglich der Dimensionen Depersonalisierung und Emotionale Erschöpfung. In diesem Sinne ist der Anteil ausgebrannter Lehrkräfte unter den von Stöckli befragten Lehrkräften folglich geringerer (vgl. Stöckli 1999, S. 296f).

Der interessante Aspekt dieser Untersuchung liegt jedoch in der Frage nach Auswirkungen der Burnout-Dimensionen auf die Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern in multivariaten Varianzanalysen und Stöcklis Schlußfolgerungen: Stöckli bildet *zwei Gruppen von Lehrern mit auffallend negativen Reaktionen* in der o.g. Lehrer-Schüler-Interaktion: *Typ I* umfaßt die nach der Burnout-Phasen-Einteilung von Golembiewski & Munzenrider (1988) ausgebrannten Lehrer (Phase 8) mit hohen Ausprägungen auf den drei BO-Dimensionen emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit (von Stöckli ‚geringe zwischenmenschliche Erfolge' genannt). Typ II ist im Unterschied zu Typ I nicht emotional erschöpft (Phase 4), dennoch zeigen sich für Typ II die gleich hohen Ausprägungen auf den negativen Reaktionen (Reizbarkeit, Mißtrauen und Distanzierung) in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Aus diesem Befund leitet Stöckli die These ab, dass Burnout verstärkt unter Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Beziehung betrachtet werden sollte und für das ‚*pädagogische* Ausbrennen', welches um die o.g. negativen Reaktionen und Haltungen der Lehrer gegenüber ihren Schüler erweitert ist, die emotionale Erschöpfung *keine* zwingende Komponente darstellt (vgl. Stöckli 1999).

Schmitz & Leidl (1999) setzen sich ebenfalls kritisch mit dem Burnout-Konzept auseinander, indem sie an Lehrkräften (n = 103) verschiedener öffentlicher Schulen in Bayern die Frage untersuchen, ob dem Ausbrennen tatsächlich ein „Entflammt-Sein" vorausgegangen sein muß. In ihrer Replikationsstudie, in welcher retrospektiv die Einstellungen von Lehrern zum Zeitpunkt ihres Berufseintritts sowie zum aktuellen Zeitpunkt in Verbindung mit Burnout erfragt werden. Burnout und seine Ausprägungsgrade wird mit dem MBI erfaßt, wobei die ermittelten Verteilung der Ausprägungsgrade nicht berichtet werden. Vielmehr kommt es den Autoren auf die LISREL-Strukturanalyse an, die zur Testung des Einflusses von potentiell burnout-relevanten Einstellungen von Berufsanfängern auf das spätere Ausbrennen durchgeführt wird. Den Ergebnissen von Schmitz & Leidl zufolge, stellt das Merkmal ‚Begeisterung' – entgegen der Position von verschiedenen Autoren wie etwa Pines et al. (1993) - *kein* sogenanntes ‚Prodromal-Merkmal' für späteres Ausbrennen der untersuchten Lehrer dar. Demgegenüber sind unrealistische Ansprüche zu Beginn der beruflichen Lehrertätigkeit und folgende Enttäuschungen aufgrund der überhöhten Erwartungen als burnout-fördernd zu betrachten. Hieraus folgern Schmitz & Leidl, dass eine realitätsnahe Lehrer-Ausbildung eine sinnvolle Burnout-Präventionsmaßnahme schon im Studium darstellen würde (vgl. Schmitz & Leidl 1999).

Schließlich sei noch auf die aktuelle Publikation von **Schmitz (2001)** eingegangen, in der die Frage untersucht wird, ob Selbstwirksamkeitserwartung eine protektive Wirkung auf das Ausbrennen von Lehrern haben könnte. Zur Beantwortung dieser Frage wurden Daten (n=132) des Modellversuchs

‚Verbund Selbstwirksamer Schulen' ausgewertet, bei dem Lehrer an vierzehn Schulen in alten und neuen Bundesländern innerhalb von zwei Jahren zu drei Meßzeitpunkten (zwischen 1996 und 1998) befragt wurden. Burnout wurde mit einer von Enzmann & Kleiber (1989) verfaßten Version des MBI erfaßt. Schmitz berichtet Ergebnisse von Mittelwertvergleichen der einbezogenen Merkmale zu den verschiedenen Zeitpunkten. Dabei wurde die Beziehung zwischen personalen Ressourcen, worunter drei Arten der Selbstwirksamkeitserwartung (Allgemeine, Kollektive und Lehrer-Selbstwirksamkeit) sowie Idealismus, Risikofaktoren (subjektive Berufsbelastungen) und Einschätzungen von Stress (als Herausforderung, Bedrohung oder Verlust) im Zusammenhang mit der Burnout-Entwicklung der befragten Lehrer innerhalb der zwei Jahre analysiert. Stark verkürzt formuliert, deuten die Befunde auf eine schützende Funktion von Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der Burnout-Entwicklung. Hierbei sind u.a. Geschlechtsunterschiede feststellbar: Frauen weisen besonders zum ersten Meßzeitpunkt höhere Ausprägungen auf der Dimension Emotionale Erschöpfung auf, bei Männern ist durchgängig die Depersonalisierungs-Neigung stärker ausgeprägt.

Darüber hinaus werden multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der drei Burnout-Dimensionen durchgeführt. Schmitz kommt zum Ergebnis, dass sich bei Lehrerinnen die drei Dimensionen des Burnout schlechter voraussagen lassen als bei Lehrern. Insgesamt ist die Arbeitsüberforderung bei der Vorhersage von Emotionaler Erschöpfung der entscheidende Prädiktor, bei der Vorhersage von Reduzierter Leistungsfähigkeit ist die Selbstwirksamkeitserwartung dominant. Idealismus ist ebenfalls von Bedeutung bei der Vorhersage von Emotionaler Erschöpfung sowie von Reduzierter Leistungsfähigkeit. Arbeitsunzufriedenheit ist der wichtigste Prädiktor der Depersonalisierung bei Lehrerinnen, bei Lehrern ist die Stress-Einschätzung zur Vorhersage der Depersonalisierung bedeutsam (ausführlich bei Schmitz 2001, S. 57-62). Insgesamt kann mit den Ergebnissen der Längsschnittdaten-Analyse die Hypothese von Schmitz, dass Selbstwirksamkeitserwartungen einen protektiven Faktor in der Burnout-Entwicklung darstellen, bestätigt werden. Aufgrund der geschlechtsspezifischen Unterschiede vermutet Schmitz, dass möglicherweise Unterschiede in der Bedeutung einzelner Schutz- und Risikofaktoren zwischen Frauen und Männern bestehen und bei Präventions- und Interventionsmaßnahmen eventuell zu berücksichtigen wären (vgl. Schmitz 2001).

5.1.2 Befunde über Zusammenhänge zwischen Burnout und verschiedenen Merkmalen

Tabelle 5.1 enthält eine Zusammenstellung ausgewählter aktueller empirischer Befunde über Zusammenhänge zwischen Burnout und verschiedenen Merkmalen – thematisch geordnet nach verschiedenen Einflußfaktoren bzw. unabhängigen Variablen, die potentiell burnout-relevant sein könnten.

Autoren(gruppe) & Erscheinungsjahr	Ergebnisse getesteter Zusammenhänge zwischen Burnout und unabhängigen Merkmalen
Personenbezogene demographische Merkmale	
Geschlecht	
Barth (1990)	Kein signifikanter Zusammenhang
Gamsjäger (1994)	Höhere Depersonalisierungs-Neigung bei Männern
Kramis-Aebischer (1995)	Kein signifikanter Zusammenhang
Lechner et al. (1995)	Bei Männern signifikant höhere Ausprägungen bei der Depersonalisierung
Hedderich (1997)	Kein Einfluß des Geschlechts auf Burnout bei Sonder- und Hauptschullehrern
Bauer & Kanders (1998)	Kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Burnout
Wegner et al. (1998/99)	Höhere emotionale Erschöpfung bei Frauen; Höhere Distanziertheit (Depersonalisierung) bei Männern; Unklarer Befund bezüglich Motivation (Leistungsfähigkeit) und Geschlecht
Schmitz & Leidl (1999)	Kein Zusammenhang zwischen Burnout und Geschlecht
Schmitz (2001)	Höhere Depersonalisierungs-Werte bei Männern; Tendenziell höhere Emotionale Erschöpfung bei Frauen; Teilweise unterschiedlich dominante Prädiktoren zur Vorhersage von Burnout-Dimensionen
Lebensalter / Dienstalter	
Barth (1990)	Kein signifikanter Zusammenhang
Gamsjäger (1994)	Linearer positiver Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und Dienstalter
Kramis-Aebischer (1995)	Kein signifikanter Zusammenhang
Lechner et al. (1995)	Kein Zusammenhang zwischen Lebensalter und Burnout, Signifikante Differenzen zwischen Dienstalter und Burnout in Bezug auf eine geringere Ausprägung aller drei BO-Dimensionen in der niedrigsten Dienstaltersgruppe (bis zu 5 Dienstjahre)
Hedderich (1997)	Mittlere Altersgruppe (40 bis 50jährige) stärker emotional erschöpft als ältere Hauptschullehrer
Bauer & Kanders (1998)	Kein Zusammenhang zwischen Alter und Burnout
Wegner et al. (1998/99)	Kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lebensalter und emotionaler Erschöpfung insgesamt, Ausnahme für die Teilgruppe der vollzeitbeschäftigten Gymnasiallehrerinnen: Abnahme der emotionalen Erschöpfung mit zunehmendem Alter
Sonstige demographische Merkmale (Familienstand, Beruf des Partners, Kinder, Freizeit etc.)	
Barth (1990)	Keine signifikanten Zusammenhänge für sämtliche Burnout-Maße und Familienstand, Beruf des Partners oder Kinder
Lechner et al. (1995)	Kein Zusammenhang zwischen Familienstand, Kinderzahl und Burnout
Wegner et al. (1998/99)	Positiver Zusammenhang zwischen Emotionaler Erschöpfung und eigenen Kindern bei vollzeitbeschäftigten Gymnasiallehrerinnen

Fortsetzung

Autoren(gruppe) & Erscheinungsjahr	Ergebnisse getesteter Zusammenhänge zwischen Burnout und unabhängigen Merkmalen
Sonstige demographische Merkmale (Familienstand, Beruf des Partners, Kinder, Freizeit etc.)	
Buschmann & Gamsjäger (1999)	Verheiratete Lehrkräfte signifikant niedrigere Burnout-Summenwerte als geschiedene Kollegen; Lehrer mit außerschulischer Nebenbeschäftigung weisen signifikant niedrigere Burnout-Summenwerte auf als Lehrer ohne außerschulischer Nebenbeschäftigung; Aber: Kein Zusammenhang zwischen Burnout und (rein) freizeitorientierter Vereinstätigkeit
Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Deutungsprozesse, Bewältigungsstile	
Verhaltenstyp, Grundstimmung, Ängstlichkeit/ Emotionalität	
Barth (1990)	Zusammenhang zwischen sozialer Ängstlichkeit und sozialer Kompetenz auf alle drei BO-Dimensionen
Gamsjäger (1994)	Hochsignifikanter Zusammenhang zwischen Emotionalität / Ängstlichkeit und BO, kein Zusammenhang zwischen Burnout und sozialer Orientierung, Leistungsorientierung, Gehemmtheit oder Aggressivität
Kramis-Aebischer (1995)	Signifikant positive Korrelation zwischen Burnout und Angst (trait)
Berufsbezogene Einstellungen, Erwartungen, Rollen- / Erziehungsziele	
Barth (1990)	Keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Burnout und berufsbezogenen Einstellungen; Schwache positive Korrelation zwischen ‚Berufung' im Sinne von Idealismus und Burnout, schwach negative Korrelation zwischen dem sogenannten ‚konservativen Syndrom' (Anlageorientierung, Druckmotivierung, geringer Reformbereitschaft) und Burnout
Kramis-Aebischer (1995)	Kein Zusammenhang zwischen Burnout und Idealismus, Lehrer-Schüler-Berufsethos oder Innovationsbereitschaft
Lechner et al. (1995)	Negativer Zusammenhang zwischen sozialer Orientierung und Depersonalisierung
Bauer & Kanders (1998)	Positive Korrelation zwischen Reformbereitschaft (Abschaffung von Zensuren und Sitzenbleiben, gemeinsamer Unterricht, Ganztagsschulen etc.) und Burnout
Buschmann & Gamsjäger (1999)	Hohe positive Korrelation zwischen Burnout und Wahrnehmung von Unterrichts-Evaluierungsmaßnahmen als Bedrohung
Schmitz & Leidl (1999)	Positiver Zusammenhang zwischen unrealistischen Ansprüchen zum Berufseintritt, Enttäuschungen und Burnout
berufliche Eignungswahrnehmung, Selbstkonzept, Erfolgsunsicherheit, Feedback	
Gamsjäger (1994)	Hoher positiver Zusammenhang zwischen Erfolgsunsicherheit und Burnout
Kramis-Aebischer (1995)	Hohe negative Korrelationen zwischen selbst eingeschätzter Unterrichtskompetenz, Selbstkonzept und Burnout
Lechner et al. (1995)	Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und geringer beruflicher Kompetenzeinschätzung
Bauer & Kanders (1998)	Ausgebrannte Lehrer weisen häufiger einen geringeren pädagogischen Optimismus auf im Vergleich zu nicht ausgebrannten Lehrern
Schmitz (2001)	Protektive Wirkung von Selbstwirksamkeitserwartungen auf die BO-Entwicklung
Kontrollüberzeugung, Autonomie	
Kramis-Aebischer (1995)	Kein signifikanter Zusammenhang zwischen externalen Kontrollüberzeugungen und Burnout
Lechner et al. (1995)	Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und eingeschränktem Autonomie-Erleben

Fortsetzung

Autoren(gruppe) & Erscheinungsjahr	Ergebnisse getesteter Zusammenhänge zwischen Burnout und unabhängigen Merkmalen
Coping, Bewältigungsverhalten	
Barth (1990)	Kein oder nur geringer Zusammenhang zwischen Stress-Verarbeitungsstrategien und Burnout (engster positiver Zusammenhang zwischen Burnout und inaktiven Strategien wie Flucht, Vermeidung, Resignation und Leugnung)
Gamsjäger (1994)	Positive Korrelation zwischen ineffektiven Bewältigungsstrategien (Selbstbemitleidung und Flucht) und Burnout
Kramis-Aebischer (1995)	Hohe negative Korrelationen zwischen der Güte der Belastungsverarbeitung sowie der Güte der Stress-Verarbeitung und Burnout
Lechner et al. (1995)	Emotional Erschöpfte sowie Depersonalisierende (in geringerem Maße) äußern Ablehnung gegenüber Bagatellisierung, Situationskontrolle und positiver Selbstinstruktion; bei erhöhten Ausprägungen auf allen drei BO-Dimensionen: deutliche Bevorzugung von Flucht- sowie Resignationstendenzen
situative Bedingungen der Arbeitstätigkeit und der Arbeitsumgebung	
Arbeitszeit	
Barth (1990)	Kein Zusammenhang zwischen Arbeitszeit-Belastung und Burnout
Hedderich (1997)	Vollzeitbeschäftigte geben eine eingeschränktere Leistungsfähgkeit an als teilzeitbeschäftigte Sonderschullehrer; umgekehrter Zusammenhang bei vollzeit- bzw. teilzeitbeschäftigten Hauptschullehrern
Bauer & Kanders (1998)	Kein Zusammenhang zwischen der Forderung nach einer Arbeitszeit-Neuregelung und Burnout
Wegner et al. (1998/99)	Positiver Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und wöchentlicher Gesamtarbeitszeit, die durch die *Zuhause* verbrachte Arbeitszeit entsteht; Kein Zusammenhang zwischen der in der Schule verbrachten Arbeitszeit und emotionaler Erschöpfung
Objektive Arbeitsplatzmerkmale wie Schulgröße, Schulform, Klassenstufe	
Maslach & Jackson (1986)	Höhere Werte auf allen BO-Skalen bei Lehrern an Primar- und Sekundarschulen als bei Lehrern an Berufsschulen und Colleges
Barth (1990)	Kein Zusammenhang zwischen Schulart, Standortgröße, Stadt-Land, Klassenstufe oder Schulgröße und Burnout
Lechner et al. (1995)	Zusammenhang zwischen Schulgröße und Emotionaler Erschöpfung sowie affektiver Gereiztheit: Tendenz einer stärkeren Burnout-Gefährdung an kleineren Schulen; Zusammenhang zwischen Schultyp und Emotionaler Erschöpfung sowie affektiver Gereiztheit: Höhere Ausprägungen bei Volks- und Hauptschullehrern im Vergleich zu Gymnasial- und Berufsschullehrern; Kein Zusammenhang zwischen Standortgröße und Burnout
Hedderich (1997)	Deutlich niedrigere Ausprägungen auf allen drei Burnout-Dimensionen bei Sonderschullehrern im Vergleich zu Hauptschullehrern
Wegner et al. (1998/99)	Nur bei Lehrerinnen für die BO-Dimension persönliche Leistungsfähigkeit: Eigene Leistungsfähigkeit von Gymnasiallehrerinnen deutlich geringer eingeschätzt im Vergleich zu Grund-, Haupt-, Realschullehrerinnen
Schulklima, L-Ss-Kommunikation, L-L-Kommunikation, Bewertung der eigenen Schule	
Barth (1990)	Ausgebrannte beurteilen die Klasse als bedrohlicher, das Kollegium als unattraktiver und undifferenzierter und die Schule als relativ ‚trist' im Vergleich zu nicht ausgebrannten Personen
Lechner et al. (1995)	Zusammenhang zwischen negativer Bewertung des Arbeitsklimas und emotionaler Erschöpfung sowie Depersonalisierung, Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und fehlenden Gesprächsmöglichkeiten

Fortsetzung

Autoren(gruppe) & Erscheinungsjahr	Ergebnisse getesteter Zusammenhänge zwischen Burnout und unabhängigen Merkmalen
Schulklima, L-Ss-Kommunikation, L-L-Kommunikation, Bewertung der eigenen Schule	
Knauder (1996)	Kein Zusammenhang zwischen Lehrer-Burnout und Angst bei den Schülern; Zusammenhänge zwischen Burnout und verschiedenen Dimensionen des Klassenklimas: Schüler, die von Lehrern mit höheren Burnout-Ausprägungen unterrichtet werden, zeigen geringere Prüfungsnervosität, ein besseres soziales Verhalten und mehr Schulfreude sowie mehr Pflichteifer im Vergleich zu Schülern, die von Lehrern mit geringen Burnout-Werten unterrichtet werden. Aber: Schüler von speziell hochgradig dehumanisierenden Lehrerinnen zeigen ein weniger soziales Verhalten untereinander, zeigen geringere Schulfreude und mehr Pflichteifer als Schüler von nicht dehumanisierenden Lehrerinnen.
Bauer & Kanders (1998)	Ausgebrannte Lehrer schätzen ihr Kollegium häufiger als wenig kompetent ein im Vergleich zu nicht ausgebrannten Lehrern; Zusammenhänge zwischen Burnout und der Einschätzung der Zielerreichung an der Schule: Ausgebrannte Lehrer schätzen die Aufgabenerfüllung an ihrer Schule im (1) sozio-emotionalen Bereich sowie im (2) kognitiven Bereich niedriger ein im Vergleich zu nicht ausgebrannten Lehrern; im (3) Bereich der fachlichen Aufgabenerfüllung zeigt (schwächer) aber ebenfalls die Tendenz, dass ausgebrannte Lehrer die Zielerreichung der Schule schlechter bewerten als nicht ausgebrannte Lehrer; Hohe negative Korrelation zwischen Burnout und Bewertung der eigenen Schule
Stöckli (1999)	Zusammenhänge zwischen Burnout und der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung: Positiver Zusammenhang zwischen Burnout (Phase 4 sowie Phase 8) und Reizbarkeit, Mißtrauen und Distanzierung
Führungsstil der Schulleitung	
Gamsjäger (1994)	Negativer Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit verschiedenen situativen Bedingungen und Burnout
Wegner et al. (1998/99)	Kein Zusammenhang zwischen sämtlichen Burnout-Dimensionen und dem Merkmal ‚Probleme mit der Schulleitung'
Soziale Unterstützung	
Barth (1990)	Kein Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Burnout
Gamsjäger (1994)	Negative Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und Burnout, Zusammenhang zwischen Burnout und sachlicher Unterstützung enger als zur emotionalen Unterstützung
Kramis-Aebischer (1995)	Signifikante negative Korrelation zwischen Burnout und sozialer Unterstützung
Bauer & Kanders (1998)	Schwach negativer Zusammenhang zwischen Burnout und sozialer Unterstützung durch Schülereltern

Fortsetzung

Autoren(gruppe) & Erscheinungsjahr	Ergebnisse getesteter Zusammenhänge zwischen Burnout und unabhängigen Merkmalen
Dimensionen der Beanspruchung	
Belastungserleben, Stress, Ärgernisse und Ängste	
Barth (1990)	Positiver Zusammenhang zwischen Arbeitsbelastung, Ängsten und emotionaler Erschöpfung
Gamsjäger (1994)	Positiver Zusammenhang zwischen täglichen Ärgernissen (daily hassles), Stress und Burnout
Kramis-Aebischer (1995)	Signifikant positive Korrelation zwischen Burnout und Berufsbelastungen / Ängsten
Bauer & Kanders (1998)	Positive Korrelation zwischen Disziplinproblemen, der Wahrnehmung von ungeeigneten Schülern, einer (zu) umfangreichen Lehrstoffmenge und Burnout
Wegner et al. (1998/99)	Positive Korrelation zwischen emotionaler Erschöpfung und pädagogischen Problemen mit Schülern sowie Problemen mit dem Kollegium; Positive Korrelation zwischen Distanziertheit/ Depersonalisierung und Problemen mit dem Kollegium
Arbeits-, Berufs und Lebenszufriedenheit	
Barth (1990)	Hoher Zusammenhang zwischen Burnout (vor allem den BO-Dimensionen emotionaler Erschöpfung und reduzierte Leistungsfähigkeit) und Arbeitsunzufriedenheit (v.a. in bezug auf die Unzufriedenheit mit Schülereltern, Arbeitstätigkeit und der Belastung)
Gamsjäger (1994)	Hohe negative Korrelation zwischen Berufsunzufriedenheit und reduzierter Leistungsfähigkeit
Kramis-Aebischer (1995)	Hoch negativer Zusammenhang zwischen Lebens- sowie Berufszufriedenheit und Burnout
Bauer & Kanders (1998)	Ausgebrannte Lehrer wünschen häufiger einen Schulformwechsel und würden deutlich seltener ihren Beruf noch einmal wählen als nicht ausgebrannte Lehrer
Psychosomatische Befindlichkeit	
Barth (1990)	Negativer Zusammenhang zwischen Teilbereichen der seelischen Gesundheit und Burnout (Depressivität, Nervosität, geringes Selbstwertgefühl, geringe Expansivität)
Kramis-Aebischer (1995)	hohe negative Korrelationen zwischen psychischer Gesundheit, Depressivität, psychophysischen Beschwerden und Burnout
Wegner et al. (1998/99)	Positiver Zusammenhang zwischen Emotionaler Erschöpfung und psychiatrischen Erkrankungen

Tab. 5.1: Ausgewählte Burnout-Studien und ihre Ergebnisse in bezug auf Zusammenhänge zwischen Burnout und potentiell burnout-relevanten Merkmalen.

5.2 Konsequenzen aus der Forschungslage

5.2.1 Zusammenfassendes Fazit

Das Phänomen des Ausbrennens gilt mittlerweile als eine für den Lehrerberuf typische Beanspruchungsfolge. Für den deutschen Sprachraum liegen im Vergleich zu den USA relativ wenige *empirische* Studien zur Erfassung und Zusammenhangsanalyse des Burnout-Syndroms bei Lehrern vor (vgl. Enzmann & Kleiber 1990).

Bezüglich der Auftretenshäufigkeit von Burnout bei Lehrern liegen relativ heterogene Angaben vor. Die zum Burnout vorliegenden Studien kommen zu relativ uneinheitlichen Zahlen: Die berichteten Prozentangaben schwanken zwischen knapp 10 bis rund 30 Prozent betroffenen Lehrern (bezogen auf die globalen Burnout-Werte) an deutschen Schulen. In den USA liegen die Prozentzahlen noch höher; es wird von bis zu 50 Prozent „ausgebrannten" US-Lehrern berichtet (vgl. Rudow 1990/ 1994, Kramis-Aebischer 1995, Barth 1990/ 1997). Die differenzierte Betrachtung der drei Burnout-Dimensionen ergibt eine zumeist stärkere Ausprägung der subjektiv reduzierten Leistungsfähigkeit vor der emotionalen Erschöpfung, wobei in anderen Studien auch für die Emotionale Erschöpfung der höchste Anteil an massiv Betroffenen gefunden wird (vgl. Kap. 5.1). Relativ eindeutig sind die Befunde bezüglich der Dimension Depersonalisierung, für die durchgängig die mit Abstand niedrigsten Ausprägungen ermittelt wurden. Mehrere Autoren deuten auf Probleme mit der Subskalenqualität der Dimension Depersonalisierung hin, wobei diese Dimension verschiedentlich als entscheidende Burnout-Komponente des Lehrer-Burnouts interpretiert wird.

Obwohl sich die Zahl empirischer Studien zum Thema Burnout in den letzten zehn Jahren deutlich erhöht hat – im Bereich populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen geradezu expandiert ist - wird von verschiedener Seite ein anhaltender Bedarf an empirischen Forschungsarbeiten zur Burnout-Problematik geäußert (vgl. u.a. Rudow 1994, Barth 1990/1997; Gamsjäger 1994; Enzmann 1996; Bauer & Kanders 1998): Dieser Bedarf fängt bei der validen Erfassung des Phänomens an, geht über die Klassifizierung in Ausprägungsgrade, die Einordnung in etwaige Burnout-Phasen, zur differenzierten Zusammenhangsanalyse und Überprüfung der empirischen Gültigkeit von Burnout-Modellen bis zur Evaluierung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Langzeitstudien.

Es liegen zwar mittlerweile eine ganze Reihe an empirischen Veröffentlichungen zum Burnout vor, allerdings ist die methodische Qualität der Analysen relativ heterogen, zum Teil ist fehlende methodische Transparenz zu bemängeln. Einige Studien gehen nur unwesentlich über deskriptive Häufigkeitsauszählungen oder einfache Korrelationsanalysen hinaus (vgl. die Ausführungen von Bauer & Kanders 1998; Rudow 1994 oder Barth 1997). Andere Studien führen zwar komplexe Analysen durch, die Ergebnisse basieren jedoch auf relativ geringen Fallzahlen oder nicht-repräsentativen Stichproben, so dass die Übertragbarkeit der Befunde angezweifelt werden muß.

Dennoch liegen eine ganze Reihe von interessanten empirischen Ergebnissen zum Burnout bei Lehrern vor, diese führen jedoch nicht selten zu widersprüchlichen Erkenntnissen, so dass auch von daher zusätzlicher Bedarf an differenzierten, methodisch anspruchsvollen Studien besteht.

Demzufolge kann derzeit sicher *nicht* von einer einheitlichen Erkenntnislage sowohl in Bezug auf das Konstrukt Burnout an sich (vgl. Kap. 2 und 3), seine Auftretenshäufigkeit und Ausprägungsgrade, als auch in Bezug auf Entstehungszusammenhänge und Einflußfaktoren des Ausbrennens gesprochen werden.

Es wurden zum Beispiel korrelative Zusammenhänge zwischen Burnout oder einzelnen Burnout-Dimensionen und Geschlecht, Dienstalter, Schulart, Bewertung des Arbeitsklimas, Kommunikationsstrukturen, beruflichem Selbstbewußtsein und Kompetenzeinschätzung, Autonomie-Erleben, Ängstlichkeit, Arbeitszufriedenheit, Belastungserleben, Erwartungen, Wert- und Erziehungseinstellungen und der Ausprägung von Burnout gefunden. Derartige Zusammenhänge variieren jedoch zum Teil stark in ihrer Höhe, sind nicht in allen genannten Studien belegt oder nicht in gleicher Richtung nachgewiesen worden, wie aus der vorausgegangenen Darstellung in diesem Kapitel deutlich wurde (vgl. Tab. 5.1). Allein aus der Zusammenstellung ausgewählter hochaktueller empirischer Ergebnisse zum Lehrer-Burnout der letzten Jahre geht hervor, dass nur bei sehr wenigen möglicherweise burnout-relevanten Variablen von einer *konsistenten* Befundlage gesprochen werden kann, wie etwa bei den Merkmalen Berufsunzufriedenheit oder hohes Belastungserleben, denen ein eindeutig burnout-verstärkender Einfluß zugesprochen werden kann. Aufgrund der vielfach inkonsistenten Befundlage sind folglich noch weitere Arbeiten zur Grundlagenforschung im Hinblick auf Verbreitung, Zusammenhänge und Ätiologie des Burnout-Syndroms notwendig, die auf relativ großen oder repräsentativen Stichproben basieren, so dass nicht zuletzt auch möglichst gut gesicherte Konsequenzen für Präventions- und Interventionsmaßnahmen abgeleitet werden können. In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit bemüht, im zweiten Teil einen adäquaten empirischen Beitrag zu leisten.

5.2.2 Resultierende Überlegungen & Hypothesen für die nachfolgende Untersuchung

Im folgenden werden - überleitend zum Empirie-Teil – Annahmen zur Beziehung zwischen Burnout bzw. Komponenten des Burnout und den in der eigenen Untersuchung einbezogenen potentiellen Einflußfaktoren formuliert, die überwiegend anhand der im vorangegangenen Kapitel 5.1 dargestellten Forschungsergebnisse abgeleitet werden können oder sich aus Praxiserfahrungen bzw. weiterführenden Überlegungen ergeben.

(1) Annahmen über die Verteilung von Burnout.

1. Gesamtstichprobe: Zunächst wird - bezogen auf die generelle Verteilung von Burnout - angenommen, dass mindestens 10 bis 20 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer in erhöhtem Maße von Burnout betroffen sind bzw. sich (anhand der Dichotomisierung am Stichprobenmedian) in den beiden höchsten Burnout-Phasen VII und VIII befinden und damit als stark ausgebrannt oder hochgradig burnout-gefährdet zu bezeichnen sind. Es existieren Unterschiede in den Verteilungen der Ausprägungsgrade zwischen den drei BO-Dimensionen, wie durchgängig in empirischen Studien zum Lehrer-Burnout ermittelt wurde: Die BO-Dimensionen Emotionale Erschöpfung und Reduzierte Leistungsfähigkeit dürften wesentlich stärker ausgeprägt sein als die Dimension Depersonalisierung (vgl. u.a. Barth 1990; Gamsjäger 1994; Rudow 1994; Kramis-Aebischer 1995; Knauder 1996).
2. Bundesland: Aufgrund der Ergebnisse des im Rahmen der GEW-Studie ;Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium' vorgenommenen Ländervergleichs (vgl. Böhm-Kasper, Bos, Jaeckel & Weishaupt 2000b / 2001b), der eine insgesamt höhere Belastungssituation für die brandenburgische Lehrer-Stichprobe belegt, wird in Bezug auf Burnout ebenfalls eine tendenziell stärkere Betroffenheit der Lehrkäfte aus Brandenburg im Vergleich zu den Kollegen aus Bayern und Thüringen vermutet. Für die befragten Gymnasiallehrer aus Bayern werden die vergleichsweise niedrigsten Burnout-Werte erwartet (vgl. auch Boettcher & Weishaupt 1999).

(2) Annahmen über Zusammenhänge zwischen unabhängigen Variablen und Burnout.

(A) Objektive (berufs)biographische Personenmerkmale.

3. Geschlecht: Es werden insgesamt keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede bei der Ausprägung von Burnout unterstellt. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich demnach nicht bezüglich des Gesamtphänomens Burnout unterscheiden (vgl. u.a. Kramis-Aebischer 1995). Die Durchsicht der empirischen Studien ergibt keine ganz eindeutige Befundlage. Allerdings erreichen Männer vermutlich höhere Depersonalisierungs-Werte und Frauen höhere Ausprägungen auf der Dimension 'Emotionale Erschöpfung' (vgl. u.a. Barth 1990; Gamsjäger 1994; Kramis-Aebischer 1995).

4. Alter: Das Alter spielt vermutlich *keine bedeutsame Rolle* bei der Ausprägung von Burnout (vgl. Barth 1990; Kramis-Aebischer 1995). Die vorliegenden Ergebnisse sind nicht eindeutig. Wenn überhaupt wird von einer linearen Zunahme der Burnout-Betroffenheit mit steigendem Alter ausgegangen - diese Annahme basiert auf der physiologischen Stress-Theorie nach Selye, nach der sich durch länger andauernde Einwirkung von Stressoren (in der Regel eher mit höherem Alter der Fall) zunehmend Stress- bzw. Beanspruchungssymptome zeigen.
5. Familienstand und Kinder: Für den Zusammenhang zwischen Burnout und Familienstand sowie eigenen Kindern liegen inkonsistente Befunde vor. Es sind mehrere Möglichkeiten denkbar, so dass schwer einfache Voraussagen zu machen sind:

   Einerseits kann von einer ausgleichenden Wirkung sowie sozialen Unterstützung durch eine eigene Familie und Partnerschaft ausgegangen werden. Demzufolge sind für Befragte, die in einer Partnerschaft oder sogar in einer Familie mit Kindern leben, tendenziell niedrigere Burnout-Werte zu erwarten als für Alleinlebende und/oder kinderlose Personen.

   Andererseits kann auch eine Mehrbelastung durch die Versorgung und Erziehung eigener Kinder und die Haushaltsführung postuliert werden. Dies dürfte insbesondere bei Lehrerinnen mit Kindern der Fall sein, da Frauen noch immer deutlich höhere Anteile bezüglich der Aufgabenerfüllung im Haushalt sowie bei der Kinderversorgung übernehmen, so dass Familie und Kinder bei ihnen nur bedingt als Ausgleich, aber sicher auch als Belastung wirken (vgl. u.a. Hillert et al. 2001b). Diese Dreifachbelastung durch Beruf, Haushalt und Kinder läßt vor allem bei den betroffenen Lehrerinnen, deren Partner in der Regel auch berufstätig sind, höhere Burnout-Werte vermuten. Dagegen werden Männer, die in einer Partnerschaft mit Familie leben, häufig durch ihre (oft nicht-berufstätige) Partnerin von Haushaltspflichten etc. stärker entlastet, so dass diese Lehrer weniger belastet und burnout-gefährdet sein dürften als ihre alleinlebenden Kollegen.

   Insgesamt wird jedoch von *keinem bzw. einem eher unbedeutenden Zusammenhang* zwischen den untersuchten Burnout-Maßen und den Variablen ‚Familienstand' oder ‚Eigene Kinder' ausgegangen (vgl. Barth 1990).
6. Beruf des Partners: Lehrkräfte, deren Partner ebenfalls von Beruf Lehrer ist, dürften ein höheres Maß an Verständnis bei Schulproblemen durch ihren Lebenspartner erfahren und in diesem Sinne ein höheres Maß an sozialer Unterstützung erhalten. Demzufolge könnte vermutet werden, dass Befragte, die in einer Lehrer-Partnerschaft leben, tendenziell weniger ausgebrannt sind als Kollegen, deren Partner nicht berufstätig oder in völlig anderen inhaltlichen Bereichen arbeiten. Es liegen kaum entsprechende Befunde vor. Ein etwaiger Zusammenhang zwischen Burnout und dem Beruf des Partners dürfte sich jedoch – wenn er überhaupt existieren sollte - allenfalls im *unbedeutenden* Bereich bewegen (vgl. Barth 1990).
7. Außerschulische Aktivitäten: Der regelmäßigen Ausübung außerschulischer, nicht berufsbezogener Aktivitäten in Vereinen oder anderen Organisationen wird eine ausgleichende und damit zum gewissen Grade burnout-mindernde Wirkung zugeschrieben. Demnach sollten

Personen, die angeben, mindestens einer regelmäßigen (vereinsmäßig organisierten) Freizeitbeschäftigung nachzugehen, tendenziell weniger von Burnout betroffen sein als Personen, die keiner außerschulischen Aktivität nachgehen. Falls eine Beziehung zwischen der Burnout-Ausprägung und dem außerberuflichen, freizeitorientierten Aktivitätsniveau existiert, werden aufgrund der vereinfachten Operationalisierung der Variable ‚außerschulische Aktivität' in der vorliegenden Untersuchung *maximal geringe Korrelationskoeffizienten* erwartet – die Befunde sind inkonsistent.

8. Fachschwerpunkt: Der Zusammenhang zwischen Burnout und dem Fachbereich, in dem die Lehrkräfte schwerpunktmäßig unterrichten, wird - wenn er überhaupt existiert - als gering angenommen, es existieren bislang keine klaren empirischen Ergebnisse. Für den Einfluß des Schwerpunktfaches auf die Ausprägung von Burnout sind mehrere Möglichkeiten denkbar:
   Einerseits könnte vermutet werden, dass sich aufgrund des nachweislich höheren Korrekturaufwandes in den sogenannten 'Hauptfächern' des sprachlichen sowie des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiches, höhere Burnout-Werte bei den Lehrern dieser Schwerpunktfächer nachweisen lassen.
   Andererseits wäre auch denkbar, dass Lehrer, die hauptsächlich Fächer unterrichten, in denen es durchschnittlich häufiger zu Disziplinproblemen kommt, da sie bei den Schülern (und Eltern) als sogenannte "Nebenfächer" gelten und daher für nicht so relevant erachtet werden, vergleichsweise stärker belastet sind - zumal sie häufig auch innerhalb der Lehrerkollegen eine geringere Akzeptanz erfahren. Dies ist zum Beispiel bei musisch-künstlerischen oder religiös-ethischen Fächern der Fall. Doch gerade etwa Musiklehrer bringen häufig einen vergleichsweise höheren ideellen Einsatz, haben einen "schweren Stand" an der Schule und sollen andererseits an schulischen Feiern und repräsentativen Anlässen quasi selbstverständlich für die musikalische Umrahmung des Programmes sorgen, welches einen enormen zusätzlichen zeitlichen Mehraufwand bedeutet. Insgesamt könnte also auch eine höhere Burnout-Betroffenheit der Lehrer mit Schwerpunktfächern des musisch-künstlerischen Bereiches vermutet werden. Insgesamt werden für den Fachschwerpunkt und Burnout Zusammenhänge - wenn überhaupt vorhanden bzw. in welcher Richtung – von *unwesentlicher* Stärke vermutet.
9. Dienstjahre: Zum Zusammenhang zwischen Burnout und Dienstalter liegen ebenfalls widersprüchliche Ergebnisse vor: Gamsjäger (1994) weist einen linearen Zusammenhang nach, während Barth (1990) oder Kramis-Aebischer (1995) keine Zusammenhänge feststellen konnten.
   Aufgrund theoretisch-inhaltlicher Überlegungen zum Burnout-Konstrukt wäre für die vorliegende Untersuchung - ähnlich wie beim Lebensalter ein *schwacher linearer Zusammenhang* nachvollziehbar, allerdings wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Burnout in jeder Dienstaltersstufe auftreten kann (auch bei relativ niedrigem Dienstalter aufgrund des vielfach beschriebenen ‚Praxis-Schocks'; vgl. Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta 1981). Es wird also von tendenziell höheren Burnout-Werten mit zunehmenden Dienstjahren (und damit zunehmender

Belastungseinwirkung) ausgegangen. Mit wachsender Zahl an Dienstjahren dürfte die emotionale Erschöpfung stärker ausgeprägt sein. Mit der sich immer weiter öffnenden "altersbedingten Schere" zwischen Lehrern und ihren Schülern dürfte die Abgestumpftheit und Distanziertheit und damit das depersonalisierende Verhalten der Lehrer stärker ausgeprägt sein. Die eigene berufliche Leistungsfähigkeit könnte zwar einerseits durch zunehmende Erfahrung profitieren, aber speziell in sehr fortgeschrittenen Dienstaltersgruppen auch zunehmend als eingeschränkt wahrgenommen werden. Der Effekt eines zu vermutenden (geringen) positiven Zusammenhangs zwischen Dienstalter und Burnout dürfte jedoch aufgrund des Ausscheidens älterer Lehrer aus dem Schuldienst bzw. durch Frühpensionierungen zusätzlich abgeschwächt bzw. nicht feststellbar sein.

10. Stellenart und Beschäftigungsverhältnis: Weder für die Variable Stellenart noch für das Beschäftigungsverhältnis wird ein Zusammenhang auf die Ausprägung von Burnout vermutet – es liegen kaum Befunde vor. Ob ein Lehrer verbeamtet, befristet oder unbefristet angestellt ist, dürfte *keine Rolle* auf das Ausbrennen insgesamt haben. Möglicherweise könnte ein (schwacher) Effekt dahingehend bestehen, dass Vollzeitlehrer aufgrund ihrer unterstellten zeitlich höheren Belastung stärker emotional erschöpft sind als Teilzeitlehrer.
11. Arbeitszeitbelastung: Bei der Zusammenhangsanalyse der Lehrer-Arbeitszeit und Burnout sollte differenziert werden zwischen *Zuhause* verbrachter Arbeitszeit (Korrekturen, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts etc.) und der *in der Schule* verbrachten Arbeitszeit (Unterrichten, Erziehen, Schüler-, Elternberatungen, Kollegen-Fachgespräche, Verwaltungs- und Organisationsaufgaben etc.). Obwohl nicht alle Studien Zusammenhänge zwischen Arbeitszeit und Burnout finden, ist nach den Ergebnissen der Burnout-Studie von Wegner & Szadkowski (1999) ein linearer Zusammenhang von der Gesamtarbeitszeit der Lehrer und der Ausprägung von Burnout zu erwarten, der jedoch speziell auf der ungeregelten, *Zuhause* erledigten Arbeitszeit beruht. Dies erscheint plausibel. Insbesondere werden *für die Subskala 'Emotionale Erschöpfung'* höhere Werte mit zunehmendem Anteil an *Zuhause verbrachter Arbeitszeit* erwartet. Darüber hinaus wird ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der (geregelten) Anzahl gehaltener Unterrichtsstunden und Burnout bzw. die Burnout-Komponente 'Emotionale Erschöpfung' vermutet, der jedoch geringer als die Korrelation zwischen Burnout und der ungeregelten Zuhause stattfindenden Arbeitszeit sein dürfte.

Insgesamt ist die Befundlage für die biographischen und berufsbiographischen Merkmale relativ inkonsistent. Es werden *keine bzw. allenfalls schwache Zusammenhänge* zum Burnout postuliert – mit Ausnahme der *Variable ‚Zuhause verbrachte berufsbedingte Zeitbelastung'*, für die ein Einfluß insbesondere auf die emotionale Erschöpfung der Lehrer vermutet wird.

(B) Differentialpsychologische Individualmerkmale, Verhaltensweisen und Einstellungen.

12. Schul- und Erziehungseinstellungen: Es wird ein *schwacher Zusammenhang zwischen Burnout und* den von Barth (1990) als "konservatives Syndrom" bezeichneten *Schul- und Erziehungseinstellungen* 'Anlageorientierung', 'Druckmotivierung' sowie 'Negative Reformbereitschaft' angenommen: Demzufolge dürften ausgebrannte Lehrer gehäuft die Einstellung haben, dass Vererbungskomponenten einen stärkeren Einfluß auf die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten der Schüler haben (AN) als es durch die Umwelt bzw. den Unterricht und die Erziehung in der Schule erfolgen kann. Zudem halten burnout-betroffene Lehrer Leistungsdruck und Disziplin (DR) eher für geeignete Unterrichtsmethoden als dies bei nicht burnout-betroffenen Lehrern der Fall sein dürfte. Ausgebrannte Lehrer neigen schließlich eher zu einer resignierenden und stagnierenden Einstellung und sprechen sich stärker gegen Innovationen und Reformideen aus (NR).

    Zudem wird vermutet, dass *stark ausgebrannte Lehrer ihren Beruf weniger bzw. nicht mehr als 'Berufung'* begreifen, sondern möglicherweise eher als 'notwendige Arbeit', die vor allem zur Sicherung des Lebensunterhaltes ohne besondere Wertschätzung oder Hingabe ausgeübt wird.

    Diese theoretisch plausiblen Zusammenhänge zwischen Schul- und Erziehungseinstellungen und Lehrer-Burnout konnten von Barth (1990) oder Kramis-Aebischer (1995) allerdings nicht nachgewiesen werden. Kramis-Aebischer konnte zumindest einen schwachen negativen Zusammenhang zwischen Idealismus, der im Sinne von ‚Berufung' verstanden werden könnte, und Burnout feststellen. Es liegen jedoch keine eindeutigen Befunde vor.
13. Rollenziele: Es könnte theoriegeleitet angenommen werden, dass ausgebrannte Lehrkräfte im Sinne der Depersonalisierung eher distanziert und wenig personenorientiert sind, also im Unterricht weniger Wert auf die Beziehungsebene zu ihren Schülern legen als nicht ausgebrannte Lehrkräfte. Allerdings konnte Barth (1990) in ihrer Studie keine Zusammenhänge zwischen Rollenzielen und Burnout ermitteln, ähnliches gilt für die Untersuchung von Kramis-Aebischer (1995).
14. Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf/ Arbeit: Es liegen keine aktuellen Befunde vor, jedoch kann theoriegeleitet angenommen werden, dass *nicht-ausgebrannte Lehrer den Lebensbereich 'Beruf' wichtiger einschätzen*, da sich ausgebrannte Lehrer immer mehr von ihrem Beruf und ihrer Tätigkeit distanzieren dürften. Es wäre folgender Zusammenhang denkbar: Je stärker Lehrer ausgebrannt sind, desto mehr berufliche Frustrationen haben sie erlebt, desto mehr resignieren sie in ihren beruflichen Ambitionen und um so unwichtiger dürfte von ihnen - schon aus Selbstschutz-Gründen - der Lebensbereich 'Beruf & Arbeit' bewertet werden.
15. Verhaltenstyp: Der Verhaltenstyp wird differenziert in Typ A-Verhalten und den Typ B-Verhalten. Der Verhaltenstyp A handelt im Sinne des "Manager-Typs", der von seinem Wesen her schnell, hektisch, ungeduldig sowie sehr leistungsorientiert ist und häufig parallel an mehreren Aufgaben arbeitet. Dagegen ist der Verhaltenstyp B eher geduldig, abwartend, gelassen, ein guter Zuhörer und keineswegs in seinem Handeln „über-ambitioniert".

Da zum Einfluß des Verhaltenstyps auf Burnout noch keine eindeutigen Ergebnisse vorliegen, können hierüber nur theoriegeleitet Annahmen gemacht werden: Ausgebrannten wird in Burnout-Modellen häufig nachgesagt, dass sie *vor* ihrem Ausbrennen besonders idealistisch, enthusiastisch bzw. über-engagierte Personen waren (vgl. Pines et al. 1993). Folglich wäre zu vermuten, dass die Gefährdeten eher durch ein Typ-A-Verhalten charakterisiert sein könnten, während ein Typ-B-Verhalten zum Burnout eher gegenläufig sein dürfte. Demnach wird ein Zusammenhang der Ausprägung von Burnout und dem Verhaltenstyp dahingehend angenommen, dass sich *stärker vom Ausbrennen betroffene Personen eher im Sinne des sogenannten A-Typs verhalten*, während *Wesenszüge des Typ-B-Verhaltens vermutlich eher burnout-präventiv, also negativ mit Burnout korrelieren* dürften (vgl. auch Rudow 1994).

16. Grundstimmung/ Interpretationstendenz: Zwischen der Grundstimmung bzw. der Interpretationstendenz und Burnout wird ein *bedeutsamer positiver Zusammenhang* bezogen auf alle drei Burnout-Dimensionen postuliert (vgl. Kramis-Aebischer 1995; Gamsjäger 1994 oder Barth 1990): Je stärker die Lehrer ausgebrannt sind, desto weniger optimistisch dürfte ihre Grundstimmung und Interpretationstendenz sein. Dementsprechend stärker dürfte bei ausgebrannten Personen eine pessimistische Sichtweise ihrer eigenen Situation vorherrschen gepaart mit Unwohlsein und einer allgemein vorherrschenden negativen psychischen Befindlichkeit sein.
17. Soziale Unsicherheit & Angst: Unsicherheit und Angst in sozialen Situationen als Eigenschaft und Persönlichkeitsmerkmal der Befragten ist vermutlich stärker bei Lehrern mit höheren Burnout-Werten ausgeprägt (vgl. Barth 1990 oder Kramis-Aebischer 1995). Personen mit erhöhter Angst vor Kritik, peinlichen Situationen oder Mißerfolgen, und der daraus erwachsenden tendenziellen Ablehnung von Führungsrollen, Vorführsituationen oder Zuschauern, wird stärker vom Phänomen des Ausbrennens betroffen sein als Personen, die weniger soziale Unsicherheiten und Angstgefühle und folglich ein höheres Selbstbewußtsein haben. Es wird also ein *positiver Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit bzw. Angst und emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung sowie reduziertem beruflichen Wirksamkeitserleben angenommen*.
18. Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein: Die wahrgenommene Eignung und das daraus folgende berufliche Selbstbewußtsein dürften erwartungsgemäß in *einem engen positiven Zusammenhang* zur Ausprägung von Burnout stehen (vgl. Gamsjäger 1994; Kramis-Aebischer 1995; Lechner et al. 1995; Schmitz 2001). Je weniger sich die Lehrer selbst als beruflich geeignet wahrnehmen und je niedriger ihr Selbstkonzept ist, desto stärker sollten sie emotional erschöpft sein, zu depersonalisierendem Verhalten neigen und je niedriger wird sicherlich ihr persönliches Wirksamkeitserleben sein.
19. Kontrollüberzeugung: Ein *positiver Zusammenhang wird zwischen externaler Kontrollüberzeugung und Burnout* unabhängig davon *erwartet*, ob die Kontrollüberzeugungen eher in Richtung von Fatalismus oder von Machtlosigkeit aufgrund bestehender Hierarchien

und Strukturen tendieren: Bei stärker ausgebrannten Personen werden externale Kontrollüberzeugungen vorherrschen, während bei weniger ausgebrannten Personen vorwiegend internale Kontrollüberzeugungen zu erwarten sind. *Internale Kontrollüberzeugungen dürften also negativ mit emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit korrelieren* und demzufolge burnout-vorbeugend sein (vgl. Rudow 1994). (Die Ergebnisse der Burnout-Studien sind diesbezüglich jedoch keinesfalls eindeutig: Kramis-Aebischer (1995) kann beispielsweise keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Burnout und externaler Kontrollüberzeugung nachweisen).

20. Stress-Verarbeitung in Allgemeinsituationen sowie Coping im Schulalltag: Die von einer Person eingesetzten Stress-Verarbeitungs- bzw. Coping-Strategien dürften für Allgemeinsituationen sowie für den Schulalltag relativ ähnlich ausfallen, so dass sich vermutlich auch die Zusammenhänge zum Burnout unabhängig vom situativen Kontext in ähnlicher Größenordnung bewegen. Unter den verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten der einzelnen Verhaltensweisen im Umgang mit Stress-Situationen, die je nach Studie und Erhebungsinstrument unterschiedlich ausfallen, kann im wesentlichen differenziert werden zwischen *aktiven* und *inaktiven* sowie zwischen *direkten* und *indirekten* Strategien, wobei sich zwischen diesen Strategien auch sachlich begründete bzw. empirisch beobachtbare Überschneidungen ergeben können (vgl. auch Rudow 1994; Barth 1990; Janke, Erdmann & Kallus 1985 oder Gamsjäger 1994). Generell ist aufgrund der Forschungslage davon auszugehen, dass *aktive Stress-Verarbeitungsmaßnahmen*, bei denen die Person versucht, die Belastungsfaktoren zu beeinflussen oder sich selbst zu verändern, wirkungsvoller im Umgang mit Stress sind und demzufolge *negative Korrelationen zum Ausbrennen* aufweisen sollten, d.h. burnout-vorbeugende Wirkung haben (vgl. Kramis-Aebischer 1995). Dagegen *scheinen inaktive, regressive Verarbeitungsstrategien*, bei denen die Belastung vermieden, verdrängt oder bewußt verleugnet wird und sich die Person zurückzieht, weniger wirkungsvoll zur Stressverarbeitung zu sein und in eindeutig *positivem Zusammenhang zum Ausbrennen* zu stehen.

    Direkte Bewältigungsstrategien, bei denen die Person die direkte Auseinandersetzung mit *äußeren* Belastungsfaktoren der Stress-Situation anstrebt, sollten ähnlich wie aktive Coping-Maßnahmen eher konstruktiv wirksam zur Problembewältigung sein und *negativ mit Burnout korrelieren*. *Indirekte Verarbeitungsstrategien*, die als ‚innere Strategien' (vgl. Rudow 1994) auf die emotionale Ebene oder das Verhalten der Person gerichtet sind und sich weniger auf die konkrete Stress-Situation selbst beziehen, stehen vermutlich *tendenziell in positivem Zusammenhang zum Ausbrennen.* Hierbei ist jedoch zu differenzieren, *welche* inneren Strategien es sind, ob es innerer Rückzug ist oder positive Selbstinstruktion. Für letzteres dürften burnout-hemmende Einflüsse unterstellt werden.

    Insgesamt wurden bislang überwiegend nur geringe bzw. nur für wenige Belastungsstrategien tatsächlich bedeutsame Korrelationen zum Burnout festgestellt, wobei insbesondere die

inaktiven-indirekten Bewältigungsstrategien, die vor allem auf Selbstbemitleidung, Rückzugs- und Fluchtverhalten beruhen, in engem positivem Zusammenhang mit Burnout zu stehen scheinen (vgl. Gamsjäger 1994; Barth 1990). Vergleichsweise hohe Korrelationen findet Kramis-Aebischer (1995) zwischen der Güte des Bewältigungsverhaltens, speziell der Neigung zur Aggression, mangelnder positiver Selbstinstruktion und Reaktionskontrolle sowie geringem Aktivitätsniveau und Burnout: Demzufolge werden auch in der vorliegenden Studie vor allem *für regressiv-resignierendes Coping positive Korrelationen zu den Burnout-Dimensionen* erwartet: Personen, die höhere Burnout-Werte aufweisen, werden verstärkt inaktiv-indirekte Bewältigungsstile im Sinne von Verdrängung, Vermeidung oder Rückzug zeigen als Personen mit niedrigen Burnout-Ausprägungen. Ein gewisser negativer Zusammenhang, der jedoch geringer ausfallen dürfte als bei den regressiv-resignierenden Strategien, wird *zwischen Burnout und aktiv-direkten Stress-Verarbeitungsmaßnahmen, die im wesentlichen auf positiven Selbstinstruktionen beruhen und Versuchen, konstruktive Problemlösungen herbeizuführen*, vermutet.

(C) Situative Arbeits- und Organisationsbedingungen.

21. Probleme im Schulalltag: Es wird ein *positiver Zusammenhang* zwischen der Problemwahrnehmung insgesamt und den Burnout-Werten erwartet. Es sollen keine wesentlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Problembereichen postuliert werden. Vorstellbar wäre, dass gerade die häufige Wahrnehmung von Problemen mit der *Schülerdisziplin* sowie Probleme bezüglich des oft als ‚zermürbend und nervenden' *Verwaltungs- & Organisationsbereiches* fördernde Auswirkungen auf die Burnout-Entwicklung, speziell auf die emotionale Erschöpfung, haben könnten (vgl. Terhart 1996; Wegner et al. 1998/99).
22. Kommunikationsstrukturen innerhalb des Lehrerkollegiums: Die Zusammenhänge zwischen kollegialen Kommunikationsstrukturen und der Burnout-Ausprägung sind bislang noch relativ wenig untersucht (vgl. Barth 1990; Lechner et al. 1995). Es wird vermutet, dass eine positive Bewertung der Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums im Sinne von sozialer Unterstützung – also tendenziell burnout-vorbeugend – wirkt: Personen, die stärker ausgebrannt sind, dürften sich weniger im Kollegenkreis integriert fühlen und die private sowie berufliche Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrern schlechter bewerten als Personen, die niedrige Burnout-Werte aufweisen. *Je intensiver und besser die Kommunikation zwischen den Kollegen erlebt wird, desto mehr werden sie sich auf fachlich-sachlicher Ebene sozial unterstützt fühlen und desto weniger ausgebrannt dürften diese Lehrkräfte sein.*
23. Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern: Die Bewertung der Organisationsmerkmale ‚Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern' ist im Zusammenhang mit Burnout speziell bei Gymnasiallehrern kaum untersucht, es werden *keine bedeutsamen Korrelationen* für die Organisationsvariablen ‚Selbständigkeitserwartung' und ‚Disziplin- und

Leistungsdruck' erwartet (vgl. Barth 1990; Kramis-Aebischer 1995). Wenn überhaupt sind lediglich schwache Zusammenhänge anzunehmen. *Für das Organisationsmerkmal ‚Lehrerengagement' wären die vergleichsweise höchsten Korrelationen zum Burnout plausibel*, nach denen stärker ausgebrannte Lehrer, das an ihrer Schule allgemein beobachtete Engagement der Lehrkräfte, ihre Schülerbezogenheit und die Förderungsbemühungen der Kollegen insgesamt als eher gering einschätzen im Vergleich zu *nicht ausgebrannten Lehrern*, die vermutlich *eine insgesamt günstigere Einschätzung der bestehenden Kommunikationsstrukturen* abgeben werden (vgl. Lechner et al. 1995; Bauer & Kanders 1998).

24. Schulklima: Das Organisationsmerkmal ‚*Schulklima' dürfte insgesamt einen negativen Zusammenhang zum Burnout aufweisen*: Je positiver die Lehrer das Schulklima einschätzen und je mehr sie sich an ihrer Schule wohlfühlen, desto weniger ausgebrannt werden sie sein. Diese negative Korrelation dürfte für die konkret auf den einzelnen Lehrer bezogenen Schulklima-Variable ‚subjektives Sich-an-der-Schule-Wohlfühlen' stärker ausgeprägt sein als für die Schulklima-Variable ‚schülerbezogener freundlich-gewaltfreier Umgangsstil', die sich mehr auf die Einschätzung des Schülerverhaltens untereinander bezieht. Nicht zuletzt aufgrund des unterstellten engen inhaltlichen Bezugs zur Berufszufriedenheit dürfte der negative Zusammenhang zwischen der Bewertung des Schulklimas und Burnout bedeutsam sein.
25. Soziale Unterstützung: Es ist in Übereinstimmung mit der Mehrzahl an Befunden anzunehmen, dass sich *fehlende soziale Unterstützung auf die Ausprägung von Burnout fördernd auswirkt* (vgl. Kramis-Aebischer 1995; Rudow 1994). Folglich wird eine *negative Korrelation* zwischen dem Ausmaß an wahrgenommener sozialer Unterstützung insgesamt und den Burnout-Werten erwartet. Nach den Ergebnissen von Gamsjäger (1994) müßte vor allem die *sachlich-fachliche* Unterstützung durch die Schulleitung und durch Kollegen – und zwar *insbesondere für die Dimension reduzierte berufliche Leistungsfähigkeit* - bedeutsam sein, während die *emotionale* Unterstützung durch Freunde, Verwandte sowie die Unterstützung durch den eigenen Partner weniger relevant bei der Burnout-Vorbeugung sein wird.
26. Organisationsgröße und Standort: Es wird - den Ergebnissen von Barth (1990) oder Lechner et al. (1995) folgend - *kein Einfluß des Standortes* der Schule auf die Ausprägung von Burnout erwartet. Es sollte demnach für die Burnout-Werte egal sein, ob sich die Schule in ländlichen Regionen, in einer Kleinstadt, einer Stadt mittlerer Größe oder einer Großstadt befindet.

    Auch zwischen der Organisationsgröße und Burnout wird *kein bedeutsamer Zusammenhang angenommen*. Dennoch wäre im Gegensatz zum Befund von Lechner et al. (1995) denkbar, dass Lehrer an größeren Schulen mit höheren Schülerzahlen in stärkerem Maße von Burnout betroffen sind, als Lehrer an vergleichsweise kleineren Schulen, was mit der zunehmenden Anonymität an größeren Schulen zu erklären wäre (vgl. Rudow 1994).
27. Führungsstil der Schulleitung: Es liegen fast keine qualifizierten Befunde über die Auswirkungen des Führungsstils vor oder es konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden (vgl. Wegner et al. 1998/99). Dennoch wird angenommen, dass der Führungsstil der

Schulleitung, welcher in der vorliegenden Untersuchung lediglich in autoritär-kontrollierend und kollegial-beratend differenziert wird, eine (zumindest geringe) Rolle bei der Ausprägung von Lehrer-Burnout spielen dürfte: Durch einen *autoritär-kontrollierenden Führungsstil* der Schulleitung dürfte ein höherer Leistungsdruck auf die unterrichtenden Lehrkräfte ausgeübt werden, der zu einer stärkeren emotionalen Erschöpfung und *zu insgesamt höheren Burnout-Werten führen* könnte, während ein eher kollegial-beratender Führungsstil des Schulleiters dem einzelnen Lehrer eher Unterstützung und Sicherheit bietet, von daher eher mit niedrigeren Burnout-Werten der Lehrer zusammenhängen dürfte (vgl. Rudow 1994).

(D) Dimensionen der Beanspruchung.

28. Zufriedenheit: Die *Berufszufriedenheit als Gesamtkonstrukt* dürfte in *hochsignifikantem negativen Zusammenhang zum Burnout stehen*. Aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse werden für das Merkmal ‚Berufszufriedenheit' die höchsten Korrelationen zum Burnout erwartet (vgl. Kramis-Aebischer 1995; Gamsjäger 1994; Barth 1990; Bauer & Kanders 1998): *Je unzufriedener eine Person mit ihrer Arbeit insgesamt, aber auch mit einzelnen Aspekten ihres Berufes ist, desto mehr dürfte sie emotional erschöpft sein, depersonalisieren und ihre berufliche Leistungsfähigkeit als eingeschränkt erleben*. Für die Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Berufstätigkeit werden geringere Korrelationen als für das Gesamtkonstrukt ‚Arbeitszufriedenheit' erwartet. Die *Zufriedenheit mit der ‚Tätigkeit' selbst* wird *bedeutsamer* im Kontext mit Burnout sein, als etwa die Zufriedenheit mit den Entwicklungsmöglichkeiten, der Schulorganisation, den Arbeitsbedingungen oder den Kollegen (vgl. Barth 1990). Insgesamt dürften *ausgebrannte Lehrer deutlich unzufriedener* mit ihrer beruflichen Gesamtsituation, aber in abgeschwächter Form *auch mit ihrem Leben* und Aspekten ihrer Berufstätigkeit sein, als nicht ausgebrannte Lehrer.

    Auch für die der Zufriedenheit untergeordneten Variablen ‚*Pensionierungswunsch'*, und ‚*Unterrichtsmotivation'* werden ebenfalls eindeutige hohe Zusammenhänge zum Burnout vermutet:

    Der Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung dürfte um so stärker ausgeprägt und die Unterrichtsmotivation um so geringer sein, je ausgebrannter die Lehrer sind.

    Für die Variable ‚*Unterforderung'* werden *keine signifikanten Korrelationen zum Burnout erwartet* –Lehrer, die sich unterfordert fühlen, dürften weder unter reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit noch unter emotionaler Erschöpfung leiden; am ehesten wäre ein positiver Zusammenhang zur Depersonalisierung denkbar. Insgesamt geht Burnout jedoch mit Gefühlen der Überforderung einher, so dass eine Unterforderung im Kontext mit dem Ausbrennen kaum relevant sein dürfte.

29. Angst: Es kann ein *enger positiver Zusammenhang* zwischen Angstgefühlen und Burnout angenommen werden. Allgemein wird gelten, dass Lehrer, die insgesamt häufiger unter

Angstgefühlen leiden, stärker ausgebrannt – speziell emotional erschöpft - sein werden als Lehrer, die bei sich selbst nur selten Ängste wahrnehmen (vgl. Gamsjäger 1994; Kramis-Aebischer 1995; Barth 1990).

Unter den verschiedenen Lehrerängsten wird vermutlich für die *‚Versagensangst im Handlungsfeld Unterricht und beim Klientenkontakt‘* den größten Einfluß auf die Unterrichtstätigkeit des Lehrer haben und damit *die höchsten Korrelationen zum Burnout* aufweisen (vgl. Jehle & Krause 1994; Barth 1990). Die Angst davor, von der Schulleitung oder Kollegen im Stich gelassen zu werden, die mit der Variable *‚Autoritätsangst/ Angst vorm Allein-gelassen-werden‘* zusammengefaßt wird, dürfte einen geringeren Zusammenhang zum Ausbrennen aufweisen. Der geringste Zusammenhang wird zwischen Burnout und der *‚Angst vor Existenzverlust und Unterordnungszwang‘*, die bei den überwiegend ‚sicheren‘ bzw. verbeamteten Lehrerstellen ohnehin kaum ausgeprägt sein wird, vermutet.

30. Belastungserleben: Berufliche Belastungen, Stress bzw. Überlastungen sind der Forschungslage entsprechend zweifellos als *entscheidendes burnout-förderndes Moment* zu betrachten, so dass vergleichsweise *hohe Korrelationen* zu erwarten sind (vgl. Rudow 1994; Kramis-Aebischer 1995; Gamsjäger 1994; Barth 1990). *Insbesondere die Burnout-Dimension ‚Emotionale Erschöpfung‘* dürfte eng mit dem Belastungserleben korrelieren.

    Unter verschiedenen Belastungsarten durch einzelnen Lebensbereiche wird das *Belastungserleben im Beruf* den höchsten Einfluß auf die Ausprägungen von Burnout haben. Belastungen, etwa durch die eigene *Gesundheit* werden vermutlich geringere, aber signifikante Zusammenhänge zum Burnout aufweisen, das Belastungserleben durch die eigene *Familie & Partnerschaft*, durch *gesellschaftliche Aktivitäten* oder durch *sonstige Ereignisse* dürfte kaum relevant sein. Für diese Belastungen werden keine bedeutsamen Zusammenhänge zum Burnout vermutet.

    Je häufiger und langfristiger ein Lehrer Belastungen insgesamt, vor allem starken beruflichen Belastungen ausgesetzt ist, desto größer wird die Gefahr des Ausbrennens für ihn sein.

31. Psychosomatische Befindlichkeit: Entsprechend der Forschungslage kann ein *enger positiver Zusammenhang zwischen der psychosomatischen Befindlichkeit und Burnout* vorausgesetzt werden (vgl. Rudow 1994; Barth 1990; Kramis-Aebischer 1995; Wegner et al. 1998/99; Hillert et al. 1999). Je stärker eine Person unter psychosomatischen Beeinträchtigungen insgesamt leidet, desto mehr wird sie *emotional erschöpft*, aber auch ausgebrannt sein. Unter den einzelnen Beschwerde-Kategorien dürften speziell die *Abgespanntheits-, Müdigkeits- und Überlastungssymptome* sowie *emotional-psychische Erscheinungen* relevant im Kontext mit Burnout sein und stärker mit den Burnout-Maßen korrelieren als etwa die Beschwerdegruppen *Herz-Kreislauf-, Glieder-Muskel- und Magen-Darm-Beschwerden* sowie die *konzentrativen und körperlichen Erregungserscheinungen* (vgl. Kramis-Aebischer 1995).
32. Krankheitsbedingte Fehlzeiten: Im Gegensatz zu psychosomatischen Beschwerden von Lehrern ist der konkrete Zusammenhang zwischen krankheitsbedingten Fehlzeiten und Burnout

bislang noch wenig untersucht – obwohl der Anteil an krankheitsbedingten Frühpensionierungen in Deutschland extrem hoch ist (vgl. u.a. Wegner & Szadkowski 1999). In Anlehnung an bedeutsame Burnout-Definitionen, etwa von Maslach & Jackson (1981), Freudenberger (1976) oder Pines et al. (1983) birgt das Burnout-Syndrom eine physische Erschöpfungskomponente. Aufgrund der Forschungslage davon auszugehen, dass *bei stärker ausgebrannten Lehrern zunehmend psychosomatische Beeinträchtigungen - vor allem depressive und somatoforme Schmerzerkrankungen - vorliegen* und *in der Folge auch die krankheitsbedingten Fehlzeiten vom Unterricht eindeutig höher sein dürften* als bei nicht ausgebrannten Lehrern. Demnach wären positive Korrelationen zwischen der Anzahl der Fehltage aufgrund von Gesundheitsproblemen und den Burnout-Werten der Lehrer, speziell bei den Dimensionen Emotionale Erschöpfung und (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit, zu erwarten.

In diesem Unterkapitel wurden – ohne zuviel von der theoretischen Grundlegung der im nun folgenden zweiten Teil berichteten empirischen Studie vorwegzunehmen – hypothetische Annahmen formuliert, die sich auf mögliche Zusammenhänge zwischen Burnout und den in er eigenen Untersuchung einbezogenen potentiellen Einflußfaktoren beziehen. Dieses Unterkapitel wurde *bewußt ans Ende des ersten Teils* gestellt, da es sich um Überlegungen bezüglich potentieller Einflußfaktoren auf das Ausbrennen der selbst befragten Gymnasiallehrkräfte handelt, die unmittelbar aus publizierten Forschungsergebnissen resultierenden bzw. diese gedanklich weiterführen. Insofern ist dieser Abschnitt als *‚inhaltliche Brücke'* der geschilderten Befundlage zum Burnout (Teil I) und den daraus abgeleiteten Annahmen für den eigenen empirischen Beitrag (Teil II) gedacht – nicht zuletzt mit der Absicht, Interesse für die Durchführung der folgenden Untersuchung, die erhaltenen Ergebnisse und deren Interpretation zu wecken.

II. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG - METHODE

6 Intention und Fragestellungen der empirischen Untersuchung

6.1 Allgemeine Intention

Ausgehend von der im **ersten Teil** dieser Arbeit erfolgten theoretischen Auseinandersetzung zur Definition, Symptomatik, Ätiologie sowie Epidemiologie des Burnout-Phänomens steht im Zentrum des **zweiten Teils** die Analyse des Burnout-Syndroms, welche anhand einer umfangreichen Datenbasis einer Fragebogen-Erhebung zur Belastung und Beanspruchung von Gymnasiallehrern (n=975) in drei Bundesländern Deutschlands vorgenommen werden soll. Neben der Ermittlung der graduellen Ausprägung und Verbreitung des Burnout-Phänomens wird der Einfluß verschiedener personenspezifischer sowie tätigkeits- und arbeitsplatzbezogener Belastungsfaktoren auf das Ausbrennen untersucht.

Nach der Diskussion der grundlegenden Fragen, was überhaupt unter dem Begriff ‚Burnout' zu verstehen ist, durch welche Symptome es sich äußert, wie es entsteht und wie häufig es vorkommt, widmet sich der nun folgende Teil der empirischen Analyse eines eigenen Datensatzes. Diese erfolgt speziell unter den Gesichtspunkten der Verbreitung des Syndroms unter Lehrern sowie möglicher Einflußfaktoren, die zur Entstehung bzw. Verstärkung oder zum Schutz vor Burnout beitragen. Entsprechende Überlegungen und Hypothesen, die sich maßgeblich aus der vorliegenden Befundlage ableiten lassen, wurden im vorangegangenen Abschnitt bereits dargelegt und sollen im Verlauf dieser Arbeit gestestet bzw. diskutiert werden (vgl. Kap. 5.2.2).

Anhand vorliegender Erklärungsmodelle zum Burnout-Konstrukt sowie unter Berücksichtigung bereits publizierter Forschungsarbeiten und darin enthaltender Belastungs-Beanspruchungs- bzw. Burnout-Modelle, über welche ein Überblick gegeben wurde, soll im weiteren ein eigenes theoretisches Modell entwickelt und empirisch überprüft werden. Es wird untersucht, für welche individuellen Faktoren und arbeits- bzw. organisationsspezifischen Rahmenbedingungen sich korrelative Zusammenhänge ermitteln lassen, anhand derer sich Vermutungen über verstärkende bzw. hemmende Einflüsse anstellen lassen, welche im weiteren Hinweise für Interventions- oder gar Präventionsmöglichkeiten von Burnout liefern könnten.

Zudem ergibt sich die interessante Möglichkeit eines bislang noch nicht durchgeführten Bundesländervergleichs im Hinblick auf die Verbreitung und Ausprägung des Ausbrennens von Gymnasiallehrern aus neuen und alten Bundesländern unter dem Einfluß unterschiedlicher bildungspolitischer Rahmenbedingungen.

Die Analyse berücksichtigt sehr unterschiedliche Aspekte als potentielle Einflußgrößen (vgl. Kap. 9) und stützt sich auf ein außerordentlich vielschichtiges Bedingungsgefüge, welches in dieser umfassenden Form in vorliegenden Burnout-Studien kaum zu finden ist.
Somit soll als **zentrales Anliegen** mit der vorliegenden Arbeit ein empirischer Beitrag zur Lehrer-Belastungs-Forschung geleistet werden, der eine aktuelle Beschreibung der Verbreitung und Ausprägung des Burnout-Syndroms einschließlich der Analyse von Zusammenhängen zwischen möglichen Einflußfaktoren auf das Ausbrennen anhand einer umfangreichen Stichprobe von knapp 1000 Gymnasiallehrern verschiedener Bundesländer beinhaltet.

Bevor Fragen nach Zusammenhängen zwischen Burnout und möglichen Einflußfaktoren erörtert werden können, muß das erste Anliegen der empirischen Untersuchung die Beantwortung der Frage sein, ab wann eine Person überhaupt als „ausgebrannt“ gelten kann. Zur Klärung dieser grundlegenden Frage sollen zunächst verschiedene Burnout-Maße - die drei Burnout-Dimensionen, der Burnout- Gesamtwert sowie Burnout-Phasen - ausgewertet, einander gegenübergestellt und mit Ergebnissen bereits vorliegender Burnout-Studien verglichen werden.

Die **zentrale Intention des empirischen Teils** läßt sich in folgende Zielsetzungen aufsplitten:

1. Darstellung und Analyse der epidemiologischen Verbreitung und Ausprägung des Burnout-Syndroms bei 975 Gymnasiallehrern.
2. Vergleich der Verbreitung und Ausprägung von Burnout zwischen den untersuchten (alten und neuen) Bundesländern Bayern, Thüringen und Brandenburg.
3. Ermittlung von Zusammenhängen zwischen Burnout-Dimensionen bzw. globalen Burnout-Maßen und diversen unabhängigen (individuums- sowie arbeits- bzw. organisationsbezogenen) Variablen.
4. Entwicklung und Überprüfung eines Burnout-Zusammenhangsmodells zur Bedingungsanalyse und zur Vorhersage von Burnout. In diesem Burnout-Arbeitsmodell sollen die vermuteten Zusammenhänge und Interaktionen zwischen verschiedenen Belastungsfaktoren des situativen Bedingungsfeldes und demographischen Merkmalen, Persönlichkeitsdispositionen einschließlich Bewältigungsressourcen sowie Beanspruchungsdimensionen und Burnout skizziert und gegebenenfalls modifiziert werden.
5. Kontrastgruppen-Vergleich zwischen nicht ausgebrannten und ausgebrannten Lehrern.
6. Zusammenstellung von Maßnahmen zur Prävention und Intervention des Burnout-Syndroms aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse über Zusammenhänge sowie anhand einer deskriptiven Auswertung von Vorschlägen zur Belastungsreduzierung aus der Lehrerperspektive unter Bezugnahme auf zum Teil veröffentlichte Ansätze.

6.2 Spezifische Fragestellungen

Die bereits in Kapitel 5.2 anhand der Forschungslage begründeten Annahmen weisen bereits auf wesentliche, weiterführende Überlegungen hin, die für die eigene Untersuchung und das relevant sind. Im Einzelnen sollen im empirischen Teil dieser Arbeit folgende Fragestellungen untersucht werden:

- Wie stark sind die untersuchten Lehrer vom Phänomen des Ausbrennens betroffen, d.h. wie sieht die *Verbreitung und Ausprägung* von Burnout in der vorliegenden Stichprobe aus?
- Gibt es Unterschiede im Hinblick auf die Verbreitung und Ausprägung von Burnout zwischen den drei untersuchten *Bundesländern* Thüringen, Bayern und Brandenburg?
  Lassen sich möglicherweise Unterschiede bezüglich der Ausprägung von Burnout zwischen den untersuchten Neuen und Alten Bundesländern finden?
- Welchen Einfluß haben *objektive, demographische und berufsbiographische* Personenmerkmale (wie z.B. Alter, Geschlecht, Familienstand, Fachschwerpunkt) auf die Ausprägung von Burnout?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen einzelnen Belastungsfaktoren der situativen *Arbeits- und Organisationsbedingungen* und Burnout? Begünstigen bestimmte schulische Merkmale und organisationsbezogene Rahmenbedingungen (wie z.B. soziales Klima, Kommunikationsstrukturen, Schulgröße, Führungsstil, Probleme an der Schule) die Entstehung von Burnout?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen verschiedenen *differentialpsychologischen Individualmerkmalen und Verhaltensweisen* der Lehrer und der Ausprägung von Burnout?
  - Begünstigen bestimmte Persönlichkeitsdispositionen (wie z.B. Grundstimmung und Interpretationstendenz, Verhaltenstyp oder soziale Unsicherheit) die Entstehung von Burnout?
  - Begünstigen bestimmte berufsbezogene Einstellungen (wie z.B. pädagogische Wert- und Erziehungseinstellungen) die Entstehung von Burnout?
  - Begünstigen bestimmte subjektive Deutungstendenzen (wie z.B. wahrgenommene Eignung und berufsbezogenes Selbstbewußtsein oder Kontrollüberzeugungen) die Entstehung von Burnout?
  - Begünstigen bestimmte Bewältigungsressourcen (spezielle Stress-Verarbeitungsstrategien bzw. schulische Coping-Stile) die Entstehung von Burnout?
- Inwieweit gibt es Zusammenhänge zwischen einzelnen Dimensionen der *akuten, kurzfristigeren Beanspruchung* und Burnout?

- Was unterscheidet *burnout-betroffene* von *nicht-betroffenen* Lehrkräften? Wie sieht ein graphisches Profil für potentiell burnout-gefährdete Personen aus?
- Inwieweit können die aufgestellten Hypothesen und das entwickelte *Burnout-Bedingungsmodell* mit den vorliegenden Daten empirisch bestätigt werden bzw. inwieweit sind Modifikationen angebracht?
- Inwieweit finden sich *Übereinstimmungen* der gefundenen Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung *mit Ergebnissen anderer Studien* zum Lehrer-Burnout bzw. ergeben sich möglicherweise Widersprüche zu Publikationen der Burnout-Forschungsliteratur?
- Wie beurteilen die direkt betroffenen Lehrer schulorganisationsbezogene *Vorschläge zur Belastungsreduzierung*? Lassen sich in der Beurteilung signifikante Unterschiede zwischen ausgebrannten und nicht-ausgebrannten Lehrern feststellen?
- Welche Vorschläge formulieren die befragten Gymnasiallehrer selbst zur Verringerung ihrer Belastung?
- Welche Hinweise für *Burnout-Präventions- und Interventionsansätze* lassen sich aufgrund der statistischen Analysen über Zusammenhänge zwischen *individuumsbezogenen* Merkmalen und Burnout ableiten? Lassen sich bestimmte Merkmale, Einstellungen und Verhaltensweisen auf der Ebene des einzelnen Lehrers herausfiltern, welche gefördert oder gezielt verändert werden sollten, um die Entstehung oder Verstärkung von Burnout effektiv verhindern zu können?
- Welche Hinweise lassen sich aufgrund der statistischen Analysen über Zusammenhänge zwischen situativen bzw. umweltspezifischen Bedingungen und Burnout ableiten? Lassen sich bestimmte Merkmale auf der *Arbeits- und Organisationsebene* herausfiltern, welche gefördert und gezielt verändert werden sollten, um der Entwicklung von Burnout entgegenwirken zu können?

7 Durchführung der Untersuchung

Die Daten zur vorliegenden Untersuchung wurden im Rahmen der bundesländervergleichenden Studie „Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium“ gewonnen, in der Schulen aus Thüringen, Brandenburg und Bayern einbezogen wurden. In der von der GEW in Auftrag gegebenen Studie sollten verschiedene objektive und subjektive Belastungs- und Beanspruchungsmomente erfasst und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Schulsysteme (zwölf- versus dreizehnjährige Schulzeit, Zentralabitur versus dezentrales Abitur sowie unterschiedliche Lehrerpflicht-stundenzahlen) in den drei Bundesländern miteinander verglichen werden. Hierbei ging es um die Prüfung der Hypothese einer höheren Belastung und Beanspruchung derjenigen Lehrer und Schüler, die in nur zwölfjähriger Schulzeit bis zum Abitur lehren bzw. lernen – wie es in Thüringen der Fall ist – im Vergleich zum dreizehnjährigen Schulsystem in Bayern und Brandenburg und in diesem Zusammenhang auch eine differenzierte Erfassung der Arbeitszeitbelastung der Beteiligten im Vordergrund (vgl. Böhm-Kasper et al. 2000b/ 2001b). Obwohl für einen Vergleich zwischen zwölf- und dreizehnjährigem Schulsystem Gymnasien aus Thüringen und Bayern bereits ausreichend gewesen wären, wurde als drittes Bundesland Brandenburg in die Untersuchung einbezogen, um Auswirkungen der verschiedenen Schultraditionen der Neuen bzw. Alten Bundesländer erkennen bzw. berücksichtigen zu können (vgl. Zedler & Weishaupt 1997). Da in der vorliegenden Untersuchung speziell die Situation der Lehrer von Interesse ist, soll in dieser Arbeit nur auf die Befragung, das Erhebungsinstrument sowie die Beschreibung der Lehrerstichprobe eingegangen werden.

7.1 Gewinnung der Stichprobe

Zur Gewährleistung einer möglichst repräsentativen Bestandsaufnahme der Situation an Gymnasien der beteiligten Bundesländer wurde bei der empirischen Untersuchung der Beanspruchung quantitativ vorgegangen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001b). Vorab wurde die Anzahl der Gymnasien pro Bundesland auf zwölf festgelegt. Aufgrund verspäteter Zusagen von zwei Gymnasien bzw. bereits erfolgter Zusagen von zwei Ersatz-Gymnasien im Nachrück-Verfahren beteiligten sich letztendlich insgesamt 38 Gymnasien, darunter 13 aus Thüringen, 12 aus Brandenburg und 13 aus Bayern. In 36 der 38 Gymnasien wurden sowohl Lehrer als auch Schüler mit den von der Projektgruppe entwickelten Erhebungsinstrumenten befragt. Zwei Gymnasien gestatteten aufgrund entsprechender Beschlüsse der Schulkonferenzen nur die Befragung der Lehrer, welche dann die

ausgefüllten Fragebogen per Post an die Projektgruppe zusenden konnten. Es kommt in keinem der drei Bundesländer zu einer Häufung in bestimmten Regionen des jeweiligen Bundeslandes. Die Verteilung der Gymnasien auf die *jeweilige Größe des Schulstandortes* ist in etwa ausgewogen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001b). In Brandenburg wurde zwar keine Schule an einem Standort von mehr als 100.000 (Großstadt) ausgewählt, aber der Standort eines von uns erfaßten brandenburgischen Gymnasiums weist mit mehr als 80.000 Einwohnern und entsprechender Infrastruktur durchaus großstädtische Strukturen auf. Durch eine Drittelung der empirischen Verteilung der Schülerzahlen je Schule anhand der jeweiligen Landesschulverzeichnisse wurden alle Gymnasien pro Bundesland in kleine, mittlere und große Schulen unterteilt. Auch in Bezug auf die *Schulgröße* verteilen sich die ausgewählten Gymnasien gleichmäßig auf die untersuchten Bundesländer, so dass in jeder Landesstichprobe die annähernd gleiche Anzahl an Gymnasien sowohl unter- als auch oberhalb des Landesmittelwertes der Schülerzahlen je Schule enthalten ist.

Für die Gesamtstichprobe ergeben sich in Bezug auf den *Standort* sowie auf die *Organisationsgröße* die in Tabelle 7.1 und 7.2 berichteten Verteilungen, die unabhängig von der eigentlichen Lehrer- und Schüler-Befragung über die jeweiligen Länder-Schulverzeichnisse (im Vorfeld) bzw. über die Schulleiter-Fragebogen ermittelt wurden: Nach den Angaben zum *Schulstandort bzw. der Gemeindeart* ist mit mehr als 75 Prozent die überwiegende Mehrheit der beteiligten 38 Gymnasien in einer Kleinstadt (55,3 Prozent) bzw. in einer Stadt mittlerer Größe (21,1 Prozent) gelegen. Drei Gymnasien haben einen ländlich-dörflichen Standort und die Lage von sechs Gymnasien befindet sich in großstädtischen Strukturen.

Standort / Gemeindeart	ländlich-dörflich	Kleinstadt	Stadt mittlerer Größe	Großstadt
Absolute Häufigkeiten	3	21	8	6
Relative Häufigkeiten (%)	7,9 %	55,3 %	21,0 %	15,8 %

Tab. 7.1: Verteilung der Gemeindearten auf die beteiligten Gymnasien. Absolute und relative Häufigkeiten der Standort (n=38 Gymnasien).

Schülerzahlen	400 – 599 Schüler	600 - 799 Schüler	800 – 999 Schüler	1000 < 1199 Schüler	1200 < 1399 Schüler
Absolute Häufigkeiten	7	18	6	5	2
Relative Häufigkeiten (%)	18,4 %	47,4 %	15,8 %	13,1 %	5,3 %

Tab. 7.2: Verteilung der Organisationsgröße bzw. Schülerzahlen auf die beteiligten Gymnasien. Absolute und relative Häufigkeiten der Schülerzahlen in Gruppen (n=38 Gymnasien).

Bezogen auf die *Organisationsgröße*, welche über die Schülerzahlen des jeweiligen Gymnasiums operationalisiert wurden, werden an knapp der Hälfte der befragten Gymnasien (47,4 Prozent) zwischen 600 und 800 Schüler unterrichtet. Rund 18 Prozent der einbezogenen Gymnasien werden von mehr als 1000 Schülern besucht, der Anteil an Gymnasien mit weniger als 600 Schülern beträgt ebenfalls rund 18 Prozent.

7.2 Durchführung der Befragung

Zur Erfassung der Belastung und Beanspruchung unter annähernd gleichen Bedingungen im Schuljahresablauf wurden die Lehrer und Schüler der 38 beteiligten Gymnasien innerhalb eines vierwöchigen Erhebungszeitraumes zwischen Ende Februar bis Ende März 1999 befragt. Hierbei wurden die jeweiligen Erhebungszeitpunkte durch parallel arbeitende Kleingruppen unseres Befragungsteams in den drei Bundesländern so organisiert, dass der Abstand zwischen Befragung und Osterferienbeginn jeweils gleich gross war. Ungefähr drei Wochen vor Befragung der Schüler schickten wir per Post die Lehrerfragebogen sowie jeweils einen Fragebogen für die Schulleitung zu den entsprechenden Schulsekretariaten, welche dann an die Fächer der Lehrerkollegien verteilt wurden. Der standardisierte Schulleiter-Fragebogen diente der Erfassung der schulspezifischen Rahmenbedingungen. Bis zum Tag der Schülerbefragung, welche von jeweils einem Projektmitarbeiter und einer studentischen Hilfskraft durchgeführt wurden, konnten die Lehrer ihre (ausgefüllten) anonym gehaltene Fragebogen in den Sekretariaten abgeben, die dann von dem jeweiligen Befragungsteam entgegengenommen wurden. Dabei kam es häufig vor, dass einzelne Lehrer ihre ausgefüllten Fragebogen persönlich den Projektmitarbeitern in die Hand drückten oder per Post an die Projektadresse zurückschickten – offensichtlich aus Angst, dass bei Abgabe im Sekretariat von Seiten der Schulleitung doch Einblicke in ihre persönlichen Angaben genommen werden könnte. Die Befragung der Schüler nahm insgesamt pro Gymnasium nicht länger als einen Schultag in Anspruch und erfolgte unter Anleitung der Projektmitarbeiter in jeweils einer Schulstunde. Auch für die Beantwortung des Lehrerfragebogens waren 45 Minuten Dauer als Richtwert vorgesehen, wobei die Bearbeitung des Lehrerfragebogens – im Gegensatz zur Schülerbefragung) weniger an die Schulaufenthaltszeit gekoppelt war als an die *generelle Frage der Motivation zum Ausfüllen*. Zwei Gymnasien gestatteten aufgrund entsprechender Beschlüsse der Schulkonferenzen nur die Befragung der Lehrer, welche dann die ausgefüllten Fragebogen per Post an die Projektgruppe zusenden konnten.

8 Beschreibung der Stichprobe

Die folgenden Ausführungen beziehen sich entsprechend des Anliegens dieser Arbeit nur auf die für die Analyse von Burnout auswertbare Stichprobe. Aufgrund der Anlage dieser Studie, welche unter anderem einen Vergleich zwischen den drei Bundesländern vorsieht, erfolgt die Darstellung der Verteilung und Repräsentativität der drei besonders interessierenden demographischen Variablen Geschlecht, Alter und Stellenart sowohl für die Gesamtstichprobe als auch differenziert nach Bundesländern (Kap. 8.1 und 8.2). Zusätzlich wird die Verteilung von einigen weiteren demographischen bzw. berufsbiographischen Variablen, für welche ein hypothetischer Zusammenhang zur Ausprägung von Burnout vermutet werden kann, untersucht (Kap. 8.3).

8.1 Rücklauf und Bundesländerverteilung

Ursprünglich wurden 2.120 Fragebogen an 38 Gymnasien in Thüringen, Bayern und Brandenburg verschickt (vgl. Kap. 7). Der Rücklauf führte zu insgesamt 1.079 Fragebögen, von denen jedoch nicht immer durchgehend alle Items und Skalen vollständig beantwortet worden waren. Die Rücklaufquote insgesamt beträgt 50,9 Prozent, wobei der Rücklauf in den drei Bundesländern unterschiedlich hoch ist (Rücklaufquote für Thüringen: 49,4 %, für Bayern: 56,8 %, für Brandenburg: 44,0 %) (vgl.Böhm-Kasper et al. 2001b). Da es in der vorliegenden Arbeit speziell um das Phänomen ‚Burnout' geht, wurden in die Analyse nur solche Fragebogen einbezogen, in denen die Items zum Burnout vollständig beantwortet worden sind. Dementsprechend reduziert sich der Stichprobenumfang, der mit n=975 Gymnasiallehrern immer noch vergleichsweise umfangreich ist und im zufriedenstellenden Bereich liegt, wie aus Tabelle 8.1 abzulesen ist.

BUNDESLAND	ursprünglich verschickte Fragebogen	Zur Analyse von Burnout auswertbare Fragebogen	Rücklaufquote	Anteil des Bundeslandes an der Gesamtstichprobe
	in absoluten Zahlen	in absoluten Zahlen	in Prozent	in Prozent
THÜRINGEN	654	288	44,0 %	29,5 %
BAYERN	862	436	50,6 %	44,7 %
BRANDENBURG	604	243	40,2 %	24,9 %
keine Länderangabe	8	8	0,4 %	0,8 %
GESAMTSTICHPROBE	**2120**	**975**	**46,0 %**	**100,0 %**

Tab. 8.1: Bundesländer-Verteilung und Rücklaufquote in der Stichprobe der Lehrerschaft.

Die Rücklaufquote bezogen auf die zur Burnout-Analyse auswertbaren Fragebogen beträgt für die Gesamtstichprobe 46,0 Prozent. Diese Quote bewegt sich in einer von vergleichbaren Belastungsstudien erreichten Größenordnung. Der jeweilige Rücklauf der Lehrkräfte aus den drei Bundesländern ist verschieden hoch: Für alle drei Bundesländer liegt die Rücklaufquote jeweils bei über vierzig Prozent: Bayern erreicht sogar eine Rücklaufquote von 50,6 Prozent (n=436), von den befragten Lehrern aus Thüringen beantworteten 44,0 Prozent den Fragebogen (n=288) und für das Bundesland Brandenburg ergibt sich eine Rücklaufquote von 40,2 Prozent (n=243). Demzufolge überwiegt der Anteil der Bayrischen Lehrerschaft mit rund 45 Prozent an der Gesamtstichprobe, während Lehrkräfte aus Thüringen mit knapp 30 Prozent und die Gymnasiallehrer aus Brandenburg mit knapp 25 Prozent in der vorliegenden Gesamtstichprobe vertreten sind.

8.2 Verteilung von Geschlecht, Alter und Stellenart – Repräsentativität der Stichprobe

Geschlecht.

Die Geschlechter-Verteilung der Gesamtstichprobe ist mit 55,6 Prozent Lehrerinnen relativ ausgewogen (vgl. Tab. 8.2). Innerhalb der einzelnen Bundesländer ergibt sich folgende Verteilung: In Thüringen und Brandenburg überwiegt mit 66,6 bzw. 70,0 Prozent der Frauenanteil an den Gymnasien, während die befragten bayrischen Gymnasien einen etwas stärkeren Lehrer-Anteil (58,9 Prozent) aufweisen.

GESCHLECHT	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-STICHPROBE
Lehrerinnen	66,6 %	41,1 %	70,0 %	**55,6 %**
Lehrer	33,4 %	58,9 %	30,0 %	**44,4 %**

Tab. 8.2: Geschlechter-Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

Zur Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Geschlechter-Verteilung.

Vergleicht man die Geschlechtszusammensetzung der vorliegenden Stichprobe mit den Daten des Statistischen Bundesamtes (Bildung im Zahlenspiegel 1999) für die hauptberuflichen Gymnasiallehrkräfte im Schuljahr 1997/98 in Deutschland bzw. in den drei untersuchten Bundesländern, sind deutliche Übereinstimmungen festzustellen (vgl. Tab. 8.3). Ungefähr zwei Drittel der Gymnasiallehrkräfte in Thüringen und Brandenburg sind nach Angaben des Statistischen Bundesamtes im Schuljahr 1997/98 weiblich, dies stimmt mit der vorliegenden Stichprobenzusammensetzung für die beiden neuen Bundesländer relativ gut überein.

GESCHLECHT	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-DEUTSCHLAND
Lehrerinnen in der Stichprobe	66,6 %	41,1 %	70,0 %	55,6 %
Lehrerinnen in den untersuchten Bundesländern*	67,0 %	36,9 %	65,6 %	46,0 %

*Quelle: Statistisches Bundesamt 1999

Tab. 8.3: Geschlechter-Verteilung der Gymnasiallehrkräfte in der Stichprobe und im Schuljahr 1997/98 nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (Angaben in Prozent).

In Thüringen sind die Prozentanteile der Lehrerinnen sogar fast identisch. In Bayern unterrichten über 60 Prozent männliche Lehrkräfte am Gymnasium, auch in der Stichprobe ist ein Übergewicht an männlichen Lehrern mit knapp 59 Prozent festzustellen. In Brandenburg und Bayern betragen die Abweichungen zwischen der Stichprobe und den Bundesländerstatistiken jeweils unter 5 Prozent. Insofern kann festgehalten werden, dass die Daten der vorliegenden Stichprobe in Bezug auf die Geschlechtsverteilung der Gymnasiallehrer die landesweite Situation in Thüringen sehr gut bzw. in Bayern und Brandenburg zufriedenstellend abbilden.[1]

Alter.

Das Alter der Lehrerschaft wurde anhand von vier verschiedenen Altersgruppen erfragt. Für die Verteilung der Gesamtstichprobe ergibt sich, daß rund 38 Prozent der Lehrkräfte zwischen 36 und 45 Jahre alt sind. Kaum geringer (32 Prozent) ist der Anteil der 46- bis 55jährigen Lehrpersonen. Folglich sind rund 70 Prozent der befragten Lehrkräfte zwischen 36 und 55 Jahre alt (vgl. Tab. 8.4).

ALTERS-GRUPPEN	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDENBURG	GESAMTSTICHPROBE
bis 35 Jahre	13,9	15,2	19,1	**15,9**
36 - 45 Jahre	46,9	31,6	39,0	**38,1**
46 - 55 Jahre	29,5	36,9	26,6	**32,0**
über 55 Jahre	9,7	16,4	15,4	**14,0**

Tab. 8.4: Altersgruppen-Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

Die unter 36-jährigen sind mit knapp 16 Prozent vertreten, ähnlich gering ist mit 14 Prozent der Anteil der über 55-jährigen an der Gesamtstichprobe. Dies bedeutet, dass mit 54 Prozent über die Hälfte der Lehrkräfte aus der Gesamtstichprobe nicht älter als 45 Jahre alt ist.

[1] Die Übereinstimmung des vorliegenden Datensatzes mit den Angaben des Statistischen Bundesamtes wurde mittels Chi-Quadrat-Tests (n.s.: p<.05) überprüft.

Zur Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Altersgruppen-Verteilung.

Die deutlich ablesbare Tendenz, daß die Lehrerschaft an Gymnasien in Bayern älter ist als die Kollegen in Brandenburg oder Thüringen, trifft sowohl auf die untersuchte Stichprobe wie auch auf die Angaben des Statistischen Bundesamtes zu.

ALTERSGRUPPEN	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDENBURG	DEUTSCHLAND
bis (unter) 35 Jahre	16,3	9,3	14,6	8,3
36 - 45 Jahre	42,3	30,2	40,3	30,6
46 - 55 Jahre	30,4	39,7	29,3	42,2
ab 55 Jahre	11,0	20,8	15,8	18,8

[1] Die Einteilung des Statistischen Bundesamtes erfasst die *unter* 35jährigen, die 35- bis *unter* 45jährigen Lehrkräfte usw., wodurch die Prozentangaben nicht exakt mit denen der Stichprobe vergleichbar sind.
(Quelle: Statistisches Bundesamt 1999)

Tab. 8.5: Altersgruppen-Verteilung der Gymnasiallehrkräfte im Schuljahr 1997/98 nach Angaben des Statistischen Bundesamtes[1] (Angaben in Prozent).

Den Daten des Statistischen Bundesamtes zufolge sind die Gymnasiallehrer-Kollegien in Brandenburg mit knapp 55 Prozent Lehrern unter 46 Jahren bzw. in Thüringen sogar knapp 59 Prozent vergleichsweise deutlich jünger als die Kollegien in Bayern mit einem Anteil von knapp 40 Prozent Lehrern unter 46 Jahren (vgl. tab. 8.5). In der vorliegenden Brandenburg-Stichprobe sind fast 60 Prozent Lehrkräfte nicht älter als 45 Jahre alt. Die Altersgruppen-Verteilung für die untersuchte Thüringer Stichprobe entspricht gut den Angaben des Statistischen Bundesamtes für die Grundgesamtheit. Auch die analysierte bayrische Lehrerstichprobe ist nur geringfügig jünger als die Angaben für Bayern vom Statistischen Bundesamt. Die Altersgruppen-Verteilung der vorliegenden Bundesländerstichproben entspricht für Thüringen und Brandenburg gut der jeweiligen landesweiten Situation. Für die Bayrische Lehrerstichprobe läßt sich die Tendenz einer im Vergleich zur Bayrischen Grundgesamtheit jüngeren Lehrerschaft feststellen. Die prozentualen Differenzen zwischen der Teilstichprobe aus Bayern und den Angaben des Statistischen Bundesamtes betragen zwischen 1,4 und 5,9 Prozent (vgl. Tab. 8.4 und Tab. 8.5). Dennoch kann die Altersgruppen-Verteilung auch für die Teilstichprobe aus Bayern im Vergleich zur Grundgesamtheit noch als zufriedenstellend bezeichnet werden.

Stellenart.

Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrschaft hat eine Stelle mit voller Stundenzahl. Dies sind rund drei Viertel der Befragten aus der Gesamtstichprobe. Knapp ein Viertel der Lehrkräfte hat eine Stelle mit reduzierter Unterrichtsstundenverpflichtung. Für die einzelnen Bundesländer sieht die Verteilung unterschiedlich aus: Während von den befragten Lehrern aus Bayern rund ein Drittel eine reduzierte Stelle wahrnimmt und in Brandenburg knapp 21 Prozent, haben nur rund 14 Prozent der

STELLENART	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG		GESAMT-STICHPROBE	
	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.
volle Stelle	85,7		65,7		79,3		**75,1**	
	64,5	35,5	23,9	76,1	68,1	31,9	**49,3**	**50,7**
reduzierte Stelle	14,3		34,3		20,7		**24,9**	
	78,8	22,0	73,6	26,4	78,0	22,0	**74,7**	**25,3**

Tab. 8.6: Verteilung der Stellenart (Beschäftigungsumfang) in der Stichprobe der Lehrerschaft, differenziert nach Bundesland und Geschlecht (Angaben in Prozent).

Thüringer Gymnasiallehrkräfte eine Stelle mit reduzierter Stundenzahl (vgl. Tab. 8.6). Betrachtet man zusätzlich die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Lehrkräfte mit reduzierten Stellen, finden sich erwartungsgemäß mehr deutlich mehr Frauen, die eine Stelle mit reduzierter Stundenzahl wahrnehmen: Das Geschlechter-Verhältnis beträgt 3:1 mit knapp 75 Prozent teilzeitbeschäftigten Frauen und rund 25 Prozent teilzeitbeschäftigten Männern. Diese Tendenz findet sich nicht nur in der Gesamtstichprobe, sondern auch in den drei untersuchten Bundesländern (vgl. Tab. 8.6). Demgegenüber ist die Geschlechter-Verteilung bei den vollzeitbeschäftigten Lehrkräften deutlich ausgewogener: In der Gesamtstichprobe ist das Geschlechtsverhältnis praktisch 1:1 mit 49,3 Prozent weiblichen und 50,7 Prozent männlichen Vollzeitlehrern. Während in der Thüringer und in der brandenburgischen Länderstichprobe der Anteil der Vollzeitlehrerinnen annähernd zwei Drittel beträgt (64,5 bzw. 68,1 Prozent), überwiegt in der Bayrischen Teilstichprobe der Anteil der männlichen Vollzeitbeschäftigten mit über drei Vierteln (76,1 Prozent) deutlich.

Zur Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Verteilung der Stellenart.

Auch den Angaben des Statistischen Bundesamtes zufolge haben in Thüringen im Vergleich zu den beiden anderen untersuchten Bundesländern die wenigsten Gymnasiallehrer eine Stelle mit reduzierter Stundenzahl (knapp 10 Prozent). Brandenburg liegt zwischen Bayern und Thüringen in Bezug auf den Anteil an Gymnasiallehrern mit reduzierten Stellen (vgl. Tab. 8.7). Mit deutlichem Abstand weist Bayern den vergleichsweise höchsten Anteil an Teilzeitlehrern auf (knapp 28 Prozent). Diese Reihung findet sich ebenfalls bei den drei Bundesländer-Stichproben – wenngleich der prozentuale Anteil der Teilzeitbeschäftigten in den drei Länderstichproben jeweils höher liegt als in den Grundgesamtheiten der entsprechenden Bundesländer. Die prozentualen Differenzen liegen für die beiden neuen Bundesländer unter fünf Prozent (4,5 % für Thüringen bzw. 4,6 % für Brandenburg); die Differenz zwischen der Bayrischen Grundgesamtheit und der bayrischen Stichprobe beträgt 6,8 Prozent.

STELLENART	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG		DEUTSCHLAND	
	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.
volle Stelle	90,2		72,5		83,9		74,5	
	65,7	34,3	22,2	77,8	63,9	36,1	35,5	64,7
reduzierte Stelle	9,8		27,5		16,1		25,5	
	78,8	21,2	75,5	24,5	74,3	25,7	77,2	22,8

(Quelle: Statistisches Bundesamt 1999, S.42-46).

Tab. 8.7: Verteilung der Stellenart (Beschäftigungsumfang) der Gymnasiallehrkräfte im Schuljahr 1997/98 nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (Angaben in Prozent).

Folglich sind die teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte in den Bundesländer-Stichproben etwas überrepräsentiert. Insgesamt können die Teilstichproben der Bundesländer jedoch in Bezug auf die Verteilung von Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigten als gerade noch zufriedenstellend repräsentativ eingestuft werden. Bezogen auf die Gesamtstichprobe beträgt der Anteil Vollzeitstelle versus Teilzeitstelle 3 zu 1 für die analysierte Stichprobe mit 75,1 Prozent Vollzeitlehrern. Dies entspricht zahlenmäßig sehr gut den Angaben des Statistischen Bundesamtes für Gesamtdeutschland mit 74,5 Prozent vollbeschäftigten Gymnasiallehrern (vgl. Tab. 8,7 und Tab. 8.6).

Berücksichtigt man zusätzlich die Verteilung des Geschlechts innerhalb der Voll- und Teilzeitbeschäftigten, kann festgestellt werden, dass mit den vorliegenden Länderstichproben die bundesweite Situation in Bezug auf die Geschlechtsverteilung innerhalb der voll- und teilzeitbeschäftigten Gymnasiallehrkräfte relativ gut abgebildet wird. Das Überwiegen der Lehrerinnen mit einem Anteil von über drei Vierteln (rund 77 Prozent) bei den teilzeitbeschäftigten Lehrkräften bezogen auf die deutschlandweite Situation entspricht gut den Daten der Gesamtstichprobe (rund 75 Prozent teilzeitbeschäftigte Frauen). Auch die vorliegenden Länderstichproben decken sich bezogen auf die Geschlechtsverteilung innerhalb der teilzeitbeschäftigten Gymnasiallehrer im wesentlichen mit den Angaben des Statistischen Bundesamtes, die Differenzen liegen zwischen 0 und 3,7 Prozent (vgl. Tab. 8.7 und Tab. 8.6). Dagegen liegt bei den Vollzeitbeschäftigten der Anteil der Männer deutschlandweit bei knapp 65 Prozent, während das Geschlechtsverhältnis bei den Vollzeitbeschäftigten der vorliegenden Gesamtstichprobe ausgewogen ist. Innerhalb der drei Bundesländer-Stichproben wird die bundesweite Situation jedoch gut widergegeben: Die tendenzielle 2/3-Mehrheit der Frauen innerhalb der Vollzeitbeschäftigeten findet sich in den Stichproben sowie in den bundesweiten Daten. Unter den Vollzeitbeschäftigten in Bayern liegt der Frauenanteil bei unter einem Viertel, was auch den Daten der Bayrischen Teilstichprobe entspricht. Die prozentualen Differenzen zwischen den Länderstichproben und den Angaben des Statistischen Bundesamtes liegen für Thüringen und Bayern bei 1,2 bzw. 1,7 Prozent und auch für Brandenburg mit 4,2 Prozent im akzeptablen Bereich.

Zusammenfassend kann die Lehrerstichprobe in den drei untersuchten Bundesländern in Bezug auf die Variablen *Geschlecht* und *Altersgruppen* als gut repräsentativ bzw. im Hinblick auf die *Verteilung der Voll- und Teilzeitstellen* – auch unter Berücksichtigung der Geschlechtsverhältnisse innerhalb der Stellenart - als gerade noch zufriedenstellend repräsentativ beurteilt werden, weshalb auf entsprechende Gewichtungsprozeduren verzichtet werden kann.

8.3 Verteilung weiterer demographischer bzw. berufsbiographischer Variablen

Aufgrund der intendierten Überprüfung verschiedener Zusammenhangshypothesen zwischen weiteren demographischen bzw. berufsbiographischen Variablen und der Ausprägung von Burnout soll in diesem Abschnitt noch kurz die Verteilung weiterer Variablen in der Gesamtstichprobe sowie für die drei Bundesländer dargestellt werden.

Dienstalter.

Das Dienstalter muß sich nicht zwingend mit dem Alter der Befragten im eigentlichen Sinne decken, weshalb zusätzlich nach dem Dienstalter der Lehrkräfte gefragt wurde. Die Erfassung des Dienstalters erfolgte als offene Frage nach der Anzahl der Berufsjahre (nach dem Referendariat). Die Angaben wurden zur besseren Übersicht in vier Gruppen zusammengefaßt.

DIENSTALTERS-GRUPPEN	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDENBURG	GESAMT-STICHPROBE
bis zu 5 Dienstjahre	10,1 %	15,7 %	9,1 %	**12,7 %**
6 bis 15 Dienstjahre	20,1 %	26,7 %	25,1 %	**24,2 %**
16 bis 25 Dienstjahre	42,7 %	38,5 %	36,2 %	**39,2 %**
26 und mehr Dienstjahre	27,1 %	19,1 %	29,6 %	**23,9 %**

Tab. 8.8: Dienstalter in 4 Gruppen. Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

In der Gesamtstichprobe weist mit knapp 40 Prozent der größte Anteil der Befragten zwischen 16 und 25 Berufsjahre auf. Mit rund 24 Prozent folgen die Gruppen der Lehrkräfte mit sechs bis 15 bzw. mit 26 und mehr Dienstjahren. Knapp 13 Prozent der Befragten unterrichten noch nicht länger als fünf Jahre im Schuldienst (vgl. Tab. 8.8).

Ein ähnliches Bild ergibt sich in den drei Bundesländer-Stichproben, wobei die Befragten der beiden neuen Bundesländer tendenziell mehr Dienstjahre aufweisen als es bei den Befragten aus Bayern der Fall ist (vgl. Tab. 8.8). Dies ist insofern bemerkenswert als sich bezogen auf das Alter der

Befragten die umgekehrte Tendenz, nämlich eine vergleichsweise ältere Lehrerschaft in Bayern. Eine Erklärung hierfür könnte unter anderem unterschiedliche schulische und universitäre Ausbildungsdauern zwischen den alten und neuen Bundesländern vor der Wende sein.

Fachlicher Schwerpunkt.

Zur Ermittlung des fachlichen Schwerpunktes sollten die Lehrkräfte einen von sieben Unterrichtsbereichen ankreuzen, in dem sie schwerpunktmäßig (in ihrem 1. bzw. 2.Fach) tätig sind. In Tabelle 8.9 sind die prozentualen Angaben für die Zuordnung zu einem Unterrichtsbereich für das 1. Fach angegeben.

FACHLICHER SCHWERPUNKT	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-STICHPROBE
1 sprachlich	35,2 %	44,0 %	32,8 %	**38,4 %**
2 musisch-künstlerisch	8,8 %	7,6 %	7,9 %	**8,0 %**
3 mathematisch-naturwissenschaftlich	37,3 %	31,7 %	37,8 %	**35,0 %**
4 historisch-gesellschaftlich-sozialwissenschaftlich	10,6 %	5,3 %	11,2 %	**8,4 %**
5 technisch-hauswirtschaftlich	0,4 %	0,5 %	1,2 %	**0,6 %**
6 sportlich	6,7 %	5,6 %	9,1 %	**6,8 %**
7 religiös-ethisch	1,1 %	5,3 %	/	**2,7 %**

Tab. 8.9: Fachlicher Schwerpunkt in 7 Gruppen. Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

Die meisten Lehrer unterrichten schwerpunktmäßig im sprachlichen (38,4 Prozent) oder im mathematisch-naturwissenschaftlichem Bereich (35,0 Prozent). Diese zwei Fachbereiche nennen annähernd drei Viertel (73,4 Prozent) der Befragten der Gesamtstichprobe. Dem historisch-gesellschaftlich-sozialwissenschaftlichen Fachbereich sowie dem musisch-künstlerischen Fachbereich ordnen sich jeweils rund 8 Prozent der Lehrkräfte zu. Sport haben noch knapp 7 Prozent der Befragten als Schwerpunktfach, während weniger als drei Prozent der Befragten schwerpunktmäßig im religiös-ethischen Fachbereich unterrichten. Dem technisch-hauswirtschaftlichen Fachbereich ordnen sich lediglich 0,6 Prozent (n=6) der Lehrkräfte zu (vgl. Tab. 8.9).

Für die drei Bundesländer-Stichproben ergibt sich ein ähnliches Bild: Auch hier unterrichten jeweils über 70 Prozent der Befragten (Thüringen:72,5 Prozent; Bayern: 75,7 Prozent; Brandenburg: 70,6 Prozent) schwerpunktmäßig im sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Tab. 8.9).

Familienstand.

Bei der Erfassung des Familienstandes sollte eine von sieben Möglichkeiten angekreuzt werden. In der Gesamtstichprobe sind annähernd drei Viertel der Befragten verheiratet und leben mit dem Partner zusammen. In den Teilstichproben der Bundesländer trifft dies ebenfalls auf jeweils über 70 Prozent zu, wobei sich hier Schwankungen von 6,5 Prozent ergeben:

FAMILIENSTAND	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-STICHPROBE
1 ledig und allein lebend	9,0 %	14,0 %	5,3 %	**10,4 %**
2 ledig und mit Partner/in zusammenlebend	5,9 %	6,4 %	7,4 %	**6,8 %**
3 verheiratet und zusammenlebend	76,0 %	71,7 %	78,2 %	**74,4 %**
4 verheiratet und getrennt lebend	2,4 %	1,4 %	2,1 %	**1,8 %**
5 verwitwet	0,7 %	0,5 %	2,5 %	**1,0 %**
6 geschieden	3,1 %	3,2 %	2,5 %	**3,0 %**
7 geschieden/ verwitwet und mit Partner/in zusammenlebend	2,8 %	2,8 %	2,1 %	**2,6 %**

Tab. 8.10: Familienstand: Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

In der Bayrischen Stichprobe ist der Anteil der verheirateten und mit dem Partner zusammenlebenden Personen mit 71,7 Prozent vergleichsweise niedriger als in Thüringen (76,0 Prozent) oder Brandenburg (78,2 Prozent). Die zweitgrößte Gruppe machen mit 10,4 Prozent der Gesamtstichprobe die ledigen und allein lebenden Befragten aus. Diesmal ist unter den Befragten aus Bayern mit 14,0 Prozent der Anteil lediger und allein lebender Gymnasiallehrer höher als in den beiden neuen Bundesländern (Thüringen: 9,0 Prozent; Brandenburg: 5,3 %). Es folgen die ohne Trauschein in einer Partnerschaft lebenden Lehrer, die immerhin noch einen Anteil von 6,8 Prozent der Gesamtstichprobe ausmachen und zwischen den Bundesländern relativ gleich vertreten sind (5,9 bis 7,4 Prozent) (vgl. Tab.8.10).

FAMILIENSTAND	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-STICHPROBE
allein lebend (1,4,5,6)	15,3 %	19,1 %	12,3 %	**16,2 %**
in einer Partnerschaft zusammenlebend (2,3,7)	84,7 %	80,9%	87,7 %	**83,8 %**

Tab. 8.11: Familienstand in 2 Gruppen: Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

Faßt man den Familienstand in lediglich zwei Kategorien zusammen, welche für die spätere Burnout-Auswertung im Sinne von sozialer Unterstützung durch eine räumlich enge Partnerschaft

interessant sein könnten, erhält man eine Trennung zwischen allein lebenden Lehrkräften und in einer Partnerschaft zusammenlebenden Lehrkräften (vgl. Tab. 8.11). Es zeigt sich, dass mit knapp 84 Prozent die überwiegende Mehrheit der Befragten mit einem Partner zusammenlebt und nur rund 16 Prozent angeben, alleine zu leben. Im Bundesländer-Vergleich liegt der Anteil der alleinlebenden Lehrkräfte mit rund 19 Prozent vergleichsweise höher als in Thüringen (15,3 Prozent) oder Brandenburg (12,3 Prozent).

Partner auch Lehrer.

Die in einer Partnerschaft lebenden Befragten wurden zusätzlich gefragt, ob ihr Partner ebenfalls Lehrer bzw. als Lehrer berufstätig ist. Diese Frage wurde gestellt, da ihre Beantwortung ebenfalls für die spätere Burnout-Auswertung im Sinne von sozialer Unterstützung bzw. hypothetisch angenommenes, höheres Verständnis und Einfühlungsvermögen innerhalb einer ‚Lehrerpartnerschaft' von Bedeutung sein könnte. Von den in einer Partnerschaft lebenden Befragten (n=816) leben über ein Drittel in einer ‚Lehrerbeziehung' (36,8 Prozent), wobei immerhin knapp 30 Prozent auch zur Zeit der Befragung als Lehrer berufstätig waren (vgl. Tab. 8.12).

PARTNER AUCH LEHRER	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-STICHPROBE
...Nein.	69,7 %	60,0 %	61,7 %	**63,2 %**
...Ja, und zur Zeit als Lehrer/in berufstätig.	25,4 %	31,7 %	31,8 %	**29,7 %**
...Ja, aber zur Zeit nicht als Lehrer/in berufstätig.	4,9 %	8,3 %	6,5 %	**7,1 %**

Tab. 8.12: Partner auch Lehrer. Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

In der Teilstichprobe aus Thüringen ist der Anteil der ‚Lehrerpartnerschaften' mit 30,3 Prozent im Bundesländer-Vergleich am niedrigsten. Brandenburg und Bayern liegen mit 38,3 bzw. 40,0 Prozent Befragten, deren Lebenspartner ebenfalls Lehrer ist, höher (vgl. Tab. 8.12).

Kinderanzahl.

Die Ermittlung der Kinderzahl wurde als offene Frage an die Lehrkräfte gestellt. Erwartungsgemäß haben mit knapp 44 Prozent die meisten Befragten zwei Kinder. Ein Kind haben immerhin knapp 23 Prozent der Gesamtstichprobe, ähnlich hoch ist mit knapp 21 Prozent der Anteil der kinderlosen Lehrkräfte. Rund zehn Prozent haben drei Kinder, die restlichen 2,5 Prozent haben zwischen vier und sechs Kindern (vgl. Tab. 8.13).

KINDERZAHL	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-STICHPROBE
keine Kinder	12,8 %	31,1 %	12,0 %	**20,8 %**
1 Kind	29,5 %	16,2 %	26,9 %	**22,7 %**
2 Kinder	49,3 %	35,5 %	50,8 %	**43,6 %**
3 Kinder	7,3 %	13,2 %	8,7 %	**10,4 %**
4 Kinder	1,0 %	2,8 %	1,7 %	**2,0 %**
5 Kinder	/	0,7 %	/	**0,3 %**
6 Kinder	/	0,5 %	/	**0,2 %**

Tab. 8.13: Kinderzahl. Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

Für die Analyse von Burnout wurde entsprechend der Tabelle 8.14 die Einteilung in kinderlose bzw. Personen mit Kindern vorgenommen, da davon ausgegangen wird, dass Unterschiede in der Belastung speziell zwischen diesen zwei Gruppen bestehen – also im Kriterium, ob man *überhaupt* für ein Kind sorgt – unabhängig von der Zahl der Kinder, für die man erziehungsberechtigt ist.

KINDERZAHL IN 2 GRUPPEN	THÜRINGEN	BAYERN	BRANDEN-BURG	GESAMT-STICHPROBE
keine Kinder	12,8 %	31,1 %	12,0 %	**20,8 %**
ein oder mehrere Kind(er)	87,2 %	68,9 %	88,0 %	**79,2 %**

Tab. 8.14: Kinderzahl in 2 Gruppen. Verteilung in der Stichprobe der Lehrerschaft (Angaben in Prozent).

Zwischen den drei Bundesländern zeigen sich speziell beim Vergleich alte versus neue Bundesländer Differenzen dahingehend, dass in Bayern der Anteil der kinderlosen mit rund 31 Prozent deutlich höher liegt als in Thüringen mit knapp 13 Prozent bzw. in Brandenburg mit 12 Prozent. Ein oder zwei Kinder haben knapp 79 Prozent der Befragten aus Thüringen bzw. knapp 78 Prozent aus Brandenburg, dagegen nur knapp 52 Prozent in der bayrischen Stichprobe. Dafür haben rund 17 Prozent der Befragten aus Bayern drei oder mehr Kinder, während dies auf nur rund acht Prozent der Thüringer Lehrerstichprobe bzw. auf rund zehn Prozent der Teilstichprobe aus Brandenburg zutrifft (vgl. Tab. 8.13).

9 Operationalisierungen

Eine Einordnung der einzelnen Variablen in das Burnout-Bedingungsmodell ist in Kapitel 18 vorgesehen. An dieser Stelle geht es um die theoretische Grundlegung und Erklärung des Burnout-Arbeitsmodells, das zur Darstellung der übergeordneten Felder bzw. Variablen-Komplexe dient, in welches die einzelnen Parameter später eingeordnet werden sollen (vgl. Kap. 18, insbesondere Abb. 18.1). Nach einigen grundsätzlichen Bemerkungen zum Erhebungsinstrument (in Kap. 9.2) sind die Operationalisierungen der modelltheoretischen Felder in einzelne Variablen und Parameter in Kapitel 9.3 tabellarisch dargestellt.

9.1 Theoretische Grundlegung des Arbeitsmodells

Das vorliegende Arbeitsmodell basiert auf Annahmen der *kognitiven Stress- und Handlungstheorie*, die zurückgeht auf Lazarus (1966), Lazarus & Launier (1981), Selye (1975) und das *Konzept der erlernten Hilflosigkeit* nach Seligman (1979). Es lehnt sich wesentlich an das erweiterte *Belastungs-Beanspruchungs-Modell* für Lehrer von Rudow (1990, 1994) an, der sich in einer Reihe von Publikationen umfassend mit dem Themenbereich der Lehrer-Belastungsforschung auseinandergesetzt hat (vgl. Kap. 3.1).[1] Nach der handlungstheoretischen Sichtweise wird eine auf Belastungseinwirkung folgende Beanspruchungsreaktion nicht unmittelbar von den Reizgegebenheiten der Außenwelt gesteuert, sondern durch dazwischen geschaltete subjektive Bedeutungszuschreibungen. Diese Attributionen beeinflussen die gefühls- und handlungsbezogenen Reaktionen eines Individuums und führen zu Beanspruchungsreaktionen und -folgen. Ein wichtiges modelltheoretisches Merkmal ist hierbei neben der Trennung zwischen (1) *objektiven* Anforderungen sowie Arbeits- und Organisationsmerkmalen auf der einen Seite und (2) *subjektiven* Persönlichkeitsfaktoren sowie Leistungs- und Handlungsvoraussetzungen des Individuums auf der anderen Seite die zwischen den Belastungsfaktoren und den Beanspruchungsdimensionen als Filter wirkenden subjektiven Bewertungsprozesse und Bewältigungsressourcen. Sind die von außen an die Person gerichteten (Arbeits-)Anforderungen überhöht, kann es zu einem Ungleichgewicht zwischen ihnen und den Fähigkeiten, Bedürfnissen bzw. Ansprüchen des Individuums kommen. Unter Bezugnahme auf den physiologischen Stress-Begriff nach Selye (1975) wird Belastung als eine Art Spannungszustand aufgrund der *Imbalance* zwischen *IST*- und *SOLL-Zustand* verstanden (vgl. Kap.

[1] Aktuell wurden im Jahre 2000 (Juni bzw. November) die europäischen Fassungen der DIN EN ISO 10075 ‚Ergonomic principles related to mental work load' verabschiedet, in denen Allgemeines & Begriffe sowie Gestaltungsgrundsätze zum Thema ‚Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung' erörtert werden. Wie auch in der vorliegenden Modell-Konzeption wird auch darin ein Ursache-Wirkungs-Modell im Sinne des Belastungs-Beanspruchungs-Modells definiert und Belastung bzw. Beanspruchung beinhalten nicht per se negative Wirkungen bzw. Einflüsse (vgl. DIN EN ISO 10 075-1 November 2000 bzw. DIN EN ISO 10 075-2 Juni 2000). Auf internationaler Ebene wird derzeit an Teil 3 gearbeitet, in dem Anforderungen an Verfahren zur Messung und Erfassung psychischer Belastung, Beanspruchung und ihrer Folgen festgelegt werden sollen.

3.1). Diese Imbalance wird im vorliegenden Arbeitsmodell nicht durch die objektiven, umweltbedingten Anforderungen der (Arbeits-)Umwelt an sich hervorgerufen, sondern durch *Kognitionen* des Individuums, den gestellten Anforderungen aufgrund der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen nicht genügen zu können oder wenn doch, dann nur unter Vernachlässigung der eigenen Ansprüche und Bedürfnisse. Folglich *kann* Belastung - muß aber nicht unbedingt - zu Stress im negativen Sinne führen. Wie sich Belastung auswirkt, hängt also maßgeblich von ihrer kognitiven

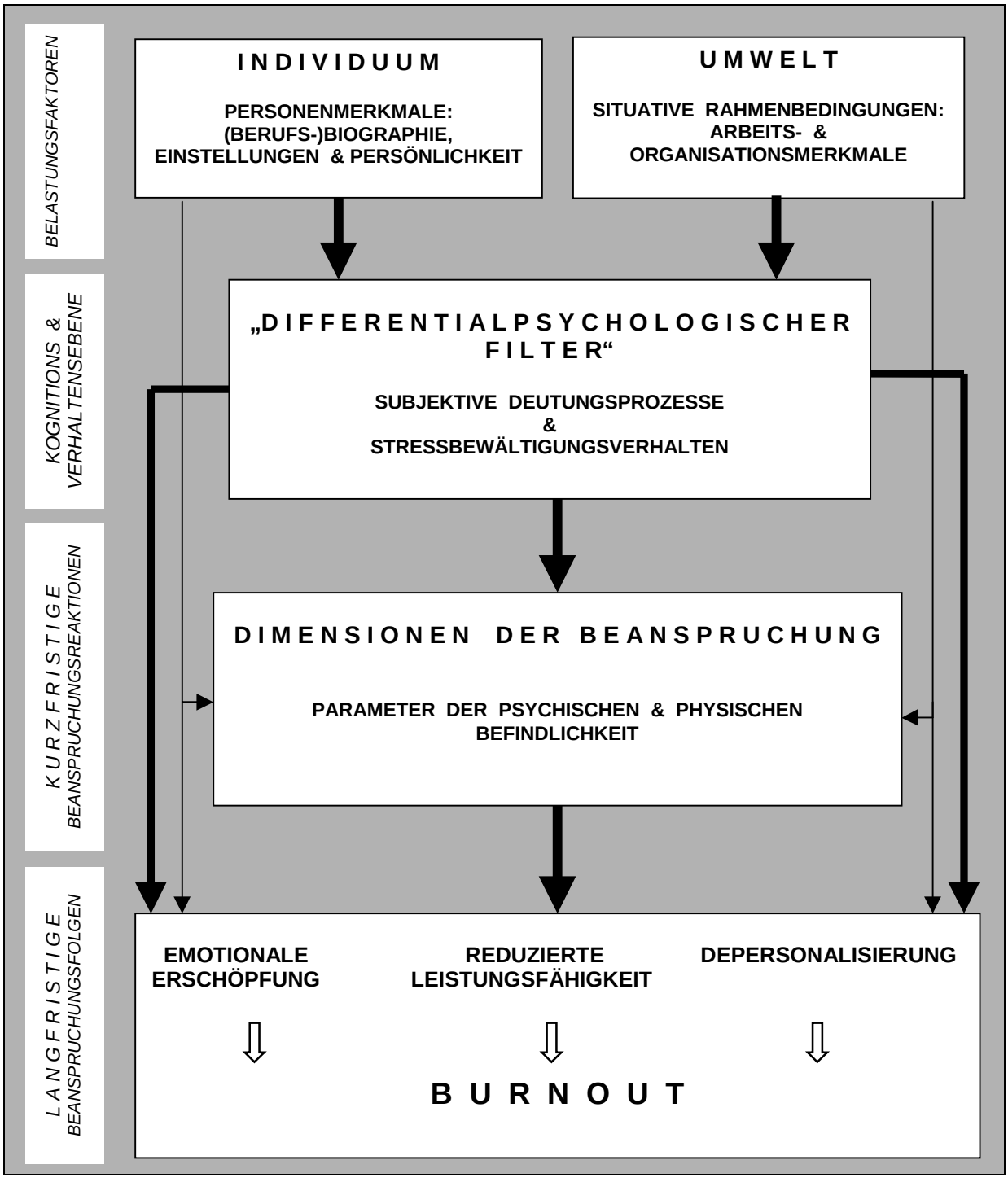

Abb: 9.1: Theoriegeleitetes Arbeitsmodell der Variablenzusammenhänge zur Analyse von Burnout.

Verarbeitung ab, der eine entscheidende Rolle in der kognitiven Stress- und Handlungstheorie zukommt. Erst im Kontext dieser kognitiven Bewertung von subjektiven Bewältigungsressourcen sowie Ansprüchen und objektiver Belastung wird letztere zur eigentlichen *Beanspruchung*. Diesem Postulat wird modelltheoretisch durch den zwischen Belastung und Beanspruchung geschalteten „diffenentialpsychologischen Filter" Rechnung getragen (vgl. Abb. 9.1).

Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen sind meßbar in Parametern des vorliegenden Modells wie Angst, Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit oder psychosomatischen Beschwerden. Bei länger einwirkender Überlastung kann es zum Ausbrennen kommen. Das *Burnout-Syndrom* mit seinen Dimensionen *Emotionale Erschöpfung, subjektiv reduzierter Leistungsfähigkeit* und *Depersonalisierung* kann als langfristige Beanspruchungsfolge im Zusammenhang mit unzureichenden Bewältigungsressourcen als ‚Spitze des Beanspruchungs-Eisbergs' aufgefaßt werden. In Anlehnung an das von Cherniss (1982) vorgelegte Burnout-Modell, der das Ausbrennen als Folge von langfristig gescheiterten Coping-Versuchen versteht (vgl. Kap. 3.2), ist ein entscheidender Aspekt des für die folgende Untersuchung konzipierten Burnout-Arbeitsmodells die zentrale Stellung des Bewältigungsverhaltens neben den subjektiven Deutungsprozessen. Wie aus Abbildung 9.1 hervorgeht, besteht der sogenannte ‚*differentialpsychologische Filter'* nicht nur aus Bewertungsprozessen, sondern aus *zwei zentralen Komponenten:* Modelltheoretisch gleichgestellt mit den (1) subjektiven Deutungsprozessen ist das (2) Bewältigungsverhalten. Insofern hebt sich das vorgelegte Arbeitsmodell nicht nur in seiner Berücksichtigung einer vergleichsweise hohen Zahl an möglichen Einflußfaktoren von bisherigen Burnout-Modellen ab (s.u.), sondern setzt auch unter modelltheoretischen Gesichtspunkten weiterführende Akzente.

Das Konstrukt Burnout wird in diesem Modell als Funktion von objektiven und subjektiven Personenmerkmalen, situativen Arbeits- und Organisationsbedingungen, differentialpsychologischen Individualmerkmalen und Verhaltensweisen (mit modifizierender Filterfunktion) sowie verschiedenen (akuten) Dimensionen der Beanspruchung verstanden. Dieser mehrdimensionale Ansatz wird entsprechend des Modells operationalisiert durch eine Reihe *unabhängiger*, *intervenierender* sowie *abhängiger* Variablen:

Die **objektiven und subjektiven Personenmerkmale** sowie *die* **situativen Arbeits- und Organisationsbedingungen** machen zusammen als *unabhängige Variablen* die Belastungsfaktoren der Einzelperson aus. Die objektiven Personenmerkmale enthalten biographische und berufsbiographische Daten (einzelne Variablen vgl. Tab. 9.1 in Kap. 9.3). Zu den subjektiven Personenmerkmalen fallen eine Reihe von berufsbezogenen Einstellungen und verschiedene Persönlichkeitsmerkmale, die das Individuum im Sinne von Eigenschaften in die jeweilige Situation mitbringt und die dessen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kognitionen und Handlungsweisen beeinflussen.

Das situative Bedingungsfeld umfaßt objektive Tätigkeits- und Organisationsmerkmale sowie die (zu einem gewissen Grad subjektive) Einschätzung der Bedingungen an der Schule.

Diese Belastungsfaktoren werden in Abhängigkeit von verschiedenen **differentialpsychologischen Individualmerkmalen und Verhaltensweisen** *im Sinne eines Filters kognitiv* verarbeitet. Diese *sogenannte* „differentialpsychologische Filterstation" besteht aus zwei zentralen, sich gegenseitig beeinflussenden Komponenten: die **subjektiven Bewertungsprozesse** auf der einen Seite und das **Stress-Bewältigungsverhalten** auf der anderen Seite. Unter die subjektiven Deutungsprozesse fallen sowohl die Eignungswahrnehmung und das berufliche Selbstbewußtsein sowie Kontrollüberzeugungen (einzelne Variablen vgl. Tab. 9.1 in Kap. 9.3). Beim Bewältigungsverhalten wird innerhalb des Arbeitsmodells (in stark vereinfachender Form) zwischen zwei grundlegenden Coping-Stilen, regressiv-resignierenden und konstruktiv-aktiven Strategien unterschieden. Wie aus dem Modell hervorgeht, werden die Komponenten des differentialpsychologischen Filters zum Teil als *abhängige Variablen* und zum Teil als *intervenierende Variablen* betrachtet. Sie stellen die entscheidende Komponente der subjektiven Belastungsverarbeitung dar: Die Belastungsfaktoren wirken sich (was auch durch die unterschiedliche Strichstärke der Pfeilbeziehungen im Modell deutlich wird) also weniger direkt, als vielmehr indirekt - in Abhängigkeit eines mehr oder weniger erfolgreichen Bewältigungsverhaltens sowie von subjektiven Bewertungsprozessen der bestehenden Anforderungen und eigenen (Bewältigungs-)Ressourcen - auf die Beanspruchung aus und damit langfristig auch auf die Entwicklung von Burnout.

Die beiden Komponenten des differentialpsychologischen Filters beeinflussen auf direktem Wege die verschiedenen **Beanspruchungsreaktionen und -folgen**. Dazu zählen Zufriedenheit, Angst, Belastungserleben sowie psychosomatische Befindlichkeit (einzelne Variablen vgl. Tab. 9.1 in Kap. 9.3). In der Folge oder vielmehr mitbeeinflußt von den genannten Beanspruchungsparametern kommt es zur Ausprägung der zentralen Beanspruchungskomponente **Burnout**. Das Burnout-Syndrom wird wiederum als dreidimensionales Konstrukt generiert, das sich aus den Dimensionen Emotionale Erschöpfung, Reduzierte Leistungsfähigkeit sowie Depersonalisierung zusammensetzt (vgl. auch Ausführungen in Kap. 18.1).

Generell wird nicht von einer eindimensionalen, (zeitlich unmittelbaren) kausalen Reiz-Reaktions-Beziehung zwischen Belastungsfaktoren und Beanspruchungskomponenten ausgegangen. Vielmehr werden im Sinne eines dynamischen Ansatzes Interaktionsprozesse der einzelnen Dimensionen und Faktoren unterstellt (vgl. auch Rudow 1994, S.40f), die im Rahmen dieser Untersuchung weiter ausdifferenziert und zu einem komplexen Netzwerk zusammengefügt werden sollen. Bei der Entstehung von Burnout wird im vorliegenden Arbeitsmodell neben mulitdimensionalen Einflüssen zusätzlich die Wirkung von *intervenierenden Variablen* angenommen, die modifizierend auf die Ausprägung der verschiedenen Beanspruchungsdimensionen und damit auch auf das Ausmaß des

Ausbrennens einwirken können. Generell wäre im Sinne des systemischen Ansatzes davon auszugehen, dass sich Veränderungen in einem Bereich auf die anderen Bereiche auswirken und es zu Rückwirkungsprozessen kommt. Hierbei beeinflussen nicht nur die Belastungsfaktoren des schulischen Bedingungsfeldes oder Personenmerkmale (v.a. indirekt über die differentialpsychologische Filterstation) einzelne Dimensionen der Beanspruchung und damit auch das Burnout-Konstrukt. Umgekehrt wäre auch denkbar, dass Veränderungen in der Ausprägung einzelner Beanspruchungskomponenten auf differentialpsychologische Individuenmerkmale und Verhaltensweisen sowie auf situative Bedingungen bzw. deren Wahrnehmung rückwirken dürften[2].

Burnout bzw. seine Entwicklung kann dem Modell entsprechend sowie in Anlehnung an das integrative Konzept von Cherniss (1980, 1982) als Endphase einer überhöhten Belastungseinwirkung und Folge einer Kette von ineffektiven erfolglosen Bewältigungsversuchen sowie den damit verbundenen resignierenden subjektiven Deutungsprozessen auf der Ebene der differentialpsychologischen Individuenmerkmale und Verhaltensweisen gedeutet werden (vgl. Cherniss 1982 oder Kap. 3.2). Erst das Zusammenspiel der genannten verschiedenartigen Faktoren, welches geprägt ist von diversen Wechselwirkungen (sowie nicht erfassbaren Zufallskomponenten) kann nach dem Verständnis des Arbeitsmodells letztlich die Entstehung von Burnout erklären (vgl. Kap. 18.1).

Anhand einer Querschnittuntersuchung, wie sie hier vorliegt, können kausale Zusammenhänge zwar angenommen werden, allerdings sind die Richtung und zeitliche Abfolge dieser Zusammenhänge nicht überprüfbar, sondern müßten durch eine Längsschnittstudie erfolgen. Dennoch ist es im Rahmen dieser Studie und dem zugrunde gelegten Arbeitsmodell möglich, zentrale Strukturen und Mechanismen des systemischen Zusammenhanges um das Konstrukt Burnout zu entdecken, zu analysieren und die Modellstruktur mit Hilfe des umfangreichen Lehrerdatensatzes auf ihre empirische Gültigkeit zu überprüfen. Somit kann mit der Testung dieses Modells ein Beitrag zur weiteren Aufdeckung und Erklärung von Einflußfaktoren, die bei der Entstehung und Verstärkung von Burnout eine Rolle spielen dürften, geleistet werden. Darüber hinaus läßt die dem Modell zugrunde gelegte Auffassung von intervenierenden Variablen bei der Burnout-Entwicklung auch auf Möglichkeiten der Prävention bzw. Intervention schließen (vgl. Kap. 19). Bei dem vorgelegten Arbeitsmodell werden zur Beschreibung von Entstehungszusammenhängen des Burnout-Phänomens verschiedene Belastungsfaktoren (bestehend aus situativen, umweltbezogenen Bedingungen und objektiven sowie subjektiven Personenmerkmalen), differentialpsychologischen Filtervariablen (bestehend aus Bewertungsprozessen und Verhaltensweisen) sowie weitere Komponenten der Beanspruchung berücksichtigt. Durch Berücksichtigung einer vergleichsweise großen Variablenzahl soll ein weit gespanntes Bedingungsgefüge mit potentiellen Einflußgrößen erfaßt

[2] Diese Rückwirkungsprozesse sind im vorliegenden Arbeitsmodell jedoch nicht skizziert, da sie in der für die geplante Pfadanalyse notwendigen Richtungsvorgabe nicht testbar sind.

werden. Sämtliche Variablen, die in diesem Abschnitt nur unter ihrer jeweils übergeordneten Bezeichnung des Arbeitsmodells genannt wurden, werden in Kapitel 9.3 tabellarisch aufgelistet und in den Kapiteln 12 bis 15 (im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Varianz- und Korrelationsanalysen) sowie in Kapitel 9.4 (Burnout-Maße) ausführlich besprochen.

9.2 Zur Konzeption der Erhebungsinstrumente

Bevor sämtliche in dieser Studie verwendeten Erhebungsinstrumente in einer tabellarischen Übersicht unter Kapitel 9.3 aufgelistet werden, soll an dieser Stelle kurz auf das generelle Vorgehen bei der Auswahl und Modifizierung der einzelnen Erhebungsinstrumente eingegangen werden. Allgemein sei angemerkt, dass die Entwicklung des Lehrer- Schüler- und Schulleiterfragebogens im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium' stattfand und für den Schüler- und Lehrerfragebogen ein eigenes Skalenhandbuch ‚Das Erfurter Belastungs-Inventar - EBI' erschienen ist. Darin sind ein Großteil der auch in der vorliegenden Studie eingesetzten Skalen mit einer Dokumentation ihrer Herkunft sowie Ergebnissen der Skalenanalysen enthalten (vgl. Böhm-Kasper, Bos, Jaeckel & Weishaupt 2000a). Insgesamt waren wir bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente stark bemüht, uns an der aktuellen Forschungslage zu orientieren, indem wir vornehmlich bereits erprobte und als valide ausgewiesene Skalen ausgewählt bzw. Ergebnisse aus Skalenanalysen anderer Studien bei der Zusammenstellung der Items berücksichtigt haben. Nur wenige Items bzw. Fragegruppen, wie der Wochenzeitplan zur Erfassung der Arbeitszeitbelastung der Lehrkräfte oder die Frage nach der sozialen Unterstützung gehen auf Eigenentwicklungen der Projektgruppe zurück (vgl. Tab. 9.1 in Kap. 9.2). Nachdem die Vorversion des Lehrerfragebogens im Dezember 1998 im Pretest an Gymnasiallehrern und Referendaren aus Erfurt und Darmstadt (n=82) auf ihre Durchführbarkeit und Bearbeitungsdauer getestet wurde, erfolgte eine Überarbeitung und z.T. erhebliche Kürzung der eingesetzten Skalen. Die Überarbeitung basiert auf Ergebnissen umfangreicher Skalen- und Itemanalysen, welche mit Hilfe von Faktoren- und Reliabilitätsanalysen berechnet wurden. In der Endversion besteht der Lehrerfragebogen aus 47 Fragen bzw. Fragebatterien, für welche von einer Bearbeitungsdauer von maximal 60 Minuten ausgegangen werden kann. Sämtliche Skalen wurden zur Vereinfachung und Beantwortungserleichterung in einer vierstufigen Likert-Skalierung dargeboten. Häufig wurden Items leicht modifiziert, etwa durch ‚sprachliche Glättungen' oder Zuschnitt der Formulierung auf die spezielle Situation von Lehrern. Hierauf wird gegebenenfalls hingewiesen (vgl. auch Böhm-Kasper et al. 2000a).

9.3 Die einbezogenen Variablen und Erhebungsinstrumente – eine Übersicht

Eine Zusammenstellung sämtlicher in die Untersuchung einbezogenen Variablen einschließlich der eingesetzten Instrumente wird in Tabelle 9.1 gegeben.

Eine inhaltliche Darstellung der einzelnen Skalen folgt im Zusammenhang mit der Darstellung von den jeweiligen Zusammenhängen zwischen diesen Skalen und Burnout in den Kapiteln 12 bis 15. Die anhand der Faktoren- und Reliabilitätsanalysen gewonnenen Item- und Skalenkennwerte (Item-Trennschärfen r_{it}, Cronbachs Alpha-Werte r_{tt}, die erklärten Varianzanteile der (Sub-)Skalen sowie die Faktorladungen der Items *a* werden im Anhang berichtet (vgl. Anhang, Tab. B.9 bis Tab. B.30). Als Verfahren zur Dimensionsreduktion wurde die Hauptkomponentenanalyse mit Variamax-Rotation eingesetzt.

Vorerst soll nachfolgend ein Überblick über die vielschichtigen unabhängigen Variablen gegeben werden, der bereits nach inhaltlichen Gesichtspunkten unter Bezugnahme auf das Arbeitsmodell gegliedert ist. Hierbei werden die Gliederungsebenen, die inhaltliche Bedeutung der unabhängigen (oder abhängigen) Variablen, die Autoren bzw. Quellen der eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die Anzahl der Items genannt.

Gliederungsebene	(un)abhängige Variable	Instrument, Autor bzw. Quelle	Item-Zahl
U N A B H Ä N G I G E V A R I A B L E N			
1 Objektive Personenmerkmale			
1.1 Biographische Personen-merkmale	• Geschlecht	angelehnt an Terhart et al. (1994) und Zedler (1993), modifiziert	1
	• Alter		1
	• Familienstand		1
	• Beruf des Partners		1
	• Kinder		1
	• außerschulische Aktivitäten	Allbus (1980-1992), ZUMA	13
1.2 Berufs-biographische Personen-merkmale	• Fachschwerpunkt	angelehnt an Terhart et a. (1994) und Zedler (1993), modifiziert	1
	• Dienstjahre		1
	• Stellenart		1
	• Beschäftigungsverhältnis		1
	• Arbeitszeitbelastung	Wochenzeitplan, Eigenentwicklung der Projektgruppe EBI (2000a) unter Anlehnung an Schönwälder (1991)	6

Fortsetzung

Gliederungsebene	(un)abhängige Variable	Instrument, Autor bzw. Quelle	Item-Zahl
(U N A B H Ä N G I G E V A R I A B L E..)			
2 Differentialpsychologische Individualmerkmale und Verhaltensweisen			
2.1 Berufsbezogene Einstellungen	• Schul- u. Erziehungseinstellungen	‚Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen, Kurzform' KSE-KF von Cloetta & Hohner (1976), Item-Auswahl u.a. orientiert an Boettcher & Weishaupt (1998)	12
	• Rollenziele	Pädagogische Wertorientierung PWL von Krampen (1978), ergänzt mit Items von Terhart et al. (1994), Item-Auswahl	12
	• Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf/Arbeit	Allbus (1980-1992), ZUMA	1
2.2 Persönlichkeits-merkmale	• Verhaltenstyp A/B	‚Eigenschaftsliste für Lehrer' von Kessel (1996) in: Rudolf, Döbert & Weishaupt (1996), modifizierte Item-Auswahl	9
	• Grundstimmung - optimistisch/ pessimistische Interpretations-tendenz	‚Persönlichkeitserleben' von Leuschner (1977)) in: Rudolf et al. (1996), modifizierte Item-Auswahl sowie ‚Positive / negative Grundstimmung – Interpretation der Wirklichkeit' von Baumert et al. (1997), Item-Auswahl	10
	• Unsicherheit/ Angst in sozialen Situationen	‚Unsicherheit/ Angst in sozialen Situationen' SAP von Lück (1971), Item-Auswahl	10
(Differentialpsychologischer Filter)			
2.3 Subjektive Deutungsprozesse	• Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein	‚Wahrgenommene Eignung' WE aus ‚Subjektive Aspekte des Lehrerberufs' SAL von Tennstädt (1985)	8
	• Kontrollüberzeugung	IPC von Krampen (1979) sowie ‚Kontrollüberzeugungen' von Jehle & Krause (1994, nach Hall et al. 1980), jeweils modifizierte bzw. auf die Schulsituation bezogene Item-Auswahl	12
2.4 Bewältigungs-verhalten	• Stress-Verarbeitungs-strategien in Allgemeinsituationen	‚Streßverarbeitungsfragebogen' SVF von Janke, Erdmann & Kallus (1985)	24
	• Coping im Schulalltag	Coping-Fragebogen von Pines, Aronson & Kafry (1985), deutsche Version nach Barth (1990), modifiziert	19
3 Situative Arbeits- & Organisationsbedingungen			
3.1 Einschätzung der situativen Bedingungen	• Probleme im Schulalltag	angelehnt an Kischkel et al. (1980), modifiziert / Bildung von Item-Kategorien	6
	• Kommunikationsstrukturen: L-L-Beziehungen	Kischkel et al. (1980) sowie Baumert et al. (1997), Item-Auswahl	6
	• fachliche Kooperation	Arnold et al. (1997), modifiziert für die Schulsituation	6
	• Kommunikationsstrukturen: L-Ss-Beziehungen	Kischkel et al. (1980), Item-Auswahl	14
	• Schulklima	‚Schulklima', aus Krüger et al. (1998), Item-Auswahl	7
	• Soziale Unterstützung	Eigenentwicklung der Projektgruppe EBI (2000a)	7

Fortsetzung

Gliederungsebene	(un)abhängige Variable	Instrument, Autor bzw. Quelle	Item-Zahl
(U N A B H Ä N G I G E V A R I A B L E)			
(3 Situative Arbeits- & Organisationsbedingungen)			
3.2 Tätigkeits- und Organisations-merkmale	• Organisationsgröße (Schülerzahl)	ohne Vorlage, Formulierung der Projektgruppe EBI (2000a) (Schulleiter-Fragebogen, Fragen 6, 1)	1
	• Standort der Schule		1
	• Führungsstil der Schulleitung	(Schulleiter-Fragebogen, Frage 19) Item-Auswahl von TIMSS (1995)	7
4 Dimensionen der Beanspruchung			
	• Berufszufriedenheit (sowie: Pensionierungs-wunsch, Unterforderung, Motivation)	‚Berufszufriedenheit' BZ aus ‚Subjektive Aspekte des Lehrerberufs' SAL von Tenn-städt (1985)	15
	• Zufriedenheit mit Einzelaspekten des Berufs und der Lebensführung	Kischkel et al. (1980)	7
	• Angst	‚Angstformen von Lehrern' von Jehle & Krause (1994, nach Winkel 1980 und Peez 1983), Item-Auswahl, modifiziert	15
	• Belastungserleben im Beruf	‚Erlebte Belastung ' EB aus ‚Subjektive Aspekte des Lehrerberufs' SAL von Tennstädt (1985)	7
	• Belastungserleben in einzelnen Lebensbereichen	Döbrich, Hochstätter & Plath (1996)	6
	• Krankheitsbedingte Fehltage	angelehnt an Terhart et a. (1994)	1
	• Psychosomatische Befindlichkeit	angelehnt an Symptomgruppen der ‚Befindlichkeitsskala' von Leuschner (1977) in: Rudolf, Döbert & Weishaupt (1996), sowie an ‚Gießener Beschwerde-fragebogen' von Brähler & Scheer (1983), modifiziert / Bildung von Item-Kategorien	7
A B H Ä N G I G E V A R I A B L E			
5 Burnout als zentrale langfristige Beanpruchungskomponente			
	• Emotionale Erschöpfung	‚Maslach Burnout Inventory', MBI-D von Maslach & Jackson (1982), deutsche Version von Barth (1985), modifiziert	9
	• (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit		7
	• Depersonalisierung		5

Tab. 9.1: Die unabhängigen und abhängigen Variablen der Untersuchung (vgl. bzgl. der Quellen: EBI-Skalenhandbuch von Böhm-Kasper et al. 2000a).

Hypothetische Überlegungen in Bezug auf korrelative Beziehungen zwischen den in Tabelle 9.1 genannten Variablen und Burnout wurden bereits in Kapitel 5.2 dargelegt und sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden (vgl. Kap. 5.2.2).

9.4 Das Erhebungsinstrument der abhängigen Variablen

In diesem Kapitel soll die Operationalisierung des Konstruktes Burnout, welches als Kernstück dieser Arbeit zu betrachten ist und entsprechend des Arbeitsmodells die zentrale Komponente der Beanspruchung darstellt, relativ ausführlich beschrieben werden. Neben einer inhaltlichen Charakterisierung der drei Subskalen des eingesetzten Erhebungsinstrumentes (vgl. Kap. 9.4.1) werden anschließend Ergebnisse der Reliabilitäts-, Faktoren- und Korrelationsanalysen des MBI-D mit dem vorliegenden Datensatz (n=975) berichtet (vgl. Kap. 9.4.2).
In einem weiteren Kapitel soll auf die verschiedenen Burnout-Maße eingegangen werden sowie in Form einer tabellarischen Übersicht auf Möglichkeiten der Klassifizierung dieser Maße anhand unterschiedlicher Kriterien zur Dichotomisierung bzw. Trichotomisierung der ermittelten Werte (vgl. Kap. 9.4.3).

9.4.1 Erfassung von Burnout als zentraler Beanspruchungskomponente – Beschreibung des Maslach Burnout Inventory, deutsche Version nach Barth (MBI-D)

Als diagnostisches Instrument für die Erfassung von Burnout wurde die durch Barth (1985) ins Deutsche übersetzte Version des Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach & Jackson (1981) eingesetzt. Die amerikanische Originalfassung gilt als das am meisten verwendete Erhebungsinstrument in empirischen Untersuchungen des Burnout-Phänomens im angelsächsischen Raum (vgl. Rudow 1994, S.140f). Der MBI kann bezüglich seiner Gütekriterien als gut abgesichert gelten (vgl. Maslach & Jackson 1986). Es handelt sich nicht nur um ein valides Instrument, sondern es erlaubt eine differenzierte, mehrdimensionale Erfassung von Burnout als eigenständiges Konstrukt und kann „wegen seines unmittelbaren Bezugs zur Arbeitstätigkeit als das beste Instrument angesehen“ werden, mit dem das Burnout-Syndrom meßbar ist (Enzmann & Kleiber 1989, S.151).
Nach Maslach & Jackson (1981, 1986) äußert sich Burnout in den drei Dimensionen, ‚Emotionale Erschöpfung‘, ‚Reduzierte Leistungsfähigkeit‘ und ‚Depersonalisierung‘ (vgl. Kap. 2.3 sowie 3.2). Der MBI besteht folglich aus drei Subskalen, welche von jeweils fünf bis neun Items repräsentiert werden, anhand derer diese drei Dimensionen erfaßt werden sollen. Entsprechend der amerikanischen Originalversion setzt sich auch die deutsche Version des MBI-D nach Barth (1985) aus 22 Items zusammen, welche im Pretest der vorliegenden Untersuchung vollständig dargeboten

wurden[1]. Im Folgenden sollen die drei Dimensionen, durch deren Zusammenwirken das Burnout-Syndrom zum Ausdruck kommt, inhaltlich kurz beschrieben und die dazugehörigen Items aufgelistet werden.

Die Subskala **Emotionale Erschöpfung** *(‚Emotional Exhaustion', EE)* beinhaltet Gefühle des ‚Sich-ausgelaugt-Fühlens' aufgrund des mehr oder weniger engen Kontaktes mit Menschen während der Berufsausübung. Die Person fühlt sich immer mehr emotional überfordert, die emotionalen Reserven sind erschöpft, so dass der Betroffene ‚nichts mehr geben kann': *„The Emotional Exhaustion subscale assesses feelings of being emotionally overextended and exhausted by one's work."* (Maslach & Jackson 1986, S. 2).

Die Subskala ‚Emotionale Erschöpfung' wird durch folgende neun Items operationalisiert:

- f36a Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.
- f36b Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.
- f36c Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.
- f36f Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.
- f36h Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.
- f36m Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.
- f36n Ich fühle, daß ich in meinem Beruf zu hart arbeite.
- f36p Es bedeutet für mich zuviel Streß, direkt mit Menschen zu arbeiten.
- f36s Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.

Mit **Depersonalisierung** *(Depersonalization, DP)* sind nicht-mitfühlende bzw. herzlos-abgestumpfte Reaktionen gegenüber denjenigen Menschen bzw. ‚Empfängern' gemeint, um die sich der Betroffende berufsbedingt kümmern soll im Sinne einer Arzt-Patient-, Therapeut-Klient- oder Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Depersonalisierung zeichnet sich durch eine negative, zynische Einstellung gegenüber den ‚Hilfesuchenden' sowie einer harten, erniedrigenden und objekthaften Wahrnehmung einschließlich entsprechender Äußerungen über diese Personen aus (z.B. „das Magengeschwür auf Zimmer 19" oder „das Schülermaterial" u.ä.). Häufig kann der Betroffende sogar die Überzeugung einnehmen, dass den Klienten selbst die Schuld an ihren Schwierigkeiten und Problemen zuzuschreiben sei und diese sogar vielleicht verdient hätten: *„The Depersonalization subscale measures an unfeeling and impersonal response towards recipients of one's service, care, treatment, or instruction."* (Maslach & Jackson 1986, S. 2). In der deutschen Version des MBI-D nach

[1] Im Pretest (n=82 Referendare und Gymnasiallehrer) zeigte sich, dass Item f36v („Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülern zusammengearbeitet habe.") vielfach von den Befragten entweder bewußt ausgelassen oder mit ‚mißmutigen' Kommentaren versehen wurde, was vermutlich auch an seiner zweideutigen Formulierung liegt. Aufgrund ungenügender Itemqualitäten und der mangelnden Akzeptanz wurde es in der Hauptuntersuchung nicht mehr miteinbezogen, so dass sich die Anzahl der dargebotenen Items von den ursprünglich 22 Items des MBI-D auf 21 Items reduzierte Die Itemanalyse der Hauptuntersuchung führte zum Ausschluß eines weiteren Items (f36t) bei der Skalenbildung, wodurch eine Erhöhung des Cronbach Alpha-Wertes der Subskala PL erreicht werden konnte und sich die Gesamtzahl der einbezogenen Items zur Ermittlung von Burnout auf insgesamt 20 reduziert (vgl. Kap. 9.4.2).

Barth (1990) wird die Bezeichnung ‚Depersonalisierung' durch ‚Dehumanisierung' ersetzt, wobei Inhalt und Anzahl der Items dem amerikanischen Original entsprechen. Es handelt sich folglich um synonyme Begriffe.

Die Subskala ‚Depersonalisierung' wird durch folgende fünf Items operationalisiert:

- f36e Ich fühle, daß ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.
- f36j Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.
- f36k Ich befürchte, daß dieser Beruf mich innerlich verhärtet.
- f36o Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.
- f36u Ich fühle, daß mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.

Mit **(Reduzierter) Persönlicher Leistungsfähigkeit** *(Personal Accomplishment, PA)* ist gemeint, dass die Person den subjektiven Eindruck von nachlassender Kompetenz in ihrer Berufsausübung hat. Aufgrund des Gefühls, immer weniger erfolgreich in seiner Arbeit mit Menschen zu sein, beginnt der Betroffene neben seinem reduzierten eigenen Wirksamkeitserleben, unglücklich und unzufrieden mit sich selbst und seinen beruflichen Leistungen zu sein. (In der Folgewirkung leidet nicht nur das Selbstwertgefühl, sondern auch die soziale Umgebung des Betroffenen). *„The Personal Accomplishment subscale assesses feelings of competence and successful achievement in one's work with people."* (Maslach & Jackson 1986, S. 2). Diese Subskala ist im Gegensatz zu den beiden anderen Subskalen negativ gepolt, d.h. niedrige Summenwerte korrespondieren mit einem hohen Grad an Burnout-Erleben, denn sie stehen für eine als eingeschränkt wahrgenommene persönliche Leistungsfähigkeit.

Die Subskala ‚(Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit' wird durch folgende acht Items operationalisiert:

- f36d Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.
- f36g Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.
- f36i Ich fühle, daß ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.
- f36l Ich fühle mich voller Energie.
- f36q Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.
- f36r Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.
- f36t In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.*
- f36v Ich fühle mich angeregt, wenn ich sehr eng mit meinen Schülern zusammengearbeitet habe.*

In seiner ursprünglichen Version (Maslach & Jackson 1981) werden mit dem MBI sowohl die Häufigkeit wie auch die Intensität des Burnout-Erlebens auf einer siebenstufigen Likert-Skala[2] erfaßt (vgl. Maslach & Jackson 1986, S.8). Aufgrund der hohen Korrelation zwischen diesen beiden Dimensionen in mehreren Untersuchungen (vgl. Maslach & Jackson 1986, S.8) wurde in der zweiten

[2] Die ursprünglichen sieben Antwortkategorien des MBI-D (Barth 1985) lauten: (0) *niemals*, (1) *ein paarmal im Jahr*, (2) *monatlich*, (3) *ein paar Mal im Monat*, (4) *wöchentlich*, (5) *ein paar Mal in der Woche*, (6) *täglich*.

Auflage der Testversion von 1986 nur noch nach der Häufigkeit gefragt. Entsprechend wird auch in der deutschen Version von Barth (1985) verfahren. Für die vorliegende Untersuchung wurde zur Vereinheitlichung – wie auch bei den anderen Skalen des EBI-Fragebogens - eine vierstufige Likert-Skala eingesetzt, anhand der die Aussagen bezüglich der Häufigkeit ihres Zutreffens zu beurteilen sind. Die Abstufungen lauten (1) *nie*, (2) *selten*, (3) *häufig* und (4) *immer*.

9.4.2 Analyse des MBI-D

9.4.2.1 Trennschäften der einzelnen Items und Reliabilitäten der Subskalen

Neben der faktorenanalytischen Auswertung wurde zunächst mit Hilfe von Reliabilitätsanalysen die Qualität der Items und die interne Konsistenz der Subskalen überprüft.
Die im Rahmen der Reliabilitätsanalyse ermittelten *Trennschärfekoeffizienten* können wohl als das wichtigste Kriterium zur Beurteilung der Brauchbarkeit eines Items bezeichnet werden. Dieser ist laut Definition der Korrelationskoeffizient zwischen der Aufgabenantwort eines Items und dem Gesamt-(Sub-)Skalenwert, welcher aus der Summe aller Items der jeweiligen (Sub-)Skala ohne das betreffende Itemberechnet wird. Der Wert des *Trennschärfekoeffizienten* sollte betragsmäßig nicht unter 0,2 liegen (vgl. Bühl & Zöfel 1999, S.455).
Der *Reliabilitätskoeffizient oder auch Cronbach's Alpha*-Wert dient als Kennwert zur Beurteilung der internen Konsistenz des Gesamttests bzw. der internen Konsistenz der jeweiligen Subskalen. Dieses Maß liegt zwischen 0 und 1 und gibt an, wie genau ein Merkmal bzw. psychologisches Konstrukt durch den Test tatsächlich erfaßt wird. Je höher der Reliabilitätskoeffizient ausfällt, desto besser ist der Test in der Lage, das entsprechende Merkmal zu erfassen (vgl. Bühl & Zöfel 1999, S.455).

Wie aus Tabelle 9.2 hervorgeht, kann die interne Konsistenz der Subskala *Emotionale Erschöpfung* mit ,87 als gut bezeichnet werden. Der Cronbach's Alpha-Wert für die Subskala *(Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit* kann durch Eliminierung des Items f36t auf ,70 erhöht werden und liegt im zufriedenstellenden Bereich. Die interne Konsistenz der Subskala *Depersonalisierung* kann mit einem Reliabilitätskoeffizienten von ,64 aufgrund ihrer vergleichsweise geringeren Itemzahl als noch zufriedenstellend bewertet werden. Die Korrelationen der einzelnen Items bewegen sich betragsmäßig zwischen r= .32 und r=.69 zum Burnout-Gesamtwert und sind allesamt auf dem 1-%-Niveau signifikant (vgl. Tab.9.2). Die interne Konsistenz für den Gesamttest kann mit einem

Cronbach's Alpha-Wert von .88 als gut beurteilt werden, und läßt sich nicht durch Eliminierung eines Items erhöhen. Zum Vergleich seien die von Maslach & Jackson (1986) in ihrem Testmanual aufgeführten Werte (Stichprobe n=1.316) der Internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) genannt, welche insbesondere für die Skala Depersonalisierung höher ausfallen: Die Subskala EE .90, die Subskala DP .79 und die Subskala PA .71 (vgl. Maslach & Jackson 1986, S.8, vgl. auch Barth 1990, S. 164).

Item	Subskalen-Zugehörigkeit (theoriegeleitet)	Trennschärfe-koeffizient: Korrelation des Items zur Skala EE	Trennschärfe-koeffizient: Korrelation des Items zur Skala PA	Trennschärfe-koeffizient: Korrelation des Items zur Skala DP	Korrelation des Items mit dem Burnout-Gesamtwert[3]
f36h	EE	,7709			,689
f36a	EE	,6902			,640
f36b	EE	,5665			,508
f36c	EE	,6279			,605
f36s	EE	,6754			,638
f36n	EE	,5265			,442
f36f	EE	,4945			,516
f36m	EE	,6026			,664
f36p	EE	,5315			,631
Cronbach's-Alpha für die Subskala EE (9 Items): , 8716					
f36r	PL		,4662		-,409
f36i	PL		,5395		-,561
f36q	PL		,3893		-,443
f36g	PL		,4899		-,460
f36l	PL		,4079		-,656
f36d	PL		,3184		-,322
f36t[1]	PL		,2669		-,321
Cronbach's-Alpha für die Subskala PL (6 Items): ,7008					
f36j	DP			,5269	,610
f36k	DP			,5072	,668
f36u	DP			,2664	,448
f36o	DP			,3233	,439
f36e	DP			,3648	,413
Cronbach's-Alpha für die Subskala DP (5 Items): ,6437					
Cronbach's-Alpha für den Burnout-Summenscore[2] (20 Items): ,8785					

[1] Item f36t blieb zur Verbesserung des Cronbach-Alpha-Wertes bei der Subskalenbildung unberücksichtigt.
[2] Der Burnout-Summenscore wird im Rahmen der Reliabilitätsanalyse des SPSS-8.0-Programms aus der Summierung aller Items unter Umpolung der zur Subskala PL gehörenden Items gebildet.
[3] Der Burnout-Gesamtwert wird gebildet aus: BO = (EE/ 9 + DP/ 5 – PA/ 6 + 10).

Tab. 9.2: Trennschärfen der Items zur jeweiligen Subskala (theoriegeleitete Zuordnung) sowie zum Burnout-Formelwert (Lehrerstichprobe, n=975).

9.4.2.2 Faktorenstruktur des MBI-D

Zur Überprüfung der faktoriellen Struktur des (deutschsprachigen) Maslach Burnout Inventory wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Die hierbei ermittelten Faktoren sollten im vorliegenden Fall den postulierten Subskalen des MBI möglichst entsprechen. In diesem Verfahren werden solche Variablen, die untereinander stark korrelieren, zu einem Faktor zusammengefaßt, auf dem sie ‚hoch laden'. Dagegen sollten Items aus verschiedenen Subskalen möglichst gering miteinander korrelieren, also auf den anderen Subskalen bzw. Faktoren gar nicht oder nur gering laden. Die Zusammenhänge zwischen den Items sollten anhand der Faktoren möglichst gut erklärt werden, so dass der Anteil an aufgeklärter Varianz hoch ausfallen sollte (vgl. Bühl & Zöfel 1999, S.405).
Die Analyse der Faktorenstruktur bzw. der postulierten Subskalen des MBI ergibt ein ähnliches Ergebnis wies schon von Gamsjäger (1994) dargestellt wurde. Mit den in der Hauptuntersuchung eingesetzten Items[3] des MBI-D lassen sich in der Hauptkomponentenanalyse mit Variamx-Rotation rund 53 Prozent der Varianz der Burnout-Items aufklären.

Die Höhe des Anteils an aufgeklärter Varianz entspricht ziemlich genau dem Ergebnis der von Barth (1990) vorgelegten faktoriellen Untersuchung mit dem MBI-D. Allerdings ergeben sich nicht – wie entsprechend der theoretischen drei Subskalen zu erwarten wäre - drei, sondern vier Faktoren mit einem Eigenwert größer gleich eins. Wie aus den Werten in Tabelle 9.3 hervorgeht, läßt sich die Subskala *Emotionale Erschöpfung (EE)* gut (Faktor 1) und die Subskala *Persönliche Leistungsfähigkeit (PA)* relativ gut (Faktor 2) mit den vorliegenden Daten replizieren. Die Ladungen von zwei Items (f36d und f36t), welche nach der theoretischen Grundlegung zur Dimension ‚Persönliche Leistungsfähigkeit' gehören, sind nicht besonders hoch bzw. sie laden auf einer anderen Dimension höher. Die Subskala *Dehumanisierung* splittet sich in vorliegender Untersuchung auf die zwei Faktoren (3) und (4) auf, wobei ein Item (f36u), welches nach den Testautoren zur Depersonalisierung zu rechnen wäre, auf keinem der zwei Faktoren zufriedenstellend lädt (vgl. Tab.9.3).

[3] Aufgrund von ungenügenden Itemqualitäten nach der Pretest- bzw. Hauptuntersuchungsauswertung bleiben die zwei mit einem Sternchen (*) markierten Items der Skala *‚(Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit'* bei der Skalenbildung unberücksichtigt (s.o.).

Item	Inhalt	Faktor (1)	Faktor (2)	Faktor (3)	Faktor (4)
		(EE)	**(PA)**	**(DH)** *(einstellungs -bezogen*	**(DH)** *(handlungs -bezogen)*
f36h	Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	**,800**	-,177	,196	>0,1
f36a	Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	**,751**	-,113	,174	>0,1
f36b	Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	**,750**	>0,1	-,126	,156
f36c	Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	**,699**	-,104	,181	>0,1
f36s	Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	**,680**	-,191	,314	>0,1
f36n	Ich fühle, daß ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	**,677**	>0,1	>0,1	-,124
f36f	Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	**,573**	>0,1	>0,1	,277
f36m	Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	**,548**	-,284	,415	>0,1
f36p	Es bedeutet für mich zuviel Streß, direkt mit Menschen zu arbeiten.	**,455**	-,191	,403	,246
f36r	Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	>0,1	**,725**	>0,1	>0,1
f36i	Ich fühle, daß ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	-,182	**,652**	,108	-,222
f36q	Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.	,104	**,623**	,100	>0,1
f36g	Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	>0,1	**,555**	>0,1	-,477
f36l	Ich fühle mich voller Energie.	-,536	**,410**	-,174	-,104
f36d	Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	>0,1	**,382**	>0,1	-,414
f36t[1]	In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	-,168	**,372**	-,210	>0,1
f36j	Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	,194	-,105	**,801**	,207
f36k	Ich befürchte, daß dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	,260	-,201	**,779**	,134
f36u	Ich fühle, daß mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	,165	-,467	**,144**	>0,1
f36o	Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	,144	>0,1	>0,1	**,741**
f36e	Ich fühle, daß ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	>0,1	,102	,248	**,645**
Eigenwerte der ersten vier Faktoren		**6,209**	**2,217**	**1,160**	**1,015**
Anteile erklärter Varianz (in %)		**22,528**	**12,280**	**9,801**	**8,393**
Anteil erklärter Gesamtvarianz: 53,002 %					

[1] Die Faktorladungen für Item f36t beziehen sich auf die 1. Faktorenanalyse unter Einbeziehung dieses Items (zuerst 21 Items).
[2] Die grau unterlegten Zellen zeigen die jeweilige (theoretische) Subskalen-Zugehörigkeit an.

Tab. 9.3: Faktorenstruktur mit Faktorladungen des MBI-D, 21 Items (Lehrerstichprobe, n=975) Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation.

Generiert man per Voreinstellung drei Faktoren, laden die Items des 4. Faktors auf dem 3. Faktor, was einerseits auf die enge inhaltliche Verwandtschaft dieser Items untereinander im Sinne einer gemeinsamen Zugehörigkeit zur Dimension ‚Depersonalisierung' hinweist. Allerdings könnten die beiden ‚Dehumanisierungs-Faktoren' (3) und (4) in Anlehnung an Gamsjäger (1994) durchaus inhaltlich voneinander abgegrenzt werden: Während mit den Items, die auf Faktor (3) laden, eine tendenziell *einstellungsbezogene* Form der Dehumanisierung angesprochen wird (abgestumpft sein, innerlich verhärten), laden auf Faktor (4) solche Items, die eine eher *handlungsbezogene* Form der Dehumanisierung (sich nicht um Schüler kümmern, Schüler als Objekte behandeln) beinhalten. Vergegenwärtigt man sich in diesem Zusammenhang noch einmal die von Maslach & Jackson (1986) gegebenen Erläuterungen zur Depersonalisierung, findet man definitionsgemäß bestätigt, dass unter Depersonalisierung sowohl eine spezielle zynisch-gefühllose Einstellung als auch eine ignorierend-objekthafte Behandlung gegenüber den Klienten zu verstehen ist (vgl. von Maslach & Jackson 1986).

Obwohl die Faktorenanalyse mit *allen* Items des MBI-D zeigt, dass bei den Items, welche die Depersonalisierung repräsentieren sollen, keine klare Eindimensionalität vorliegt bzw. sie auf anderen Faktoren laden (vgl. dazu Gamsjäger 1994 sowie Barth 1990), kommt man bei einer isolierten Faktorenanalyse, welche lediglich die theoretisch zur Subskala Depersonalisierung gehörenden fünf Items einbezieht, zum Ergebnis, welches auf die Eindimensionalität dieser Subskala hinweist. Es ergibt sich nur ein einziger Faktor mit einem Eigenwert > 1 (Hauptkomponentenanalyse mit Variamx-Rotation, Anteil erklärter Varianz: 41,686 %). Dieses Ergebnis sowie der akzeptable Cronbach's Alpha-Wert für die fünf zur Dimension Depersonalisierung gehörenden Items (vgl. Kap. 9.4.1) rechtfertigen das theoriegeleitete Vorgehen bei ihrer Zusammenfassung zu einem gemeinsamen Summenscore. Abgesehen vom Scree-Test, der auf eine dreifaktorielle Lösung hindeutet, liefert das von Enzmann & Kleiber (1989) angeführte sogenannte ‚Fürntratt-Kriterium' eine weitere Begründung für die Zusammenfassung der ermittelten Faktoren 3 und 4 zu einem gemeinsamen Faktor trotz unterschiedlicher inhaltlicher Prägung (s.o.). Danach müßte sich ein Faktor aus mindestens drei Items zusammensetzen, um interpretierbar zu sein – dies ist im vorliegenden Faktor (4) nicht der Fall. Folglich könnte dieser Faktor weggelassen werden (wie bei Enzmann & Kleiber (1989) geschehen) oder - wie in vorliegender Studie - mit dem theoretisch und inhaltlich eng verwandten Faktor (3) zu einem Summenwert für die Dimension Depersonalisierung zusammengefaßt werden.

9.4.2.3 Korrelationen zwischen den Subskalen

Schließlich sei im Rahmen der Analyse des eingesetzten Burnout-Erfassungsinstruments noch auf die Korrelationen zwischen den drei Subskalen des MBI-D eingegangen. Nach der theoretischen Grundlegung von Maslach & Jackson (1986) soll die Subskala (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit unabhängig von den beiden anderen Subskalen sein, also keine bzw. nur geringe Korrelationen aufweisen. Die Korrelation zwischen den Dimensionen PL und EE wird mit -.22 und die zwischen PL und DP mit -.26 angegeben (n=1025). Dagegen sind die Subskalen Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung nach den Testautoren nicht vollkommen voneinander unabhängige Komponenten des Burnout und sollen mittlere Korrelationen aufweisen. Die Korrelation zwischen den Dimensionen EE und DP liegt nach Angaben der Testautoren bei .52 (vgl. Maslach & Jackson 1986, S. 31).

	EE	PA	DP	Burnout-Gesamtwert	Burnout-Phasen
EE	1.00***	/	/	/	/
PA	-.45***	1.00***	/	/	/
DP	.49***	-.53***	1.00***	/	/
Burnout-Gesamtwert	.84***	-.77***	.81***	1.00***	/
Burnout-Phasen	.83***	-.66***	.63***	,88***	1.00***

* Produkt-Moment-Korrelationen bzw. Rang-Korrelationen beim Burnout-Phasenwert

Tab. 9.4: Korrelationen* zwischen den Subskalen sowie zwischen den Subskalen und zwei Burnout-Maßen (Burnout-Gesamtwert und Burnout-Phasen), Lehrerstichprobe (n=975).

Die Korrelationsanalyse mit den Daten der vorliegenden Lehrerstichprobe zeigt, dass die drei Subskalen entgegen der theoretischen Erwartungen alle jeweils im mittleren Bereich miteinander korreliert sind, also keineswegs als unabhängig voneinander gelten können (vgl. Tab. 9.4). Während die Korrelation zwischen EE und DP von .49 durchaus dem Konzept nach Maslach & Jackson (1986) entsprechen, liegt die negative Korrelation der Subskala PA mit den beiden anderen Subskalen höher als erwartet, so dass nicht mehr von einer Unabhängigkeit dieser Dimension gesprochen werden kann. Die von Barth (1990) ermittelten Korrelationen (n=122) ähneln den vorliegenden Werten, nach denen ebenfalls von einem korrelativen Zusammenhang zwischen allen drei Subskalen in vergleichbarer Größenordnung auszugehen ist (vgl. Barth 1990, S. 166).
Die Korrelationen der Subskalen mit den zwei Burnout-Maßen sind hochsignifikant und liegen zum Teil noch über den von Barth genannten Werten. Erwartungsgemäß korreliert die Subskala EE (die

durch die meisten Items operationalisiert wird) am höchsten mit dem Burnout-Gesamtwert (r=.84; nach Barth: r=.82) sowie mit den Burnout-Phasen (r=.83; nach Barth: r=.82). Die Korrelationskoeffizienten der Subskala DP mit den Burnout-Maßen entsprechen gut den von Barth angegebenen Werten (DP-Gesamtwert: r=-.81; nach Barth: r=-.84 und DP-Phasenwert: r=-.63; nach Barth: r=-.59). Die Subskala PA ist negativ mit den beiden Burnout-Maßen korreliert (PA-Formelwert: r=-.77; nach Barth: r=-.72 und PA-Phasenwert: r=-.66; nach Barth: r=-.55) (vgl. Barth 1990, S.166).

Die deutlich geringeren Korrelationen zwischen den Subskalen DP bzw. PA und dem Burnout-Gesamtwert bei den vorliegenden Stichprobendaten sowie bei Barth ist nachvollziehbar, da in die Ermittlung des Gesamtwertes die Subskalen ungewichtet eingehen.

9.4.2.4 Resümé

Insgesamt kann die von Maslach & Jackson postulierte faktorielle Struktur des MBI-D im großen und ganzen mit der vorliegenden Lehrer-Stichprobe (n=975) bestätigt werden. Die reliabilitäts-analytischen Auswertungen der Daten führten lediglich zum Ausschluß eines Items (f36t) bei der Bildung des Summenscores für die Dimension (reduzierte) persönliche Leistungsfähigkeit, wodurch eine Erhöhung der internen Konsistenz der Subskala PA erreicht werden konnte. Die Eliminierung weiterer Items würde nicht zu einer Erhöhung der Cronbach's Alpha-Werte für die Subskalen führen – auch wenn nicht alle Items hohe Trennschärfekoeffizienten aufweisen (s.o.). Bei der Bildung der Summenscores wurde theoriegeleitet vorgegangen. Das heißt, die für die drei Subskalen von den Testautoren Maslach & Jackson (1986) vorgesehenen Items wurden der entsprechenden Dimension EE, PA oder DP zugeordnet - auch wenn, wie bei wenigen Items der Fall (f36u, f36u sowie f36l), die Faktorladungen auf einer anderen Subskala höher ausfallen als auf dem ursprünglich intendierten Faktor (vgl. Tab. 9.3). Da in der vorliegenden Arbeit beabsichtigt war, die Ermittlung von Burnout auf einer möglichst vollständigen, wenig modifizierten Item-Basis des MBI-D durchzuführen, wurde von einem Ausschluß weiterer Items abgesehen – zumal sich die internen Konsistenzen der Subskalen sowie des Gesamttests im durchaus akzeptablen Bereich bewegen (vgl. Tab. 9.2).[4]

[4] Eine Erhöhung der Ökonomie des MBI-D könnte durch Eliminierung weiterer Items erreicht werden, wie es im Skalenhandbuch des EBI-Lehrerfragebogens dargelegt wird (vgl. Böhm-Kasper et al. 2000a). Der Gesamttest reduziert sich dann auf 13 Items, wobei sich in diesem Zusammenhang möglicherweise die Frage nach einem inhaltlichen Informationsverlust des Konstruktes Burnout stellt.

Für weitergehende Untersuchungen zur Erfassung von Burnout mit dem MBI bzw. dem MBI-D stellt den Ergebnissen zufolge die Frage nach der Berücksichtigung eines vierten Faktors durch eine inhaltlich differenziertere Betrachtung der Dimension *‚Depersonalisierung‘* (s.o.) – zumal auch andere Studien zu Ergebnissen kommen, die in die gleiche Richtung weisen (vgl. Gamsjäger 1994, S. 137f). Eine Optimierung der internen Konsistenz der Subskala Depersonalisierung wird auch von Neubach & Schmidt (2000) angeregt, die möglicherweise bereits durch Umformulierung von zum Teil mißverständlichen Items erreicht werden könnte (vgl. Neubach & Schmidt 2000).

Die Korrelationsanalyse der Subskalen läßt in Anlehnung an die von Barth (1990) ermittelten Koeffizienten auf Zusammenhänge zwischen allen drei Subskalen schließen, so dass nicht von einer Unabhängigkeit der drei Dimensionen ausgegangen werden kann, welche in ihrem Zusammenspiel Burnout ausmachen. Dies ist auch im Zusammenhang mit der theoretischen Konzeption des Burnout-Syndroms von Bedeutung.

9.4.3 Verschiedene Burnout-Maße und Klassifizierungsverfahren im Überblick

Wie bereits angedeutet wurde, gibt es verschiedene Möglichkeiten, die mit dem MBI gewonnenen Daten auszuwerten und entsprechende **Burnout-Maße** zu berechnen. Die Autoren des MBI sprechen in ihrem ursprünglichen Test-Manual (1981) von der Bildung eines Gesamtwertes durch Zusammenfassung der drei Subskalen nach einer bestimmten Formel (s.u.). In der überarbeiteten Fassung des Maslach Burnout Inventory (1986) empfehlen Maslach & Jackson die getrennte Betrachtung der drei Subskalen EE, PA und DP durch Bildung der jeweiligen Summenscores. Anschließend können die erhaltenen Werte anhand einer Normierungsstichprobe, welche aus insgesamt 11.067 Personen verschiedener Berufsgruppen besteht, in niedrig, durchschnittlich bzw. hoch vom Ausbrennen betroffen eingestuft werden. Die Cut-off-Points zur Einteilung in die drei Kategorien werden im Maslach Burnout Inventory (1986) durch Trichotomisierung differenziert für die jeweiligen Berufsgruppen ermittelt.

Eine weitere Möglichkeit, auf die im übrigen auch durch Maslach & Jackson (1986) selbst hingewiesen wird, besteht darin, in Anlehnung an Golembiewski & Munzenrider (1981, 1983, 1984, 1988) eine Einteilung in acht verschiedene Burnout-Phasen vornehmen, in der sich die Einzelperson befindet.

Burnout-Maße		Methode
1	**Getrennte Betrachtung der einzelnen Subskalen**	Berechnung der jeweiligen Summenscores
1.1	**Subskala Emotionale Erschöpfung**	Bildung des Summenscores EE
1.2	**Subskala Depersonalisierung**	Bildung des Summenscores DP
1.3	**Subskala (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit**	Bildung des Summenscores PA (laut überarbeitetem Testmanual von Maslach & Jackson 1986 mit Normwerten)
2	**Burnout-Gesamtwert**	Berechnung des Formelwertes BO = (EE / 9 + DP / 5 – PA / 8 + 10) (laut ursprünglichem Testmanual von Maslach & Jackson 1981)
3	**Burnout-Phasen**	Zuordnung in eine von 8 Burnout-Phasen durch unterschiedliche Kombination der möglichen niedrig- / hoch- Ausprägungen der drei Subskalen (nach verschiedenen Klassifizierungsverfahren, vgl. Tab. X.x) (laut Modell von Golembiewski & Munzenrider 1984, 1988)

Tab. 9.5: Verschiede Burnout-Maße im Überblick.

Die Berechnung der Burnout-Phase erfolgt durch Einteilung der jeweiligen Summenscores der drei Subskalen anhand einer Mediandichotomisierung in niedrig bzw. hoch von Burnout betroffen.

Anhand dieser Kategorisierung der drei Burnout-Dimensionen und ihrer unterschiedlichen Kombination differenzieren Golembiewski & Munzenrider (1988) acht verschiedene Burnout-Phasen, die zwar nicht chronologisch hintereinander ablaufen müssen, von denen die erste Phase kein Burnout und die achte Phase starkes Ausgebrannt-Sein (alle drei Dimensionen mit hoch eingestuft) bedeuten.

Unabhängig von der Wahl des Burnout-Maßes stellt sich im weiteren die Frage nach dem Verfahren, welches zur **Klassifizierung der jeweiligen Burnout-Werte** in *niedrig* oder *hoch* bzw. bei einer Drittelung in *kaum*, *durchschnittlich* oder *stark* vom Ausbrennen betroffen verwendet wird (vgl. Tab. 9.6). Abgesehen von den aufgelisteten gängigen Einteilungsverfahren wären – neben den zwei hier unterbreiteten Vorschlägen (vgl. Tab. 9.6, Kriterium 3.2 sowie 3.3) sicher noch andere Kriterien zur Einteilung der Burnout-Maße denkbar.

Verfahren zur Klassifizierung der Burnout-Maße	
1	**Trichotomisierung: Einteilung in niedrig / durchschnittlich / hoch betroffen**
	Kriterium: Drittelung der Subskalen mittels ‚cut off-points' der Testautoren anhand US-Normierungs-stichprobe (differenziert nach verschiedenen Berufsgruppen; insgesamt n=11.067, davon: n=4.163 Lehrer; vgl. Maslach & Jackson 1986)
2	**Einteilung in „Normalstichprobe" versus „Klinische Stichprobe"**
	Kriterium: Cut-off-point nach Analysen von Barth (1990) an dt. Lehrerstichprobe (n=122)
3	**Dichotomisierung: Einteilung in niedrig / hoch betroffen**
3.1	Kriterium: Zweiteilung anhand des empirischen Stichproben-Medians der jeweiligen Subskala (vgl. Golembiewski & Munzenrider 1984)
3.2	Kriterium – Vorschlag (a): Zweiteilung anhand des theoretischen Mittelwerts der jeweiligen Subskala
3.3	Kriterium – Vorschlag (b): Beantwortung von mehr / weniger als 50 % der Items mit den höheren Ratingstufen (Stufen 3 und 4 nach Halbierung der Item-Skalierung)

Tab. 9.6: Verschiedene Einteilungsverfahren und -kriterien zur Klassifizierung der Burnout-Maße im Überblick.

In den Tabellen 9.5 und 9.6 wird jeweils eine Übersicht der verschiedenen Burnout-Maße gegeben sowie verschiedene Einteilungsverfahren zur Klassifizierung dieser Burnout-Maße aufgelistet, welche anhand der im folgenden Kapitel dargestellten Ergebnisse für die zu untersuchende Lehrerstichprobe (n=975) besser nachvollziehbar sind und einander gegenübergestellt werden sollen (vgl. Kap. 10).

III. ERGEBNISSE & INTERPRETATION

10 Burnout – Verteilung und Ausprägung

Wie bereits in mehreren Studien angedeutet wurde, ist die Auswertung und Interpretation der Daten zur Erfassung des Burnout-Syndroms nicht ganz unproblematisch (vgl. u.a. Barth 1990, Gamsjäger 1994, Enzmann 1996). Da die Ermittlung von Burnout sowie darauf aufbauende Zusammenhangsanalysen und Interpretationen für die vorliegende Arbeit grundlegend sind, sollen in diesem Kapitel die Ergebnisse anhand der verschiedenen Burnout-Maße für die mit dem MBI-D untersuchte Lehrerstichprobe (n=975) berichtet werden. Entsprechend der Darstellung in Tabelle 9.5 (vgl. Kap. 9.4.3), beinhaltet die nachfolgende, umfassende Auswertung der Daten – neben der Betrachtung der Antwort-Ausprägungen auf Item-Ebene (Kap. 10.1) - die Berechnung folgender Größen:

- die Zusammenfassung der Dimensionen zu einem Burnout-Gesamtwert mit Hilfe einer Formel (Kap. 10.2),
- die getrennte Betrachtung der drei Subskalen EE, DP und PA (Kap. 10.3) sowie
- die Einteilung in Burnout-Phasen (Kap. 10.4).

In diesem Zusammenhang werden verschiedene Verfahren zur Klassifizierung der Burnout-Werte in niedrig-(durchschnittlich)-hoch durch Trichotomisierung oder Dichotomisierung anhand von unterschiedlichen Kriterien angewendet. Die sich durch den Formelwert und die Burnout-Phasen-Einteilung ergebenden unterschiedlichen Verteilungen der Burnout-Ausprägungsgrade werden in einem eigenen Abschnitt gegenübergestellt (Kap. 10.5). Zusätzlich werden in einem Exkurs zwei alternative statistische Kriterien zur Dichotomisierung vorgeschlagen (Kap. 10.6). Neben der Darstellung der Ausprägung der verschiedenen Burnout-Maße in der selbst untersuchten Stichprobe soll auch Bezug auf Ergebnisse von zwei relativ aktuellen, Lehrer-Burnout-Studien genommen werden. Die beiden Vergleichsstudien von Barth (1990) und Gamsjäger (1994) eignen sich deshalb besonders gut als Bezugspunkt, da die Stichproben ebenfalls aus Lehrern des deutschsprachigen Raumes (Bayern und Österreich) bestehen. Zudem wurde in den beiden Studien eine Version des MBI für die Erfassung von Burnout eingesetzt. Beide Untersuchungen haben eine inhaltlich – zur vorliegenden Arbeit - relativ ähnliche und umfassende Zahl an unterschiedlichen unabhängigen Variablen untersucht und ihre Ergebnisse in ausführlicher Form anhand verschiedener Burnout-Maße dargestellt, so dass sie eine relativ gute Vergleichsbasis bieten. Die Ergebnisse dieser Gegenüberstellung der – je nach Klassifizierungskriterium – verschiedenen Interpretation bzw. Phasen-Einteilungen der (empirisch gleichen) Burnout-Ausprägung münden schließlich in ein Resümé mit Zusammenfassung und Fazit (Kap. 10.7). Die Intension der ausführlichen Besprechung der verschiedenen Burnout-Maße liegt darin, mit einem plausiblen und überprüfbaren Verfahren die Ausprägung

und Verteilung von Burnout zu ermitteln. Anhand einer gut begründbaren Entscheidung soll die Einteilung in *ausgebrannte* bzw. *nicht ausgebrannte* Personen vorgenommen werden, welche nicht zuletzt von grundlegender Bedeutung auch für weiterführende Analysen ist.

10.1 Verteilung der Antworten auf Item-Ebene

Bevor der Burnout-Gesamtwert anhand einer Formel sowie die Summenscores der drei Subskalen ermittelt und ausgewertet werden, soll nicht versäumt werden, im nun folgenden Abschnitt die Rating-Verteilung auf der Ebene der einzelnen Items des MBI-D darzustellen. Die Antwort-Ausprägungen der Items zur Erfassung von Burnout sind in Tabelle 10.1 geordnet nach ihrer Subskalenzugehörigkeit wiedergeben. Die grau unterlegten Ausprägungen markieren die erhöhten (bzw. im Falle der zu Burnout kontrainduzierten PA-Subskala die niedrigen) Antwort-Ratings, welche für gehäuftes Auftreten der Symptomatiken stehen und im Sinne des Ausbrennens zu interpretieren sind.

Item	Mittelwert	Standard-abweichung	Ausprägung	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Subskala: Emotionale Erschöpfung					
F36h Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	2,19	0,75	1 Nie	173	17,7
			2 Selten	473	48,5
			3 Häufig	303	31,1
			4 immer	26	2,7
F36a Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	2,30	0,65	1 Nie	83	8,5
			2 Selten	538	55,2
			3 Häufig	336	34,5
			4 immer	18	1,8
F36b Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	2,85	0,59	1 Nie	13	1,3
			2 Selten	217	22,3
			3 Häufig	651	66,8
			4 immer	94	9,6
F36c Ich fühle mich erschöpft, wenn ich Morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	2,09	0,66	1 Nie	152	15,6
			2 Selten	600	61,5
			3 Häufig	203	20,8
			4 immer	20	2,1
F36s Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	1,66	0,72	1 Nie	456	46,8
			2 Selten	405	41,5
			3 Häufig	100	10,3
			4 immer	14	1,4
F36n Ich fühle, daß ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	2,60	0,67	1 Nie	46	4,7
			2 Selten	355	36,4
			3 Häufig	515	52,8
			4 immer	59	6,1
F36f Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	2,37	0,75	1 Nie	111	11,4
			2 Selten	446	45,7
			3 Häufig	368	37,7
			4 immer	50	5,1
F36m Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	1,86	0,66	1 Nie	286	29,3
			2 Selten	549	56,3
			3 Häufig	133	13,6
			4 immer	7	0,7
F36p Es bedeutet für mich zuviel Streß, direkt mit Menschen zu arbeiten.	1,65	0,63	1 Nie	418	42,9
			2 Selten	482	49,4
			3 Häufig	70	7,2
			4 immer	5	0,5

Fortsetzung

Item	Mittelwert	Standard-abweichung	Ausprägung	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Subskala: Dehumanisierung					
F36j Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in Diesem Beruf arbeite.	1,54	0,60	1 Nie	507	52,0
			2 Selten	416	42,7
			3 Häufig	50	5,1
			4 immer	2	0,2
F36k Ich befürchte, daß dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	1,57	0,65	1 Nie	507	52,0
			2 Selten	389	39,9
			3 Häufig	74	7,6
			4 immer	5	0,5
F36u Ich fühle, daß mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	1,99	0,54	1 Nie	146	15,0
			2 Selten	698	71,6
			3 Häufig	128	13,1
			4 immer	3	0,3
F36o Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	2,07	0,58	1 Nie	125	12,8
			2 Selten	660	67,7
			3 Häufig	186	19,1
			4 immer	4	0,4
F36e Ich fühle, daß ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche Objekte wären.	1,55	0,55	1 Nie	462	47,4
			2 Selten	487	49,9
			3 Häufig	26	2,7
			4 immer	0	0
Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit					
F36r Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet. (-)	2,86	0,49	1 Nie	6	0,6
			2 Selten	175	17,9
			3 Häufig	744	76,3
			4 immer	50	5,1
F36i Ich fühle, daß ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse. (-)	2,67	0,53	1 Nie	10	1,0
			2 Selten	321	32,9
			3 Häufig	622	63,8
			4 immer	22	2,3
F36q Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. (-)	2,95	0,49	1 Nie	7	0,7
			2 Selten	121	12,4
			3 Häufig	759	77,8
			4 immer	88	9,0
F36g Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um. (-)	2,82	0,45	1 Nie	1	0,1
			2 Selten	202	20,7
			3 Häufig	747	76,6
			4 immer	25	2,6
F36l Ich fühle mich voller Energie. (-)	2,67	0,61	1 Nie	25	2,6
			2 Selten	321	32,9
			3 Häufig	583	59,8
			4 immer	46	4,7
F36d Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen. (-)	2,98	0,41	1 Nie	3	0,3
			2 Selten	82	8,4
			3 Häufig	822	84,3
			4 immer	68	7,0
F36t In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um. (-)	2,92	0,58	1 Nie	10	1,0
			2 Selten	176	18,1
			3 Häufig	670	68,7
			4 immer	118	12,1

Tab. 10.1: Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen der MBI-D Items in der Lehrerstichprobe (n=975).

An dieser Stelle sollen insbesondere solche (zentrale) Items angesprochen werden, für die sich vergleichsweise hohe prozentuale Anteile mit Ausprägungen, die in Richtung von Burnout weisen (Rating-Stufen 3 und 4), ergeben.

Emotionale Erschöpfung.

Den Angaben zufolge fühlen sich mehr als drei Viertel der Befragten, nämlich 76,4 Prozent häufig bzw. immer am Ende eines Arbeitstages geschafft (Itemf36b). Mehr als die Hälfte der Lehrer, genauer gesagt 58,9 Prozent fühlen häufig bzw. immer, dass sie in ihrem Beruf zu hart arbeiten (Item f36n). Häufig bzw. immer emotional ausgelaugt fühlen sich nach eigenen Angaben mehr als ein Drittel (36,3 Prozent) der Lehrkräfte (Item f36a). Ziemlich genau ein Drittel der Befragten fühlt sich emotional ausgelaugt von seiner Arbeit (Item f36h). Auf diese sich direkt auf die EE-Dimension beziehende Aussage antworten 33,8 Prozent mit häufig oder immer. Die tägliche Arbeit mit Menschen wird von 42,8 Prozent der Lehrer nach eigenen Angaben häufig bzw. immer als Anspannung empfunden (Item f36f). Bereits vor einem Arbeitstag fühlen sich beim morgendlichen Aufstehen 22,9 Prozent der Befragten häufig oder immer erschöpft (Item f36c). Häufig oder immer frustriert in ihrem Beruf sind beachtliche 14,3 Prozent aller Lehrer (Item f36m). Das Gefühl, am Ende zu sein, haben nach eigenen Angaben immerhin noch besorgniserregende 11,7 Prozent der Lehrkräfte (Item f36s).

Depersonalisierung.

Wie oben schon dargestellt, depersonalisieren die Befragten in geringem Ausmaß, wenn man sie mit den Ausprägungen auf den Items der beiden anderen Burnout-Dimensionen vergleicht. Folglich lassen sich für die hohen Antwort-Ausprägungen eher niedrigere prozentuale Anteile ermitteln: 19,5 Prozent der Lehrer beantworten die Aussage, dass sie sich nicht wirklich um das, was mit den Schülern passiert, kümmern, mit häufig oder immer (Item f36o). Das Gefühl, häufig bzw. immer von den Schülern die Schuld für deren Schwierigkeiten zugewiesen zu bekommen, haben 13,4 Prozent der Lehrer (Item f36u). Die Befürchtung, dass der Beruf sie innerlich verhärtet, haben immerhin 8,1 Prozent der Befragten häufig bzw. immer (Item f36k). Den Eindruck, abgestumpfter gegenüber Menschen seit ihrer Arbeit als Lehrer geworden zu sein, haben (nur) 5,3 Prozent häufig oder immer (Item f36j).

(Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit.

Da die Wahrnehmung der eigenen Leistungs*einschränkung* eine Komponente von Burnout darstellt, sind die Ausprägungen der Items der Dimension Persönliche Leistungfähigkeit dann ein Hinweis auf Burnout, wenn ihre Antwort-Ratings im niedrigen Bereich (Stufen 1 und 2) ausfallen. Dies ist wesentlich häufiger der Fall als bei den Items der Depersonalisierungs-Dimension. Nach eigenen Angaben fühlen sich mehr als ein Drittel (35,5 Prozent) der Befragten nie bzw. nur selten ‚voller Energie' (Item f36l). Nie bzw. selten gehen 20,8 Prozent der Lehrer erfolgreich mit Problemen ihrer Schüler um (Item f36g). Der Anteil derjenigen, die nie oder nur selten das Gefühl haben, durch ihre Arbeit das

Leben anderer Menschen positiv zu beeinflussen, beträgt mit 33,9 Prozent ebenfalls rund ein Drittel (Item f36i). 18,5 Prozent der Befragten haben nie oder nur selten das Gefühl, viele wertvolle Dinge in ihrem Beruf zu leisten (Item f36r). Immerhin rund 13 Prozent der Lehrer geben an, dass es ihnen nie oder nur selten leicht fällt, eine angenehme Atmosphäre für ihre Schüler zu schaffen (Item f36q).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Analyse der Antwort-*Ausprägungen* auf Item-Ebene zur Ergänzung durchaus lohnenswert erscheint. Berücksichtigt man nämlich nur die Mittelwerte der einzelnen Items, die bei keinem Item den Wert 3,0 erreichen, könnte sich ein verzerrter, weil beschönigender Eindruck der Beanspruchungssituation ergeben, der zumindest das psychische Befinden eines nicht unerheblichen Teils der Lehrerschaft nicht treffend widerspigelt. Wie aus der Auswertung der Antwort-Stufen hervorgeht, geben bei einer ganzen Reihe von Burnout-Items, insbesondere bei den auf emotionale Erschöpftung hinweisenden Symptomen mehr als 30 Prozent der Befragten an, häufig oder sogar immer davon betroffen zu sein (vgl. Tab. 10.1).

10.2 Burnout-Gesamtwert

Die Autoren des MBI empfehlen in der ersten Auflage ihres Testmanuals von 1981 die Berechnung eines Gesamt-Burnout-Scores (vgl. Maslach & Jackson 1981). Dabei werden die Summenscores der drei Subskalen nicht einfach aufaddiert, sondern mit Hilfe einer Formel berechnet. Die Formel lautet:

$$BO = EE / 9 + DP / 5 – PA / 8 + 10$$

Hierbei werden die Summenwerte der drei Subskalen durch die jeweilige Anzahl der Items dividiert, die erhaltenden Subskalen-Werte für EE und DP addiert und aufgrund ihrer burnout-kontrainduzierten Bedeutung der Subskalen-Wert für PA subtrahiert. Anschließend erfolgt noch die Addition von 10 zur Vermeidung negativer Werte.
Durch die Eliminierung von zwei Items ist die Formel entsprechend zu modifizieren:

$$BO = EE / 9 + DP / 5 – PA / 6 + 10$$

Die Häufigkeitsverteilung des Burnout-Formelscores sowie die wichtigsten Kennwerte der Verteilung für die untersuchte Stichprobe sind in Tabelle 10.2 dargestellt (vgl. auch Abb. 10.1).

Burnout-Gesamtwert in 16 Gruppen		Absolute Häufigkeiten	Relative Häufigkeiten	Kumulierte Prozente
1	≤ 8,99	6	0,6 %	0,6 %
2	9,00 - 9,49	22	2,3 %	2,9 %
3	9,50 - 9,99	93	9,5 %	12,4 %
4	10,00 - 10,49	159	16,3 %	28,7 %
5	10,50 - 10,99	179	18,4 %	47,1 %
6	11,00 - 11,49	188	19,3 %	66,4 %
7	11,50 - 11,99	172	17,6 %	84,0 %
8	12,00 - 12,49	83	8,5 %	92,5 %
9	12,50 - 12,99	45	4,6 %	97,1 %
10	13,00 - 13,49	21	2,2 %	99,3 %
11	13,50 - 13,99	4	0,4 %	99,7 %
12	14,00 - 14,49	2	0,2 %	99,9 %
13	14,50 - 14,99	0	0 %	99,9 %
14	15,00 - 15,49	0	0 %	99,9 %
15	15,50 - 15,99	0	0 %	99,9 %
16	16,00 ≤	1	0,1 %	100,0 %
Gesamt		975	100,0 %	100,0 %

Mittelwert	11,0921
Median	11,0444
Modus	10,49
Standardabweichung	0,9500
Spannweite	7,48
Empirischer Range	8,56 – 16,03
Theoretischer Range	6,00 – 17,00

Tab. 10.2: Burnout-Gesamtwert (Formelscore) der Lehrerstichprobe (n=975). Kennwerte der Verteilung und Häufigkeitsverteilung in 16 Gruppen zusammengefaßt.

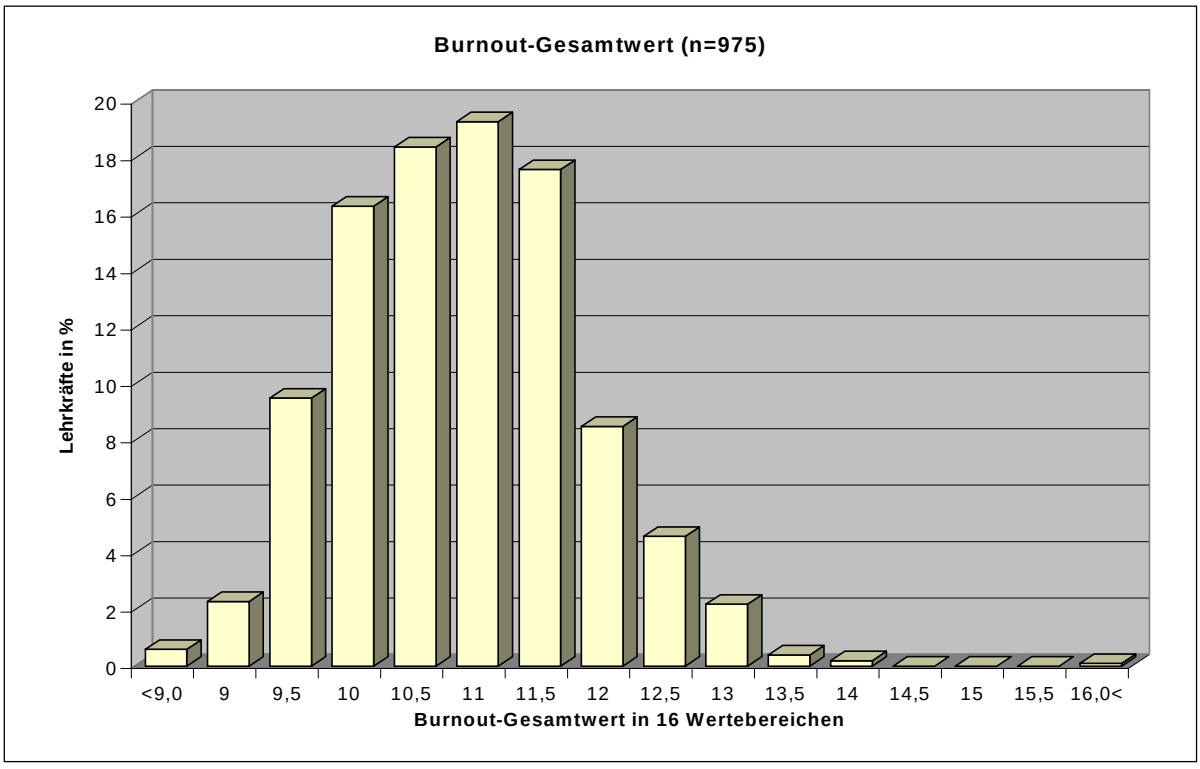

Abb.10.1: Burnout-Gesamtwert (Formelscore) der Lehrerstichprobe (n=975). Kennwerte der Verteilung.

Barth (1990) nimmt in ihrer Studie eine Differenzierung zwischen „normaler“ und „klinischer“ Stichprobe anhand des Burnout-Summenscores vor. In die „klinische Stichprobe“ fallen diejenigen Personen, welche sich aufgrund von Burnout-Symptomatiken therapieren lassen bzw. in stationäre Behandlung begeben. Nach der Einteilung von Barth (1990) kann ab einem BO-Gesamtwert von 11,5 von einer klinischen Stichprobe gesprochen werden. In der von Barth untersuchten Stichprobe

(n=122 Grund- und Hauptschullehrer) können nach diesem Kriterium 15,5 Prozent (19 Lehrer) als „in außergewöhnlichem Maß von Burnout betroffen“ angenommen werden (vgl. Barth 1990, S.168).
Zur Ermöglichung eines Vergleichs zwischen den Werten der vorliegenden Stichprobe und den Ergebnissen von Barth (1990) sowie den Ergebnissen von Gamsjäger (1994), werden die vorliegenden Daten unter Berücksichtigung der vorgenommenen Modifizierung des MBI-D in Bezug auf Skalierung und Itemauswahl entsprechend umgerechnet (vgl. auch Gamsjäger 1994, S.156). Nach dieser Umrechnung entspricht der in der vorliegenden Studie ermittelte **Rohwert von 11,75** dem Wert, welcher von Barth als Beginn der klinischen Stichprobe vorgeschlagen wird. Für die vorliegende Verteilung bedeutet dies, dass von den befragten Lehrkräften 245 Personen den klinischen Wert für Burnout überschreiten und somit in außergewöhnlichem Maß von Burnout betroffen sind (vgl. Abb. 10.2). In prozentualen Angaben ausgedrückt sind folglich 25,13 Prozent der Befragten zur klinischen Burnout-Stichprobe zu zählen. Gamsjäger (1994) kommt in seiner Untersuchung von 101 österreichischen Hauptschullehrern auf ein ähnliches Ergebnis: Nach seinen Angaben sind 27 Prozent (28 Personen) in außergewöhnlichem Maße vom Ausgebrannt-Sein betroffen (vgl. Gamsjäger 1994, S.156).

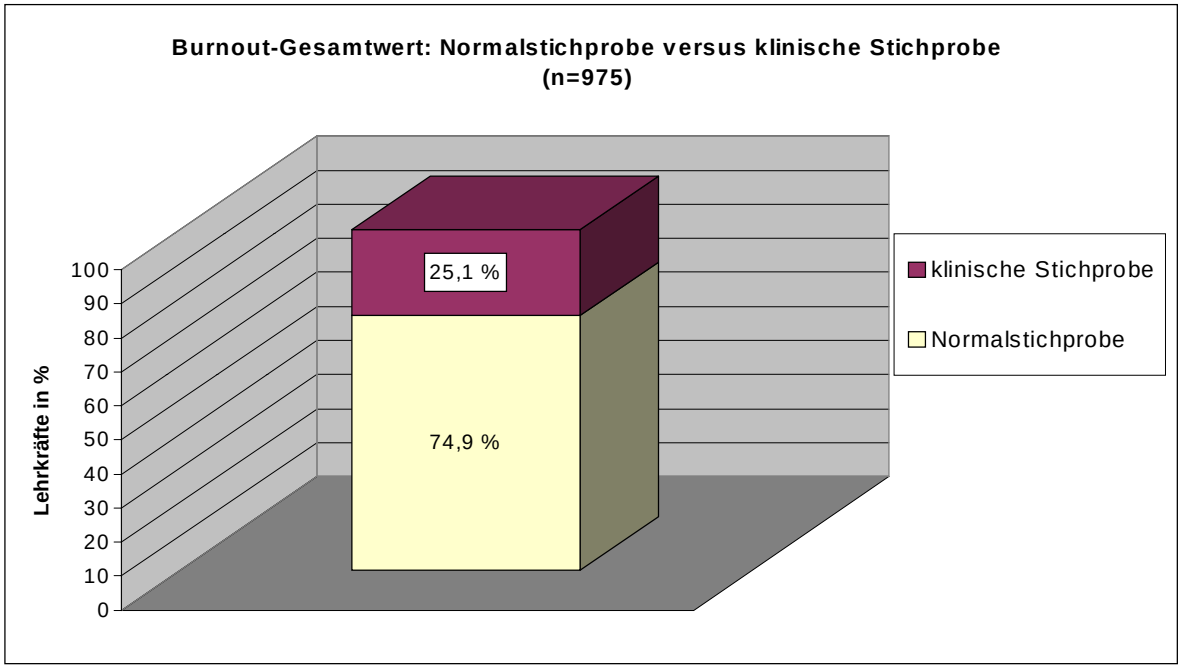

Abb. 10.2: Verteilung des Burnout-Gesamtwertes anhand der Einteilung in ‚Normalstichprobe‘ versus ‚klinische Stichprobe‘, (n=975).

Insgesamt bewegt sich der mit den vorliegenden Daten anhand des Burnout-Formelscores ermittelte Anteil an „ausgebrannten“ Lehrkräften von rund einem Viertel (!) in ähnlicher (besorgniserregender) Größenordnung wie die Ergebnisse der beiden zum Vergleich herangezogenen deutschsprachigen Studien zum Burnout von Lehrern.

10.3 Summenscores der drei Subskalen

Entgegen ihrer Ausführungen in der ersten Auflage des MBI-Manuals (1981) empfehlen Maslach & Jackson in der zweiten Auflage (1986) die separate Betrachtung der einzelnen drei Burnout-Subskalen, für welche jeweils ein Summenscore gebildet wird. Die Berechnung der Summenscores erfolgt durch einfache Addition der für die entsprechende Subskala vorgesehenen Items.

„...Furthermore, given our limited knowledge about the relationships between the three aspects of burnout, the scores for each subscale are considered separetely and are not combined into a single, total score. Thus, three scores are computed for each respondent." (Maslach & Jackson 1986, S. 2).

Die Testautoren geben in ihrem MBI-Manual (1986) Mittelwerte der Summenscores der drei Burnout-Dimensionen an, welche an einer Normierungsstichprobe mit einem Stichprobenumfang von 11.067 Personen ermittelt wurden. Hierbei werden die Subskalen-Werte nicht nur für die Gesamtstichprobe, sondern auch differenziert nach sechs verschiedenen Berufsgruppen dargestellt. Zur Klassifizierung der Subskalenscores wird eine **Trichotomisierung** der (Lehrer-)Stichprobe vorgenommen. Anhand dieser Drittelung der Normierungsstichprobe werden die Daten den Gruppen *‚hoch', ‚durchschnittlich'* oder *‚niedrig'* zugeordnet:

„At present, scores are considered high if they are in the upper third of the normative distribution, average if they are in the middle third, and low, if they are in the lower third...

- *A **high degree of burnout** ist reflected in high scores on Emotional Exhaustion and Depersonalization subscales and in low scores an the Personal Accomplishment subscale.*
- *An **average degree of burnout** is reflected in average scores on the three subscales.*
- *A **low degree of burnout** is reflected in low scores on the Emotional Exhaustion and Depersonalization subscales and in high scores on the Personal Accomplishment subscale."*
  (Maslach & Jackson 1986, S. 2).

Die MBI-Testautoren betonen in ihrem Manual, dass es sich bei Burnout nicht um eine dichotome Variable handelt, die entweder vorhanden ist oder nicht, vielmehr verstehen sie Burnout als sogenannte „Kontinuitätsvariable", die sich aufgrund ihres Konzeptes zwischen niedrigen, mittleren und hohen Ausprägungsgraden bewegen kann:

> *„Burnout is conzeptualized as a continuous variable, ranging from low to moderate to high degrees of experienced feeling. It is not viewed as a dichotous variable, which is either present or absent."* (Maslach & Jackson 1986, S. 2).

<u>Subskala ‚Emotionale Erschöpfung'</u>

Im Fall der Dimension ‚Emotionalen Erschöpfung' werden neun Items addiert, welche in Kapitel 9.4.1 aufgelistet sind (f36a, f36b, f36c, f36f, f36h, f36m,f36n, f36p, f36s). In Tabelle 10.3 werden die Häufigkeitsverteilung des EE-Summenscores sowie die wichtigsten Kennwerte der Verteilung für die untersuchte Stichprobe berichtet (vgl. auch Abb. 10.3).

Summenscore EE	Absolute Häufigkeiten	Relative Häufigkeiten	Kumulierte Prozente
10	5	0,5 %	0,5 %
11	17	1,7 %	2,3 %
12	18	1,8 %	4,1 %
13	36	3,7 %	7,8 %
14	46	4,7 %	12,5 %
15	52	5,3 %	17,8 %
16	58	5,9 %	23,8 %
17	83	8,5 %	32,3 %
18	88	9,0 %	41,3 %
19	104	10,7 %	52,0 %
20	87	8,9 %	60,9 %
21	68	7,0 %	67,9 %
22	73	7,5 %	75,4 %
23	61	6,3 %	81,6 %
24	56	5,7 %	87,4 %
25	34	3,5 %	90,9 %
26	36	3,7 %	94,6 %
27	19	1,9 %	96,5 %
28	12	1,2 %	97,7 %
29	10	1,0 %	98,8 %
30	1	0,1 %	98,9 %
31	4	0,4 %	99,3 %
32	4	0,4 %	99,7 %
33	0	0 %	99,7 %
34	1	0,1 %	99,8 %
35	1	0,1 %	99,9 %
36	1	0,1 %	100,0 %
Gesamt	975	100,0 %	100,0 %

Mittelwert	19,5662
Median	19
Modus	19
Standardabweichung	4,2981
Spannweite	26
Empirischer Range	10 – 36
Theoretischer Range	9 – 36

Tab. 10.3: Subskala ‚Emotionale Erschöpfung'. Kennwerte der Verteilung und Häufigkeitsverteilung der Summenscores der Lehrerstichprobe (n=975).

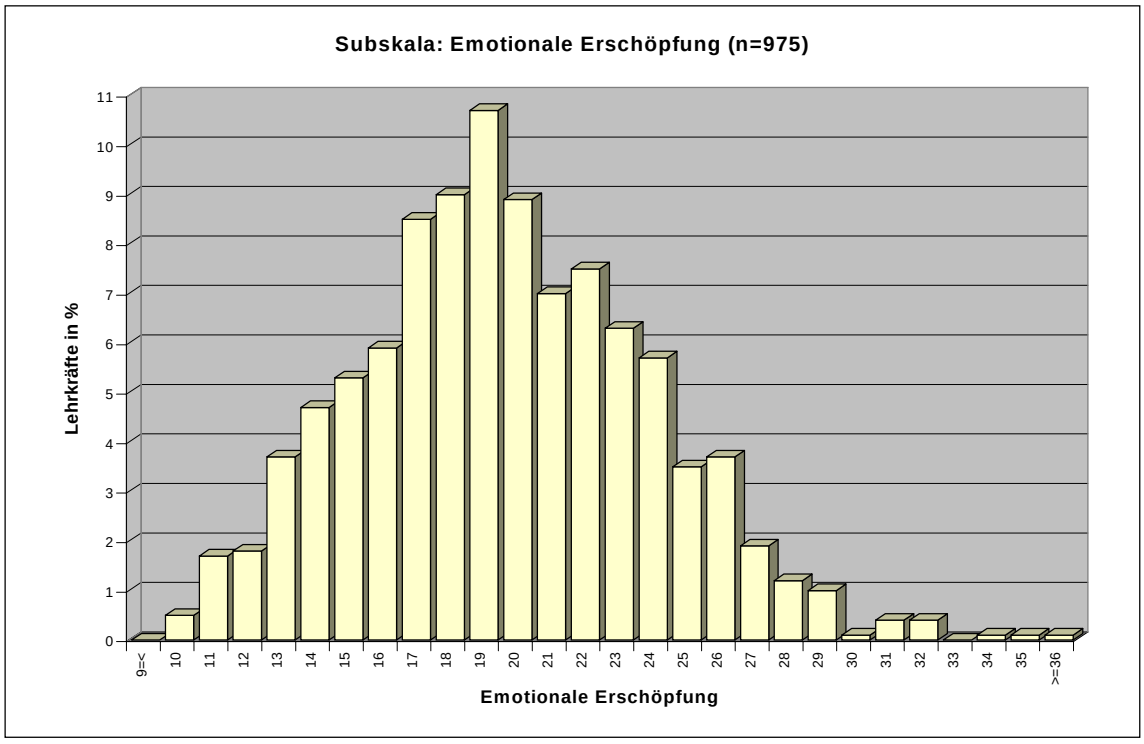

Abb. 10.3: Verteilung der Subskala Emotionale Erschöpfung, (n=975).

Für den Vergleich mit den amerikanischen Normwerten werden die numerischen ‚Cut-off-Points' der Subgruppe der Lehrer (n = 4.163) herangezogen, bei denen es sich um ‚elementary and secondary school teachers' handelt (vgl. Maslach & Jackson 1986, S. 3). Umgerechnet auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, ergibt sich die in Tabelle 10.4 dargestellte Verteilung der drei Burnout-Schweregrade.

Ausprägungsgrade der Subskala Emotionale Erschöpfung (EE)				
Ausprägung	**Cut-off-points** nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer)	**Cut-off-points** umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (n=975 deutsche Lehrer)	**Absolute Häufigkeit**	**Relative Häufigkeit (%)**
niedrig	0 - 16	9 –17	315	32,3 %
durchschnittlich	17 – 26	18 – 22	420	43,1 %
hoch	27 und mehr	23 und mehr	240	24,6 %
gesamt	Theoretischer Range: 0 - 54	Theoretischer Range: 9 - 36	975	100,0 %

Tab. 10.4: Ausprägungsgrade der Dimension EE in der Lehrerstichprobe (n=975).

Wie aus Tabelle 10.4 sowie Abbildung 10.4 abzulesen ist, sind nach Einteilung anhand der von Maslach & Jackson (1986) ermittelten Cut-off-Points, welche auf die vorliegenden Daten umgerechnet wurden, rund 75 Prozent der untersuchten Lehrkräfte niedrig bis durchschnittlich emotional erschöpft. Demgegenüber stehen in der Stichprobe knapp ein Viertel der Befragten, welche als in hohem Maße emotional erschöpft einzustufen sind.

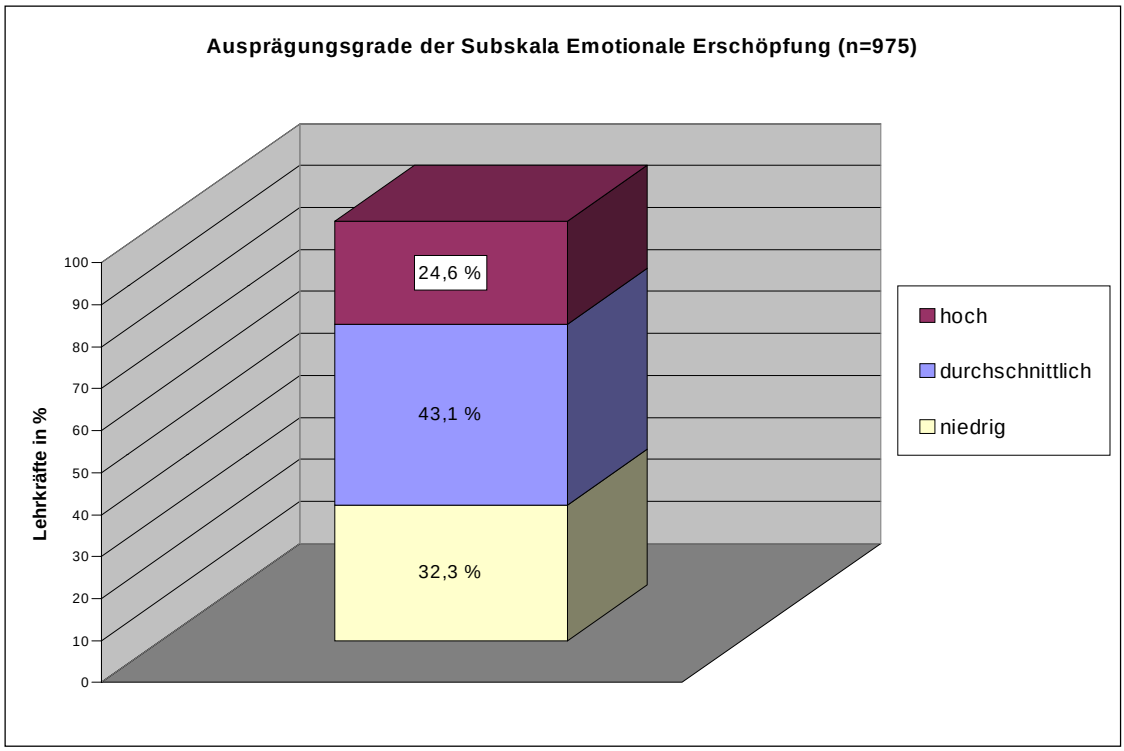

Abb. 10.4: Verteilung der Ausprägungsgrade der Subskala Emotionale Erschöpfung, (n=975).

Dieses Ergebnis ist mit den von Barth (1990) ermittelten Anteil von 23,0 Prozent (28 von 122) ‚hochgradig emotional erschöpften Lehrern' vergleichbar (25,4 % durchschnittlich und 51,6 % niedrig emotional erschöpft) (vgl. Barth 1990, S. 171). Gamsjäger (1994) kommt mit 13,9 Prozent an hoch emotional erschöpften Lehrern (14 von 101 Befragte) auf einen vergleichsweise geringeren Anteil (34,5 % durchschnittlich und 51,5 % niedrig emotional erschöpft) (vgl. Gamsjäger 1994, S.153).

Subskala ‚(Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit'

Der Summenscore für die Subskala (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit (PA) wird nach Überprüfung der Item- und Skalenqualität, welche zur Eliminierung von zwei Items führte, aus sechs Items gebildet (f36b, f36g, f36i, f36l, f36q, f36r) (vgl. Kap. 9.4.1). Da eine hohe persönliche Leistungsfähigkeit zu Burnout kontrainduziert, muß bei der Auswertung der Items der Subskala PA berücksichtigt werden, dass – im Gegensatz zu den beiden anderen Burnout-Subskalen eine inverse Beziehung gilt: Je höher die Werte (desto leistungsfähiger nimmt die Person sich selbst wahr), und desto weniger ausgebrannt ist sie. Tabelle 10.5 sowie Abbildung 10.5 geben Aufschluß über die Häufigkeitsverteilung des PA-Summenscores sowie über die zentralen Verteilungskennwerte für die untersuchte Stichprobe.

Summenscore PA	Absolute Häufigkeiten	Relative Häufigkeiten	Kumulierte Prozente
7	1	0,1 %	0,1 %
8	0	0 %	0,1 %
9	0	0 %	0,1 %
10	0	0 %	0,1 %
11	6	0,6 %	0,7 %
12	10	1,0 %	1,7 %
13	35	3,6 %	5,3 %
14	53	5,4 %	10,8 %
15	86	8,8 %	19,6 %
16	148	15,2 %	34,8 %
17	189	19,4 %	54,2 %
18	326	33,4 %	87,6 %
19	72	7,4 %	95,0 %
20	22	2,3 %	97,2 %
21	14	1,4 %	98,7 %
22	7	0,7 %	99,4 %
23	6	0,6 %	100,0 %
Gesamt	975	100,0 %	100,0 %

Mittelwert	16,94667
Median	17
Modus	18
Standardabweichung	1,90083
Spannweite	16
Empirischer Range	7 - 23
Theoretischer Range	6 - 24

* Diese Subskala ist zu Burnout kontrainduziert, d.h. niedrige Werte bedeuten, dass die Person ihre eigene Leistungsfähigkeit als eingeschränkt empfindet, was auf einen erhöhten Burnoutgrad hindeutet.

Tab. 10.5: Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit'*. Kennwerte der Verteilung und Häufigkeitsverteilung der Summenscores der Lehrerstichprobe (n=975).

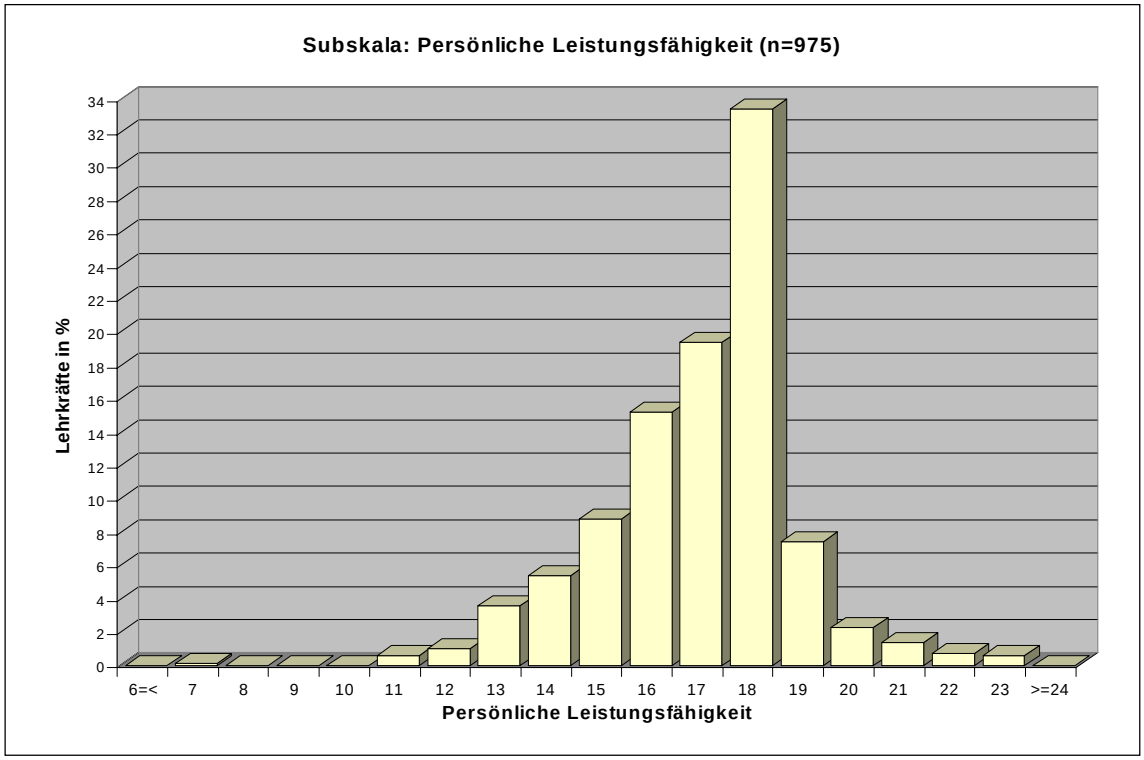

Abb. 10.5: Verteilung der Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit, (n=975).

Wie aus Tabelle 10.6 sowie Abb. 10.6 hervorgeht, schätzen - nach der oben beschriebenen Einteilung der Daten in die drei Ausprägungsgrade - nur 12,4 Prozent der Befragten ihre Leistungsfähigkeit als hoch ein. Die Mehrheit, nämlich 52,8 Prozent nimmt ihre eigene Leistungsfähigkeit als durchschnittlich wahr. Demgegenüber haben mit 34,8 Prozent mehr als ein Drittel der befragten Lehrer ein reduziertes eigenes Wirksamkeitserleben und sind somit bezüglich ihrer reduzierten subjektiven Leistungsfähigkeit hochgradig betroffen von diesem Aspekt des Ausbrennens.

Ausprägungsgrade der Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit (PA)*				
Ausprägung	**Cut-off-points** nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer)	**Cut-off-points** umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (n=975 deutsche Lehrer)	**Absolute Häufigkeit**	**Relative Häufigkeit (%)**
niedrig	0 - 30	6 - 16	339	34,8 %
durchschnittlich	31 - 36	17 - 18	515	52,8 %
hoch	37 und mehr	19 und mehr	121	12,4 %
gesamt	Theoretischer Range: 0 - 48	Theoretischer Range: 6 - 24	975	100,0 %

* Ein hoher Auspräguungsgrad dieser Subskala ist zu Burnout kontrainduziert.

Tab. 10.6: Ausprägungsgrade der Dimension PA in der Lehrerstichprobe (n=975).

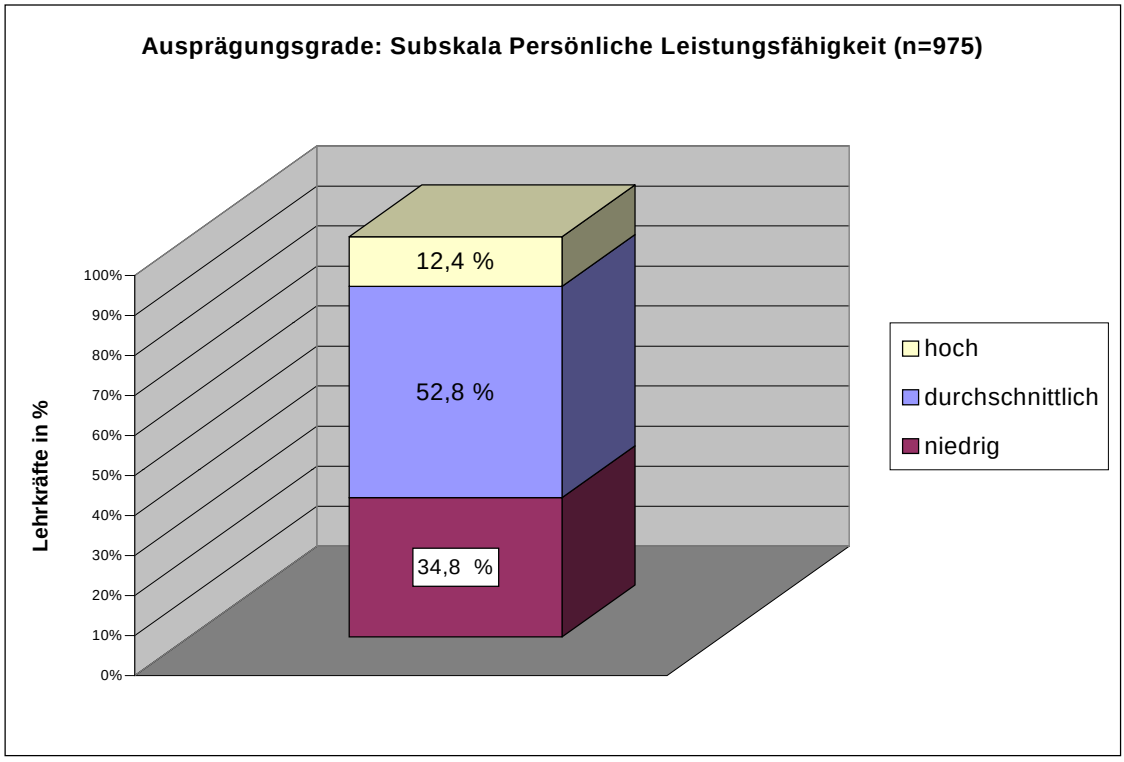

Abb. 10.6: Verteilung der Ausprägungsgrade der Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit (n=975).

Barth (1990) berichtet sogar von 40,2 Prozent Lehrern, die ihre Leistungsfähigkeit als sehr beeinträchtigt empfinden. 32,8 Prozent ihrer Lehrerstichprobe erreichen hohe Ausprägungsgrade in ihrem Wirksamkeitserleben (vgl. Barth 1990, S. 172). Den Ergebnissen von Gamsjäger (1994) zufolge, fühlen sich vergleichsweise weniger Lehrer in ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit stark beeinträchtigt: Unter den untersuchten österreichischen Lehrern befinden sich 16,5 Prozent in der Gruppe mit einer niedrigen subjektiven Leistungsfähigkeit im Sinne von einem hohen Burnout-Ausprägungsgrad. Rund 27 Prozent nehmen ihre Leistungsfähigkeit als hoch wahr (vgl. Gamsjäger 1994, S. 153). Folglich liegen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Ausprägungsgrade der Dimension Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit zwischen den beiden Vergleichsstudien.

Subskala ‚Depersonalisierung '

Der Summenscore der Subskala Depersonalisierung wird durch Addition von fünf Items (f36e, f36j, f36k, f36o, f36u; vgl. Kap. 9.4.1) gebildet. Die Verteilung sowie die wichtigsten Kennwerte der DP-Summenscores geht aus Tabelle 10.7 hervor (vgl. auch Abb. 10.7).

Summenscore DP	Absolute Häufigkeiten	Relative Häufigkeiten	Kumulierte Prozente
5	25	2,6 %	2,6 %
6	87	8,9 %	11,5 %
7	167	17,1 %	28,6 %
8	193	19,8 %	48,4 %
9	163	16,7 %	65,1 %
10	175	17,9 %	83,1 %
11	101	10,4 %	93,4 %
12	40	4,1 %	97,5 %
13	14	1,4 %	99,0 %
14	6	0,6 %	99,6 %
15	3	0,3 %	99,9 %
16	1	0,1 %	100,0 %
Gesamt	975	100,0 %	100,0 %

Mittelwert	8,7128
Median	9
Modus	8
Standardabweichung	1,8776
Spannweite	11
Empirischer Range	5 - 16
Theoretischer Range	5 - 20

Tab. 10.7: Subskala ‚Depersonalisierung '. Kennwerte der Verteilung und Häufigkeitsverteilung der Summenscores der Lehrerstichprobe (n=975).

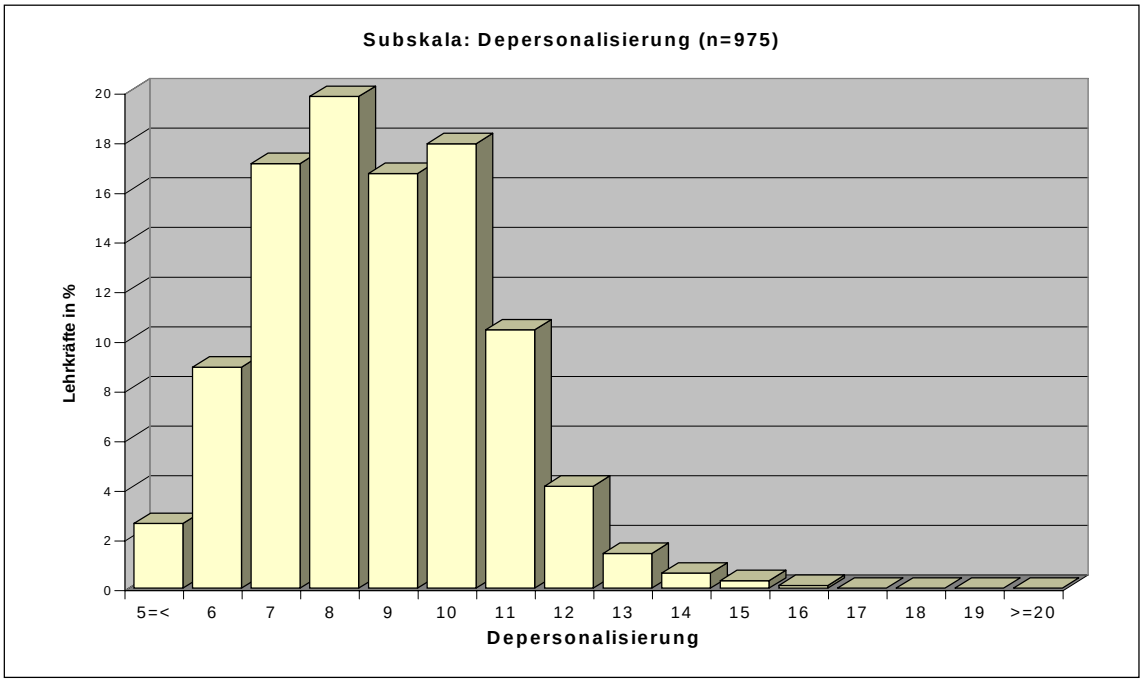

Abb. 10.7: Verteilung der Subskala Depersonalisierung, (n=975).

Nimmt man auch für die Subskala Depersonalisierung die Einteilung der Ausprägungsgrade nach der oben beschriebenen Trichotomisierung der Summenscores vor, so ergibt sich die in Tab. 10.8 berichtete Verteilung. Die überwiegende Mehrheit, rund 65 Prozent der befragten Lehrer depersonalisiert nur in geringem Umfang. In der Gruppe der durchschnittlich depersonalisierenden Lehrkräfte befinden sich 28,3 Prozent. Demzufolge ist der Anteil derjenigen, welche eine hohe Ausprägung auf der Subskala Depersonalisierung erreichen, im Vergleich zu den anderen beiden Burnout konstituierenden Dimensionen relativ gering mit 6,6 Prozent (vgl. auch Abb. 10.8):

Ausprägungsgrade der Subskala Depersonalisierung (DP)				
Ausprägung	**Cut-off-points** nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer)	**Cut-off-points** umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (n=975 deutsche Lehrer)	**Absolute Häufigkeit**	**Relative Häufigkeit (%)**
niedrig	0 - 8	5 - 9	635	65,1 %
durchschnittlich	9 - 13	10 - 11	276	28,3 %
hoch	14 und mehr	12 und mehr	64	6,6 %
gesamt	Theoretischer Range: 0 - 30	Theoretischer Range: 5 - 20	975	100,0 %

Tab. 10.8: Ausprägungsgrade der Dimension Depersonalisierung (DP) in der Lehrerstichprobe (n=975).

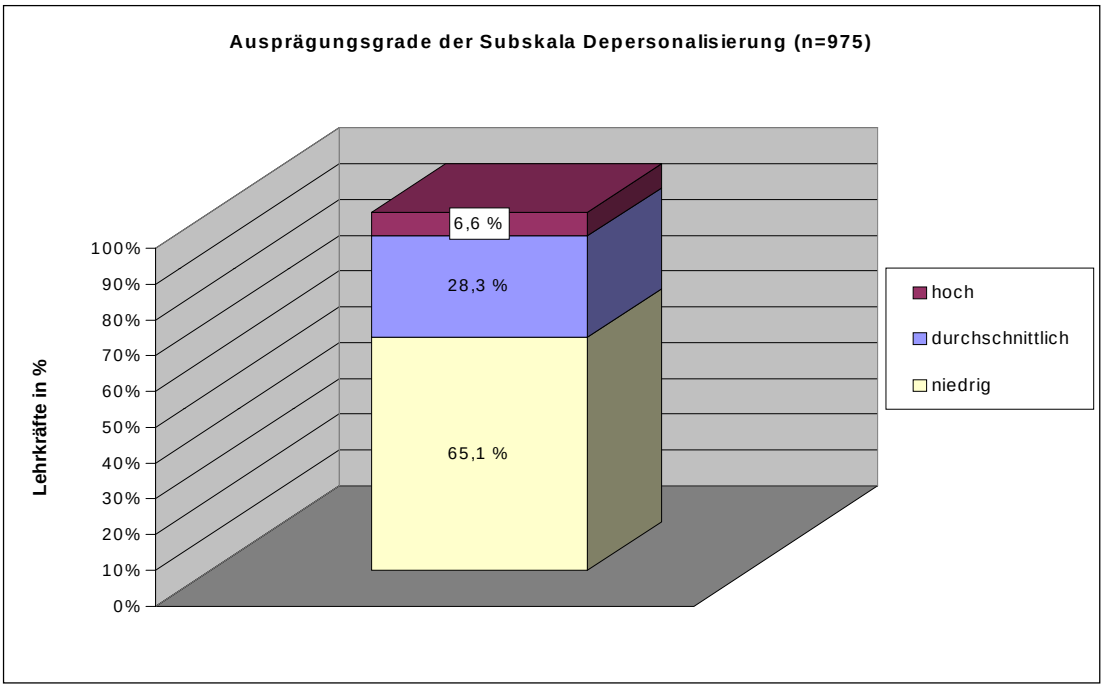

Abb. 10.8: Verteilung der Ausprägungsgrade der Subskala Depersonalisierung, (n=975).

Das Ergebnis für die von Gamsjäger (1994) untersuchten Lehrer aus Österreich ist bezüglich dieser Dimension sehr ähnlich: 5,8 Prozent der Befragten erreichen einen hohen Ausprägungsgrad, während 68,8 Prozent der österreichischen Lehrkräfte in niedrigem Maße depersonalisieren (vgl. Gamsjäger 1994, S. 153). Nach der Studie von Barth (1990) depersonalisieren mit einem Anteil von 8,2 Prozent etwas mehr Lehrer in hohem Maße, wobei sich für 79,5 Prozent der Befragten aus Bayern eine niedrige Ausprägung des Dehumanisierungs-Summenscores ergibt (vgl. Barth 1990, S. 171). Folglich bewegen sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auch für die Burnout-Komponente Depersonalisierung im Rahmen bisheriger Forschungsergebnisse.

10.4 Einteilung in Burnout-Phasen

Als Alternative zur Betrachtung der drei Subskalen-Summenscores bzw. zum Burnout-Formelscore kommt von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1983, 1988) der Vorschlag, eine Burnout-Phasen-einteilung vorzunehmen, wobei ihr Modell auf der von Maslach & Jackson (1981) vorgeschlagenen Burnout-Konzeption und den darin operationalisierten drei Dimensionen basiert. Auf die Möglichkeit einer Burnout-Phaseneinteilung weisen im übrigen auch die MBI-Testautoren in der 2. Auflage des Testmanuals hin:

„...This phase model proposes an interesting way of combining MBI scores. However, the validity of this or any other phase model will depend on far more extensive theorizing and research."
(Maslach & Jackson 1986, S. 14).

Die von Golembiewski & Munzenrider vorgeschlagene Vorgehensweise bei der Auswertung der mit dem MBI(-D) erhobenen Daten steht im Zusammenhang mit der Frage, ob die verschiedenen Profile der drei einzelnen Subskalen-Summenscores auf ein bestimmtes Burnout-Stadium schließen lassen. Nach Golembiewski & Munzenrider lassen sich acht verschiedene Burnout-Phasen voneinander unterscheiden, die sich über die Gewichtung der Subskalen durch die acht niedrig-hoch-Kombinationsmöglichkeiten ergeben. Die Subskalen-Einteilung in niedrig bzw. hoch erfolgt über eine Dichotomisierung der einzelnen Subskalen anhand der jeweiligen Mediane der Stichprobe, der sogenannten „Cutting-Points".[1]

Progressive Phasen des Burnout

Subskala	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8
Depersonalisierung	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch	niedrig	hoch
Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit	niedrig	niedrig	hoch	hoch	niedrig	niedrig	hoch	hoch
Emotionale Erschöpfung	niedrig	niedrig	niedrig	niedrig	hoch	hoch	hoch	hoch
	niedrig		**mittel**				**hoch**	

Schweregrad des Burnout

Abb. 10.9: Das Burnout-Phasenmodell nach Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) (angelehnt an Golembiewski & Munzenrider 1988, S. 28).

[1] Die Frage nach der Festlegung der „Cutting-Points" ist jedoch nicht unumstritten, denn es sind durchaus auch andere Möglichkeiten der Einteilung denkbar, wie schon aus Tabelle 9.6 in Kapitel 9.4.3 hervorgegangen ist. Auf diese alternativen Verfahren soll im weiteren noch eingegangen werden.

In diesem Phasen-Modell, welches in Abbildung 10.9 dargestellt ist, wird angenommen, dass Burnout mit *Depersonalisierung* beginnt. Im weiteren Verlauf kommt die Wahrnehmung der *eingeschränkten persönlichen Leistungsfähigkeit* hinzu. In den fortgeschritteneren Burnout-Stufen stellt sich schließlich *Emotionale Erschöpfung* ein. Folglich ist nach Golembiewski & Munzenrider die Dimension Depersonalisierung als am wenigsten pathologisch zu beurteilen, während die Emotionale Erschöpfung am meisten charakteristisch für das Ausgebrannt-Sein im klinisch-fortgeschrittenen Stadium ist:

„A simple decision rule generates an 8-phase model of burnout. That is, emotional exhaution is considered most characteristic of advanced phases of burnout, and depersonalization is considered least virulent. Three subscales, each presented in terms of high and low, generate the progressive phases of burnout." (Golembiewski & Munzenrider 1988, S. 28).

Das von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) anhand zahlreicher Datenerhebungen entwickelte und in einer Reihe von Publikationen vorgestellte Phasen-Modell soll – wie aufgrund der Bezeichnung „Phase" irrtümlich angenommen werden könnte - kein Entwicklungsmodell darstellen, bei dem *jede* Phase von I bis VIII chronologisch durchlaufen werden muß. Auslassungen einzelner Phasen sind durchaus denkbar. So wird zum Beispiel zwischen *chronischem* und *akutem* Burnout unterschieden, wobei jeweils ein anderer Phasenverlauf unterstellt wird (vgl. auch Kap. 3.2). Bei der aufgrund seiner pathologischen bzw. längerfristigen Folgen hier besonders interessierenden Entwicklung von *chronischem* Burnout steht nach Golembiewski & Munzenrider die *Depersonalisierung* am Anfang, zu der die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit hinzukommt, welche dann zusammen zur emotionalen Erschöpfung und zum Burnout in stark ausgeprägter Form führen. Die genaue Abfolge der Phasen I bis VIII wäre allein deshalb anzuzweifeln, da sich – wie aus Abbildung 10.9 ersichtlich ist - zwischen verschiedenen aufsteigenden Phasen (Phasen II – III, Phasen IV – V oder Phasen VI – VII) die Ausprägungen auf einzelnen Dimensionen wieder verringern (vgl. auch Kramis-Aebischer 1996). Es sei zudem keinesfalls verschwiegen, dass verschiedene Autoren dem Burnout-Phasen-Modell - m.E. nach durchaus berechtigt (vgl. Kap. 10.5) - kritisch gegenüber stehen: Golembiewski & Munzenrider gehen bei der Konzeption ihres Burnout-Phasenmodells vom Stressmodell nach Lazarus & Launier (1981) aus, die Überforderung und Stress als Ausgangspunkt von Burnout betrachten. In diesem Zusammenhang kann bezüglich der Frage nach der theoretischen Abfolge der Burnout-Phasen in Anlehnung an Barth (1990) allerdings auch folgendermaßen argumentiert werden: Das Erleben von Stress kommt nach Lazarus & Launier gerade durch die bedrohliche Wahrnehmung zustande, dass man den eigenen Ansprüchen bzw. gestellten Anforderungen aufgrund unzureichender Ressourcen (also mangelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten) nicht gerecht werden kann. Demzufolge müßte die Burnout-*Dimension reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit (PA)* am Anfang der Burnout-Entwicklung stehen. Diese Kritik wird

zudem auch von Enzman & Kleiber (1989) oder Kramis-Aebischer (1995) am Modell von Golembiewski & Munzenrider geäußert. Die Vorstellung des Beginns der Burnout-Entwicklung mit der subjektiv wahrgenommenen Eingeschränkung der eigenen Leistungsfähigkeit, ist durchaus plausibel und aufgrund ihrer Vertreter von mehreren Seiten ernstzunehmen. Sie soll an dieser Stelle auch deshalb angeführt werden, um darauf hinzuweisen, dass andere Möglichkeiten zur Burnout-Entwicklung bzw. Phasen-Abfolge denkbar und inhaltlich plausibel sind und noch keine allgemein akzeptierte, also empirisch genügend abgesicherte Modellvorstellung zur Burnout-Entstehungserklärung oder der Burnout-Entwicklung mitsamt der Verlaufsstadien-Abfolge vorliegt. Allerdings ist die genaue Abfolge der einzelnen Phasen für die bloße Ermittlung der *stark ausgebrannten* Personen, bei denen sich für alle drei Burnout-Dimensionen hohe Ausprägungen ergeben sollten, weniger relevant.

Folgt man der nach Golembiewski & Munzenrider (1981, 1983) vorgesehenen niedrig-hoch-Dichotomisierung am jeweiligen Stichprobenmedian der Subskalen, ergibt sich für die vorliegende Stichprobe die in Tabelle 10.9 berichtete Verteilung der Burnout-Phasen (vgl. auch Abb. 10.10). Der Median der Subskala Emotionale Erschöpfung liegt bei 19, für die Subskala Depersonalisierung ergibt sich ein Median von 9 und für (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit beträgt der Median 13 (vgl. Tab.10.3, Tab. 10.5, Tab. 10.7). Folglich werden sämtliche über dem jeweiligen Median liegenden Subskalen-Summenscores als hoch und die darunter bzw. auf dem Median liegenden Werte als niedrig eingestuft.[2]

	Burnout-Phasen							
Subskala	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
DP	**-**	**+**	**-**	**+**	**-**	**+**	**-**	**+**
PA	**-**	**-**	**+**	**+**	**-**	**-**	**+**	**+**
EE	**-**	**-**	**-**	**-**	**+**	**+**	**+**	**+**
Absolute Häufigkeit	344	54	65	44	149	90	77	152
Relative Häufigkeit (%)	35,3 %	5,5 %	6,7 %	4,5 %	15,3 %	9,2 %	7,9 %	15,6 %
	niedriges BO: wenig ausgebrannt		**mittleres BO: durchschnittlich ausgebrannt**				**hohes BO: stark ausgebrannt**	
	Burnout-Ausprägungsgrade							
Absolute Häufigkeit	398		348				229	
Relative Häufigkeit (%)	40,8 %		35,7 %				23,5 %	
	M + S -		**M - S -**		**M + S +**		**M - S +**	

Tab. 10.9: Verteilung der Burnout-Phasen nach Golembiewski & Munzenrider für die vorliegende Lehrerstichprobe (n=975). Dichotomisierung am jeweiligen Stichproben-Median.

[2] Hierbei wird durchaus konservativ in dem Sinne vorgegangen, als diejenigen Werte, welche genau auf den Median fallen, nicht zur *hoch*-, sondern zur *niedrig*-Gruppe zugerechnet, was bei einer Dichotomisierung nicht unbedingt vorausgesetzt wird (vgl. hierzu u.a. Bortz 1994). Durch diese „strengere" Einteilung sollen (möglicherweise ungerechtfertigt) erhöhte oder gar dramatisierende Anteile der stark vom Ausgebrannt-Sein Betroffenen vermieden werden.

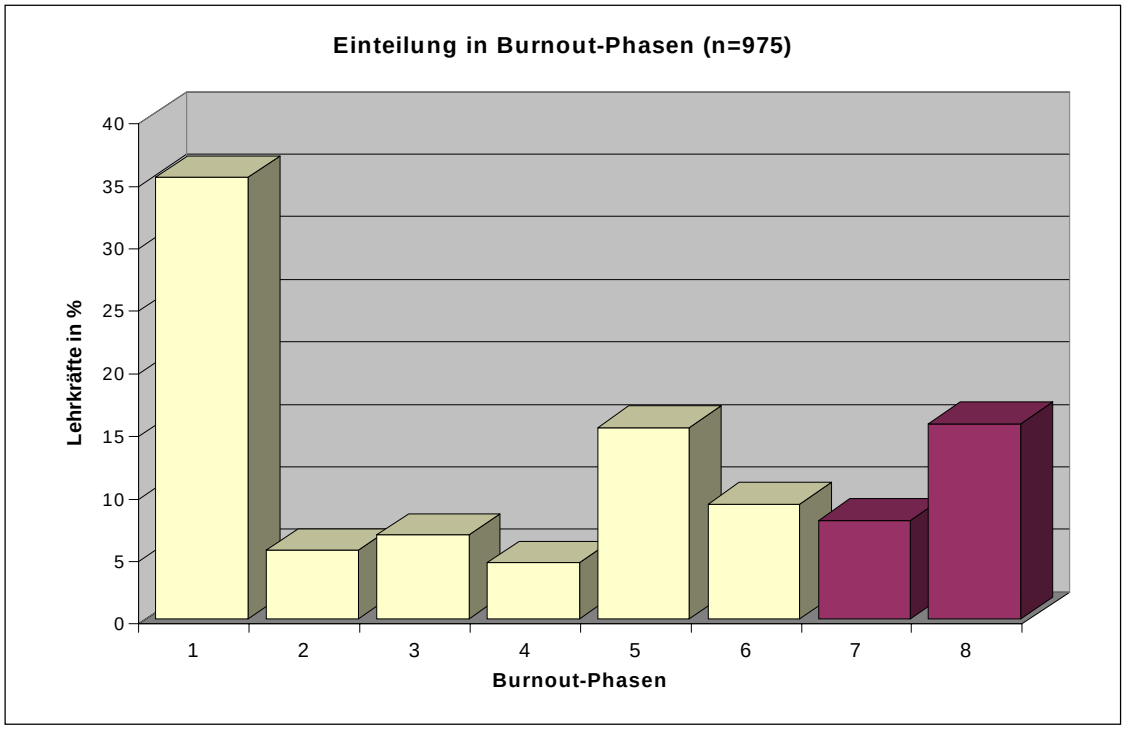

Abb 10.10: Verteilung der Burnout-Phasen nach dem Modell von Golembiewski & Munzenrider (1988), (n=975).

Bezugnehmend auf das Motivatoren-Stressoren-Modell des Burnout nach Eisenstat & Felner (1983; vgl. Kap. 3.2) bezeichnet Barth (1990) die **Phasen 1 und 2** als ***„(nicht bis) wenig ausgebrannt"***[3]. In diesen beiden Burnout-Stufen sind Motivatoren vorhanden (M +) und Stressoren abwesend (S -). Werden die Burnout-Phasen nach dem oben beschriebenden Verfahren ermittelt, bei dem die empirischen Stichproben-Mediane der drei Subskalen als Cut-off-Points dienen, ergibt sich für die vorliegende Stichprobe folgende Verteilung: In den Phasen 1 und 2 befindet sich mit 40,8 Prozent der größte Anteil der Befragten und kann somit als nicht bzw. wenig ausgebrannt bezeichnet werden.

Die Zusammenfassung der **Phasen 3 bis 6** unter der Klassifizierung ***„durchschnittlich ausgebrannt"*** ergibt für die vorliegende Untersuchung einen Anteil von 35,7 Prozent. In diesen Phasen befinden sich nach Barth die Kombination (M – und S +) ‚langweilige, nicht-motivierende Routinetätigkeiten, welche aber als Belastung empfunden werden' sowie die Kombination (M + und S -) ‚motivierende interessante Aufgaben, die zwar als Herausforderung aber nicht als Belastung empfunden werden'.

Die beiden höchsten **Phasen 7 und 8** werden ebenfalls zusammengefaßt und ***„stark ausgebrannt"*** genannt. In diesen Phasen keine Motivatoren mehr in der Arbeitstätigkeit vorhanden (M -) dafür wird aber die Belastung durch Stressoren umso stärker empfunden (S +). Von den untersuchten Lehrern lassen sich 7,9 Prozent ermitteln, die sich in der *Burnout-Phase 7* befinden, also in hohem Maße

[3] Diese Phasen sind meiner Auffassung nach treffender mit *„nicht* bis wenig ausgebrannt" zu charakterisieren. Da in Phase (1) keine der drei Burnout-Dimensionen erhöht ist, wäre die Bezeichnung „wenig ausgebrannt" immer noch übertrieben.

emotional erschöpft sind und sich in ihrer Leistungsfähigkeit als stark eingeschränkt empfinden. In der *Burnout-Phase 8* sind 15,6 Prozent der befragten Lehrer einzuordnen. Diese Personengruppe hat auf allen drei Dimensionen eine hohe Ausprägung, d.h. neben der emotionalen Erschöpfung und der eigenen Leistungsminderung depersonalisieren die Betroffenen zudem noch stark. Zusammengefaßt weisen die Zahlen darauf hin, dass sich knapp ein Viertel, genauer 23,5 Prozent der Befragten, in den beiden höchsten Burnout-Stufen befinden und folglich als in erhöhtem Maße *ausgebrannt* klassifiziert werden können (vgl. Abb. 10.11).

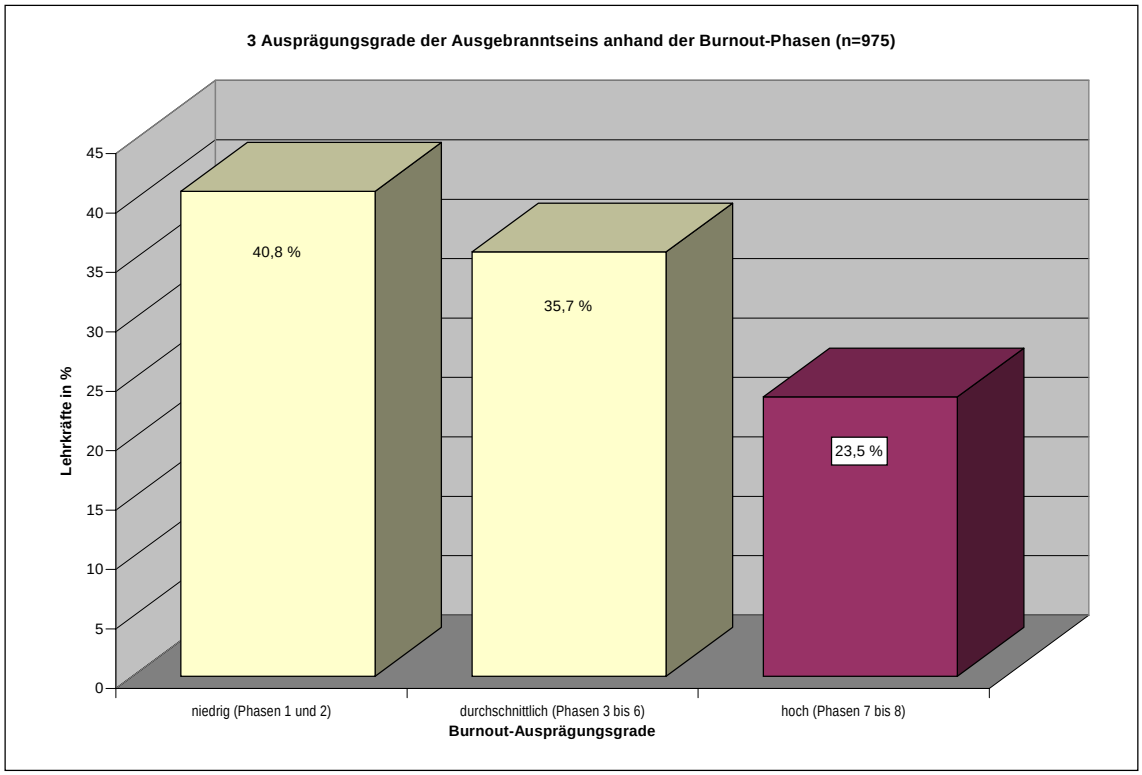

Abb. 10.11: Verteilung der Burnout-Ausprägungsgrade nach der Phaseneinteilung von Golembiewski & Munzenrider (1988; Dichotomisierung am jeweiligen Stichproben-Median), (n=975).

Ein Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit denen von Barth (1990) anhand der Dichotomisierung am empirischen Stichprobenmedian der Subskalen vorgelegten prozentualen Verteilung auf die acht Burnout-Phasen zeigt, dass die bayrische Lehrerstichprobe (n=122) einen etwas höheren Anteil an stark ausgebrannten Lehrern aufweist: Nach Barth befinden sich 28,7 Prozent der Befragten in den Phasen 7 und 8. In durchschnittlichem Maße von Burnout betroffen sind 43,4 Prozent, während sich 27,9 Prozent der Stichprobe in den niedrigen Burnout-Phasen 1 und 2 befinden (vgl. Barth 1990, S. 175f). Gamsjäger (1994) kommt in seiner Untersuchung zum Ergebnis, dass 29,4 Prozent der österreichischen Lehrer hochgradig vom Burnout betroffen sind, jeweils 35,3 Prozent befinden sich in den mittleren und niedrigen Burnout-Graden (vgl. Gamsjäger 1994, S.155).

Die Verteilung der vorliegenden Burnout-Phasen nach dem Modell von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) bzw. der Kategorisierung in entsprechende Burnout-Grade nach Barth (1990) zeigt, dass sich die vorliegenden Ergebnisse in einem vergleichbaren Rahmen mit den von Barth (1990) oder Gamsjäger (1994) vorgelegten prozentualen Verteilungen der Burnout-Phasen und –grade befinden. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Stichprobe (n=975) mit knapp unter 1000 Befragten einen deutlich höheren Stichprobenumfang aufweist als die beiden Vergleichsstudien (n=122 bzw. n=102) des deutschsprachigen Raumes. Insgesamt liegt der Anteil von annähernd einem Viertel an stark ausgebrannten Lehrkräften in der vorliegenden Stichprobe etwas unter den für die österreichische oder bayrische Vergleichsstudie ermittelten Anteilen der hochgradig Betroffenen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind jedoch nicht wesentlich weniger alarmierend und stützen ebenfalls die Annahme, dass deutlich über 20 Prozent aller Lehrer in erheblichem Maße ausgebrannt sind und unter den Symptomen von Burnout bzw. unter den Folgesymptomen leiden, wobei zudem noch rund ein Drittel der Befragten als burnout-gefährdet einzustufen wäre.

10.5 Vergleich des Burnout-Gesamtwertes mit den Burnout-Phasen

Vergleicht man die Verteilung der Burnout-Phasen mit den Ausprägungen des Burnout-Gesamtwertes, welcher für die tabellarische Darstellung ebenfalls in acht Ausprägungsstufen eingeteilt wurde, ergibt sich das in Tabelle 10.10 dargestellte Bild: Mit zunehmenden Burnout-Phasen ist insgesamt ein tendenzieller Anstieg des Burnout-Gesamtwertes zu verzeichnen. Auch die Verteilungs-Kennwerte differenziert für die einzelnen Burnout-Phasen lassen ein Ansteigen der Maße, welche die zentrale Tendenz angeben, erkennen. Allerdings ist zwischen den BO-Phasen 2 und 3, BO-Phasen 4 und 5 und den BO-Phasen 6 und 7 kein Anstieg der Mittelwerte zu verzeichnen. Diese Phasen unterscheiden sich jeweils durch die Gewichtung der Dimensionen Depersonalisierung und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit. Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass der Einfluß der Dimension Depersonalisierung möglicherweise bedeutsamer für die Burnout-Entwicklung ist als die persönliche Leistungfähigkeit. Nach den Daten der vorliegenden Stichprobe weisen *depersonalisierende Einstellungen und Verhaltensweisen* gegenüber den Schülern möglicherweise auf in höherem Maße ausgebrannte Lehrer hin, während die selbst wahrgenommene *reduzierte Leistungsfähigkeit* eher bereits in früheren Burnout-Stadien auftritt. Dies würde die in Kapitel 10.4 geäußerte und von verschiedenen Autoren (Barth 1990,

Kramis-Aebischer 1995) vertretene Vermutung bestätigen, nach der am Anfang von Burnout eine als reduziert bzw. eingeschränkt wahrgenommene berufliche Leistungsfähigkeit stehen könnte und depersonalisierendes Verhalten eher im fortgeschritteneren Stadium des Burnout zum Tragen kommt[4].

			Burnout-Phasen							
Burnout-Gesamtwert-Ausprägungen	**Absolute Häufigkeit**	**Relative Häufigkeit (%)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
8,50 – 9,49	28	2,9 %	28	#	#	#	#	#	#	#
9,50 – 10,49	252	25,8 %	225	2	13	#	12	#	#	#
10,50 – 11,49	367	37,6 %	91	51	49	20	112	22	22	#
11,50 – 12,49	255	26,2 %	#	1	3	24	25	66	53	83
12,50 – 13,49	66	6,8 %	#	#	#	#	#	2	2	62
13,50 – 14,49	6	0,6 %	#	#	#	#	#	#	#	6
14,50 – 15,49	0	0 %	#	#	#	#	#	#	#	#
15,50 – 16,49	1	0,1 %	#	#	#	#	#	#	#	1

Kennwerte der Verteilung	**differenziert nach Burnout-Phasen**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Absolute Häufigkeit	344	54	65	44	149	90	77	152
Relative Häufigkeit (%)	35,3	5,5	6,7	4,5	15,3	9,2	7,9	15,6
Mittelwert	10,16	11,05	10,88	11,59	11,07	11,74	11,73	12,48
Median	10,25	11,08	10,93	11,57	11,04	11,74	11,74	12,38
Standardabweichung	0,473	0,264	0,438	0,314	0,425	0,345	0,403	0,643
Minimum	8,56	10,22	9,96	10,89	9,50	11,11	10,76	11,56
Maximum	11,13	11,51	12,08	12,43	12,19	12,92	13,01	16,03
Burnout-Ausprägungsgrad	**niedrig**		**durchschnittlich**				**hoch**	
Mittelwert	10,28		11,27				12,22	
Standardabweichung	0,54		0,52				0,67	

Tab. 10.10: Verteilung der Burnout-Formelscores in 8 Gruppen unter Berücksichtigung der Burnout-Phasen in der Lehrerstichprobe (n=975).

Abgesehen davon muß der nicht durchgängige Anstieg der Burnout-Gesamtmittelwerte nicht unbedingt ein Widerspruch zum Phasen-Modell von Golembiewski & Munzenrider (1988) sein, die betonen, dass die Phasen nicht als zwingend hintereinander verlaufende Treppenstufen zu interpretieren sind, sondern dass einzelne Phasen durchaus übersprungen werden können (vgl. Kap. 10.4). Betrachtet man die Mittelwerte des Burnout-Gesamtwertes, welche sich für die drei

[4] Eine andere Erklärung für die nach den vorliegenden Daten gewichtigere Bedeutung der Dimension DP beim Burnout-Prozess könnte sein, dass in der vorliegenden Untersuchung zwei Items der Dimension PA bei der Subskalenbildung ausgeschlossen wurden und diese Subskala nicht mehr durch acht, sondern nur noch durch sechs Items repräsentiert wird, was zu leichten Verzerrungen führen könnte (vgl. Kap. 10.3).

Burnout-Grade niedrig-durchschnittlich-hoch ergeben, ist ein deutlicher Anstieg des Gesamtwertes von 10,3 über 11,3 bis 12,2 mit wachsenden Burnout-Phasen erkennbar (vgl. Tab. 10.10). Die relativ hohe Übereinstimmung der beiden globalen Burnout-Maße wird auch durch die statistische Korrelation bestätigt: Der Korrelationskoeffizient zwischen diesen beiden Burnout-Maßen beträgt r=.84 und ist hochsignifikant ($p < .001$). Folglich kann auch aufgrund der hier vorgenommenen Mittelwertvergleiche und prozentualen Verteilungen von einer weitgehenden inhaltlichen Stimmigkeit der beiden qualitativen Einteilungen bzw. Maße des Burnout-Gesamtwertes und den Burnout-Phasen ausgegangen werden. Die mit den vorliegenden Daten erhaltenen Ergebnisse stützen die These, dass im Phasen-Modell von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988), in welchem die Komponente ‚Depersonalisierung' am Beginn des Burnouts gesehen wird, der Einfluß des depersonalisierenden Verhaltens, welcher vermutlich eher im fortgeschrittenen, stärker ausgeprägten Burnout-Stadium liegen dürfte, unterschätzt wird. Allerdings könnte man dies im weiteren auch an der Burnout-Konzeptualisierung von Maslach & Jackson (1981) kritisieren, in deren Burnout-Fragebogen die Dimension Depersonalisierung (DP) im Vergleich zu den beiden anderen Dimensionen (9 Items für EE bzw. 8 Items für PA) mit der geringsten Item-Anzahl erfaßt wird (nur 5 Items), so dass die Ausprägungen auf dieser Burnout-Komponente den geringsten Einfluß auf den Burnout-Gesamtwert haben.

Unabhängig von der jeweils postulierten Abfolge der einzelnen Phasen, die bislang noch keineswegs als eindeutig geklärt gelten kann (vgl. Kap. 10.4), sind die Vorteile der Phaseneinteilung gegenüber dem globalen Burnout-Gesamtwert zumindest darin zu sehen, dass aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung der drei Burnout-Dimensionen bei der Phaseneinteilung eine genauere Klassifizierungsmöglichkeit der Einzelperson möglich wird. Daraus folgend könnten im weiteren aufgrund der Phasenbestimmung eine für die Einzelperson besser zugeschnittene und damit möglicherweise effektivere Interventionsmaßnahmen ergriffen werden, die in Abhängigkeit davon, welche der drei Burnout-Komponenten in erhöhter Form ausgeprägt sind, sinnvollerweise variieren werden (vgl. Golembiewski & Munzenrider 1988, S.29f). Demnach ergeben sich nicht nur für die weitere Erforschung und Hypothesenbildung zur Entwicklung von Burnout, sondern auch für Interventionsmaßnahmen Möglichkeiten durch die Ermittlung der Burnout-Phasen, die idealerweise neben dem Gesamtwert als zusätzliches Maß berücksichtigt werden können und weitere Schlußfolgerungen erlauben, die aus dem Gesamtwert für sich genommen nicht ablesbar wären.

10.6 Exkurs - Vorschlag zweier alternativer Einteilungskriterien zur Dichotomisierung der Subskalenscores bei der Phasen-Einteilung

Aufgrund der Tatsache, dass die Festlegung der Cut-off-Points eine willkürliche Entscheidung ist, die bislang noch in keiner klinischen Studie auf ihre inhaltliche Angemessenheit überprüft wurde (vgl. Enzmann 1996, S. 149) seien in diesem Abschnitt zwei Möglichkeiten zur Dichotomisierung der drei Subskalen-Summenscores vorgestellt. Beim oben durchgeführten Verfahren nach Golembiewski & Munzenrider der Dichotomisierung am empirischen Stichproben-Median der einzelnen Subskalen könnte kritisch angemerkt werden, dass von vornherein ein bestimmter prozentualer Anteil an hochgradig Betroffenen als sogenanntes *Artefakt* generiert wird.
Demgegenüber stellen die beiden, im folgenden vorgeschlagenen Möglichkeiten im Vergleich zur von Golembiewski & Munzenrider (1981) zugrundegelegten Median-Dichotomisierung bewußt eine *strengere* niedrig-hoch-Einteilung dar.

Nach **Vorschlag (a)** erfolgt die Dichotomisierung anhand des theoretischen Mittelwertes der drei Subskalen. Für die vorliegende Untersuchung ergeben sich als die Cut-off-Points folgende Mittelwerte zur niedrig-hoch-Einteilung:

EE: MW = 22,5 DP: MW = 12,5 PA: MW = 15,0

Den theoretischen Mittelwert einer jeden Subskala als Zuordnungskriterium zu wählen ist inhaltlich plausibel, denn damit werden solche Personen als *hoch* von der jeweiligen Burnout-Dimension betroffen eingestuft, die oberhalb des theoretischen Mittelwertes liegen. Folglich haben diese Personen mehr als die Hälfte der möglichen Punktzahlen erreicht und stellen somit relativ häufig die in den Items beschriebenen Symptome bzw. Gefühlslagen der jeweiligen BO-Komponente an sich fest.

Nach **Vorschlag (b)** wird für die Dichotomisierung das Kriterium ‚Beantwortung von mehr als 50 Prozent der Items der jeweiligen Subskala mit erhöhten Ratings'. Für die modifizierte vierstufige Skalierung wären dies die Antwortstufen 3 oder 4. (Für die Subskala PA wären die niedrigen Ratingstufen 1 und 2 im Sinne einer hohen Burnout-Ausprägung auszuwählen). Diese Einteilung erscheint inhaltlich plausibel, denn nach diesem Kriterium werden solche Personen als *hoch* von der jeweiligen Burnout-Komponente betroffen eingestuft, die bei mehr als der Hälfte der symptomatischen Aussagen mit *häufig* (3) bzw. *immer zutreffend* (4) geantwortet haben.

In Tabelle 10.11 sind die sich ergebenden Verteilungen auf die Burnout-Phasen für die beiden alternativen Vorschläge zur Dichotomisierung der Burnout-Subskalen dargestellt. Erwartungsgemäß liegen die nach diesen alternativen Kriterien zur Subskalen-Dichotomisierung berechneten Anteile der den höchsten Burnout-Phasen 7 und 8 zugeordneten Personen deutlich unter dem nach

Golembiewski & Munzenrider ermittelten Anteil von beinahe einem Viertel an stark ausgebrannten Lehrern (s.o.). Es ergeben sich für beide Vorschläge sehr ähnliche Verteilungen: Legt man das Dichotomisierungskriterium von Vorschlag (a) zugrunde, erhält man 5,8 Prozent und beim Einteilungskriterium des Vorschlags (b) 5,9 Prozent Lehrer, die sich in den hohen Burnout-Phasen 7 und 8 befinden und somit als stark ausgebrannt einzustufen sind. Dagegen liegt der Anteil der nicht bis in nur geringem Maße ausgebrannten Lehrkräften bei mehr als zwei Dritteln der Stichprobe: 70,5 Prozent nach Vorschlag (a) bzw. bei 68,8 Prozent nach Vorschlag (b) befinden sich in den Burnout-Phasen 1 und 2 (vgl. Tab. 10.11).

	Burnout-Phasen							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Vorschlag (a) Dichotomisierung am jeweiligen theoretischen Mittelwert der Subskala								
Absolute Häufigkeit	684	2	46	2	173	10	48	9
Relative Häufigkeit (%)	70,2 %	0,3 %	4,7 %	0,2 %	17,7 %	1,0 %	4,9 %	0,9 %
Vorschlag (b) Dichotomisierung am Kriterium: Mehr als 50 % der Items pro Subskala mit erhöhten								
Absolute Häufigkeit	644	27	37	8	178	23	42	16
Relative Häufigkeit (%)	66,1 %	2,8 %	3,8 %	0,8 %	18,3 %	2,4 %	4,3 %	1,6 %
	niedriges BO: wenig ausgebrannt		**mittleres BO: durchschnittlich ausgebrannt**				**hohes BO: stark ausgebrannt**	
	Burnout-Ausprägungsgrade							

Tab. 10.11: Vergleich der Verteilung der Burnout-Phasen für die vorliegende Lehrerstichprobe (n=975).
Vorschlag (a): Dichotomisierung am jeweiligen theoretischen Mittelwert der Subskalen.
Vorschlag (b): Dichotomisierung am Kriterium: Mehr als 50 % der Items pro Subskala mit erhöhten Ratings.

Die hohe Übereinstimmung dieser beiden alternativen Einteilungskriterien ist aufgrund der jeweils ähnlichen Grundgedanken zu ihrer Berechnung (s.o.) einleuchtend. Beide Einteilungsverfahren sind unabhängig von der empirischen Verteilung der zu untersuchenden Stichprobe und in diesem Sinne als objektiv zu betrachten. Allerdings wurden in den bisher publizierten Burnout-Studien die von Maslach & Jackson (1986) bzw. von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) oder Barth (1990) empfohlenen Kriterien zur Dichotomisierung bzw. Trichotomisierung der Summenscores zugrundegelegt. Folglich sind mit diesen Kriterien Vergleiche der eigenen Befunde mit anderen Studien zur Verbreitung von Burnout möglich.

Die Problematik der Berechnung und Klassifizierung bzw. Interpretation der Burnout-Maße bleibt nichts desto weniger - auch wenn sie die Grundlage sämtlicher Burnout-Erhebungen bilden - bestehen. Die von Maslach & Jackson vorgelegten Kennwerte beruhen jedoch auf einer

Normierungsstichprobe von *erheblichem* Stichprobenumfang (insgesamt 11.067 Personen, differenziert nach unterschiedlichen Berufsgruppen) und können als verläßliche Grundlage zur Klassifizierung dienen, solange sie nicht durch andere Befunde von (Langzeit-)Studien widerlegt werden. Aus diesem Grunde soll der in diesem Kapitel unternommene Exkurs auch als solcher verstanden werden und aufzeigen, dass die empfohlenen, a priori festgelegten Cut-off-Points durchaus auch zu hinterfragen sind und daneben alternative Einteilungskriterien vorstellbar und plausibel sein könnten – zumindest solange noch keine (klinischen) Normwerte für den deutschen Sprachraum vorliegen. Dieser Gedankenansatz ist meines Erachtens nach bedeutsam genug, um ihn in weiteren Studien aufzugreifen.

Sinnvoll für die vorliegende Untersuchung, die auf Daten einer deutschen Stichprobe basiert, ist aufgrund kultureller und gesellschaftlich-schulpolitischer Differenzen zwischen den USA und Deutschland sicherlich der zusätzliche Vergleich mit Burnout-Studien, in denen ebenfalls Lehrer des deutschsprachigen Raumes untersucht wurden (vgl. auch Kap. 10.7).

10.7 Zusammenfassung und Fazit

10.7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse unter Bezugnahme auf Vergleichsstudien

Von den verschiedenen Möglichkeiten mit den anhand des MBI-D erhaltenen Variablen Burnout-Maße zu ermitteln, wurden in diesem Kapitel alle berechnet und vergleichend ausgewertet.
Zunächst zu den **Summenscores der drei Subskalen**: Die Analyse der drei Burnout generierenden Dimensionen ergibt nach der von den Testautoren anhand einer Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) empfohlenen (für die vorliegende Verteilung umgerechnete) Trichotomisierung in niedrig, durchschnittlich oder hochgradig ausgebrannte Personen, folgendes Ergebnis: Fast ein Viertel der befragten Lehrer (24,6 %) sind hochgradig emotional erschöpft. Noch mehr Lehrer, nämlich über ein Drittel (34,8 %) fühlen sich in hohem Maße in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt. Demgegenüber dehumanisieren nur 6,6 % der Befragten in hohem Ausmaß. Diese Ergebnisse bewegen sich mit anderen deutschsprachigen Vergleichsstudien in einer ähnlichen Größenordnung (s.o.). In Bezug auf die Dimension Depersonalisierung scheinen die deutschen Lehrkräfte weniger betroffen zu sein als ihre amerikanischen Kollegen. Dies ist möglicherweise kulturspezifisch bedingt und muß vor dem Hintergrund verschiedener Bedingungen im amerikanischen Schulsystem gesehen werden. Daher

sind Untersuchungen des deutschsprachigen Raumes zum Vergleich der Ergebnisse besser geeignet (vgl. hierzu auch Barth 1990 sowie Rudow 1994).

Zusammenfassend kann anhand der vorliegenden Daten festgestellt werden, dass die beiden globalen Burnout-Maße zu relativ ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf die Ausprägung von Burnout in der untersuchten Lehrer-Stichprobe (n=975) kommen: Betrachtet man die von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) vorgeschlagene Einteilung in **Burnout-Phasen** und faßt die zwei höchsten Phasen 7 und 8 in die Kategorie *hochgradig vom Ausbrennen betroffen* zusammen, erhält man für die vorliegende Stichprobe *23,5 Prozent* Personen, die ausgebrannt sind. Diese Personen leiden also an emotionaler Erschöpfung sowie unter ihrer (subjektiv) eingeschränkten Leistungsfähigkeit und neigen (in Stufe 8) zudem stark zum Depersonalisieren.
Berechnet man nach der von den Testautoren Maslach & Jackson (1981) empfohlenen Formel einen **Burnout-Gesamtwert** und differenziert dessen Verteilung anhand des von Barth (1990) vorgeschlagenen (für die vorliegende Untersuchung umgerechneten) Cut-off-Points in eine normale und eine klinische Stichprobe, sind *25,13 Prozent Lehrer in hohem Maße ausgebrannt*.[5] Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit bisher vorgelegten Burnout-Studien. Die herangezogenen Vergleichsstudien berichten zum Teil von geringfügig höheren Anteilen an ausgebrannten Lehrern (vgl. z.B. Barth 1990 oder Gamsjäger 1994). Die Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten weisen insgesamt auf Richtwerte zwischen 20 und 30 Prozent Lehrer hin, die als stark ausgebrannt einzustufen sind, wie unter anderem aus der Überblicksarbeit von Rudow (1994) hervorgeht. Folglich können die Ergebnisse dieser Untersuchung im Sinne einer Bestätigung bisher publizierter Forschungsarbeiten zur Ausprägung von Burnout interpretiert werden und belegen damit ebenfalls die - in der konventionellen Betrachtung und Klassifizierung der Burnout-Ausprägung - besorgniserregende Beanspruchungssituation eines beachtlichen Teils der Lehrerschaft.

10.7.2 Fazit aus dem Vergleich der verschiedenen Burnout-Maße

Wie in diesem Kapitel deutlich herausgearbeitet wurde, existieren verschiedene Möglichkeiten, Burnout zu ermitteln, in Maßen auszudrücken und schließlich angemessen zu klassifizieren. Je nach Wahl der Burnout-Maße ist mit gewissen Ergebnis-Schwankungen zu rechnen, die folglich nicht auf die untersuchte Stichprobe zurückzuführen sind. Vielmehr könnte als eine Erklärung für etwaige

[5] Nimmt man die im Rahmen eines Exkurses vorgeschlagenen alternativen Einteilungen nach strengeren, mathematisch-plausiblen Kriterien vor, ist der Anteil an stark ausgebrannten Lehrern deutlich geringer. Von den 975 Befragten wären nach diesen Cut-off-Points 57 bzw. 58 Personen den Burnout-Stufen 7 und 8 zuzuordnen. Dies würde einen Anteil von 5,8 bzw. 5,9 Prozent in hohem Maße unter Burnout leidenden Lehrkräften ergeben (vgl. Exkurs). Jedoch ist auch dieser Anteil aus der Perspektive der Betroffenen zu hoch.

Unterschiede zwischen den vorgelegten Ergebnissen zur Burnout-Ausprägung unter anderem die Anwendung jeweils verschiedener Cut-off-Points dienen, welche in den einzelnen Studien zur Dichotomisierung bzw. zur Trichotomisierung der Subskalen herangezogen werden und auch innerhalb einer Studie zu Schwankungen führen. Die verschiedenen Einteilungsverfahren haben in der Folge auch Auswirkungen auf die Klassifizierung in entsprechende Burnout-Phasen bzw. in die Zuordnung zu stark, durchschnittlich oder schwach ausgebrannten Lehrern.

Wie bereits in anderen Burnout-Studien angedeutet wurde, soll auch in der vorliegenden Arbeit im Interesse einer angemessenen Interpretation der Ergebnisse nicht unberücksichtigt bleiben, dass es sich bei beiden Maßen, in welche die Ausprägungen der drei Subskalen des Burnout einfließen, um im weitesten Sinne *willkürliche* Festsetzungen von Cut-off-Points handelt. Dies trifft sowohl auf die theoriegeleitete Gewichtung der drei Burnout-Komponenten bei der Einteilung in acht Burnout-Phasen als auch auf die ungewichtete Berücksichtigung der drei Subskalen bei der Bildung des Burnout-Formelwertes zu. Im Vergleich der Verteilungen der Burnout-Gesamtwerte mit der Verteilung der Burnout-Phasen lassen sich mit den Daten der hier untersuchten Stichprobe Hinweise darauf finden, dass die Dimension Depersonalisierung möglicherweise eine stärkere Rolle bei der fortgeschrittenen, pathologischen Burnout-Entwicklung einnimmt als es ihr im Modell von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) zukommt. Diese These wird von verschiedenen Autoren in ähnlicher Richtung geäußert (u.a. Kramis-Aebischer 1995 oder Enzmann & Kleiber 1989) und zudem durch Ergebnisse von Barth (1990) gestützt (vgl. Kap. 10.5). Hier wäre ein interessanter Anknüpfungspunkt zur empirischen Überprüfung der Fragen, die vor allem die Dimension ‚Depersonalisierung' innerhalb des Burnout-Konstruktes betreffen. Insbesondere die Stellung der Dimension ‚Depersonalisierung' in der modelltheoretischen Abfolge der Burnout-Phasen, ihre Gewichtung im Burnout-Gesamtkonstrukt sowie ihre Operationalisierung durch entsprechende Items sollte den vorliegenden Faktoren- und Reliabilitätsanalysen zufolge - die auf zwei verschiedene mehr einstellungs- bzw. mehr verhaltensbezogene Depersonalisierungs-Faktoren hinweisen (vgl. Kap. 9.4.2) - sollte durch Daten weiterer Erhebungen überprüft werden.

Insgesamt sollte bei der Bildung der Burnout-Maße zudem im Hinterkopf bleiben, dass die nach Maslach & Jackson (1981, 1988) vorgesehenen Maße laut ihrer Definition des Burnout-Konstruktes nicht vorsehen, dass *kein* Burnout bestehen kann. Die Klassifizierung sieht die Einteilung in (1) *niedrig*, (2) *mittel bzw. durchschnittlich* und (3) *hochgradig ausgebrannt* vor (vgl. Kap. 10.3). Folglich wird von den MBI-Testautoren sozusagen per Definition ein gewisses „durchaus *gesundes* Mindestmaß an *Brennen* für seinen Beruf und seine Arbeit" als nicht pathologisch unterstellt. Hierin kann die Gefahr gesehen werden, dass Burnout zum *Artefakt* seiner Definition werden könnte und möglicherweise das Ausmaß des *tatsächlich klinisch relevanten starken* Ausgebrannt-Seins unter Lehrern in der Burnout-Forschung dadurch tendenziell überhöht dargestellt wird. In diesem

Zusammenhang wurden in einem Exkurs zwei alternative, durchaus nach inhaltlichen und mathematischen Gesichtspunkten plausible Dichotomisierungskriterien zur niedrig-hoch-Einteilung der Burnout-Komponenten vorgeschlagen. Die Auswirkungen auf die Klassifizierung und Interpretation der Burnout-Ausprägungsgrade wurde in einer vergleichenden Gegenüberstellung zu den nach der etablierten Vorgehensweise erhaltenen Burnout-Schweregraden demonstriert.
Enzmann (1996) merkt zur Einteilungs-Problematik der Burnout-Werte kritisch an, dass die empfohlenen Klassifizierungskriterien der Subskalen nicht auf empirischen Vorstudien basieren, sondern a priori nach Plausibilitätsaspekten festgelegt sind. Solange noch keine Studien zur klinischen Symptomatik der angewandten Burnout-Maße vorliegen, können zum Vergleich andere Studien sowie insbesondere die von den MBI-Testautoren Maslach & Jackson untersuchte Normierungsstichprobe von 4.163 (!) amerikanischen Lehrern dienen.

Aufgrund der noch nicht eindeutig gelösten Einteilungsproblematik der Summenscores ist die Betrachtung der Burnout-Phasen und des Burnout-Formelwertes zur Erforschung des Burnout als ‚Weg der zweiten Wahl' zu bewerten (vgl. Gamsjäger 1994, S.158). Eine genauere Analyse wird sicherlich durch die (zusätzliche) differenzierte Auswertung der drei Burnout generierenden Komponenten *Emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisierung* sowie *(Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit* ermöglicht. Allerdings erlauben diese drei Subskalen für sich alleine genommen *keine* globale Betrachtung des Burnout, die aber für die epidemiologische und die vergleichende Analyse von Interesse wäre.

Als Fazit dieser vergleichenden Analyse der unterschiedlichen Burnout-Maße, deren qualitativer Einteilung sowie der rechnerischen Bildung von Burnout-Phasen (einschließlich der dabei möglichen Informationsverluste oder Verzerrungen) sollen in dieser Studie beide globalen Burnout-Maße, also Formelwert und Phaseneinteilung sowie die Summenscores der drei einzelnen Dimensionen des Burnout in den weiteren Analysen parallel dargestellt werden. Somit wird versucht, die folgenden Aussagen in Bezug auf Ausprägung, Zusammenhänge oder Unterschiede zwischen Subgruppen auf einer möglichst abgesicherten, breiten Basis zu treffen.

Zusätzlich bleibt bei der Erfassung von Burnout der noch nicht hinreichend erforschte komplexe Verlauf des Ausbrennens – und in diesem Zusammenhang auch die Abfolge der Burnout-Phasen - als ein Grundproblem bei der Messung dieses Syndroms bestehen. Zur weiteren Aufklärung der bislang noch großen Wissenslücken über die Entstehung und Entwicklung des Burnout-Phänomens müßten Langzeitstudien durchgeführt werden, die jedoch wesentlich aufwendiger in ihrer Organisation und Durchführung sind.

11 Ausprägung verschiedener Burnout-Maße im Bundesländer-Vergleich

In diesem Kapitel soll ein deskriptiver Vergleich der Ausprägung verschiedener Burnout-Maße bei Gymnasiallehrern zwischen den drei untersuchten Bundesländern Thüringen (n=288), Bayern (n=436) und Brandenburg (n=243) vorgenommen werden. Aufgrund der Ergebnisse zahlreicher Studien, wonach eine unterschiedliche Beanspruchung bzw. ein unterschiedliches Belastungsempfinden in Abhängigkeit vom Geschlecht nachgewiesen wurde, wird die Verteilung der einzelnen Burnout-Parameter jeweils für die Teilstichprobe der Lehrerinnen und die Teilstichprobe der Lehrer getrennt berichtet. Die in Kapitel 10 ausführlich besprochenen Burnout-Maße sollen auch in dieser Gegenüberstellung berücksichtigt werden, so dass ein umfassendes Bild über die Verteilung und unterschiedlichen Einteilungen in Ausprägungsgrade des „Ausgebrannt-Seins“ für die jeweils untersuchten Bundesländer entstehen kann. Dabei wird im Einzelnen auf den Burnout-Formelwert (Kap. 11.1), auf die Summenscores der drei Subskalen ‚Emotionale Erschöpfung‘, ‚Persönliche Leistungsfähigkeit‘ und ‚Depersonalisierung‘ (Kap. 11.2) sowie auf die Einteilung in Burnout-Phasen (Kap. 11.3) in Form einer ländervergleichenden Darstellung eingegangen.

Methodisch wird der Bundesländer-Vergleich sowohl durch deskriptive Statistiken und Häufigkeitsverteilungen als auch durch Mittelwertvergleiche mit Hilfe von einfaktoriellen Varianzanalysen nach der Methode von Fisher (vgl. Bühl & Zöfel 1996, S.458) unter Kontrolle des Geschlechts durchgeführt. Die Varianzanalyse basiert auf einem Vergleich der Varianzen von gruppierten Beobachtungswerten, wobei die Gesamtvarianz in die Varianz innerhalb der einzelnen Gruppe sowie in die Varianz zwischen den Gruppen zerlegt wird. Ein Hinweis auf die Existenz von Unterschieden zwischen den Gruppen bzw. Bundesländern ist ein hoher Anteil an aufgeklärter Varianz zwischen den Gruppen. Die Differenzen zwischen den Bundesländern werden zusätzlich mittels a-posteriori-Vergleichen anhand von Scheffé-Tests überprüft; hierbei wird ermittelt, welche Differenzen zwischen den Bundesländern konkret bewirken, dass die Nullhypothese der Varianzanalyse zu verwerfen ist.

Die im Rahmen der Varianzanalyse durchgeführten Signifikanztests sind nur bedingt aussagefähig, da aufgrund des relativ hohen Stichprobenumfanges bereits verhältnismäßig kleine Unterschiede zwischen den Bundesländer-Teilstichproben zu signifikanten Ergebnissen führen können. Demzufolge werden als sinnvolle Ergänzung der Signifikanztests sogenannte Effektstärken berechnet (vgl. Bortz & Döring 1995, S. 594f). Für die Beurteilung einer Mittelwertdifferenz, die mit Hilfe von Varianzanalysen bestimmt wird, soll als Maß der Effektstärke der ETA^2-Wert sowie der f-Index herangezogen werden.

Der *ETA^2-Wert* gibt den Anteil der Varianz an, die auf die unabhängige Variable (hier: auf das Bundesland) zurückzuführen ist. In Anlehnung an Aurin, Schwarz & Thiel (1986) können die Varianz-

anteile, die auf der unabhängigen Variable beruhen, folgendermaßen interpretiert werden (vgl. Frank et al. 1998, S.104):

0 bis unter 1 Prozent = keine Bedeutsamkeit
1 bis unter 3 Prozent = geringe Bedeutsamkeit
3 bis unter 12 Prozent = mittlere Bedeutsamkeit
ab 12 Prozent = hohe Bedeutsamkeit

Der *f-Index* wird aus den empirisch ermittelten ETA²-Werten berechnet, indem die Wurzel aus dem Quotienten Eta² / (1- Eta²) gezogen wird. Nach Cohen (1988) kann die Effektgröße f wie folgt bewertet werden (vgl. Cohen 1988, S. 284ff):

0,10 = schwacher Effekt
0,25 = mittlerer Effekt
0,40 = starker Effekt

Die Notwendigkeit der getrennten Betrachtung von Lehrerinnen und Lehrern im Bundesländervergleich wird nicht zuletzt beim Blick auf Tabelle 11.1 deutlich: Wären die geschlechtsspezifischen Teilstichproben zusammengefaßt, würde sich ein falsches Bild bezüglich empirisch ermittelter Unterschiede in der Ausprägung verschiedener Burnout-Maße zwischen den drei untersuchten

LEHRERINNEN (n=540)				LEHRER (n=426)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Bundesland	**MW**	**s**	**F**: 6,659	**Bundesland**	**MW**	**s**	**F**: 0,181
THÜRINGEN	11,14	0,86	**Sig**: ,001	**THÜRINGEN**	11,03	0,95	**Sig**: ,835
BAYERN	10,94	0,99	**Eta²**: 2,4%	**BAYERN**	11,08	1,02	**Eta²**: 0,1%
BRANDENBURG	11,30	0,90	**Effekt f :** ,156	**BRANDENBURG**	11,02	0,85	**Effekt f :** ,029
Subskala EE							
Bundesland	**MW**	**s**	**F**: 8,729	**Bundesland**	**MW**	**s**	**F**: 0,015
THÜRINGEN	20,18	4,09	**Sig**: ,000	**THÜRINGEN**	19,09	3,61	**Sig**: ,985
BAYERN	19,03	4,47	**Eta²**: 3,1%	**BAYERN**	19,01	4,38	**Eta²**: 0,0%
BRANDENBURG	20,94	4,35	**Effekt f :** ,178	**BRANDENBURG**	19,03	4,04	**Effekt f :** ,008
Subskala DP							
Bundesland	**MW**	**s**	**F**: 1,537	**Bundesland**	**MW**	**s**	**F**: 0,415
THÜRINGEN	8,65	1,78	**Sig**: ,216	**THÜRINGEN**	8,70	2,05	**Sig**: ,660
BAYERN	8,46	1,89	**Eta²**: 0,6%	**BAYERN**	8,89	1,96	**Eta²**: 0,2%
BRANDENBURG	8,80	1,72	**Effekt f :** ,075	**BRANDENBURG**	8,72	1,89	**Effekt f :** ,044
Subskala PA							
Bundesland	**MW**	**s**	**F**: 3,230	**Bundesland**	**MW**	**s**	**F**: 0,354
THÜRINGEN	17,01	1,65	**Sig**: ,040	**THÜRINGEN**	17,01	2,12	**Sig**: ,702
BAYERN	17,20	1,87	**Eta²**: 1,2%	**BAYERN**	16,84	2,18	**Eta²**: 0,2%
BRANDENBURG	16,73	1,70	**Effekt f :** ,110	**BRANDENBURG**	17,01	1,78	**Effekt f :** ,041
BURNOUT-PHASEN							
Bundesland	**MW**	**s**	**F**: 8,927	**Bundesland**	**MW**	**s**	**F**: 0,045
THÜRINGEN	4,27	2,63	**Sig**: ,000	**THÜRINGEN**	3,82	2,59	**Sig**: ,956
BAYERN	3,44	2,69	**Eta²**: 3,1%	**BAYERN**	3,79	2,66	**Eta²**: 0,0%
BRANDENBURG	4,61	2,67	**Effekt f :** ,180	**BRANDENBURG**	3,89	2,73	**Effekt f :** ,015

* Die Umfänge der Teilstichproben für die untersuchten Lehrerinnen lauten: Thüringen n=191, Bayern n=179, Brandenburg n=170.
Die Umfänge der Teilstichproben für die untersuchten Lehrer lauten: Thüringen n=96, Bayern n=257, Brandenburg n=73.
Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.

Tab. 11.1: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Bundesland und Geschlecht (n=966).

Bundesländern ergeben, welches bei der geschlechtsdifferenzierten Betrachtung tatsächlich nur auf die Lehrerinnen-Teilstichprobe zutrifft. Wie bereits in verschiedenen Publikationen zur Beanspruchung festgestellt wurde, weisen auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung auf Unterschiede in der Beanspruchungswahrnehmung zwischen Lehrerinnen und Lehrern hin – oder zumindest in der Bereitschaft, diese entsprechend anzugeben. In Kapitel 12.1 wird auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Ausprägung verschiedener Burnout-Maße genauer eingegangen, während in diesem Kapitel der Vergleich zwischen den drei Bundesländern im Zentrum des Interesses stehen soll. Tabelle 11.1 ermöglicht einen Überblick über die Ergebnisse der Varianzanalysen, in denen verschiedene Burnout-Maße für Lehrerinnen und Lehrer getrennt ausgewertet wurden und auf die in den folgenden Abschnitten eingegangen werden soll.

11.1 Burnout-Gesamtwert

Vergleich der Mittelwerte.

Nach den Ergebnissen der Varianzanalysen finden sich signifikante (1-%-Niveau) Differenzen zwischen den drei Bundesländern beim Vergleich des arithmetischen Mittels der Burnout-Gesamtwerte – die Unterschiede finden sich jedoch nur in der Teilstichprobe der Lehrerinnen: Für die befragten Lehrerinnen aus Bayern ergibt sich im Durchschnitt die niedrigste Ausprägung. Diese Gruppe liegt bezogen auf den Burnout-Mittelwert sogar unter ihren männlichen Kollegen aus Bayern und kann im Vergleich als die am wenigsten ausgebrannte Teilstichprobe bezeichnet werden. Demgegenüber erreichen die Lehrerinnen aus Brandenburg die höchsten Burnout-Gesamtwerte und können somit als vergleichsweise am höchsten ausgebrannt eingeschätzt werden (Lehrerinnen: MW_{Bayern}=10,94; $MW_{Thüringen}$=11,14; $MW_{Brandenburg}$=11,30). Die Thüringer Lehrerinnen liegen zwischen den beiden Vergleichsbundesländern, die Differenzen zur Bayrischen Stichprobe sind zumindest noch auf dem 5-%-Niveau signifikant. Die gefundenen Unterschiede lassen sich nach den beiden zur Ermittlung der Effektstärke herangezogenen Maßen Eta² und Index f als zwar signifikante, aber schwache Effekte mit eher geringer praktischer Relevanz beurteilen (vgl. Tab. 11.1). Für die Teilstichprobe der Lehrer finden sich dagegen keine Unterschiede zwischen den drei Bundesländern in bezug auf die durchschnittlichen Burnout-Gesamtwerte, die Mittelwerte bewegen sich zwischen 11,02 und 11,08.

Im Anhang ist die tabellarische Verteilung der Burnout-Gesamtwerte aufgesplittet in 16 Ausprägungsgruppen für die drei Bundesländer (differenziert nach Geschlechtszugehörigkeit) zu finden (vgl. Anhang, Tab. B.1). In Abbildung 11.1 wird die Verteilung des Burnout-Formelscores anhand

einer Aufteilung in 8 Wertebereiche veranschaulicht. Hierbei wird die gegebene Normalverteilung des Gesamtwertes in allen drei Bundesländern für die Lehrerinnen- sowie für die Lehrer-Teilstichproben erkennbar.

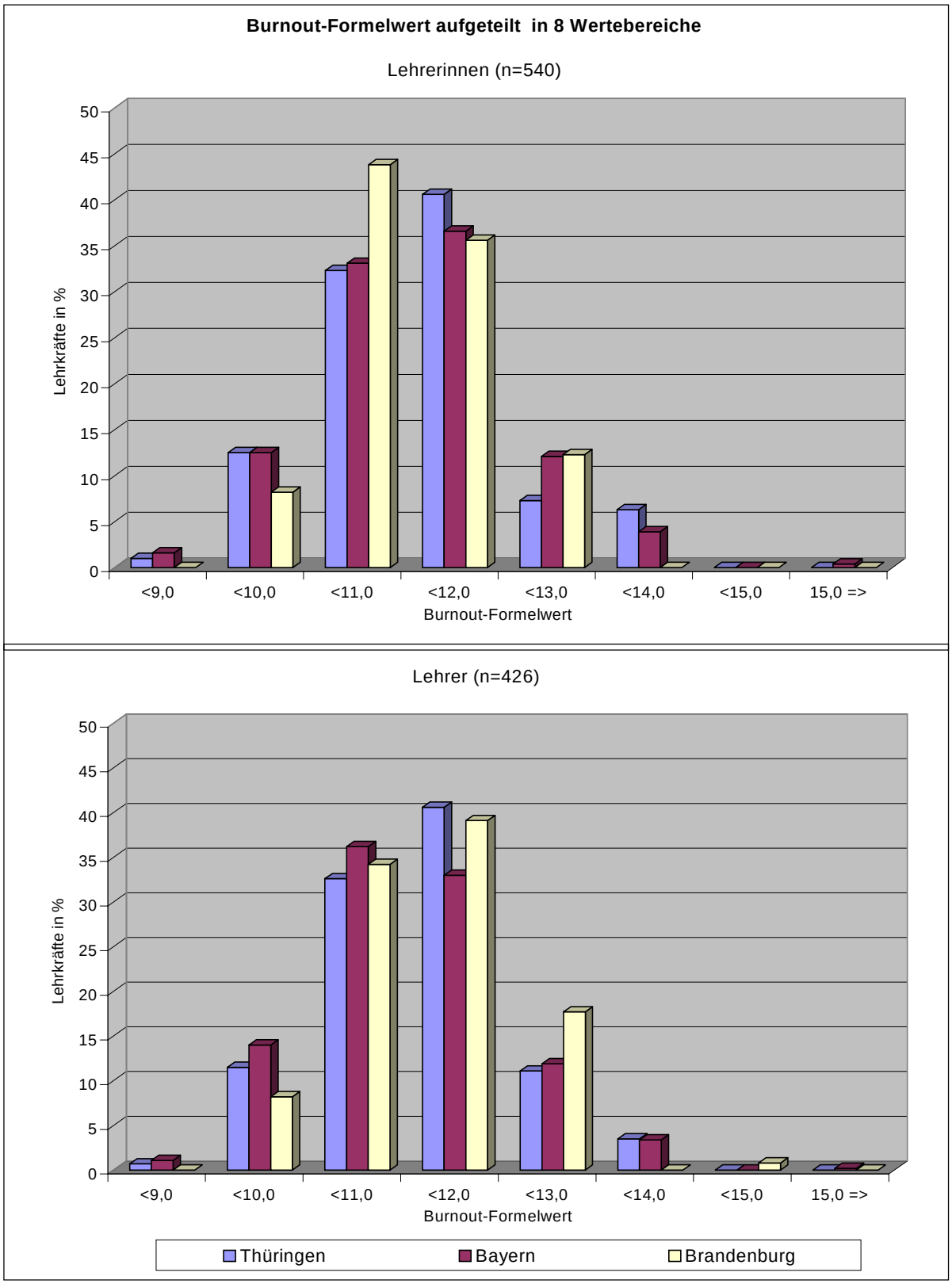

Abb. 11.1: Verteilung des Burnout-Gesamtwertes (Formelscore) auf 8 Wertebereiche im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

Vergleich zwischen „*Normal-*“ und „*klinischer Stichprobe*“ nach Barth (1990).

Nimmt man bei den ermittelten Burnout-Formelscores die von Barth (1990) vorgeschlagene Einteilung in eine „*Normalstichprobe*“ und eine „*klinische Stichprobe*“ vor, ergibt sich für die drei Bundesländer-Teilstichproben die in Abbildung 11.2 dargestellte prozentuale Verteilung (vgl. auch absolute und relative Häufigkeiten in Tab. B.2 im Anhang).

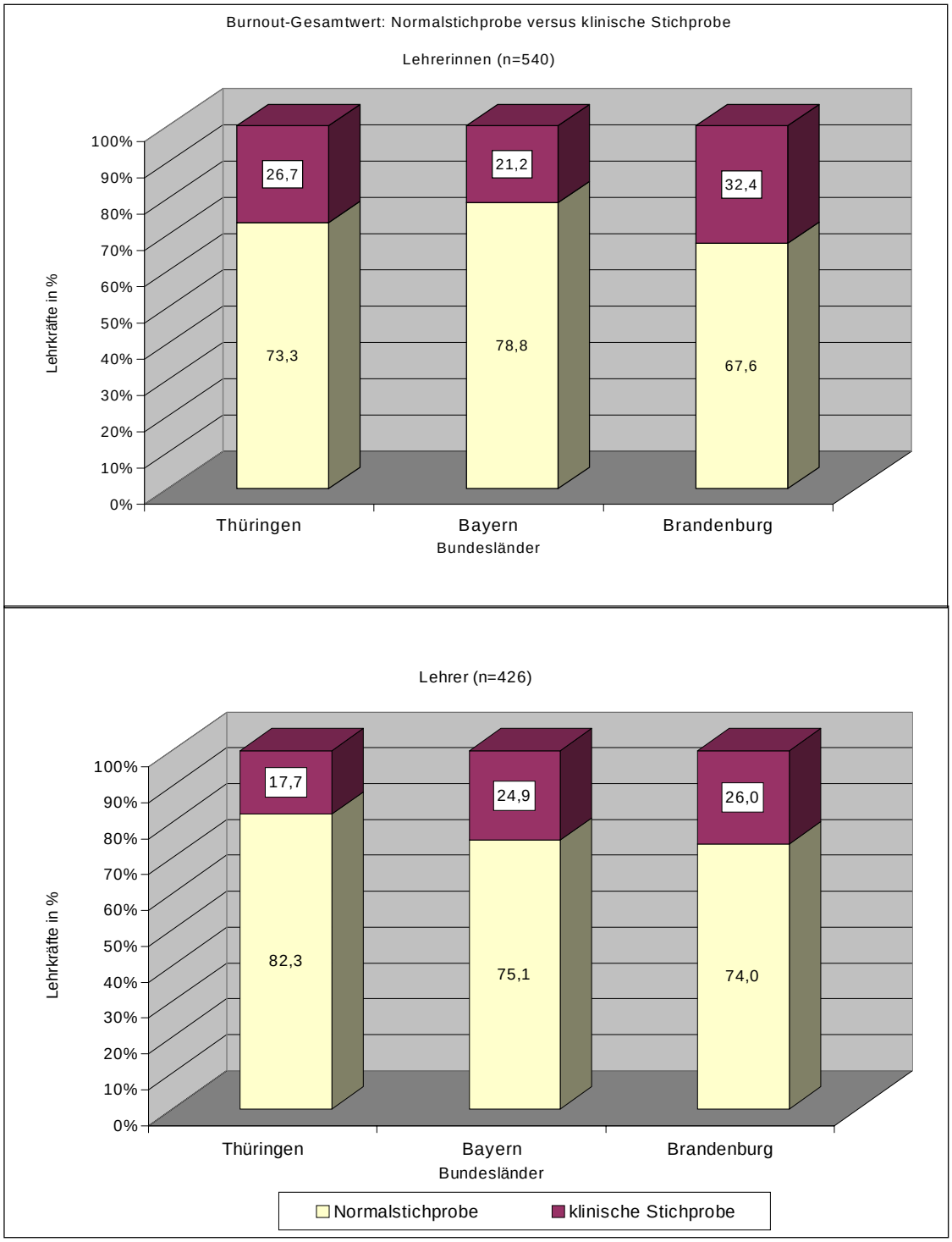

Abb. 11.2: Verteilung des Burnout-Gesamtwertes (Formelscore) in ‚klinische Stichprobe‘ versus ‚Normalstichprobe‘ im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966). Einteilung nach dem von Barth (1990) vorgeschlagenen Cut-off-Point, umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (Rohwert: 11,75).

Nach der Klassifizierung von Barth (1990) werden mit der „*klinischen* Stichprobe“ Personen bezeichnet, welche in hohem Maße vom Ausbrennen betroffen sind und sich aufgrund der Burnout-Symptome oder Folgeerscheinungen behandeln lassen bzw. eine therapeutische Behandlung angezeigt wäre. Die Einteilung erfolgt durch Umrechnung des von Barth genannten Cut-off-Points auf die vorliegende Stichprobe, wobei der rechnerisch ermittelte Cut-off-Point einem Rohwert von 11,75 entspricht (vgl. Kap. 10).

Für die untersuchten Lehrerinnen zeigt sich, dass unter den Befragten aus Brandenburg der Anteil der zur klinischen Stichprobe gehörenden Personen mit 32,4 Prozent vergleichsweise am höchsten ist. Dies war aufgrund des ermittelten höchsten Burnout-Formel-Mittelwertes für die Teilstichprobe der brandenburgischen Lehrerinnen zu erwarten. Das heißt, dass fast ein Drittel der befragten weiblichen Lehrkräfte aus Brandenburg nach dieser Klassifizierung als in hohem Maße ausgebrannt bezeichnet werden kann. Demgegenüber sind nur 21,2 % der bayrischen und 26,7 Prozent der Thüringer Lehrerinnen der klinischen Stichprobe zuzuordnen.

Der Bundesländer-Vergleich nach dem genannten Kriterium zwischen den männlichen Kollegen zeigt, dass zwar ebenfalls die brandenburgischen Lehrer mit 26,0 Prozent den höchsten Anteil an Lehrern aufweisen, die nach dem genannten Kriterium zur klinischen Stichprobe zu rechnen sind.

Jedoch weisen bei den männlichen Lehrkräften die Befragten aus Thüringen mit 17,7 Prozent den niedrigsten Anteil an Personen auf, die zur klinischen Stichprobe zu zählen sind. Die Lehrer aus Bayern liegen mit 24,9 Prozent zwischen den beiden neuen Bundesländern. Interessanterweise ist unter den bayrischen Lehrern - im Gegensatz zu den beiden Vergleichsländern - der Anteil der zur klinischen Stichprobe zu rechnenden Personen sowie der durchschnittliche Burnout-Gesamtwert höher als unter den bayrischen Lehrerinnen (vgl. Abb. 11.2).

11.2 Summenscores der drei Subskalen

Subskala ‚Emotionale Erschöpfung‘

Vergleich der Mittelwerte.

Die Varianzanalysen der Summenscore-Mittelwerte für die Subskala Emotionale Erschöpfung zeigt bei den untersuchten Lehrerinnen signifikante Unterschiede (1-%-Niveau) zwischen den drei Bundesländern, die sich parallel zu den Ergebnissen der Burnout-Formelwerte verhalten. Die Effektstärke der ermittelten Bundesländer-Differenzen in der Lehrerinnen-Teilstichprobe bei der Dimension Emotionale Erschöpfung weist mit einem Eta^2-Wert von 3,1 Prozent auf eine mittlere

Bedeutsamkeit hin (s.o.). Die Bayrischen Lehrerinnen sind bezogen auf ihren durchschnittlichen Summenscore am wenigsten emotional erschöpft, während die brandenburgischen Kolleginnen vergleichsweise am stärksten unter emotionaler Erschöpfung leiden. Die befragten Thüringer Lehrerinnen liegen zwischen den beiden Vergleichsländern (Lehrerinnen: MW_{Bayern}=19,03; $MW_{Thüringen}$=20,18; $MW_{Brandenburg}$=20,94).

Bei den Lehrern lassen sich in der Varianzanalyse keine nennenswerten Unterschiede zwischen den drei Bundesländern bezüglich der Subskala Emotionale Erschöpfung ermitteln. Die Mittelwerte liegen zwischen 19,01 und 19,09 (vgl. Tab. 11.1).

Vergleich der Verteilung bezogen auf die Ausprägungsgrade.

Nimmt man die von Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) vorgenommene Trichotomisierung in *niedrig*, *durchschnittlich* und *hochgradig emotional erschöpfte* Personen vor anhand der für die vorliegende Stichprobe umgerechneten Cut-off-Points (vgl. Kap. 10), ergibt sich für die Lehrerinnen und Lehrer der drei Bundesländer die in Abbildung 11.3 dargestellte Verteilung.

Da die prozentuale Verteilung in Abbildung 11.3 anschaulich wird, sei an dieser Stelle nur auf die Gruppe der stark emotional erschöpften Personen eingegangen: Wieder fällt der bei den Lehrerinnen deutlich größte Anteil an hochgradig emotional erschöpften Personen unter den Kolleginnen aus Brandenburg auf: Mit 34,7 Prozent sind mehr als ein Drittel der befragten brandenburgischen Lehrerinnen in hohem Maße von emotionaler Erschöpfung betroffen, während dies auf nur 22,3 Prozent der Bayrischen und auf 29,8 Prozent der Thüringer Lehrerinnen zutrifft.

Für die Bayrische Stichprobe ergibt sich zwar ein vergleichsweise geringerer Anteil an stark emotional erschöpften Lehrerinnen, aber auch hier beträgt er noch deutlich über 20 Prozent.

Die Lehrerinnen aus Bayern fallen auf durch ihren im Vergleich zu den Kolleginnen (und Kollegen) der anderen Bundesländer mit Abstand höchsten Anteil (41,3 Prozent) an Personen, die in nur geringem Maße als emotional erschöpft zu bezeichnen sind. Demgegenüber trifft dies auf 27,7 Prozent Thüringer Lehrerinnen und auf nur 21,2 Prozent unter den Brandenburger Lehrerinnen zu – also prozentual fast die Hälfte des Anteils der bayrischen Kolleginnen.

Bei den Lehrern liegen die Anteile der in hohem Maße emotional erschöpften Personen wesentlich niedriger als für die Kolleginnen des gleichen Bundeslandes. Eine Ausnahme bildet die bayrische Teilstichprobe, denn der Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern bezüglich der BO-Dimension Emotionale Erschöpfung ist als minimal einzustufen (vgl. Tab. 11.1). Auffallend niedrig ist mit nur 13,5 Prozent der Anteil der hochgradig emotional erschöpften Lehrer aus Thüringen – der Anteil dieser Klassifizierungsgruppe liegt bei den Kolleginnen des gleichen Bundeslandes mehr als doppelt so hoch. Aber auch die Anteile der hoch unter emotionaler Erschöpfung leiden den

männlichen Kollegen der Vergleichsbundesländer Bayern und Brandenburg liegen mit 21,0 bzw. 21,9 Prozent Lehrern in einem deutlich höherem Bereich als es für die Thüringer Lehrer der Fall ist (vgl. Tab. B.3 und B.4 im Anhang). Der Anteil der Befragten mit niedrigen Ausprägungen auf dieser Subskala liegt in allen drei Bundesländern höher, nämlich bei über 30 Prozent (Thüringen: 30,2 %; Brandenburg: 34,2 %; Bayern: 36,6 %).

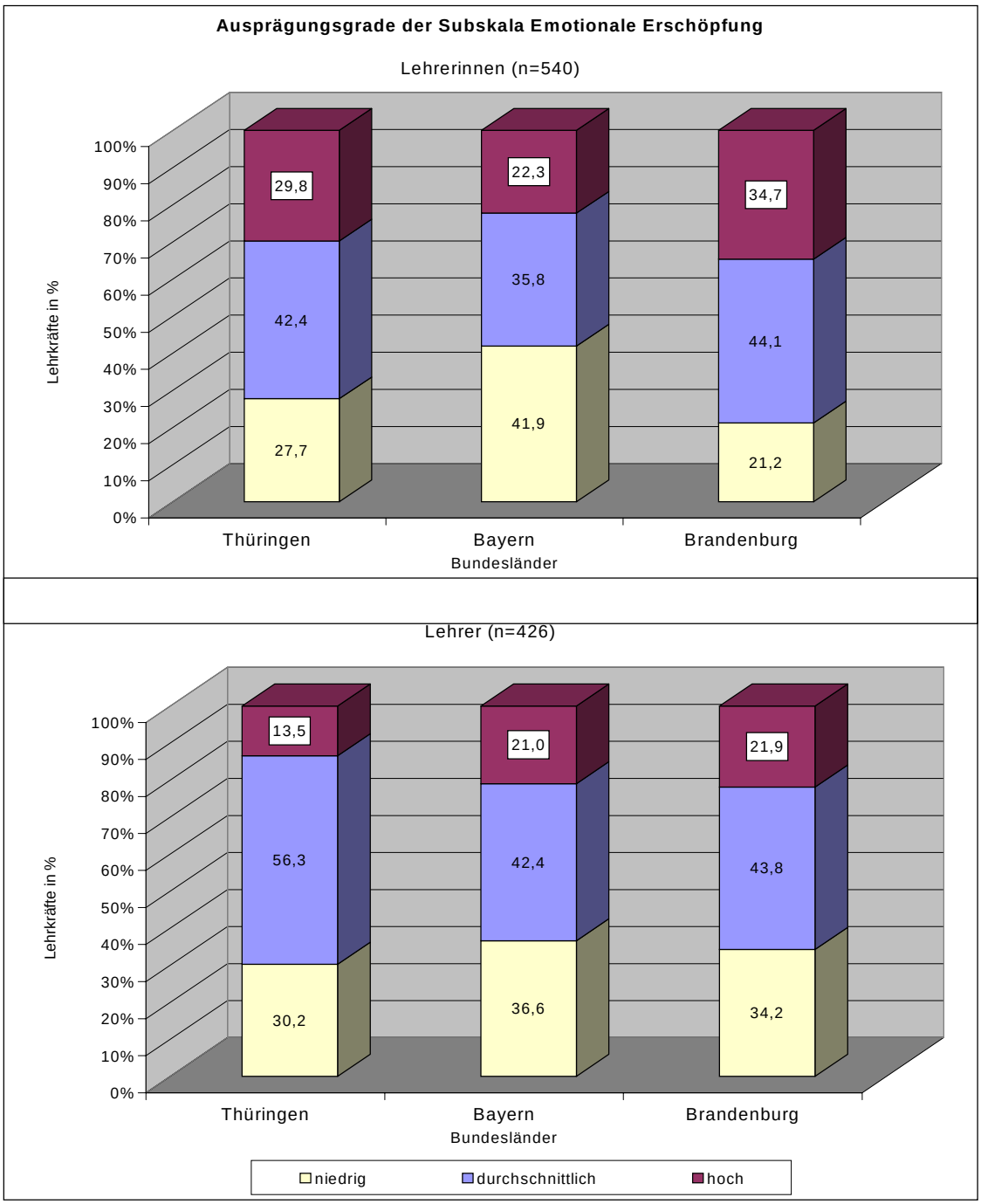

Abb. 11.3: Verteilung der Ausprägungsgrade der Subskala Emotionale Erschöpfung im Bundesländer-Vergleich differenziert nach Geschlecht (n=966). Relative Häufigkeiten in 3 Gruppen / Ausprägungsgrade zusammengefaßt (Cut-off-Points nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) umgerechnet für die vorliegende Stichprobe.

Insgesamt sind die Lehrerinnen bundesländerübergreifend eindeutig stärker von emotionaler Erschöpfung betroffen als ihrer männlichen Kollegen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien zum Lehrer-Burnout (vgl. u.a. Rudow 1994, Gamsjäger 1994, Barth 1990).

Subskala ‚Depersonalisierung'

Vergleich der Mittelwerte.

Die Analyse der durchschnittlich erreichten Summenscores der Subskala Depersonalisierung zeigt, dass weder innerhalb der Teilstichprobe der Lehrerinnen noch in der Teilstichprobe der Lehrer signifikante Differenzen zwischen den drei Bundesländern existieren (vgl. Tab. 11.1). Bei den Lehrerinnen schwanken die Mittelwerte dieser Subskala zwischen 8,46 und 8,80: Bei den Lehrern bewegen sich die durchschnittlichen Summenscores zwischen 8,70 bis 8,89.

Vergleich der Verteilung bezogen auf die Ausprägungsgrade.

Die Einteilung in *niedrig*, *durchschnittlich* und *hochgradig depersonalisierende* Lehrkräfte nach der von Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) und für die vorliegende Stichprobe umgerechneten Cut-off-Points (vgl. Kap. 10), ergibt für die Lehrerinnen und Lehrer der drei Bundesländer die in Abbildung 11.4 dargestellte Verteilung (vgl. auch absolute und relative Häufigkeiten in Tab. B.7 und B.8 im Anhang).

Bei den Lehrerinnen zeigt sich, dass in allen untersuchten Bundesländern ein auffallend geringer prozentualer Anteil in hohem Maße depersonalisiert: Nur 4,7 Prozent der Lehrerinnen aus Thüringen, 5,3 Prozent aus Brandenburg und 6,7 Prozent der befragten Lehrerinnen aus Bayern sind zur Gruppe der in hohem Ausmaß depersonalisierenden Personen zu zählen.

Für die Lehrer ergibt sich in jedem untersuchten Bundesland ein zwar ebenfalls relativ geringer, aber im Vergleich zu den Kolleginnen etwas größerer Anteil derjenigen, die einen hohen Ausprägungsgrad auf der Burnout-Dimension Depersonalisierung erreichen.

Das heißt, unter den Befragten scheinen bezogen auf den prozentualen Anteil tendenziell die Lehrer in stärkerem Maße zur Depersonalisierung zu neigen als es bei den Lehrerinnen der Fall ist. Von den Lehrern aus Bayern trifft dies auf 8,6 Prozent, auf 7,3 Prozent der Thüringer und auf 6,8 Prozent der Brandenburger zu.

Insgesamt ist der Anteil derjenigen Lehrer, die stark depersonalisieren mit deutlich unter 10 Prozent im Vergleich zu den Ausprägungen auf den beiden anderen Burnout-Dimensionen gering. Dagegen sind in allen untersuchten Länder-Teilstichproben über 60 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer zur Kategorie der niedrig zur Depersonalisierung neigenden Personen zuzuordnen (vgl. Abb.

11.4). Dieser Befund mit vergleichsweise niedrigen Depersonalisierungs-Ausmaßen belegt die Ergebnisse von Gamsjäger (1994) und Barth (1990), die ähnlich geringe Ausprägungen auf dieser Subskala ermitteln konnten (vgl. Barth 1990, Gamsjäger 1994).

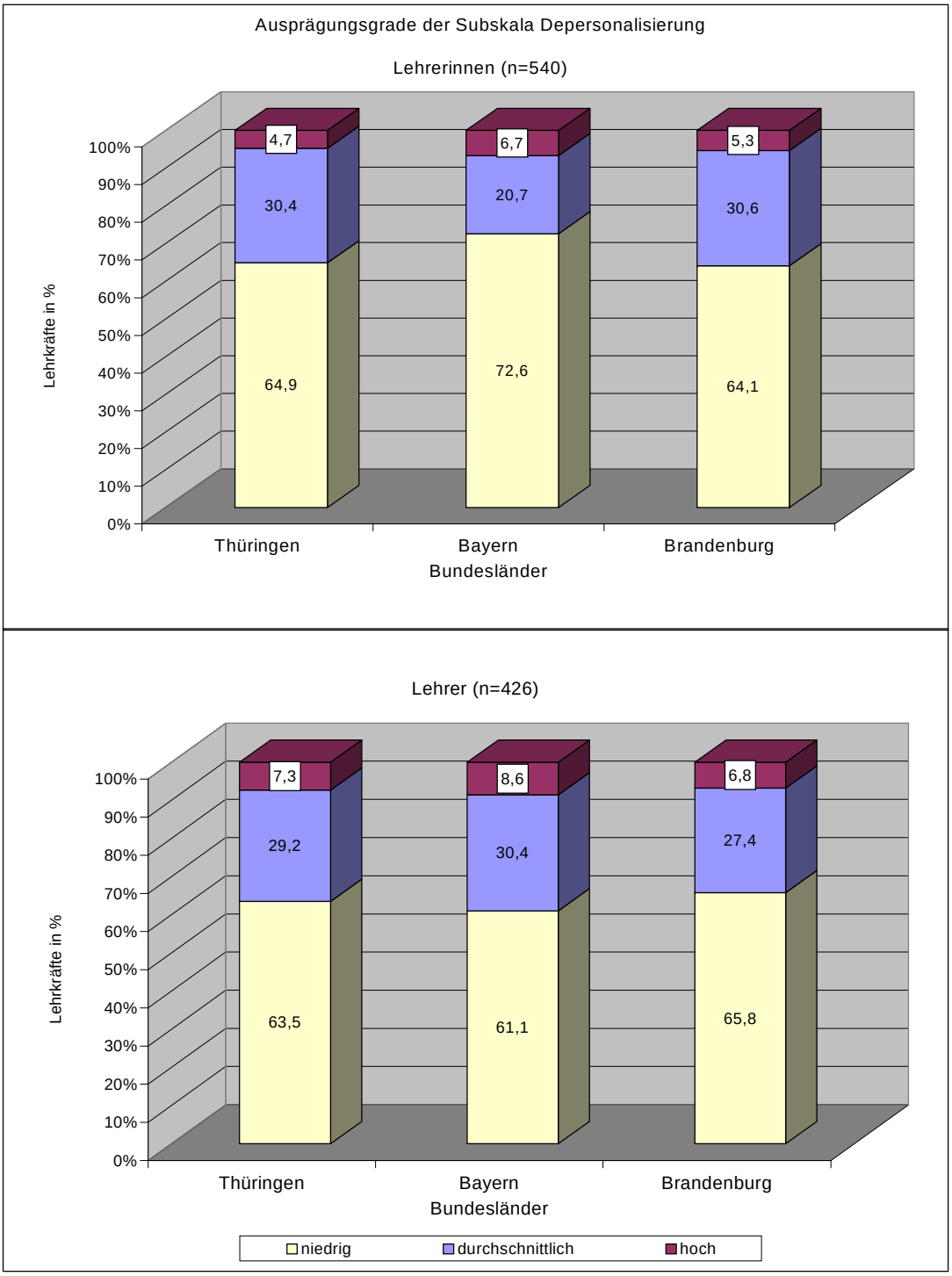

Abb. 11.4: Verteilung der Ausprägungsgrade der Subskala Depersonalisierung im Bundesländer-Vergleich differenziert nach Geschlecht (n=966). Relative Häufigkeiten in 3 Gruppen/ Ausprägungsgrade zusammengefaßt. (Cut-off-Points nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) umgerechnet für die vorliegende Stichprobe.

Subskala ‚Persönliche Leistungsfähigkeit'

Vergleich der Mittelwerte.

Der Bundesländer-Vergleich bezüglich der Summenscores der zu Burnout kontrainduzierten Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit zeigt bei den Lehrerinnen nur auf dem 5-%-Niveau signifikante Unterschiede, deren Effektgrößen (Eta^2=1,2 % und Index f=0,110) auf eine schwache Bedeutsamkeit mit geringer praktischer Relevanz hinweisen. Die schwach signifikanten Differenzen beruhen nach den Ergebnissen des Scheffé-Tests auf den Teilstichproben aus Brandenburg und Bayern: Demzufolge nehmen die befragten Lehrerinnen aus Brandenburg ihre persönliche Leistungsfähigkeit tendenziell niedriger wahr als ihre Kolleginnen aus Bayern (vgl. Tab. 11.1). Die Lehrerinnen aus Thüringen liegen auch bei dieser Burnout-Dimension zwischen den beiden anderen Bundesländern (MW_{Bayern}=17,20; $MW_{Thüringen}$=17,01; $MW_{Brandenburg}$=16,73).

Beim Vergleich der Lehrer-Teilstichproben zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei untersuchten Bundesländern. Die Mittelwerte liegen zwischen 16,84 und 17,01. Auffallend ist lediglich die Tatsache, dass erneut die bayrischen Lehrer unter den untersuchten männlichen Lehrkräften mit der niedrigsten Einschätzung ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit hervor scheinen, während unter den weiblichen Lehrkräften die bayrischen Kolleginnen diejenigen sind, welche das positivste subjektive Wirksamkeitserleben aufweisen (vgl. Abb. 11.5).

Vergleich der Verteilung bezogen auf die Ausprägungsgrade.

Nach der von Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) vorgenommenen Einteilung in Personen mit *niedriger*, *durchschnittlicher* und *hoher persönlicher Leistungswahrnehmung* anhand der umgerechneten Cut-off-Points (vgl. Kap. 10), ergibt sich für die Lehrerinnen und Lehrer der drei Bundesländer die in Abbildung 11.5 dargestellte Verteilung (vgl. auch absolute und relative Häufigkeiten in Tab. B.5 und B.6 im Anhang).

Interessant für Burnout bzw. stark vom Ausbrennen Betroffene sind speziell diejenigen Lehrkräfte, welche ihre persönliche Leistungsfähigkeit als subjektiv niedrig wahrnehmen. Die Berechnung der prozentualen Anteile dieser Lehrkräfte, welche – im Sinne des Ausbrennens - ihre Leistungsfähigkeit als niedrig einschätzen, ergibt bei den Lehrerinnen ein heterogeneres Bild als bei den Lehrern, da die Kolleginnen aus Bayern mit 26,8 Prozent den vergleichsweise geringsten Anteil an Personen aufweisen, welche ein niedriges Wirksamkeitserleben haben. Demgegenüber gehören 38,8 Prozent der brandenburgischen Lehrerinnen in diese Gruppe. Von den Thüringer Lehrerinnen empfinden rund 33 Prozent ihre persönliche Leistungsfähigkeit als niedrig.

Unter den Lehrern sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern bezogen auf die prozentualen Anteile der Gruppe mit einer niedrigen persönlichen Leistungswahrnehmung mit 1,5

Prozent minimal. Auffallend ist der insgesamt hohe Anteil, der sich bei allen drei Ländern deutlich über einem Drittel bewegt, nämlich zwischen 37,0 und 38,5 Prozent Lehrern, die ein niedriges persönliches Wirksamkeitserleben haben.

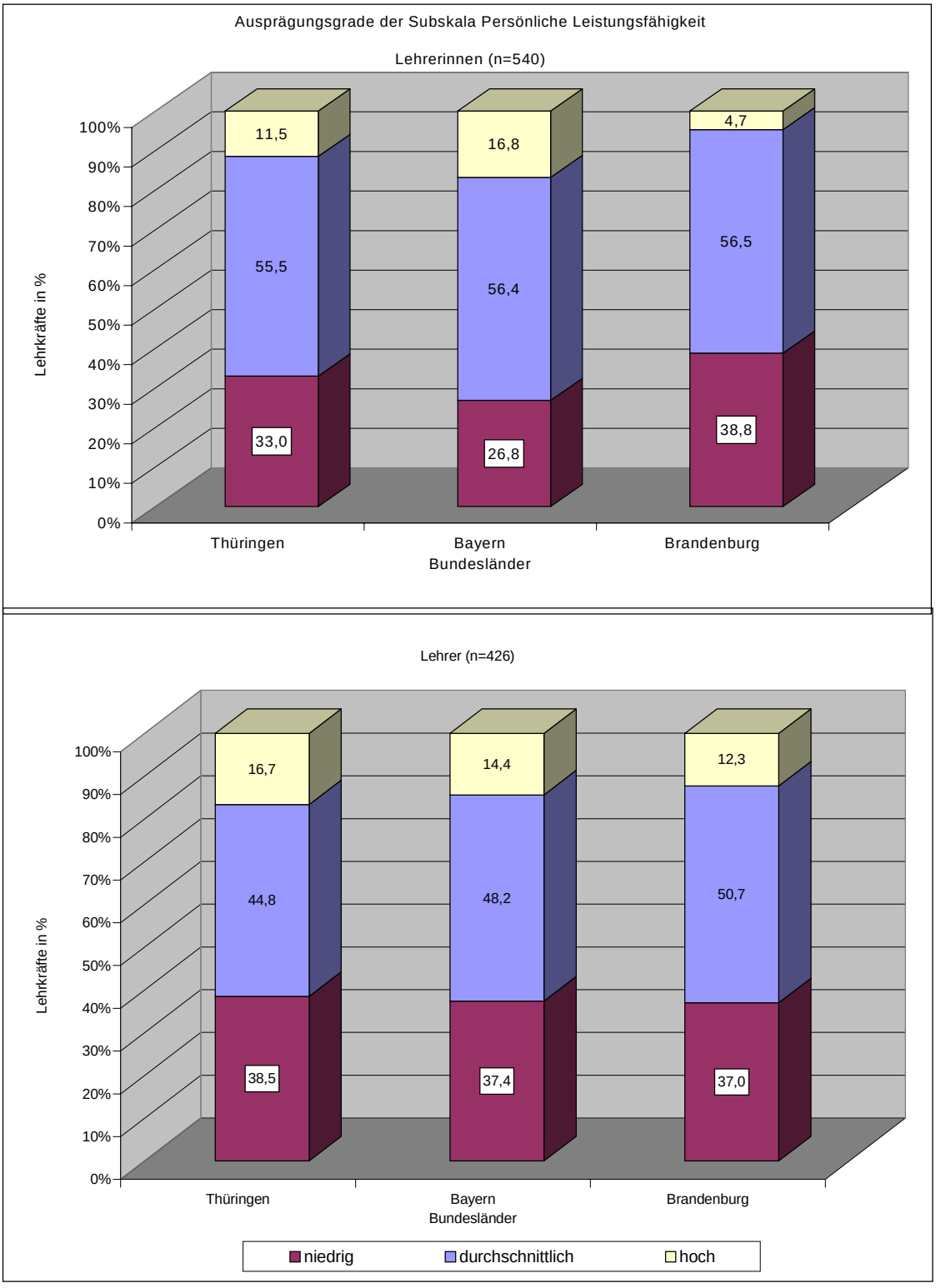

Abb. 11.5: Verteilung der Ausprägungsgrade der Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit im Bundesländer-Vergleich differenziert nach Geschlecht (n=966). Relative Häufigkeiten in 3 Gruppen / Ausprägungsgrade zusammengefaßt. (Cut-off-Points nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) umgerechnet für die vorliegende Stichprobe.

Insgesamt weisen die befragten Lehrerinnen und Lehrer in allen befragten Bundesländern ein erstaunlich niedriges Wirksamkeitserleben auf mit durchweg deutlich über 30 Prozent in allen Teilstichproben (Ausnahme die bayrischen Lehrerinnen), die ihre persönliche Leistungsfähigkeit als niedrig beurteilen, während der Anteil derjenigen, die zur Gruppe mit einer subjektiv hohen persönlichen Leistungsfähigkeit zugeordnet werden können, lediglich zwischen 4,7 und 16,8 Prozent liegt (vgl. Abb. 11.5).

11.3 Einteilung in Burnout-Phasen

Vergleich der Mittelwerte.

Die Analyse der durchschnittlich ermittelten Burnout-Phasen-Zuordnung nach dem auf nach Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) zurückgehenden Modell anhand der Dichotomisierung am jeweiligen Stichproben-Median der Subskalen (vgl. Kap. 10) zeigt, dass innerhalb der Teilstich-probe der Lehrerinnen signifikante Differenzen (1-%-Niveau) zwischen den drei Bundesländern bestehen: Die Bayrischen Lehrerinnen erreichen den vergleichsweise niedrigsten Mittelwert mit 3,44, während sich für die Lehrerinnen aus Brandenburg der höchste Burnout-Phasen-Mittelwert mit 4,61 ergibt. Die Thüringer Lehrerinnen liegen mit einem Durchschnittswert von 4,27 zwischen den beiden Vergleichsländern. Die befragten Brandenburgischen Lehrerinnen befinden sich demzufolge in höheren Burnout-Stufen als es bei den Thüringer und vor allem bei den bayrischen Lehrerinnen der Fall ist. Die Maße für die Effektstärken der Bundesländer-Differenzen, welche speziell aufgrund des vergleichsweise niedrigen Mittelwertes der bayrischen Lehrerinnen-Teilstichprobe zustandekommen, liegen mit einem Eta^2-Wert von 3,1 % im Bereich von mittlerer praktischer Relevanz (vgl. Tab. 11.1).
Für die Lehrer lassen sich keine nennenswerten Unterschiede im Bundesländer-Vergleich feststellen. Die errechneten Durchschnittswerte liegen zwischen 3,79 und 3,89.

Vergleich der Verteilung bezogen auf die Burnout-Phasen.

Die prozentuale Verteilung der Lehrerinnen und Lehrer auf die acht verschiedenen Burnout-Phasen im Bundesländer-Vergleich geht aus Abbildung 11.6 sowie aus Tabelle 11.2 hervor. Von besonderem Interesse sind hierbei die Phasen 7 und 8, welche die beiden höchsten Burnout-Phasen darstellen und Personen kennzeichnen, die stark vom Ausbrennen betroffen sind (vgl. Kap. 10).
Betrachtet man die prozentuale Verteilung auf die einzelnen Burnout-Phasen der Lehrerinnen, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den drei Bundesländern: Während sich von den

brandenburgischen Lehrerinnen nach dieser Phasen-Einteilung 30,6 Prozent in den beiden höchsten Burnout-Phasen befinden und damit als stark ausgebrannt zu klassifizieren sind, trifft dies auf nur 18,4 Prozent der bayrischen Lehrerinnen zu. Mit einem Anteil von 24,6 Prozent stark vom Burnout betroffenen Lehrerinnen liegen die Befragten aus Thüringen ein weiteres Mal zwischen den beiden Vergleichsländern

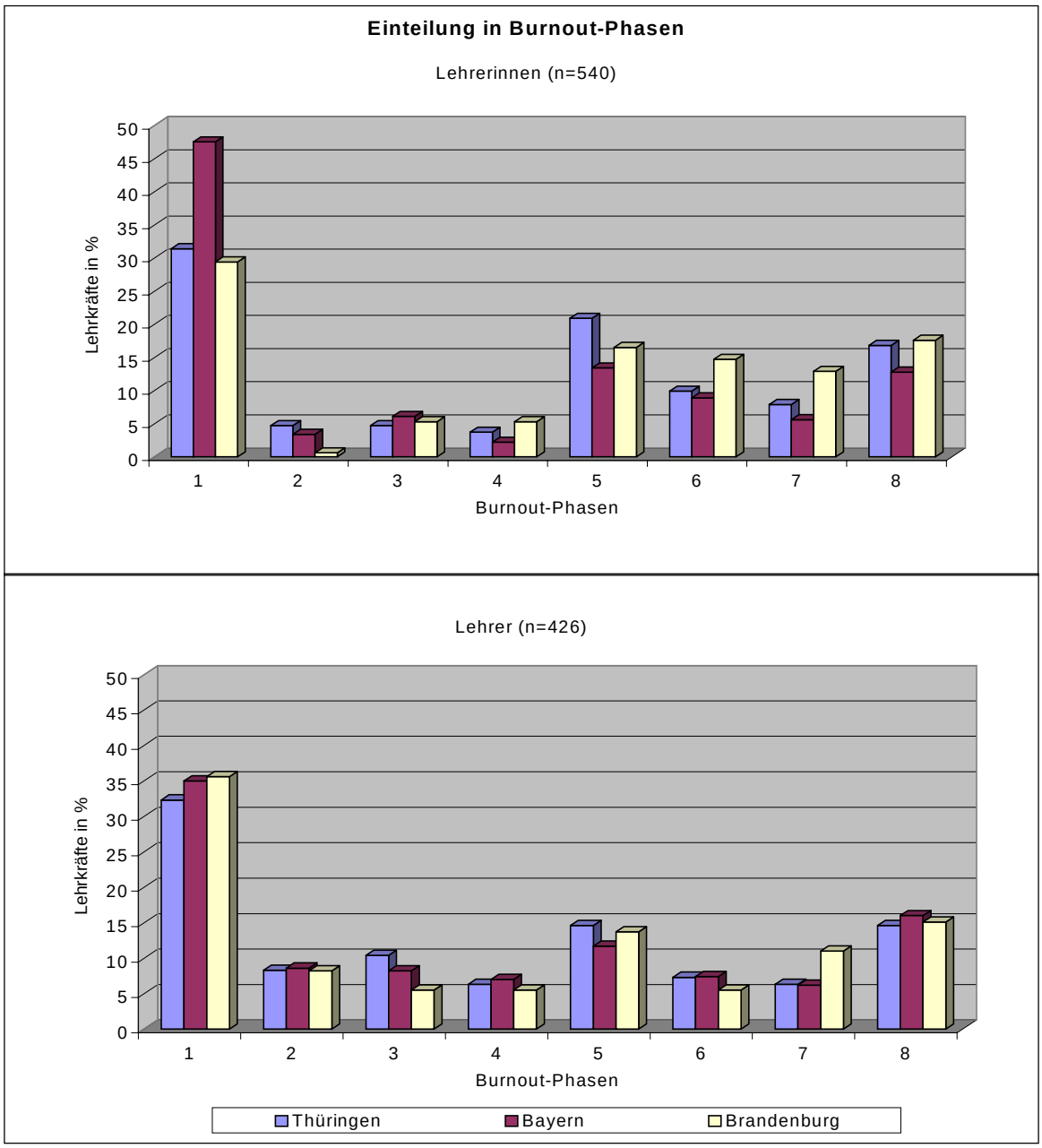

Abb. 11.6: Verteilung der 8 Burnout-Phaseneinteilung nach dem Modell von Golembiewski & Munzenrider (1988) im Bundesländer-Vergleich. Relative Häufigkeiten differenziert nach Geschlecht (n=966).

Über die Hälfte der befragten Lehrerinnen aus Bayern (50,8 %) sind den beiden niedrigsten Burnout-Phasen zuzurechnen und können damit als nicht bzw. wenig ausgebrannt bezeichnet werden. Dies

trifft auf nur rund dreißig Prozent der Thüringer (31,4 %) und Brandenburger (29,4 %) Lehrerinnen-Teilstichproben zu. Demzufolge heben sich speziell die Lehrerinnen aus dem untersuchten ‚alten Bundesland' Bayern durch eine weniger starke Ausprägung des Burnout-Syndroms im Vergleich zu den Kolleginnen der beiden ‚neuen Bundesländern' ab, wobei die befragten Lehrerinnen aus Brandenburg am stärksten ausgebrannt sind (vgl. Tab. 11.2).

L E H R E R I N N E N (n=540)	Burnout-Phasen							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Thüringen (n=191)	60 31,4 %	9 4,7 %	9 4,7 %	7 3,7 %	40 20,9 %	19 9,9 %	15 7,9 %	32 16,8 %
Bayern (n=179)	85 47,5 %	6 3,4 %	11 6,1 %	4 2,2 %	24 13,4 %	16 8,9 %	10 5,6 %	23 12,8 %
Brandenburg (n=170)	50 29,4 %	1 0,6 %	9 5,3 %	5 2,9 %	28 16,5 %	25 14,7 %	22 12,9 %	30 17,6 %

	Burnout-Ausprägungsgrade		
	niedriges BO: **wenig ausgebrannt**	**mittleres BO:** **durchschnittlich ausgebrannt**	**hohes BO:** **stark ausgebrannt**
Thüringen (n=191)	36,1 %	39,3 %	24,6 %
Bayern (n=179)	50,8 %	30,7 %	18,4 %
Brandenburg (n=170)	30,0 %	39,4 %	30,6 %

L E H R E R (n=426)	Burnout-Phasen							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Thüringen (n=96)	31 32,3 %	8 8,3 %	10 10,4 %	6 6,3 %	14 14,6 %	7 7,3 %	6 6,3 %	14 14,6 %
Bayern (n=257)	90 35,0 %	22 8,6 %	21 8,2 %	18 7,0 %	30 11,7 %	19 7,4 %	16 6,2 %	41 16,0 %
Brandenburg (n=73)	26 35,6 %	6 8,2 %	4 5,5 %	4 5,5 %	10 13,7 %	4 5,5 %	8 11,0 %	11 15,1 %

	Burnout-Ausprägungsgrade		
	niedriges BO: **wenig ausgebrannt**	**mittleres BO:** **durchschnittlich ausgebrannt**	**hohes BO:** **stark ausgebrannt**
Thüringen (n=96)	40,6 %	38,5 %	20,8 %
Bayern (n=257)	43,6 %	34,2 %	22,2 %
Brandenburg (n=73)	43,8 %	30,1 %	26,0 %

Tab. 11.2: Verteilung der Burnout-Phasen und Ausprägungsgrade nach Golembiewski & Munzenrider (1988) im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966). Absolute und relative Häufigkeiten.

Die Analyse der Verteilung auf die Burnout-Phasen in der Lehrer-Teilstichprobe zeigt ein wesentlich einheitlicheres Bild bezogen auf den Vergleich der drei einbezogenen Bundesländer als es bei den Lehrerinnen der Fall ist, die prozentualen Unterschiede betragen für die beiden erhöhten Burnout-Phasen nur rund 5 Prozent (vgl. Tab. 11.2). Im Bundesländer-Vergleich ist der prozentuale Anteil der Burnout-Phasen 7 und 8 zwar auch bei den Lehrern aus Brandenburg am höchsten, allerdings ist der Anteil mit 26,0 Prozent stark ausgebrannten Lehrern etwas niedriger als bei den Kolleginnen. Von den Thüringer Lehrern fallen 20,8 Prozent in die beiden höchsten Burnout-Phasen und sind damit stark vom Ausbrennen betroffen.

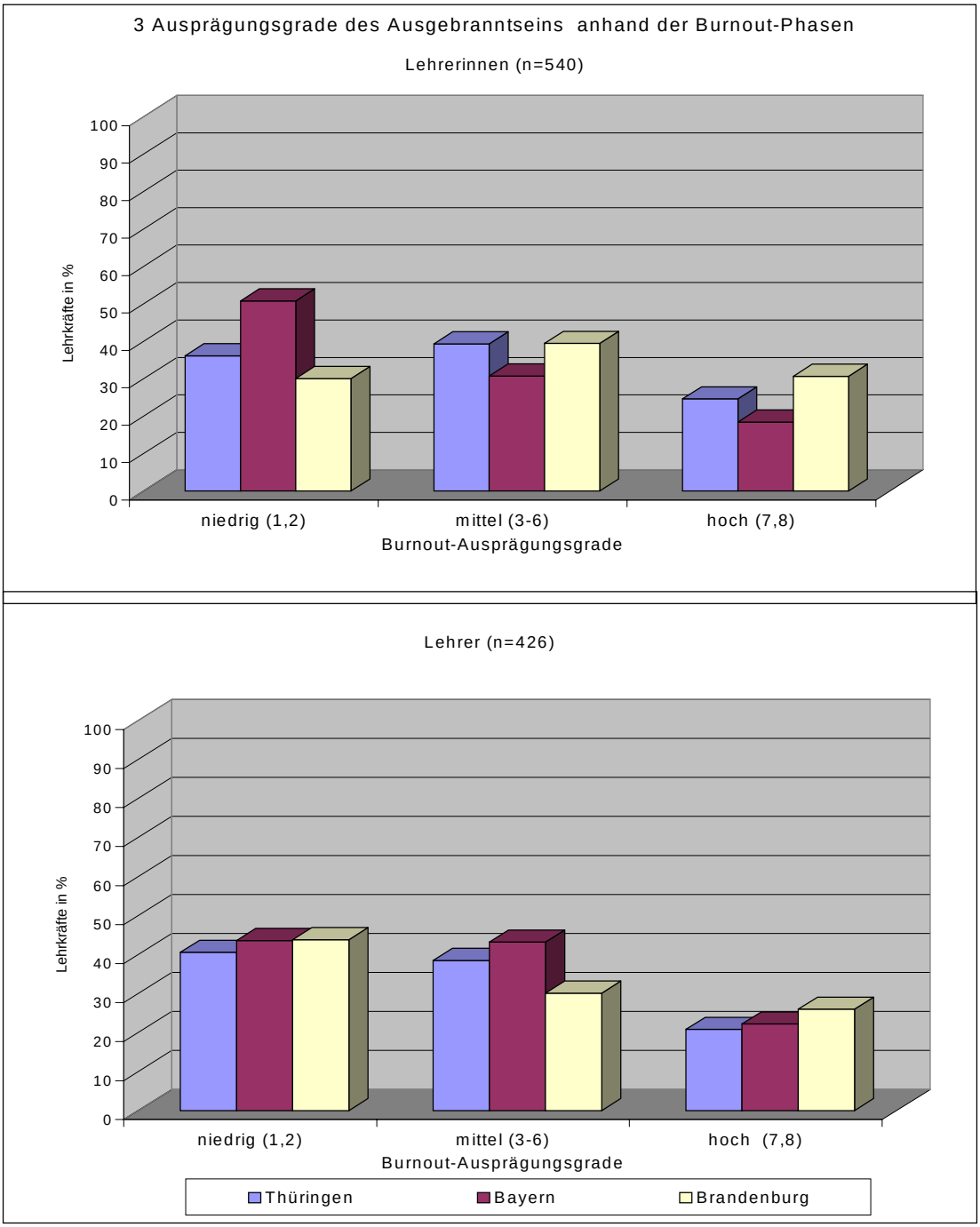

Abb. 11.7: Verteilung der Burnout-Ausprägungsgrade nach der Phaseneinteilung von Golembiewski & Munzenrider (1988) im Bundesländer-Vergleich differenziert nach Geschlecht (n=966). Relative Häufigkeiten in 3 Ausprägungsgrade zusammengefaßt.

Dies trifft auf 22,2 Prozent der Kollegen aus Bayern zu, womit sich für das Bundesland Bayern der (auffällige) Befund ergibt, dass die befragten Lehrer stärker als die Lehrerinnen ausgebrannt zu sein scheinen. Für die beiden niedrigen Burnout-Phasen ergeben sich noch ähnlichere Verteilungen zwischen den drei Bundesländern: Die prozentualen Anteile der nach dem Phasen-Modell nicht bzw. wenig ausgebrannten Lehrer liegen für die befragten Lehrer zwischen 40,6 und 43,8 Prozent (vgl. Tab. 11.2 sowie Abb. 11.7).

11.4 Zusammenfassung

Insgesamt wurde beim Vergleich der drei Bundesländer Thüringen, Bayern und Brandenburg deutlich, wie wichtig die geschlechtsspezifische Auswertung der Daten ist, um die ermittelten Verteilungen und Ausprägungen der verschiedenen Burnout-Maße korrekt interpretieren zu können. Erst die getrennte Analyse der Lehrerinnen- und Lehrer-Teilstichproben zeigt, dass die für einige Burnout-Parameter ermittelten signifikanten Unterschiede zwischen den Bundesländern ausschließlich auf Differenzen innerhalb der Lehrerinnen-Teilstichproben beruhen. Während der Bundesländer-Vergleich innerhalb der Teilstichprobe der Lehrer ein relativ einheitliches Ergebnis in Bezug auf Mittelwerte und Verteilung der Ausprägungsgrade der Burnout-Maße ohne signifikante Länderunterschiede ergibt, kommt die bundesländervergleichende Auswertung der Lehrerinnen-Teilstichprobe zu einem wesentlich heterogeneren Bild. Insgesamt läßt sich für *alle* fünf in die Analyse einbezogenen Burnout-Maße (Burnout-Formelwert, Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung, Persönliche Leistungsfähigkeit, Burnout-Phasen) feststellen, dass die Lehrerinnen aus Brandenburg am stärksten ausgebrannt bzw. am meisten gefährdet sind, während die bayrischen Lehrerinnen vergleichsweise am wenigsten vom Burnout betroffen zu sein scheinen, und zwar auch in geringerem Ausmaß ausgebrannt sind als die männlichen Kollegen desselben Bundeslandes oder auch anderer Bundesländer (vgl. Kap. 11.1). Die Unterschiede zwischen den Bundesländern bewegen sich bezogen auf die berechneten Maße der Effektstärke Eta² und der Effektgröße f im Bereich von geringer bis mittlerer praktischer Relevanz, und sind damit empirisch nicht mehr unbedeutsam.

Insbesondere bei der Burnout-Dimension *Emotionale Erschöpfung* sind die Mittelwert-Unterschiede zwischen den Lehrerinnen der drei Bundesländer beachtenswert, welche auch im Burnout-Gesamtwert zum Ausdruck kommen. Die von den Testautoren Maslach & Jackson (1986) anhand einer Normierungsstichprobe vorgenommene und auf die vorliegende Stichprobe umgerechnete Klassifizierung in niedrig-durchschnittlich-hoch Betroffene ergibt beachtliche Anteile zwischen rund 22 und knapp 35 Prozent Lehrerinnen und knapp 13 bis rund 22 Prozent Lehrer, die hochgradig emotional erschöpft sind. Erwartungsgemäß zeigen auf der Burnout-Komponente Emotionale Erschöpfung die befragten Lehrerinnen höhere Ausprägungen. (vgl. Kap. 11.2).

Die Anteile der stark zur *Depersonalisierung* neigenden Lehrkräfte sind im Vergleich zu den anderen Burnout-Dimensionen mit durchweg unter zehn Prozent eher niedrig, was sich mit Ergebnissen anderer Studien deckt (vgl. Gamsjäger 1994 und Barth 1990). Für die Lehrerinnen liegen diese Anteile zwischen knapp 5 und rund 7 Prozent; bei den Lehrern zwischen knapp 7 und rund 9 Prozent (vgl. Kap. 11.2).

Eine subjektiv wahrgenommene niedrige *persönliche Leistungsfähigkeit* liegt je nach Bundesland und Geschlecht bei knapp 27 bis rund 39 Prozent der befragten Lehrkräfte vor. Diese dritte Komponente des Burnout-Konstruktes ist in allen Teilstichproben auffallend stark im Sinne des Ausbrennens ausgeprägt und zeigt, dass bei rund jeder dritten Lehrkraft ein stark reduziertes subjektives Wirksamkeitserleben vorliegt (vgl. Kap. 11.2).

In Anlehnung an die von Barth (1990) vorgeschlagene Einteilung des *Burnout-Gesamtwertes* in eine Normalstichprobe und eine klinische Stichprobe liegen die prozentualen Anteile der klinischen Stichprobe und damit in hohem Maße als ausgebrannt geltenden Personen je nach Bundesland zwischen rund 21 bis rund 32 Prozent bei den Lehrerinnen und zwischen knapp 18 und 26 Prozent bei den Lehrern.

Die Einteilung in *Burnout-Phasen* ergibt ebenfalls deutliche länderbezogene Unterschiede in der prozentualen Verteilung in der gleichen Richtung, dass nämlich die brandenburgischen Lehrerinnen am stärksten und die bayrischen Lehrerinnen am wenigsten vom Phänomen des Ausbrennens betroffen sind. Die Spannbreite des Anteils der beiden höchsten Burnout-Phasen liegt bei den Lehrerinnen zwischen rund 18 und knapp 31 Prozent, demgegenüber bewegt sich dieser Anteil bei den Lehrern der drei Bundesländer zwischen knapp 21 und 26 Prozent und streut somit weit weniger (vgl. Kap. 11.3).

Bei beiden globalen Burnout-Maßen bewegt sich die prozentuale Verteilung bezogen auf den Ländervergleich sowie im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Ausprägungen in ähnlichen Größenordnungen, die - je nach Länderzugehörigkeit und Geschlecht - zwischen knapp 18 Prozent und rund 32 Prozent stark ausgebrannte Lehrkräfte aufweisen (vgl. Kap. 11.1 und 11.3).

Die Ergebnisse einer insgesamt höheren Gefährdungstendenz bzw. Betroffenheit der brandenburgischen Lehrerinnen, denen eine deutlich geringere Beanspruchungs-Ausprägung der bayrischen Lehrerinnen gegenübersteht, sowie einer vergleichsweisen homogenen Beanspruchungs-Äußerung bei den Lehrern der drei untersuchten Bundesländer gehen in eine ähnliche Richtung wie die bundesländervergleichenden Ergebnisse von Böhm-Kasper et al. (2000b bzw. 2001b) bezüglich anderer Dimensionen der Beanspruchung, welche an der gleichen bzw. erweiterten Stichprobe ermittelt worden sind.

Der Vergleich zwischen den befragten Lehrerinnen und Lehrern stand in diesem Abschnitt zwar nicht im Zentrum des Interesses, wurde aber aufgrund der geschlechtsspezifischen Auswertung im Rahmen des Bundesländer-Vergleichs notwendigerweise mitbehandelt und soll daher an dieser Stelle ebenfalls angesprochen werden: Es zeigt sich, dass die befragten Lehrerinnen insgesamt stärker *emotional erschöpft* sind als die Lehrer. Dagegen lassen sich mit den vorliegenden Daten für die untersuchten Lehrer im Vergleich zu den Lehrerinnen etwas höhere Werte auf der Burnout-Dimension *Depersonalisierung* feststellen, die allerdings nicht signifikant, aber doch tendenziell

vorhanden sind. Diese beiden gegenläufigen geschlechtsspezifischen Einflüsse gleichen sich bei der Berechnung des globalen *Burnout-Formelwertes* wieder aus, so dass sich hier keine nennenswerten signifkanten geschlechtsspezifischen Unterschiede ergeben: Folglich scheinen die untersuchten Lehrerinnen und Lehrer in ungefähr gleichem Ausmaß vom Gesamt-Syndrom des Ausbrennens betroffen bzw. gefährdet zu sein.

Die in diesem Kapitel berichteten höheren Ausprägungen bei den befragten Frauen auf der Dimension Emotionale Erschöpfung, die tendenziell stärkere Neigung der befragten Männer zur Depersonalisierung sowie die insgesamt gleiche Betroffenheit vom Ausgebrannt-Sein bezogen auf den Burnout-Gesamtwert konnten teilweise in Publikationen zum Lehrer-Burnout ebenfalls ermittelt werden (vgl. Rudow 1994, Gamsjäger 1994), andere Studien stellen keinen geschlechtsspezifischen Einfluß fest (z.B. Barth 1990).

12 Zusammenhänge zwischen objektiven Personenmerkmalen und Burnout

In den folgenden Kapiteln 12 bis 15 werden die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen - Burnout - dargestellt. Hierbei werden sämtliche Burnout-Maße in die Analyse einbezogen, d.h. die drei Subskalen, der Burnout-Gesamtwert sowie die Burnout-Phasen-Einteilung finden Berücksichtigung.

In Verbindung mit der Ergebnisdarstellung erfolgt zunächst jeweils eine Beschreibung der einzelnen unabhängigen Variablen sowie der entsprechenden Erhebungsinstrumente. Dabei wird auf die theoretische Grundlegung der einzelnen Instrumente eingegangen, auf denen die mit dem vorliegenden Datensatz erhaltenen Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse beruhen. Jeweils in Tabellenform werden die Formulierungen der Items wiedergegeben. Als deskriptive Kennwerte werden die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie gegebenenfalls der prozentuale Anteil derjenigen Befragten, deren Angaben oberhalb des theoretischen Mittelwertes der betreffenden Variable liegen, berichtet. (Letztere Angabe kann nur dann erfolgen, wenn es sich um eine Skala oder Items mit vorgegebener vierstufiger Skalierung handelt).

Die folgende Darstellung der Kapitel 12 bis 15 orientiert sich in ihrer Reihenfolge an der im Arbeitsmodell vorgenommenen Einteilung der unabhängigen bzw. intervenierenden Variablen (vgl. Tab. 9.1 in Kap. 9.3).
In diesem Kapitel werden die objektiven biographischen bzw. berufsbezogenen Personenmerkmale besprochen. Methodisch sollen zur Ermittlung eventueller Zusammenhänge zwischen den nominal- bzw. ordinalskalierten objektiven Personenmerkmalen und Burnout Mittelwertvergleiche mit einfaktoriellen Varianzanalysen durchgeführt werden, wobei zusätzlich mit t-Testverfahren und Scheffé-Tests ihre Signifikanz überprüft wird (vgl. hierzu auch die methodischen Ausführungen sowie die Erklärungen zur Interpretation der Zusammenhangsgrößen in Kap. 11).
Aufgrund der Tatsache, dass verschiedentlich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung und Äußerung von Belastung bzw. Beanspruchung nachgewiesen wurden, was durch die vorliegenden Daten jedoch nur zum Teil bestätigt werden kann, wurden die Varianzanalysen zunächst immer für die Gesamtstichprobe und anschließend unter Kontrolle der Variable ‚Geschlecht' durchgeführt. Die Ergebnisse der geschlechtskontrollierten Analysen werden in den Tabellen 12.1 bis 12.12 berichtet und im Text erläutert. Liegen keine signifikanten Differenzen zwischen Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf das untersuchte Merkmal vor, beziehen sich die Ausführungen auf die Mittelwertvergleiche für die Gesamtstichprobe.
Im weiteren werden für die drei Burnout-Dimensionen sowie den Burnout-Gesamtwert gegebenenfalls partielle Korrelationen nach Pearson berichtet, die für die Faktoren Geschlecht und Dienstalter

kontrolliert wurden, oder Korrelationen nach Spearman, wenn es um den (ordinalskalierten) Burnout-Phasenwert geht. In Anlehnung an Bühl & Zöfel (1999) sind die berechneten Korrelationskoeffizienten in Bezug auf ihre Bedeutsamkeit wie nachfolgend angegeben interpretieren. Dies ist aufgrund der relativ wenig variierenden Fallzahlen über sämtliche Auswertungen hinweg vertretbar :

.00 < r < .20 : sehr geringe Bedeutsamkeit
ab r ≥ .20 : geringe Bedeutsamkeit
ab r ≥ .50 : mittlere Bedeutsamkeit
ab r ≥ .70 : hohe Bedeutsamkeit

Die Erfassung der objektiven, demographischen Merkmale ist relativ einfach und erfolgt durch Items, welche in Anlehnung an Terhart et al. (1994) von der Projektgruppe formuliert und zum Teil auf die Situation der Stichprobe in Bezug auf die Gegebenheit des Bundeslandes sowie auf die spezielle Berufssituation von Gymnasiallehrern modifiziert wurden. Die objektiven Personenmerkmale lassen sich differenzieren in biographische Komponenten (Kap. 12.1) und berufsbiographische Komponenten (Kap. 12.2).

12.1 Biographische Personenmerkmale

Unter den biographischen Personenmerkmalen werden folgende Variable erfaßt:

(1) Bundesland (Thüringen, Bayern, Brandenburg),
(2) Geschlecht,
(3) Alter (4 Gruppen),
(4) Familienstand (allein vs. zusammenlebend),
(5) Beruf des Partners (kein Lehrer vs. Lehrer),
(6) Kinderzahl (keine Kinder vs. Kind(er)) sowie
(7) Außerschulische Aktivitäten (Nichtteilnahme vs. Teilnahme)

(vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 1, 2, 3, 4, 5 sowie 45).

Wie fast der gesamte Fragebogen erfolgt die Ermittlung der genannten sozialstatistischen Daten – mit Ausnahme einer offenen Frage (bei der die Anzahl eigener Kinder einzutragen ist) - durch Ankreuzen der jeweils zutreffenden, vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bzw. Antwortkategorien.

(1) Bundesland.

Die Zuordnung zu einem der drei untersuchten Bundesländer Thüringen, Brandenburg oder Bayern wurde aufgrund der sechsstelligen Code-Nummer auf dem Fragebogen gewährleistet. Die Ergebnisse der bundesländervergleichenden Analyse wurden ausführlich im vorangegangenen Kapitel dargestellt (vgl. Kap. 11).

(2) Geschlecht.

Tabelle 12.1 ermöglicht einen Überblick über die Ergebnisse der Varianzanalysen, in denen verschiedene Burnout-Maße für Lehrerinnen und Lehrer getrennt ausgewertet wurden und so ein Vergleich der Mittelwerte möglich wird. Wie aus den Werten zunächst hervorgeht, lassen sich anhand der vorliegenden Stichprobe keine großen Differenzen zwischen Lehrerinnen und Lehrern bezüglich der Ausprägung von Burnout insgesamt feststellen (vgl. Tab. 12.1).

Signifikante Differenzen auf dem 1-%-Niveau bestehen lediglich für die Dimension Emotionale Erschöpfung: Hier scheinen die Lehrerinnen stärker betroffen zu sein ($MW_{Lehrerinnen}$=20,00) als die Lehrer (MW_{Lehrer}=18,99). Bezogen auf die beiden berechneten Effektstärke-Maße handelt es sich hierbei jedoch um einen eher schwachen Effekt (f=.238) mit verhältnismäßig geringer Bedeutsamkeit (Eta^2=1,4%). Für die beiden anderen Subskalen Depersonalisierung und subjektive Leistungsfähigkeit lassen sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Differenzen feststellen - wenngleich die weitere Aufsplittung in die drei untersuchten Bundesländer und die sich dabei ergebende prozentuale Verteilung auf eine Tendenz zur (wenn auch nur geringfügig) stärkeren Depersonalisierung bei den untersuchten Lehrern hinweist (vgl. Kap. 11).

BURNOUT-Gesamtwert			
Geschlecht	**MW**	**s**	**F**: 1,163 **Sig**: ,281 **Eta²**: 0,1% **Effekt f :** ,071
Lehrerinnen (n=542)	11,12	0,93	
Lehrer (n=432)	11,05	0,97	
Subskala EE			
Geschlecht	**MW**	**s**	**F**: 13,500 **Sig**: ,000 **Eta²**: 1,4% **Effekt f :** ,238
Lehrerinnen (n=542)	20,00	4,38	
Lehrer (n=432)	18,99	4,15	
Subskala DP			
Geschlecht	**MW**	**s**	**F**: 2,075 **Sig**: ,150 **Eta²**: 0,2% **Effekt f :** ,092
Lehrerinnen (n=542)	8,64	1,80	
Lehrer (n=432)	8,72	1,96	
Subskala PA			
Geschlecht	**MW**	**s**	**F**: 0,259 **Sig**: ,572 **Eta²**: 0,0% **Effekt f :** ,036
Lehrerinnen (n=542)	16,98	1,75	
Lehrer (n=432)	16,91	2,09	
BURNOUT-PHASEN			
Geschlecht	**MW**	**s**	**F**: 3,285 **Sig**: ,070 **Eta²**: 0,3% **Effekt f :** ,119
Lehrerinnen (n=542)	4,10	2,71	
Lehrer (n=432)	3,78	2,65	

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.

Tab. 12.1: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Geschlecht (n=974).*

Für die beiden globalen Burnout-Maße ergeben sich ebenfalls keine signifkanten Geschlechtsunterschiede, wobei die untersuchten Lehrerinnen im Durchschnitt etwas höhere Burnout-Gesamtwerte erreichen und auch bezüglich der Burnout-Phasen-Einteilung insgesamt häufiger den höheren Phasen zugeordnet werden können. Diese Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern liegen jedoch nicht im statistisch bedeutsamen Bereich (vgl. Tab. 12.1).

Gamsjäger (1994) stellt in seiner Untersuchung eine höhere Neigung zur Depersonalisierung bei den untersuchten Lehrern gegenüber den Lehrerinnen fest, die auf dem 1-%-Niveau signifikant ist. Ansonsten wurden in den Vergleichsstudien zum Lehrer-Burnout von Gamsjäger (1994) sowie von Barth (1990) keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bezüglich der globalen Burnout-Maße oder den Dimensionen ermittelt.

(3) Alter.

Bei der Ermittlung des *Alters* wurden vier Altersgruppen vorgegeben: Es wird differenziert zwischen (1) den bis zu 35jährigen, (2) den 36- bis 45jährigen, (3) den 46- bis 55jährigen und (4) den über 55jährigen Lehrkräften (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 2).
Die Variable Alter hat den Ergebnissen zufolge keinen Einfluß auf die Ausprägung von Burnout. Weder in der Gesamtstichprobe noch in der geschlechtsspezifischen Analyse lassen sich signifikante Mittelwertunterschiede nachweisen (vgl. Tab. 12.2). Bei genauer Betrachtung läßt sich zumindest die schwache Tendenz erkennen, dass die untersuchten Lehrkräfte in der jüngsten Altersstufe bis 35 Jahre vergleichsweise am wenigsten betroffen zu sein scheinen, was plausibel ist.

Am stärksten betroffen scheinen - bezogen auf die Dimension Emotionale Erschöpfung, auf den Burnout-Gesamtwert sowie auf den Burnout-Phasenwert - die 36- bis 45jährigen (bei den Lehrern) bzw. die 46- bis 55jährigen Lehrkräfte (bei den Lehrerinnen) zu sein, die auf den genannten Variablen die jeweils höchsten Durchschnittswerte erreichen (vgl. Tab. 12.2).
Demnach könnte vermutet werden, dass die Ausprägung von Burnout mit steigendem Alter nicht geradlinig linear ansteigt, sondern nach einem zunächst zu verzeichnenden Anstieg im mittleren Alter (Altersstufen 2 und 3) am stärksten ausgeprägt ist und erst im fortgeschrittenen Lebensalter ab dem 55. Lebensjahr nachläßt. Mit der zweiten, das Alter der Lehrkräfte betreffenden Variable, nämlich der Variablen ‚Dienstalter', konnte zumindest für die männlichen Befragten diese Tendenz des Nachlassens der Burnout-Ausprägung mit stark fortgeschrittenem Dienstalter bestätigt werden, während bei den Lehrerinnen überwiegend eine Zunahme der Burnout-Betroffenheit mit wachsenden Berufsjahren zu beobachten ist (vgl. Kap. 12.2).

LEHRERINNEN (n=542)				LEHRER (n=428)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Alters-gruppen	**MW**	**s**		**Alters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 35 Jahre	11,08	0,83	**F**: 1,072	**bis 35 Jahre**	11,09	0,82	**F**: 0,697
36 bis 45 Jahre	11,07	0,89	**Sig**: ,361	**36 bis 45 Jahre**	11,13	1,03	**Sig**: ,554
46 bis 55 Jahre	11,23	1,00	**Eta²**: 0,6%	**46 bis 55 Jahre**	11,02	0,91	**Eta²**: 0,5%
über 55 Jahre	11,10	1,05	**Effekt f :** ,077	**über 55 Jahre**	10,95	1,09	**Effekt f :** ,070
Subskala EE							
Alters-gruppen	**MW**	**s**		**Alters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 35 Jahre	19,23	4,01	**F**: 2,452	**bis 35 Jahre**	18,29	3,93	**F**: 1,143
36 bis 45 Jahre	19,90	4,00	**Sig**: ,063	**36 bis 45 Jahre**	19,40	3,92	**Sig**: ,331
46 bis 55 Jahre	20,69	4,66	**Eta²**: 1,3%	**46 bis 55 Jahre**	18,74	3,56	**Eta²**: 0,8%
über 55 Jahre	20,10	5,28	**Effekt f :** ,117	**über 55 Jahre**	19,01	5,29	**Effekt f :** ,090
Subskala DP							
Alters-gruppen	**MW**	**s**		**Alters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 35 Jahre	8,84	1,82	**F**: 1,361	**bis 35 Jahre**	8,90	1,95	**F**: 2,014
36 bis 45 Jahre	8,54	1,77	**Sig**: ,254	**36 bis 45 Jahre**	8,99	2,11	**Sig**: ,111
46 bis 55 Jahre	8,75	1,81	**Eta²**: 0,8%	**46 bis 55 Jahre**	8,88	1,85	**Eta²**: 1,4%
über 55 Jahre	8,35	1,86	**Effekt f :** ,087	**über 55 Jahre**	8,36	1,89	**Effekt f :** ,120
Subskala PA							
Alters-gruppen	**MW**	**s**		**Alters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 35 Jahre	16,97	1,67	**F**: 0,563	**bis 35 Jahre**	16,35	1,85	**F**: 1,494
36 bis 45 Jahre	17,07	1,73	**Sig**: ,640	**36 bis 45 Jahre**	16,94	2,28	**Sig**: ,216
46 bis 55 Jahre	16,89	1,79	**Eta²**: 0,3%	**46 bis 55 Jahre**	17,02	1,95	**Eta²**: 1,0%
über 55 Jahre	16,79	1,81	**Effekt f :** ,056	**über 55 Jahre**	17,02	2,14	**Effekt f :** ,103
BURNOUT-PHASEN							
Alters-gruppen	**MW**	**s**		**Alters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 35 Jahre	3,88	2,61	**F**: 0,545	**bis 35 Jahre**	3,73	2,38	**F**: 0,050
36 bis 45 Jahre	4,07	2,72	**Sig**: ,652	**36 bis 45 Jahre**	3,84	2,79	**Sig**: ,985
46 bis 55 Jahre	4,31	2,76	**Eta²**: 0,3%	**46 bis 55 Jahre**	3,78	2,63	**Eta²**: 0,0%
über 55 Jahre	4,08	2,69	**Effekt f :** ,055	**über 55 Jahre**	3,70	2,64	**Effekt f :** ,019

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Verteilung: Lehrerinnen: bis 35 Jahre: n=102; 36–45 Jahre: n=229; 46-55 Jahre: n=159; über 55 Jahre: n=52.
Lehrer: bis 35 Jahre: n=52; 36–45 Jahre: n=140; 46-55 Jahre: n=152 über 55 Jahre: n=84.

Tab. 12.2: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Altersgruppen und Geschlecht (n=970).*

Zu berücksichtigen bei der Frage nach der Burnout-Ausprägung in der höchsten Altersstufe ist jedoch, dass gerade bei Lehrkräften ein vergleichsweise hoher Teil bereits *vor* dem üblichen Eintrittszeitpunkt ins Rentenalter, also vor dem 65. Lebensjahr, in Frühpension geht. Beispielsweise betrug der Anteil an Frühpensionierungen aller in Deutschland aus dem Beruf ausgeschiedenen Lehrer 1992 rund 50 Prozent - hierbei lagen die gesundheitlichen Hauptgründe in depressiven bzw. neuropsychiatrischen Erkrankungen (vgl. Wegner & Szadkowski 1999). Folglich kann aufgrund der allgemeinen Selektion der Lehrerschaft durch Frühpensionierungen ab dem 50. bzw. 55. Lebensjahr davon ausgegangen werden, dass es sich auch bei der vorliegenden Stichprobe um eine selegierte Gruppe handelt, bei denen vermutlich ein nicht geringer Teil an ausgebrannten Lehrern speziell in

höherem Alter nicht erfaßt werden konnte, da diese Lehrkräfte bereits frühpensioniert sind. Demnach kann durch diese mögliche Verzerrung nicht unbedingt von einem tendenziellen Nachlassen der Burnout-Ausprägung in der höchsten Altersstufe ausgegangen werden und vielmehr eine stärkere Burnout-Betroffenheit als durch die Daten nachweisbar gerade bei älteren Lehrkräften zu vermuten ist. In diesem Zusammenhang sei außerdem darauf hingewiesen, dass es sich bei den vorliegenden Daten zum einen um nicht-signifikante Altersgruppen-Differenzen handelt, die zudem auf einer Querschnitt-Erhebung und nicht auf einer Längsschnitt-Untersuchung basieren, weshalb der vermutete zeitliche Zusammenhang ohnehin hypothetischen Charakter hat.

(4) Familienstand.

Die Variable Familienstand wurde in der Befragung in sieben verschiedenen Kategorien erfaßt (vgl. Kap. 8.3).

LEHRERINNEN (n=524)				LEHRER (n=420)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Familien-stand	**MW**	**s**	**F**: 2,715 **Sig**: ,100	**Familien-stand**	**MW**	**s**	**F**: 0,220 **Sig**: ,640
allein lebend	10,98	0,87	**Eta²**: 0,5%	**allein lebend**	11,11	1,21	**Eta²**: 0,1%
zusammen	11,16	0,93	**Effekt f :** ,092	**zusammen**	11,04	0,94	**Effekt f :** ,023
Subskala EE							
Familien-stand	**MW**	**S**	**F**: 4,438 **Sig**: ,036	**Familien-stand**	**MW**	**s**	**F**: 0,328 **Sig**: ,567
allein lebend	19,17	4,19	**Eta²**: 0,8%	**allein lebend**	18,63	4,71	**Eta²**: 0,1%
zusammen	20,23	4,33	**Effekt f :** ,092	**zusammen**	19,03	4,11	**Effekt f :** ,028
Subskala DP							
Familien-stand	**MW**	**S**	**F**: 0,287 **Sig**: ,593	**Familien-stand**	**MW**	**S**	**F**: 0,429 **Sig**: ,513
allein lebend	8,55	1,71	**Eta²**: 0,1%	**allein lebend**	8,98	2,17	**Eta²**: 0,1%
zusammen	8,66	1,82	**Effekt f :** ,023	**zusammen**	8,77	1,90	**Effekt f :** ,032
Subskala PA							
Familien-stand	**MW**	**s**	**F**: 1,181 **Sig**: ,278	**Familien-stand**	**MW**	**S**	**F**: 1,805 **Sig**: ,180
allein lebend	17,15	1,71	**Eta²**: 0,2%	**allein lebend**	16,51	13,49	**Eta²**: 0,4%
zusammen	16,93	1,75	**Effekt f :** ,048	**zusammen**	16,97	13,02	**Effekt f :** ,066
BURNOUT-PHASEN							
Familien-stand	**MW**	**s**	**F**: 5,272 **Sig**: ,022	**Familien-stand**	**MW**	**s**	**F**: 0,675 **Sig**: ,412
allein lebend	3,52	2,62	**Eta²**: 1,0%	**allein lebend**	3,44	2,51	**Eta²**: 0,2%
zusammen	4,24	2,70	**Effekt f :** ,101	**zusammen**	3,79	2,64	**Effekt f :** ,040

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Verteilung: Lehrerinnen: allein lebend: n=88; zusammen lebend: n=436.
Lehrer: allein lebend: n=41; zusammen lebend: n=379.

Tab. 12.3: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Familienstand (allein vs. zusammen lebend) und Geschlecht (n=944).*

Für die Auswertung der Zusammenhänge mit Burnout wurden die Angaben in zwei Kategorien zusammengefaßt: (1) allein lebend versus (2) in einer Partnerschaft zusammenlebend. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Personen, die in irgendeiner (ehelichen oder nicht ehelichen) Partnerschaft zusammenleben, ein vergleichsweise höheres Ausmaß an sozialer Unterstützung durch diese Partnerbeziehung erfahren und dadurch möglicherweise weniger ausgebrannt sein könnten. Die Mittelwertvergleiche für diese zwei Kategorien ergeben keine bedeutenden Differenzen (vgl. Tab. 12.3). Es zeigt sich lediglich die schwache Tendenz, dass in einer Partnerschaft zusammenlebende Lehrerinnen etwas höhere Werte für sämtliche Burnout-Maße aufweisen als allein lebende Lehrerinnen. Diese Tendenz ist jedoch nicht signifikant (nur für die Dimension Emotionale Erschöpfung sowie die Burnout-Phasen-Einteilung liegt das Signifikanzniveau bei $p \leq 0{,}05$).

Die - wenn auch nur als schwache Tendenz für die emotionale Erschöpfung und die Burnout-Phasen - festgestellte stärkere Betroffenheit vom Ausbrennen der in Partnerschaften zusammenlebenden Frauen gegenüber den alleine lebenden Frauen ist bei den befragten Männern nicht durchweg erkennbar. Diese Feststellung weist auf die vermutlich vorhandene Mehrfachbelastung (Beruf, Haushalt evtl. Kindererziehung und –versorgung) speziell bei in Partnerschaften zusammenlebenden Frauen hin, die auch heute noch mehrheitlich einen höheren Anteil an Haushalts- und Kinderversorgungspflichten übernehmen als es bei den Männern der Fall ist.

(5) Beruf des Partners.

Die Variable ‚Beruf des Partners' interessiert im Zusammenhang mit der Frage, ob der Partner auch Lehrer ist bzw. diesen Beruf ausübt oder nicht (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 4 bzw. Kap. 8.3). Dahinter steht die Vermutung eines höheren Maßes an Verständnis für berufliche (Schul-)Probleme und ein höheres Maß an sozialer Unterstützung (auf emotionaler und fachlicher Ebene) innerhalb einer Lehrer-Partnerschaft, welche sich möglicherweise präventiv auswirken und damit zu durchschnittlich niedrigeren Burnout-Werten führen könnte.

Wie aus Tabelle 12.4 hervorgeht, hat der Beruf des Partners keinen statistisch bedeutsamen Einfluß auf die Ausprägung von Burnout. Wenn überhaupt, zeigt sich die vermutete Tendenz höherer Burnout-Maße bei „Nicht-Lehrer-Partnerschaften" nur in der Lehrerinnen-Stichprobe, wobei die Mittelwertunterschiede zu den „Lehrer-Partnerschaften" auch bei den Frauen nicht signifikant sind (vgl. Tab. 12.4).

LEHRERINNEN (n=435)				LEHRER (n=380)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Beruf des Partners	**MW**	**s**	**F**: 0,670 **Sig**: ,414	**Beruf des Partners**	**MW**	**s**	**F**: 1,814 **Sig**: ,179
kein Lehrer	11,19	0,93	**Eta²**: 0,2%	**kein Lehrer**	10,97	0,93	**Eta²**: 0,5%
Lehrer	11,11	0,93	**Effekt f :** ,039	**Lehrer**	11,10	0,94	**Effekt f :** ,069
Subskala EE							
Beruf des Partners	**MW**	**S**	**F**: 0,317 **Sig**: ,574	**Beruf des Partners**	**MW**	**s**	**F**: 2,578 **Sig**: ,109
kein Lehrer	20,36	4,36	**Eta²**: 0,1%	**kein Lehrer**	18,65	4,03	**Eta²**: 0,7%
Lehrer	20,10	4,38	**Effekt f :** ,027	**Lehrer**	19,33	4,17	**Effekt f :** ,082
Subskala DP							
Beruf des Partners	**MW**	**S**	**F**: 0,852 **Sig**: ,356	**Beruf des Partners**	**MW**	**S**	**F**: 2,573 **Sig**: ,110
kein Lehrer	8,73	1,83	**Eta²**: 0,2%	**kein Lehrer**	8,62	1,86	**Eta²**: 0,7%
Lehrer	8,55	1,77	**Effekt f :** ,044	**Lehrer**	8,93	1,93	**Effekt f :** ,082
Subskala PA							
Beruf des Partners	**MW**	**s**	**F**: 0,285 **Sig**: ,594	**Beruf des Partners**	**MW**	**S**	**F**: 0,052 **Sig**: ,819
kein Lehrer	16,89	1,76	**Eta²**: 0,1%	**kein Lehrer**	16,98	2,04	**Eta²**: 0,0%
Lehrer	16,99	1,68	**Effekt f :** ,026	**Lehrer**	17,02	1,98	**Effekt f :** ,012
BURNOUT-PHASEN							
Beruf des Partners	**MW**	**s**	**F**: 0,577 **Sig**: ,448	**Beruf des Partners**	**MW**	**S**	**F**: 0,418 **Sig**: ,518
kein Lehrer	4,33	2,72	**Eta²**: 0,1%	**kein Lehrer**	3,69	2,62	**Eta²**: 0,1%
Lehrer	4,11	2,63	**Effekt f :** ,036	**Lehrer**	3,87	2,67	**Effekt f :** ,033

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Verteilung: Lehrerinnen: Partner kein Lehrer: n=310; Lehrer-Partner: n=125.
Lehrer: Partner kein Lehrer: n=205; Lehrer-Partner: n=175.

Tab. 12.4: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Beruf des Partners (kein Lehrer vs. Lehrer) und Geschlecht (n=815).*

(6) Kinder.

Die Ermittlung der Anzahl eigener Kinder erfolgt als eine der wenigen offenen Fragen innerhalb des Instrumentes, indem die Befragten aufgefordert werden, die Anzahl eigener Kinder einzutragen.

Für die vorliegende Auswertung wurden die Antworten in der Variablen *‚Kinder'* zu zwei Kategorien zusammengefaßt: (1) kinderlos versus (2) ein bzw. mehr Kinder. Hierbei wird von einer höheren Belastung der Eltern durch die Verantwortung, Versorgung und Erziehung ihrer Kinder ausgegangen.[1]

[1] Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass es vermutlich günstiger gewesen wäre, bei der Erfassung nach *minderjährigen* Kindern zu fragen. Denn bereits erwachsene Kinder dürften in der Regel weniger als aktueller Belastungsfaktor im Sinne von Versorgung, Verantwortung und Erziehung aufzufassen sein. Allerdings entwickelt sich Burnout nicht innerhalb kurzer Zeit , sondern die längerfristige Überlastung etc. spielen entsprechend der theoretischen Grundlegung eine maßgebliche Rolle, so dass auch bereits erwachsene Kinder als ein zusätzlicher Belastungsfaktor, der zumindest über einen langen Zeitraum hinweg bestanden hat, anzusehen sind.

Die Varianzanalysen deuten auf einen, wenn auch schwachen Einfluß der Variable ‚Kinder' innerhalb der Lehrerinnen-Stichprobe hin, nach dem eine höhere Ausprägung sämtlicher Burnout-Maße bei den Lehrerinnen mit Kindern gegenüber den Lehrerinnen ohne Kindern besteht (vgl. Tab. 12.5):

LEHRERINNEN (n=537)				LEHRER (n=431)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Kinder	**MW**	**s**	**F**: 4,215 **Sig**: ,041	**Kinder**	**MW**	**s**	**F**: 1,836 **Sig**: ,176
keine Kinder	10,97	0,94	**Eta²**: 0,8%	**keine Kinder**	11,19	1,10	**Eta²**: 0,4%
Kind(er)	11,17	0,93	**Effekt f :** ,088	**Kind(er)**	11,02	0,94	**Effekt f :** ,065
Subskala EE							
Kinder	**MW**	**s**	**F**: 4,246 **Sig**: ,040	**Kinder**	**MW**	**S**	**F**: 0,128 **Sig**: ,720
keine Kinder	19,32	4,30	**Eta²**: 0,8%	**keine Kinder**	19,15	4,77	**Eta²**: 0,0%
Kind(er)	20,24	4,37	**Effekt f :** ,089	**Kind(er)**	18,97	4,00	**Effekt f :** ,017
Subskala DP							
Kinder	**MW**	**S**	**F**: 0,405 **Sig**: ,525	**Kinder**	**MW**	**S**	**F**: 0,558 **Sig**: ,455
keine Kinder	8,55	1,92	**Eta²**: 0,1%	**keine Kinder**	8,95	2,22	**Eta²**: 0,1%
Kind(er)	8,67	1,77	**Effekt f :** ,027	**Kind(er)**	8,77	1,89	**Effekt f :** ,036
Subskala PA							
Kinder	**MW**	**S**	**F**: 5,500 **Sig**: ,019	**Kinder**	**MW**	**S**	**F**: 6,212 **Sig**: ,013
keine Kinder	17,30	1,72	**Eta²**: 1,0%	**keine Kinder**	16,61	2,30	**Eta²**: 1,4%
Kind(er)	16,87	1,75	**Effekt f :** ,102	**Kind(er)**	16,96	2,02	**Effekt f :** ,120
BURNOUT-PHASEN							
Kinder	**MW**	**S**	**F**: 4,332 **Sig**: ,038	**Kinder**	**MW**	**S**	**F**: 1,608 **Sig**: ,206
keine Kinder	3,66	2,70	**Eta²**: 0,8%	**keine Kinder**	4,13	2,64	**Eta²**: 0,4%
Kind(er)	4,24	2,70	**Effekt f :** ,090	**Kind(er)**	3,71	2,65	**Effekt f :** ,061

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Verteilung: Lehrerinnen: keine Kinder: n=122; Kind(er): n=415: Lehrer: keine Kinder: n=80; Kind(er: n=351.

Tab. 12.5: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Erziehung eigener Kinder (keine vs. ein Kind / mehrere Kinder) und Geschlecht (n=968).*

Sie sind stärker emotional erschöpft, depersonalisieren stärker, schätzen ihre subjektive Leistungsfähigkeit niedriger ein, erreichen somit auch in den beiden globalen Burnout-Werten höhere Ausprägungen. Diese Tendenz ist auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant, die Effektstärken geben jedoch für kein Burnout-Maß mehr als geringe Bedeutsamkeit an (vgl. Tab. 12.5). Interessanterweise zeigt sich innerhalb der Lehrer-Stichprobe die umgekehrte Tendenz, dass die Lehrer ohne Kinder höhere Burnout-Werte erreichen: Diese schwache Tendenz läßt sich allerdings statistisch nicht absichern. Eine Ausnahme bildet die Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit, hier haben sowohl die Lehrer wie auch die Lehrerinnen mit Kindern ein niedrigeres Wirksamkeitserleben als die kinderlosen Lehrkräfte ($p \leq 0{,}05$, vgl. Tab. 12.5). Eine Erklärung für den stärkeren Einfluß der Variable ‚Kinder' bei den Lehrerinnen könnte darin liegen, dass Frauen trotz Berufsausübung in den

überwiegenden Fällen stärker die Versorgung der Kinder übernehmen als es ihre männlichen Kollegen in gleicher beruflicher Situation tun, so dass die Lehrerinnen mit Kindern stärker von der Mehrfach-Belastung (Beruf, Haushalt, Kinderversorgung) betroffen und daher stärker beansprucht sind als die Lehrer mit Kindern (vgl. u.a. Terhart et al. 1994).

(7) Außerschulische Aktivitäten.

Die Variable ‚*Außerschulische Aktivitäten*' wurde dem Allbus (1980-1992) entnommen und modifiziert. Sie besteht aus 13 Items, die unterschiedliche Möglichkeiten zur Wahrnehmung von außerschulischen Aktivitäten in Vereinen oder Organisationen vorgeben. In einer vierstufigen Skalierung soll durch Ankreuzen angegeben werden, ob der Befragte kein Mitglied, passives Mitglied, aktives Mitglied bzw. Funktionsinhaber im jeweiligen Bereich ist (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr.45).

LEHRERINNEN (n=541)				**LEHRER (n=432)**			
BURNOUT-Gesamtwert							
außerschul. Aktivitäten	**MW**	**s**	**F**: 0,353 **Sig**: ,553	**außerschul. Aktivitäten**	**MW**	**s**	**F**: 8,624 **Sig**: ,003
passiv	11,16	0,98	**Eta²**: 0,1%	**passiv**	11,29	1,01	**Eta²**: 2,0%
aktiv	11,11	0,90	**Effekt f :** ,026	**aktiv**	10,97	0,95	**Effekt f :** ,141
Subskala EE							
außerschul. Aktivitäten	**MW**	**S**	**F**: 1,684 **Sig**: ,195	**außerschul. Aktivitäten**	**MW**	**S**	**F**: 7,127 **Sig**: ,008
passiv	20,35	4,53	**Eta²**: 0,3%	**passiv**	19,90	4,20	**Eta²**: 1,6%
aktiv	19,84	4,25	**Effekt f :** ,056	**aktiv**	18,68	4,09	**Effekt f :** ,129
Subskala DP							
außerschul. Aktivitäten	**MW**	**S**	**F**: 0,167 **Sig**: ,683	**außerschul. Aktivitäten**	**MW**	**S**	**F**: 8,944 **Sig**: ,003
passiv	8,60	1,80	**Eta²**: 0,0%	**passiv**	9,29	2,04	**Eta²**: 2,0%
aktiv	8,67	1,80	**Effekt f :** ,018	**aktiv**	8,65	1,91	**Effekt f :** ,145
Subskala PA							
außerschul. Aktivitäten	**MW**	**S**	**F**: 0,061 **Sig**: ,806	**außerschul. Aktivitäten**	**MW**	**S**	**F**: 1,682 **Sig**: ,195
passiv	16,95	1,86	**Eta²**: 0,0%	**passiv**	16,69	2,13	**Eta²**: 0,4%
aktiv	16,99	1,67	**Effekt f :** ,011	**aktiv**	16,99	2,07	**Effekt f :** ,062
BURNOUT-PHASEN							
außerschul. Aktivitäten	**MW**	**S**	**F**: 0,582 **Sig**: ,446	**außerschul. Aktivitäten**	**MW**	**S**	**F**: 8,926 **Sig**: ,003
passiv	4,23	2,77	**Eta²**: 0,1%	**passiv**	4,43	2,68	**Eta²**: 2,0%
aktiv	4,04	2,67	**Effekt f :** ,033	**aktiv**	3,56	2,60	**Effekt f :** ,145

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Verteilung auf die Stellenart: Lehrerinnen: passiv: n=200; aktiv: n=341. Lehrer: passiv: n=109; aktiv: n=323.

Tab. 12.6: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach außerschulischen Aktivitäten (keine/passive vs. aktive Teilnahme) und Geschlecht (n=974).*

Für die Auswertung von Zusammenhängen zwischen der regelmäßig bzw. vereinsmäßig organisierten Ausübung verschiedenster außerschulischer Aktivitäten und der Ausprägung von Burnout wurde eine dichotome Variable ‚außerschulische Aktivitäten' gebildet mit folgenden zwei Kategorien: (1) passiv, d.h. in keinem der genannten Beispiele Mitglied bzw. maximal passives Mitglied versus (2) aktiv, d.h. aktives Mitglied bzw. Funktionsinhaber in mindestens einem Bereich.

Während sich interessanterweise für die Lehrerinnen keine nennenswerten Unterschiede im Zusammenhang mit der Variable ‚außerschulische Aktivitäten' zeigen, lassen sich diesmal signifikante ($p \leq 0{,}01$) Effekte für die Lehrer-Stichprobe feststellen: Lehrer, die sich nach eigenen Angaben passiv gegenüber regelmäßigen bzw. vereinsmäßigen außerschulischen Aktivitäten verhalten, erreichen durchweg höhere Burnout-Werte als die Kollegen, welche aktives Mitglied in mindestens einem Verein sind (vgl. Tab. 12.6). Die Ausübung von regelmäßigen Freizeitaktivitäten könnte demnach - zumindest bei den Lehrern - einen günstigen Einfluß im Sinne einer Prävention vor Burnout zu haben als eine Art Ausgleichsfunktion zur Belastung.

12.2 Berufsbiographische Personenmerkmale

Unter den berufsbezogenden Merkmalen werden folgende Variablen erfaßt:

(1) Fachschwerpunkt (7 Fachbereiche),
(2) Dienstjahre (offene Frage bzw. 4 Dienstaltersgruppen),
(3) Stellenart (Vollzeit- vs. Teilzeitstelle),
(4) Beschäftigungsverhältnis
(verbeamtet, unbefristet angestellt, befristet angestellt, Referendariat),
(5) Arbeitszeitbelastung
(u.a. Arbeitszeitbelastung insgesamt, Arbeitszeit Zuhause vs. in der Schule sowie Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden)

Ein Teil der Variablen ist durch Ankreuzen der jeweils zutreffenden Möglichkeit zu beantworten, bei anderen Variablen ist die genaue Eintragung von Zeitangaben in verschiedenen Einheiten gefordert (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 17, 7a, 13, 14 sowie 19).
Die ersten vier Variablen wurden in Anlehnung an Terhart et a. (1994) formuliert. Die Variablen zur zeitlichen Belastung der Lehrkräfte wurden durch einen von der Projektgruppe konzipierten Wochenzeitplan ermittelt.

(1) Fachschwerpunkt.

Bei der Variablen *Fachschwerpunkt* sollen sich die Befragten einem von sieben vorgegebenen Unterrichtsbereichen für ihr 1. bzw. gegebenenfalls auch für ihr 2. und 3. Unterrichtsfach zuordnen (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 19).
Die Auswertung der Variablen ‚Fachschwerpunkt' bezieht sich auf das hauptsächlich unterrichtete (erste) Fach, für welches eine inhaltliche Zuordnung vorgenommen werden sollte, dessen Verteilung in Kapitel 8.3 dargestellt wurde. Aufgrund der Anteilsmäßig stark unterschiedlichen Verteilung auf die sieben Fachbereiche ist nur eine vorsichtige Interpretation der Daten möglich: Dies gilt insbesondere für die Stichprobenumfänge der Fachbereiche 5 und 7, also Lehrer mit technisch-hauswirtschaftlichem (n=6) und religiös-ethischem Hauptfach (n=26). Diese Lehrkräfte wurde aufgrund der zu geringen Fallzahlen nicht in die Varianzanalysen einbezogen. Demgegenüber ordnen sich über 70 Prozent der Befragten schwerpunktmäßig dem sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichem Fachbereich zu (vgl. Kap. 8.3 bzw. Fußnote der Tab. 12.7).
Für die Lehrer-Stichprobe lassen sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede in Abhängigkeit vom jeweiligen Schwerpunktfach ermitteln, die Mittelwerte sind Tabelle 12.7 zu entnehmen und seien daher nicht weiter interpretiert. Dagegen finden sich in der Lehrerinnen-Stichprobe Differenzen, die sich statistisch absichern lassen: Den Mittelwerten der einzelnen Burnout-Maße

zufolge, sind Lehrerinnen, die schwerpunktmäßig im musisch-künstlerischem Bereich (Fb 2) unterrichten vergleichsweise am stärksten vom Ausbrennen betroffen, gefolgt von den Lehrerinnen mit historisch-gesellschaftlich-sozialwissenschaftlichem (Fb 4) Hauptfach.

LEHRERINNEN (n=534)				LEHRER (n=430)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Fachbereich	**MW**	**s**	**F**: 4,151	**Fachbereich**	**MW**	**s**	**F**: 1,565
Fb 1	11,07	0,93	**Sig**: ,003	**Fb 1**	11,18	0,98	**Sig**: ,183
Fb 2	11,45	0,87	**Eta²**: 3,1%	**Fb 2**	10,69	0,84	**Eta²**: 1,5%
Fb 3	11,00	0,84	**Effekt f :** ,179	**Fb 3**	11,05	0,99	**Effekt f :** ,125
Fb 4	11,45	1,00		**Fb 4**	11,13	0,85	
Fb 6	11,25	1,08		**Fb 6**	10,93	1,24	
Subskala EE							
Fachbereich	**MW**	**s**	**F**: 4,604	**Fachbereich**	**MW**	**s**	**F**: 1,547
Fb 1	19,88	4,30	**Sig**: ,001	**Fb 1**	19,77	4,59	**Sig**: ,188
Fb 2	21,63	4,98	**Eta²**: 3,4%	**Fb 2**	18,52	3,79	**Eta²**: 1,5%
Fb 3	19,25	3,85	**Effekt f :** ,188	**Fb 3**	18,62	4,03	**Effekt f :** ,124
Fb 4	21,53	4,09		**Fb 4**	18,90	2,96	
Fb 6	20,30	4,97		**Fb 6**	19,21	5,14	
Subskala DP							
Fachbereich	**MW**	**s**	**F**: 2,920	**Fachbereich**	**MW**	**s**	**F**: 1,324
Fb 1	8,53	1,87	**Sig**: ,021	**Fb 1**	8,94	1,91	**Sig**: ,260
Fb 2	9,29	1,47	**Eta²**: 2,2%	**Fb 2**	8,08	1,96	**Eta²**: 1,3%
Fb 3	8,48	1,73	**Effekt f :** ,150	**Fb 3**	8,92	1,99	**Effekt f :** ,115
Fb 4	8,98	1,80		**Fb 4**	8,93	1,93	
Fb 6	8,97	1,94		**Fb 6**	8,48	2,26	
Subskala PA							
Fachbereich	**MW**	**s**	**F**: 1,470	**Fachbereich**	**MW**	**s**	**F**: 2,363
Fb 1	17,09	1,67	**Sig**: ,210	**Fb 1**	16,83	2,07	**Sig**: ,053
Fb 2	16,86	1,56	**Eta²**: 1,1%	**Fb 2**	17,92	2,29	**Eta²**: 2,3%
Fb 3	17,01	1,67	**Effekt f :** ,106	**Fb 3**	16,84	1,98	**Effekt f :** ,154
Fb 4	16,43	2,22		**Fb 4**	16,51	2,23	
Fb 6	16,78	1,95		**Fb 6**	17,41	2,43	
BURNOUT-PHASEN							
Fachbereich	**MW**	**s**	**F**: 3,252	**Fachbereich**	**MW**	**s**	**F**: 0,423
Fb 1	4,03	2,76	**Sig**: ,012	**Fb 1**	3,91	2,53	**Sig**: ,792
Fb 2	4,96	2,56	**Eta²**: 2,4%	**Fb 2**	3,64	2,55	**Eta²**: 0,4%
Fb 3	3,70	2,67	**Effekt f :** ,158	**Fb 3**	3,72	2,70	**Effekt f :** ,065
Fb 4	4,90	2,50		**Fb 4**	4,17	2,76	
Fb 6	4,30	2,71		**Fb 6**	3,48	2,89	

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Fachbereiche: 1=sprachlich; 2=musisch-künstlerisch; 3=mathematisch-naturwissenschaftlich;
4=historisch-gesellschaftlich-sozialwissenschaftlich; 6=sportlich (5=technisch-hauswirtschaftlich; 7=religiös-ethisch).
Verteilung auf die Fachbereiche: Lehrerinnen: Fb1: n=243; Fb2: n=51; Fb3: n=155; Fb4: n=40; Fb6: n=37 (Fb5: n=3; Fb7: n=5).
Lehrer: Fb1: n=128; Fb2: n=25; Fb3: n=183; Fb4: n=41; Fb6: n=29 (Fb5: n=3; Fb7: n=21).

Tab. 12.7: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Fachschwerpunkt und Geschlecht (n=964).*

Dies trifft insbesondere auf die Dimension Emotionale Erschöpfung und auf den Burnout-Gesamtwert zu. Für diese Maße liegen die Effektstärken der ermittelten Unterschiede im Bereich mittlerer Bedeutsamkeit mit Eta²= 3,4 bzw. 3,1 Prozent (vgl. Tab. 12.7). Vor allem im Vergleich zu Lehrerinnen mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt lassen sich im Scheffé-Test

die gefundenen höheren Werte der musisch-künstlerischen Fachvertreterinnen auf der Dimension EE und dem Burnout-Gesamtwert statistisch absichern.

Die Lehrerinnen mit sprachlichem (Fb 1) oder mathematisch-naturwissenschaftlichem (Fb 3) Schwerpunktfach zeigen bezüglich aller Burnout-Maße – trotz des vergleichsweise höheren Korrektur-Aufwandes in diesen beiden Hauptfach-Gebieten - nicht höhere Maße als Lehrkräfte der anderen Schwerpunktfächer. Demzufolge kann die vermutete höhere Beanspruchung und somit auch stärkere Burnout-Ausprägung bei Gymnasiallehrern, die häuptsächlich sprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer unterrichten, mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Dagegen scheinen interessanterweise speziell Lehrerinnen mit musisch-künstlerischem Schwerpunktfach in stärkerem Maße ausgebrannt zu sein. Dieser Zusammenhang ließe sich etwa mit größeren Akzeptanzproblemen ihres Faches (und zwar bei Schülern, Eltern und Kollegen) und damit verbunden auch mit vermehrten Disziplinproblemen erklären (vgl. hierzu Hypothesen in Kap. 5.2). Wobei möglicherweise besonders Frauen Probleme in Richtung Akzeptanz und Disziplin haben, weshalb sich für die männlichen Kollegen des musisch-künstlerischen Fachbereichs derartige Zusammenhänge mit vergleichsweise höheren Burnout-Werten nicht finden lassen.

(2) Dienstalter.

Neben dem Alter wurde zusätzlich nach der Anzahl der Berufsjahre gefragt und somit das Dienstalter der Lehrkräfte ermittelt. Die Dienstjahre werden in einer offenen Frage durch Eintragen der Anzahl der Berufsjahre *nach* dem Referendariat ermittelt (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 7a).

Für die Mittelwertvergleiche wurden vier Dienstaltersgruppen, wie in Tabelle 12.8 dargestellt, gebildet. Nennenswerte Differenzen in Abhängigkeit vom Dienstalter zeigen sich für die Lehrerinnen bei der Dimension Emotionale Erschöpfung: Hier ist eine stetige Zunahme der Mittelwerte mit steigendem Dienstalter zu beobachten, die signifikant ist ($p \leq 0{,}01$). Bezogen auf die Effektstärke-Maße (Eta^2=2,6% und f-Index=,164) ist jedoch von einer eher geringen Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede auszugehen. Eine Tendenz in gleicher Richtung, also eine stärkere Ausprägung des Ausgebrannt-Seins mit zunehmendem Dienstalter ist ebenfalls für den Burnout-Gesamtwert und den Phasenwert zu beobachten. Diese Tendenz ist für die beiden globalen Burnout-Maße jedoch nicht statistisch abzusichern (vgl. Tab. 12.8).

Innerhalb der Lehrer-Stichprobe kann die Tendenz einer stetigen Zunahme des Ausgebrannt-Seins mit steigendem Dienstalter nicht bestätigt werden. Vielmehr ist bei den Lehrern festzustellen, dass die Ausprägung von Burnout insbesondere in der höchsten Dienstaltersstufe (ab 26 Jahren

Berufsausübung) schwächer ist als in den beiden mittleren Dienstaltersstufen (zwischen 6 bis 15 bzw. 16 bis 25 Dienstjahren).

LEHRERINNEN (n=540)				LEHRER (n=432)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Dienstalters-gruppen	**MW**	**s**		**Dienstalters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 5 Jahre	10,96	0,90	**F**: 1,555	**bis 5 Jahre**	11,01	0,85	**F**: 3,023
6 – 15 Jahre	11,09	0,92	**Sig**: ,199	**6 – 15 Jahre**	11,16	0,99	**Sig**: ,029
16 – 25 Jahre	11,13	0,92	**Eta²**: 0,9%	**16 – 25 Jahre**	11,16	0,97	**Eta²**: 2,1%
ab 26 Jahren	11,25	0,98	**Effekt f :** ,093	**ab 26 Jahren**	10,84	0,99	**Effekt f :** ,146
Subskala EE							
Dienstalters-gruppen	**MW**	**s**		**Dienstalters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 5 Jahre	18,65	3,86	**F**: 4,820	**bis 5 Jahre**	18,14	4,29	**F**: 1,525
6 – 15 Jahre	19,78	4,38	**Sig**: ,003	**6 – 15 Jahre**	19,37	3,91	**Sig**: ,207
16 – 25 Jahre	20,09	4,17	**Eta²**: 2,6%	**16 – 25 Jahre**	19,27	3,89	**Eta²**: 1,1%
ab 26 Jahren	21,04	4,76	**Effekt f :** ,164	**ab 26 Jahren**	18,64	4,58	**Effekt f :** ,104
Subskala DP							
Dienstalters-gruppen	**MW**	**s**		**Dienstalters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 5 Jahre	8,73	1,93	**F**: 0,159	**bis 5 Jahre**	8,71	1,86	**F**: 5,266
6 – 15 Jahre	8,56	1,79	**Sig**: ,924	**6 – 15 Jahre**	9,08	2,01	**Sig**: ,001
16 – 25 Jahre	8,66	1,83	**Eta²**: 0,1%	**16 – 25 Jahre**	9,09	1,98	**Eta²**: 3,6%
ab 26 Jahren	8,64	1,71	**Effekt f :** ,030	**ab 26 Jahren**	8,24	1,81	**Effekt f :** ,193
Subskala PA							
Dienstalters-gruppen	**MW**	**s**		**Dienstalters-gruppen**	**MW**	**S**	
bis 5 Jahre	17,18	1,86	**F**: 0,426	**bis 5 Jahre**	16,49	1,84	**F**: 2,146
6 – 15 Jahre	16,92	1,65	**Sig**: ,734	**6 – 15 Jahre**	16,83	2,36	**Sig**: ,094
16 – 25 Jahre	16,99	1,72	**Eta²**: 0,2%	**16 – 25 Jahre**	16,83	1,95	**Eta²**: 1,5%
ab 26 Jahren	16,91	1,82	**Effekt f :** ,049	**ab 26 Jahren**	17,29	2,08	**Effekt f :** ,123
BURNOUT-PHASEN							
Dienstalters-gruppen	**MW**	**s**		**Dienstalters-gruppen**	**MW**	**s**	
bis 5 Jahre	3,53	2,63	**F**: 2,432	**bis 5 Jahre**	3,45	2,34	**F**: 1,051
6 – 15 Jahre	3,90	2,76	**Sig**: ,064	**6 – 15 Jahre**	3,86	2,74	**Sig**: ,370
16 – 25 Jahre	4,19	2,75	**Eta²**: 1,3%	**16 – 25 Jahre**	4,02	2,75	**Eta²**: 0,7%
ab 26 Jahren	4,53	2,58	**Effekt f :** ,117	**ab 26 Jahren**	3,54	2,54	**Effekt f :** ,086

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Verteilung: Lehrerinnen: bis 5 Jahre: n=74; 6–15 Jahre: n=131; 16-25 Jahre: n=219; ab 26 Jahren: n=116.
Lehrer: bis 5 Jahre: n=51; 6–15 Jahre: n=104; 16-25 Jahre: n=160; ab 26 Jahren: n=117.

Tab. 12.8: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Dienstaltersgruppen und Geschlecht (n=972).*

Die Burnout-Durchschnittswerte der beiden mittleren Dienstaltersstufen sind insgesamt jedoch höher als diejenigen der Anfangsjahre des Lehrerdaseins (bis zu 5 Dienstjahren) (vgl. Tab. 12.8). Eine statistische Absicherung auf dem 5-Prozent-Niveau für diese Tendenz kann jedoch nur für den Burnout-Gesamtwert erfolgen. Hier liegt der Durchschnittswert der Dienstältesten (über 26 Berufsjahre) sogar noch unter dem der Berufsanfänger (bis zu 5 Berufsjahre). Für die Depersonalisierungs-Neigung ist dieser Trend sogar auf dem 1-Prozent-Niveau signifikant und weist

aufgrund der Effektstärke-Maße auf mittlere praktische Bedeutsamkeit dieser Differenzen hin (vgl. Tab. 12.8). Allerdings ist im Zusammenhang mit dieser tendenziell umgekehrt u-förmigen Burnout-Kurve bei steigendem Dienstalter der Lehrer zu berücksichtigen, dass gerade bei Lehrern ab dem 50. Lebensjahr ein beträchtlicher Anteil in Frühpension geht. Gerade bei diesen Personen, die folglich nicht erfaßt werden konnten, kann jedoch ein erhöhtes Maß an Ausgebrannt-Sein vermutet werden (vgl. auch die Ausführungen zur Variable Lebensalter unter Kap. 12.1).

Die - zumindest für die weiblichen Lehrkräfte - festgestellte Tendenz einer steigenden Burnout-Betroffenheit mit zunehmendem Dienstalter bestätigt die Ergebnisse von Gamsjäger (1994), der in seiner Burnout-Studie sogar hochsignifkante Unterschiede zwischen den Dienstaltersgruppen und der Ausprägung von Burnout findet. Den Ausführungen von Gamsjäger zufolge nimmt die Burnout Symptomatik mit ansteigendem Dienstalter linear zu, wobei er eine Einteilung in nur drei Dienstaltersgruppen vornimmt (vgl. Gamsjäger 1994, S.161). Bei gleicher Einteilung, würde sich für die vorliegenden Daten nicht nur bei den Lehrerinnen, sondern auch bei den Lehrern die Tendenz einer stetigen Zunahme der Burnout-Ausprägung unter länger andauernder Berufsausübung zeigen.[2]

(3) Stellenart.

Die Variable *‚Stellenart‘* bezieht sich auf die Frage, ob die Lehrkräfte eine Vollzeit- oder eine Teilzeitstelle ausüben, also eine Stelle mit voller bzw. reduzierter Unterrichtsstundenverpflichtung wahrnehmen (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 14).

Der Mittelwertvergleich ergibt weder für die Lehrerinnen noch für die Lehrer signifikante Differenzen der Burnout-Maße in Abhängigkeit von der Stellenart (vgl. Tab. 12.9). Lediglich für die Dimension ‚Persönliche Leistungsfähigkeit‘ zeigt sich die Tendenz, dass interessanterweise Lehrkräfte, die eine Teilzeitstelle wahrnehmen, ihre eigene Leistungsfähigkeit niedriger einschätzen als ihre Kollegen mit einer Vollzeitstelle. Diese Tendenz eines reduzierten eigenen Wirksamkeitserlebens bei den Teilzeitlehrkräften ist für die Lehrerinnen signifkant ($p \leq 0{,}01$). Dagegen scheinen die Vollzeitlehrkräfte insgesamt stärker emotional erschöpft zu sein, was sich aber statistisch nicht absichern läßt (vgl. Tab. 12.9).

[2] Es sei jedoch – wie bereits bei der Variablen ‚Lebensalter‘ auch für die Variable ‚Dienstalter‘ darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Auswertungen auf Daten einer Querschnitterhebung basieren und aufgrund der gefundenen Zusammenhänge der chronologische Verlauf der Burnout-Ausprägung in den Dienstaltersgruppen in der gefundenen Art und Weise nur vermutet werden kann, aber anhand der Daten nicht zwingend ist bzw. als belegt gelten kann.

LEHRERINNEN (n=538)				LEHRER (n=429)			
BURNOUT-Gesamtwert							
Stellenart	**MW**	**s**	**F**: 0,478 **Sig**: ,490	**Stellenart**	**MW**	**s**	**F**: 0,013 **Sig**: ,911
Vollzeit	11,11	0,88	**Eta²**: 0,1%	**Vollzeit**	11,05	0,98	**Eta²**: 0,0%
Teilzeit	11,17	1,01	**Effekt f :** ,030	**Teilzeit**	11,07	0,97	**Effekt f :** ,005
Subskala EE							
Stellenart	**MW**	**S**	**F**: 2,723 **Sig**: ,099	**Stellenart**	**MW**	**S**	**F**: 1,043 **Sig**: ,308
Vollzeit	20,25	4,23	**Eta²**: 0,5%	**Vollzeit**	19,08	4,05	**Eta²**: 0,2%
Teilzeit	19,59	4,60	**Effekt f :** ,071	**Teilzeit**	18,49	4,76	**Effekt f :** ,049
Subskala DP							
Stellenart	**MW**	**S**	**F**: 3,811 **Sig**: ,051	**Stellenart**	**MW**	**S**	**F**: 0,000 **Sig**: ,989
Vollzeit	8,54	1,72	**Eta²**: 0,7%	**Vollzeit**	8,82	1,97	**Eta²**: 0,0%
Teilzeit	8,86	1,92	**Effekt f :** ,084	**Teilzeit**	8,82	1,93	**Effekt f :** ,001
Subskala PA							
Stellenart	**MW**	**S**	**F**: 6,716 **Sig**: ,010	**Stellenart**	**MW**	**S**	**F**: 2,932 **Sig**: ,088
Vollzeit	17,09	1,62	**Eta²**: 1,2%	**Vollzeit**	16,98	2,11	**Eta²**: 0,7%
Teilzeit	16,68	1,89	**Effekt f :** ,112	**Teilzeit**	16,49	1,96	**Effekt f :** ,081
BURNOUT-PHASEN							
Stellenart	**MW**	**S**	**F**: 0,640 **Sig**: ,424	**Stellenart**	**MW**	**S**	**F**: 0,012 **Sig**: ,915
Vollzeit	4,18	2,69	**Eta²**: 0,1%	**Vollzeit**	3,79	2,68	**Eta²**: 0,0%
Teilzeit	3,98	2,76	**Effekt f :** ,035	**Teilzeit**	3,75	2,51	**Effekt f :** ,005

* Erklärung der Abkürzungen: MW = arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; Sig: Signifikanz; f = Effektstärke-Maß.
Verteilung auf die Stellenart: Lehrerinnen: Vollzeit: n=358; Teilzeit: n=180. Lehrer: Vollzeit: n=368; Teilzeit: n=61.

Tab. 12.9: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen bezüglich verschiedener Burnout-Maße differenziert nach Stellenart (Vollzeit- vs. Teilzeitstelle) und Geschlecht (n=967).*

(4) Beschäftigungsverhältnis.

Die Variable ‚*Beschäftigungsverhältnis*' bezieht sich auf den Anstellungsstatus der Befragten, wobei zwischen vier verschiedenen Gruppen unterschieden wird: Die Gymnasiallehrer können verbeamtet, unbefristet oder befristet angestellt bzw. im Referendariat sein (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 13).

Abgesehen von der Tatsache, dass für die (zu) wenigen Referendare (n=9) ohnehin keine erhöhten Burnoutwerte zu erwarten sind – bleibt problematisch beim Vergleich der verbleibenden Beschäftigungsgruppen, dass sich die Gruppe der Beamten aus über zwei Dritteln Bayern zusammensetzt und die Angestellten aus über 80 Prozent Thüringern und Brandenburgern bestehen. Folglich käme ein Vergleich der Beschäftigungsgruppen einem Vergleich zwischen neuen und alten Bundesländern nahe und erscheint daher wenig sinnvoll. Dennoch wurde die Frage, ob das Beschäftigungsverhältnis einen Einfluß auf die Ausprägung von Burnout hat, durch Varianzanalysen untersucht und

kann den Daten zufolge *eindeutig verneint* werden (insofern kann auf eine Tabelle verzichtet werden). Es wurde vorab *kein* Unterschied in den Burnout-Ausprägungen in Abhängigkeit vom Beschäftigungsstatus der Gymnasiallehrer unterstellt und es zeigen sich für keines der untersuchten Burnout-Maße – wie zu erwarten war – signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen den Beschäftigungsgruppen.

(5) Arbeitszeitbelastung.

Die Arbeitszeit der Lehrer ist allgemein ein in der Öffentlichkeit und in Untersuchungen zur Lehrerbelastung häufig diskutiertes Thema und wird gerade von anderen Berufsgruppen in der Öffentlichkeit gerne als überzogen dramatisch dargestellt, wenn gleichzeitig von den „jammernden nicht-belastbaren Lehrern“ gesprochen wird. Mittlerweile konnte in verschiedenen Studien zur Arbeitszeitbelastung der Lehrer verschiedener Schultypen nachgewiesen werden, dass das häufig in der Presse gezeichnete Bild vom Lehrer als Beruf mit dem größten Freizeitpotential unrealistisch und oberflächlich ist. Vielmehr wurde mehrfach belegt, dass die Arbeitszeit der überwiegenden Mehrheit der Lehrerschaft die Arbeitszeit eines angestellten Arbeitnehmers sogar deutlich übersteigt oder sich zumindest in keinem Fall darunter bewegt (vgl. Rudow 1994 oder Schmitter 1999). Innerhalb des GEW-Projekts ‚Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium’ stellte die Erfassung und bundesländervergleichende Auswertung der zeitlichen Belastung der untersuchten Gymnasiallehrer ein einen Schwerpunkt dar, der im Projektbericht ausführlich dokumentiert ist (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001b).

Die *Arbeitszeitbelastung* durch berufsbezogene Tätigkeiten wurde mittels des von der Projektgruppe entwickelten Wochenzeitplans (vgl. Böhm-Kasper et al. 2000a) unter Anlehnung an Schönwälder (1991) ermittelt. Die tabellarische Erfassung der Zeitbelastung erfordert relativ genaue, tabellarische Eintragungen von Uhrzeiten, Unterrichtsstundenzahlen, des täglichen bzw. wöchentlichen Zeitaufwandes in Minuten- bzw. Stundenzahlen für verschiedene schulbezogene Aufgaben innerhalb einer durchschnittlichen Unterrichtswoche (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 19). In den vorgegebenen Wochenzeitplan sollten Angaben zu folgenden Punkten gemacht werden:

1. zum Unterrichtsbeginn,
2. zum Unterrichtsende,
3. zur Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden,
4. zur Unterrichtsvor- und –nachbereitung,
5. zum wöchentlichen Zeitaufwand für Korrekturen und Prüfungsvorbereitungen sowie
6. zum wöchentlichen Zeitaufwand für sonstige berufsbezogene Tätigkeiten
   (z.B. administrative Aufgaben wie Organisieren und Verwalten;
   Eltern-/ Schülersprechstunden, Elternabende, Konferenzteilnahmen).

Insgesamt stellte sich die Ermittlung der Arbeitszeitbelastung als nicht ganz einfach heraus, zumal viele Lehrkräfte die Eintragung der genauen Zeitangaben verweigerten, andererseits zur genauen Auswertung ein vollständig ausgefüllter Wochenzeitplan notwendig ist, so dass sich die für die vorliegende Auswertung einbezogenen Fallzahlen bei den Variablen zur Arbeitszeit deutlich reduzieren (auf einen Stichprobenumfang von n=537). Anhand des Wochenzeitplans kann die Arbeitszeit der Lehrer in die folgenden vier Tätigkeitsbereiche, die jeweils eine Variable zur Zeitbelastung durch berufliche Aufgabenerfüllung bilden, untergliedert werden:

(1) Unterrichten, Beaufsichtigen, Erziehen, Fachgespräche,
(2) Unterrichtsvor- und –nachbereitung,
(3) Korrekturen, Bewerten und Prüfungsvorbereitungen sowie
(4) sonstige berufsbezogene Tätigkeiten (u.a. administrative Aufgaben).

Die Konzeption des Wochenzeitplans erlaubt des weiteren eine Differenzierung zwischen (1) berufsbezogenen Tätigkeiten, die *am ‚Arbeitsplatz Schule'* stattfinden, und (2) berufsbezogenen Tätigkeiten, die *Zuhause* stattfinden. Die Zeitbelastung durch Aktivitäten *in der Schule* setzt sich zusammen aus den Tätigkeiten Unterrichten, Aufsicht halten sowie Fachgespräche mit Kollegen führen (1) und den von uns unter der Kategorie „sonstige berufsbezogene Tätigkeiten" erfragten Aktivitäten wie Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, Konferenzteilnahmen oder Schüler- und Elternberatungen (4). Der Zeitaufwand für beruflichen Aktivitäten, die in der Regel *Zuhause* ausgeführt werden, umfaßt vor allem die Unterrichtsvor- und –nachbereitung (2) sowie Korrekturen und Prüfungsvorbereitungen (3).

Diese Differenzierung zwischen berufsbezogenen Tätigkeiten, die am *‚Arbeitsplatz Schule'* versus *‚Zuhause'* ausgeführt werden, ist insbesondere deshalb für die vorliegende Untersuchung von Interesse, da von Wegner et al. (1998) ein enger Zusammenhang zwischen der Burnout-Komponente ‚Emotionale Erschöpfung' und der zeitlichen Belastung durch *Zuhause* erledigte berufsbezogene Tätigkeiten ermittelt wurde.

Außerdem kann in einer weiteren Variable die *‚Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden'* ausgewertet werden. Folglich werden acht, mehr oder weniger miteinander zusammenhängende Variablen zur zeitlichen Belastung der Lehrkräfte erfaßt und auf ihre Beziehung zum Ausbrennen untersucht. Zunächst werden in Tabelle 12.10 die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen der einzelnen Variablen zur Arbeitszeit der befragten Gymnasiallehrer berichtet. Im Zusammenhang mit der Auswertung der zeitlichen Belastung von Lehrern ist eine Differenzierung zwischen Voll- und Teilzeitlehrkräften naheliegend. Wie aus den Zahlen in Tabelle 12.10 hervorgeht, sind die Unterschiede zwischen den befragten Lehrern mit voller Unterrichtsstundenzahl und Lehrern mit reduzierter Stundenzahl überraschend gering. Dies hängt u.a. auch mit der vergleichsweise immer noch hohen Unterrichtsstundenverpflichtung der Lehrer, die eine Teilzeitstelle innehaben, zusammen sowie mit der schulpolitischen Situation der betreffenden Länder (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001b).

Variablen zur Arbeitszeitbelastung	Vollzeitstelle (n=472)		Teilzeitstelle (n=65)	
	MW*	**s**	**MW***	**s**
Arbeitszeitbelastung insgesamt	**47:52**	10:31	**43:52**	9:29
Zuhause stattfindende Arbeitszeit	**20:58**	9:31	**20:24**	8:15
○ Unterrichtsvor- u. nachbereitung	**13:21**	6:21	**13:48**	6:03
○ Korrekturen, Prüfungsvorbereitung	**7:37**	5:26	**6:36**	4:17
In der Schule stattfindende Arbeitszeit	**26:54**	4:29	**23:27**	5:06
○ Unterricht, Aufsicht, Erziehung	**23:55**	3:38	**21:20**	4:32
○ Sonstige berufliche Tätigkeiten	**2:59**	3:38	**2:07**	1:38
Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden	**22,13**	3,07	**19,30**	3,95

* Mittelwerte und Standardabweichungen werden in Zeitstunden angegeben (Ausnahme: Variable ‚Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden' wird aus der numerischen Summe der jeweils angegebenen Unterrichtsstundenzahl à 45 Minuten berechnet).

Tab. 12.10: Die Variablen zur zeitlichen Belastung der Lehrkräfte durch ihre Berufsausübung. Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Minimum und Maximum.

Den Mittelwerten ist zu entnehmen, dass die durchschnittliche zeitliche Belastung der Vollzeitlehrer - außerhalb der Schulferien - insgesamt knapp 48 Zeitstunden und der Teilzeitlehrer knapp 44 Zeitstunden beträgt (vgl. Tab. 12.10). Der Anteil der Zuhause stattfindenden Arbeitszeit für den Beruf ist mit knapp 21 bzw. rund 20½ Zeitstunden erheblich und macht deutlich über 40 Prozent der Gesamtarbeitszeit aus (43,3 Prozent bei den Vollzeitlehrern bzw. 46,5 Prozent bei den Teilzeitlehrern). Auf eine ausführliche Ergebnisdarstellung der zeitlichen Belastung der Lehrkräfte insgesamt sowie im Bundesländervergleich zwischen Thüringen, Brandenburg und Bayern wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. hierzu Böhm-Kasper et al. 2001b). Die Analysen zeigten im übrigen keine nennenswerten oder statistisch signifikanten Mittelwertunterschiede bezüglich der Arbeitszeitbelastung zwischen den befragten Lehrerinnen und Lehrern, so dass eine geschlechtsdifferenzierte Auswertung bei den Korrelationsanalysen zwischen den Variablen zur zeitlichen Belastung und den Burnout-Maßen nicht unbedingt notwendig ist.

In Tabelle 12.11 werden die ermittelten Korrelationskoeffizienten für die untersuchten Burnout-Maße und den Variablen zur zeitlichen Belastung der Lehrkräfte berichtet.[3] Wie oben ausgeführt sind nach Bühl & Zöfel (1999) Korrelationen ab $r \geq .20$ als Zusammenhänge von zumindest geringer Bedeutsamkeit einzuschätzen und daher grau unterlegt. Die Auswertung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen zur Arbeitszeit und den verschiedenen Burnout-Maßen zeigt, dass ein hochsignifikanter, wenn auch nur geringer positiver Zusammenhang zwischen den Variablen ‚Arbeitszeitbelastung insgesamt' (r=.23), ‚Zuhause stattfindender Arbeitszeit' (r=.22) bzw. dem Zeitaufwand für ‚Unterrichtsvor- und –nachbereitung' (r=.23) zur Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung besteht. Der Zusammenhang zwischen der Gesamtarbeitszeit und Emotionaler

[3] Als Zusammenhangsmaße wurden partielle Korrelationen berechnet, bei denen mögliche Einflüsse der Variablen Geschlecht und Dienstalter herauspartialisiert wurden. Der Vergleich mit den nicht-partiellen Korrelationskoeffizienten nach Pearson zeigte in der Regel keine bzw. wenn überhaupt nur minimale, auf der zweiten Nachkommastelle relevante Differenzen. Dies weist auf einen nicht vorhandenen oder äußerst schwachen Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Burnout und den beiden am häufigsten untersuchten demographischen Einflußfaktoren Geschlecht und Dienstalter hin.

Erschöpfung läßt sich den Werten zufolge vor allem auf den Einfluß der Zuhause verbrachten, ungeregelte Arbeitszeit zurückführen (vgl. Tab. 12.11). Wenn überhaupt ein Zusammenhang zwischen Arbeitszeit und Burnout zu sehen ist, dann der, dass zeitliche Belastung - und zwar speziell der berufsbedingte *Zeitaufwand für die nicht vom Arbeitgeber festgelegten oder kontrollierten Arbeiten*, die üblicherweise Zuhause stattfinden (wie Unterrichtsvor- und nachbereitung) - zu Emotionaler Erschöpfung führen könnte.

Die Korrelationen für die anderen Variablen der Arbeitszeit und Burnout-Maßen bewegen sich im Bereich von sehr geringer Bedeutsamkeit und sind daher nicht weiter zu interpretieren (vgl. Tab. 12.11).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
	Arbeitszeitbelastung insgesamt	.15 **	**.23 *****	.04	-.05	.13 **
	Zuhause stattfindende Arbeitszeit	.12 **	**.22 *****	.00	-.02	.14 ***
	○ **Unterrichtsvor- u. nachbereitung**	.13 **	**.23 *****	.01	-.03	.17 ***
	○ **Korrekturen, Prüfungsvorbereitung**	.06 (*)	.13 ***	.01	.02	.09 **
	In der Schule stattfindende Arbeitszeit	-.01	.00	-.02	.00	-.02
	○ **Unterricht, Aufsicht, Erziehung**	.04	.04	.00	-.05	.06
	○ **Sonstige berufliche Tätigkeiten**	-.06 (*)	-.03	-.04	.09 **	-.01
	Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden	.11 **	.15 ***	.07 *	-.02	.13 ***

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

[1] Bei den Korrelationskoeffizienten handelt es sich um Partielle Korrelationen, für welche mögliche Einflüsse der Variablen Geschlecht und Dienstalter herauspartialisiert wurden.

Tab. 12.11: Korrelationen[1] zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen der Arbeitszeitbelastung der Lehrkräfte.

Erwähnung finden sollte dennoch der interessante Befund einer zwar schwachen, jedoch ebenfalls hochsignifikanten positiven Korrelation zwischen der Variablen ‚*Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden*' und Emotionaler Erschöpfung. Dieser Zusammenhang weist darauf hin, dass mit zunehmender Zahl an gehaltenen Unterrichtsstunden die Lehrkräfte stärker emotional erschöpft sind als es für Lehrkräfte der Fall ist, die sich zwar möglicherweise stundenmäßig relativ lange in der Schule aufhalten, davon jedoch – etwa aufgrund von Freistunden oder administrativen Aufgaben – vergleichsweise wenig Zeit mit dem tatsächlichen Halten von Unterricht vor Schulklassen verbringen. Dies könnte eine Erklärung für das interessante Ergebnis eines offensichtlich nicht vorhandenen Zusammenhanges der in der *Schule* verbrachten Arbeitszeit und den untersuchten Burnout-Maßen sein (die Korrelationen bewegen sich zwischen r=.00 bis r=.02), obwohl den Auswertungen zufolge die Zahl an gehaltenen Unterrichtsstunden sehr wohl einen Belastungsfaktor darstellt, der sich

insbesondere auf die emotionale Erschöpfung (r=.15) und im weiteren auf den Burnout-Phasen-Wert (r=.13) auswirkt (vgl. Tab. 12.11).

Insgesamt hat den Ergebnissen zufolge nicht die am eigentlichen Arbeitsplatz „Schule“ selbst verbrachte Arbeitszeit den entscheidenden Einfluß auf die Ausprägung von Burnout – wenn überhaupt hat aus dem in der Schule stattfindenden Aufgabenbereich die konkrete Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden einen Einfluß auf das Ausbrennen - sondern speziell die *Zuhause* stattfindende Arbeitszeit, insbesondere die zeitliche Belastung durch Vor- und Nachbereitung des Unterrichts scheint die Emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte zu fördern. Das heißt, je mehr Zeit die Befragten *Zuhause* mit der Erledigung beruflicher Aufgaben zubringen, desto stärker sind sie emotional erschöpft. Folglich kann gerade die ungeregelte - und möglicherweise auch zu wenig honorierte - Arbeitszeit Zuhause als ein Faktor im Zusammenhang mit der Ausprägung von Burnout gesehen werden. Dieses Ergebnis repliziert die Ergebnisse von Wegner et al. (1999), die in ihrer Studie zur Belastung im Lehrerberuf an 21 norddeutschen Schulen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Emotionaler Erschöpfung und der *Zuhause* verbrachten Zeit mit schulischen Aufgaben nachweisen konnten. Die Zuhause erledigte berufsbezogene Arbeitszeit wurde von diesen Autoren in multivariaten Analysen als Haupteinflußfaktor für die Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung herausgefiltert, wobei für die in der Schule selbst stattfindende Arbeitszeit ebenfalls kein statistisch belegbarer Zusammenhang zu Burnout gefunden wurde (vgl. Wegner et al. 1999, S. 16-25).

12.3 Zusammenfassung

Die mit Hilfe von unterschiedlichen Verfahren wie Varianz- und Korrelationsanalysen sowie diversen Tests zur Prüfung der Signifikanzen und Effektstärken durchgeführte Auswertung möglicher Zusammenhänge zwischen **objektiven biographischen bzw. berufsbezogenen Personenmerkmalen** und verschiedenen Burnout-Maßen zeigt, dass den Daten zufolge nicht von einem bedeutenden Einfluß der untersuchten Merkmale auf die Ausprägung von Burnout bei den befragten Gymnasiallehrern auszugehen ist.

In Tabelle 12.12 sind die berechneten Korrelationen für sämtliche objektive, biographische und berufsbezogene Personenmerkmale und den fünf verschiedenen Burnout-Maßen zusammengefaßt (mit Ausnahme der Variablen ‚Beschäftigungsverhältnis‘ und ‚Fachschwerpunkt‘, vgl. hierfür entsprechende Ausführungen in Kap. 12.2).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Biographische Personenmerkmale**					
	Bundesland (Thüringen, Bayern, Brandenburg)	.05	.04	.03	-.03	.03
	Geschlecht	-.04	-.12 ***	.04	-.01	-.05
	Alter (4 Gruppen)	-.01	.03	-.05 (*)	.02	.01
	Familienstand (allein vs. zusammenlebend)	.04	.07 *	.01	.00	.07 *
	Beruf des Partners (kein Lehrer vs. Lehrer)	.00	-.01	.03	.00	-.01
	Kinderzahl (keine Kinder vs. Kind(er))	.03	.05	.02	.01	.02
	Außerschulische Aktivitäten (Nichtteilnahme vs. Teilnahme)	-.08 *	-.10 **	-.05	.04 (*)	-.08 *
2	**Berufsbiographische Personenmerkmale**					
	Dienstjahre	-.01	.06 (*)	-.07 *	.04	.03
	Stellenart (Vollzeit- vs. Teilzeitstelle)	.02	-.04	.03	-.08**	-.01
	Arbeitszeitbelastung insgesamt	.15 **	**.23 *****	.04	-.05	.13 **
	Zuhause stattfindende Arbeitszeit	.12 **	**.22 *****	.00	-.02	.14 ***
	In der Schule stattfindende Arbeitszeit	-.01	.00	-.02	.00	-.02
	Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden	.11 **	.15 ***	.07 *	-.02	.13 ***

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

[1] Es handelt bei den Burnout-Dimensionen und dem Gesamtwert sich um Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson oder ggf. um partielle Korrelationen, bei denen mögliche Einflüsse des Geschlechts und Alters herauspartialisiert wurden bzw. bei den Burnout-Phasen um Rang-Korrelationen nach Spearman.

Tab. 12.12: Korrelationen[1] zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und objektiven, biographischen Personenmerkmalen.

Nach den Ergebnissen der durchgeführten Korrelationsanalysen scheint der vergleichsweise größte Zusammenhang zwischen der *Zuhause verbrachten beruflichen Arbeitszeit* und der Burnout-Hauptdimension Emotionale Erschöpfung zu bestehen. Die Korrelation ist zwar hochsignifikant, jedoch entsprechend ihrer Höhe nicht überzubewerten. Wenn überhaupt Zusammenhänge zwischen den anderen unabhängigen Variablen und Burnout bestehen, dann konnten sie insbesondere für die Burnout-Komponente Emotionale Erschöpfung festgestellt werden.

Für die am häufigsten untersuchten demographischen Faktoren Geschlecht, Alter oder Dienstalter lassen sich entweder keine oder nur schwache Zusammenhänge nachweisen, die sich statistisch nicht überzeugend absichern lassen.

Insgesamt ist bei der vergleichsweise hohen Zahl an hier untersuchten, unterschiedlichsten demographischen und berufsbezogenen Variablen – mit Ausnahme des vergleichsweise deutlichen Zusammenhanges zwischen der Ausprägung von Burnout, speziell Emotionale Erschöpfung, und der Zeitbelastung durch *Zuhause* stattfindende berufliche Tätigkeiten – von unbedeutenden Zusammenhängen zur Entwicklung von Burnout bzw. maximal von Tendenzen in der jeweils beschriebenen Richtung auszugehen.

13 Zusammenhänge zwischen differentialpsychologischen Individualmerkmalen & Verhaltensweisen und Burnout

Unter dem Variablen-Komplex ‚differentialpsychologische Individualmerkmale und Verhaltensweisen' wird eine umfassende Palette von Merkmalen erfaßt. Diese sind differenzierbar in

(1) berufsbezogene Einstellungen (Kap. 13.1),
(2) Persönlichkeitsmerkmale (Kap. 13.2),
(3) subjektive Deutungsprozesse (Kap. 13.3) sowie
(4) das Bewältigungsverhalten (Kap. 13.4).

Im folgenden sollen die unter den jeweiligen Komponenten erhobenen Variablen im Hinblick auf ihre theoretische Grundlegung, ihre Erfassungsinstrumente und ihre Ausprägung dargestellt sowie die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse zwischen den einzelnen Merkmalen und den untersuchten Burnout-Maßen berichtet werden (vgl. auch die einleitenden Ausführungen in Kapitel 12). Die Funktion der in den Tabellen angeführten deskriptiven Maße der zentralen Tendenz besteht in erster Linie darin, einen verkürzten Überblick über die Ausprägung der in die Zusammenhangsanalyse zum Burnout einbezogenen Merkmale für die untersuchte „*Burnout-Stichprobe*" (n=975) zu geben. Eine ausführliche Analyse der in den Tabellen berichteten deskriptiven Werte ist in den Textabschnitten nicht vorgesehen, da sie zum überwiegenden Teil bereits im Projektbericht für die erweiterte Stichprobe enthalten ist, das gleiche gilt für die Analyse von etwaigen Geschlechtsdifferenzen bzw. Unterschieden zwischen den untersuchten Bundesländern in Bezug auf die unabhängigen Variablen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001b).

Im Rahmen der Korrelationsanalysen wurden neben Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson (bei den Burnout-Dimensionen und den Burnout-Gesamtwerten) und Rang-Korrelationen nach Spearman (bei den Burnout-Phasen) zudem partielle Korrelationen berechnet, bei denen die möglichen Einflußfaktoren *Geschlecht* und *Dienstalter* herauspartialisiert wurden. Letztere Werte werden in den Tabellen berichtet. Vergleiche der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten mit den Partiellen Korrelationskoeffizienten zeigen im übrigen, dass Unterschiede zwischen beiden Zusammenhangsmaßen, wenn überhaupt, dann nur auf der zweiten Nachkommastelle sichtbar werden. Somit ist der Einfluß der demographischen Merkmale Geschlecht und Dienstalter auf die Ausprägung von Burnout sowie in den Zusammenhangsanalysen offensichtlich vernachlässigbar (vgl. auch Kap. 12).

13.1 Berufsbezogene Einstellungen

Zu den berufsbezogenen Einstellungen gehören (1) Schul- und Erziehungseinstellungen und (2) Rollenziele der Lehrer sowie (3) die Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf/ Arbeit.

13.1.1 Schul- und Erziehungseinstellungen

Die Skala „Schul- und Erziehungseinstellungen" besteht aus einer Item-Auswahl der Kurzform des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE-KF) von Cloetta & Hohner (1976). Die insgesamt zwölf Items sind den vier Subskalen ;*Berufung', ‚Anlageorientierung', ‚Druckmotivierung'* und ‚*Negative Reformbereitschaft'* entnommen und konnten faktorenanalytisch mit jeweils drei Items repliziert werden (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Anteil erklärter Varianz: 59,5 %; vgl. Anhang, Tab. B.9). Sämtliche Items enthalten Aussagen zu verschiedenen Standpunkten und Einstellungen in Bezug auf das Lehrerdasein im Sinne von ‚Beruf als Berufung', Strenge und Leistungsdruck im Unterricht, die Beeinflußbarkeit der Intelligenz durch Schule und Unterricht sowie die Bereitschaft zu Schulreformen und Schulentwicklungsprozessen. Diese Aussagen sind auf einer vierstufigen Skalierung je nach Einstellung des Lehrers als falsch (1) bzw. richtig (4) zu beurteilen. Je höher die jeweiligen Summenscores sind, desto stärker ist die pädagogische Orientierung im Sinne der jeweiligen Subskala bei dem Befragten ausgeprägt. Die Items der drei Faktoren ‚Anlageorientierung', ‚Druckmotivierung' und ‚Negative Reformbereitschaft' wurden in der Studie von Barth (1990) als *‚Konservatives Syndrom' zusammengefaßt.*[1]

Den Daten zufolge äußert die Mehrheit der befragten Lehrkräfte Schul- und Erziehungseinstellungen im Sinne einer ‚Negativen Reformierungsbereitschaft', der Auffassung vom ‚Lehrerberuf als Berufung' sowie ‚Motivierung durch Leistungsdruck, Disziplin und Kontrolle'. Für diese drei Subskalen liegen jeweils mehr als 70 Prozent der Befragten mit ihren Ratings über dem theoretischen Mittelwert (von $MW_{theoretisch}$=2,5) und signalisieren damit ihre Zustimmung (*‚eher richtig'* bzw. *‚richtig'*) zu den ent-sprechenden Einstellungen. Dagegen liegt der Mittelwert für die Dimension ‚Anlageorientierung' relativ genau auf dem theoretischen Mittelwert, d.h. ungefähr die Hälfte der Gymnasiallehrer hält den Einfluß der Vererbung bei der Intelligenz und Leistungsfähigkeit ihrer Schüler für bedeutsam, während die andere Hälfte eher von einer Beeinflußbarkeit der Intelligenz durch Schule und Unterricht ausgeht (vgl. Tab. 13.1).

[1] In Tabelle B.9 im Anhang sind die Items der vier Subskalen sowie Angaben zu den Item-Trennschärfen (r_{it}) , Cronbachs Alpha-Werten (r_{tt}), den erklärten Varianzanteil der (Sub-)Skala sowie die Faktorladungen der Items (a) angegeben. Für die nachfolgenden Skalen der in den Kapiteln 13 bis 15 analysierten unabhängigen Variablen werden die genannten Item- und Skalen-Kennwerte ebenfalls in den Tabellen B.10 bis B.28 im Anhang berichtet.

Dimension (1): Anlageorientierung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
28c	Die Vererbung setzt der geistigen Leistungsfähigkeit spürbare Grenzen.	2,42	,86
28h	Vererbung spielt bei der Intelligenz und Begabung nur eine sehr geringe Rolle. (-)[2]	2,29	,79
28k	Sobald die Gesetzmäßigkeiten der Vererbung vollständig erforscht sind, wird man erkennen, daß der Mensch durch seine Anlagen im Grunde stark festgelegt ist.	2,44	,70
(n=951)	**51,2 % > theor. MW**	**2,53**	**,65**
Dimension (2): Druckmotivierung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
28l	Ohne strikte Disziplin ist eine erfolgreiche Arbeit in den meisten Klassen nicht möglich.	2,95	,71
28b	Bei den meisten Schülern muß man von Zeit zu Zeit mal hart durchgreifen.	2,64	,85
28d	Wenn man dem Lehrer die Zensur als Kontrollmittel nimmt, werden die meisten Schüler bald nichts mehr tun.	2,98	,80
(n=969)	**74,0 % > theor. MW**	**2,86**	**,60**
Dimension (3): Negative Reformbereitschaft			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
28e	Institutionen, wie z.B. das Schulsystem, müssen ständig radikal in Frage gestellt werden. (-)	2,27	,89
28i	Vor den Anforderungen der modernen Welt müssen die bislang gewohnten Schulformen und Unterrichtsmethoden einfach versagen. (-)	2,40	,74
28j	Schulmethoden und Schuleinrichtungen, die sich einmal als brauchbar erwiesen haben, sollte man nicht einfach aufgeben.	3,01	,73
(n=967)	**70,3 % > theor. MW**	**2,78**	**,56**
Dimension (4): Berufung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
28f	Lehrer sollte nur derjenige werden, der bereit ist, um der Aufgabe willen auch beträchtliche persönliche Opfer zu bringen.	2,55	,84
28g	Das Unterrichten sollte als eine berufliche Tätigkeit wie jede andere auch aufgefaßt werden. (-)	2,47	,92
28a	Wer nicht aus innerer Überzeugung Lehrer wird, sollte es lieber ganz bleiben lassen.	3,45	,73
(n=967)	**72,8 % > theor. MW**	**2,84**	**,57**

Tab. 13.1: Pädagogische Wertorientierungen.

Frage: „Nehmen Sie jetzt bitte zu den folgenden Aussagen über Schule und Erziehung Stellung, indem Sie Ihre persönliche Zustimmung oder Ablehnung kennzeichnen."
Antwortskala: „Das finde ich..." (1)...falsch. (2)...eher falsch. (3)...eher richtig. (4)...richtig.

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Korrelationen zwischen den verschiedenen Burnout-Maßen und den Variablen der Schul- und Erziehungseinstellungen bewegen sich bezogen auf ihre Intensität – mit Ausnahme einer Dimension – im Bereich von sehr geringer Bedeutsamkeit ($r \leq .20$), wenngleich die Korrelationskoeffizienten zum Teil hochsignifikant sind. Für die von Barth (1990) unter dem Konservativen Syndrom zusammengefaßten Dimensionen lassen sich anhand der vorliegenden Daten keine nennenswerten Zusammenhänge zum Burnout nachweisen.

[2] Mit einem Minus (-) gekennzeichnete Items müssen in die entgegengesetzte Polungsrichtung umkodiert werden.

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Schul- und Erziehungseinstellungen**					
	Anlageorientierung	.07 *	.08 *	.08 *	-.01	.07 *
	Druckmotivierung	.11 ***	.12 ***	.10 **	-.05	.11 **
	Negative Reformbereitschaft	-.10 **	-.13 ***	-.06 *	-.04	-.09 **
	Berufung	-.19 ***	-.09 *	**-.20 *****	**.21 *****	-.15 ***
	Konservatives Syndrom (AN, DR und NR)	.06 (*)	.07 *	.07 *	-.01	.07 *

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.2: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Schul- / Erziehungseinstellungen der Lehrkräfte.

Die einzige Dimension, für die sich Zusammenhangsmaße ab r=.20 ermitteln lassen, ist die Einstellung ‚Lehrersein als *Berufung*' (vgl. Tab. 13.2). Für diese Einstellung zeigt sich, dass je mehr die Befragten den Lehrerberuf weniger als ‚Arbeit zum Geldverdienen' sondern als ‚echte Berufung' begreifen, desto weniger sind sie emotional erschöpft, desto weniger neigen sie zur Depersonalisierung im Umgang mit den Schülern und desto höher schätzen sie ihre persönliche Leistungsfähigkeit ein. Für die Burnout-Dimensionen DP und PA weisen diese hochsignifikanten (negativen) Zusammenhänge eine Größe-ordnung von r=-.20 bzw. r=.21 auf, und sind damit als nicht mehr unbedeutend zu betrachten. Folglich könnte die Vermittlung der Einstellung vom ‚Lehrersein als Berufung' in gewissem Sinne präventiv wirksam oder hilfreich sein, um der Entwicklung von starkem Burnout möglicherweise vorzubeugen. Entsprechend negative Korrelationen zeigen sich auch für die beiden globalen Burnout-Maßen (vgl. Tab. 13.2).

Als schwache Tendenz sei zudem die positive Korrelation zwischen der Dimension ‚*Druckmotivierung*' und den untersuchten Burnout-Maßen erwähnt. Demzufolge weisen Lehrer, die Erziehungseinstellungen im Sinne der Dimension ‚Druckmotivierung' äußern, höhere Ausprägungen auf den Burnout-Komponenten sowie den globalen Burnout-Maßen auf, sind also stärker vom Ausbrennen betroffen als Lehrkräfte, die sich weniger für Strenge, Disziplin und Leistung in der Schule aussprechen (vgl. Tab. 13.2).

13.1.2 Rollenziele

Die Skala „Rollenziele der Lehrer“ besteht aus Items der Skala „Pädagogische Wertorientierung (PWL)“ von Krampen (1978) ergänzt mit Items von Terhart et al. (1994). Die Aussagen der insgesamt zwölf Items beziehen sich auf verschiedene Aspekte des pädagogischen Handelns, welche auf einer vierstufigen Skala bezüglich ihrer Wichtigkeit einzustufen sind. Die Items lassen sich faktorenanalytisch zwei Faktoren zuordnen (erklärter Varianzanteil: 43,5 %, vgl. Anhang, Tab. B.10), welche den Ergebnissen von Terhart et al. (1994) entsprechen und inhaltlich sinnvoll interpretierbar sind.

Faktor (1): Aufgabenorientierung / Sachebene			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
27f	den Unterrichtsplan einhalten	2,81	,70
27i	die Klassendisziplin aufrechterhalten	3,22	,65
27e	den Schülern die im Lehrplan geforderten Fachkenntnisse vermitteln	3,36	,59
27k	den Schülern gegenüber Autorität wahren	3,02	,68
27h	sich um absolute Objektivität bemühen	3,31	,73
27g	methodisch und didaktisch geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung	3,48	,57
(n=952)	**92,3 % > theor. MW**	**3,20**	**,43**

Faktor (2): Personenorientierung / Beziehungsebene			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
27b	Kreativität und phantasievolles Verhalten der Schüler fördern	3,37	,63
27a	Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen der Schüler fördern	3,43	,56
27c	die Schüler zu kritischer Haltung erziehen	3,52	,57
27l	angstfreie Unterrichtsatmosphäre und angstfreies Lernen fördern	3,65	,52
27d	bei den Schüler Idealismus und Engagement für höhere Ziele fördern	3,27	,69
27j	auch über den eigentlichen Unterricht hinaus erzieherische Aufgaben erfüllen	3,16	,67
(n=966)	**98,3 % > theor. MW**	**3,40**	**,39**

Tab. 13.3: Rollenziele der Lehrer.

Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!“
Antwortskala: „Dieser Aspekt pädagogischen Handelns ist für mich...
(1)...unwichtig. (2)...nicht so wichtig. (3)...ziemlich wichtig. (4)...sehr wichtig.

Der *erste Faktor* wird mit *„Aufgabenorientierung / Sachebene"* bezeichnet. Auf diesem Faktor laden sechs Items, welche bei hoher Ausprägung einen Lehrertyp charakterisieren, der vorwiegend um die Vermittlung von Fachkenntnissen, Faktenwissen und Disziplin bemüht ist. Es geht ihm um die Vermittlung von Wissen, das Einhalten des Lehrplans und die Wahrung seiner Autorität. Ein Großteil der Befragten, nämlich über 92 Prozent der Lehrer, halten die unter diesem Faktor genannten Rollenziele für wichtig bis sehr wichtig, das heißt sie erreichen Mittelwerte oberhalb des theoretischen Mittelwertes (vgl. Tab. 13.3).

Der *zweite Faktor* wird mit *„Personenorientierung / Beziehungsebene“* umschrieben. Auf diesem Faktor laden ebenfalls sechs Items, welche bei hoher Ausprägung auf einen Lehrertyp hindeuten, der besonderen Wert legt auf die Förderung der Schülerpersönlichkeit. Ihm geht es um die Förderung von Selbstvertrauen, Kreativität, Kritikfähigkeit und Idealismus der Schüler. Außerdem sind diesem Lehrertyp neben erzieherischen Aufgaben eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre

wichtig. Auffallend hoch ist der Zuspruch der Befragten für diese Rollenziele: Mit über 98 Prozent beurteilen fast alle Gymnasiallehrer Items, die auf dem Faktor Personenorientierung und Beziehungsebene laden, als wichtig bis sehr wichtig (vgl. Tab. 13.3).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Korrelationsanalysen zeigen eindeutig einen negativen Zusammenhang zwischen den Rollenzielen des Faktors ‚*Personenorientierung / Beziehungsebene*' und der Ausprägung der Burnout-Maße. Je stärker die befragten Lehrer Wert auf die Förderung der Schülerpersönlichkeit, von Selbstvertrauen, Kreativität, Kritikfähigkeit und Idealismus der Schüler sowie auf eine angstfreie Unterrichtsatmosphäre legen, desto weniger sind sie vom Ausbrennen insgesamt betroffen. Der Zusammenhang bezieht sich weniger auf die Subskala Emotionale Erschöpfung, als auf die beiden anderen Burnout-Subskalen: Lehrkräfte, die sich stark im Sinne einer Personenorientierung und Wichtigkeit der Beziehungsebene äußern, neigen weniger zur Depersonalisierung - was sehr plausibel erscheint - und haben eine vergleichsweise hohe Wahrnehmung ihrer eigenen beruflichen Leistungsfähigkeit (vgl. Tab. 13.4).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
2	**Rollenziele**					
	Aufgabenorientierung / Sachebene	-.15 ***	-.07	-.14 ***	.18 ***	-.10 **
	Personenorientierung / Beziehungsebene	**-.33 *****	-.15 ***	**-.32 *****	**.40 *****	-.09 **

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.4: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Rollenzielen der befragten Lehrkräfte.

Für die Rollenziele des Faktors ‚*Aufgabenorientierung/ Sachebene*' sind ebenfalls negative Korrelationen feststellbar, die jedoch wesentlich niedriger ausfallen. Halten die Befragten die Vermittlung von Fachkenntnissen, die Wahrung von Objektivität und Disziplin sowie die Einhaltung des Lehrplans für wichtige Rollenziele bei ihrer Berufsausübung, neigen sie tendenziell weniger zur emotionalen Erschöpfung, zum reduzierten Wirksamkeitserleben sowie zum Depersonalisieren (vgl. Tab. 13.4). Gerade bei der Burnout-Komponente Depersonalisierung wäre eher ein positiver Zusammenhang zum Faktor ‚*Aufgabenorientierung/ Sachebene'* zu erwarten gewesen, wobei die (schwach) negative Korrelation zur Dimension Emotionale Erschöpfung nachvollziebar ist.

13.1.3 Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf/ Arbeit

Die Variable ‚Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf/Arbeit' ist dem Variablenkomplex ‚Wichtigkeit von Lebensbereichen' Allbus (1980-1992) entnommen. In diesem Variablenkomplex sollen acht verschiedene Lebensbereiche (eigene Familie und Kinder, Beruf und Arbeit, Freizeit und Erholung, Freunde und Bekannte, Verwandtschaft, Religion und Kirche, Politik und öffentliches Leben sowie Nachbarschaft) anhand einer vierstufigen Skala entsprechend ihrer Wichtigkeit bewertet werden. Die Abstufungen sind *unwichtig, kaum wichtig, wichtig bis sehr wichtig* (vgl. Anhang, Fragebogenheft, Fragen-Nr. 44). Für die Burnout-Analyse ist speziell die Einschätzung des Lebensbereichs ‚Beruf und Arbeit' von Interesse und daher die Rating-Verteilung zu diesem Item in Tabelle 13.5 dargestellt.

Item 44b Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf und Arbeit						
	unwichtig	kaum wichtig	wichtig	sehr wichtig	**MW**	**s**
absolute Häufigkeit	0	17	547	408		
relative Häufigkeit (in %)	0 %	1,7 %	56,1 %	41,8 %	**3,40**	**,53**
(n=972)	**98,3 % > theor. MW**					

Tab. 13.5: Wichtigkeit des Lebensbereichs Beruf / Arbeit.
Frage: „Im folgenden sind verschiedene Lebensbereiche aufgeführt. Bitte geben Sie zu jedem dieser Bereiche an, wie wichtig dieser für Sie ganz persönlich ist."
Antwortskala: (1)...unwichtig. (2)...kaum wichtig. (3)... wichtig. (4)...sehr wichtig.

Wie aus Tabelle 13.5 hervorgeht, halten nur knapp zwei Prozent der Befragten den Lebensbereich 'Beruf & Arbeit' für kaum wichtig. Fast alle Lehrkräfte, rund 98 Prozent, räumen ihrer Berufsausübung einen wichtigen (rund 56 Prozent) bzw. sehr wichtigen (knapp 42 Prozent) Stellenwert ein.

Zusammenhänge zum Burnout.

Den Korrelationskoeffizienten zufolge bestehen geringe, aber hochsignifikante negative Zusammenhänge zwischen der Ausprägung von Burnout und der Wichtigkeit von Beruf & Arbeit für die befragten Lehrer. Je wichtiger die Lehrkräfte ihre Berufsausübung nehmen, desto weniger ausgebrannt scheinen sie insgesamt zu sein, desto weniger sind sie emotional erschöpft, desto weniger depersonalisieren sie und desto höher schätzen sie ihre berufliche Leistungsfähigkeit ein (vgl. Tab. 13.6).

		BURNOUT-GESAMTWERT	**SUBSKALA EE**	**SUBSKALA DP**	**SUBSKALA PA**	**BURNOUT-PHASEN**
3	**Wichtigkeit von Beruf/ Arbeit**	**-.26 *****	-.19 ***	**-.25 *****	**.22 *****	**-.20 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.6: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und der Wichtigkeit des Berufs für die befragten Lehrkräfte.

13.2 Persönlichkeitsmerkmale

Als Persönlichkeitsmerkmale wurden die Variablen (1) Verhaltenstyp A/B (2) Grundstimmung / Interpretationstendenz sowie (3) Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen untersucht.

13.2.1 Verhaltenstyp A/B

Die Variable ‚Verhaltenstyp' stellt eine überarbeitete Fassung der Auswahl von Items dar, die der ‚Eigenschaftsliste für Lehrer' von Kessel (in: Rudolf, Döbert & Weishaupt 1996) entnommen und modifiziert wurden. Die Eigenschaftsliste stellt ursprünglich eine Screening-Methode dar, in der sieben mögliche Antwortstufen vorgegeben sind. In 14 Items mit verschiedenen Eigenschaften sollen sich die Befragten in einer bipolaren Skala einordnen, je nachdem wie sie sich selbst einschätzen, dabei werden den Typ-A-relevanten Merkmalsausprägungen die höheren Werte zugeordnet.

Nach Kessel (1996) wird mit dem Verhaltenstyp A „ein Verhaltenssyndrom bezeichnet, das als persönlichkeitsrelevanter Risikofaktor bei der Entstehung von Funktionsstörungen und Krankheiten, besonders im Herz-Kreislauf-System, angesehen wird. Es ist ein generalisierter, habitualisierter Bewältigungsstil, der durch verschiedene Verhaltensmerkmale gekennzeichnet werden kann." (Kessel; in: Rudolf et al. 1996, S.146). Diese häufig übertrieben bzw. stark ausgeprägten Eigenschaften sind unter anderem Pünktlichkeitsstreben, Rangstreben, Ungeduld bzw. Unruhe, Engagement, Wahrnehmung von Mehrfachaufgaben und –interessen, Streben nach sozialer Anerkennung sowie die Unfähigkeit, Gefühle zu zeigen (vgl. Kessel; in: Rudolf et al. 1996, S.146).

Zur Vereinheitlichung der durchgängig vierstufig angelegten Skalen im Fragebogen der eigenen Erhebung wurden die Items zu einer vierstufigen Likert-Skala modifiziert. Nach der Pretest-Auswertung wurden aufgrund der Ergebnisse von Faktoren- und Reliabilitätsanalysen noch neun Items beibehalten: Sechs Merkmale, welche den Verhaltenstyp A beschreiben und drei Merkmale, welche dem Verhaltenstyp B zuzuordnen sind. Mit der vorliegenden Stichprobe wurden ursprünglich faktorenanalytisch drei Faktoren (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation) ermittelt, von denen lediglich die ersten beiden eindeutig dem Verhaltenstyp A bzw. Typ B zuzuordnen waren. Aufgrund theoretischer Überlegungen wurden unter Ausschluß eines Items (f41h wegen ungenügender Trennschäfte unberücksichtigt) zwei Faktoren generiert (Anteil erklärter Varianz: 42,5 %), durch welche eine klare Differenzierung zwischen Verhaltenstyp A und B möglich ist (vgl. Anhang Tab. B.11 sowie Fragebogen, Fragen-Nr. 41).

Faktor (1): Verhaltenstyp B			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
41c	Ich kann geduldig warten.	2,71	,75
41b	Ich bin immer in Eile, auch wenn eigentlich kein Anlaß ist. (-)	2,16	,77
41a	Ich bin ein Zuhörer, höre den anderen bis zum Schluß zu, ohne sie zu unterbrechen.	3,03	,66
41i	Ich nehme die Dinge gelassen, lasse mir keine grauen Haare wachsen.	2,33	,70
(n=966)	**59,0 % > theor. MW**	**2,73**	**,50**

Faktor (2): Verhaltenstyp A			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
41d	Ich setze mich stets voll und engagiert ein.	3,08	,58
41e	Ich bin schnell (beim Essen, beim Gehen usw.).	2,81	,77
41f	Ich versuche, mehrere Aufgaben gleichzeitig zu erledigen; denke immer daran, was als nächstes zu machen ist.	2,83	,77
41g	Ich bin energisch und nachdrücklich beim Sprechen (kann mit der Faust auf den Tisch schlagen, um meine Worte zu unterstreichen).	2,54	,71
(n=965)	**67,4 % > theor. MW**	**2,82**	**,45**

Tab. 13.7: Verhaltenstyp A/B.

Frage: „Entscheiden Sie bitte auch bei den folgenden Aussagen, inwieweit diese auf Sie persönlich bzw. auf Ihr Verhalten zutreffen. Hierbei gibt es kein richtig oder falsch: Setzen Sie die Kreuze jeweils so, daß Ihr Verhalten möglichst treffend charakterisiert wird!"
*Antwortskala: (1)...*nicht zutreffend*. (2)...*eher nicht zutreffend*. (3)...*eher zutreffend*. (4)...*zutreffend*.*

Entsprechend der Item- und Skalenanalyse (vgl. Anhang, Tab. B.11) ergibt sich folgende Zuordnung: *Verhaltenstyp B* kann geduldig warten, ist nicht immer in Eile, kann gut Zuhören ohne andere zu unterbrechen und nimmt Dinge eher gelassen. 59 Prozent der Befragten schätzen ihr eigenes Verhalten im Sinne des Verhaltenstyps B ein, d.h. sie liegen oberhalb des theoretischen Mittelwertes.

Verhaltenstyp A setzt sich immer voll und engagiert ein, ist generell in der Durchführung von (profanen) Tätigkeiten schnell, erledigt mehrere Aufgaben parallel und seine Sprechweise ist energisch und mit Nachdruck. Ein höherer Anteil an Lehrern, nämlich rund 67 Prozent, charakterisieren sich selbst im Sinne des Verhaltenstyps A, halten die genannten Verhaltensweisen bezogen auf ihr eigenes Handeln für *eher zutreffend* bis *zutreffend* (vgl. Tab. 13.7).

Zusammenhänge zum Burnout.

Zwischen dem *Verhaltenstyp B* und Burnout besteht den Korrelationskoeffizienten zufolge eine hochsignifikante negativ Beziehung: Je mehr die Befragten ihr Verhalten im Sinne des Typ B charakterisieren, desto weniger sind sie emotional erschöpft, desto weniger depersonalisieren sie und desto höher beurteilen sie ihre eigene Leistungsfähigkeit. Folglich sind Personen, die von sich behaupten, geduldig warten sowie Zuhören zu können, nicht immer in Eile sind und Dinge eher gelassen nehmen, auch in Bezug auf die beiden globalen Burnout-Maße deutlich weniger betroffen als Personen, auf die solche Verhaltensweisen nicht zutreffen (vgl. Tab. 13.8).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Verhaltenstyp**					
	Verhaltenstyp B	**-.31 *****	**-.27 *****	**-.26 *****	**.21 *****	**-.26 *****
	Verhaltenstyp A	-.12 **	-.04	-.09 **	.18 ***	-.08 *

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.8: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Verhaltenstypen.

Zwischen dem Verhaltenstyp A und den untersuchten Burnout-Maßen zeigen sich negative Korrelationen, die nach Bühl & Zöfel (1999) als sehr gering einzuschätzen sind. Der stärkste, positive Zusammenhang läßt sich für die Burnout-Dimension ‚Persönliche Leistungsfähigkeit' feststellen: Lehrer, die sich nach eigenen Angaben generell voll und engagiert einsetzen, schnell und energisch bei der Durchführung von Tätigkeiten und beim Sprechen sind sowie mehrere Aufgaben parallel erledigen, haben ein höheres Wirksamkeitserleben als Lehrer, die sich nicht in der beschriebenen Weise charakterisieren (vgl. Tab. 13.8).

13.2.2 Grundstimmung / Interpretationstendenz

Die Variable ‚Grundstimmung / Interpretationstendenz' setzt sich aus einer Auswahl modifizierter Items der Skala ‚Persönlichkeitserleben' von Leuschner (1977; in: Rudolf, Döbert & Weishaupt 1996) sowie Items der Skala ‚Positive/ negative Grundstimmung – Interpretation der Wirklichkeit' von Baumert et al. (1997) zusammen. In der ursprünglichen Fassung ist die Einschätzungsskala in sieben Stufen von stark positivem bis zu stark negativem Erleben unterteilt und wurde in Untersuchungen zum Zusammenhang von psychischer Beanspruchung, Persönlichkeit und Tätigkeit im Lehrerberuf an der Universität Rostock (1977) eingesetzt. Die 16 Items der Kurzfassung beschreiben individuelle Wesensmerkmale, Erlebens- und Reaktionsweisen, welche - je nach ihrer Ausprägung - auf eine positive oder negative Grundstimmung bzw. Tendenz zur optimistischen oder pessimistischen Interpretation der Wirklichkeit schließen lassen.

Nach der Pretest-Auswertung wurden aufgrund der Ergebnisse von Faktoren- und Reliabilitätsanalysen noch zehn Items beibehalten, die jeweils Persönlichkeiten mit der Tendenz zur positiven bzw. zur negativen Interpretation der Wirklichkeit beschreiben. In der Hauptuntersuchung wurden faktorenanalytisch zwei Faktoren (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation, Anteil erklärter Varianz: 56,9 %) ermittelt, wobei jeweils fünf Items dem Faktor „optimistische Grundstimmung" bzw. „pessimistische Grundstimmung" zugeordnet werden. Die Zusammenfassung

in zwei Summenscores erfolgt gegebenenfalls durch Umpolung einzelner Items. Allerdings laden drei Items (41d, 41g und 41j) auf beiden Faktoren relativ hoch, konnten jedoch anhand von Ergebnissen der Reliabilitätsanalyse zugeordnet und bei der Summenbildung berücksichtigt werden, da sie zufriedenstellende Trennschärfen aufweisen (vgl. Anhang, Tab. B.12).

Faktor (1): Optimist			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
40a	Ich habe Lebensschwung (bin energiegeladen und aktiv, habe Unternehmungslust, Initiative, Elan).	2,94	,66
40i	Ich bin fröhlich, vergnügt und unbeschwert.	2,68	,66
40e	Ich fühle mich lustlos und schlapp (bin antriebsschwach und eher passiv). (-)	1,84	,70
40h	Ich bin optimistisch (gewinne allen Dingen die positiven Seite ab).	2,91	,69
40d	Ich bin selbstbewußt (sicher in meinem Auftreten, voller Selbstvertrauen).	2,86	,61
	(n=962) **81,3 % > theor. MW**	**2,92**	**,50**

Faktor (2): Pessimist			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
40c	Ich bin gelassen, ruhig und entspannt (kann innerlich nicht aus der Ruhe gebracht werden). (-)	2,46	,69
40b	Ich bin oft besorgt (nehme vieles zu schwer, mache mir zuviel Gedanken).	2,59	,79
40f	Ich bin innerlich aufgeregt und nervös.	2,09	,73
40j	Ich fühle mich unwohl und bin oft unsicher.	1,73	,67
40g	Meine Leistungsfähigkeit ist beeinträchtigt.	2,06	,75
	(n=965) **29,2 % > theor. MW**	**2,20**	**,54**

Tab. 13.9: Grundstimmung / optimistisch-pessimistische Interpretationstendenz.
Frage: „Schätzen Sie sich bitte offen und selbstkritisch so ein, wie Sie sich selbst sehen."
Antwortskala: (1)... nicht zutreffend. *(2)...* eher nicht zutreffend. *(3)...* eher zutreffend. *(4)...* zutreffend.

Der ‚*Optimist*' wird den Items zufolge durch Lebensschwung und Selbstbewußtsein umschrieben. Er ist fröhlich und unbeschwert und sieht generell die positiven Seiten, fühlt sich nicht lustlos oder antriebsschwach. Über 80 Prozent der befragten Lehrkräfte erreichen auf diesem Faktor Mittelwerte, die über dem theoretischen Mittelwert liegen und weisen damit eine eher optimistische Grundstimmung auf und neigen zu verstärkt positiven Interpretationstendenzen (vgl. Tab. 13.9).
Der ‚*Pessimist*' ist innerlich aufgeregt, nervös, fühlt sich unwohl und unsicher, ist oft besorgt und fühlt seine Leistungsfähigkeit beeinträchtigt. Er fühlt sich weder gelassen noch entspannt. Knapp unter 30 Prozent der Lehrer liegen nach ihren Angaben unterhalb des theoretischen Mittelwertes und neigen somit eher zu negativen Interpretationstendenzen und pessimistischer Grundstimmung (vgl. Tab. 13.9).

Zusammenhänge zum Burnout.

Es finden sich sehr eindeutige, hochsignifikante Korrelationen zwischen der Grundstimmung bzw. Interpretationstendenz der Befragten und Burnout, in der zu erwartenden Richtung: Je stärker sich die Lehrer selbst als aktiv, unternehmungslustig, energiegeladen, selbstbewußt, fröhlich sowie unbeschwert empfinden und eine generell optimistische Grundstimmung aufweisen, desto weniger

sind sie emotional erschöpft, desto weniger neigen sie zur Depersonalisierung und je besser schätzen sie ihre persönliche Leistungsfähigkeit ein. Entsprechend negativ ist auch die Korrelation zwischen der optimistischen Grundstimmung/ Interpretationstendenz und dem Burnout-Gesamtwert bzw. der Burnout-Phasen-Einteilung (vgl. Tab. 13.10).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
2	**Grundstimmung / Interpretationstendenz**					
	Optimist	**-.62 *****	**-.59 *****	**-.40 *****	**.51 *****	**-.53 *****
	Pessimist	**.60 *****	**.64 *****	**.37 *****	**-.41 *****	**.55 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.10: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und der Grundstimmung/ Interpretationstendenz.

In umgekehrter Richtung sind die Zusammenhänge zwischen der pessimistischen Grundstimmung/ Sichtweise und den Burnout-Maßen: Je mehr die Befragten innerlich aufgeregt, angespannt, nervös und besorgt sind, sich unwohl, unsicher und insgesamt beeinträchtigt fühlen, desto höher sind ihre Ausprägungen auf allen Burnout-Maßen. Diese Personen sind stärker emotional erschöpft, depersonalisieren häufiger und haben ein reduzierteres Wirksamkeitserleben. Folglich befinden sie sich verstärkt in höheren Burnout-Phasen und erreichen durchschnittlich höhere Burnout-Gesamtwerte als "Nicht-Pessimisten" (vgl. Tab. 13.10).
Die gefundenen Korrelationen sind insgesamt plausibel und bewegen sich zwischen r=.37 und r=(-).64 im mittleren und bedeutsamen Bereich.

13.2.3 Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen

Die Items der Variable ‚Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen' sind dem „Fragebogen zur Messung von Angst in sozialen Situationen" (SAP-Skala) von Lück (1971) entnommen. Nach Lück (1971) ist die so gemessene „erlebte Unsicherheit oder Angst vor Zuschauern ein spezieller Aspekt allgemeiner Angst oder neurotischer Tendenzen... und mit der Introversion verwandt." (Lück 1971, in: ZUMA-Skalenhandbuch 1983, D06, S.2). Gerade Lehrer sind während der Ausübung ihres Berufes im Unterricht oder auf Elternabenden oder Schulfeiern gehäuft Vorführsituationen und Zuschauern (Schülern, Eltern, Kollegen) ausgesetzt, weshalb verstärkte Angst und Unsicherheit in sozialen Situationen von dieser Personengruppe dauerhaft besonders belastend sein dürfte.

Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
39h	Manchmal traue ich mich nicht, etwas zu sagen, weil ich einen dummen Fehler machen könnte.	1,94	,74
39b	Ich mache mir oft Sorgen, daß ich mich lächerlich mache oder blamiere.	1,86	,73
39e	Ich bin im allgemeinen nervös, wenn ich mit einer wichtigen Person sprechen muß.	2,16	,79
39c	Ich würde lieber eine schriftliche Ausarbeitung machen, als einen Vortrag halten.	2,14	,88
39a	Es macht mir nichts aus, in einer Diskussion mit unbekannten Leuten meine Meinung zu äußern. (-)	2,97	,81
39j	Es ist mir immer unangenehm, wenn ich nicht weiß, was man von mir erwartet.	2,45	,81
39f	Es ist mir peinlich, wenn ich auf meine Fehler aufmerksam gemacht werde.	2,51	,80
39g	Ich übernehme bei gemeinsamen Aktionen gerne die Führung. (-)	2,41	,77
39i	In der Schule habe ich (als Kind) nie gerne vor der Klasse gesprochen.	2,32	,97
39d	Manchmal erschrecke ich, weil ich nicht sicher bin, ob meine Kleidung in Ordnung ist.	1,51	,63
	(n=967) **19,6 % > theor. MW**	**2,15**	**,48**

Tab. 13.11: Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen.

Frage: „Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu Ihrem Erleben von sozialen Situationen auf Sie persönlich zu?“
*Antwortskala: (1)...*trifft nicht zu. *(2)...*trifft eher nicht zu. *(3)...*trifft eher zu. *(4)...*trifft zu.

Ursprünglich handelt es sich um dichotome Antwortskalen mit den Antwortvorgaben ‚richtig‘ bzw. ‚falsch‘, welche im Sinne der Vereinheitlichung unseres Lehrerfragebogens in eine vierstufige Likert-Skalierung umgewandelt wurde. Je höher der Wert bzw. die Zustimmung zu den Aussagen zum Erleben von sozialen Situationen, desto stärker erleben die Personen Angst und Unsicherheit vor Zuschauern. Von den ursprünglich 26 Items wurden 15 ausgewählt und nach der Pretest-Analyse noch zehn Items beibehalten, von denen zwei negativ formuliert sind. In der Hauptuntersuchung wurden faktoren-analytisch (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation) zunächst zwei Faktoren ermittelt, welche jedoch keine eindeutige Abgrenzung voneinander zulassen und inhaltlich nicht sinnvoll interpretierbar sind. Aufgrund theoretischer Erwägungen und der von den Testautoren vorausgesetzten Eindimensionalität der Skala (vgl. Lück 1971, in: ZUMA-Skalenhandbuch 1983, D06), wurde eine einfaktorielle Lösung generiert (Anteil erklärter Varianz: 38,3 %) und ein entsprechender Summenscore gebildet (vgl. Anhang, Tab. B.13). Insgesamt sind die Ausprägungen auf der Unsicherheitsskala mit einem Mittelwert von MW=2,15 vergleichsweise moderat, nur bei knapp 20 Prozent der Gymnasiallehrer liegt der Skalenwert oberhalb des theoretischen Mittelwertes (vgl. Tab. 13.11).[3]

Zusammenhänge zum Burnout.

Für die Variable 'Unsicherheit / soziale Angst' ergeben sich positive Korrelationen zu allen Burnout-Maßen, die hochsignifikant, von ihrer Höhe aber auf einen schwächeren Zusammenhang zum

[3] Es liegt in der Anlage des Lehrerberufes an sich, dass er ständig als Leiter, Organisator und Moderator vor einer oder mehreren Gruppen (von Schülern) steht und auch häufig "Vorführ-Situationen" mit "kritischen Zuschauern" (Schülern aber auch Eltern) ausgesetzt ist. Folglich sollten die Ausprägungen auf der hier besprochenen Skala 'Unsicherheit und Angst in sozialen Situationen' zumindest für die überwiegende Mehrheit nicht übermäßig hoch ausfallen.

Ausbrennen hinweist als es bei der vorangegangenen Variable ;Grundstimmung/ Interpretationstendenz' der Fall war. Die Korrelationskoeffizienten liegen zwischen r=.27 und r=.37.

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
3	**Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen**	**.37 *****	**.34 *****	**.27 *****	**-.28 *****	**.31 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.12: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und sozialer Angst / Unsicherheit.

Je mehr die Befragten in sozialen Situationen Angst und Unsicherheit empfinden, desto höher sind ihre Ausprägungen auf den drei Burnout-Subskalen. Sie leiden eher unter emotionaler Erschöpfung, neigen zur Depersonalisierung im Umgang mit Schülern und haben ein reduziertes berufliches Wirksamkeitserleben. Ihre Burnout-Gesamtsituation ist dementsprechend dramatischer und sie befinden sich in fortgeschritteneren Burnout-Phasen (vgl. Tab. 13.12).

13.3 Subjektive Deutungsprozesse

Die Kategorie der subjektiven Deutungsprozesse beinhaltet die beiden Skalen (1) Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein sowie (2) Kontrollüberzeugung. In diese (Sub-)Gruppe könnte man durchaus noch andere in der vorliegenden Untersuchung erhobenen Variablen einbeziehen, die im weitesten Sinne subjektive Deutungsprozesse beinhalten (wie etwas die Variable ‚Grundstimmung / Interpretationstendenz'), aber innerhalb der differentialpsychologischen Individualmerkmale erfaßt bzw. entsprechend des Arbeitsmodells anderen (Sub-)Gruppen zugeordnet wurden.

13.3.1 Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein

Die Variable ‚Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein' besteht aus insgesamt acht, zum Teil sprachlich leicht modifizierten Items der Skala ‚‚Wahrgenommene Eignung' (WE) aus dem Fragebogen ‚Subjektive Aspekte des Lehrerberufs' (SAL) von Tennstädt (1985). Ursprünglich enthält die vierstufige Likert-Skala zehn Items, erfaßt Erwartungen im Sinne der kognitiv-hedonistischen Theorie, die „sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte des Zurechtkommens mit Schule und Schülern" betreffen (Tennstädt 1985, in: ZUMA-Skalenhandbuch 3. Ergänzungslieferung 1987, H11, S.3).

Wahrgenommene Eignung/ Berufsbezogenes Selbstbewußtsein			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
30c	Hinsichtlich meiner Fähigkeiten als Lehrer brauche ich keinerlei Minderwertigkeitsgefühle zu haben.	3,37	,58
30e	Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.	3,20	,60
30b	Ich glaube, didaktisch und pädagogisch erfolgreich an meiner jetzigen Schule zu sein.	3,24	,50
30d	Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schülern meisten zu können.	3,18	,62
30f	Soweit ich es überblicke, halten meine Kollegen mich für einen guten Lehrer.	3,15	,47
30a	Im ganzen gesehen, habe ich keinerlei Schwierigkeiten mit meinen Schülern.	3,32	,64
30h	Ich denke, daß ich den Unterrichtsstoff inhaltlich beherrsche ohne fachliche Unsicherheiten.	3,40	,59
30g	Viele der Schüleräußerungen verwirren mich. (-)	1,51	,62
	(n=955) **97,6 % > theor. MW**	**3,30**	**,39**

Tab. 13.13: Wahrgenommene Eignung/ Berufsbezogenes Selbstbewußtsein.
Frage: „Beurteilen Sie bitte auch bei den folgenden Aussagen zu Ihren Erfahrungen bei der Berufsausübung, inwieweit diese auf Sie persönlich zutreffen."
*Antwortskala: (1)...*trifft nicht zu. *(2)...* trifft eher nicht zu. *(3)...* trifft eher zu. *(4)...* trifft zu.

Ein niedriger Gesamtwert bedeutet, daß der Lehrer an seinen pädagogischen Fähigkeiten zweifelt, sich im Unterricht eher unsicher fühlt und bei auftretenden Problemen häufig überfordert ist. Die vorausgesetzte Eindimensionalität konnte mit der vorliegenden Stichprobe bestätigt werden (Anteil erklärter Varianz: 46,3 %, vgl. Anhang, Tab. B.14). Nach dem für die untersuchte Stichprobe

erhaltenen Durchschnittswert von MW=3,30 kann von einem vergleichsweise hohen berufsbezogenen Selbstbewußtsein der Gymnasiallehrer ausgegangen werden. Knapp 98 Prozent der Befragten erreichen einen Skalenmittelwert, der über dem theoretischen Mittelwert liegt und äußern sich folglich mehrheitlich selbstbewußt im Sinne einer berufsbezogenen Eignungswahrnehmung (vgl. Tab. 13.13).

Zusammenhänge zum Burnout.

Erwartungsgemäß bestehen hochsignifikante negative Korrelationen zwischen der Variablen 'Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein' und sämtlichen Burnout-Maßen. Die Koeffizienten betragen zwischen r=(-).35 und r=.50 (vgl. Tab. 13.14). Hierbei ist der Zusammenhang zur Burnout-Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit am deutlichsten und auch sofort nachvollziehbar: Je höher das berufsbezogene Selbstbewußtsein der Befragten ist, desto höher ist auch ihr eigenes Wirksamkeitserleben als Lehrer. Zudem sind Personen mit hohem beruflichen Selbstbewußtsein weniger emotional erschöpft und neigen weniger zu depersonalisierenden Einstellungen und Verhaltensweisen beim Umgang mit ihren Schülern.

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Wahrgenommene Eignung / Berufsbezogenes Selbstbewußtsein**	**-.49 *****	**-.35 *****	**-.39 *****	**.50 *****	**-.38 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.14: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und wahrgenommener Eignung/ berufsbezogenem Selbstbewußtsein.

13.3.2 Kontrollüberzeugung

Die Variable ‚Kontrollüberzeugung' besteht aus einer Itemauswahl des Tests ‚Interne/ Externe Kontrolle' (IPC) von Krampen (1979) sowie der Skala ‚Kontrollüberzeugungen' von Jehle & Krause (1994, nach Hall et al. 1980). Die Items (des IPC) wurden jeweils modifiziert bzw. durch entsprechende Umformulierung auf die Schulsituation bezogen, was bei der Itemauswahl von Jehle & Krause nicht mehr notwendig war.

Die theoretische Basis geht auf Rotter (1966) zurück, der das Konstrukt ‚locus of control of reinforcement' im Zusammenhang mit der sozialen Lerntheorie entwickelt hat. Der IPC, dessen Originalversion von Levenson (ROT-IE, 1972) stammt, differenziert nicht nur wie bei Rotter (1966) zwischen internaler und externaler Kontrollüberzeugung, sondern unterteilt Externalität weiter in

Machtlosigkeit einerseits und Fatalismus andererseits (vgl. ZUMA-Skalenhandbuch Auflage 1983, D 02, S.1-2). Folglich sind im IPC, der ursprünglich aus 24 Items besteht, drei Dimensionen bzw. Skalen zu unterscheiden:

(1) Internale Kontrollüberzeugung (I-Dimension)
(2) Externale Kontrollüberzeugung als Machtlosigkeit (P-Dimension)
(3) Externale Kontrollüberzeugung als Fatalismus (C-Dimension)

Diese drei Dimensionen lassen sich auch mit der vorliegenden Testversion, welche aus aus 12 modifizierten Items besteht, faktorenanalytisch replizieren (nach Ausschluß des Items 29g), so dass die jeweiligen Summenscores der drei Dimensionen gebildet und als Grundlage für weitere Auswertungen herangezogen werden (vgl. Anhang, Tab. B.15). Da die beiden Subskalen der externalen Kontrollüberzeugung laut Testautor miteinander korreliert und sich in Replikationen nicht unbedingt sauber voneinander trennen lassen sind (vgl. auch ZUMA-Skalenhandbuch Auflage 1983, D 02, S.4-10), können die beiden Externalitäts-Dimensionen Fatalismus und Machtlosigkeit zusätzlich zu einem Externalitäts-Summenscore zusammengefaßt werden (Summenscore aus Faktor (1) und (3) ‚Externalen Kontrollüberzeugung': r_{tt}: ,6742).

Auch Jehle & Krause (1994) berichten von einer zum Teil unübersichtlichen Faktorenstruktur und ungünstigen Item-Kennwerten der von ihnen eingesetzten Skala ‚Kontrollüberzeugungen' (Jehle & Krause 1994, nach Hall et al. 1980), bei der erst nach Item-Selektionen eine dreidimensionale Lösung generiert werden konnte (vgl. Jehle & Krause 1994, S.51-53).

Für die in der vorliegenden Untersuchung eingesetzten Item-Auswahl, die anhand einer vierstufigen Skalierung zu beantworten sind, wurde theoriekonform eine dreifaktorielle Lösung ermittelt (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation, Anteil erklärter Varianz: 51,5 %). Hierbei wurde ein Item (f29g) wegen ungenügender Item-Qualität ausgeschlossen und bleibt bei der Summenbildung unberücksichtigt (vgl. Anhang, Tab. B.15).

Ein hoher Wert auf der *I-Dimension* bedeutet, dass die Person annimmt, überwiegend selbst Kontrolle auf Ereignisse in ihrer spezifischen Umwelt sowie auf das eigene Leben ausüben zu können, während die Person bei einem niedrigen Wert von einem geringen Maß an Selbstbestimmung und wenig internaler Kontrollmöglichkeit ausgeht. Dem Durchschnittswert von MW=3,22 zufolge, liegt bei der absoluten Mehrheit der befragten Lehrer ein hohes Maß an internaler Kontrollüberzeugung vor (vgl. Tab. 13.15).

Ein hoher Wert auf der *P-Dimension* deutet darauf hin, dass sich der Betreffende als subjektiv machtlos wahrnimmt und abhängig von anderen (mächtigeren) Personen fühlt. Der berechnete Durchschnittswert für die vorliegende Stichprobe liegt bei MW=2,31; rund 26 Prozent der Befragten liegen oberhalb des theoretischen Mittelwertes und sind somit tendenziell der Auffassung, dass ihrer

Anstrengungen und Fähigkeiten nicht die entscheidende Komponente für berufliches Gelingen darstellen, sondern sie diesbezüglich eher machtlos sind (vgl. Tab. 13.15).

Faktor (1): Externale Kontrollüberzeugung, Fatalismus			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
29c	Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	1,78	,66
29l	Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	2,53	,70
29e	Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	2,02	,71
29j	Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	2,08	,70
	(n=968) **13,8 % > theor. MW**	**2,10**	**,48**
Faktor (2): Internale Kontrollüberzeugung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
29f	Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	3,15	,62
29b	Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	3,41	,63
29h	Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	3,36	,59
29d	Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	3,03	,67
29k	Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	3,14	,63
	(n=971) **96,8 % > theor. MW**	**3,22**	**,39**
Faktor (3): Externale Kontrollüberzeugung, Machtlosigkeit			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
29i	Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	2,43	,78
29a	Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	2,21	,82
	(n=969) **26,2 % > theor. MW**	**2,31**	**,69**

Tab. 13.15: Kontrollüberzeugung.

Frage: „Die folgenden Aussagen betreffen berufsbezogene Einflußmöglichkeiten von Lehrern. Bitte nehmen Sie zu den folgenden Äußerungen Stellung, wie es für Sie am ehesten zutrifft. Überlegen Sie dabei bitte nicht zu lange, reagieren Sie möglichst spontan."
Antwortskala: (1)... völlig unzutreffend. *(2)...* trifft eher nicht zu. *(3)...* trifft eher zu. *(4)...* trifft völlig zu.

Eine hoher Wert der *C-Dimension* läßt darauf schließen, dass die Person externale Kontrollüberzeugungen hat, die auf Fatalismus basieren, d.h. es wird ein großer Einfluß von Zufällen und ‚Schicksal' angenommen. Die C-Dimension der externalen Kontrollüberzeugung erreicht in der vorliegenden Stichprobe mit MW=2,10 einen niedrigeren Durchschnittswert als die P-Dimension der externalen Kontrollüberzeugung. Für nur knapp 14 Prozent der Befragten ergeben sich Mittelwerte oberhalb des theoretischen Mittelwertes, demnach glaubt die überwiegende Mehrheit nicht an den Einfluß des Zufalls, wenn es um ihren beruflichen Erfolg geht (vgl. Tab. 13.15).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die berechneten Korrelationen zeigen für beide Dimensionen der *externalen Kontrollüberzeugung* hochsignifikante positive Korrelationen zu allen Burnout-Maßen, wobei die festgestellten

Zusammenhänge für die Dimension 'Machtlosigkeit' noch stärker sind mit r=(-).22 bis r=.37 als für die Dimension 'Fatalismus' mit r=(-).20 bis r=.28 (vgl. Tab. 13.16).

Generell kann folgendes festgehalten werden: Je stärker die Befragten über externale Kontrollüberzeugungen verfügen, also den Eindruck haben, dass sie selbst mit ihren Fähigkeiten und ihrem Engagement keinen Einfluß auf ihr berufliches Gelingen haben, sondern vielmehr andere, für sie nicht steuerbare (Zufalls-)Faktoren und unveränderliche, strukturelle Gegebenheiten bei ihrem berufsbezogenen Befinden eine entscheidende Rolle spielen, desto stärker sind die Lehrer emotional erschöpft, neigen zum Depersonalisieren im Umgang mit ihren Schülern und haben ein reduziertes berufliches Wirksamkeitserleben.

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
2	**Kontrollüberzeugungen**					
	Externale Kontrollüberzeugung – Fatalismus	**.28 *****	**.22 *****	**.25 *****	**-.20 *****	**.20 *****
	Internale Kontrollüberzeugung	**-.29 ****	**-.20 *****	**-.26 *****	**.26 *****	-.19 ***
	Externale Kontrollüberzeugung - Machtlosigkeit	**.36 *****	**.37 *****	**.26 *****	**-.22 *****	**.34 *****
	Externale Kontrollüberzeugung insgesamt	**.37 *****	**.34 *****	**.31 *****	**-.25 *****	**.31 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.16: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Kontrollüberzeugungen.

Für die Variable *'Internale Kontrollüberzeugung'* zeigen sich Zusammenhänge in der umgekehrten Richtung: Mit steigender Überzeugung, selbst (internale) Kontrolle und Möglichkeiten zur Beeinflussung der eigenen beruflichen Situation zu haben, sind niedrigere Ausprägungen auf allen Burnout-Maßen verbunden. Die negativen Korrelationen betragen zwischen r=(-).19 und r=(-).29 (vgl. Tab. 13.16).

13.4 Bewältigungsverhalten

Unter dem Variablenkomplex zum Bewältigungsverhalten werden zwei verschiedene Fragebatterien eingesetzt. (1) Zum einen sollen Stress-Verarbeitungsstrategien, welche in Allgemeinsituationen des Alltags eingesetzt werden, erfaßt werden. (2) Zum anderen wird nach dem Coping-Verhalten in Problemsituationen des Berufslebens gefragt. Diese Differenzierung wird bewußt vorgenommen aufgrund eines möglichen Einflusses des situativen Kontextes bei der Wahl von Stress-Verarbeitungs- bzw. Stress-Bewältigungsmaßnahmen. So könnte es durchaus plausibel sein, dass eine Person ein unterschiedliches Stress-Verarbeitungsverhalten zeigt, je nachdem ob die Stressoren auf den privaten oder den beruflichen Kontext bezogen sind. Der derzeitige Forschungsstand läßt keine eindeutige Beantwortung dieser Frage zu (vgl. Janke, Erdmann & Kallus 1985, S.8-9 sowie Rudow 1994). Des weiteren sind die Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Stress-Verarbeitungs- bzw. Coping-Strategien noch nicht derart optimiert, dass faktorenanalytisch eine klare Faktorenstruktur abgebildet wurde, die in Folgestudien repliziert werden könnte. Höchstens einzelne Faktoren konnten bislang mit anderen Datensätzen bestätigt werden (vgl. u.a. Janke et al. 1985, Barth 1990 oder Gamsjäger 1994). Dies ist ein wesentlicher Grund, warum die folgende Darstellung der inhaltlichen Bedeutung der ermittelten Faktoren von Stress-Verarbeitungs- und Coping-Maßnahmen in den folgenden zwei Abschnitten relativ ausführlich ausfällt.

13.4.1 Stress-Verarbeitungsstrategien in Allgemeinsituationen

Die Variable ‚Stress-Verarbeitungsstrategien in Allgemeinsituationen' besteht aus einer Item-Auswahl des ‚Stress-Verarbeitungsfragebogens' (SVF) von Janke et al. (1985). Nach Janke (1976; in Janke et al. 1985) ist Stress ein psychischer und auch somatischer Zustand, der in einer längerandauernden und / oder stärkeren Abweichung von dem zu einem bestimmten Zeitpunkt (oder Zeitabschnitt) normalerweise gegebenen Erregungsniveau zum Ausdruck kommt. Stress kann sowohl anhand von (1) *somatischen Parametern* (gemeint sind vegetative Veränderungen wie erhöhte Sympathikus-Aktivität sowie endokrine Veränderungen durch Aktivierung von Nebennierenmark- und Nebennierenrindenhormonen, welche eine erhöhte Ausschüttung der sogenannten ‚Stress-Hormone' Adrenalin und Kortikosteroiden zur Folge haben) als auch anhand von (2) *psychischen Veränderungen* erfaßt werden. Psychische Veränderungen können sich auf der *Erlebensebene* durch Gefühle innerer Erregtheit und Angespanntheit äußern, während sie auf der *Verhaltensebene* als gerichtete oder ungerichtete Handlungen bzw. Aktivitäten erfaßbar sind, die in

Abhängigkeit der Stress-Intensität durchaus desorganisiert sein können (vgl. Janke et al. 1985, S.7). Der SVF bezieht sich auf die *psychischen Veränderungen* und soll die Tendenz erfassen, in (alltäglichen) Belastungssituationen mit bestimmten Stress-Verarbeitungsmaßnahmen auf der Erlebens- sowie auf der Verhaltensebene zu reagieren.

Unter Stress-Verarbeitungsweisen (engl. ‚coping') sind diejenigen psychischen Vorgänge zu verstehen, die planmäßig und oder unplanmäßig, bewußt oder unbewußt beim Auftreten von Stress in Gang gesetzt werden, um diesen Zustand zu vermindern oder zu beenden. Diese müssen laut Handanweisung des SVF nicht nur der konkreten *Bewältigung* dienen, sondern können auch lediglich im Sinne einer (vorübergehenden) Stress-Reduktion oder sogar in Richtung einer (unbeabsichtigten) Stress-Erhöhung wirken. Neben kognitiven Verarbeitungsmaßnahmen werden auch verhaltensorientierte Reaktionsweisen (z.B. Flucht- und Vermeidungstendenzen) einbezogen (vgl. Janke et al. 1985, S.10-11). Allgemein ist davon auszugehen, dass Stress-Verarbeitungsmaßnahmen vom Menschen weitgehend durch Lernprozesse erworben bzw. modifiziert werden. Diese Lernprozesse können nach dem Prinzip des (beobachtenden) Modell-Lernens, nach dem Prinzip des Lernens durch (eigene) Erfahrung mit mehr oder weniger erfolgreich bewältigten Belastungssituationen (‚Lernen durch Erfolg') bzw. nach dem Prinzip des Lernens durch Einsicht und Wissenserweiterung (gezieltes Aneignen bzw. Trainieren konkreter Problemlösungsstrategien) erfolgen. Es wird angenommen, dass ein Individuum im Laufe seines Lebens ein bestimmtes ‚Repertoire' von Bewältigungsmaßnahmen in Stress-Situationen erlernt. Die Autoren des SVF fassen die von einer Person eingesetzten Stress-Verarbeitungsmaßnahmen als ‚habituelle' Personenmerkmale auf, womit eine zeitliche Konstanz bzw. Wiederholungszuverlässigkeit über einen längeren Zeitraum gemeint ist („Zeitkonstanz"). Des weiteren gehen sie von einer relativen Unabhängigkeit der Art der Belastungssituation („Situationskonstanz") aus. Letztere Annahme wird kontrovers diskutiert, denn es gibt auch Untersuchungen, die auf eine Situationsspezifität der Stress-Verarbeitungsmaßnahmen hindeuten (vgl. Janke et al. 1985, S.8-9). Zudem kann durchaus angenommen werden, dass es in Abhängigkeit von den individuellen Erfahrungen eines Individuums, zu (gewünschten oder ungewünschten) Modifikationen der eingesetzten Bewältigungsmaßnahmen kommt (Stichwort: Lernprozesse'), wodurch die Stabilität des individuellen ‚Stress-Bewältigungsrepertoires' eingeschränkt ist. Letztendlich sind Fragen der Zeit- und Situationsstabilität von Stress-Verarbeitungsmaßnahmen noch nicht hinreichend geklärt.

Nach Janke et al. (1985) können Stress-Verarbeitungsstrategien anhand von drei verschiedenen Kriterien unterschieden werden:

(1) Differenzierung der Stress-Verarbeitungsmaßnahmen nach ihrer *Art* in *aktionale bzw. handlungs-bezogene* versus *intrapsychische* Strategien.

(a) *Aktionale bzw. handlungsbezogene Strategien* streben (gegebenenfalls in komplexen Handlungsketten) eine Veränderung oder Beseitigung der Belastungssituation, der Stressoren oder der Belastungsreaktionen an. Dies können auch Maßnahmen wie Angriff, Flucht, Kontaktaufnahme oder sozialer Rückzug sein.
(b) *Intrapsychische Strategien* betreffen kognitive, nach innen gerichtete Verarbeitungsprozesse, die mit Wahrnehmung, Denken und Einstellungen sowie mit motivationalen und emotionalen Vorgängen zu tun haben. Dies können z.B. Ablenkung, Umbewertung, Verdrängung, Leugnung der Stressoren oder der Stress-Reationen oder die Auf- bzw. Überbewertung der eigenen Ressourcen zur Streßüberwindung sein. Viele intrapsychische Vorgänge, die durch psychoanalytische Modelle und Begriffe wie ‚Verdrängung' oder ‚Identifikation' umschrieben werden, sind als Konstrukte nur schwer beschreibbar bzw. noch schwieriger zu operationalisieren.

(2) Differenzierung der Stress-Verarbeitungsmaßnahmen nach ihrer *Zielrichtung und Funktion* in *direkte versus indirekte Maßnahmen.*
(a) Direkte, d.h. auf die Belastungs*reaktion* gerichtete, stress-bezogene Verhaltensweisen (direkt meint demzufolge reaktions- und stress-bezogen).
(b) Indirekte, d.h. auf die Belastungs*situation* und damit auf den *Stressor* gerichtete Verhaltensweisen, die sich nur indirekt auf die Belastungsreaktion beziehen (indirekt meint demzufolge situations- und stressor-bezogen).

(3) Differenzierung der Stress-Verarbeitungsmaßnahmen nach ihrer *Wirksamkeit* (Wirkungsrichtung und -intensität) in *stress-reduzierende versus stress-erhöhende* Maßnahmen.
Unabhängig von ihrer Art (aktional versus intrapsychisch) oder ihrer Zielrichtung und Funktion (direkt versus indirekt bzw. stress- versus stressor-bezogen) können die Maßnahmen den Stress-Zustand bzw. seine Folgen reduzieren und abbauen oder aber erhöhen. Die Wirkungsrichtung und –intensität sind in der Regel zeitabhängig, so können beispielsweise Maßnahmen der Bagatellisierung oder Vermeidung kurzfristig stress-reduzierend, längerfristig jedoch stress-erhöhend wirken. Zudem ist die Wirksamkeit der Verarbeitungsstrategie vermutlich mehr oder weniger abhängig vom situativen Kontext, der Art und Stärke des Stressors sowie von individuellen Personenmerkmalen.
(vgl. Janke et al. 1985, S.7-8).

Entsprechend der Annahme der Mehrdimensionalität der Stress-Verarbeitungsmaßnahmen werden mit dem SVF mehrere, laut Autoren korrelativ relativ unabhängige Stress-Verarbeitungsmaßnahmen erfaßt und sind entsprechend voneinander differenzierbar (vgl. Janke et al. 1985, S.9).

Der Original-SVF enthält 19 Subtests, von denen jeder durch jeweils sechs Items eine bestimmte Stress-Verarbeitungsstrategie erfaßt, die auf einer fünfstufigen Skala gemäß der Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens zu bewerten sind. Die Strategien bzw. Subtests sind folgendermaßen benannt:

Bagatellisierung (BAG), Herunterspielen durch Vergleich mit Anderen (HER), Schuldabwehr (SCHAB), Ablenkung von Situationen (ABL), Ersatzbefriedigung (ERS), Suche nach Selbstbestätigung (SEBEST), Situationskontrollversuche (SITKON), Reaktionskontrollversuche (REKON), Positive Selbstinstruktion (POSI), Bedürfnis nach sozialer Unterstützung (BESOZU), Vermeidungstendenz (VERM), Fluchttendenz (FLU), Soziale Abkapselung (SOZA), Gedankliche Weiterbeschäftigung (GEDWE), Resignation (RESI), Selbstbemitleidung (SEMITL), Selbstbeschuldigung (SESCH), Aggression (AGG) sowie Pharmakaeinnahme (PHA).

Von den insgesamt 114 (!) Items des Stress-Verarbeitungsfragebogens wurden in der Voruntersuchung 38 Items anhand der in der Handanweisung angegebenen Item-Reliabilitäts-

Kennwerte (vgl. Janke et al. 1985, S.69-77) ausgewählt, so dass jede der 19 Subskalen durch zwei Items repräsentiert wurde. Nach der Pretest-Auswertung (N=82) konnte die Itemauswahl auf 24 Items für die Hauptuntersuchung gekürzt werden. Durch die vorgenommenen Kürzungen, welche nicht zuletzt wegen zur Einsparung von Bearbeitungszeit des Fragebogens notwendig waren, sind immer noch 18 der 19 Subtests durch ein oder zum Teil zwei Items operationalisiert (der Subtest ‚Pharmakaeinnahme' wurde aufgrund der Pretestauswertung nicht mehr berücksichtigt).

Bezüglich der faktoriellen Struktur des Stress-Verarbeitungsfragebogens berichten die Testautoren in ihrer Handanweisung von Ergebnissen, die eine Sechs-Faktorenlösung stützen (vgl. Janke et al. 1985, S.17-20). Auch Barth (1990) konnte in ihrer Studie sechs Faktoren ermitteln, welche jedoch nicht alle eindeutige, klar voneinander abgrenzbare Stress-Verarbeitungstypen ergeben und inhaltlich nicht durchgängig mit den von Janke et al. (1985) ermittelten Faktoren übereinstimmen (vgl. Barth 1990, S. 204f).

Durch Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, erklärter Varianzanteil: 58,2 %) konnten mit den vorliegenden Daten ebenfalls sechs Faktoren extrahiert werden, welche sich sinnvoll interpretieren lassen (vgl. Anhang, Tab. B.14).[4] Die sechs in dieser Untersuchung ermittelten Faktoren weisen inhaltliche Parallelen zu den von den Testautoren genannten Faktoren auf – zumindest lassen sich die von Janke et al. (1985) berechneten drei Hauptfaktoren, welche den größten Anteil zur Varianzaufklärung leisten, mit den vorliegenden Daten replizieren (vgl. Janke et al. 1985, S.18f). Aufgrund den bislang noch nicht eindeutigen Ergebnissen bezüglich klar voneinander abgrenzbaren sechs Faktoren der Stress-Verarbeitungsstrategien bzw. noch fehlender eindeutiger Replikationen von allen sechs Faktoren werden in den unten dargestellten Korrelationsanalysen – ähnlich wie etwa auch in der Studie von Barth (1990) vorgegangen worden ist - zusätzlich Zusammenhänge zwischen Burnout-Maßen und den Einzel-Items berichtet (s. Tab. 13.19).

[4] Verkürzt dargestellt sind die auf dem Stress-Verarbeitungsfaktor (3) ladenden Bewältigungsstrategien als tendenziell konstruktiv im Sinne von einer tatsächlichen Stress-Bewältigung bzw. –reduzierung zu interpretieren. Dagegen können die auf dem Stress-Verarbeitungsfaktor (1) ladenden Verhaltensweisen als eher regressiv und resignierend bezeichnet werden, da diese Maßnahmen zwar zu einer Stress-Verarbeitung, aber kaum zu einer Stress-Reduzierung im Sinne von Problemlösung führen können.

Stress-Verarbeitungsfaktor (1): Selbstbemitleidung, Selbstbeschuldigung, Resignation, gedankliche Weiterbeschäftigung, Aggression				
Item	Inhalt		**MW**	**s**
42x	...frage ich mich, warum das gerade mir passieren mußte.		2,15	,84
42l	...denke ich, mir bleibt auch nichts erspart.		2,22	,81
42m	...mache ich mir Vorwürfe.		2,33	,77
42w	...erscheint mir alles so hoffnungslos.		1,84	,79
42v	...kann ich lange Zeit an nichts anderes mehr denken.		2,68	,83
42n	...werde ich ungehalten.[5]		2,10	,72
	(n=966)	**23,3 % > theor. MW**	**2,22**	**,55**
Stress-Verarbeitungsfaktor (2): Suche nach Selbstbestätigung, Ersatzbefriedigung und Ablenkung				
Item	Inhalt		**MW**	**s**
42e	...verschaffe ich mir Anerkennung auf anderen Gebieten.		2,36	,75
42d	...tue ich mir selbst etwas Gutes.		2,52	,76
42r	...bemühe ich mich um anderweitige Erfolge.		2,34	,76
42q	...erfülle ich mir einen lang ersehnten Wunsch.		1,87	,73
42c	...tue ich etwas, was mich davon ablenkt.		2,42	,75
	(n=955)	**38,3 % > theor. MW**	**2,30**	**,54**
Stress-Verarbeitungsfaktor (3): Situations- u. Reaktionskontrollversuche, positive Selbstinstruktion				
Item	Inhalt		**MW**	**s**
42s	...ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.		3,19	,53
42f	...versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.		3,25	,61
42g	...versuche ich, Hlatung zu bewahren.		3,20	,54
42h	...sage ich mir, du kannst damit fertig werden.		3,18	,56
42t	...sage ich mir, nur nicht entmutigen lassen.		3,06	,59
	(n=965)	**97,2 % > theor. MW**	**3,18**	**,40**
Stress-Verarbeitungsfaktor (4): Schuldabwehr, Herunterspielen durch Vergleich mit Anderen				
Item	Inhalt		**MW**	**s**
42b	...denke ich, mich trifft keine Schuld.		2,04	,66
42p	...denke ich, an mir liegt es nicht, daß es dazu gekommen ist.		2,10	,66
42a	...nehme ich es leichter als andere in der gleichen Situation.		2,12	,73
42o	...finde ich meine Ruhe immer noch schneller wieder als andere.		2,41	,74
	(n=964)	**17,0 % > theor. MW**	**2,17**	**,50**
Stress-Verarbeitungsfaktor (5): Soziale Abkapselung				
Item	Inhalt		**MW**	**s**
42u	...gehe ich dem Kontakt mit anderen aus dem Weg.		1,89	,74
42k	...schließe ich mich von meiner Umgebung ab.		1,86	,73
	(n=970)	**10,9 % > theor. MW**	**1,88**	**,66**
Stress-Verarbeitungsfaktor (6): Vermeidungs- und Fluchttendenz				
Item	Inhalt		**MW**	**s**
42i	...nehme ich mir vor, solchen Situationen in Zukunft aus dem Weg zu gehen.		2,58	,77
42j	...habe ich nur den Wunsch, dieser Situation so schnell wie möglich zu entkommen.		2,44	,78
	(n=967)	**39,3 % > theor. MW**	**2,51**	**,67**

Tab. 13.17: Stress-Verarbeitungsstrategien in Allgemeinsituationen.

Frage: „Nehmen Sie nun bitte im Zusammenhang mit dem Bewältigen von belastenden Allgemeinsituationen (aus dem Berufs- und Privatleben) zu den folgenden Aussagen Stellung."
Antwortskala: „Wenn ich durch irgendetwas oder durch irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin...
(1)... nicht zutreffend. (2)... eher nicht... (3)... eher... (4)... zutreffend.

[5] Item f42n lädt zwar ebenfalls bzw. höher auf Faktor 5, wurde jedoch aufgrund ungenügender Qualität (deutliche Verringerung des Cronbach Alpha-Wertes) sowie aus inhaltlichen Gründen - dem Faktor 1 zugeordnet — die Testautoren nehmen die gleiche Zuordnung vor (vgl. Janke et al. 1985, S.18f) . Die Zuordnung des Items f42n der Aggressions-Subskala zum Faktor 1 führt nicht zu einer relevanten Verringerung des Cronbach Alpha-Wertes.

Den Daten zufolge laden auf ***Stress-Verarbeitungsfaktor 1*** Items, bei denen in Stress-Situationen tendenziell mit Selbstmitleid und Selbstbeschuldigung reagiert, der Neigung zur Resignation, der ständigen gedanklichen Weiterbeschäftigung mit der Problemsituation bzw. der Entwicklung von Aggressionen. (Dieser *Stress-Verarbeitungsfaktor* ähnelt dem Faktor 1 von Janke et al. (1985) und wird dort mit „Emotionaler Betroffenheit und Aufgeben" charakterisiert). Rund 23 Prozent der in dieser Stichprobe befragten Lehrer erreichen auf diesem Stress-Verarbeitungsfaktor einen Mittelwert oberhalb des theoretischen Mittelwertes von $MW_{theoretisch}$=2,5 und reagieren damit nach eigenen Angaben tendenziell in der für den Stress-Verarbeitungsfaktor 1 charakteristischen Weise (vgl. Tab. 13.17).

Auf ***Stress-Verarbeitungsfaktor 2*** laden Items, bei denen in Stress-Situationen eher nach Selbstbestätigung und Ersatzbefriedigung in anderen Bereichen gesucht wird bzw. der Versuch, sich sich selbst abzulenken unternommen wird. Auf über 38 Prozent der Gymnasiallehrer (MW>2,5) treffen diese Handlungsweisen zur Stress-Verarbeitung im Sinne dieses Faktors tendenziell zu (vgl. Tab. 13.17).

Auf ***Stress-Verarbeitungsfaktor 3*** laden Items, bei denen zunehmend versucht wird, die Situation sowie eigene Reaktionen kontrollieren zu können und durch positive Selbstinstruktionen mit der Streßsituation umzugehen. (Dieser *Stress-Verarbeitungsfaktor* entspricht Faktor 2 von Janke et al. (1985) und wird dort unter „Aktive Kontrollversuche von Belastungssituation und -reaktion" zusammengefaßt). Bei diesem Stress-Verarbeitungsfaktor ergibt sich für die vorliegende Stichprobe der mit Abstand höchste Durchschnittswert von MW=3,18. Über 97 Prozent der Befragten liegen über dem theoretischen Faktoren-Mittelwert und geben damit an, dass sie tendenziell mit den auf Faktor 3 hoch ladenden Stress-Verarbeitungsmaßnahmen reagieren (vgl. Tab. 13.17).

Stress-Verarbeitungsfaktor 4 *faßt Items zusammen, bei denen die Person dazu* neigt, ihre eigene Schuld an der Problemsituation abzuwehren oder versucht, den Streß herunterzuspielen, indem Vergleiche mit anderen angestellt werden. (Dieser *Stress-Verarbeitungsfaktor* entspricht Faktor 3 von Janke et al. (1985) und wird dort mit „Kognitiver Bewältigung durch Bewertungsveränderung" umschrieben). Für 17 Prozent der Lehrer liegen die Mittelwerte auf diesem Stress-Verarbeitungsfaktor über dem theoretischen Mittelwert (vgl. Tab. 13.17).

Auf ***Stress-Verarbeitungsfaktor 5*** laden Items, bei denen die Person auf Belastung tendenziell mit sozialer Abkapselung reagiert. Nur knapp 11 Prozent der Befragten liegen über dem theoretischen Mittelwert und neigen folglich dazu, sich in Stress-Situationen von ihrer sozialen Umwelt abzukapseln. Der für die vorliegende Stichprobe ermittelte Durchschnittswert des Stress-Verarbeitungsfaktors 5 liegt bei MW=1,88 und damit im Vergleich zu den anderen erfragten Bewältigungsformen mit Abstand am niedrigsten (vgl. Tab. 13.17).

Auf ***Stress-Verarbeitungsfaktor 6*** laden Items, bei denen die Person dazu neigt, vor Streßsituationen zu flüchten oder sie (zukünftig) zu meiden. Für knapp 40 Prozent der Befragten ergibt sich ein Mittelwert über $MW_{theoretisch}$=2,5; bei diesen Lehrkräften ist folglich Flucht- und Vermeidungsverhalten eine durchaus populäre Strategie im Umgang mit Stress (vgl. Tab. 13.17).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Korrelationsanalysen zwischen den verschiedenen Stress-Verarbeitungsfaktor und den Burnout-Maßen, belegen für fünf von sechs Strategie-Formen hochsignifikante Zusammenhänge zum Ausbrennen:

Der stärkste Zusammenhang besteht den Korrelationskoeffizienten von r=(-).29 bis r=.43 zufolge zwischen dem *Stress-Verarbeitungsfaktor 1* und Burnout: Personen, die mit Selbstmitleid, Selbstbeschuldigung, Resignation, gedanklicher Weiterbeschäftigung oder Aggressionen auf Stress-Situationen reagieren, sind stärker emotional erschöpft, neigen vermehrt zum Depersonalisieren und haben ein reduzierteres eigenes Wirksamkeitserleben, so dass sie - bezogen auf die beiden globalen Burnout-Maße - insgesamt stärker ausgebrannt sind (vgl. Tab. 13.18).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Stress-Verarbeitung in Allgemeinsituationen**					
	Faktor (1): SEMITL, SESCH, RESI, GEDWE, AGG	**.43 *****	**.46 *****	**.28 *****	**-.29 *****	**.39 *****
	Faktor (2): SEBEST, ERS, ABL	-.01	-.02	.05	.07 *	-.02
	Faktor (3): SITKON, REKON, POSI	**-.27 *****	-.17 ***	**-.24 *****	**.28 *****	-.19 ***
	Faktor (4): SCHAB, HER	**-.24 *****	**-.26 *****	-.11 **	**.21 *****	**-.21 *****
	Faktor (5): SOZA	**.39 *****	**.38 *****	**.29 *****	**-.26 *****	**.33 *****
	Faktor (6): VERM, FLU	**.25 *****	**.25 *****	**.20 *****	-.14 ***	**.24 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.18: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur Stress-Verarbeitung in Allgemeinsituationen

Die zusätzliche Betrachtung der Korrelationen zwischen Burnout und Stress-Verarbeitungsweisen auf Item-Ebene, die in Tabelle 13.19 berichtet werden, zeigt deutlich, dass beim Stress-Verarbeitungsfaktor (1) insbesondere *resignierendes Verhalten* burnout-fördernd zu sein scheint (r=.40) und vor allem zur emotionalen Erschöpfung (r=.42) führt. Auch *Selbstbemitleidung* ist vergleichsweise hoch mit dem Burnout-Gesamtwert sowie mit der emotionalen Erschöpfung korreliert (r=.30 bzw. r=.32) und sei daher als einzelne, sich offensichtlich ungünstig auswirkende Stress-Verarbeitungsstrategie erwähnt.

Item		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
	Faktor (1): SEMITL, SESCH, RESI, GEDWE, AGG					
42x	SEMITL	.29 ***	.30 ***	.20 ***	-.19 ***	.27 ***
42l	**SEMITL**	**.30 *** **	**.32 *** **	**.19 *** **	**-.20 *** **	**.30 *** **
42m	SECH	.25 ***	.28 ***	.17 ***	-.14 ***	.22 ***
42w	**RESI**	**.40 *** **	**.43 *** **	**.24 *** **	**-.28**	**.36 *** **
42v	GEDWE	.29 ***	.34 ***	.15 ***	-.18 ***	.26 ***
42n	AGG	.23 ***	.18 ***	.20 ***	-.19 ***	.21 ***
	Faktor (2): SEBEST, ERS, ABL					
42e	SEBEST	-.03	-.04	.03	.08 *	-.03
42d	ERS	-.08 **	-.09 **	-.02	.09 **	-.08 *
42r	SEBEST	.03	.03	.07 *	.03	.04
42q	ERS	.01	.01	.05	.07 *	.03
42c	ABL	-.02	-.05	.03	.02	-.03
	Faktor (3): SITKON, REKON, POSI					
42s	SITKON	-.22 ***	-.12 ***	-.21 ***	.23 ***	-.15 ***
42f	SITKON	-.19 ***	-.10 **	-.20 ***	.19 ***	-.15 ***
42g	REKON	-.07 *	.01	-10 **	.10 **	-.04
42h	POSI	-.28 ***	-.23 ***	-.21 ***	.25 ***	-.23 ***
42t	POSI	-.22 ***	-.16 ***	-.15 ***	.24 ***	-.16 ***
	Faktor (4): SCHAB, HER					
42b	SCHAB	-.05 (*)	-.09 **	.02	.05	-.06 (*)
42p	SCHAB	-.07 *	-.07 *	-.02	.09 **	-.06 (*)
42a	HER	-.24 ***	-.28 ***	-.10 **	.18 ***	-.24 ***
42o	HER	-.28 ***	-.26 ***	-.17 ***	.25 ***	-.23 ***
	Faktor (5): SOZA					
42u	**SOZA**	**.33 *** **	**.31 *** **	**.24 *** **	**-.23 *** **	**.28 *** **
42k	**SOZA**	**.36 *** **	**.36 *** **	**.27 *** **	**-.23 *** **	**.31 *** **
	Faktor (6): VERM, FLU					
42i	VERM	.21 ***	.21 ***	.16 ***	-.12 ***	.21 ***
42j	FLU	.22 ***	.23 ***	.18 ***	-.12 ***	.22 ***

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.19: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur Stress-Verarbeitung in Allgemeinsituationen auf Item-Ebene.

Zwischen dem *Stress-Verarbeitungsfaktor 5* und Burnout besteht ebenfalls ein enger Zusammenhang: Lehrkräfte, die verstärkt mit sozialer Abkapselung in stressigen Alltagssituationen reagieren, erreichen auf allen Burnout-Maßen, insbesondere auf der Dimension ‚Emotionale Erschöpfung', höhere Ausprägungen als Personen, die sich bei Stress nicht zurückziehen (vgl. Tab. 13.18 sowie Tab. 13.19).

In gleicher Weise, wenn auch weniger hoch, ist der Zusammenhang zwischen dem *Stress-Verarbeitungsfaktor 6*, der zu Vermeidungs- und Fluchtverhalten neigt, und Burnout zu beobachten (vgl. Tab. 13.18 und 13.19).

Für den *Stress-Verarbeitungsfaktor 3* ergeben sich negative Korrelationen zum Burnout: Befragte, die in Stess-Situationen mit Situations- und Reaktionskontrollversuchen sowie mit positiver Selbstinstruktion reagieren, sind tendenziell weniger emotional erschöpft, depersonalisieren weniger

und haben ein höheres berufliches Wirksamkeitserleben. Dementsprechend sind sie insgesamt weniger vom Ausbrennen betroffen und erreichen niedrigere Burnout-Phasenwerte (vgl. Tab. 13.18 und 13.19). Wie aus den Korrelationsanalysen mit den einzelnen Items abzulesen ist, scheinen insbesondere Maßnahmen zur *positiven Selbstinstruktion* nach dem Motto „Ich kann damit fertig werden und lasse mich nicht entmutigen!“ negativ mit Burnout zu korrelieren und sich schützend im Hinblick auf Burnout auszuwirken. Zudem können Versuche zur Wiedererlangung der *Situationskontrolle* durch aktive Maßnahmen Ausprägung von Burnout entgegenwirken (vgl. Tab. 13.19).

Auch für den *Stress-Verarbeitungsfaktor 4* zeigen sich Zusammenhänge zu den Burnout-Maßen in derselben Richtung und ähnlicher Intensität wie bei Typ 3. Die für Stress-Verarbeitungsfaktor 4 charakteristischen Strategien korrelieren insbesondere negativ mit der Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung (vgl. Tab. 13.18). In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der Korrelationsanalysen mit den Einzel-Items und Burnout lohnenswert, denn diese zeigen, dass die Korrelation des Faktors (4) kaum auf der Strategie ‚*Schuldabwehrverhalten‘,* sondern hauptsächlich auf der Strategie ‚*Herunterspielen der Situation durch Vergleich mit Anderen'* beruhen (vgl. Tab. 13.19). Die Einstellung, dass man schneller als andere Personen in vergleichbarer Situation mit dem Stress fertig werden bzw. schneller zur Ruhe kommen wird, scheint folglich vor starker emotionaler Erschöpfung zu bewahren.

Für den *Stress-Verarbeitungsfaktor 2* lassen sich als einzigen Faktor keine nennenswerten Zusammenhänge bei sämtlichen Burnout-Maßen nachweisen. Folglich scheint es sich auf die Ausprägung von Burnout weder fördernd noch hemmend auszuwirken, ob Personen in Stress-Situationen mit der Suche nach Selbstbestätigung, Ersatzbefriedigung bzw. Ablenkung reagieren oder nicht (vgl. Tab. 13.19).

Folgt man der Interpretation von Bühl & Zöfel (1999), sind die für die anderen fünf Stress-Verarbeitungsfaktoren und Burnout berechneten Korrelationen in Bezug auf ihre Höhe ($r<.50$) insgesamt als vergleichsweise eher 'gering bis mittel‘ zu bezeichnen, allerdings sind sie hochsignifikant. Ansonsten kann den Ergebnissen zufolge von einem nicht unbedeutenden Einfluß des Bewältigungsverhaltens in alltäglichen Stress-Situationen auf die einzelnen Burnout-Komponenten sowie auf das komplexe Phänomen des Ausbrennens insgesamt ausgegangen werden, der speziell bei den indirekt-inaktiven Strategien mit „regressiv-resignierendem Charakter“ der *Stress-Verarbeitungsfaktoren 1 und 5* deutlich wird.

13.4.2 Coping im Schulalltag

Die Variable ‚Coping im Schulalltag' besteht aus leicht modifizierten Items der deutschen Version nach Barth (1990) des englischsprachigen Original Coping-Fragebogen (COP) von Pines, Aronson & Kafry (1985). Der theoretische Rahmen des Coping-Fragebogens geht über die Auffassung von Lazarus (1974) hinaus. Nach Lazarus (1966) sind Bewältigungsstrategien in direkte und indirekte Maßnahmen zu differenzieren. *Direkte* Bewältigungsstrategien richten sich gegen äußere, umweltbedingte Stressoren, während sich *indirekte* Bewältigungsstrategien ‚nach innen' richten, da sie das Verhalten und die Emotionen der Person selbst beeinflussen. Darüber hinaus identifizieren Pines, Aronson & Kafry (1985) neben der *direkt-indirekt Dimension* zusätzlich eine *aktiv-inaktive Dimension*: Den Autoren des Coping-Fragebogens zufolge zielen *aktive* Bewältigungsstrategien darauf ab, bestimmte Stressoren, die Stress-Situation oder aber die eigene Person selbst (aktiv) zu verändern, während *inaktive* Bewältigungsstrategien in der (kognitiven oder physischen) Vermeidung oder Verleugnung der Belastungssituation bzw. der Belastungsfaktoren zeigen (vgl. Pines et al. 1993). Folglich ergeben sich aus dem Zusammenspiel der zwei Bewältigungsdimensionen vier verschiedene Formen von Bewältigungsstrategien: (1) direkt-aktive, (2) direkt-inaktive, (3) indirekt-aktive sowie (4) indirekt-inaktive Coping-Strategien.

Die Items des in der deutschen Version von Barth (1990) eingesetzten Coping-Fragebogens beziehen sich inhaltlich auf die Situation von Lehrern und werden in der vorliegenden Version anhand einer vier-stufigen Skala in Abhängigkeit von ihrem Zutreffen beurteilt. In ihrer Untersuchung konnte Barth (1990) die vier oben beschriebenen Coping-Formen faktorenanalytisch nicht zufriedenstellend replizieren und empfielt daher, anstelle der Dimensionen aktiv-inaktiv bzw. direkt-indirekt eine Interpretation auf Item-Ebene in Betracht zu ziehen (vgl. Barth 1990, S.211-214). Die Itemqualitäten der drei letzten Faktoren können jedoch aufgrund der zum Teil ungenügenden Trennschärfen nicht mehr als zufriedenstellend bezeichnet werden (vgl. Anhang, Tab. B.17). Folglich bleibt die Erfassung bzw. Strukturierung von Coping-Faktoren problematisch und ist in Folgeuntersuchungen noch weiter zu analysieren. Wie auch von Barth empfohlen, wurden daher in dieser Untersuchung zusätzlich die Korrelationen zwischen Burnout und den einzelnen Coping-Items berechnet, die in Tabelle 13.22 berichtet werden und auf die an entsprechender Stelle eingegangen wird (s.u.). Mit den vorliegenden Daten wurden anhand der 19 Items sechs Faktoren ermittelt (vgl. Tab. 13.20), die jeweils mit „Lehrer-Coping-Faktor" umschrieben werden, um – in Abgrenzung zum SVF, der auf Allgemeinsituationen bezogen ist - ihren inhaltlichen Bezug zu Situationen des Lehrerdaseins im Schulalltag zu demonstrieren (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Anteil erklärter Varianz: 49,4 %, vgl. Anhang, Tab. B.17).

Lehrer-Coping-Faktor 1: Ignorieren, Vermeidung, innerer Rückzug			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
31g	...die belastende Situation ignorieren (sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, sich lang-sam daran gewöhnen, es als „normal" empfinden: „So ist es halt, da kann man nichts machen!")	1,74	,68
31l	...das eigene Anspruchsniveau senken (z.B. von den Schülern weniger verlangen).	1,79	,60
31i	...die belastende Situation vermeiden (z.B. dem betreffenden Kollegen oder den betreffen-den Schülern aus dem Weg gehen; die Schüler beschäftigen z.B. Stillarbeit oder mit Abschreiben).	1,62	,61
31r	...das eigene Engagement zurücknehmen, sich innerlich zurückziehen.	1,76	,65
	(n=964) **3,4 % > theor. MW**	**1,73**	**,44**
Lehrer-Coping-Faktor 2: Ersatzhandlung, Flucht, Aggression			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
31h	...mehr rauchen, trinken oder Beruhigungstabletten nehmen (zur Entspannung, zum Abscha-lten oder Einschlafen ein Bier trinken oder Tabletten nehmen bzw. unter Streß verstärkt rauchen).	1,33	,60
31f	...krank werden (ein paar Tage zu Hause bleiben, um die Situation dann wieder besser durchzustehen).	1,08	,28
31s	...zeigen, daß man „fix und fertig" ist (z.B. durch einen Wutausbruch, mit der Faust auf den Tisch schlagen, Türenknallen, Herumschreien oder Weinen).	1,35	,52
31q	...die Situation verlassen (z.B. kurz aus dem Lehrerzimmer/ der Klasse gehen und etwas verschnaufen).	1,14	,38
	(n=970) **0,1 % > theor. MW**	**1,22**	**,28**
Lehrer-Coping-Faktor 3: Aktive Kontrollversuche, Kompetenzerweiterung, Situationsveränderung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
31o	...Beeinflussung ganz bestimmter Streßfaktoren (z.B. sich besonders gründlich vorbereiten).	2,79	,67
31p	...alle Handlungsweisen besonders absichern (z.B. durch Schulordnung und Lehrplan oder durch Rücksprache mit der Schulleitung).	2,20	,72
31m	...die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen erweitern (z.B. durch fachliche Fort- und Weiterbildung, Supervision).	2,68	,64
31e	...die belastende Situation verändern (z.B. offen die Situation in der Klasse ansprechen und aktiv reagieren).[6]	2,84	,69
	(n=968) **52,0 % > theor. MW**	**2,63**	**,42**
Lehrer-Coping-Faktor 4: Fachliche Rateinholung und Stärkung der Selbstkontrolle			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
31d	...mit einem fachlichen Berater (z.B. Schulpsychologen) darüber sprechen.	1,27	,52
31n	...Entspannungstechniken und Selbsterfahrung (z.B. autogenes Training oder Meditation) erlernen oder verstärkt anwenden.	1,68	,81
	(n=970) **2,3 % > theor. MW**	**1,47**	**,52**
Lehrer-Coping-Faktor 5: Ablenkung, positive Selbstinstruktion durch kognitive Umbewertung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
31j	...Ablenkung und Ausgleich suchen (körperliche Betätigung in Haus und Garten, Sport, Un-ternehmungen mit der Familie, Aufgaben außerhalb des Berufes suchen z.B. in Vereinen).	2,75	,77
31k	...eine positive Einstellung einnehmen (z.B. es als eine Herausforderung betrachten, der man sich gerne stellt).	2,89	,63
	(n=970) **57,3 % > theor. MW**	**2,82**	**,53**
Lehrer-Coping-Faktor 6: Suche nach sozialer Hilfe im Gespräch			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
31b	...mit einer Kollegin/ einem Kollegen darüber sprechen.	2,82	,65
31a	...mit dem Partner/ Partnerin darüber sprechen.	2,86	,86
31c	...mit einer Freundin/ einem Freund (die/der nicht „vom Fach" ist) darüber sprechen.	1,99	,72
	(n=959) **55,7 % > theor. MW**	**2,55**	**,49**

Tab. 13.20: Coping im Schulalltag.

Frage: „Wie bewältigen Sie persönlich schulische Probleme und Belastungen?" „Um schulische Belastungs-situationen ertragen und überwinden zu können, nehme ich folgende *Möglichkeiten wahr...*
*Antwortskala:(1)...*nicht zutreffend. *(2)...*eher nicht zutreffend. *(3)...*eher zutreffend. *(4)...*zutreffend.

[6] Item f31e lädt fast in gleicher Höhe auf dem Faktor (1), und zwar negativ. Aus inhaltlichen Gründen wurde es jedoch dem 3. Faktor zugeordnet, wodurch keine Beeinträchtigung des Cronbach Alpha-Wertes erfolgte.

Die sechs Faktoren können zusammenfassend folgendermaßen charakterisiert werden:

Lehrer-Coping-Faktor 1: Ignorieren oder Vermeidung der Situation, innerer Rückzug. (Dieser Faktor weist inhaltliche Parallelen zu den Stress-Verarbeitungsfaktoren 5 und 6 auf und korreliert mit beiden r=.37 bzw. r=.30, vgl. den vorangegangenen Abschnitt). Knapp ein Viertel der Befragten erreicht für die dem Lehrer-Coping-Faktor 1 zugeordneten Verhaltensweisen einen Mittelwert, der oberhalb des theoretischen Faktoren-Mittelwertes (von 2,5) liegt und neigen zu Coping-Strategien, die mit Vermeidung, Ignorieren oder innerem Rückzug beschrieben werden können (vgl. Tab. 13.20).

Lehrer-Coping-Faktor 2: Ersatzhandlung, Flucht, Aggression. Die auf dem Lehrer-Coping-Faktor 2 hoch ladenden Verhaltensweisen werden nach Angaben der befragten Lehrkräfte fast überhaupt nicht in beruflichen Stress-Situationen eingesetzt, der Durchschnittswert ist mit MW=1,22 extrem niedrig (vgl. Tab. 13.20).

Lehrer-Coping-Faktor 3: Aktive Kontrollversuche, Kompetenzerweiterung und Situations-veränderung. Für 52 Prozent der Lehrer ergibt sich auf diesem Coping-Faktor ein Mittelwert oberhalb von $MW_{theoretisch}$=2,5. Folglich neigen rund die Hälfte der Befragten, in beruflichen Problemsituationen dazu, mit aktiven Maßnahmen zur Kontrolle bzw. Veränderung der Situation sowie durch Erweiterung ihrer eigenen Kompetenz zu reagieren (vgl. Tab. 13.20).

Lehrer-Coping-Faktor 4: Fachliche Rateinholung und Stärkung der Selbstkontrolle. Die Maßnahmen, welche auf Coping-Faktors 4 laden, werden dem Durchschnittswert von MW=1,47 zufolge von den befragten Lehrkräften nur relativ selten als Möglichkeit zur Bewältigung von beruflichen Problemsituationen wahrgenommen. Für nur 2,3 Prozent ergibt sich ein Mittelwert oberhalb von $MW_{theoretisch}$=2,5 (vgl. Tab. 13.20).

Lehrer-Coping-Faktor 5: Ablenkung, positive Selbstinstruktion durch kognitive Umbewertung. Die Mehrheit, genauer rund 57 Prozent der befragten Gymnasiallehrer reagiert bei beruflichem Stress tendenziell mit Maßnahmen zur Ablenkung, kognitiver Umbewertung der Situation sowie positiver Selbstinstruktion, die dem Coping-Faktor 5 zugeordnet werden. Für diese Personen ergibt sich ein Mittelwert über 2,5. Mit MW=2,82 kann für diesen Coping-Faktor der höchste Durchschnittswert berechnet werden (vgl. Tab. 13.20).

Lehrer-Coping-Faktor 6: ***Suche nach sozialer Hilfe im Gespräch.*** Rund 56 Prozent der Lehrer neigen in schulischen Problemsituationen dazu, im Gespräch soziale Hilfe zu erhalten. Der Durchschnittswert für diesen Coping-Faktor liegt bei MW=2,55 (vgl. Tab. 13.20).

Eine zwar stark vereinfachende, doch inhaltlich nachvollziehbare Interpretation ließe sich – in Anlehnung an die im vorangegangenen Abschnitt besprochenen Stress-Verarbeitungsstrategien des SVF - durch Zusammenfassung der Faktoren 1 und 2, die mit r=.33 vergleichsweise hoch

miteinander korreliert sind, sowie eine Zusammenfassung der Faktoren 3, 4, 5 und 6 erreichen: Damit könnte ein **Coping-Faktor (A)** mit regressiv-resignierenden, *tendenziell sogar destruktiven, indirekt-inaktiven Coping-Strategien*, welche (zumindest längerfristig) eher nicht zu einer Streßreduzierung bzw. Problembewältigung führen (Summenscore aus Faktor 1 und 2, r_{tt}: ,6352) beschrieben werden. Dieser regressiv-resignierende, eher nicht-bewältigende Coping-Faktor A weist inhaltliche Parallelen zu den Stress-Verarbeitungsfaktoren 1, 5 und 6 in Allgemeinsituationen des SVF auf, (die Korrelationskoeffizienten zwischen diesen drei SVF-Faktoren und dem Coping-Faktor (A) betragen r=.32, r=.37 bzw. r=.28; vgl. auch Kap. 13.4.1).

Dem eben beschriebenen Coping-Verhalten kann ein **Coping-Faktor (B)** gegenübergestellt werden, der *tendenziell konstruktive, aktiv-direkte Coping-Strategien* einsetzt, die zu einer konkreten Problem-Bewältigung bzw. zum Abbau von Streß führen können (Summenscore aus Faktor 3 bis 6, r_{tt}: ,5569). Für diesen Coping-Faktor finden sich zwar inhaltliche Ähnlichkeiten zum Stress-Verarbeitungsfaktor 3 in Allgemeinsituationen des SVF, die Korrelation zwischen beiden beträgt jedoch nur r=.21 (vgl. Kap. 13.4.1).

Die insgesamt vergleichsweise niedrigen Korrelationen für die vorliegende Lehrerstichprobe zwischen den in Allgemeinsituationen eingesetzten Faktoren der Stress-Verarbeitungs-Strategien des SVF (s. Kap. 13.4.1) und den im beruflich-schulischen Kontext eingesetzten Coping-Faktoren des hier besprochenen Coping-Fragebogens weisen auf einen gewissen Einfluß der Situations-Komponente in Bezug auf das Bewältigungsverhalten der Lehrer hin oder könnten auch mit den nicht durchgängig zufriedenstellenden Qualitäten der ermittelten Faktoren zusammenhängen (s.o. bzw. vgl. Tab. B.16 und B.17 im Anhang)[7].

Zusammenhänge zum Burnout.

Interessanterweise lassen sich im Zusammenhang mit dem Bewältigungsverhalten von Problem-situationen des beruflich-schulischen Kontextes anhand der durchgeführten Korrelationsanalysen bedeutsame und hochsignifikante positive Beziehungen zu sämtlichen Burnout-Maßen nur für die beiden *Coping-Faktoren 1 und 2* nachweisen. Diese beiden Faktoren des Lehrer-Copings wurden oben als tendenziell "regressiv und resignierend" bezeichnet, weil auf ihnen eher inaktiv-indirekte Strategien laden, die mehrheitlich nicht zur konkreten Problembewältigung beitragen, sondern eher noch destruktiv sein können. Die Zusammenhänge zum Burnout bewegen sich zwischen r=(-).20 und r=.46 (vgl. Tab. 13.21).

[7] Die Frage nach dem Vorhandensein einer Situationsspezifität bei der Wahl von Stress-Bewältigungsstrategien konnte - wie bereits in Kap. 13.4.1 angesprochen - bislang noch nicht eindeutig beantwortet werden. In diesem Zusammenhang wurden in der vorliegenden Untersuchung in zwei getrennten Item-Batterien zum einen nach dem Bewältigungsverhalten für Allgemeinsituationen des Alltags und zum anderen nach dem Bewältigungsverhalten im beruflichen Kontext, der mit Beispielen des Schullebens ergänzt wurde, gefragt.

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
2	**Coping im Schulalltag**					
	Faktor (1): Ignorieren, Vermeidung, innerer Rückzug	**.46 *****	**.39 *****	**.39 *****	**-.35 *****	**.41 *****
	Faktor (2): Ersatzhandlung, Flucht, Aggression	**.32 *****	**.32 *****	**.25 *****	-.20 ***	**.29 *****
	Faktor (3): Aktive Kontrollversuche, Kompetenzerweiterung, Situationsveränderung	-.08 *	.02	-.09 **	.17 ***	-.05
	Faktor (4): Fachl. Rateinholung, Stärkung der Selbstkontrolle	.01	.06	-.02	.04	.05
	Faktor (5): Ablenkung, positive Selbstinstruktion durch kognitive Umbewertung	**-.20 *****	-.14 ***	-.14 ***	**.22 *****	-.16 ***
	Faktor (6): Suche nach sozialer Hilfe im Gespräch	-.09 **	-.03	-.10 **	.09 **	-.05
	Regressiv-resignierends Coping A (Faktoren 1 und 2)	**.50 *****	**.44 *****	**.41 *****	**-.35 *****	**.44 *****
	konstruktives Coping B (Faktoren 3 bis 6)	-.15 ***	-.04	-.14 ***	**.22 *****	-.09 **

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.21: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zum Coping-Verhalten im Schulalltag

Für die zusammengefaßte Variable *‚regressiv-resignierendes Coping (A)‘* ergeben sich noch stärkere Zusammenhangsmaße zwischen r=(-).35 bis r=.50, die nach Bühl & Zöfel (1999) als Korrelationen von zum Teil mittlerer Stärke zu bezeichnen wären (vgl. Tab. 13.21).

Je stärker die Lehrer dazu neigen, in schulischen Problemsituationen mit Ignorieren, Vermeidungs-, Flucht- und innerem Rückzugsverhalten sowie mit Aggressionen zu reagieren, desto stärker sind sie emotional erschöpft, desto stärker depersonalisieren sie im Umgang mit ihren Schülern und desto eingeschränkter empfinden sie ihre persönliche Leistungsfähigkeit. Demzufolge weisen diese Lehrkräfte auch deutlich höhere Ausprägungen auf dem Burnout-Gesamtwert auf und befinden sich in höheren Burnout-Phasen (vgl. Tab. 13.21).

Die Analyse der Zusammenhänge auf Item-Ebene zeigt, dass speziell die Coping-Strategie *‚Rücknahme des eigenen Engagements’* unter den regressiv-resignierenden Verhaltensweisen am höchsten mit sämtlichen Burnout-Dimensionen und entsprechen hoch mit dem Burnout-Gesamtwert (r=.41) korreliert (vgl. Tab. 13.22). Maßnahmen zur *Situationsvermeidun*g zeigen nicht ganz so hohe, aber ebenfalls vergleichsweise enge Zusammenhänge zum Burnout (vgl. Tab. 13.22).

Demgegenüber zeigen sich für die *Coping-Faktoren 3, 4 und 6* keine nennenswerten Zusammenhänge. Für den *Coping-Faktor 5* ergeben sich negative Korrelationen zwischen r=(-).14 und r=.22, die zwar vergleichsweise gering bis sehr gering, aber hochsignifikant sind. Bei Coping-Faktor (5) ist die Analyse der Zusammenhänge zwischen Burnout und Coping auf der Ebene der einzelnen Items lohnenswert (vgl. Tab. 13.22): Wie die weitere Aufschlüsselung der

Zusammenhänge zeigt, hat im Gegensatz zur Strategie ‚Suche nach Ablenkung' speziell die Strategie *‚eine positive Einstellung einnehmen*' bedeutenden Einfluß auf die Ausprägung aller drei Burnout-Dimensionen und damit auf den Burnout-Gesamtwert (r=.40).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
	Coping im Schulalltag					
	Faktor (1): Ignorieren, Vermeidung, innerer Rückzug					
31g	Krank werden	.27 ***	.23 ***	.22 ***	-.21 ***	.26 ***
31l	Eigenen Anspruch senken	.25 ***	.19 ***	.24 ***	-.18 ***	.21 ***
31i	**Situation vermeiden**	**.33 *****	**.27 *****	**.28 *****	**-.25 *****	**.30 *****
31r	**Engagement zurücknehmen**	**.41 *****	**.36 *****	**.33 *****	**-.31 *****	**.35 *****
	Faktor (2): Ersatzhandlung, Flucht, Aggression					
31h	Rauchen/ Trinken/ Tabletten	.24 ***	.27 ***	.16 ***	-.12 ***	.21 ***
31f	Situation ignorieren	.16 ***	.16 ***	.11 ***	-.11 ***	.17 ***
31s	Zeigen, dass man fertig ist (Wut)	.22 ***	.19 ***	.18 ***	-.15 ***	.20 ***
31q	Situation verlassen	.15 ***	.12 ***	.14 ***	-.09 **	.15 ***
	Faktor (3): Aktive Kontrollversuche, Kompetenzerweiterung, Situationsveränderung					
31o	Beeinflussung v. Stressfaktoren	.04	.12 ***	-.03	.04	.06 (*)
31p	Handlungsweisen absichern	.08 *	.09 **	.08 *	-.01	.08 *
31m	Eigene Kompetenzen erweitern	-.13 ***	-.06 (*)	-.13 ***	.17 ***	-.10 **
31e	Situation verändern	-.19 ***	-.11 **	-.16 ***	.23 ***	-.16 ***
	Faktor (4): Fachliche Rateinholung, Stärkung der Selbstkontrolle					
31d	Mit fachlichem Berater sprechen	-.03	-.01	-.02	.05	.02
31n	Entspannungstechniken einsetzen	.03	.09 **	-.02	.02	.05 (*)
	Faktor (5): Ablenkung, positive Selbstinstruktion durch kognitive Umbewertung					
31j	Ablenkung/ Ausgleich suchen	.05 (*)	.08 *	.05	.01	.08 *
31k	**Positive Einstellung einnehmen**	**-.40 *****	**-.33 *****	**-.29 *****	**.37 *****	**.36 *****
	Faktor (6): Suche nach sozialer Hilfe im Gespräch					
31b	Mit Kollegen sprechen	-.12 ***	-.09 **	-.11 **	.09 **	-.10 **
31a	Mit Partner/in sprechen	.00	.07 *	-.03	.05 (*)	.03
31c	Mit Freund sprechen	-.08 *	-.07 *	-.07 *	.05	-.05

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 13.22: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zum Coping-Verhalten im Schulalltag auf Item-Ebene.

Je eher Lehrer in schulischen Problemsituationen dazu neigen, mit positiver Selbstinstruktion durch kognitive Umbewertung zu reagieren, also die Problemsituation als Herausforderung betrachten, der sie sich stellen wollen, desto weniger sind sie emotional erschöpft, desto weniger depersonalisieren sie und desto höher ist ihr eigenes berufliches Wirksamkeitserleben und desto niedriger sind sie insgesamt ausgebrannt (vgl. Tab. 13.22).

Die unter der Variable *‚konstruktives Coping (B)'* zusammengefaßten, eher aktiv-direkten Coping-Strategien der Faktoren 3, 4, 5 und 6 korrelieren vergleichsweise nur schwach negativ mit den Burnout-Maßen (zwischen r=(-).04 bis r=.22). Am höchsten ist der positive Zusammenhang zwischen diesen konstruktiven Maßnahmen und der BO-Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit (vgl. Tab. 13.22).

Insgesamt können hochsignifikante, positive Zusammenhänge speziell für die sogenannten eher inaktiv-indirekten ‚regressiv-resignierenden' Coping-Strategien, die zunächst sicher nicht zur echten Bewältigung im Sinne einer Beseitigung des Problems beitragen, und der Ausprägung von Burnout festgestellt werden.

13.5 Zusammenfassung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich unter der großen und heterogenen Auswahl der unter dem Komplex **'differentialpsychologische Individualmerkmale & Verhaltensweisen'** fallenden Variablen auf allen vier Ebenen verschiedene Zusammenhänge finden lassen, die in eine klare Richtung weisen und eine nicht unbedeutende Rolle bei der Ausprägung von Burnout spielen dürften. Anhand der Korrelationsanalysen lassen sich für einige differentialpsychologische Individualmerkmale & Verhaltensweisen hochsignifikante und plausible Zusammenhänge mit den drei Komponenten Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit nachweisen, die sich entsprechend auf die beiden globalen Burnout-Maße, also den Gesamtwert sowie die Burnout-Phasen-Einteilung, auswirken.

Die **(1) berufsbezogenen Einstellungen** (Kap. 13.1) weisen vergleichsweise niedrige Zusammenhänge zu den Burnout-Maßen auf. Als Ausnahme sei die Variable ‚*Berufung*' erwähnt: Die Auffassung vom 'Lehrerberuf als Berufung' ist negativ korreliert mit den Burnout-Komponenten. Ein deutlich stärkerer, ebenfalls negativer Zusammenhang läßt sich zwischen den Variablen *'Personenorientierung/ Beziehungsebene'* sowie *'Wichtigkeit von Beruf & Arbeit'* und der Ausprägung der Burnout-Maße nachweisen.

Von den **(2) Persönlichkeitsmerkmalen** (Kap. 13.2) besteht für alle drei untersuchte Aspekte ein Zusammenhang zum Burnout. Hierbei fällt die Variable *'Grundstimmung / Interpretationstendenz*' durch ihre hohe Korrelation zu den einbezogenen Burnout-Maßen auf. Für die beiden Faktoren Optimist bzw. Pessimist lassen sich die im Vergleich zu sämtlichen untersuchten differential-psychologischen Individualmerkmalen & Verhaltensweisen stärksten Zusammenhangskoeffizienten mit dem Burnout-Gesamtwert von bis zu r=.60 bzw. r=.62 ermitteln. Der *Verhaltenstyp* im Sinne eines Typ-B-Verhaltens, welches als ruhig, gelassen und entspannt charakterisiert werden kann und

zum Typ-A-Verhalten gegensätzlich ist, hat offensichtlich einen hemmenden Einfluß auf die Ausprägung von Burnout, wobei der Zusammenhang mit r=(-).31 deutlich geringer ist. Die *Unsicherheit bzw. Angst in sozialen Situation* korreliert wiederum positiv mit Burnout.

Unter den **(3) subjektiven Deutungsprozessen** (Kap. 13.3) sind die Variablen *'Wahrgenommene Eignung/ Berufsbezogenes Selbstbewußtsein'* sowie *'Internale Kontrollüberzeugung'* negativ mit Burnout korreliert, wobei die Zusammenhänge für die berufliche Eignungswahrnehmung höher und bereits von mittlerer Stärke sind. Externale Kontrollüberzeugungen sind hochsignifikant positiv mit den Burnout-Maßen korreliert.

Für das **(4) Bewältigungsverhalten** (Kap. 13.4) lassen sich ebenfalls bedeutsame Zusammenhänge zum Burnout nachweisen, die zwar bei keinem Faktor höher als r=.50 sind, aber hochsignifikant und in ihrer eindeutigen Richtung mehr als nur Tendenzen darstellen. Nach den Ergebnissen bezüglich der *Stress-Verarbeitungs- und Coping-Strategien* ist davon auszugehen, dass das Bewältigungsverhalten der Lehrer sowohl für Probleme *in alltäglichen Allgemeinsituationen* als auch für den *beruflichen Schulkontext* einen in seiner Höhe vergleichbaren, ähnlich gerichteten Einfluß auf die Ausprägung der Burnout-Dimensionen und damit auf das Gesamterleben des Burnout-Syndroms hat. Die situative Komponente beim Bewältigungsverhalten scheint aufgrund der ähnlichen Zusammenhänge zur Ausprägung der Burnout-Maße insgesamt vernachlässigbar zu sein. Insbesondere die *inaktiv-indirekten, nicht zu einer konsequenten Problembeseitigung führenden* und daher in der vorliegenden Arbeit *als eher "regressiv-resignierende" Coping- bzw. Stress-Verarbeitungsstrategien* bezeichnete Maßnahmen scheinen die entscheidende Rolle bei der Burnout-Entwicklung zu spielen. Für diese Form des Bewältigungsverhaltens lassen sich eindeutige Zusammenhänge in Form von hochsignifikanten positiven Korrelationen nachweisen (bis zu r=.50). Je mehr die Befragten dazu neigen, derartige Coping-Strategien einzusetzen, desto stärker sind bei ihnen die Burnout-Komponenten Emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit ausgeprägt, so dass sie in höherem Maße vom Syndrom des Ausbrennens insgesamt betroffen sind.

Demgegenüber sind negative Zusammenhänge zwischen Burnout und *aktiven, direkt an der Stress-Quelle ansetzenden und damit als "konstruktiv" bezeichneten Coping-Strategien in berufsbezogenen Problemsituationen* sowie bezogen auf *Allgemeinsituationen des Alltags* zwar zum Teil hochsignifikant, aber insgesamt deutlich geringer. Die Koeffizienten für konstruktive Coping-Strategien sind nicht größer als r=.22 bzw. r(-).28 für den SVF-Faktor (3), auf dem Maßnahmen der Situations- und Reaktionskontrolle sowie der positiven Selbstinstruktion laden. Eine Ausnahme bildet die Coping-Strategie *‚Positive Selbstinstruktion‘* nach dem Motto „Ich betrachte diese Stress-Situation als eine berufliche Herausforderung, der ich mich (gerne) stelle!“. Für derartiges Coping-Verhalten im Lehreralltag zeigen sich die deutlich höchsten negativen Korrelationen zum Burnout-

Gesamtwert mit r=(-).40 sowie für die Burnout-Dimensionen (zwischen r=(-).29 bis r=.37). Maßnahmen der positiven Selbstinstruierung scheinen folglich der Entwicklung von Burnout vergleichsweise am effektivsten entgegenzuwirken.

Unter sämtlichen hier untersuchten Arten des Bewältigungsverhaltens kann insgesamt der - unterstellte präventive - Einfluß der aktiv-direkten und konstruktiv-problemorientierteren Coping-Strategien zur Stress-Bewältigung bzw. -verarbeitung sowohl für den beruflichen als auch den allgemeinen Kontext auf das Ausbrennen der befragten Lehrer geringer eingeschätzt werden als der negative, offensichtlich burnout-fördernde Zusammenhang mit den indirekt-inaktiven bzw. regressiv-resignierenden Strategien, die durch Flucht- und Vermeidungsverhalten, Ignorieren, soziale Abkapselung, Resignation, Selbstbemitleidung und inneren Rückzug gekennzeichnet sind.

Insgesamt sind die hier berichteten Zusammenhänge inhaltlich plausibel und können im wesentlichen die Ergebnisse publizierter Burnout-Studien replizieren bzw. zur weiteren Differenzierung beitragen (vgl. u.a. Gamsjäger 1994, Barth 1990, Kramis-Aebischer 1995 oder Rudow 1994). Die Korrelationen sind zum Teil positiv, im Sinne eines verstärkenden Einflusses auf die Ausprägung von Burnout, und zum Teil negativ, im Sinne eines hemmenden bzw. reduzierenden Einflusses auf das Burnout-Erleben. Folglich lassen sich potentiell burnout-hemmende sowie burnout-fördernde Umgangsweisen mit Stressoren identifizieren. In welcher (chronologischen) Richtung die hier festgestellten Wirkungszusammenhänge sind - ob etwa die Ausprägung von Burnout durch die jeweiligen differential-psychologischen Individualmerkmale & Verhaltensweisen beeinflußt wird oder umgekehrt bzw. ob sie sich, was m.E. nach naheliegend ist, generell *gegenseitig* beeinflussen im Sinne von Rückwirkungsprozessen - kann nur vermutet, mit den vorliegenden Daten jedoch nicht bewiesen werden.

14 Zusammenhänge zwischen situativen Arbeits- & Organisationsbedingungen und Burnout

Bei der Erfassung von situativen arbeits- und organisationsbezogenen Bedingungen wird unterschieden zwischen

(1) der (subjektiven) Einschätzung der situativen Bedingungen durch die jeweils befragte Lehrkraft (Kap. 14.1) und
(2) den (objektiven) Tätigkeits- und Organisationsmerkmalen, welche über den Schulleiter-Fragebogen erfaßt werden (Kap. 14.2).

In diesem Kapitel sollen die unter den genannten Kategorien erhobenen Variablen mit Bezugnahme auf ihre theoretische Grundlegung, auf die zu ihrer Erfassung eingesetzten Instrumente und auf ihre Ausprägungen dargestellt sowie die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse zwischen den einzelnen Merkmalen und den untersuchten Burnout-Maßen berichtet werden (vgl. auch die einleitenden Ausführungen in Kap. 12 und 13).

14.1 Einschätzung situativer Bedingungen der Arbeit & Organisation

Die Einschätzung situativer Bedingungen, die mit der Arbeit und Organisation zusammenhängen, durch die Lehrkräfte bezieht sich auf mehrere Aspekte. Hierunter fallen:

(1) Wahrnehmung von Problemen des Schulalltags,
(2) Beurteilung der Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums,
(3) Beurteilung der Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern,
(4) Bewertung des Schulklimas sowie
(5) Soziale Unterstützung.

14.1.1 Problembereiche im Schulalltag

Die Frage nach der Wahrnehmung von Problemen des Schulalltages ist über sechs Items zu beantworten, die sich jeweils auf verschiedene Bereiche des Schulalltages beziehen. Die Items wurden in Anlehnung an die faktorenanalytisch durch Kischkel et al. (1980) ermittelten Kategorien von relevanten Problembereichen in Schulen zusammengestellt und sind jeweils mit Beispielen erläutert. Auf einer vierstufigen Skala ist anzugeben, wie häufig die Lehrer Probleme in den einzelnen Bereichen wahrnehmen. Neben der Betrachtung der einzelnen Problembereiche, die ja

bereits zusammengefaßte Kategorien darstellen, wird zusätzlich ein Gesamtwert der Problemwahrnehmung durch Summierung der sechs Items gebildet. Faktorenanalytisch ergibt sich eine Dimension mit 37,6 % erklärter Varianz (vgl. Anhang, Tab. B.18).

Wahrnehmung von Schulalltagsproblemen				
Item	Inhalt*	**MW**	**s**	**% > theor. MW**
25b	Schülerzentriertheit	2,80	,74	**66,6 %**
25a	Ausstattung der Schule	2,66	,93	**58,1 %**
25d	Lehrerkooperation	2,28	,71	**32,6 %**
25f	Schulverwaltung / -organisation	2,95	,79	**73,2 %**
25c	Schülerdisziplin	2,43	,72	**43,4 %**
25e	Curriculum	2,44	,75	**43,3 %**
(n=960)	**49,3 % > theor. MW**	**2,59**	**,48**	

* Zu den einzelnen Items werden im Fragebogen jeweils mehrere erläuternde Beispiele genannt (vgl. Anhang, Fragebogen).

Tab. 14.1: Wahrnehmung von Schulalltagsproblemen.
Frage: Wie häufig nehmen Sie persönlich in den folgenden, mit Beispielen versehenen Bereichen Ihres Schulalltages Probleme wahr?
Antwortskala: (1)...sehr selten. (2)...selten. (3)...häufig. (4)...sehr häufig.

Je höher dieser Gesamtwert ist, desto häufiger nimmt die Person Probleme der entsprechenden Bereiche in ihrem beruflichen Alltag wahr. Den in Tabelle 14.1 berichteten Durchschnittswerten zufolge beurteilen die Lehrer die *Verwaltung und Organsation* an ihrer Schule am negativsten – knapp drei Viertel stellen in diesem Bereich häufig bis sehr häufig Probleme fest. Genau zwei Drittel der Befragten sehen bezüglich der *Schülerzentriertheit* häufig bis sehr häufig Probleme (vgl. Tab. 14.1). Die *Ausstattung* der Schule wird von rund 58 Prozent als eher problematisch wahrgenommen. Probleme bezüglich *Curriculum*, *Schülerdisziplin* oder *Lehrerkooperation* registrieren nach den Durchschnittswerten, die unterhalb des theoretischen Mittelwertes von $MW_{theoretisch}$=2,5 liegen, zwischen knapp einem Drittel und knapp 44 Prozent der Gymnasiallehrer häufig bis sehr. Bezogen auf die Wahrnehmung von Problemen insgesamt ergibt sich ein Durchschnittswert von MW=2,59 (vgl. Tab. 14.1). Zur Analyse von Bundesländer-Differenzen, etwa der deutlich stärkeren Problemwahrnehmung im Bereich *Ausstattung* der Schule durch die Lehrer, die in den beiden neuen Bundesländern unterrichten, sei an dieser Stelle auf Böhm-Kasper et al. (2001b) verwiesen.

Zusammenhänge zum Burnout.

Für drei der sechs Bereiche lassen sich hochsignifikante positive Korrelationen von $r \geq .20$ zum Burnout-Gesamtwert sowie zur Dimension Emotionale Erschöpfung nachweisen (vgl. Tab. 14.2): Je häufiger die befragten Lehrer Probleme in Bezug auf Verwaltung und Organisation, Lehrerkooperation und Schülerdisziplin an ihrer Schule wahrnehmen, desto stärker sind sie emotional erschöpft, tendenziell dehumanisieren sie zudem mehr und haben ein reduzierteres berufliches Wirksamkeitserleben, so dass sie insgesamt in höherem Maße ausgebrannt sind als Lehrer, die seltener auf Probleme in den genannten Bereichen stoßen. Der Gesamtwert

'Problemwahrnehmung' korreliert zwischen r=.21 bis r=.34 mit den Burnout-Maßen. Eine Ausnahme bildet die Dimension 'Persönliche Leistungsfähigkeit', deren Zusammenhang zu sämtlichen Problemfeldern unter r=.20 liegt und die am stärksten mit Schülerdisziplin-Problemen negativ korreliert (r= -.17) ist, d.h. je eher Lehrer mit Problemen bezüglich der Schülerdisziplin konfrontiert sind, desto eingeschränkter ist ihr eigenes berufliches Wirksamkeitsempfinden (PA) (vgl. Tab. 14.2).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Probleme im Schulalltag**					
	Ausstattung der Schule	.10 **	.15 ***	.05	-.02	.11 ***
	Schülerzentriertheit	.16 ***	.19 ***	.14 ***	-.04	.17 ***
	Schülerdisziplin	**.23 *****	**.20 *****	.18 ***	-.17 ***	.18 ***
	Lehrerkooperation	**.20 *****	**.24 *****	.14 ***	-.09 **	.18 ***
	Curriculum	.15 ***	.16 ***	.13 ***	-.05	.12 ***
	Schulverwaltung/ -organisation	**.22 *****	**.29 *****	.13 ***	-.09 **	**.20 *****
	Problemwahrnehmung insgesamt	**.29 *****	**.34 *****	**.21 *****	-.12 ***	**.27 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 14.2: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur Wahrnehmung von Schulalltagsproblemen.

14.1.2 Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums

(1) Integration und Kommunikation zwischen den Lehrkräften.

Zur Ermittlung des Lehrer-Lehrer-Verhältnisses wurden Items der Skala von Kischkel et al. (1980) und Baumert, Bos & Watermann (1997) ausgewählt, die Aspekte der Integration des Einzelnen im Kollegium sowie Aspekte der Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb des Kollegiums erfassen. Die Skala zu den Kommunikationsstrukturen innerhalb der Lehrerschaft umfaßt sechs Items, welche auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen sind. Die Eindimensionalität wurde faktorenanalytisch überprüft, so dass ein Summenwert gebildet werden kann (Anteil erklärter Varianz: 46,5 %; vgl. Anhang, Tab. B.19). Je höher der Summenscore ausfällt, desto mehr fühlt sich die Person innerhalb des Kollegiums integriert, desto besser wird die Zusammenarbeit und (private, freizeitorientierte) Kommunikation der Lehrkräfte untereinander beurteilt.

Der Durchschnittswert für die vorliegende Lehrerstichprobe liegt mit MW=2,66 über dem theoretischen Skalenmittelwert, was darauf hinweist, dass das Verhalten innerhalb des Kollegiums eher positiv im Sinne von Integration und Kommunikation empfunden wird. Mit rund 57 Prozent, für die sich ein Mittelwert von MW > 2,5 ergibt, äußert die Mehrheit der Befragten tendenziell, dass ein positives Kommunikationsklima zwischen den Lehrern an ihrer Schule bestehe (vgl. Tab. 14.3).

Integration und Kommunikation zwischen den Lehrkräften			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
24i	...findet im Grunde keine echte Zusammenarbeit zwischen Lehrern statt.(-)	2,15	,82
24k	...werden die Lehrer ermuntert, Ideen und Materialien für den Unterricht auszutauschen.	2,57	,76
24l	...könnte ein Kollege mit der Unterstützung von anderen Lehrern rechnen, wenn er Probleme hat.	2,99	,64
24j	...treffen sich viele Lehrer auch außerhalb des Unterrichts und in ihrer Freizeit.	2,36	,75
24m	...treffen sich die Lehrkräfte regelmäßig, um über Unterrichtsziele und Unterrichtsthemen zu sprechen.	2,30	,86
24h	...werden private Dinge in Gesprächen zwischen Lehrern an unserer Schule vermieden.(-)	2,12	,77
	(n=962) **57,3 % > theor. MW**	**2,66**	**,52**

Tab. 14.3: Integration und Kommunikation zwischen den Lehrkräften.
Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!" „An unserer Schule..."
Antwortskala: (1) trifft nicht zu.. (2) trifft eher nicht zu. (3) trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

(2) Fachliche Kooperation innerhalb des Kollegiums.

In einer weiteren Skala wurde nochmals explizit nach der Kooperation der Lehrer untereinander in konkreten Vorbereitungs-, Planungs- und Abstimmungssituationen, welche für den Lehreralltag typisch sind, gefragt. Die Items der Skala „Lehrerkooperation" sind der Skala von Arnold, Bos, Koch, Koller & Leutner-Ramme (1997) entnommen und wurden für die Schulsituation entsprechend modifiziert. Sie besteht aus sechs Items, welche nach der fachlichen Kommunikation und Kooperation zwischen den Kollegen in verschiedenen Ebenen und Bereichen des Unterrichts- und Schullebens fragen. Aus den Items wird ein Gesamtwert gebildet, der die Intensität der beruflichen Zusammenarbeit, welche auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen ist, wiedergibt. Die Eindimensionalität der Skala konnte faktorenanalytisch bestätigt werden (Anteil erklärter Varianz: 51,4 %, vgl. Anhang, Tab. B.20).

Fachliche Kooperation			
Item	Inhalt*	**MW**	**s**
26c	... die Konzeption von Unterrichtseinheiten?	2,12	,85
26a	... die inhaltliche Abstimmung mit Ihren Fachkollegen?	2,57	,81
26e	... den Ablauf einzelner Unterrichtsstunden?	1,78	,77
26b	... die inhaltliche Abstimmung mit Kollegen anderer Fächer?	1,71	,62
26f	... methodisch/didaktische Schwierigkeiten?	2,08	,75
26d	... die Durchführung von Projekten?	2,19	,83
	(n=964) **16,1 % > theor. MW**	**2,08**	**,56**

Tab. 14.4: Fachliche Kooperation.
Frage: „Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kommunikation mit Kollegen. Wie intensiv ist Ihre Kommunikation hinsichtlich des Unterrichts bezug auf...?"
Antwortskala: (1) nicht intensiv. (2) weniger intensiv. (3) eher intensiv. (4) sehr intensiv.

Eine hohe Ausprägung des Summenscores besagt, dass die fachliche Kooperation als intensiv beurteilt wird, d.h. die Abstimmung, gemeinsame Planung, Konzeption und Durchführung von Unterrichtseinheiten und Projekten sowie die Besprechung von didaktisch-methodischen Problemen im Kollegenkreis erfolgt. Während die unter Punkt (1) untersuchte Kommunikation und Integration im

Kollegium - bezogen auf einen freundschaftlichen und privateren Umgang zwischen den Lehrern, der durchaus auch in der Freizeit gepflegt wird - nach den Angaben der Befragten tendenziell eher stattfindet als nicht stattfindet (s.o.), wird die rein *fachlich-berufliche* Kooperation eindeutig schlechter beurteilt: Der Durchschnittswert liegt mit MW=2,08 deutlich unter dem theoretischen Skalenmittelwert. Nur rund 16 Prozent der Befragten bezeichnet ihre fachliche Kooperation mit Kollegen insgesamt als eher intensiv bis sehr intensiv (vgl. Tab. 14.4).

Zusammenhänge zum Burnout.

Beide Arten von Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums weisen negative Zusammenhänge zu den untersuchten Burnout-Maßen auf. Die Zusammenhänge für die Variable *'Integration und Kommunikation'* sind noch deutlicher, die Korrelationskoeffizienten betragen zwischen r=-.20 bis r=-.28. Die fachliche Kooperation weist zwar auch hochsignifikante, aber niedrigere Korrelationen zu den Burnout-Maßen auf, die zwischen r=-.13 und r=-.22 liegen (vgl. Tab. 14.5).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
2	**Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums**					
	Integration und Kommunikation	**-.28 *****	**-.25 *****	**-.23 *****	**.20 *****	-.21 ***
	Fachliche Kooperation	**-.22 *****	-.14 ***	**-.20 *****	**.22 *****	-.13***

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 14.5: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur Einschätzung der Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums.

Als Tendenz bleibt festzuhalten, dass je weniger sich die Lehrer innerhalb ihres Kollegiums integriert fühlen, je weniger (private) Kommunikation und Kontakt zu den Kollegen besteht, je weniger intensiv auch die fachliche Kooperation und kollegiale Zusammenarbeit der Lehrer ist, desto stärker sind sie emotional erschöpft, desto stärker neigen sie zum Depersonalisieren und je eingeschränkter ist ihr berufliches Wirksamkeitserleben, was schließlich insgesamt zu höheren Ausprägungen der globalen Burnout-Maße führt.

14.1.3 Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern

Zur Ermittlung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wurden dreizehn Items der Skala von Kischkel et al. (1980) ausgewählt, welche auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen sind. Faktorenanalytisch lassen sich - ein Item (f24u) wurde wegen ungenügender Trennschärfe ausgeschlossen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001a) - drei Faktoren ermitteln. Der Anteil an aufgeklärter Varianz beträgt 53,0 % (vgl. Anhang, Tab. B.21).

Die drei Faktoren können inhaltlich folgendermaßen zusammengefaßt werden: Auf dem *ersten Faktor* laden Items, welche Schülerbezogenheit, das Engagement und die Förderzentrierung der Lehrkräfte erfassen. Der *zweite Faktor* bezieht sich auf die Aspekte Disziplin- und Leistungsdruck. Der *dritte Faktor* bezieht sich auf die Förderung und Erwartung von Selbständigkeit und Selbstbewußtsein der Schüler durch die Lehrerschaft.

Faktor 1: Schülerbezogenheit / Lehrerengagement / Förderzentrierung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
24y	...zählen nur die Leistungen der besten Schüler. (-)	1,75	,60
24p	...kümmert die meisten Lehrer die Meinung der Schüler wenig. (-)	1,96	,62
24z	...fällt es vielen Lehrern schwer, sich mit den Meinungen der Schüler ernsthaft auseinanderzusetzen. (-)	2,22	,64
24q	...bemühen sich die meisten Lehrer, daß auch die schwächeren Schüler mitkommen.	3,00	,50
24aa	...herrscht im allgemeinen ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern.	3,22	,48
24x	...diskutieren viele Lehrer oft mit den Schülern.	2,71	,61
24v	...bemühen sich viele Lehrer, die Schüler auch persönlich kennenzulernen.	2,60	,63
	(n=942) **89,8 % > theor. MW**	**2,94**	**,38**

Faktor 2: Disziplin- und Leistungsdruck			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
24w	...wird auf Fragen der Disziplin viel Wert gelegt.	2,91	,64
24s	...sind Ruhe und Ordnung den meisten Lehrern sehr wichtig.	3,05	,61
24n	...müssen die Schüler für eine gute Note viel leisten.	3,05	,57
24r	...wird viel von den Schülern verlangt.	2,96	,59
	(n=951) **82,5 % > theor. MW**	**3,00**	**,46**

Faktor 3: Selbständigkeitserwartung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
24t	...ist es den meisten Kollegen wichtiger, daß die Schüler gute Ideen haben als daß sie viel wissen.	2,25	,55
24o	...ermuntern die Kollegen die Schüler häufig, die eigenen Gedanken zu äußern, auch wenn sie falsch sein könnten.	2,98	,56
	(n=948) **34,6 % > theor. MW**	**2,62**	**,44**

Tab. 14.6: Lehrer-Schüler-Verhältnis.
Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!" „An unserer Schule..."
Antwortskala: (1) trifft nicht zu.. (2) trifft eher nicht zu. (3) trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

Eine hohe Ausprägung der drei Summenscores bedeutet jeweils, dass die Person das allgemeine Lehrer-Schüler-Verhältnis an der Schule im Sinne des jeweiligen Faktors einschätzt. Demzufolge verhalten sich bei einem hohen Summenwert des *1. Faktors* die Lehrkräfte sehr schülerbezogen, zeigen hohes Engagement und bemühen sich, den einzelnen Schüler zu fördern und auf seine Bedürfnisse einzugehen. Knapp 90 Prozent der Befragten erreichen einen Mittelwert von mehr als 2,5 und schätzen folglich das Verhalten der Lehrerkollegen an ihrer Schule insgesamt so ein, dass sich um *'Schülerbezogenheit, Lehrerengagement & Förderzentrierung'* bemüht wird (vgl. Tab. 14.6).
Eine hohe Ausprägung des *2. Faktors* bedeutet, dass an der Schule von den Lehrern ein starker Disziplin- und Leistungsdruck ausgeht. Knapp 83 Prozent der Befragten schätzen *den Disziplin- und*

Leistungsdruck an ihrer Schule eher hoch als niedrig ein. Der Durchschnittswert für diese Dimension liegt mit MW=3,00 auffallend hoch (vgl. Tab. 14.6). Ein hoher Summenwert des *3. Faktors* bedeutet schließlich, dass die Lehrer Selbständigkeit, Kreativität, Ideenreichtum und Selbstbewußtsein der Schüler fördern bzw. Wert darauf legen. Für etwas über ein Drittel der Gymnasiallehrer liegt der Mittelwert dieser Variablen '*Selbständigkeitserwartung'* im erhöhten Bereich über MW=2,5. Demzufolge legen die Lehrer durchschnittlich mehr Wert auf Disziplin und Leistung als auf die Selbständigkeit ihrer Schüler - zumindest werden die Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern durch die Befragten so eingeschätzt (vgl. Tab. 14.6).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Korrelationsanalysen für die Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern weisen auf eher schwache negative Zusammenhänge zu den untersuchten Burnout-Maßen hin. Lediglich die Variable *'Schülerbezogenheit, Lehrerengagement & Förderzentrierung'* weist zur Burnout-Dimension Depersonalisierung mit r=-.25 einen hochsignifikanten, bedeutsameren negativen Zusammenhang auf (vgl. Tab. 14.7).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
3	**Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern**					
	Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement/ Förderzentrierung	**-.22 *****	-.15 ***	**-.25 *****	.15 ***	-.18 ***
	Disziplin- und Leistungsdruck	-.18 **	-.09 **	-.17 ***	.19 ***	-.06
	Selbständigkeitserwartung	-.11 **	-.08 *	-.10 **	.11 **	-.08 *

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 14.7: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur Einschätzung der Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern.

Es ist inhaltlich nachvollziehbar, dass Lehrkräfte um so stärker zu einem depersonalisierenden Umgang mit Schülern neigen, je weniger sie selbst und ihre Kollegen schülerbezogenes, förderzentriertes und engagiertes Verhalten zeigen. Auch der Burnout-Gesamtwert ist um so höher, je niedriger die Ausprägung der Variable *'Schülerbezogenheit, Lehrerengagement & Förderzentrierung'* ist (r=-.22). Die Korrelationskoeffizienten für die Variablen *'Disziplin- und Leistungsdruck'* sowie für die Variable ;*Selbständigkeitserwartung*' liegen alle unter r=.20 (vgl. Tab. 14.7). Erwähnt werden soll der interessante Befund, dass die Lehrer ihre eigene Leistungsfähigkeit (PA) um so höher einschätzen, je stärker sie den Disziplin- und Leistungsdruck an ihrer Schule insgesamt beurteilen (r=.19).

14.1.4 Schulklima

Die Variable ‚Schulklima' wird anhand von sieben Items der Skala von Krüger, Grundmann & Kötters (1998) ermittelt. Darin sind Aussagen zu schulklimatischen Bedingungen auf einer vierstufigen Skala zu bewerten. Anhand der Lehrerdaten wurden zwei Faktoren ermittelt, wobei der Anteil aufgeklärter Varianz 59,0 % beträgt (vgl. Anhang, Tab. B.22).

Der *erste Faktor* hat das *subjektive Sich-Wohl-Fühlen des Lehrers an der Schule* zum Inhalt. Dem Durchschnittswert von MW=3,14 zufolge fühlen sich die Befragten an ihrer Schule mehrheitlich wohl, für rund 88 Prozent der Lehrer liegt der Mittelwert über dem theoretischen Faktorenmittelwert von 2,5 und weist somit in Richtung eines positiven Schulklimas (vgl. Tab. 14.8).

Faktor 1: Subjektives Sich-Wohl-Fühlen des Lehrers an der Schule			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
24g	...gibt es eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen.	3,06	,70
24f	...bin ich meist gut gelaunt.	3,19	,59
24c	...fühle ich mich wohl.	3,26	,68
24b	...gehen die Lehrer freundschaftlich miteinander um.	3,07	,55
	(n=957) **88,3 % > theor. MW**	**3,14**	**,47**

Faktor 2: Schülerbezogener freundlich-gewaltfreier Umgangsstil			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
24a	...gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um.	3,08	,39
24e	...sind die Schüler gegen Gewalt	3,20	,48
24d	...besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern.	3,10	,44
	(n=962) **98,1 % > theor. MW**	**3,13**	**,34**

Tab. 14.8: Schulklima.
Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!" „An unserer Schule..."
Antwortskala: (1) trifft nicht zu.. (2) trifft eher nicht zu. (3) trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

Auf dem *zweiten Faktor* laden Items, welche einen *auf die Schüler bezogenen freundlich gewaltfreien Umgangsstil* beschreiben. Die Lehrer der vorliegenden Stichprobe beurteilen auch den zweiten Faktor des Schulklimas positiv mit einem Durchschnittswert von MW=3,13. Rund 98 Prozent erreichen einen Faktorenmittelwert, der höher als 2,5 ist und damit auf einen *freundlichen gewaltfreien Umgangsstil* hindeutet (vgl. Tab. 14.8).

Für die folgende Auswertung wurde aus beiden Faktoren zusätzlich ein Gesamtwert gebildet, der die Einschätzung des allgemeinen Schulklimas wiedergibt. Je höher der Summenwert ist, desto günstiger wird das Schulklima von dem Befragten eingeschätzt, desto wohler fühlt er sich an „seiner" Schule, desto besser schätzt er den Umgang zwischen den Schülern und Lehrern ein. In der vorliegenden Lehrerstichprobe ergibt sich für den Schulklima-Gesamtwert ein Durchschnittswert von MW=3,14, der - den Angaben der Lehrer zufolge - auf ein insgesamt positives Schulklima im Sinne der beschriebenen Faktoren hinweist.

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Wahrnehmung des Schulklimas durch die Lehrer hängt in hochsignifikanter Weise mit der Ausprägung der untersuchten Burnout-Maße zusammen, für den Schulklima-Gesamtwert ergeben sich Korrelationen zwischen r=-.38 bis r=-.50 (vgl. Tab. 14.9). Die Differenzierung in zwei Schulklima-Faktoren zeigt, dass die Variable *'Subjektives Sich-Wohl-Fühlen des Lehrers an der Schule'*

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
4	**Schulklima**					
	Subjektives Sich-Wohlfühlen des Lehrers an der Schule	**-.53 *****	**-.48 *****	**-.38 *****	**-.38 *****	**-.43 *****
	Schülerbezogener freundlich-gewaltfreier Umgangsstil	**-.31 *****	**-.22 *****	**-.27 *****	**.27 *****	-.19 ***
	Schulklima insgesamt	**-.50 *****	**-.44 *****	**-.38 *****	**.40 *****	**-.41 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 14.9: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur Einschätzung des Schulklimas.

deutlich stärker mit Burnout (zwischen r=-.38 und r=-.53) korreliert als die Variable *'Schülerbezogener freundlich-gewaltfreier Umgangsstil'* (zwischen r=-.19 und r=-.31). Der festgestellte Zusammenhang ist inhaltlich plausibel: Je wohler sich die befragten Lehrer an ihrer Schule fühlen und je stärker sie einen gewaltfreien, freundlichen Umgang der Schüler untereinander sowie zwischen Lehrern und Schülern wahrnehmen, je günstiger sie also das Schulklima insgesamt beurteilen, desto weniger sind sie emotional erschöpft, desto weniger depersonalisieren sie und desto weniger eingeschränkt ist ihr berufliches Wirksamkeitserleben. Folglich sind die Ausprägungen auf den beiden globalen Burnout-Maßen tendenziell um so niedriger, je positiver das Schulklima wahrgenommen wird (vgl. Tab. 14.9).

14.1.5 Soziale Unterstützung

Die Variable ‚*Soziale Unterstützung*' stellt eine Eigenentwicklung der Projektgruppe dar (vgl. Böhm-Kasper et al. 2001a). Sie besteht aus sieben Items mit verschiedenen Personen(gruppen) aus dem Umfeld der Befragten. Es soll eingeschätzt werden, inwieweit die Befragten Hilfe, Beistand, Trost oder Rat von den jeweils benannten Personen(gruppen) in schulischen Problemsituationen erfahren. Mit der vierstufigen Skala wird die Häufigkeit der erhaltenen sozialen Unterstützung erfaßt. Demzufolge gilt: Je höher die Ausprägung des (Summen-)Wertes, desto häufiger erfährt der Befragte von der jeweiligen Person(engruppe) Beistand, Trost, Rat oder Hilfe. Die Items erfassen durchaus unterschiedliche Arten an sozialer Unterstützung, je nachdem, durch welche

Personen(gruppe) sie gegeben wird. Auch Gamsjäger (1994) unterscheidet zwei verschiedene Formen der Unterstützung, welche der hier vorgenommenen Differenzierung ähnelt (vgl. Gamsjäger 1994, S. 132). Mittels einer Faktorenanalyse wurden zunächst zwei Faktoren ermittelt, wobei die Überprüfung der Item-Trennschärfen zeigte, dass die soziale Unterstützung durch den Partner (Item f34a) nicht zu dem faktorenanalytisch erhaltenen 2. Faktor , auf dem dieses Item ursprünglich lädt, paßt und außerdem aus rein inhaltlichen Gründen getrennt betrachtet werden sollte (s.u.). Durch Ausschluß dieses Items wegen der ungenügenden Item-Qualitäten sowie aufgrund inhaltlicher Unstimmigkeiten konnte eine deutliche Erhöhung des Cronbach Alpha Wertes erreicht werden. Daher wurden durch Vorgabe drei Faktoren generiert, wodurch der dritte Faktor erwartungsgemäß durch das besagte Item gebildet wird (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, erklärter Varianzanteil: 67,8 %, vgl. Anhang, Tab. B.23).

Faktor 1: Emotionale Unterstützung				
Item		Inhalt	**MW**	**s**
34f	...sonstige *eigene* Verwandte (z.B. Geschwister).		1,78	,87
34d	...*eigene* Eltern.		1,93	1,02
34e	...Freunde / Bekannte.		2,23	,81
	(n=831)	**20,2 % > theor. MW**	**1,96**	**,72**

Faktor 2: Fachlich-sachliche Unterstützung				
Item		Inhalt	**MW**	**s**
34c	...Schulleitung.		2,36	,78
34b	...Kollegen.		2,73	,63
34g	...Schülereltern.		1,82	,71
	(n=925)	**35,5 % > theor. MW**	**2,30**	**,54**

Bereich 3: Unterstützung durch den Partner				
Item		Inhalt	**MW**	**s**
34a	...Partner / Partnerin.		**3,06**	**,91**
	(n=934)	**74,1 % > theor. MW**		

Tab. 14.10: Soziale Unterstützung.

Frage: „In schulischen Problemsituationen erfahre ich von folgenden Personen Hilfe und Beistand..."
Antwortskala: (1) ...nie. (2) ...selten. (3) ...häufig. (4) ...immer.

Der *erste Faktor* kann mit *emotionaler Unterstützung* charakterisiert werden, die durch Verwandte, die eigenen Eltern sowie durch Freunde gegeben werden kann. Für die Befragten ergibt sich ein Durchschnittswert von MW=1,96, was darauf hinweist, dass diese *emotionale* Unterstützung in schulischen Problemsituationen eher selten in Anspruch genommen bzw. angeboten wird. Nur rund 20 Prozent erreichen einen Faktorenmittelwert von über 2,5 und erhalten damit häufig bis immer emotionale Unterstützung in schulischen Problemsituationen, was darauf hinweist, dass Verwandte, eigene Eltern oder Freunde als 'Hilfestellung' im beruflichen Kontext eher weniger relevant sind als beispielsweise Kollegen (vgl. Tab. 14.10).

Der *zweite Faktor* wird mit *fachlich-sachliche Unterstützung* umschrieben, welche von die Schulleitung, durch Kollegen oder durch Schülereltern gegeben wird. Knapp 36 Prozent erhalten ihren Mittelwerten von über 2,5 zufolge, häufig bis immer in schulischen Problemsituationen *fachlich-sachliche Unterstützung* (vgl. Tab. 14.10).

Die *Unterstützung durch den Partner* bildet einen eigenen, *dritten Bereich*[1], welcher sowohl emotionale Unterstützung wie auch - unter Berücksichtigung, dass über ein Drittel der Befragten einen Partner haben, der ebenfalls Lehrer ist (vgl. Kap. 7) – fachliche Unterstützung bieten kann. Fast drei Viertel der Befragten geben an, häufig bis immer in schulischen Problemsituationen soziale Unterstützung durch ihren Partner zu erhalten (vgl. Tab. 14.10).

Zusammenhänge zum Burnout.

In den Korrelationsanalysen lassen sich zum Teil hochsignifikante, aber insgesamt vergleichsweise geringe negative Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung und den Burnout-Maßen nachweisen. Die Variable *'Emotionale Unterstützung'*, die durch eigene Eltern, Verwandte und Freunde gegeben wird, sowie die *Unterstützung durch den Partner* weisen keine bedeutsamen Korrelationen zum Burnout auf, die Koeffizienten liegen durchweg unter r=.20 (vgl. Tab. 14.11).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
5	**Soziale Unterstützung**					
	Emotionale Unterstützung	-.06	.01	-.05	.13 ***	-.01
	Fachlich-sachliche Unterstützung	**-.27 *****	**-.20 *****	**-.20 *****	**.28 *****	**-.21 *****
	Unterstützung durch den Partner	-.08 *	-.01	-.08 *	.13 ***	-.07 *
	Soziale Unterstützung insgesamt	-.18 ***	-.07 *	-.15 ***	**.25 *****	-.11 **

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 14.11: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur sozialen Unterstützung.

Demgegenüber scheint die *fachlich-sachliche Unterstützung*, die durch die Schulleitung und Kollegen (sowie zum Teil durch Schülereltern) gegeben wird, eine wichtigere Rolle im Zusammenhang mit der Ausprägung der Burnout-Dimensionen zu spielen. Den negativen Korrelationen zufolge, die sich zwischen r=-.20 bis r=-.28 bewegen, gilt folgende Beziehung: Je mehr die Lehrer fachlich-sachliche Unterstützung in schulischen Problemsituationen, also Beistand - in Form von Rat, Hilfe, Gesprächen etc. - vor allem durch ihre Kollegen oder die Schulleitung erfahren, desto weniger neigen sie zur emotionalen Erschöpfung, zur Depersonalisierung oder zu einem

[1] Die Bezeichnung ‚Faktor' wäre bei einem einzelnen Item nicht korrekt.

eingeschränkten beruflichen Wirksamkeitserleben, desto weniger sind sie insgesamt von Burnout betroffen. Das Erhalten von sozialer Unterstützung durch die Schulleitung und durch Kollegen, aber auch von anderen Personengruppen scheint sich vor allem auf die Einschätzung der eigenen beruflichen Leistungsfähigkeit (PA) positiv auszuwirken. Für diese Burnout-Dimension ergeben sich durchweg die höchsten Korrelationen (vgl. Tab. 14.11).

14.2 Objektive Tätigkeits- und Organisationsmerkmale

Im Zusammenhang mit der Erfassung der (objektiven) Tätigkeits- und Organisationsmerkmale werden die Schulleiterfragebogen mit in die Untersuchung einbezogen. Im einzelnen werden

(1) die Organisationsgröße,
(2) der Standort der Schule sowie
(3) der Führungsstil der Schulleitung ermittelt.

14.2.1 Organisationsgröße

Die Variable ‚Organisationsgröße' wird über den Schulleiterfragebogen ermittelt, indem die Anzahl der Schülerinnen und Schüler einzutragen ist. Die Organisationsgrößen wurden bereits vor der eigentlichen Lehrer-Befragung anhand der Länder-Schulverzeichnisse ermittelt anhand der angegebenen Schülerzahlen (vgl. die Verteilung der Organisationsgrößen bezogen auf die untersuchten 38 Gymnasien in Kap. 7.1).

Schülerzahlen	400 – 599 Schüler	600 - 799 Schüler	800 – 999 Schüler	1000 < 1199 Schüler	1200 < 1399 Schüler
Absolute Häufigkeiten	126	469	134	149	84
Relative Häufigkeiten (%)	13,1 %	48,8 %	13,9 %	15,5 %	8,7 %

Tab. 14.12: Verteilung der Lehrer auf die Organisationsgrößen (anhand der Schülerzahlen der Gymnasien in Gruppen). Absolute und relative Häufigkeiten (n=962).

Tabelle 14.12 ist zu entnehmen, dass die Mehrheit der Befragten (knapp 63 Prozent) an Schulen mittlerer Größe mit Schülerzahlen zwischen 600 und 1000 Schülern, arbeitet. Rund 13 Prozent der Lehrer unterrichtet an kleineren Gymnasien mit weniger als 600 Schülern, während rund 24 Prozent der Befragten an vergleichsweise großen Schulen arbeitet, deren Schülerzahlen sich zwischen 1000 bis 1400 bewegen. (Ergebnisse bzgl. etwaiger Zusammenhänge siehe Kap. 14.2.2).

14.2.2 Standort der Schule

Auch die Variable ‚Standort der Schule' ist aus der geographischen Lage der Gymnasien unabhängig von der Lehrer-Befragung erfahrbar und wurde (zusätzlich) über den Schulleiterfragebogen erfaßt, indem eine von vier vorgegebenen Standort-Kategorien angekreuzt werden solltet. Dabei wird differenziert zwischen (1) räumlich abgelegeneres, ländlich-dörfliches Gebiet, (2) Kleinstadt, (3) Stadt mittlerer Größe sowie (4) Großstadt (vgl die Darstellung der Verteilung der Organisationsstandorte bezogen auf die untersuchten 38 Gymnasien in Kap. 7.1).

Standort / Gemeindeart	ländlich-dörflich	Kleinstadt	Stadt mittlerer Größe	Großstadt
Absolute Häufigkeiten	64	563	175	160
Relative Häufigkeiten (%)	6,7 %	58,5 %	18,2 %	16,6 %

Tab. 14.13: Verteilung der Lehrer auf die Organisationsstandorte (Gemeindearten in vier Gruppen). Absolute und relative Häufigkeiten (n=962 Lehrkräfte).

Rund drei Viertel der befragten Lehrkräfte und damit die deutliche Mehrheit unterrichtet an einer Schule, die in einer Kleinstadt bzw. einer Stadt mittlerer Größe gelegen ist. Knapp unter 7 Prozent arbeiten an einem Gymnasium mit einem ländlich-dörflichen Standort, während knapp 17 Prozent der Lehrer an einem Gymnasium in einer Großstadt beschäftigt sind (vgl. Tab. 14.13).

Zusammenhänge zum Burnout.

In den Korrelationsanalysen zeigen sich weder für die Organisationsgröße noch für den Standort des Gymnasiums nennenswerte Zusammenhänge zu den Burnout-Maßen. Die Korrelationskoeffizienten liegen zwischen r=.01 und r=.07 (vgl. Tab. 14.14). Auch in Varianzanalysen lassen sich keine signifikanten Differenzen zwischen den Ausprägungs-Gruppen der hier untersuchten (objektiven) Organisationsmerkmale feststellen.

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Organisationsgröße**	.01	-.03	.07 *	.02	-.01
2	**Standort der Schule** (ländlich-dörflich, Kleinstadt, Stadt mittlerer Größe, Großstadt)	-.04	-.02	-.04	.05	-.03

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 14.14: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und der Größe bzw. dem Standort der Schule.

Ein interessanter Befund soll dennoch erwähnt werden: Bezogen auf die Variable *'Standort der Organisation'* zeigt sich jedoch eine leichte Tendenz dahingehend, dass Lehrer an Gymnasien, welche in einer Großstadt oder aber in einer dörflich-ländlichen Gemeinde gelegen sind, etwas niedrigere Ausprägungen auf sämtlichen Burnout-Komponenten aufweisen als es für Lehrkräfte an

Gymnasien in Kleinstädten oder Städten mittlerer Größe der Fall ist. Für diese beiden mittleren Standort-Gruppen wurden durchgängig die höchsten Durchschnittswerte auf den Burnout-Dimensionen berechnet. Dieser Befund läßt sich jedoch nicht statistisch absichern.

14.2.3 Führungsstil der Schulleitung

Die Variable ‚Führungsstil der Schulleitung' wird ebenfalls über die Schulleitung ermittelt. Die Items wurden dem Schulleiter-Fragebogen von Baumert et al. (1997) entnommen. Darin soll die Schulleitung ihre Rolle anhand von ursprünglich 19 vorgegebenen Beschreibungen auf einer vierstufigen Ratingskala entsprechend ihres Zutreffens charakterisieren. Im Zusammenhang mit der Analyse von Lehrer-Burnout könnte speziell die Differenzierung zwischen einem tendenziell autoritär-kontrollierenden und einem eher beratend-kollegialen Führungsstil von Interesse sein. Dementsprechend wurden für nachfolgende Auswertungen zur Vereinfachung nur solche faktorenanalytisch ermittelten Items ausgewählt, die auf einem der beiden Faktoren laden. Dies trifft auf sieben Items zu, mit welchen in einer erneut durchgeführten Faktorenanalyse eine klare Differenzierung zwischen zwei Faktoren möglich ist bei einem Anteil von 59,5 Prozent aufgeklärter Varianz (vgl. Anhang, Tab. B.24).

Faktor 1: beratend-kollegialer Führungsstil				
Item		Inhalt	**MW**	**s**
19j	...Berater.		3,36	,49
19k	...Schulentwickler.		2,61	,69
19i	...Moderator in der Teamarbeit.		3,47	,51
19a	...Kollege.		2,89	,78
	(n=36)	**100 % > theor. MW**	**3,15**	**,44**

Faktor 2: autoritär-kontrollierender Führungsstil				
Item		Inhalt	**MW**	**s**
19c	...Vorgesetzter.		2,89	,78
19d	...Aufsichtsperson.		2,44	,77
19b	...Mitglied der Schulleitung.		3,50	,61
	(n=36)	**72,9 % > theor. MW**	**2,94**	**,56**

Tab. 14.15: Führungsstil der Schulleitung.

Frage: „Bei den folgenden Fragen interessiert uns, wie Sie Ihre Schulleiter-Rolle und Arbeitssituation bzw. diejenige von Schulleitern im allgemeinen einschätzen. Bitte beurteilen Sie für jede Aussage, inwieweit diese zutrifft!" „Ich betrachte mich in meiner Schule gegenüber den Lehrpersonen als..."
Antwortskala: (1) ...trifft nie zu. (2) ...trifft selten zu. (3) ...trifft häufig zu. (4) ...trifft immer zu.

Auf dem *ersten Faktor* laden vier Items, welche auf einen *beratend-kollegialen Führungsstil* der Schulleitung hindeuten. In diesen Items nimmt sich die Schulleitung selbst als Berater, Schulentwickler, Moderator in der Teamarbeit sowie als Kollege wahr. Den vorliegenden Daten zufolge

schätzen sich sämtliche 36 Schulleiter *häufig bis immer* im Sinne eines tendenziell beratend-kollegialen Führungsstils ein. Der Durchschnittswert liegt bei MW=3,15 (vgl. Tab. 14.15).

Der *zweite Faktor* wird aus drei Items gebildet, die zusammen einen eher *autoritär-kontrollierenden Führungsstil* charakterisieren. Der Schulleiter begreift seine Rolle bzw. sich selbst als Vorgesetzter, Aufsichtsperson und Mitglied der Schulleitung. Knapp 73 Prozent der hier befragten Schulleiter sehen sich selbst häufig bis immer in autoritär-kontrollierender Rolle, der Durchschnittswert liegt bei MW=2,94 (vgl. Tab. 14.15). Die beiden Faktoren des Führungsstils schließen sich gegenseitig nicht aus, so dass die auf beiden Komponenten vergleichsweise hohen Mittelwerte möglich sind. Tendenziell sehen sich die befragten Schulleiter den Daten zufolge häufiger in beratend-kollegialer Rolle als in autoritär-kontrollierender Position (vgl. Tab. 14.15). (Sicherlich wäre eine differenziertere Erfassung des Führungsstils sinnvoll und würde zu weiteren Erkenntnissen beitragen; vgl. Fußnote Nr.2).

Zusammenhänge zum Burnout.

Der Führungsstil der Schulleitung scheint den Ergebnissen der Korrelationsanalysen zufolge keinen Einfluß zum Burnout der Lehrer zu haben. Weder für den *beratend-kollegialen* Führungsstil noch für den *autoritär-kontrollierenden* Führungsstil lassen sich mit den vorliegenden Daten Zusammenhänge

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
3	**Führungsstil der Schulleitung**					
	beratend-kollegialer Führungsstil	.01	.01	.02	.00	.00
	autoritär-kontrollierender Führungsstil	-.01	-.01	-.02	.00	-.03

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 14.16: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und dem Führungsstil der Schulleitung.

auf die Ausprägung der Burnout-Dimensionen bzw. die beiden globalen Burnout-Maße nachweisen, die Korrelationskoeffizienten bewegen sich zwischen r=(-).03 und r=.00 (vgl. Tab. 14.16). Demzufolge scheint die Ausprägung und Entstehung von Burnout bei Lehrern unabhängig vom Führungsstil der Schulleitung zu sein.[2]

[2] Anmerkung: Allerdings ist bezogen auf die Gültigkeit dieses Ergebnisses kritisch anzumerken, dass der (subjektive) Führungsstil der Schulleitung nicht aus der Perspektive der Lehrer erfragt wurde und somit von diesen möglicherweise anders wahrgenommen wird als sich die Schulleitung selbst einschätzt. Auch könnte infrage gestellt werden, ob mit den wenigen Items bzw. speziell mit den hier eingesetzten Items überhaupt der Führungsstil der Schulleitung tatsächlich erfaßt wird. Bezogen auf die Erfassung des Führungsstils der Schulleitung wären sicherlich weitere Instrumente für eine differenziertere Beurteilung sinnvoll.

14.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann für dieses Kapitel festgehalten werden, dass sich unter den Variablen des arbeits- und organisationsbezogenen situativen Bedingungsfeldes für einige Merkmale hochsignifikante Zusammenhänge zur Ausprägung von Burnout zeigen. Dies gilt allerdings nur für solche Variablen, bei denen eine **Einschätzung verschiedener situativer Bedingungen** aus der (subjektiven) Perspektive der Lehrer erfragt wurde, und nicht für die über den Schulleiter ermittelten (objektiven) Tätigkeits- und Organisationsmerkmale.

Für die Variable **‚Wahrnehmung von Problemen im Schulalltag'** lassen sich bezogen auf den Problem-Gesamtwert, insbesondere für die Problembereiche Schulverwaltung und Organisation, Schülerdisziplin sowie Lehrerkooperation hochsignifikante positive Korrelationen zu den beiden globalen Burnout-Maßen und vor allem zur Dimension ‚Emotionale Erschöpfung' von $r \geq .20$ nachweisen: Je häufiger die befragten Lehrkräfte Problem an ihrer Schule speziell in den genannten Bereichen wahrnehmen, desto stärker ausgebrannt sind sie.

Auch die Qualität der **Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums** spielt eine gewisse Rolle bei der Ausprägung von Burnout. Wenn wenig Integration, Kommunikation und fachliche Kooperation zwischen den Lehrern stattfindet, sind diese in höherem Maße von Burnout betroffen. Erleben die Lehrkräfte ein geringes Maß an *sozialer Unterstützung*, lassen sich ebenfalls höhere Burnout-Werte nachweisen. Während die emotionale bzw. die durch den eigenen Partner erhaltene Unterstützung im Kontext mit Burnout kaum bedeutsam sind, ist die fachlich-sachliche Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung eindeutig negativ mit Burnout korreliert (r=(-).20 bis r=.28).

Die **Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern** sind dagegen weniger relevant für die Befindlichkeit der einzelnen Lehrkräfte. Bis auf den Faktor ‚Schülerbezogenheit, Lehrerengagement und Förderzentrierung', der insbesondere mit der Burnout-Komponente ‚Depersonalisierung' negativ korreliert ist, liegen die Zusammenhänge unter r=.20.

Die Variablen zur Beurteilung des **Schulklimas** zeigen von den Dimensionen des situativen Bedingungsfeldes die stärksten positiven Korrelationen zum Burnout-Gesamtwert mit r=(-).50 bzw. r=(-).53. Der Zusammenhang zwischen einem negativ empfundenen Schulklima sowie geringem Wohlbefinden an der eigenen Schule und dem Auftreten von Burnout ist hochsignifikant und inhaltlich plausibel.

Bei der wahrgenommenen **sozialen Unterstützung** zeigt sich für *die fachlich-sachliche Unterstützung*, die durch die Schulleitung und die Kollegen gegeben wird, ein gewisser Zusammenhang zum Burnout, der zwar nicht besonders eng zu sein scheint, aber doch in eindeutiger Richtung und statistisch abzusichern ist. Die Korrelationen bewegen sich zwischen r=(-).20 und r=.28, wobei für die Dimension ‚Persönliche Leistungsfähigkeit' die höchsten

Korrelationen zur erhaltenen fachlich-sachlichen Unterstützung ermittelt werden. Je häufiger die Lehrer soziale Unterstützung insgesamt, speziell fachlich-sachlichen Unterstützung erfahren, desto weniger eingeschränkt ist ihr berufliches Wirksamkeitserleben und je weniger sind sie tendenziell vom Ausbrennen betroffen. Die Unterstützung durch Eltern, Freunde und Verwandte, die mit der Variable ‚*emotionale Unterstützung*' zusammengefaßt wurde, sowie *die Unterstützung durch den Lebenspartner bzw. die Lebenspartnerin* scheinen bei der Ausprägung von Burnout keine bedeutsame Rolle zu spielen.

Zwischen den einbezogenen Variablen der **(objektiven) Tätigkeits- und Organisationsmerkmale** und Burnout insgesamt oder eine der drei Burnout-Dimensionen konnten keine nennenswerten Zusammenhänge (r=.00 bis r=.07) nachgewiesen werden. Demzufolge scheinen weder die **Organisationsgröße**, noch der **Standort** des Gymnasiums, der innerhalb der vorliegenden Stichprobe zwischen ländlich-dörflicher Gemeinde bis zur Großstadt variiert, einen Einfluß auf die Ausprägung von Burnout der dort unterrichtenden Lehrkräfte zu haben. Auch die untersuchten Merkmale des **Führungsstils der Schulleitung**, ob ‚beratend-kollegial' bzw. ‚autoritär-kontrollierend' scheinen in keinerlei Zusammenhang zum Ausbrennen der Befragten zu stehen.

Insgesamt gesehen spielt die Wahrnehmung und Bewertung der Situation am Arbeitsplatz ‚Schule' durch den einzelnen Lehrer den Ergebnissen der *direkten* Korrelationen zufolge eine - bezogen auf die Höhe der ermittelten Koeffizienten - nicht besonders große, aber keineswegs zu vernachlässigende Rolle bei der Ausprägung von Burnout-Symptomen. Speziell im Hinblick auf die Möglichkeit, dass Veränderungen gerade im Bereich verschiedener situativer Komponenten vergleichsweise einfach anzustoßen bzw. zu realisieren wären – sollten die zum Teil hochsignifikanten Zusammenhänge für die genannten situativen Rahmenbedingungen der Arbeit und Organisation im Rahmen einer umfassenden Analyse des Bedingungsgefüges für die Entstehung von Burnout berücksichtigt werden, da indirekte Einflüsse durch vermittelnde Prozesse zu vermuten sind (vgl. Kap. 17 und 18).

15 Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen der Beanspruchung und Burnout

Unter dem Variablen-Komplex ‚Beanspruchung' werden unterschiedliche Dimensionen erfaßt. Diese beziehen sich auf die folgenden Bereiche

(1) verschiedene Aspekte der Zufriedenheit,
(2) Angst,
(3) Belastungserleben in unterschiedlichen Bereichen,
(4) krankheitsbedingte Fehlzeiten und
(5) psychosomatische Beschwerden.

In diesem Kapitel werden die einzelnen, zur Gruppe der Beanspruchungs-Dimensionen zählenden unabhängigen Variablen sowie die Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse zwischen den einzelnen Merkmalen und den untersuchten Burnout-Maßen dargestellt (vgl. auch die einleitenden Ausführungen in Kap. 12 und 13).

15.1 Zufriedenheit

Die Beanspruchungs-Dimension ‚Zufriedenheit' wird zum einen über (1) die Skala ‚Berufszufriedenheit' und zum anderen über (2) die Zufriedenheit mit Einzelaspekten der Berufstätigkeit und Lebensführung ermittelt.

(1) Berufszufriedenheit.

Zur Erfassung der Berufszufriedenheit wurde die aus zwölf Items bestehende Skala ‚Berufszufriedenheit (BZ)' des Fragebogens ‚Subjektive Aspekte des Lehrerberufs (SAL)' von Tennstädt (1985) ausgewählt und durch drei Items zur Unterrichtsmotivation, zur Unterforderung und zum Pensionierungsgedanken aus dem Fragebogen von Schönwälder (1991) ergänzt, welche inhaltlich mit der Zufriedenheit im Beruf nahe verwandt sind.
Die Items der Skala ‚Berufszufriedenheit' erfassen die gefühlsmäßige Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf. „Lehrer mit hohen Summenwerten unterrichten gerne, würden wieder Lehrer werden und beurteilen ihren Beruf als interessant und befriedigend. Lehrer mit niedrigen Summenwerten beurteilen ihre Tätigkeit eher als langweilig und sind mit ihrer Berufswahl unzufrieden." (ZUMA-Skalenhandbuch 1987, H 11, S.3).

Berufszufriedenheit			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
32f	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	3,01	,71
32k	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß. (-)	1,56	,68
32l	Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen. (-)	1,65	,73
32a	Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	2,80	,65
32h	Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde. (-)	2,16	,88
32b	An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen. (-)	1,98	,85
32e	Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann. (-)	2,09	,86
32d	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	2,97	,96
32g	Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf. (-)	2,19	,79
32c	In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden. (-)	2,05	,83
32i	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert. (-)	1,83	,82
32j	Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	2,21	,83
	(n=939) **79,4 % > theor. MW**	**2,96**	**,56**

Zusätzlich einbezogene Aspekte, jeweils durch ein Item repräsentiert:[1]

Unterforderung			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
32m	Ich fühle mich in meinem Beruf oft unterfordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann. (-)	**1,67**	**,77**
	(n=972) **14,9 % > theor. MW**		

Unterrichtsmotivation			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
32n	Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	**2,93**	**,67**
	(n=972) **78,7 % > theor. MW**		

Pensionierungswunsch			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
32o	Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen. (-)	**2,02**	**1,02**
	(n=969) **34,3 % > theor. MW**		

Tab. 15.1: Berufszufriedenheit.

Frage: „Geben Sie bitte für die folgenden Aussagen an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutreffen?"
Antwortskala: (1)...trifft nicht zu. (2)...trifft eher nicht zu. (3)...trifft eher zu. (4)...trifft völlig zu.

Die theoretisch vorausgesetzte Eindimensionalität konnte mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden – auch unter Herausnahme der drei zusätzlichen Items von Schönwälder (vgl. Tab. 15.1). Da die Items fast alle auf den beiden extrahierten Faktoren laden und auch keine inhaltlich eindeutige Differenzierung zwischen beiden Faktoren plausibel ist, wurde befehlsmäßig ein Faktor generiert, durch den der Anteil erklärter Varianz immer noch 49,3 % beträgt (vgl. Anhang, Tab. B.25). Durch Umkodierung der entsprechenden Items kann ein Summenscore gebildet werden, welcher die

[1] Thematisch werden die drei zusätzlichen Items dieses Fragekomplexes zwar unter dem Oberbegriff ‚Berufszufriedenheit' besprochen und zwei der drei zusätzlichen Items (Unterrichtsmotivation und Pensionierungswunsch) könnten faktorenanalytisch durchaus zum Gesamtwert der Berufszufriedenheitsskala summiert werden ohne eine Verringerung des Cronbach Alpha-Wertes zu bewirken. Dennoch werden in der weiteren Auswertung die zwar verwandten, doch meiner Ansicht nach unterschiedlichen Aspekte des ‚*Sich-unterfordert-Fühlens*', des ‚*Wunsches nach vorzeitiger Pensionierung*' sowie der ‚*Motivation zum Unterrichten*' zugunsten einer differenzierteren Analyse der Zusammenhänge zusätzlich zur Variable ‚*Berufszufriedenheit*' ausgewertet (vgl. auch Anhang, Tab. B.25).

Berufszufriedenheit erfaßt. Je höher dieser Wert ist, desto zufriedener ist der Lehrer mit der Ausübung seines Berufes.

Den in Tabelle 15.1 berichteten Durchschnittswerten zufolge sind die befragten Lehrer relativ zufrieden mit ihrer beruflichen Situation. Für die Skala ‚*Berufszufriedenheit*' liegt der Durchschnittswert bei MW=2,96. Rund 79 Prozent der Lehrkräfte erreichen einen Skalenmittelwert über 2,5 und tendieren damit in Richtung ‚eher bis völlig zufrieden' (vgl. Tab. 15.1). *Unterfordert* fühlen sich knapp 15 Prozent der Befragten, diese Lehrer beurteilen die Aussage, dass sie sich oft unterfordert fühlen und ihre beruflichen Fähigkeiten nicht voll entfalten können, eher bis völlig zutreffend. Die *Unterrichtsmotivation* ist bei knapp 78 Prozent der Gymnasiallehrer nach eigenen Angaben hoch (Ratingstufen 3 oder 4), der Mittelwert liegt bei MW=2,93. Rund ein Drittel der Befragten denkt manchmal an eine frühzeitige Pensionierung (vgl. Tab. 15.1).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Korrelationsanalysen weisen auf hohe negative Zusammenhänge zwischen der *Berufszufriedenheit* und Burnout, insbesondere der Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung (r=-.71) hin (vgl. Tab. 15.2): Der Korrelationskoeffizient für den Berufszufriedenheits-Skalenwert und dem BO-Gesamtwert beträgt r=-.73 und stellt unter den zahlreich berechneten Korrelationen den insgesamt stärksten Zusammenhang dar, der zum Burnout in dieser Untersuchung nachgewiesen werden kann. Das Zusammenhangsmaß für die Skala BZ und den Burnout-Phasenwert liegt geringfügig niedriger bei r=-.67. Für die Dimensionen Depersonalisierung und Persönliche Leistungsfähigkeit liegen die Korrelationen zwar nicht ganz so hoch, aber im hochsignifikanten, mittleren Bereich bei r=-.50 bzw- r=.56 (vgl. Tab. 15.2).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
1	**Zufriedenheit**					
	Berufszufriedenheit allgemein (Skala)	**-.73 *****	**-.71 *****	**-.50 *****	**.56 *****	**-.67 *****
	Unterforderung	.11 **	.07 *	.12 ***	-.08 *	.09 **
	Unterrichtsmotivation	**-.51 *****	**-.42 *****	**-.39 *****	**.44 *****	**-.45 *****
	Pensionierungswunsch	**.46 *****	**.48 *****	**.31 *****	**-.30 *****	**.43 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 15.2: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur (globalen) Berufszufriedenheit.

Die Befunde weisen in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse von Gamsjäger (1994), Barth (1990) oder Kramis-Aebischer (1995) und wurden auch in der Überblicksarbeit von Rudow (1994) in entsprechender Form zusammengefaßt.

Zur *Unterforderung* lassen sich keine nennenswerten Zusammenhänge mit dem Auftreten von Burnout nachweisen, sondern maximal die Tendenz, dass Lehrer, die sich unterfordert fühlen, eher

stärker von Burnout betroffen sind, wobei vor allem eine stärkere Neigung zu depersonalisierendem Verhalten eine Rolle zu spielen scheint (vgl. Tab. 15.2).

Die *Motivation zum Unterrichten* korreliert eindeutig negativ (r=-.39 bis r=-.51) und *Pensionierungsgedanken* hochsignifikant positiv (r=.30 bis r=.58) mit den Burnout-Maßen. Folglich gilt folgende Beziehung: Je niedriger die Unterrichtsmotivation der befragten Lehrer ist und je öfter sie an eine frühzeitige Pensionierung denken, desto stärker sind sie emotional erschöpft, desto häufiger depersonalisieren sie und desto eingeschränkter nehmen sie ihre berufliche Leistungsfähigkeit wahr.

(2) Zufriedenheit mit Einzelaspekten der Berufstätigkeit und Lebensführung.

Die Frage nach der Zufriedenheit mit verschiedenen Arbeitsmerkmalen sowie mit dem Leben insgesamt wurde entnommen aus Kischkel et al. (1980), welcher Items von Neuberger & Allerbeck (1978) auf die Schulsituation bezogen hat. Die Fragestellung umfaßt sieben Items, welche auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen sind: Eine hohe Ausprägung läßt auf eine hohe Zufriedenheit mit dem jeweiligen Aspekt bzw. Lebensbereich schließen. Die ersten fünf Items erfassen die Zufriedenheit mit fünf verschiedenen Aspekten des Berufslebens und beziehen sich auf die Kollegen, die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Schulorganisation sowie die Entwicklungsmöglichkeiten des Befragten. In zwei weiteren Items wird nach der Zufriedenheit mit der Arbeit insgesamt bzw. mit dem Leben insgesamt gefragt. Da es sich hierbei nicht um eine Skala im eigentlichen Sinne handelt, sondern eine differenzierte Erfassung der Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten des Berufslebens erfolgen soll, wird eine getrennte Auswertung der Items vorgenommen.

Die für die vorliegende Stichprobe berechneten Mittelwerte zeigen, dass die Lehrer nicht nur global gesehen eher zufrieden mit ihrem Beruf sind (vgl. Kap. 15.1.1), sondern auch für die erfragten Einzelaspekte. Die Durchschnittswerte liegen durchgängig – wenn zum Teil auch nur geringfügig - über dem theoretischen Mittelwert von 2,5 , d.h. die Befragten äußern sich bezogen auf die Merkmale ‚eher zufrieden bis völlig zufrieden' (vgl. Tab. 15.3). Die größte Zufriedenheit besteht mit der Tätigkeit an sich (MW=3,07) sowie mit den Kollegen (MW=3,01).

Mit ihren beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten sind die Gymnasiallehrer durchschnittlich eher zufrieden (MW=2,67). Die Arbeitsbedingungen und die Schulorganisation wird am schlechtesten bewertet, mit diesen beiden Aspekten sind rund 57 Prozent der Befragten eher zufrieden bzw. rund 43 Prozent eher unzufrieden (vgl. Tab. 15.3). Ihre Arbeit und ihr Leben insgesamt beurteilen über 80 Prozent der Lehrkräfte eher in Richtung Zufriedenheit (MW=2,88 bzw. MW=2,92).

Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Berufstätigkeit und Lebensführung				
Item	Inhalt	**MW**	**s**	**% > theor. MW**
38a	Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kollegen? (...)	3,01	,57	**87,8 %**
38b	Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit? (...)	3,07	,52	**91,2 %**
38c	Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen? (...)	2,55	,80	**57,3 %**
38d	Wie zufrieden sind Sie mit der Schulorganisation? (...)	2,54	,77	**57,3 %**
38e	Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten? (...)	2,67	,86	**64,9 %**
38f	(...) wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrer Arbeit?	2,88	,53	**81,6 %**
38g	(...) wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrem Leben?	2,92	,57	**83,0 %**

(n=972-975)

Tab. 15.3: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Berufstätigkeit und Lebensführung.
Frage: „Bitte beurteilen Sie Ihre gegenwärtige Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten Ihres Berufes sowie Ihre Gesamtzufriedenheit. Es ist uns bewußt, daß Sie hier nur ein Durchschnittsurteil angeben können!“
Antwortskala: (1) nicht zufrieden. (2) eher nicht.... (3) eher... (4)...völlig zufrieden.

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Analyse der Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten des Berufes ergibt ein differenzierteres Bild als das für die Skala 'Berufszufriedenheit' berichtete (vgl. Kap. 15.1.1): Die Korrelationen liegen insgesamt niedriger als für den BZ-Skalenwert, sind zwar alle hochsignifikant, aber nicht für alle Aspekte gleich hoch. Nach den in Tabelle 15.4 berichteten Korrelationskoeffizienten zeigt sich, dass die *Zufriedenheit mit den Kollegen* und *mit den Entwicklungsmöglichkeiten* vergleichsweise weniger mit den Burnout-Maßen zusammenhängen - obgleich auch für diese eindeutige Tendenzen erkennbar werden (r=-.17 für beide Zufriedenheitsaspekte und den BO-Gesamtwert; vgl. Tab. 15.4).

	Zufriedenheit mit...	**BURNOUT-GESAMTWERT**	**SUBSKALA EE**	**SUBSKALA DP**	**SUBSKALA PA**	**BURNOUT-PHASEN**
	...Kollegen	-.17 ***	-.17 ***	-.11 **	.11 **	-.14 ***
	...Tätigkeit	**-.48 *** **	**-.44 *** **	**-.34 *** **	**.39 *** **	**-.42 *** **
	...Arbeitsbedingungen	**-.22 *** **	**-.28 *** **	-.12 ***	.10 **	**-.22 *** **
	...Schulorganisation	**-.23 *** **	**-.27 *** **	-.12 **	.16 ***	**-.21 *** **
	...Entwicklungs-möglichkeiten	-.17 ***	-.17 ***	-.14 ***	.09 **	-.12 ***
	...Arbeit insgesamt	**-.46 *** **	**-.47 *** **	**-.31 *** **	**.32 *** **	**-.41 *** **
	...Leben insgesamt	**-.31 *** **	**-.30 *** **	**-.19 *** **	**.25 *** **	**-.26 *** **

*Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)*

Tab. 15.4: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zur Zufriedenheit mit Einzelaspekten der Berufstätigkeit / Lebenszufriedenheit.

Etwas höher sind die negativen Korrelationen zwischen den beiden globalen Burnout-Maßen und der *Zufriedenheit mit der Tätigkeit* und der *Arbeit insgesamt*, mit den *Arbeitsbedingungen* sowie mit der *Schulorganisation*. Hierbei spielt vor allem die Dimension Emotionale Erschöpfung eine Rolle, die Zusammenhänge zwischen den beiden anderen Burnout-Dimensionen und den genannten Zufriedenheitsaspekten sind deutlich schwächer (vgl. Tab. 15.4). Den Daten zufolge gilt die Beziehung: Je unzufriedener die Lehrer mit den genannten Aspekten ihrer Berufstätigkeit sind, desto

stärker sind sie emotional erschöpft, desto eher neigen sie zu depersonalisierendem Verhalten und desto eingeschränkter nehmen sie (tendenziell) ihre berufliche Leistungsfähigkeit wahr.
Schließlich können auch für die *Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation* Zusammenhänge zum Burnout nachgewiesen werden (r=-.31 für den BO-Gesamtwert). Je weniger zufrieden die Befragten mit ihrer gesamten Lebenssituation sind, desto stärker sind sie vom Ausbrennen betroffen (vgl. Tab. Tab. 15.4).

Die Variablen ‚Zufriedenheit mit der Tätigkeit' sowie ‚Zufriedenheit mit der Arbeit insgesamt' spielen eindeutig die wichtigste Rolle, wenn es um das Ausbrennen geht – dieser Befund ist plausibel, zumal das Unterrichten einen wesentlichen, wenn nicht sogar den Hauptanteil der Lehrertätigkeit ausmacht.

15.2 Angst

Zur Erfassung von Lehrer-Ängsten wurden aus der von Jehle & Krause (1994) eingesetzten Skala ‚Angstformen von Lehrern' (nach Winkel 1980 und Peez 1983)[2] insgesamt fünfzehn Items ausgewählt und zum Teil modifiziert (aufgesplittet). Die Inhalte der einzelnen Items, die auf einer vierstufigen Skala bezüglich ihres Zutreffens eingeschätzt werden sollen, sprechen verschiedene, für Lehrer typische Angstformen an. Im Einzelnen werden neun verschiedene Formen der Angst erfaßt, die nach Jehle & Krause (1994) als Versagensangst, Existenzangst, Konfliktangst, Trennungsangst, Herrschaftsangst, Personenangst, Strafangst, unbewußte Angst sowie neurotische Angst zu bezeichnen sind.
Entgegen der ursprünglichen Fassung der Skala ‚Angstformen von Lehrern', welche vorsieht, sowohl die Häufigkeit wie auch die Intensität der Ängste zu erheben, wird mit dem vorliegenden Fragebogen zur Vereinfachung nur die Häufigkeit erfaßt - zumal von Jehle & Krause in ihrer Pilotstudie ‚Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern' (1994) ein hoher Zusammenhang zwischen Intensität und Häufigkeit nachgewiesen werden konnte (vgl. Jehle & Krause 1994).

[2] Die Angst vor Kollegen (Item f33g) muß sich zwar nicht unbedingt auf Vorgesetzte und damit ‚Autoritäten' beziehen, dieses Item lädt jedoch fast genauso hoch auf dem zweiten Faktor (vgl. Anhang, Tab. B.26).

Mit den vorliegenden Daten lassen sich faktorenanalytisch drei Faktoren herausfiltern (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, erklärter Varianzanteil: 55,8 %), welche sich inhaltlich plausibel interpretieren lassen (vgl. Anhang, Tab. B.26).

Faktor 1: Autoritätsangst sowie Angst vorm Allein-gelassen-werden			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
33l	...vor der Macht von Vorgesetzten.	1,78	,79
33k	...bei Konflikten von der Schulleitung im Stich gelassen zu werden.	1,91	,78
33b	...im sozialen Umgang mit der Schulleitung.	1,55	,70
33i	...von Kollegen im Stich gelassen zu werden.	1,76	,65
33h	...mich ducken zu müssen, obwohl ich mich lieber wehren würde.	1,73	,71
33n	...,Repressalien, Sticheleien, Schikanen oder Ungerechtigkeiten usw. ausgesetzt zu sein.	1,62	,66
33g	...im sozialen Umgang mit Kollegen.	1,47	,58
	(n=962) **6,5 % > theor. MW**	**1,69**	**,51**

Faktor 2: Versagensangst im Handlungsfeld Unterricht und Klientenkontakt			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
33d	...im sozialen Umgang mit Schülern.	1,55	,55
33c	...mit Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig zu werden.	1,83	,55
33m	...vor meiner eigenen Emotionalität, z.B. vor Minderwertigkeitsgefühlen, vor verdrängten aggressiven Impulsen u.ä..	1,71	,70
33j	...im sozialen Umgang mit Eltern.	1,60	,57
33o	...vor der Angst, die ich in bestimmten Situationen auf mich zukommen sehe.	1,59	,65
33a	...den Unterrichtsstoff nicht genügend zu beherrschen und Fehler zu machen.	1,80	,58
	(n=961) **2,4 % > theor. MW**	**1,68**	**,43**

Faktor 3: Angst vor Existenzverlust und Unterordnungszwang			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
33e	...den Beruf – aus welchen Gründen auch immer – aufgeben zu müssen.	1,74	,75
33f	...etwas machen zu müssen, von dem ich nicht überzeugt bin.	1,99	,68
	(n=972) **3,5 % > theor. MW**	**1,86**	**,57**

Tab. 15.5: Angstformen von Lehrern.

Frage: „Im folgenden sind eine Reihe von Aussagen aufgeführt, welche verschiedene Ängste von Lehrern betreffen. Bestimmen Sie bitte, inwieweit diese Behauptungen auch auf Sie persönlich zutreffen."
Antwortskala: „Ich habe Angst..." (1) nie... (2) selten... (3) häufig... (4) sehr häufig zutreffend.

Auf dem *ersten Faktor* laden Items, die in irgendeiner Form Angst vor der Schulleitung, einem Vorgesetzten (oder in geringerem Maße auch vor Kollegen) beinhalten sowie Angst vor Konfliktsituationen bzw. Repressalien, Ungerechtigkeiten oder Bestrafung, die mit ‚höhergestellten' (fachlich kompetenten) Personen in Zusammenhang zu sehen sind. Von Jehle und Krause werden die besagten Items mit Herrschaftsangst, Trennungsangst, Konfliktangst, Strafangst sowie spezifische Personenangst (hier: vor der Schulleitung und Kollegen) bezeichnet (vgl. Jehle & Krause 1994). Dieser Faktor könnte treffend mit *‚Autoritätsangst sowie Angst vorm Allein-gelassen-werden'* zusammengefaßt werden. Für die vorliegende Stichprobe ergibt sich ein relativ niedriger Faktoren-Durchschnittswert von MW=1,69. Lehrer leiden also eher selten bzw. überhaupt nicht unter Autoritätsangst sowie Angst vorm Allein-gelassen-werden. Nur 6,5 Prozent der befragten Lehrer erreichen nach eigenen Angaben auf diesem Angst-Faktor einen Mittelwert oberhalb von 2,5, d.h. sie sind häufig bis sehr häufig von den genannten Ängsten betroffen (vgl. Tab. 15.5).

Auf dem *zweiten Faktor* laden Items, die Angst vor verschiedenen Personengruppen beinhalten, welche offenkundig keine Fachkompetenz besitzen, aber dennoch Einfluß haben können und wesentlich zum alltäglichen Umgang des Lehrers gehören, nämlich Schüler und ihre Eltern. Ängste vor Problemen im Unterricht und bei Erziehungsaufgaben sowie vor eigenen Emotionen in Problemsituationen gehören ebenfalls dazu. Diese Items werden von Jehle & Krause als Versagensangst, Unbewußte Angst, Neurotische Angst sowie spezifische Personenangst (hier: vor Schülern und Eltern) bezeichnet (vgl. Jehle & Krause 1994). Dieser Faktor könnte mit *‚Versagensangst im Handlungsfeld Unterricht und Klientenkontakt‘* umschrieben werden. Den Antworten der befragten Lehrer zufolge leiden sie vergleichsweise selten unter den in diesem Faktor zusammengefaßten Ängsten, der Faktorenmittelwert bewegt sich in ähnlicher Höhe wie der des ersten Angst-Faktors (vgl. Tab. 15.5).

Auf dem *dritten Faktor* laden zwei Items, welche die Angst vor beruflichem Existenzverlust und dem Handeln gegen die eigene Überzeugung beinhalten. Dieser Faktor könnte mit *‚Angst vor Existenzverlust und Unterordnungszwang‘* bezeichnet werden. Der für die vorliegende Stichprobe berechnete Faktorenmittelwert liegt bei MW=1,86. Die Befragten sind folglich von dieser Angstform ebenfalls relativ selten betroffen (vgl. Tab. 15.5).

Neben der getrennten Auswertung der drei Summenscores wird ein Gesamtwert über alle Angstformen gebildet (r_{tt}: ,8809). Je höher dessen Ausprägung ist, desto häufiger leidet die Person an typischen Angstgefühlen aus dem Kontext des Lehreralltags. Für die vorliegende Stichprobe ergibt sich ein vergleichsweise niedriger Durchschnitts-Gesamt-Angstwert von MW=1,71. Folglich leiden die Befragten nach eigenen Angaben relativ selten unter den erfragten Angstgefühlen. Erwartungsgemäß sind die Lehrerinnen häufiger von Ängsten betroffen als die Lehrer (eine Analyse der geschlechtsspezifischen Differenzen ist nachzulesen in Böhm-Kasper et al. 2001b).

<u>Zusammenhänge zum Burnout.</u>

Die in Tabelle 15.6 berichteten Korrelationskoeffizienten weisen auf deutliche, hochsignifikante positive Zusammenhänge zwischen verschiedenen Angstformen des Lehrerdaseins und Burnout hin, die sich zwischen r=(-).10 und r=.58 bewegen. Ähnlich wie bereits für die Variablen der Zufriedenheit festgestellt wurde (vgl. Kap. 15.1), zeigen sich stärkere Zusammenhänge zwischen den Angstgefühlen und der Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung als für die beiden anderen Burnout-Komponenten (vgl. Tab. 15.6).

Für den aus sämtlichen Angstformen gebildeten *Angst-Gesamtwert* liegen die ermittelten Korrelationen zwischen r=-.34 und r=.56 und damit im Bereich von mittlerer Bedeutsamkeit (nach den Interpretations-Kriterien von Bühl & Zöfel 1999).

Die mit *'Versagensangst im Handlungsfeld Unterricht sowie beim Klientenkontakt'* bezeichneten Angstgefühle gehen vergleichsweise am deutlichsten mit emotionaler Erschöpfung (r=.55), mit Depersonalisierung (r=.45) sowie mit reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit (r=.41) einher. Für diese Angstformen des Lehreralltags lassen sich die stärksten Zusammenhänge zum Gesamt-Burnout (r=.58) und den Burnout-Phasen (r=.50) nachweisen (vgl. Tab. 15.6). Etwas weniger hoch

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
2	**Angst**					
	Autoritätsangst / Angst vorm Allein-gelassen-werden	**.43 *****	**.47 *****	**.30 *****	**-.23 *****	**.38 *****
	Versagensangst im Hand-lungsfeld Unterricht und Klientenkontakt	**.58 *****	**.55 *****	**.45 *****	**-.41 *****	**.50 *****
	Angst vor Existenzverlust und Unterordnungszwang	**.22 *****	**.25 *****	.15 ***	-.10 **	**.25 *****
	Angst insgesamt	**.56 *****	**.57 *****	**.40 *****	**-.34 *****	**.48 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 15.6: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen zu Angstformen.

sind die Zusammenhänge zwischen den mit *'Autoritätsangst und Angst vorm Allein-gelassen-werden'* zusammengefaßten Angstformen und den Burnout-Maßen (r=-.23 bis r=.47). Die auf dem Faktor *'Angst vor Existenzverlust und Unterordnungszwang'* ladenden Angstformen sind den Korrelationskoeffizienten zufolge (r=-.10 bis r=.25) am wenigsten relevant für die Ausprägungen der Burnout-Dimensionen (vgl. Tab. 15.6).

Insgesamt deuten die Korrelationsanalysen auf folgende Beziehung zwischen Burnout und Angst hin: Je mehr die Lehrer unter den Angstgefühlen in ihrem Berufsalltag leiden, desto stärker sind sie emotional erschöpft, neigen zur Depersonalisierung und beurteilen ihre berufliche Leistungsfähigkeit schwächer als Lehrer, die in geringerem Ausmaß von den genannten Angstgefühlen betroffen sind.

15.3 Belastungserleben

Im Zusammenhang mit der Beanspruchungs-Dimension ‚Belastungserleben' wird (1) eine Skala ;Erlebte Belastung' eingesetzt sowie (2) mehrere Items zur Erfassung des Belastungserlebens in einzelnen Lebensbereichen.

(1) Belastungserleben im Beruf.

Die Skala ‚Erlebte Belastung (EB)' wurde entnommen aus dem Erhebungsinstrument ‚Subjektive Aspekte des Lehrerberufs (SAL)' von Tennstädt (1985) und besteht aus sieben Items. Die theoretisch postulierte Eindimensionalität der Skala konnte faktorenanalytisch mit den vorliegenden Daten bestätigt werden (erklärter Varianzanteil: 61,6 %; vgl. Anhang, Tab. B.27).

Belastungserleben im Beruf			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
35f	Der berufliche Streß wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	2,43	,83
35e	Ich habe das Gefühl, daß ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	2,17	,78
35a	Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genug Zeit für Familie und Hobbies. (-)	2,34	,78
35g	Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	2,80	,79
35c	Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	2,81	,82
35b	Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen. (-)	2,53	,73
35d	Ich glaube, daß mein Beruf meine Gesundheit belastet.	2,60	,84
(n=966)	**53,7 % > theor. MW**	**2,56**	**,62**

Tab. 15.7: Erlebte Belastung (EB).
Frage: „Inwieweit treffen die einzelnen Aussagen auf Sie persönlich zu?"
Antwortskala: (1) völlig unzutreffend. (2) trifft eher nicht zu. (3 .trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

Die Aussagen zum Belastungserleben sind anhand einer vierstufigen Skalierung bezüglich ihres Zutreffens zu bewerten. Die Items dieser Skala erfassen nach Angaben der Testautoren die subjektiv wahrgenommene psychische und physische (zeitliche) Belastung durch die Ausübung des Lehrerberufes. „Hohe Summenwerte sind Anzeichen für beruflichen Streß sowie negative Auswirkungen der Berufstätigkeit auf das Privatleben und die Gesundheit des Lehrers. Lehrer mit niedrigen Summenwerten beurteilen ihren Beruf als nicht anstrengender als andere Berufe, sie perzipieren, daß ihnen die Lehrertätigkeit genug Zeit läßt, sich zu entspannen und sich dem Privatleben und Freizeitaktivitäten zu widmen." (ZUMA-Skalenhandbuch 1987, H 11, S.3).
Den Mittelwerten zufolge fühlen sich die Lehrkräfte tendenziell eher mehr als weniger belastet. Für knapp 54 Prozent der Befragten liegt der Skalenmittelwert über dem theoretischen Durchschnittswert von $MW_{theoretisch}$=2,5 (vgl. Tab. 15.7). Bezüglich dieser Beanspruchungs-Dimension ergeben sich für die Lehrerinnen ebenfalls höhere Ausprägungen als für die Lehrer. Lehrerinnen fühlen sich nach eigenen Angaben deutlich stärker insgesamt durch den Beruf belastet und auch bezogen auf die

nachfolgend besprochenen einzelnen Lebensbereiche (zur Analyse der geschlechtsspezifischen Differenzen sei verwiesen auf Böhm-Kasper et al. 2001b).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Korrelationen für das berufliche Belastungserleben und die beiden globalen Burnout-Maße weisen auf hochsignifikante Zusammenhänge mittlerer Stärke hin (r=.57 zum BO-Gesamtwert bzw. r=.55 zum BO-Phasenwert).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
3	**Belastungserleben**					
	Belastungserleben im Beruf (Skala)	**.57 *****	**.72 *****	**.27 *****	**-.31 *****	**.55 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 15.8: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und dem berufsbezogenen Belastungserleben.

Die Betrachtung der drei Burnout-Dimensionen zeigt Unterschiede bezogen auf die Höhe der festgestellten Zusammenhänge zum beruflichen Belastungserleben: Der Summenscore der Skala 'Erlebte Belastung' korreliert auffallend hoch mit der Burnout-Hauptdimension Emotionale Erschöpfung (r=.72), während sich für die Dimensionen Depersonalisierung und Persönliche Leistungsfähigkeit deutlich niedrigere Korrelationskoeffizienten ergeben (vgl. Tab. 15.8). Folglich scheint ein erhöhtes Belastungserleben insbesondere mit emotionaler Erschöpfung einherzugehen.

(2) Belastungserleben in einzelnen Lebensbereichen.

Um die erlebte Belastung der Lehrer über die berufliche Situation hinaus zu erfassen, wird zusätzlich zur vorangegangenen Skala die Belastung in verschiedenen Lebensbereichen mit Items des Fragebogens von Döbrich, Hochstätter & Plath (1996) erhoben. Die sechs Items, welche jeweils getrennt ausgewertet werden, beziehen sich auf fünf verschiedene Bereiche des Lebens sowie auf die wahrgenommene Belastung insgesamt. Anhand einer vierstufigen Skalierung ist die erlebte Belastung in den Bereichen *Gesundheit, Beruf, Familie/ Partnerschaft, gesellschaftliche Aktivitäten* und *einschneidende Lebensereignisse* sowie für die *Belastungssituation insgesamt* entsprechend ihrer Stärke einzuschätzen. Je höher die Werte sind, desto stärker fühlt sich die Person in den entsprechenden Bereichen belastet. Den in Tabelle 15.9 berichteten Durchschnittswerten zufolge, ist das Belastungserleben der Lehrer eindeutig am größten in ihrem *Beruf* (MW=3,08). Rund drei Viertel der Befragten fühlen sich in diesem Lebensbereich belastet.

Belastungserleben in verschiedenen Lebensbereichen				
Item	Inhalt	**MW**	**s**	**% > theor. MW**
37a	...aufgrund meines gesundheitlichen Zustandes...	2,12	,97	**33,5 %**
37b	...durch meinen Beruf...	3,08	,90	**74,7 %**
37c	...durch die Familie / Partnerschaft...	2,02	,95	**31,6 %**
37d	...durch gesellschaftliche Aktivitäten...	1,61	,74	**13,1 %**
37e	...durch sonstige einschneidende Lebensereignisse (z.B. Geburt, Heirat, Umzug, Tod eines Verwandten, etc.)...	1,84	,98	**22,8 %**
37f	...insgesamt, wenn ich alle Bereiche berücksichtige...	2,76	,81	**66,7 %**

(n=969-972)

Tab. 15.9: Belastungserleben in verschiedenen Lebensbereichen.

Frage: „Neben den beruflichen Aspekten ist jeder Mensch Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen ausgesetzt. Wie schätzen Sie diese sowie Ihre gegenwärtige Belastung insgesamt für sich persönlich ein?“
Antwortskala: „Ich fühle mich...“ (1) nicht... (2) etwas... (3) mittelmäßig... (4) stark belastet.

Den Angaben zufolge fühlen sich rund zwei Drittel der Lehrkräfte bezogen auf ihre gesamte Lebenssituation mittelmäßig bis stark belastet (MW>2,5). Durch ihren gesundheitlichen Zustand sowie durch die eigene Familie und Partnerschaft sind immerhin noch rund ein Drittel mittelmäßig bis stark belastet (MW>2,5). Die Belastung durch einschneidende Lebensereignisse sowie durch gesellschaftliche Aktivitäten ist insgesamt gering (vgl. Tab. 15.9).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die differenzierte Analyse des Belastungserlebens in fünf verschiedenen Lebensbereichen zeigt, dass nur für zwei Bereiche nennenswerte Beziehungen zum Burnout festgestellt werden können (vgl. Tab. 15.10): Dies ist zum einen - wie zu erwarten war - der Lebensbereich *Beruf*, für den sich die höchsten Korrelationen zu den untersuchten Burnout-Maßen ermitteln lassen (r=.21 bis r=.56). Hierbei ist vor allem ein enger positiver Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung und beruflicher Belastungswahrnehmung zu konstatieren (r=.56), während die Auswirkungen bezüglich 'Depersonalisierung' und 'Leistungsfähigkeit' weniger stark sind (r=.21 bzw. r=-.23).

Zum anderen besteht ein Zusammenhang zur Belastung durch die eigene *Gesundheit*, die ebenfalls insbesondere mit erhöhter emotionaler Erschöpfung einhergeht (r=.43) und mit einem erhöhten Burnout- Gesamtwert (r=.35) sowie fortgeschrittenen Burnout-Phasen (r=.32) in Verbindung zu bringen ist. Für die beiden Burnout-Dimensionen Depersonalisierung und Persönliche Leistungsfähigkeit sind die Zusammenhänge zum Belastungserleben auch in anderen Lebensbereichen wesentlich schwächer (vgl. Tab. 15.10).

Für die Belastungswahrnehmung durch die eigene *Familie und Partnerschaft*, durch *gesellschaftliche Aktivitäten* sowie durch *sonstige einschneidende Ereignisse* ergeben sich keine bedeutenden Korrelationen zu den Burnout-Maßen, am ehesten sind noch Zusammenhänge zum Belastungserleben in der Familie und Partnerschaft erkennbar (r=-.10 bis r=.14; vgl. Tab. 15.10). Die Belastungseinschätzung aufgrund ihrer *gesamten Lebenssituation* hängt ebenfalls am stärksten mit

der emotionalen Erschöpfung (r=.49) zusammen, für die beiden globalen Burnout-Maße (Gesamtwert und Phaseneinteilung) liegen die Korrelationen jeweils bei r=.40.

	Belastungserleben durch...	BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
	...Gesundheit	**.35 *****	**.43 *****	.17 ***	-.19 ***	**.32 *****
	...Beruf	**.44 *****	**.56 *****	**.21 *****	**-.23 *****	**.44 *****
	...Familie/ Partner	.14 ***	.13 ***	.10 **	-.10 **	.12 ***
	...gesellschaftliche Aktivitäten	-.01	.03	.01	.07 *	.01
	...sonstige einschneidende Ereignisse	.08 *	.13 ***	.03	.00	.11 **
	...gesamte Lebenssituation	**.40 *****	**.49 *****	**.20 *****	**-.24 *****	**.40 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 15.10: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und Variablen des Belastungserlebens in verschiedenen Lebensbereichen.

Es kann eindeutig festgehalten werden: Je stärker sich die befragten Lehrern insgesamt aber auch in einzelnen Lebensbereichen, speziell durch den Beruf und die gesundheitliche Situation belastet fühlen, desto stärker neigen sie zur emotionalen Erschöpfung, zur Depersonalisierung und zur eingeschränkten Wahrnehmung ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit - entsprechend sind die stark belasteten Lehrer in erhöhtem Maße gefährdet, vom Phänomen des Ausbrennens betroffen zu sein.

15.4 Krankheitsbedingte Fehltage

Die Erfassung der krankheitsbedingten Fehltage im laufenden Schuljahr wurde als offene Frage konzipiert, in der die Anzahl der Fehltage zu nennen ist. Für die vorliegende Stichprobe ergibt sich ein Durchschnittswert von rund vier Fehltagen aus Krankheitsgründen für das damals laufende Schuljahr (der Befragungsmonat war März). Über 60 Prozent der Lehrer haben einen oder mehr Fehltage (vgl. Tab. 15.11). Allerdings streuen die Angaben der Gymnasiallehrer bei dieser Frage sehr stark[3]: Neben der auffallend hohen Zahl an Lehrern, die nach eigenen Angaben noch keinen einzigen Tag aus gesundheitlichen Gründen Zuhause geblieben sind (rund 38 Prozent), ergeben sich für wenige Lehrer auch mehr als 60 Fehltage (vgl. auch Böhm-Kasper et al. 2001b).

[3] Ein Fall, bei dem 180 Fehltage für das laufende Schuljahr angegeben wurden, die rein rechnerisch nicht möglich sind, wurde bei der Auswertung der krankheitsbedingten Fehltage ausgeschlossen. Die Spannweite reicht von 0 bis 120 Tagen, was zwar hoch ist, jedoch theoretisch in einem Schulhalbjahr erreicht werden könnte.

Krankheitsbedingte Fehltage			
Item	Inhalt	**MW**	**s**
18	In diesem Schuljahr hatte ich _____ krankheitsbedingte Fehltage.	4,15	8,05
	(n=852) **mindestens einen Fehltag: 61,9 %**		

Tab. 15.11: Krankheitsbedingte Fehltage.
Offene *Frage:* „Wieviel krankheitsbedingte Fehltage hatten Sie bereits in diesem Schuljahr (98/99)?"

Zusammenhänge zum Burnout.

Wie aus den Korrelationskoeffizienten in Tabelle 15.12 hervorgeht, bestehen keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der von den Lehrern genannten Höhe ihrer gesundheitsbedingten Fehltage und ihren Ausprägungen auf den Burnout-Maßen.

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
4	**Krankheitsbedingte Fehltage (Anzahl)**	.05	.04	-.00	-.10 **	.12 **

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 15.12: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und krankheitsbedingten Fehltagen.

Wenn überhaupt - wahrheitsgemäße Angaben der Befragten vorausgesetzt - scheint das krankheitsbedingte Zuhause-Bleiben der Lehrkräfte tendenziell in Verbindung mit einem eingeschränkten beruflichen Wirksamkeitserleben (r=-.10) zu stehen (vgl. Tab. 15.12). Mittelwertvergleiche zwischen Lehrern, die angeben, noch keinen einzigen Tag aus gesundheitlichen Gründen gefehlt zu haben, und solchen mit mindestens einem oder mehr Fehltagen, deuten zwar auf geringfügig höhere Ausprägungen aller Burnout-Maße bei Lehrern mit gesundheitsbedingten Fehlzeiten hin, diese sind aber allenfalls als schwache Tendenzen zu bewerten und lassen sich statistisch nicht durchgängig absichern.

15.5 Psychosomatische Beschwerden

Zur Erfassung der psychosomatischen Beschwerden wurde darauf verzichtet, einzelne Beschwerden in einer Item-Batterie zu erfassen. Stattdessen wurden in Anlehnung an die faktorenanalytisch ermittelten Symptomgruppen der ‚Befindlichkeitsskala' von Leuschner (1977) sowie die durch Jehle & Krause (1994) ermittelten Faktoren des umfangreichen ‚Gießener Beschwerde-Fragebogens' von Brähler & Scheer (1993), sieben Items entwickelt, welche jeweils für eine Symptom-

gruppe mit einer Reihe von Beschwerde-Beispielen stehen. Durch diese Zusammenfassung in Beschwerde-Kategorien, welche nach ihrer Auftretenshäufigkeit anhand einer vierstufigen Skala zu beurteilen sind, können die psycho-physischen Symptome wesentlich ökonomischer erfaßt werden. Je höher die Ausprägungen sind, desto häufiger leidet die Person unter psychosomatischen Beschwerden in dem jeweiligen Bereich.

Psychosomatische Beschwerden				
Item	Inhalt*	**MW**	**s**	**% > theor. MW**
43e	...emotional-psychischen Erscheinungen	1,82	,78	**15,4 %**
43a	...Abgespanntheits-, Antriebs-, Müdigkeits- und Überlastungserscheinungen	2,42	,78	**39,2 %**
43c	...Herz-Kreislauf-Erscheinungen	1,89	,85	**19,4 %**
43b	...körperlichen Erregungserscheinungen	1,65	,74	**11,5 %**
43f	...konzentrativen Erscheinungen	2,06	,71	**20,2 %**
43d	...Magen-Darm-Beschwerden	1,67	,77	**13,6 %**
43g	...Glieder- und Muskelbeschwerden	2,14	,92	**31,2 %**
	(n=961) **13,9 % > theor. MW**	**1,95**	**,53**	

* Zu den einzelnen Items werden im Fragebogen jeweils eine Reihe von Beispiel-Symptomen geben (vgl. Anhang, Fragebogenheft).

Tab. 15.13: Psychosomatische Beschwerden.

Frage: „Im folgenden interessiert uns, ob Sie derzeit gesundheitliche Beschwerden oder Probleme haben. Zur Erklärung sind jeweils Beispiel-Erscheinungen angegeben. Uns interessiert die Häufigkeit, mit der Sie bei sich eines oder mehrere der beispielhaften Symptome feststellen."
Antwortkategorien: „Ich leide unter..." (1)...nie. (2)...manchmal. (3)...häufig. (4)...sehr oft.

Die psychosomatischen Beschwerden können neben der getrennten Betrachtung der Kategorien auch zu einem Gesamtwert zusammengefaßt werden; die Faktorenanalyse ergibt eine einzige Dimension mit einem Anteil von 45,4 Prozent aufgeklärter Varianz (vgl. Anhang, Tab. B.28). Der Summenscore dieser sieben Items gibt dann folglich die psychophysische Gesamtbefindlichkeit der Person an: Je höher dieser Wert ausfällt, desto stärker fühlt sich der Betroffene in seinem gesundheitlichen Wohlbefinden insgesamt beeinträchtigt.

Den Angaben zufolge leiden die Lehrer am häufigsten unter Abgespanntheits-, Antriebs-, Müdigkeits- und Überlastungserscheinungen (MW=2,42). Es folgen Glieder- und Muskelbeschwerden, konzentrative Probleme, Herz- und Kreislaufbeschwerden und emotional-psychische Probleme (vgl. Tab. 15.13). Unter Magen-Darm-Beschwerden oder körperlichen Erregungsprobleme werden am seltensten genannt. Der Gesamt-Mittelwert aller Symptomgruppen liegt bei MW=1,95 und deutet darauf hin, dass die Befragten nach eigenen Angaben insgesamt eher selten unter psychosomatischen Beschwerden leiden. Für knapp 14 Prozent liegt der Gesamtwert über 2,5, d.h. diese Lehrer leiden häufig bzw. sehr oft unter psychosomatischen Beschwerden (vgl. Tab. 15.13).

Zusammenhänge zum Burnout.

Die Korrelationsanalysen für die Burnout-Maße mit den sieben psychosomatischen Symptomgruppen zeigen durchgängig positive Zusammenhänge, die sich zwischen r=.08 und r=.59 bewegen und somit nicht als unbedeutend abgetan werden können (vgl. Tab. 15.14).

		BURNOUT-GESAMTWERT	SUBSKALA EE	SUBSKALA DP	SUBSKALA PA	BURNOUT-PHASEN
5	**Psychosomatische Beschwerden**					
	Erscheinungen der Abgespanntheit/ Müdigkeit/ Antriebslosigkeit/ Überlastung	**.48 *****	**.59 *****	**.23 *****	**-.29 *****	**.48 *****
	körperliche Erregungserscheinungen	**.35 *****	**.39 *****	**.23 *****	-.18 ***	**.33 *****
	Herz-Kreislauf-Erscheinungen	**.25 *****	**.36 *****	.08 **	-.12 ***	**.24 *****
	Magen-Darm-Beschwerden	**.27 *****	**.30 *****	.17 ***	-.15 ***	**.25 *****
	emotional-psychische Erscheinungen	**.49 *****	**.52 *****	**.34 *****	**-.30 *****	**.45 *****
	konzentrative Erscheinungen	**.39 *****	**.37 *****	**.28 *****	**-.29 *****	**.34 *****
	Glieder-/ Muskelbeschwerden	**.21 *****	**.29 *****	.08 *	-.11 **	**.22 *****
	Psychosomatische Beschwerden insgesamt	**.53 *****	**.61 *****	**.30 *****	**-.32 *****	**.49 *****

Signifikanzen: (*)=Tendenz ($p \leq 0.10$) *=signifikant ($p \leq 0.05$) **= sehr signifikant ($p \leq 0.01$) ***=hoch signifikant ($p \leq 0.001$)

Tab. 15.14: Korrelationen zwischen verschiedenen Burnout-Maßen und psychosomatischen Beschwerden.

Insbesondere Beschwerden im Zusammenhang mit (1*) ;Abgespanntheit, Müdigkeit, Antriebslosigkeit & Überlastung'* , (2) *;emotional-psychischne Erscheinungen'* gehen mit erhöhten Ausprägungen speziell auf der Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung einher (r=.59 bzw. r=.52) - dies erscheint schon allein aufgrund der inhaltlichen Parallelen naheliegend. Aber auch die anderen Symptomgruppen, *Herz-Kreislauf-Erscheinungen* (r=.36), *konzentrative Erscheinungen* (r=.37) oder *Magen-Darm-Beschwerden* (r=.30), *körperliche Erregungserscheinungen* (r=.39) sowie *Glieder- und Muskelbeschwerden* (r=.30) korrelieren insbesondere stärker mit Emotionaler Erschöpfung als mit den beiden anderen Burnout-Dimensionen (vgl. Tab. 15.14).

Für den *Gesamt-Summenscore aus allen sieben Symptomgruppen* ergibt sich ein mittlerer bis hoch bedeutender Zusammenhang für die Subskala Emotionale Erschöpfung (r=.61). Die Korrelationskoeffizienten zur Dimension Depersonalisierung und Persönliche Leistungsfähigkeit sind deutlich geringer, aber ebenfalls hochsignifikant mit r=.30 bzw. r=-.32 (vgl. Tab. 15.14).

Das Phänomen Burnout steht demzufolge in eindeutiger Beziehung zum gesundheitlichen Gesamtbefinden der Lehrer: Je häufiger sich die Befragten gesundheitlich beeinträchtigt fühlen und unter psychosomatischen Symptomen leiden, desto stärker sind sie auch emotional erschöpft, neigen zu depersonalisierendem Verhalten und nehmen ihre berufliche Leistungsfähigkeit als reduziert wahr.

Der Befund, dass die gesundheitsbedingten Fehlzeiten der Lehrer in keinem deutlichen Zusammenhang zum Burnout nachweisbar sind (vgl. Kap. 15.4), muß keineswegs als Gegensatz zum Ergebnis der hier dargestellten bedeutsamen Korrelationen zwischen den Burnout-Maßen und psychosomatischen Beeinträchtigungen interpretiert werden. Schließlich ist es – auch im Sinne der Annahme, dass burnout-gefährdete Lehrkräfte ein hohes Maß an Idealismus und Einsatzbereitschaft für ihren Beruf mitbringen - durchaus plausibel, dass die befragten Lehrer auch trotz diverser psychosomatischer Symptome und Beschwerden ihren Unterricht abhalten und erst dann tatsächlich fehlen, wenn die gesundheitliche Beeinträchtigung ein gewisses Toleranzmaß derart übersteigt, dass es nicht mehr ohne Wegbleiben vom Arbeitsplatz geht.

15.6 Zusammenfassung

Für alle in diesem Kapitel besprochenen **Dimensionen der Beanspruchung** lassen sich – wie zu erwarten war - hochsignifikante Zusammenhänge zu den untersuchten Burnout-Maßen nachweisen, wobei die Intensität der Zusammenhänge für die einzelnen Variablen der Beanspruchung unterschiedlich hoch ausfällt, aber durchgehend für sämtliche Einzelaspekte in eindeutiger Richtung gefunden werden. Eine Ausnahme bilden die **krankheitsbedingten Fehlzeiten** der Lehrer, die als einzige Beanspruchungskomponente keine bzw. sehr geringe Korrelationen zu den untersuchten Burnout-Maßen aufweisen. Für die vier wichtigsten Befindensmerkmale, nämlich *Zufriedenheit*, *Angst*, *Belastungserleben* sowie *psychosomatische Beschwerden*, ergeben sich jeweils Korrelationen in mittlerer und vereinzelt in hoher Stärke ($r>.70$). Insgesamt sind die Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen der Beanspruchung und den drei Burnout-Komponenten für die Burnout-Subskala 'Emotionale Erschöpfung' am höchsten.

Die hier gefundenen Zusammenhänge bestätigen im wesentlichen die Ergebnisse bereits publizierter Burnout-Studien bzw. können zur weiteren Differenzierung der zum Teil eher globalen Ergebnisse vorliegender Burnout-Untersuchungen beitragen. Insgesamt wurden die hier eindeutig nachgewiesenen, auffallend hohen *negativen* Korrelationen zur **Berufszufriedenheit**, ebenfalls von Gamsjäger (1994) sowie Barth (1990) oder Kramis-Aebischer (1995) festgestellt. Die im vorliegenden Kapitel berichteten *positiven* Zusammenhänge zwischen:

- Burnout und **berufsbezogenen Angstformen** ($r=.56$ zwischen Angst-Gesamtwert und BO-Gesamtwert), wobei speziell der Faktor *'Versagensangst im Handlungsfeld Unterricht und beim Klientenkontakt'* ($r=.58$ zum BO-Gesamtwert) eine Rolle spielt,

- dem **Belastungserleben** im Beruf und insbesondere der Subskala 'Emotionale Erschöpfung' (r=.57 zwischen Belastungserleben und BO-Gesamtwert sowie r=.72 zwischen Belastungserleben und EE)
- sowie der **psychosomatischen Gesundheitssituation** (r=.53 zwischen Psychosomatischen Beschwerde-Gesamtwert und BO-Gesamtwert bzw. r=.61 zwischen Psychosomatischen Beschwerde-Gesamtwert und EE)

replizieren ebenfalls die Ergebnisse verschiedener Studien zur Lehrer-Belastung - die u.a. von Rudow (1994) in einer Überblicksarbeit zusammengefaßt werden. Darüber hinaus können die vorliegenden Befunde zur Konkretisierung bereits publizierter Ergebnisse durch diverse Einzelbefunde beitragen. Die hier dargestellten differenzierteren Befunde kommen nicht zuletzt durch die Konzeption des umfangreichen Erhebungsinstrumentes (vgl. Kap. 9.3) der vorliegenden Untersuchung zustande, in der neben den Skalen zusätzliche Items eingesetzt werden, die unter anderem noch *einzelne Aspekte* der Zufriedenheit oder Belastung *in verschiedenen Lebensbereichen* erfragen (s.o.). Als Beispiele für derartige Einzelergebnisse seien an dieser Stelle folgende zwei Zusammenhänge herausgegriffen: Der Gedanke an **frühzeitige Pensionierung** tritt eindeutig gehäuft in Verbindung mit erhöhten Burnout-Werten auf (r=.46 für den BO-Gesamtwert). Eine erhöhte Ausprägung der Burnout-Maße ist zudem hochsignifikant mit reduzierter **Motivation zum Unterrichten** korreliert (r=-.51 für BO-Gesamtwert).

Hohe Ausprägungen der drei Burnout-Komponenten - insbesondere der Hauptdimension Emotionale Erschöpfung, für die insgesamt die engsten Zusammenhänge festgestellt wurden - scheinen in verstärktem Maße mit beruflicher Unzufriedenheit, erhöhtem Belastungserleben und Ängsten im Beruf sowie psychosomatischen Beeinträchtigungen der Gymnasiallehrer einher zugehen, so dass folgende Beziehung gilt: Je mehr die befragten Lehrer eine geringe berufliche Zufriedenheit haben, je stärker sie sich beruflich belastet fühlen und je häufiger sie unter Angstgefühlen sowie unter psychosomatischen Beschwerden leiden, desto stärker sind sie emotional erschöpft, desto mehr depersonalisieren sie im Umgang mit Schülern und desto eingeschränkter schätzen sie ihre berufliche Leistungsfähigkeit ein. Die in diesem Kontext auftretenden erhöhten Ausprägungen *aller drei* Burnout-Dimensionen bedingen zusammen das globale Phänomen 'Burnout', welches sich im erhöhten Burnout-Gesamtwert sowie in erhöhten Burnout-Phasen manifestiert und meßbar ist. Insgesamt lassen sich – hypothesenkonform - für die Variablen des hier dargestellten Komplexes 'Dimensionen der Beanspruchung' im Vergleich mit den unabhängigen Variablen der anderen Bereiche (demographische und berufsbiographische Personenmerkmale, differentialpsychologische Individualmerkmale und Verhaltensweisen oder situative Arbeits- und Organisationsbedingungen) die höchsten Korrelationen zum Burnout nachweisen.

16 Vorhersage der einzelnen Burnout-Maße

16.1 Erklärungen zur Vorgehensweise und Variablenauswahl

In einem weiterführenden Schritt der Zusammenhangsanalyse soll nun - unter Berücksichtigung der Ergebnisse, die anhand der Korrelations- und Varianzanalysen gewonnen wurden (vgl. Kap. 12 bis 15) – zunächst untersucht werden, inwieweit eine *Kombination mehrerer unabhängiger Variablen* zu einer Erhöhung des Anteils an aufgeklärter Varianz der untersuchten Burnout-Maße führt. Es interessiert also die Frage, ob - über die Korrelation zwischen Burnout und einer einzigen jeweils untersuchten unabhängigen Variable hinaus - eine gewichtete Linear-Kombination mehrerer potentieller Einflußfaktoren größere Varianzanteile von Burnout aufklären bzw. zur Vorhersage dieses Phänomens beitragen kann. Als übliche Methode wird hierfür die schrittweise multiple Regressionsanalysen gewählt. Die in diesem Kapitel berichteten Analysen haben also zu diesem Zeitpunkt in erster Linie *explorativen Charakter* und können in diesem Sinne als eine Art *‚Zwischenschritt'* vor der eigentlichen statistischen Überprüfung des hypothetischen Arbeitsmodells bzw. Entwicklung eines komplexen Bedingungsmodells, welches Gegenstand von Kapitel 18 sein wird, betrachtet werden. Bei der Methode der schrittweisen (linearen) multiplen Regression werden nicht alle unabhängigen Variablen auf einmal in die Analyse miteinbezogen. Vielmehr wird im ersten Schritt der jeweils beste Einzelprädiktor, der am höchsten mit dem jeweiligen Burnout-Maß korreliert, aufgenommen, wobei ein Signifikanz-Niveau von $p<.01$ zugrunde-gelegt wird[1]. In den darauffolgenden Schritten werden nacheinander solche unabhängige Variablen aufgenommen, die einen statistisch bedeutsamen Beitrag in der Regressionsgleichung zur Vorhersage von Burnout leisten können. Dabei werden die Variablen mit der jeweils höchsten partiellen Korrelation zum Kriterium (Burnout bzw. Burnout-Dimension) berücksichtigt. Die Analysen werden abgebrochen, wenn weitere Prädiktoren das Ergebnis nicht signifikant verbessern, so dass es theoretisch vorkommen könnte, dass bei einer schrittweisen multiplen Regression nur eine einzige Prädiktor-Variable ausgewählt wird, was der einfachen Produkt-Moment-Korrelation entspräche.

[1] Erklärung der wichtigsten Kenngrößen des Verfahrens:

- **Beta** bezeichnet den standardisierten Regressionskoeffizienten, der die jeweils relative Bedeutung einer unabhängigen Variable in bezug zur abhängigen Variable angibt.
- **Beta-In** bezeichnet einen standardisierten Regressionskoeffizienten, der resultieren würde, falls die Variable beim nächsten Schritt mit in die Analyse eingehen würde.
- Das **multiple R (R²)** (= das quadrierte Bestimmtheitsmaß) bezeichnet die Korrelation zwischen dem Pool von Prädiktoren und der abhängigen Variablen.
- Das **adjustierte R²** (= das schrumpfungskorrigierte R^2) bezeichnet die durch die Prädiktoren erklärte Varianz. Das adjustierte R^2 berücksichtigt durch eine Korrektur nach unten (im Falle vieler aufgenommener Variablen) die unterschiedliche Prädiktorenanzahl.
- (Der Index **R² Change** bezeichnet den Zuwachs an Varianz, wenn eine neue Variable in die Analyse hineingenommen wird.).

Bezogen auf die vier inhaltlichen Variablen-Komplexe des Arbeitsmodells wurden die folgenden Merkmale in die multiplen Regressionsanalysen aufgenommen:

- **Objektive & subjektive Personenmerkmale:**
  (1) Geschlecht,
  (2) Dienstalter,
  (3) außerschulische Aktivitäten,
  (4) Berufung,
  (5) Personenorientierung/ Beziehungsebene,
  (6) Wichtigkeit des Berufs,
  (7) Verhaltenstyp B,
  (8) Optimistische Grundstimmung,
  (9) Soziale Unsicherheit/ Angst,
- **Situative Arbeits- & Organisationsbedingungen:**
  (10) Probleme im Schulalltag,
  (11) Integration & Kommunikation im Kollegium,
  (12) Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement,
  (13) Schulklima,
  (14) Soziale Unterstützung (durch Schulleitung (SL), Kollegen (L) und Schülereltern S-ELT),
- **Deutungsprozesse & Verhaltensweisen:**
  (15) Wahrgenommene Eignung/ berufliches Selbstbewußtsein,
  (16) Externale Kontrollüberzeugung,
  (17) Regressiv-resignierendes Coping,
  (18) konstruktiv-aktives Coping,
- **Dimensionen der Beanspruchung:**
  (19) Belastungserleben,
  (20) Berufszufriedenheit & Motivation & Pensionierungswunsch (Kehrwert),
  (21) Versagensangst,
  (22) Psychosomatische Beschwerden.

Erläuterungen zur Auswahl und Bildung der einbezogenen Variablen:

Aus der großen Zahl der insgesamt getesteten Variablen werden die 22 wichtigsten der jeweiligen Bereiche ausgewählt, die hochsignifikante und bedeutsame Korrelationskoeffizienten zu Burnout aufweisen. Eine Ausnahme stellen die demographischen bzw. berufsbiographischen Personenmerkmale dar, für die insgesamt eher unbedeutende Zusammenhänge zu den Burnout-Maßen ermittelt wurden. Dennoch werden die Merkmale *Geschlecht*, *Dienstalter* und *außerschulische Aktivitäten* ausgewählt, da sowohl in der Literatur als auch zum Teil in dieser Untersuchung Hinweise für einen möglichen Einfluß auf einzelne Burnout-Maße existieren und nach theoretischen Gesichtpunkten plausibel sind (vgl. Kap. 12). Von den Variablen der situativen Arbeits- und Organisationsbedingungen werden in den multiplen Regressionsanalysen nur Merkmale ausgewählt, in denen eine Einschätzung verschiedener situativer Rahmenbedingungen durch die befragten Lehrer erfolgt ist. Aufgrund der in Kapitel 13 berichteten Ergebnisse der Korrelationsanalysen

bleiben die (objektiven) Tätigkeits- und Organisationsmerkmale, also die Organisationsgröße, der Schulstandort sowie der Führungsstil der Schulleitung unberücksichtigt, da für diese Variablen zu keinem Burnout-Maß bedeutsame Korrelationen festgestellt werden konnten (vgl. Kap. 13).

Obwohl die Variable ‚Zeitbelastung durch Zuhause erledigte Berufsaufgaben', bei der im wesentlichen die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts relevant ist, vergleichsweise hoch mit der BO-Dimension Emotionale Erschöpfung korreliert (r=.23), wird sie nicht bei den hier dargestellten Regressionsanalysen berücksichtigt, da sich dann die - ohnehin durch die Einbeziehung der 22 oben genannten Variablen (auf n=728) reduzierte - Fallzahl nochmals deutlich verringern würde (auf rund 500 Lehrer). In alternativen Berechnungen wurden verschiedene Variablen zur Zeitbelastung in den multiplen Regressionsanalysen – trotz verringertem Stichprobenumfang - integriert, was jedoch für keine Burnout-Dimension zur Extraktion einer Zeitbelastungsvariable geführt hatte, so dass in den folgenden Analysen auf eine Einbeziehung der Variablen der Arbeitszeit ohne größeren Informationsverlust verzichtet werden kann (vgl. Kap. 12).

Die beiden Variablen zum Bewältigungsverhalten werden aus Summenwerten der jeweils am höchsten mit Burnout korrelierenden Items gebildet. Hierbei werden – aufgrund der ermittelten inhaltlichen Übereinstimmungen und auch zur Begrenzung der aufgenommenen Variablen - sowohl Strategien zur Stress-Bewältigung in Allgemeinsituationen (SVF) als auch bezogen auf den beruflichen Schulkontext (COP) ausgewählt und zu zwei grundsätzlichen, in der Literatur beschriebenen Coping-Stilen zusammengefaßt (vgl. auch Kap. 13). Für die beiden generierten Summenvariablen „regressiv-resignierendes Coping" (15 Items: VERM, FLU, SEMITL, SESCH, RESI, INRÜCK, SOZA, GEDWE, ERS, IGNO, AGG, WUT; zur Erklärung der Abkürzungen vgl. Kap. 13.4.1) und „konstruktiv-aktives Coping" (6 Items: POSI, SITKON) lassen sich in der reliabilitätsanalytischen Überprüfung zufriedenstellende Cronbach's Alpha-Werte mit Alpha=.68 bzw. Alpha=.80 sowie zufriedenstellende Trennschärfen der Items ermitteln (vgl. Anhang Tab. B.29 und Tab. B.30).

Aufgrund von hohen Interkorrelationen (bis zu r=.58) zwischen den Variablen ‚Berufszufriedenheit', ‚Motivation' und ‚Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung' werden diese drei vorher getrennt betrachteten Merkmale, die faktorenanalytisch ohnehin auf einem Faktor laden, zu einer Variable ‚Berufszufriedenheit' zusammengefaßt (vgl. Kap. 15).

Unter den Angstformen wird die am höchsten mit den Burnout-Maßen korrelierte Variable ‚Versagensangst' für die Regressionsanalysen ausgewählt, die mit der etwas etwas geringere Zusammenhänge zum Burnout aufweisenden ‚Autoritätsangst' vergleichsweise hoch korreliert ist (r=.58), weshalb auf die Aufnahme dieser zweiten Angstform verzichtet wird.

Für die in den multiplen Regressionsanalysen aufgenommene Variable ‚Externale Kontrollüberzeugungen' wird der Gesamtwert aus der Variable ‚Externale Kontrollüberzeugung' sowie die hinzu addierte umgepolte Variable ‚Internale Kontrollüberzeugung' (Kehrwert) verwendet (vgl. Kap. 14).

Die Interkorrelationen zwischen den einbezogenen unabhängigen, intervenierenden und abhängigen Variablen werden in Tabelle 16.1 berichtet. Das allgemeine Modell der im folgenden dargestellten multiplen Regressionsanalysen mit jeweils unterschiedlichen Burnout-Maßen als Kriterium und den 22 unabhängigen Variablen als Prädiktoren ist in Abbildung 16.1 dargestellt.

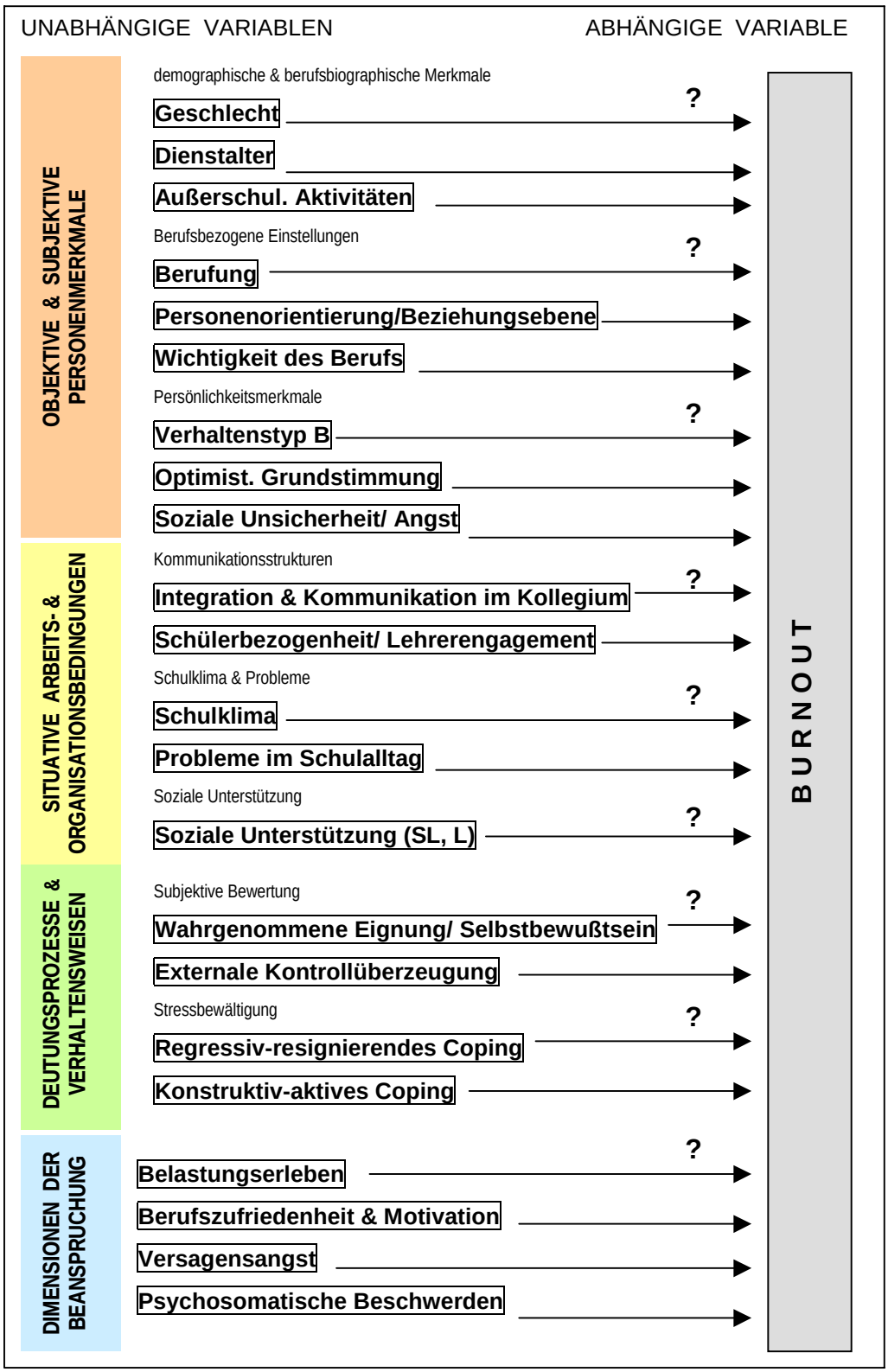

Abb. 16.1: Modell der multiplen Regressionsanalysen (stepwise) und der einbezogenen unabhängigen Variablen zur Vorhersage von Burnout-Maßen. Abhängige Variable: Verschiedene Burnout-Maße. Stichprobe: n=728 Gymnasiallehrkräfte.

	BO Ges.	BO Pha.	EE	DP	PA	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
BO-Gesamt (BO-Ges.)	1.0																										
BO-Phasen (BO-Pha.)	.85	1.0																									
Emotionale Erschöpfung (EE)	.84	.81	1.0																								
Depersonalisierung (DP)	.82	.59	.47	1.0																							
Reduzierte Persönl. Leistungsfähigkeit (PA)	.77	.62	.45	.54	1.0																						
(1) Geschlecht	-.02	-.06	-.10	.05	.02	1.0																					
(2) Berufsalter	.02	.04	.07	-.04	.00	.06	1.0																				
(3) Außerschulische Aktivitäten	-.07	-.06	-.10	-.05	-.01	.13	.02	1.0																			
(4) Berufung	-.17	-.11	-.04	-.21	-.20	-.05	.10	.05	1.0																		
(5) Personenorientierung	-.33	-.22	-.11	-.34	-.41	-.09	.00	-.01	.25	1.0																	
(6) Wichtigkeit des Berufs	-.25	-.19	-.14	-.27	-.22	-.09	.03	-.02	.27	.19	1.0																
(7) Verhaltenstyp B	-.28	-.24	-.27	-.23	-.17	.15	-.04	-.03	-.01	.08	-.04	1.0															
(8) Optimist	-.59	-.52	-.56	-.37	-.49	-.03	-.03	.08	.12	.26	.12	.23	1.0														
(9) Soziale Unsicherheit/ Angst	.36	.33	.33	.25	.28	-.12	.03	-.11	-.02	-.18	-.02	-.12	-.47	1.0													
(10) Eignung/ Selbstbewußtsein	-.48	-.39	-.33	-.39	-.49	.10	.07	.02	.12	.27	.18	.17	.42	-.34	1.0												
(11) Externale Kontrolle	.40	.33	.31	.35	.32	.03	-.11	.04	-.19	-.21	-.28	-.07	-.31	.15	-.31	1.0											
(12) Konstruktiv-aktives Coping	-.39	-.31	-.26	-.33	-.38	-.04	.01	-.02	.15	.31	.17	.20	.43	-.29	.33	-.25	1.0										
(13) Regressiv-resignierendes Coping	.55	.51	.53	.41	.37	-.08	-.01	-.06	-.13	-.16	-.13	-.29	-.49	.45	-.36	-.32	-.34	1.0									
(14) Schulprobleme	.28	.26	.33	.19	.12	-.05	-.02	-.07	-.03	-.01	-.08	-.14	-.16	.00	-.14	.22	-.07	.20	1.0								
(15) Integration/ Kommunikation im Kollegium	-.25	-.19	-.22	-.22	-.16	-.04	.11	.06	.15	.13	.18	.10	.19	-.01	.17	-.28	.20	-.24	-.34	1.0							
(16) Schülerbezogenheit	-.20	-.14	-.12	-.25	-.13	-.02	.11	.05	.11	.19	.13	.14	.10	-.01	.23	-.21	.22	-.20	-.29	.55	1.0						
(17) Schulklima	-.48	-.37	-.40	.37	-.40	.01	-.01	.08	.19	.26	.19	.21	.39	-.15	.39	-.32	.27	-.33	-.40	.47	.45	1.0					
(18) Soziale Unterstützung (fachlich)	-.26	-.21	-.17	-.21	-.27	-.15	.02	.08	.25	.28	.22	.10	.23	-.02	.16	-.29	.31	-.19	-.14	.44	.30	.34	1.0				
(19) Berufszufriedenheit, Motivation	-.74	-.68	-.69	-.52	-.57	-.01	-.07	.05	.26	.28	.37	.21	.54	-.25	-.54	-.42	.32	-.49	-.28	.22	.17	.50	.29	1.0			
(20) Belastungserleben	.54	.55	.71	.24	.27	-.20	.04	-.11	.09	.02	-.02	-.23	-.42	.23	.46	.22	-.11	.33	.37	-.15	-.04	-.31	-.07	-.48	1.0		
(21) Versagensangst	.57	.51	.51	.44	.40	-.18	-.06	-.06	-.08	-.19	-.11	-.24	-.47	.44	-.54	.28	-.29	.52	.23	-.19	-.19	-.38	-.13	-.43	.38	1.0	
(22) Psychosomatische Beschwerden	.51	.50	.61	.26	.30	-.18	.13	-.12	.06	-.01	-.03	-.30	-.49	.34	-.24	.16	-.13	.43	.29	-.17	-.05	-.31	-.05	-.45	.55	.49	1.0

(Signifikanzen: ab r=<.09 $\Rightarrow$ p=.01; ab r=<.12 $\Rightarrow$ p=.001)

Tab. 16.1: Interkorrelationen der in die Regressionsanalysen eingehenden Variablen (n=728 Gymnasiallehrkräfte).

16.2 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen sowie Vergleich mit anderen Studien

16.2.1 Ergebnis für die BO-Dimension Emotionale Erschöpfung

Es werden **insgesamt 7 Variablen extrahiert**, die zusammen **72 Prozent der Varianz** der Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung erklären (vgl. Abb. 16.2). Allein durch die Variable *Belastungserleben* werden 51 % der Varianz der Emotionalen Erschöpfung erklärt (Beta-Gewicht: .40***). Im nächsten Schritt kommen durch die Variable *Berufszufriedenheit & Motivation* weitere 16 % erklärter Varianz hinzu (adj.R^2= .67) (Beta-Gewicht: -.33***). Im 3. Schritt wird durch die Variable *Psychosomatische Beschwerden* ein Zuwachs erklärter Varianz von 3 % erreicht (adj.R^2= .70) (Beta-Gewicht: .12***). Unter den **Dimensionen der Beanspruchung** leistet außer den genannten Variablen die *Versagensangst* einen Beitrag zur Varianzaufklärung der Emotionalen Erschöpfung.

Unter den **Deutungsprozessen & Verhaltensweisen** spielt vor allem ein *regressiv-resignierender Coping-Stil* eine fördernde Rolle bei der Ausprägung der Emotionalen Erschöpfung. Des weiteren wird die Variable *Wahrgenommene Eignung & berufsbezogenes Selbstbewußtsein* aufgenommen, die negativ mit der untersuchten Burnout-Dimension korreliert. Unter den **Personenmerkmalen** verfehlt die Variable *Dienstalter* knapp die festgelegte 1-Prozent-Signifikanzgrenze (p=.029). Das Dienstalter leistet dennoch einen Erklärungsbeitrag dahingehend, dass mit steigenden Berufsjahren die emotionale Erschöpfung tendenziell zunimmt. Die Variable *Optimistische Grundstimmung* kann ebenfalls einen Beitrag zur Varianzaufklärung der Emotionalen Erschöpfung leisten.

Von den Variablen des **situativen Bedingungsfeldes** wird kein Merkmal in die Regressionsgleichung aufgenommen.

⇒ Die wichtige Rolle des Belastungserlebens als dominanten Prädiktor für die BO-Dimension Emotionale Erschöpfung geht in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse der Vergleichsstudien von Barth (1990) und Gamsjäger (1994).

Durch die aufgenommenen Variablen kann ein bemerkenswert hoher Anteil an Varianz der Emotionalen Erschöpfung erklärt werden. Bei Gamsjäger (1994) liegt dieser Anteil mit knapp 73 % praktisch gleich hoch, während bei Barth (1990) 60 % der Varianz der BO-Dimension Emotionale Erschöpfung aufgeklärt werden konnten.[1] Von den untersuchten Burnout-Maßen läßt sich die Emotionale Erschöpfung– wie es interessanterweise auch in beiden Vergleichsstudien der Fall ist - am besten vorhersagen.

[1] Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Anzahl der einbezogenen unabhängigen Variablen in der Untersuchung von Barth aus (nur) sieben (z.T. zusammengesetzten) Variablen besteht, während bei Gamsjäger eine zur vorliegenden Studie ähnlich hohe Zahl an potentiellen Einflußfaktoren in die multiplen Regressionsanalysen einbezogen wurde (vgl. Barth 1990 sowie Gamsjäger 1994).

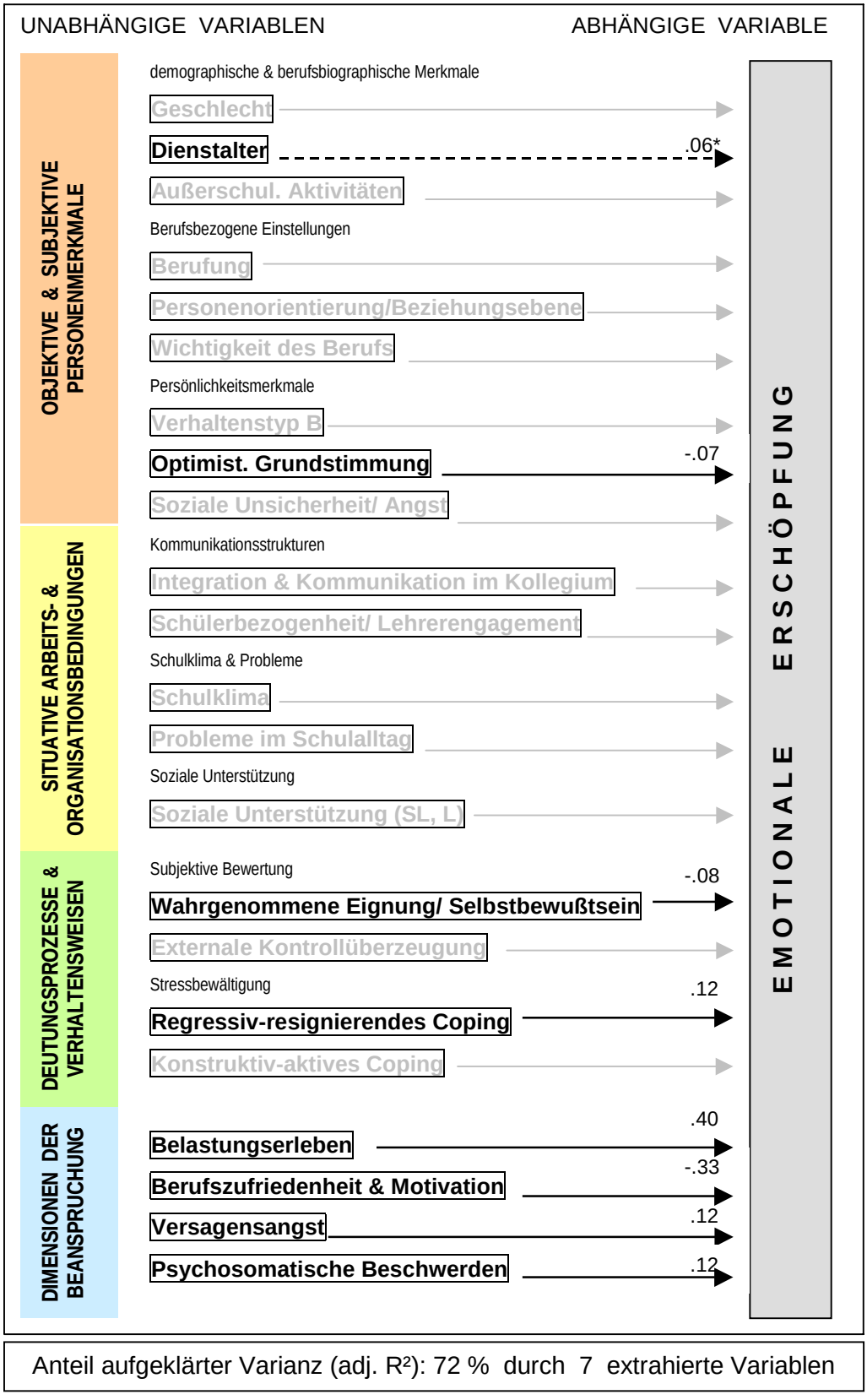

Abb. 16.2: Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse (stepwise) zur Vorhersage der Burnout-Dimension Emotionale Erschöpfung (abhängige Variable). Beta-Gewichte (p<.01) der wichtigsten Prädiktoren und mit Sternchen Beta-In's der anderen unabhängigen Variablen (bis p<.05). Stichprobe: n=728 Gymnasiallehrkräfte.

16.2.2 Ergebnis für die BO-Dimension Depersonalisierung

Es werden **insgesamt 6 Variablen extrahiert**, die zusammen (nur) **39 Prozent der Varianz** der Burnout-Dimension Depersonalisierung erklären (vgl. Abb. 16.3). Die Variable *Berufszufriedenheit* klärt alleine 27 % der Varianz der Burnout-Dimension Reduzierte Leistungsfähigkeit auf (Beta-Gewicht: -.30***). Im 2. Schritt kommen durch die Variable *Versagensangst* weitere 5 % erklärter Varianz hinzu (adj.R^2= .32) (Beta-Gewicht: .26***). Durch die Variable *Personenorientierung/ Betonung der Beziehungsebene* wird ein Zuwachs an erklärter Varianz von 4 % erreicht (adj.R^2= .36) (Beta-Gewicht: -.17***). Im 4. Schritt kann durch die Variable *Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement* immerhin noch ein Prozent an Zuwachs erklärter Varianz erreicht werden (adj.R^2= .37) (Beta-Gewicht: -.09**).

Unter den **Dimensionen der Beanspruchung** werden außer den genannten Merkmalen keine weiteren Variablen in die Regressionsgleichung aufgenommen. Von den **Deutungsprozessen & Verhaltensweisen** spielen die Variablen *Externale Kontrollüberzeugung* sowie ein *regressiv-resignierender Coping-Stil* eine Rolle bei der Erklärung der Burnout-Dimension Depersonalisierung. Die Variable *konstruktiv-aktiver Coping-Stil*, die negativ mit Depersonalisierungs-Tendenzen korreliert, verfehlt nur knapp die 1-Prozent-Signifikanzgrenze (p=.025). Unter den **Personenmerkmalen** verfehlen die Variablen *Geschlecht* und *Verhaltenstyp B* ebenfalls sehr knapp die Signifikanzgrenze (p=.011 bzw. p=.015), können aber dahingehend einen Beitrag zur Varianzaufklärung des Kriteriums leisten, dass Lehrer offensichtlich stärker zum Depersonalisieren neigen als Lehrerinnen bzw. Personen, die überwiegend nach dem Verhaltenstyp-B-Muster agieren, also geduldig Zuhören können, gelassen und ruhig bleiben etc. weniger Depersonalisierungs-Tendenzen aufweisen als Personen, die eher“ Verhaltenstyp-A-Muster zeigen (im Sinne des stressigen schneller Manager-Typus). Von den Variablen der **situativen Arbeits- und Organisationsbedingungen** wird – bei der Dimension Depersonalisierung als einzigem Burnout-Maß – ein Merkmal aufgenommen, welches bereits oben genannt wurde: Die an der Schule wahrgenommene *Schülerbezogenheit und das Lehrerengagement* leisten – inhaltlich plausibel – einen Erklärungsbeitrag im Regressionsmodell: Die Schülerbezogenheit und das Engagement der Lehrer an der Schule insgesamt wird um so niedriger bewertet, um so mehr der Befragte selbst zum Depersonalisieren neigt.

⇒ Der Anteil erklärter Varianz der BO-Komponente Depersonalisierung durch die extrahierten Variablen ist im Vergleich zu den anderen Burnout-Maßen niedrig, allerdings bewegen sich diese Anteile in den Vergleichsstudien in noch geringeren Bereichen mit 13 % bei Gamsjäger (1995) und 22 % erklärter Varianz bei Barth (1990). In beiden Untersuchungen wird ebenfalls das Merkmal Geschlecht als Prädiktor für Depersonalisierung extrahiert, darüber hinaus werden tägliche

Ärgernisse, soziale Ängstlichkeit und Erfolgsunsicherheit als dominante Variablen ermittelt (vgl. Barth 1990 sowie Gamsjäger 1995).

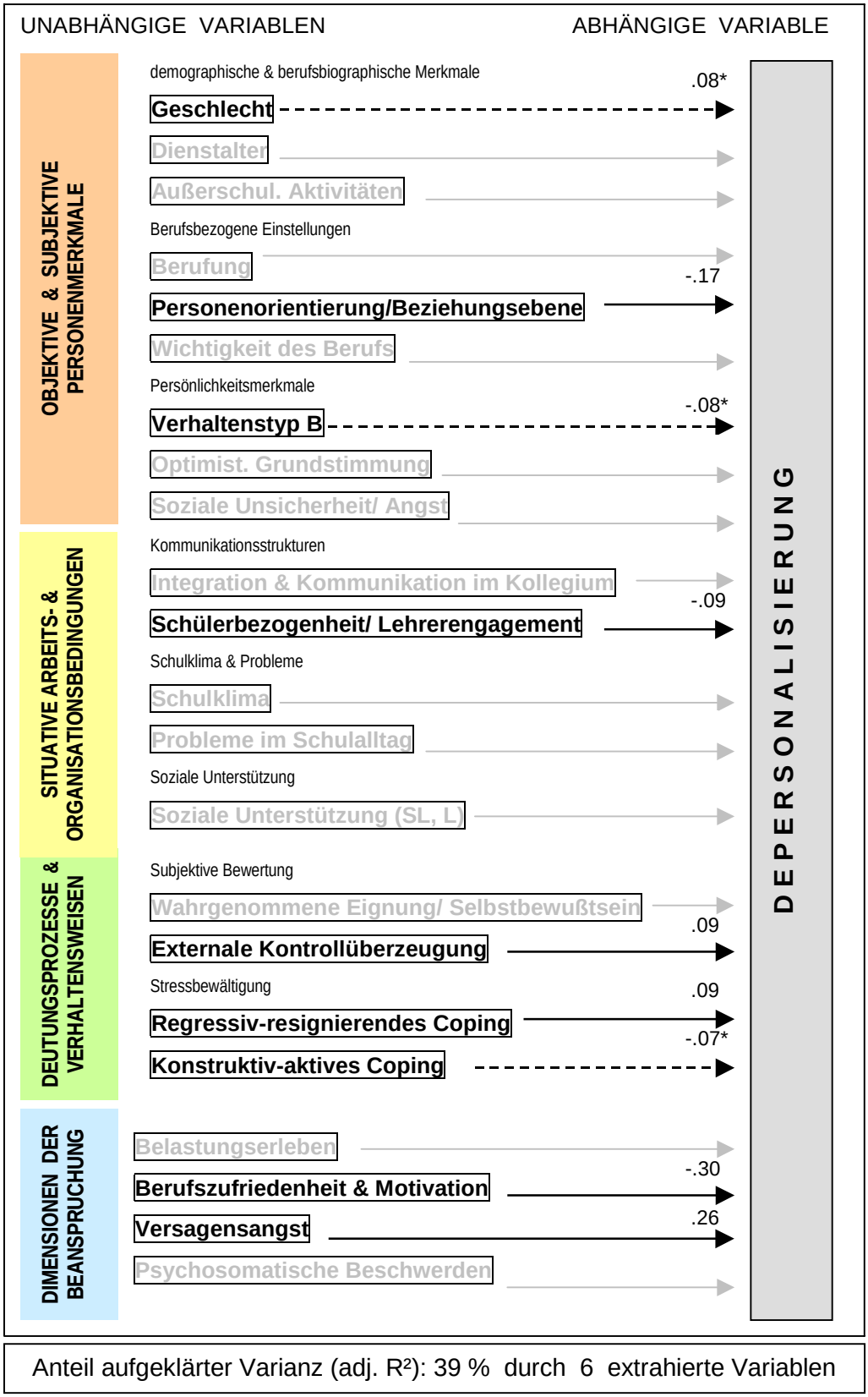

Abb. 16.3: Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse (stepwise) zur Vorhersage der Burnout-Dimension Depersonalisierung (abhängige Variable). Beta-Gewichte (p<.01) der wichtigsten Prädiktoren und mit Sternchen Beta-In's der anderen unabhängigen Variablen (bis p<.05). Stichprobe: n=728 Gymnasiallehrkräfte.

16.2.3 Ergebnis für die BO-Dimension (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit

Es werden **insgesamt 5 Variablen extrahiert**, die zusammen **46 Prozent der Varianz** der Burnout-Dimension Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit erklären (vgl. Abb. 16.4). Im 1. Schritt werden allein durch die Variable *Berufszufriedenheit, mit der eine niedrige Motivation zum Unterrichten und der häufig auftretende Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung verbunden ist,* 32 % der Varianz Reduzierten Leistungsfähigkeit erklärt (Beta-Gewicht: -.30***). Im 2.Schritt kommen durch die Variable *Personenorientierung/ Betonung der Beziehungsebene* weitere 7 % erklärter Varianz hinzu (adj.R^2= .39) (Beta-Gewicht: -.20***). Die Variable *Wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein* bewirkt einen Zuwachs an 4 % erklärter Varianz von (adj.R^2= .44) (Beta-Gewicht: -.20***).

Außer dem Merkmal *Berufszufriedenheit* leistet keine weitere Variable der **Beanspruchungs-Dimensionen** einen Beitrag zur Varianzaufklärung der untersuchten Burnout-Dimension. Unter den **Deutungsprozessen & Verhaltensweisen** spielt neben der genannten Variable *Eignungswahrnehmung* ein *konstruktiv-aktiver Coping-Stil* eine Rolle zur Erklärung der Reduzierten Leistungsfähigkeit. Lehrer, die weniger zu Bewältigungsstrategien im Sinne von positiver Selbstinstruktion und Situationskontrollversuchen neigen, haben häufiger ein eingeschränktes Wirksamkeitserleben als Lehrer, die zu konstruktiv-aktiven Maßnahmen zur Stress-Bewältigung neigen. Abgesehen von der *Personenorientierung/ Betonung der Beziehungsebene* trägt von den **Personenmerkmalen** das Merkmal *optimistische Grundstimmung* zur Varianzaufklärung der Persönlichen Leistungsfähigkeit bei: Eine subjektiv reduzierte Leistungsfähigkeit geht plausiblerweise mit einer pessimistischeren Grundstimmung einher. Von den Variablen der **situativen Arbeits- und Organisations-bedingungen** wird - wie auch beim globalen Burnout-Gesamtwert und der Dimension EE - kein Merkmal in die Regressionsgleichung aufgenommen.

⇒ Der Anteil erklärter Varianz der Dimension PA durch die extrahierten Variablen ist etwas höher als für die Dimension DP und bewegt sich in leicht höherer Größenordnung als es bei Gamsjäger (1994) und Barth (1990) mit Anteilen von 41 bzw. 34 % der Fall ist. In beiden Vergleichsstudien zeigt sich ebenfalls die Dominanz der Arbeitszufriedenheit als Prädiktor für die Persönliche Leistungsfähigkeit (vgl. Barth 1990 sowie Gamsjäger 1994). Bei Gamsjäger kommt außerdem der Variable Bewältigungsverhalten als Prädiktor für diese BO-Dimension eine bedeutsame Rolle zu.

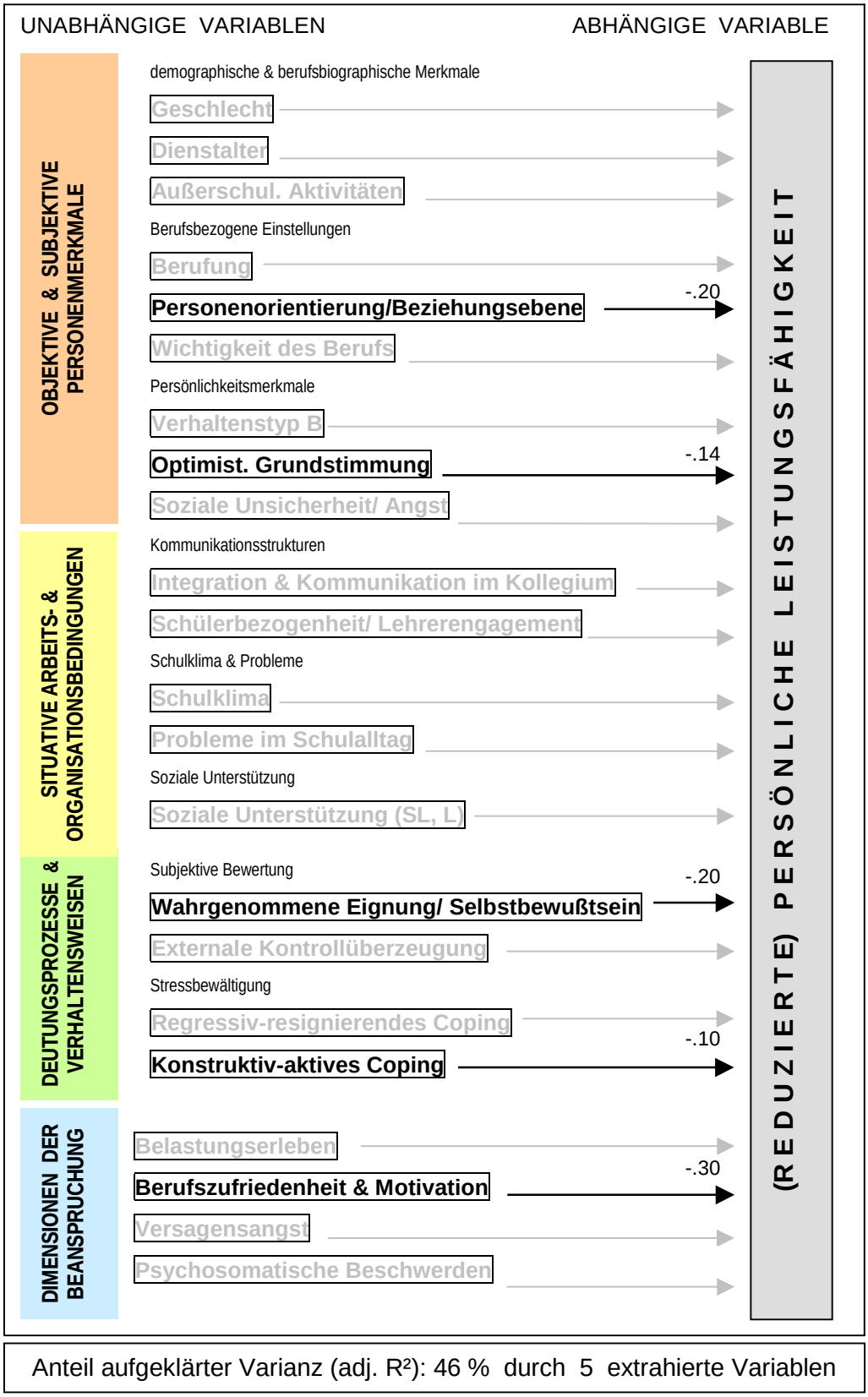

Abb. 16.4: Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse (stepwise) zur Vorhersage der Burnout-Dimension (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit (abhängige Variable). Beta-Gewichte (p<.01) der wichtigsten Prädiktoren und mit Sternchen Beta-In's der anderen unabhängigen Variablen (bis p<.05). Stichprobe: n=728 Gymnasiallehrkräfte.

16.2.4 Ergebnis für den Burnout-Gesamtwert

Für die Regressionsgleichung des Burnout-Gesamtwertes werden **insgesamt 7 Variablen extrahiert**, die zusammen **69 Prozent der Varianz** erklären (vgl. Abb. 16.5). Im 1. Schritt werden allein durch die Variable *Berufszufriedenheit* 55 % der Varianz des Burnout-Gesamtwertes erklärt (Beta-Gewicht: -.40***). Im folgenden kommen durch die Variable *Versagensangst* weitere 8 % erklärter Varianz hinzu (adj.R^2= .63) (Beta-Gewicht: .17***). Im 3. Schritt wird durch die Variable *Belastungserleben* ein Zuwachs erklärter Varianz von immerhin 2 % erreicht (adj.R^2= .65) (Beta-Gewicht: .18***).

Unter den **Dimensionen der Beanspruchung** verfehlt außer den genannten Merkmalen die Variable *psychosomatische Beschwerden* knapp die 1-Prozent-Signifikanzgrenze (p=.039). Dennoch kann ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten von psychosomatischen Beschwerden und Burnout-Symptomen ohne Zweifel unterstellt werden. Von den **Deutungsprozessen & Verhaltensweisen** spielen insbesondere die Stress-Bewältigungsstrategien eine Rolle. Vor allem die burnout-fördernde Variable *regressiv-resignierender Coping-Stil* leistet einen Erklärungsbeitrag zum Burnout. Demgegenüber scheint ein *konstruktiv-aktiver Coping-Stil* das Auftreten von Burnout eher zu verhindern. Auch diese Variable wird jedenfalls in die Regressionsgleichung zur Vorhersage des globelen Burnout-Wertes aufgenommen. Unter den **Personenmerkmalen** leisten die Merkmale *Personenorientierung/ Betonung der Beziehungsebene* sowie *Optimistische Grundstimmung* einen Beitrag zur Varianzaufklärung von Burnout. Beide weisen negative Korrelationen zum Burnout auf.

Von den Variablen der **situativen Arbeits- und Organisationsbedingungen** leistet kein Merkmal einen Beitrag als Prädiktor des Burnout-Gesamtwertes.

⇒ Mit der vorliegenden Regressionsgleichung kann ein höherer Varianzanteil des Burnout-Gesamtwertes aufgeklärt werden als in der Vergleichsstudie von Barth (1990), in der dieser Anteil bei 54 % liegt (Gamsjäger (1994) berechnet nur den Burnout-Phasenwert).

Als die drei dominanten Prädiktoren für den Burnout-Gesamtwert sind eine niedrige Berufszufriedenheit (verbunden mit niedriger Motivation und verstärkten Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung), Versagensängste im Handlungsfeld Unterricht und Klientenkontakt sowie ein hohes Belastungserleben zu nennen. Dieser Befund kann die Ergebnisse von Barth (1990) bestätigen. Hinzukommen in der vorliegenden Studie eine geringe Personenorientierung auf der Lehrer-Schüler-Beziehungsebene sowie ein regressiv-resignierender Coping-Stil auf der Verhaltensebene.

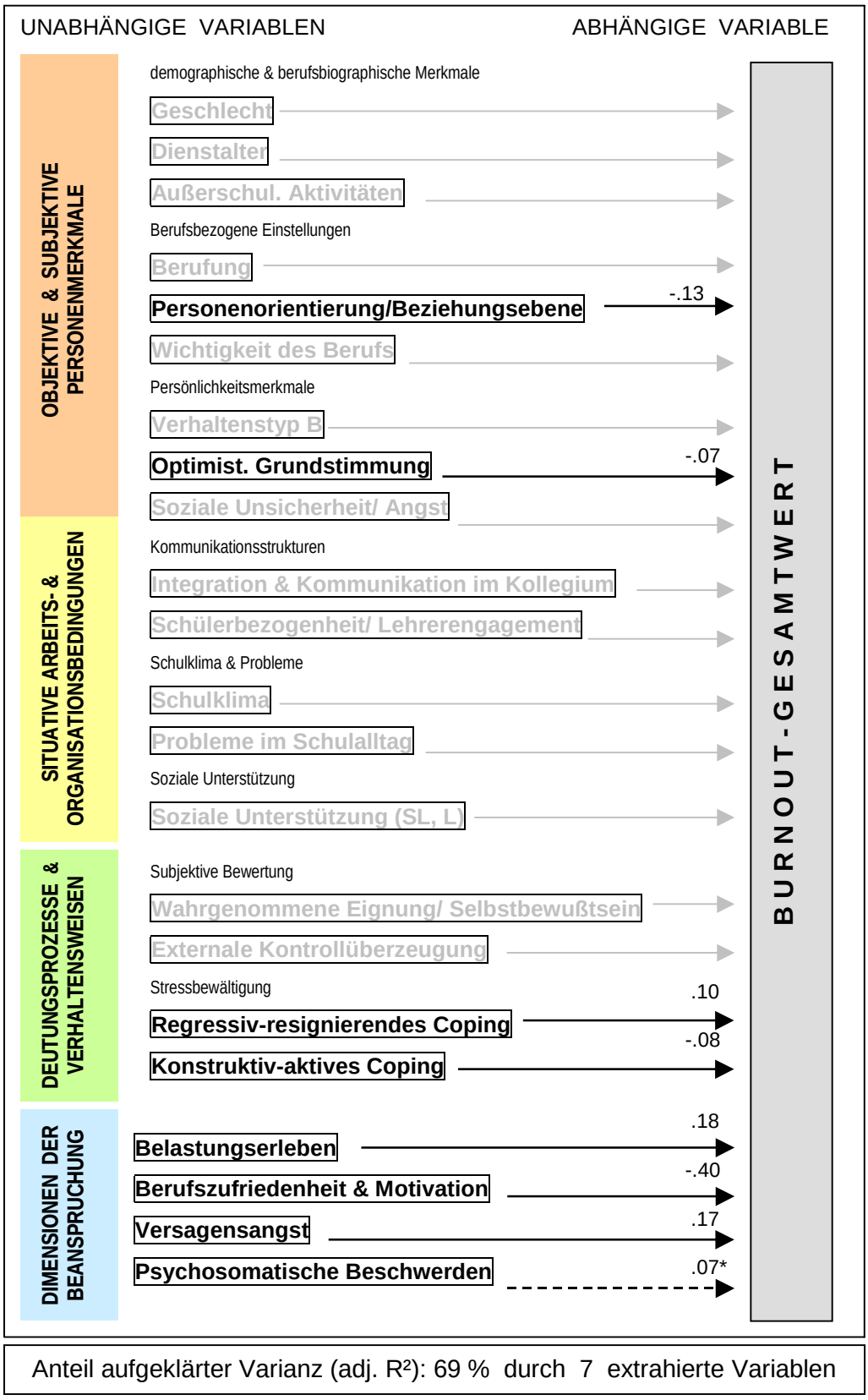

Abb. 16.5: Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse (stepwise) zur Vorhersage des Burnout-Gesamtwertes (abhängige Variable). Beta-Gewichte (p<.01) der wichtigsten Prädiktoren und mit Sternchen Beta-In's der anderen unabhängigen Variablen (bis p<.05). Stichprobe: n=728 Gymnasiallehrkräfte.

16.2.5 Ergebnis für die Burnout-Phasen

Es werden **insgesamt 6 Variablen extrahiert**, die zusammen **57 Prozent der Varianz** der Burnout-Phasen erklären (vgl. Abb. 16.6). In den Vergleichsstudien liegt dieser Anteil bei Gamsjäger (1994) mit 58 % praktisch gleich hoch, bei Barth (1990) fällt er mit 44 % Varianzaufklärung etwas niedriger aus, wobei in Bezug auf die extrahierten Variablen insbesondere in der Untersuchung von Barth Übereinstimmungen vorliegen (vgl. Barth 1990 sowie Gamsjäger 1994).

Zunächst werden allein durch die Variable *Berufszufriedenheit* 46 % der Varianz der Burnout-Phasen erklärt (Beta-Gewicht: -.40***). Im 2. Schritt kommen durch die Variable *Belastungserleben* weitere 6 % an erklärter Varianz hinzu (adj.R^2= .52) (Beta-Gewicht: .18***). Die Aufnahme der Variable *Versagensangst* in die Regressionsgleichung bringt einen Zuwachs von 4 % erklärter Varianz (adj.R^2= .56) (Beta-Gewicht: .17***).

Unter den **Dimensionen der Beanspruchung** leisten die genannten Merkmalen die entscheidenden Beiträge zur Varianzaufklärung der Burnout-Phasen. Die Variable *psychosomatische Beschwerden* verfehlt knapp die festgelegte 1-Prozent-Signifikanzgrenze – ähnlich wie schon beim Burnout-Gesamtwert. Von den **Deutungsprozessen & Verhaltensweisen** spielt vor allem ein *regressiv-resignierender Coping-Stil* eine Rolle.

Die Variable *Personenorientierung/ Betonung der Beziehungsebene* aus der Gruppe der **Personenmerkmale** leistet einen weiteren Erklärungsbeitrag: Lehrer, die höheren Burnout-Phasen zugeordnet werden, weisen eine geringere Akzentuierung der Beziehungsebene zu ihren Schülern auf. Des weiteren wird die Variable *Optimistische Grundstimmung in die* Regressionsgleichung für den Burnout-Phasenwert aufgenommen. Von den Variablen der **Arbeits- und Organisationsbedingungen** leistet – wie aufgrund der Ergebnisse für die anderen Burnout-Maße zu erwarten war - kein Merkmal einen Beitrag zur Varianzaufklärung des untersuchten globalen Burnout-Wertes.

⇒ Die Variablen der Regressionsgleichung für den Burnout-Gesamtwert und für den Burnout-Phasenwert sind annähernd dieselben und bestätigen somit die Parallelen bzw. die hohe inhaltliche Übereinstimmung der beiden globalen Burnout-Maße. Allerdings kann mit den einbezogenen Prädiktoren ein deutlich geringerer Anteil an Varianz der Variable *Burnout-Phasen* aufgeklärt werden als es beim Burnout-Gesamtwert der Fall ist. Die vergleichsweise niedrigeren Anteile an aufgeklärter Varianz für den Burnout-Phasenwert werden auch in den Vergleichsstudien berichtet (s.o.).

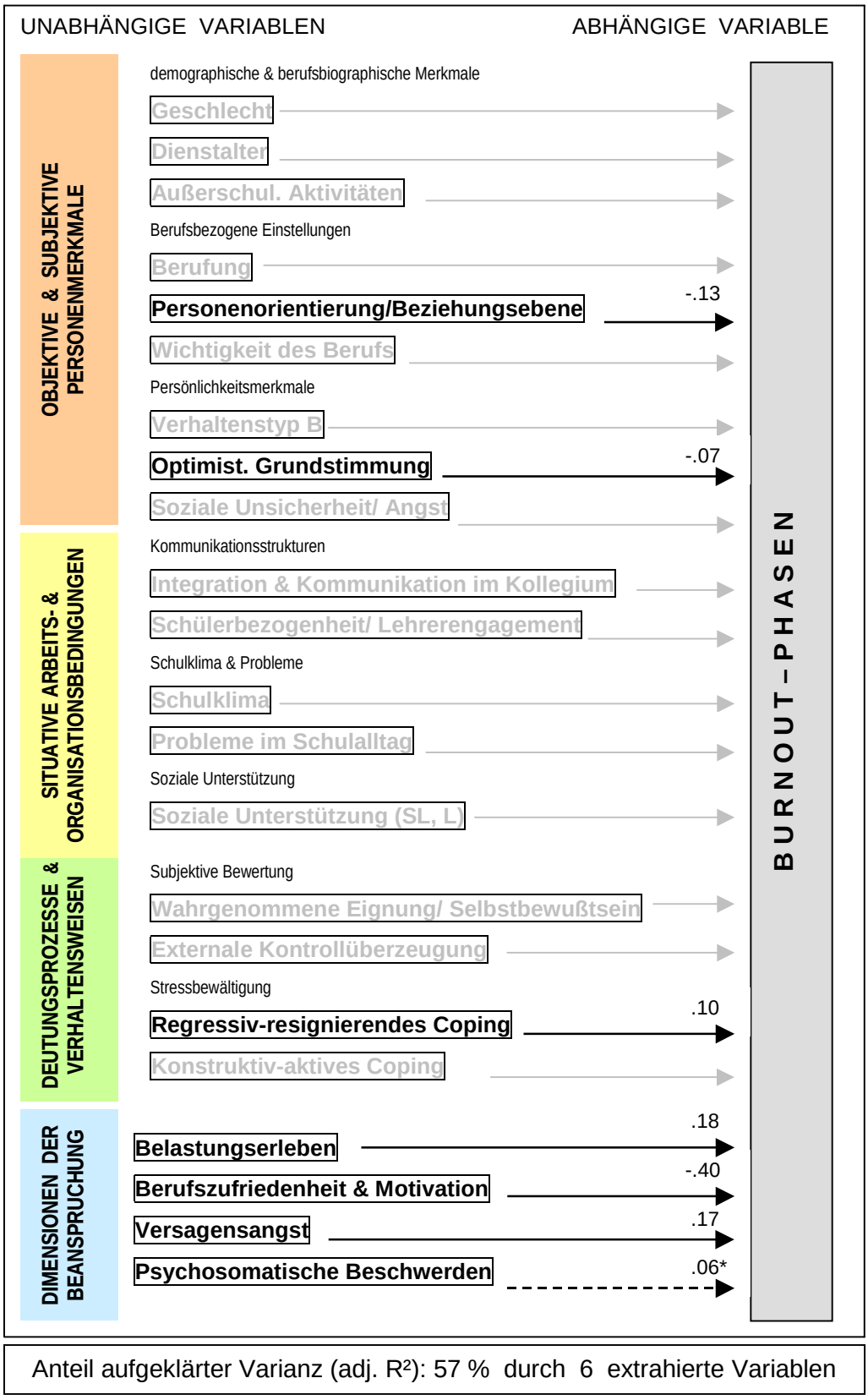

Abb. 16.6: Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse (stepwise) zur Vorhersage der Burnout-Phasen (abhängige Variable). Beta-Gewichte (p<.01) der wichtigsten Prädiktoren und mit Sternchen Beta-In's der anderen unabhängigen Variablen (bis p<.05). Stichprobe: n=728 Gymnasiallehrkräfte.

16.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die in diesem Kapitel anhand von 22 unabhängigen Variablen unternommenen Vorhersagen der einzelnen Burnout-Dimensionen gelingen mit zufriedenstellenden bis sehr guten Ergebnissen in Bezug auf die jeweils erklärten Varianzanteile: In den schrittweisen multiplen Regressionsanalysen konnten anhand von jeweils fünf bis sieben Prädiktoren zwischen 39 und 72 Prozent Varianz der untersuchten Burnout-Maße aufgeklärt werden, wobei sich Emotionale Erschöpfung mit Abstand am besten und Depersonalisierung am schlechtesten vorhersagen läßt.

Zunächst ist als auffallende **Gemeinsamkeit** sämtlicher Regressionsanalysen die Bedeutsamkeit der *Berufszufriedenheit als Prädiktor für alle Burnout-Maße* zu nennen. Demzufolge kann auf einen engen Zusammenhang bzw. auf starke inhaltliche Parallelen der beiden Konstrukte ‚berufliche Unzufriedenheit' und ‚Burnout' geschlossen werden.

Anhand der gefundenen **Unterschiede** der jeweils extrahierten Prädiktorvariablen lassen sich die inhaltlichen Differenzen der drei Burnout-Dimensionen belegen. Im Gegensatz zu den beiden anderen Dimensionen erweist sich für die Emotionale Erschöpfung (72 Prozent Varianzaufklärung) ein *hohes Belastungserleben* als dominantes Merkmal. Zudem hängen *psychosomatische Beschwerden* mit emotionaler Erschöpfung zusammen. Die Variablen ‚Belastungserleben' und ‚Psychosomatische Beschwerden' werden dagegen nicht in die Regressionsgleichungen der beiden anderen Burnout-Dimensionen aufgenommen. Ein weiteres Charakteristikum der Burnout-Hauptdimension bezieht sich auf das Personenmerkmal ‚*Dienstalter*', das lediglich bei der Emotionalen Erschöpfung einen direkten Einfluß zu haben scheint: Demnach sind die Lehrer mit mehr Berufsjahren emotional erschöpfter.

Für die Dimension Depersonalisierung (39 Prozent Varianzaufklärung) sind neben einer niedrigen Berufszufriedenheit häufig auftretende *Versagensängste* sehr charakteristisch. Hinzu kommen auf der Einstellungsebene vergleichsweise hohe Zusammenhänge mit einer *geringen Personenorientierung* der Lehrer bzw. einer geringen Betonung der Beziehungsebene im Unterrichtsverhalten. Lediglich für die Dimension Depersonalisierung erweist sich ein situatives Merkmal als signifikanter Prädiktor: Eine allgemein *niedrig eingeschätzte Schülerbezogenheit* verbunden mit einem vergleichsweise niedrigen Lehrerengagement an der Schule weisen direkte Effekte zu Depersonalisierungstendenzen der Befragten auf. Diese Variablen weisen auf eine tendenziell unpersönliche Lehrer-Schüler-Kommunikation hin, die sicherlich ein wesentlicher inhaltlicher Aspekt der Burnout-Dimension Depersonalisierung darstellt. Im Unterschied zu den beiden anderen Burnout-Komponenten findet sich nur für die Depersonalisierung ein gewisser direkter *Einfluß des Geschlechts*, in dem Sinne, dass Lehrer insgesamt stärker depersonalisieren als Lehrerinnen. Als Erklärung hierfür liegt die Vermutung nahe, dass der Zusammenhang mit der unterschiedlichen Sozialisation von

Lehrerinnen und Lehrern zu tun haben könnte: Für Frauen sind soziale, helfende Berufe mit emotionaler Zuwendung traditionell von der Erziehung her immer noch selbstverständlicher und „ihrem Wesen entsprechender" als es für Männer der Fall ist. Folglich könnte eine tendenziell stärkere Betonung der Beziehungsebene sowie eine vermehrte emotionale Zuwendung zu ihren Schülern charakteristischer für Lehrerinnen sein als für Lehrer, die Probleme in der Lehrer-Schüler-Beziehung möglicherweise einfacher „wegstecken" durch eine stärkere Betonung der Sachebene im Unterricht verbunden mit distanzierterem, emotional eher zurückhaltenderem Verhalten.

Eine Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit (46 Prozent Varianzaufklärung) hängt vergleichsweise am stärksten mit einer *niedrigen Berufszufriedenheit* zusammen. Die Wahrnehmung bzw. Beurteilung des eigenen beruflichen Leistungsvermögens geht folglich in hohem Maße unmittelbar mit Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit und Motivation im Beruf einher. Darüber hinaus ist für diese Burnout-Dimension eine als *gering eingeschätzte Eignung bzw. ein niedriges berufliches Selbstbewußtsein* charakteristisch. Ähnlich wie bei der Depersonalisierung erweist sich die Variable ‚Personenorientierung / Betonung der Beziehungsebene' als nicht unwesentlicher Prädiktor zur Vorhersage des Wirksamkeitserlebens.

Von den beiden globalen Burnout-Werten (69 bzw. 57 Prozent Varianzaufklärung) läßt sich der Burnout-Gesamtwert mit den einbezogenen Variablen etwas besser erklären als die Burnout-Phasen. Als eindeutiger Hinweis auf die hohen inhaltlichen Parallelen beider Burnout-Maße sind die weitgehenden Übereinstimmungen bezüglich der im jeweiligen Regressionsmodell extrahierten Variablen: Diese sind *eine niedrige Berufszufriedenheit* (inklusive einer niedrigen Unterrichtsmotivation und dem verstärkten Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung), ein *hohes Belastungserleben* sowie häufig auftretende *Versagensängste*. Neben den genannten dominanten Prädiktoren sind noch eine *geringe Betonung der Beziehungsebene* zu den Schülern sowie ein *regressiv-resignierender Coping-Stil* zu erwähnen, die mit Burnout einhergehen und ebenfalls weitere Varianzanteile beider globalen Burnout-Maße aufklären können.

Insgesamt scheinen die situativen Arbeits- und Organisationsbedingungen bzw. ihre Wahrnehmung durch die Lehrer eine geringe bzw. untergeordnete Rolle als direkte Prädiktorvariablen bei der Erklärung von Burnout zu spielen. Demgegenüber kommt den Dimensionen der Beanspruchung (v.a. *Berufszufriedenheit, Belastungserleben* und *Ängste*) eine entscheidende Rolle als direkte Einflußfaktoren des Ausbrennens zu. Auf der Ebene der subjektiven Deutungsprozesse & Verhaltensweisen (insbesondere die Merkmale *regressiv-resignierendes Coping* bei der Bewältigung von Problem- und Stress-Situationen sowie *berufliches Selbstbewußtsein bzw. Eignungswahrnehmung*), aber auch diverse Persönlichkeits- und Einstellungsmerkmale (wie eine *optimistische Grundeinstellung* oder eine verstärkte *Personenorientierung* im Unterricht) leisten

bedeutsame Beiträge zur Erklärung des Burnout und seiner Komponenten. Unter den demographischen Personenmerkmalen scheinen die Merkmale *Geschlecht* sowie *Dienstalter* nur bedingt mit Burnout bzw. mit einzelnen BO-Dimensionen zusammenzuhängen.

Allgemein ist davon auszugehen, dass in den hier durchgeführten *explorativen* Analysen, zwar wesentliche, aber sicherlich – auch aufgrund von Korrelationen zwischen einzelnen Merkmalen - *nicht alle relevanten Variablen identifiziert* und in das Modell aufgenommen wurden. Durch Interkorrelationen (vgl. Tab. 16.1) können durchaus bedeutsame unabhängige Variablen aus der Regressionsgleichung durch andere Variable verdrängt werden, die einen größeren (ergänzenden) Beitrag zur Varianzaufklärung der jeweils abhängigen Burnout-Variable leisten.

Die durch die getesteten Variablen aufgeklärten Varianzanteile (s.o.) sind relativ hoch. In beiden Vergleichsstudien liegen die Anteile der erklärten Varianz zwischen 22 und 60 % (vgl. Barth 1990) - und damit deutlich niedriger als in der hier durchgeführten Untersuchung - bzw. bei Gamsjäger (1994) zwischen 13 und knapp 73 % erklärter Varianz. Die ermittelten Prädiktoren für die verschiedenen Burnout-Komponenten bestätigten zum Teil die Ergebnisse der vorliegenden Studien, insbesondere die dominanten Einflußfaktoren ähneln sich. Darüber hinaus konnten für jedes untersuchte Burnout-Maß zusätzliche bedeutsame Prädiktoren extrahiert werden, die weitere Aufschlüsse über das Entstehungs- und Bedingungsgefüge des Burnout-Konstruktes bzw. seiner Dimensionen in der beschriebenen Weise erlauben (s.o.).

Unter methodischen Gesichtspunkten ist zudem zu betonen, dass es in den an dieser Stelle berichteten multiplen Regressionsanalysen darum ging, anhand einer vorab unterstellten Wirkungsrichtung die *direkten* Einflußfaktoren bzw. die erfolgversprechendste Kombination der dominanten Prädiktoren, die unmittelbar auf die Ausprägung von Burnout bzw. seine Dimensionen einwirken und einen Erklärungsbeitrag leisten, zu ermitteln. In diesem Sinne sind die in diesem Kapitel berichteten Beobachtungen als **‚Vorstufe' bzw. ‚Zwischenergebnisse' im Rahmen der (Weiter)Entwicklung und Ausdifferenzierung des Burnout-Arbeitsmodells** zu einem komplexen Zusammenhangsmodell zu begreifen. Für die umfassendere Analyse des Bedingungsgefüges sind nämlich auch die *indirekten* Faktoren von Bedeutung, welche etwa vermittelt über subjektive Deutungsprozesse oder das Bewältigungsverhalten sowie über andere (zeitlich kurzfristigere) Dimensionen der Beanspruchung auf die Entwicklung des Burnout-Konstruktes einwirken. In diesem Zusammenhang wird die in Kapitel 18 dargestellte Pfadanalyse für das Verstehen des (aufrechterhaltenden) Bedingungsgefüges um das Burnout-Phänomen interessant sein. Dabei werden neben den direkten Beziehungen insbesondere die *indirekten* Pfade analysiert und zu einem komplexen Netzwerk an potentiellen Einflußfaktoren sowie modifizierenden Komponenten zusammengefügt, das die drei BO-Dimensionen sowie das Syndrom in seiner Gesamtheit abbildet.

17 Kontrastgruppen-Vergleich zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede

17.1 Erklärungen zur Vorgehensweise – Begründung und Zielsetzung des Verfahrens

Als Ergänzung zu den multiplen Regressionsanalysen soll (vor der Pfadanalyse und Modell-Testung in Kap. 18) ein weiteres multivariates Verfahren durchgeführt werden. Das Ziel dieser Analyse besteht zunächst in der Beantwortung der Frage, ob es *umweltbezogene oder personenbezogene Merkmale* gibt, die sich besonders gut eignen, *zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrern* zu *trennen*, und somit anhand ihrer Ausprägung eine Zuordnung in stark oder schwach Burnout-Betroffene mit möglichst hoher Trefferquote erfolgen kann. Vorausgesetzt, es lassen sich signifikante Unterscheidungskriterien auf verschiedenen unabhängigen Merkmalen zwischen diesen beiden Kontrastgruppen finden, interessiert - neben der Art bzw. Richtung der verschiedenen Merkmalsausprägungen und dem prozentualen Anteil korrekt zugeordneter Fälle - im weiteren die Frage, ob sich die Ergebnisse in *Abhängigkeit vom Geschlecht* unterscheiden.

Der Kontrastgruppen-Vergleich wird mit Hilfe der Diskriminanzanalyse durchgeführt. Mit diesem strukturprüfenden Verfahren zur Analyse von Gruppenunterschieden werden die genannten Personengruppen hinsichtlich verschiedener Merkmale auf Differenzen untersucht, so dass aus den Ergebnissen gefolgert werden kann, welche unabhängigen Variablen zur Unterscheidung bzw. Klassifizierung von ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften geeignet bzw. ungeeignet sind. Demzufolge gehen die allgemeinen Zielsetzungen dieses Verfahrens zwar in eine durchaus ähnliche Richtung wie die der multiplen Regressionsanalyse. Trotz der *formalen* Ähnlichkeit bestehen jedoch entscheidende modelltheoretische Unterschiede zwischen beiden Verfahren (vgl. auch Backhaus 1996, S. 112). Es lassen sich insbesondere zwei entscheidende Aspekte anführen, durch die sich die folgenden Diskriminanzanalysen abheben:

(1.) Bei der Diskriminanzanalyse ist die abhängige Variable - also das jeweils untersuchte Burnoutmaß - keine Zufallsvariable, sondern fixiert. Durch die Diskriminanzanalyse sollen Unterschiede zwischen *vorab festgelegten Gruppen*, ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften, anhand psychographischer bzw. soziographischer Merkmale erklärt werden. Demzufolge stellt der durchzuführende Kontrastgruppen-Vergleich neben einer Bestätigung der bislang erhaltenen Ergebnisse bezüglich der Zusammenhänge und Vorhersagbarkeit von Burnout insofern eine weiterführende Ergänzung der Analysen dar, als hierbei speziell die Frage interessiert, ob signifikante Unterschiede zwischen solchen Lehrern bestehen, die in *erhöhtem Maße ausgebrannt* bzw. *nicht ausgebrannt* einzustufen sind. Im Gegensatz zu den bislang berichteten Auswertungen, bei denen die abhängigen Variablen metrisch skaliert sein mußten – werden in die folgenden Diskriminanzanalysen *lediglich*

solche Fälle einbezogen, die im Vorfeld der *Burnout-Phase 1* oder der *Burnout-Phase 8* zugeordnet worden sind[1]. In Bezug auf die drei Burnout-Dimensionen bzw. den Burnout-Gesamtwert wurden die jeweils niedrigsten bzw. höchsten zehn Prozent der Verteilung für die Analyse ausgewählt, somit handelt es sich um *selegierte* Stichproben mit verringerten Fallzahlen (s.u.).

(2.) Ein weiterer wesentlicher Aspekt dieses Kapitels liegt in der Analyse von möglichen *geschlechtsspezifischen Unterschieden* beim Vergleich der Kontrastgruppen. Den Ergebnissen der in Kapitel 12 berichteten Varianzanalysen zufolge, konnten bezogen auf die Ausprägung der Burnout-Maße nur geringe, nicht signifikante Differenzen zwischen den untersuchten Lehrerinnen und Lehrern ermittelt werden. Lediglich für die Dimension Emotionale Erschöpfung zeigten sich signifikante, aber anhand der Effektstärke-Maße eher schwache geschlechtsspezifische Unterschiede, so dass in den weiteren Analysen auf geschlechtsspezifische Auswertungen verzichtet wurde (vgl. Kap. 12). Die Tatsache, dass in den multiplen Regressionsanalysen die Variable ‚Geschlecht' als Prädiktor für die Dimension Depersonalisierung – wenn auch nur auf dem 5-%-Signifikanzniveau – extrahiert wurde (vgl. Kap. 16), und in der Literatur die Rolle des Geschlechts im Hinblick auf Burnout bislang noch nicht eindeutig geklärt ist, spricht für eine Berücksichtigung dieses Personenmerkmals im Zusammenhang mit der folgenden Gegenüberstellung der Kontrastgruppen. Es soll also im weiteren auch die Frage untersucht werden, ob sich die Merkmalsausprägungen zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften in Abhängigkeit vom Geschlecht unterscheiden. Möglicherweise zeigen sich bei ausgebrannten Lehrerinnen auf anderen Variablen erhöhte Ausprägungen als bei ausgebrannten Lehrern. Hierfür werden die Diskriminanzanalysen unter Kontrolle des Merkmals ‚Geschlecht' durchgeführt. Neben der günstigsten Merkmalskombination mit der höchsten Trefferquote zur Trennung der jeweils untersuchten Kontrastgruppen in der schrittweisen Analyse werden die im Rahmen der Diskriminanzanalyse berechneten Gruppenmittelwert-Vergleiche zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Personen berichtet. Diese geben darüber hinaus Auskünfte über unterschiedliche Merkmalsausprägungen für Lehrerinnen und Lehrer, die insbesondere aus der graphischen Gegenüberstellung in den Abbildungen ablesbar sind.

Methodisch bietet sich für die Diskriminanzanalyse das *schrittweise* Vorgehen an, welches insbesondere bei der Berücksichtigung vieler unabhängiger Variablen zu empfehlen ist. Hierbei werden die unabhängigen Variablen nacheinander in die Diskriminanzfunktion aufgenommen, die signifikant zur Verbesserung der Diskriminanz zwischen beiden Kontrastgruppen beitragen. Mit verschiedenen Kontrollparametern läßt sich durch das schrittweise Vorgehen die Aufnahme von

[1] Burnout-Phase 1 bedeutet, dass die Personen niedrige Ausprägungen *auf allen drei Burnout-Dimensionen* aufweisen, wogegen Personen der Burnout-Phase 8 erhöhte Ausprägungen auf allen drei Burnout-Komponenten zeigen. Die Zuordnung erfolgte in Anlehnung an die von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) vorgeschlagene Dichotomisierung des Stichproben-Medians (vgl. Kap. 10.4).

unwichtigeren Parametern, die nicht oder unwesentlich zur Trennung der Gruppen beitragen, vermeiden. Als Gütekriterium wurde das allgemein übliche *Wilks' Lambda* ausgewählt, welches eine optimale Trennung zwischen beiden Gruppen anstrebt. Bei jedem Schritt wird diejenige Variable ausgewählt, für die das (inverse Gütemaß) Wilks' Lambda jeweils minimiert und eine Erhöhung der Diskriminanz erreicht wird. Kann die weitere Aufnahme einer unabhängigen Variablen nicht zur Verbesserung der Trennung zwischen beiden Gruppen beitragen, wird die Analyse abgebrochen. Aus der Reihenfolge der aufgenommenen Variablen läßt sich deren relative Wichtigkeit in der Diskriminanzfunktion ableiten (vgl. Ausführungen in Backhaus 1996, S. 91-165 sowie Bühl & Zöfel 1999, S.387-404).

Bei den *einbezogen Variablen* handelt es sich prinzipiell um dieselben der multiplen Regressionen – mit folgenden Ausnahmen: (1.) Aufgrund des festgestellten geringen Einflusses der Variable ‚*außerschulische Aktivitäten*' soll diese nicht mehr berücksichtigt werden. (2.) Die Variable ‚*Geschlecht*' ist lediglich nominalskaliert und daher strenggenommen ebenfalls ungeeignet für die Diskriminanzanalyse. Stattdessen werden die Auswertungen für Lehrerinnen und Lehrer getrennt durchgeführt, um zusätzlich geschlechtsspezifische Effekte – falls vorhanden – ermitteln zu können.
(3.) Verschiedene *Maße der Arbeitszeitbelastung* wurden in alternativen Diskriminanzanalysen auf Zusammenhänge zum Burnout untersucht, wobei sich für die Gesamtstichprobe wenn überhaupt nur unbedeutsame Einflüsse feststellen ließen: Bei keinem Burnout-Maß wurde eine Variable der Arbeitszeitbelastung beim schrittweisen Vorgehen in die Diskriminanzfunktion aufgenommen, so dass zur Vermeidung einer nochmalig verringerten Fallzahl um jeweils rund 30 Prozent (!) durch Berücksichtigung von Arbeitszeitmaßen[2], bei den hier tabellarisch dokumentierten Analysen auf die Einbeziehung der zeitlichen Belastung verzichtet wurde. Lediglich in der graphischen Darstellung der Mittelwertunterschiede zwischen den Kontrastgruppen wird die häusliche Arbeitszeitbelastung berücksichtigt. Auf die *zeitliche Belastung durch Zuhause erledigte berufliche Aufgaben* soll speziell im Zusammenhang mit der Emotionalen Erschöpfung eingegangen werden, denn nur für diese Burnout-Dimension zeigen sich signifikante Unterschiede ($p \leq .01$) zwischen den Kontrastgruppen (vgl. Kap. 17.2).

Die in diesem Kapitel enthaltenen *graphischen Darstellungen* des Kontrastguppen-Vergleichs in Form von Balkendiagrammen sollen zur Komplettierung der Ergebnisdokumentation dienen. Die Abbildungen 17.1 bis 17.5 sind eine sinnvolle Ergänzung schon allein aufgrund des methodischen Umstands, dass in der *schrittweisen* Diskriminanzanalyse *nicht unbedingt alle bedeutsamen*

[2] Für die *Lehrerinnen*-Teilstichprobe beträgt die reduzierte Fallzahl mit Berücksichtigung der Arbeitszeit-Variablen je nach Burnout-Maß zwischen n=53 und n=145, ohne Zeitmaße liegt der Stichprobenumfang zwischen n=79 und n=209.
Für die *Lehrer*-Teilstichprobe beträgt die reduzierte Fallzahl mit Berücksichtigung der Arbeitszeit-Variablen je nach Burnout-Maß zwischen n=48 und n=126, ohne Zeitmaße liegt der Stichprobenumfang zwischen n=72 und n=164.

Merkmale zur Unterscheidung zwischen den jeweils untersuchten Kontrastgruppen herausgefiltern werden können bzw. aufgrund von Interkorrelationen durch andere Variablen verdrängt werden (vgl. Kap. 16). Zudem ist davon auszugehen, dass zum Teil auch *weniger relevante Merkmale*, deren Ausprägungen vergleichsweise geringe Differenzen zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften aufweisen, aufgrund ihrer ergänzenden, wenn auch nur schwach trennenden Wirkung dennoch in die ermittelten Diskriminanzfunktionen aufgenommen werden und dadurch zu Verzerrungen bzw. Fehlinterpretationen führen könnten. Die Balkendiagramme stellen auf sehr anschauliche gegenüberstellende Weise die *Ausprägungen (z-Werte) aller einbezogenen, mit Burnout potentiell korrespondierenden Merkmale für die jeweils gebildeten Kontrastgruppen der fünf analysierten Burnout-Maße* dar. Hierbei wird zwischen den geschlechtsspezifischen Teilstichproben unterschieden, auf die bei deutlichen Differenzen zwischen Lehrerinnen und Lehrern eingegangen wird. Da die in den Balkendiagrammen berichteten Ergebnisse auch ohne ausführliche Kommentierung leicht nachvollzogen werden können, sollen jeweils nur einige, die *schrittweisen* Analysen ergänzenden Aspekte im Text aufgegriffen werden.

17.2 Ergebnisse der Diskriminanzanalysen

Die Ergebnisse der schrittweisen Diskriminanzanalysen unter Kontrolle des Geschlechts werden im folgenden für das jeweils untersuchte Burnout-Maß als abhängige Variable dargestellt.

17.2.1 Emotional erschöpfte versus nicht erschöpfte Lehrkräfte

In den schrittweisen Diskriminanzanalysen werden in den geschlechtsspezifischen Teilstichproben die in Tab. 17.1 genannten Merkmale in die Diskriminanzfunktionen aufgenommen. Anhand der genannten Unterscheidungsmerkmale können mit rund 99 Prozent ungefähr gleich hohe Anteile an Lehrerinnen und Lehrern korrekt in die Gruppen emotional erschöpft bzw. nicht emotional erschöpft eingeordnet werden. Die zuerst aufgenommenen Merkmale mit den dominanten Diskriminanzwerten entsprechen sich in beiden Teilstichproben. Entscheidende Merkmale emotional erschöpfter Lehrerinnen und Lehrer sind ein hohes Belastungserleben und eine geringe Berufszufriedenheit & Motivation zum Unterrichten sowie ein resignierend-regressiver Coping-Stil.

Während bei emotional erschöpften *Lehrerinnen* vermehrte psychosomatische Beschwerden, externale Kontrollüberzeugungen und eine geringere Schülerbezogenheit bzw. ein verringertes Engagement als charakteristische Merkmale hinzukommen, trägt bei emotional erschöpften *Lehrern* das Merkmal Versagensangst zur Klassifizierung in die beiden Kontrastgruppen bei (vgl. Tab. 17.1).

Kontrastgruppen-Vergleich: Emotional erschöpfte vs. nicht erschöpfte Lehrkräfte

Lehrerinnen (n=104)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz (Gleichheitstest)	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient (schrittweise Statistik)
1. Belastungserleben	251.9	.000	.288	.61
2. Berufszufriedenheit & Motivation	163.1	.000	.229	-.48
3. Psychosomatische Beschwerden	139.5	.000	.211	.37
4. Regressiv-resignierendes Coping	77.8	.000	.200	.21
5. Externale Kontrollüberzeugung	18.6	.000	.191	-.30
6. Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement	7.4	.008	.184	-.22

Trefferquote: 99.2 % Wilks' Lambda: .184 χ^2: 167.83 df: 6 Signifikanz: .000

Lehrer (n=72)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz (Gleichheitstest)	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient (schrittweise Statistik)
1. Belastungserleben	213.1	.000	.247	.73
2. Berufszufriedenheit & Motivation	141.1	.000	.157	-.56
3. Versagensangst	52.9	.000	.133	.32
4. Regressiv-resignierendes Coping	91.4	.000	.127	.25

Trefferquote: 98.9 % Wilks' Lambda: .127 χ^2: 140.19 df: 4 Signifikanz: .000

Tab. 17.1: Ergebnis der schrittweisen Diskriminanzanalysen zur Unterscheidung zwischen emotional erschöpften und nicht erschöpften Lehrerinnen (n=104) und Lehrern (n=72). Aufgenommene Variablen der Diskriminanzfunktion, Gütekriterien des Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte, der schrittweisen Statistik und prozentuales Klassifizierungsergebnis.

An diesem Beispiel wird die bereits einführend erwähnte Tatsache deutlich, die bei der Interpretation der schrittweisen Diskriminanzanalysen zu beachten ist, dass *nicht* immer ausschließlich *nur Merkmale extrahiert* werden, auf denen sich die *deutlichsten* Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen zeigen bzw. *umgekehrt* auch Variablen mit erheblichen Unterschieden zwischen den Gruppen *nicht* in die Diskriminanzfunktion aufgenommen werden. Daher lohnt sich gerade hier der Blick auf die Abbildung 17.1, aus der hervorgeht, dass insbesondere innerhalb der Lehrer-Teilstichprobe starke Unterschiede auf den Ausprägungen des (nicht extrahierten) Merkmals ‚optimistische Grundstimmung' ($F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 89,2; $F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 71,9) existieren. Demgegenüber ist in dieser Analyse bei der Lehrerinnen-Teilstichprobe ebenfalls zu beobachten, dass die Variable ‚Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement' in die Diskriminanzfunktion aufgenommen wurde, zwar zur (ergänzenden) Erhöhung der Diskriminanz zwischen den Kontrastgruppen beiträgt, aber vergleichsweise geringe Mittelwertunterschiede zwischen den Extremgruppen auf diesem Merkmal vorliegen (F-Wert: 7,4) (vgl. Tab. 17.1).

Als situatives Merkmal soll das *Schulklima* erwähnt werden, da sich hier in Abhängigkeit vom emotionalen Erschöpfungszustand deutliche Unterschiede zwischen den Extremgruppen zeigen: Wie aus Abbildung 17.1 zu erkennen ist, beurteilen emotional erschöpfte Lehrerinnen und Lehrer das

an ihrer Schule herrschende Klima wesentlich schlechter als Befragte, die nicht erschöpft sind (F-Wert$_{Lehrerinnen}$: 50.1; F-Wert$_{Lehrer}$: 46.3).

Die Durchschnittswerte der Variable *‚Zuhause verbrachte Arbeitszeit mit berufsbezogenen Aufgaben‘* sind im Zusammenhang mit Emotionaler Erschöpfung besonders hervorzuheben, denn

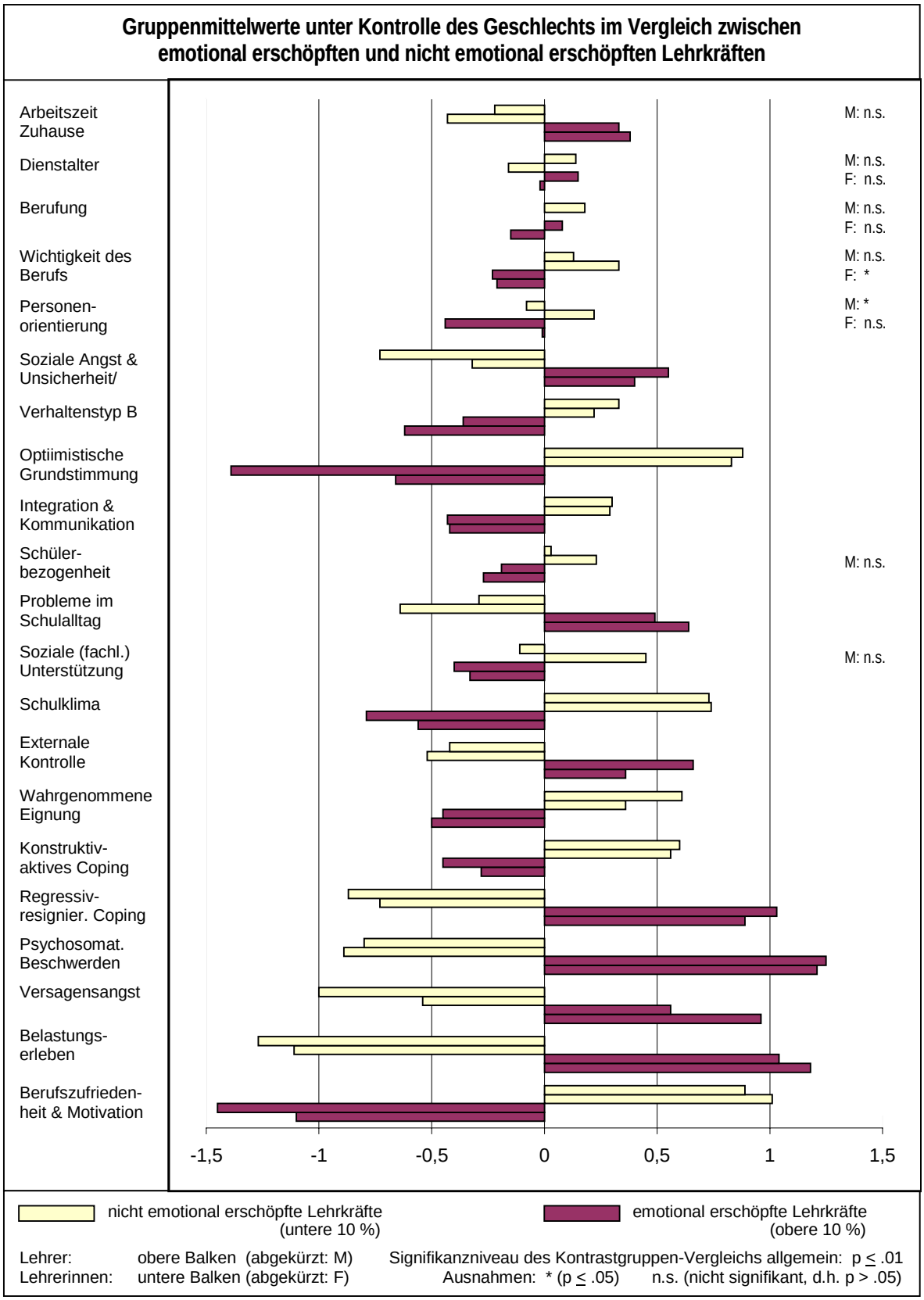

Abb. 17.1: Kontrastgruppen-Vergleich zwischen emotional erschöpften und nicht emotional erschöpften Lehrerinnen (n=104) und Lehrern (n=72) für 21 unabhängige Variablen (z-Werte).

für diese Burnout-Dimension zeigen sich signifikante Unterschiede ($p \leq .01$) zwischen den Kontrastgruppen - und zwar nur innerhalb der *Lehrerinnen*-Teilstichprobe (F-Wert: 9,8): Demnach wenden emotional erschöpfte Lehrerinnen im Durchschnitt vergleichsweise mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts bzw. für Korrekturtätigkeiten, also für überwiegend Zuhause erledigte berufliche Aufgaben auf als nicht emotionale erschöpfte Lehrerinnen. Für die männlichen Kollegen zeigt sich dieselbe Tendenz, aber schwächer und läßt sich statistisch nicht absichern (vgl. Abb. 17.1).

Insgesamt zeigen die ermittelten F-Werte sowie noch anschaulicher die Balkendiagramme, dass die Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen der Dimension Emotionale Erschöpfung auf der Mehrzahl der untersuchten Merkmale im Vergleich zu den anderen Burnout-Dimensionen auffallend deutlich zutage treten (vgl. Abb. 17.1 bis 17.3). (Für weitere Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen der emotional erschöpften bzw. nicht erschöpften Lehrerinnen und Lehrern, siehe Abb. 17.1).

17.2.2 Depersonalisierende versus nicht depersonalisierende Lehrkräfte

In den schrittweisen Diskriminanzanalysen werden in den geschlechtsspezifischen Teilstichproben die in Tabelle 17.2 berichteten Merkmale in die Diskriminanzfunktionen aufgenommen. Die Trefferquote für die Zuweisung in Lehrkräfte mit starken bzw. schwachen Depersonalisierungstendenzen liegt für beide Teilstichproben bei rund 90 Prozent. Für die Trennung von hohen bzw. niedrigen Ausprägungen auf dieser Burnout-Dimension fallen geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Allein die jeweils in die Diskriminanzfunktion aufgenommenen Merkmale sind für Lehrerinnen und Lehrer recht unterschiedlich: Stark depersonalisierende *Lehrerinnen* zeichnen sich in erster Linie durch eine geringe Berufszufriedenheit und eine geringe Unterrichtsmotivation aus. Hinzukommen ein regressiv-resignierender Coping-Stil, häufig auftretende Versagensängste sowie eine einstellungsmäßig geringe Personenorientierung. Anhand dieser vier Merkmale können über 90 Prozent der befragten Lehrerinnen korrekt einer der beiden Kontrastgruppen zugeordnet werden.

In der Diskriminanzfunktion für die *Lehrer*-Teilstichprobe werden dagegen acht Variablen aufgenommen: Neben dem dominanten Unterscheidungsmerkmal ‚Versagensangst', zeichnen sich die Lehrer mit ausgeprägten Depersonalisierungs-Tendenzen ebenfalls durch eine geringe Personenorientierung, eine geringe Berufszufriedenheit und eine niedrige Motivation sowie durch regressiv-resignierendes Coping-Verhalten aus. Im Unterschied zu ihren Kolleginnen kommen bei den Lehrern noch umweltbezogene Merkmale als weitere Diskriminanzmerkmale hinzu: Dies sind

ein eher negativ bewertetes Schulklima, eine verstärkte Wahrnehmung von Problemen im Schulallag, vermehrte psychosomatische Beschwerden sowie die schlechter bewertete soziale Unterstützung durch Kollegen, die Schulleitung oder Schülereltern (vgl. Tab. 17.2).

Kontrastgruppen-Vergleich: Depersonalisierende vs. nicht depersonalisierende Lehrkräfte

Lehrerinnen (n=115)				
Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient
1. Berufszufriedenheit & Motivation	106.9	.000	.514	.53
2. Regressiv-resignierendes Coping	80.7	.000	.449	-.34
3. Personenorientierung / Engagement	39.4	.000	.411	.36
4. Versagensangst	63.2	.000	.391	-.31
Trefferquote: 90.5 %	Wilks' Lambda: .391	χ^2: 104.28	df: 4	Signifikanz: .000
Lehrer (n=94)				
Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient
1. Versagensangst	69.4	.000	.570	-.73
2. Personenorientierung / Engagement	37.9	.000	.485	.46
3. Schulklima	32.4	.000	.441	.38
4. Probleme im Schulalltag	14.2	.000	.414	-.36
5. Soziale Unterstützung	4.0	.048	.402	-.21
6. Berufszufriedenheit & Motivation	37.9	.000	.392	.42
7. Psychosomatische Beschwerden	5.7	.019	.377	.31
8. Regressiv-resignierendes Coping	17.1	.000	.363	.34
Trefferquote: 89.7 %	Wilks' Lambda: .363	χ^2: 89.10	df: 8	Signifikanz: .000

Tab. 17.2: Ergebnis der schrittweisen Diskrimianzanalysen zur Unterscheidung zwischen depersonalisierenden und nicht depersonalisierenden Lehrerinnen (n=115) und Lehrern (n=94). Aufgenommene Variablen der Diskriminanzfunktion, Gütekriterien des Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte, der schrittweisen Statistik und prozentuales Klassifizierungsergebnis.

Mit Bezugnahme auf die in Abbildung 17.2 dargestellten Ausprägungen aller untersuchten Merkmale zwischen den jeweiligen Kontrastgruppen ist ergänzend zu erwähnen, dass die *Eignungswahrnehmung und das damit verbundene berufsbezogene Selbstbewußtsein* sowohl bei den Lehrerinnen (F-Wert: 47.0) als auch bei den Lehrern (F-Wert: 43.7) mit hohen oder niedrigen Depersonalisierungstendenzen sehr unterschiedlich ausfällt: Lehrkräfte mit einer hohen Neigung zur einstellungs- bzw. verhaltensbezogenen Depersonalisierung nehmen sich selbst als deutlich geringer geeignet wahr, verfügen damit über ein niedrigeres berufiiches Selbstbewußtsein sowie – insbesondere bei Lehrerinnen feststellbar - stärker ausgeprägte *externale Kontrollüberzeugungen* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 45.3 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 16.4).

Zu nennen ist im weiteren die deutlich ungünstigere Beurteilung von Aspekten des Schulklimas, die - aufgrund der starken Dominanz der sehr gut diskriminierenden Merkmale Berufszufriedenheit,

Motivation und Coping-Verhalten in der Lehrerinnen-Teilstichprobe – zwar nur für die Teilstichprobe der Lehrer als trennende Merkmale in die Diskriminanzfunktion aufgenommen wurden, aber auch bei

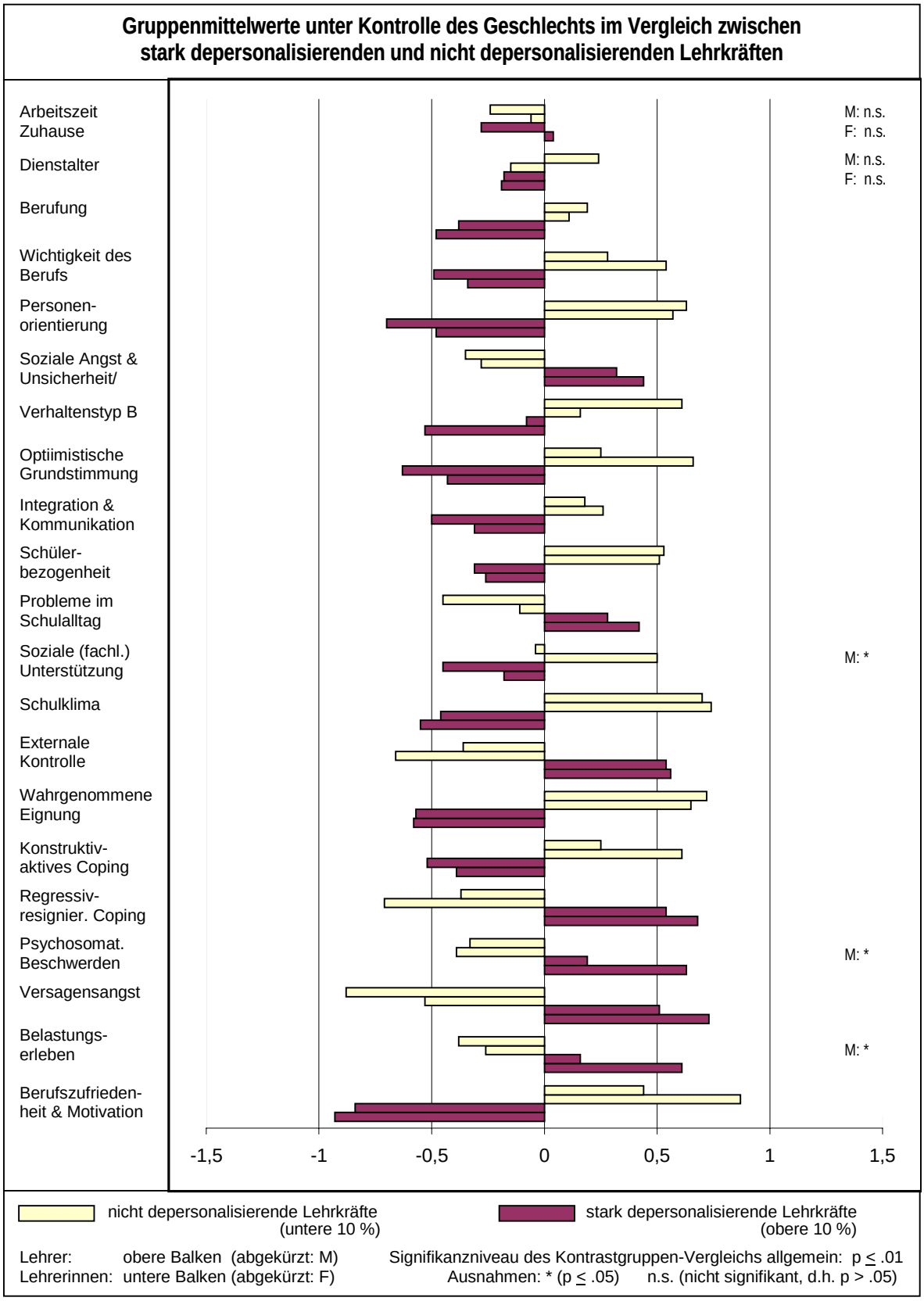

Abb. 17.2: Kontrastgruppen-Vergleich zwischen depersonalisierenden und nicht depersonalisierenden Lehrerinnen (n=115) und Lehrern (n=94) für 21 unabhängige Variablen (z-Werte).

den befragten Frauen in gleicher Richtung beobachtbar ist: Stark depersonalisierende Lehrerinnen beurteilen das *Schulklima* ebenfalls wesentlich schlechter (F-Wert: 48.4), nehmen häufiger *Probleme in ihrem Schulalltag* wahr (F-Wert: 7.3) und erhalten seltener *soziale Unterstützung* durch Kollegen, die Schulleitung oder Schülereltern (F-Wert: 13.0) als nicht depersonalisierende. Außerdem leiden depersonalisierende Lehrerinnen ebenfalls wie ihre männlichen Kollegen häufiger unter psychosomatischen Beschwerden als Lehrerinnen, die keine Depersonalisierungstendenzen aufweisen (F-Wert: 29.8; vgl. Abb. 17.2). (Für weitere Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen der Lehrerinnen und Lehrer mit bzw. ohne Depersonalisierungs-Tendenzen, siehe Abb. 17.2).

17.2.3 Subjektiv leistungsfähige versus eingeschränkt leistungsfähige Lehrkräfte

Für die Unterscheidung zwischen Lehrkräften mit reduzierter bzw. hoher Wahrnehmung der eigenen beruflichen Leistungsfähigkeit werden die in Tabelle 17.3 genannten Merkmale extrahiert. Die Trefferquote für eine korrekte Gruppenzuordnung fällt für die Teilstichprobe der Lehrer mit knapp 98 Prozent etwas günstiger aus als für die Lehrerinnen mit rund 93 Prozent.

Das dominante Unterscheidungsmerkmal ist für Lehrerinnen und für Lehrer die geringe Berufszufriedenheit und Motivation. Bei den *Lehrerinnen* kommt eine niedrige Eignungswahrnehmung bzw. ein geringes berufliches Selbstbewußtsein als wichtiges Merkmal der Befragten mit reduzierter Leistungsfähigkeit hinzu. Zudem tragen eine geringe Personenorientierung und ein niedriger Berufsethos als berufsbezogene Einstellungen zur korrekten Zuordnung in die Extremgruppen der Lehrerinnen mit hohen Ausprägungen auf dieser (inversen) Burnout-Dimension bei.

Die *Lehrer* mit eingeschränktem Leistungserleben zeichnen sich neben einer extrem niedrigen Berufszufriedenheit durch eine geringe Personenorientierung sowie durch selten bzw. gar nicht angewandte konstruktiv-aktive Coping-Strategien aus. Sie haben hohe Versagensängste, einen niedrigen Berufsethos und erhalten vergleichsweise wenig soziale Unterstützung durch Kollegen, Schulleitung oder Schülereltern. Außerdem kann das Merkmal Verhaltenstyp zur Gruppentrennung in dem Sinne beitragen, dass sich Lehrer mit einer reduzierten Leistungsfähigkeit eher durch Verhaltensweisen des „hektisch-schnellen“ Typ A auszeichnen, während Lehrer, deren Verhalten eher dem „geduldig-gelassenen“ Typ B ähnelt, eine vergleichsweise hohe berufliche Leistungswahrnehmung haben. Letztere Gruppe nimmt auch deutlich seltener Probleme an der Schule wahr.

Das ebenfalls in die Diskriminanzfunktion aufgenommene demographische Merkmal Dienstalter, trägt in der Lehrer-Teilstichprobe ebenfalls zur Verringerung des inversen Gütekriteriums Wilks‘ Lambda bei (vgl. Tab. 17.3). Allerdings lassen sich in Bezug auf die Mittelwertdifferenzen zwischen

den untersuchten Gruppen *keine* signifikanten Unterschiede nachweisen, dennoch zeigt sich die Tendenz, dass Lehrer mit höherer beruflicher Leistungsfähigkeit mehr Dienstjahre aufweisen als Lehrer mit einer vergleichsweise eingeschränkten beruflichen Leistungswahrnehmung. Dies könnte eventuell mit der zunehmenden Kompetenz durch Berufserfahrung plausibel erklärt werden.

Kontrastgruppen-Vergleich: Hoch leistungsfähige vs. eingeschränkt leistungsfähige Lehrkräfte

Lehrerinnen (n=83)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient
1. Berufszufriedenheit & Motivation	133.2	.000	.378	.79
2. Personenorientierung / Engagement	41.2	.000	.312	.40
3. Wahrgenommene Eignung/ Selbstbewußtsein	111.4	.000	.286	.36
4. Berufung	4.8	.031	.270	-.32

Trefferquote: 93.3 % Wilks' Lambda: .270 χ^2: 103.54 df: 4 Signifikanz: .000

Lehrer (n=85)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient
1. Berufszufriedenheit & Motivation	102.1	.000	.448	.68
2. Personenorientierung	56.4	.000	.361	.57
3. Konstruktives Coping	51.6	.000	.316	.32
4. Dienstalter	0.7	.400	.299	.45
5. Soziale Unterstützung	6.4	.013	.281	-.38
6. Berufung	12.1	.001	.270	.34
7. Verhaltenstyp B	9.6	.003	.254	.31
8. Versagensangst	41.5	.000	.243	-.37
9. Probleme im Schulalltag	3.0	.087	.227	.34

Trefferquote: 97.9 % Wilks' Lambda: .227 χ^2: 116.35 df: 9 Signifikanz: .000

Tab. 17.3: Ergebnis der schrittweisen Diskriminanzanalysen zur Unterscheidung zwischen hoch leistungsfähigen und eingeschränkt leistungsfähigen Lehrerinnen (n=83) und Lehrern n=85). Aufgenommene Variablen der Diskriminanzfunktion, Gütekriterien des Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte, der schrittweisen Statistik und prozentuales Klassifizierungsergebnis.

Wie aus Abbildung 17.3 hervorgeht, ist bei den Lehrerinnen bezüglich der Variable *Dienstalter* interessanterweise eine gegenläufige, jedoch ebenfalls nicht signifikante Tendenz zu beobachten: Lehrerinnen mit weniger Dienstjahren weisen eine tendenziell höhere berufliche Leistungsfähigkeit auf. Diese Beobachtung innerhalb der Lehrerinnen-Teilstichprobe ist möglicherweise auf die für berufstätige Frauen typische Mehrfachbelastung (durch Haushalt, Beruf, Kinder) zurückzuführen, die offenbar in jüngeren Jahren für die Befragten leichter zu bewältigen ist, mit zunehmendem Alter als größere Belastung empfunden wird und damit zu einem reduzierten beruflichen Selbstwirksamkeitserleben bei länger im Schuldienst tätigen Lehrerinnen führen könnte.

Im weiteren ist für Lehrerinnen und Lehrer mit eingeschränktem Leistungserleben eine negativere Sicht des *Schulklimas* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 53.4 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 43.2), eine *pessimistische Grundstimmung* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 49.9 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 61.7) sowie ein *regressiv-resignierendes Coping-Verhalten* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 33.1 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 34.6) charakteristisch. Aus dem Balkendiagramm

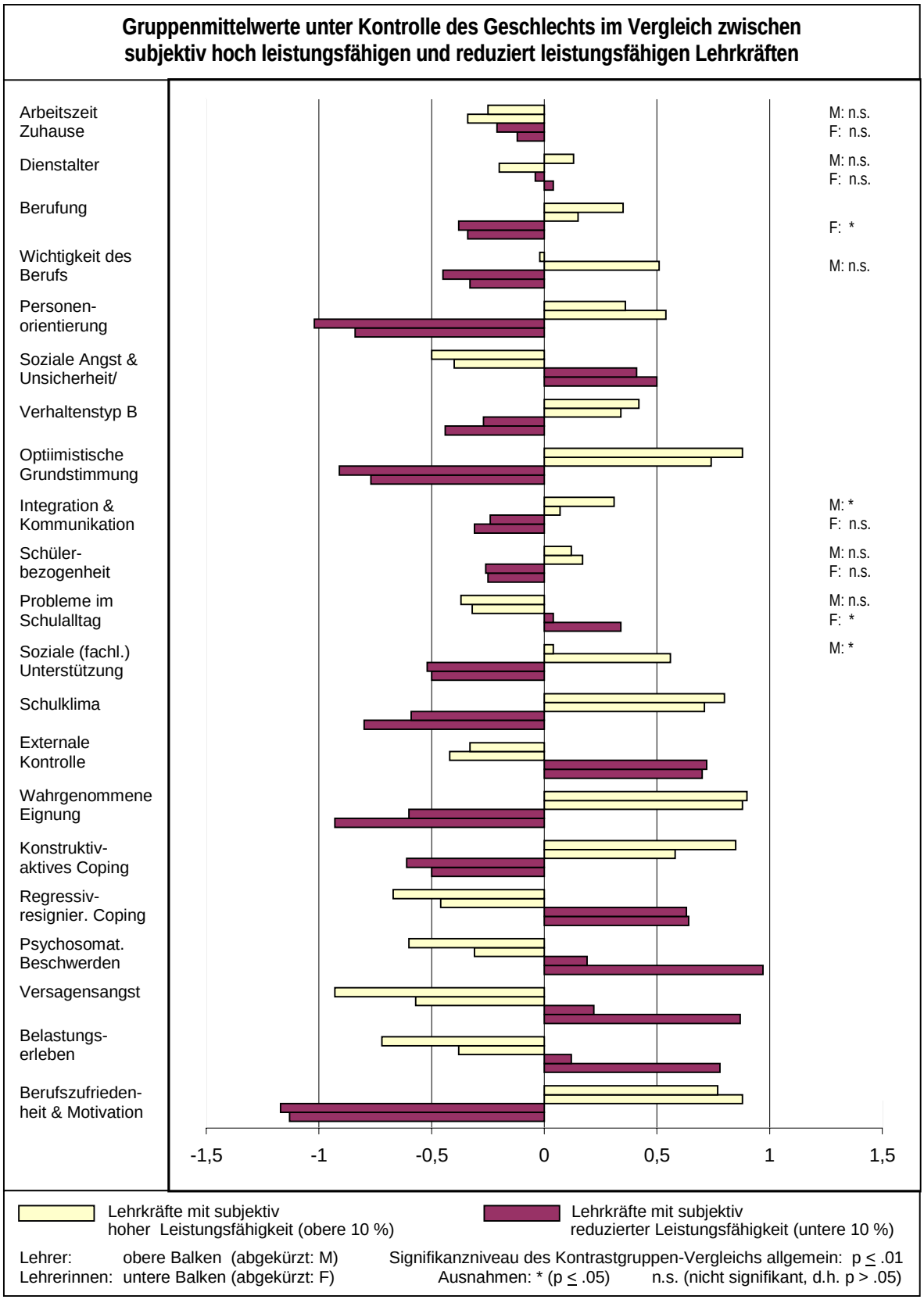

Abb. 17.3: Kontrastgruppen-Vergleich zwischen subjektiv eingeschränkten und hoch leistungsfähigen Lehrerinnen (n=83) und Lehrern (n=85) für 21 unabhängige Variablen (z-Werte).

wird weiter deutlich, dass die nur für Lehrerinnen in die Diskriminanzfunktion aufgenommene, stark trennende Variable *Eignungswahrnehmung & berufliches Selbstbewußtsein* (F-Wert: 111.4) für Lehrer ebenfalls eine erwähnenswerte Bedeutung im Zusammenhang mit der Burnout-Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit einnimmt (F-Wert: 64.9). Umgekehrt sei erwähnt, dass nicht nur Lehrer, sondern auch Lehrerinnen mit eingeschränktem Selbstwirksamkeitserleben häufiger unter Versagensängsten leiden als ihre Kolleginnen mit subjektiv hoher Leistungsfähigkeit (F-Wert: 55.2; vgl. Abb. 17.3). (Für weitere Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen der Lehrerinnen und Lehrer mit hoher bzw. reduzierter subjektiver Leistungsfähigkeit, siehe Abb. 17.3).

17.2.4 Ausgebrannte versus nicht ausgebrannte Lehrkräfte (Burnout-Gesamtwert)

Zur Unterscheidung zwischen Lehrkräften, die bezogen auf den Burnout-Gesamtwert als stark ausgebrannt oder nicht bzw. kaum ausgebrannt einzustufen wären, eignen sich am besten die in Tabelle 17.4 berichteten Merkmale. Für ausgebrannte bzw. nicht ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich ein relativ ähnliches Bild bezüglich der gut trennenden Merkmale und der Klassifizierungsgenauigkeit: Die prozentual korrekte Klassifizierung in ausgebrannte oder nicht bzw. kaum ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer ist sehr gut und beträgt 100 bzw. knapp 99 Prozent. Für beide Teilstichproben ist die Berufszufriedenheit & Motivation das dominante Unterscheidungsmerkmal. Auch die Merkmale Versagensangst, Belastungserleben sowie ein regressiv-resignierender Coping-Stil führen wesentlich zur Erhöhung der Diskriminanz zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften.

Innerhalb der *Lehrerinnen*-Teilstichprobe kann das Merkmal ‚Integration & Kommunikation' zur Trennung zwischen den Kontrastgruppen beitragen: Die stark ausgebrannten Lehrerinnen zeichnen sich durch eine vergleichsweise schlecht bewertete Integration und Kommunikation innerhalb des Kollegiums aus, während sich die nicht ausgebrannten Befragten offensichtlich deutlich mehr im Kollegenkreis integriert fühlen.

Zur Unterscheidung zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten *Lehrern* werden die beiden Merkmale psychosomatische Beschwerden sowie ein konstruktiv-aktiver Coping-Stil aufgenommen. Den Mittelwerten zufolge zeigen nicht ausgebrannte Lehrer wesentlich häufiger Stress-Bewältigungsweisen, die in die Richtung der positiven Selbstinstruktion oder von Situationskontrollversuchen gehen, und klagen deutlich seltener über psychosomatische Beschwerden als ausgebrannte Lehrer (vgl. Tab. 17.4).

Kontrastgruppen-Vergleich: Ausgebrannte vs. nicht ausgebrannte Lehrkräfte

Lehrerinnen (n=79)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz (Gleichheitstest)	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient (schrittweise Statistik)
1. Berufszufriedenheit & Motivation	249.5	.000	.236	-.68
2. Versagensangst	91.5	.000	.178	.44
3. Integration & Kommunikation im Kollegium	15.8	.000	.164	-.28
4. Belastungserleben	104.5	.000	.154	.28
5. Regressiv-resignierendes Coping	86.6	.000	.147	.25

Trefferquote: 100 % Wilks' Lambda: .147 χ^2: 142.99 df: 5 Signifikanz: .000

Lehrer (n=62)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz (Gleichheitstest)	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient (schrittweise Statistik)
1. Berufszufriedenheit & Motivation	126.3	.000	.322	-.63
2. Versagensangst	97.9	.000	.179	.68
3. Belastungserleben	83.7	.000	.159	.40
4. Konstruktiv-aktives Coping	43.2	.000	.146	-.31
5. Psychosomatische Beschwerden	32.2	.000	.135	-.35
6. Regressiv-resignierendes Coping	110.0	.000	.128	.27

Trefferquote: 98.6 % Wilks' Lambda: .128 χ^2: 117.32 df: 6 Signifikanz: .000

Tab. 17.4: Ergebnis der schrittweisen Diskriminanzanalysen zur Unterscheidung zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrerinnen (n=79) und Lehrern (n=62). Aufgenommene Variablen der Diskriminanzfunktion, Gütekriterien des Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte, der schrittweisen Statistik und prozentuales Klassifizierungsergebnis.

Der Blick auf das Balkendiagramm zeigt, dass - ähnlich wie bereits bei der Burnout-Hauptdimension Emotionale Erschöpfung festgestellt – die Unterschiede zwischen den jeweiligen Extremgruppen bei einer ganzen Reihe von Merkmalen vergleichsweise sehr deutlich sind, entsprechend hoch sind die erhaltenen F-Werte. Als Variablen, die nicht in die ermittelten Diskriminanzfunktionen aufgenommen wurden, aber dennoch stark trennende Wirkung haben, sind die folgenden Merkmale zu nennen: *Optimistische Grundstimmung* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 77.1 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 122.6), *Personenorientierung* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 25.1 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 36.7), *Schulklima* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 104.8 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 64.4), *Eignungswahrnehmung & berufsbezogenes Selbstbewußtsein* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 62.1 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 80.2) sowie *Externale Kontrollüberzeugungen* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 46.1 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 33.2).

Ein interessanter Unterschied ist zwischen den befragten Lehrerinnen und Lehrern für das Merkmal *soziale Unterstützung* festzustellen: Zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrerinnen zeigen sich auf der Variable soziale Unterstützung relativ starke Unterschiede (F-Wert: 33,6), die bei den Kontrastgruppen der männlichen Kollegen in wesentlich abgeschwächter Form zu finden sind (F-Wert: 4,3; vgl. Abb. 17.4). Während ausgebrannte Lehrkräfte unabhängig vom Geschlecht die durch Kollegen, Schulleitung oder Schülereltern erhaltene soziale Unterstützung in etwa gleich

gering beurteilen, zeigen sich bei den nicht ausgebrannten Lehrkräften geschlechtsspezifische Unterschiede: Nicht ausgebrannte Lehrerinnen erfahren relativ häufig soziale Unterstützung, nicht ausgebrannte Lehrer schätzen dagegen die Häufigkeit der erhaltenen fachlich-sozialen Unterstützung deutlich niedriger ein. Diese Tendenz zeigt sich bei den Kontrastgruppen aller BO-Maße.

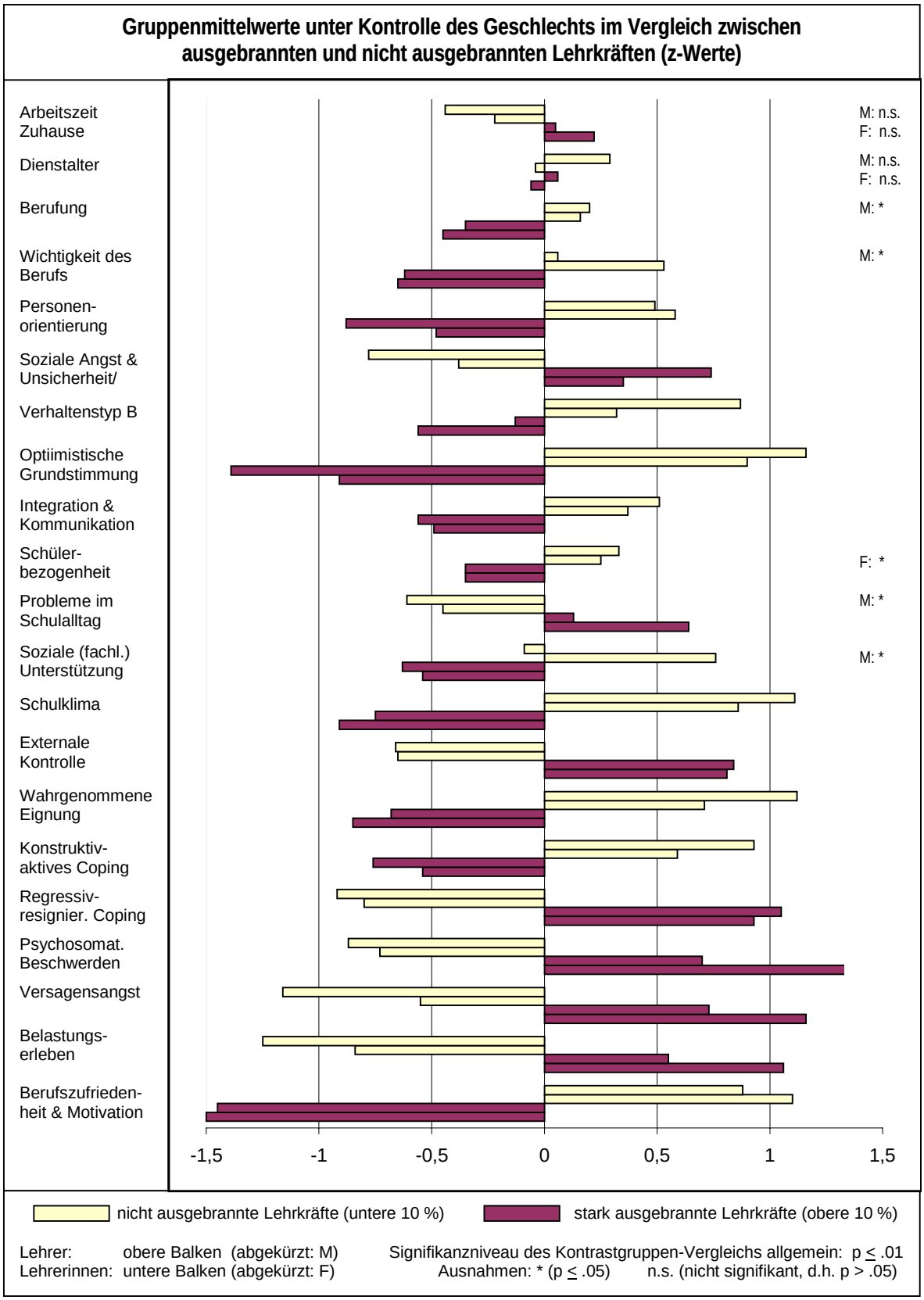

Abb. 17.4: Kontrastgruppen-Vergleich zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrerinnen (n=79) und Lehrern (n=62) für 21 unabhängige Variablen (z-Werte).

Eine Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass Lehrerinnen möglicherweise einen größeren Wert auf die fachlich-soziale Unterstützung durch Kollegen, die Schulleitung oder Schülereltern legen bzw. empfänglicher für Beratung sind und ihr Arbeitsumfeld dementsprechend eher dazu auffordern als es Lehrer tun. Infolgedessen könnten Lehrerinnen auch tatsächlich mehr soziale Unterstützung erhalten als ihre männlichen Kollegen. Demgegenüber klären Lehrer schulische Problemsituationen vermutlich stärker auf „einzelgängerische Weise", also mit sich selbst und den direkt Betroffenen, ohne sich Rat oder Beistand im Gespräch durch Kollegen etc. einzuholen. Hier könnte weiter vermutet werden, dass die bei Lehrern im Vergleich zu Lehrerinnen generell festgestellte höhere *Eignungswahrnehmung* im Zusammenhang mit dem einher gehenden höheren *beruflichen Selbstbewußtsein* möglicherweise ebenso dazu beitragen, dass ein geringerer Bedarf an Rat und Beistand durch Dritte bei den männlichen Befragten besteht. Folglich muß ein von Lehrern konstatiertes geringeres Maß an sozialer Unterstützung nicht zwingend burnoutverstärkend wirken, da es von ihnen eventuell nicht vermißt wird. Das Bedürfnis nach sogenannten „Problem-gesprächen" ist bei Lehrern möglicherweise generell niedriger als bei Lehrerinnen und könnte daher bei einem empfundenen Mangel an sozialen Unterstützungsangeboten eher bei Frauen burnoutfördernd sein. Dies würde die interessante Beobachtung erklären, dass die unterschiedlichen Ausprägungen der Variable soziale Unterstützung zwischen den untersuchten Kontrastgruppen innerhalb der Lehrerinnen-Teilstichprobe durchgängig bei allen Burnout-Maßen deutlich größer ist als innerhalb der Lehrer-Teilstichprobe (vgl. Abb. 17.1 bis Abb. 17.5), obwohl dieses Merkmal nur zur Trennung der Lehrer-Kontrastgruppen in die Diskriminanzfunktion (der BO-Dimensionen Depersonalisierung und Persönliche Leistungsfähigkeit; vgl. Tab. 17.2 und Tab. 17.3) aufgenommen wird. Der zusätzliche Vergleich der Gruppenmittelwerte anhand der Balkendiagramme ist auch in diesem Punkt aufschlußreich und belegt, dass sich ausgebrannte von nicht ausgebrannten Lehrerinnen unter anderem gerade auch in ihrer Wahrnehmung einer mehr oder weniger häufig erhaltenen fachlich-sozialen Unterstützung voneinander unterscheiden (vgl. Abb. 17.4). Schließlich ist das Merkmal ‚*Psychosomatische Befindlichkeit*' zu erwähnen: Psychosomatische Beschwerden treten nicht nur wesentlich häufiger bei ausgebrannten als bei nicht ausgebrannten Lehrern auf, wie die Aufnahme dieses Merkmals in die Diskriminanzfunktion belegt (vgl. Tab. 17.4). Eine noch stärker trennende Wirkung hat dieses Merkmal jedoch bei Lehrerinnen im Zusammenhang mit dem Burnout-Ausprägungsgrad (F-Wert: 81.3; vgl. Abb. 17.4). (Für weitere Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen der ausgebrannten bzw. nicht ausgebrannten Lehrerinnen und Lehrern, siehe Abb. 17.4).

17.2.5 Ausgebrannte versus nicht ausgebrannte Lehrkräfte (Burnout-Phasen)

Während zur Bildung der Kontrastgruppen für die bisher dargestellten Burnoutmaße jeweils die zehn Prozent der niedrigsten bzw. höchsten Ausprägungen herangezogen wurden, kann beim Kontrastgruppen-Vergleich der Phasenwerte die Phase 1 der Phase 8 gegenübergestellt werden. Die Betrachtung dieses Burnout-Maßes hat den Vorteil, dass hierbei konkret die Personen mit erhöhten bzw. erniedrigten Werten auf *sämtlichen* Burnout-Dimensionen miteinander vergleichen werden können. Im Gegensatz zum Burnout-Gesamtwert kann bei der Gegenüberstellung der Phasen 1 und 8 ausgeschlossen werden, dass beispielsweise niedrige Ausprägungen auf einer Dimension durch erhöhte Ausprägungen auf einer anderen Dimension ausgeglichen und somit nicht wirklich sichtbar werden.[3] Zur Unterscheidung zwischen Lehrkräften, die den Burnout-Phasen 1 bzw. 8 zugeordnet werden, können mit den jeweils in Tabelle 17.5 genannten Merkmalen die besten Klassifizierungsquoten erzielt werden.

Kontrastgruppen-Vergleich: Lehrkräfte der Burnout-Phase 8 vs. Burnout-Phase 1

Lehrerinnen (n=208)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient
1. Berufszufriedenheit & Motivation	294.7	.000	.411	.68
2. Versagensangst	116.2	.000	.366	-.33
3. Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement	18.5	.000	.358	.19
4. Belastungserleben	91.3	.000	.350	-.21
5. Regressiv-resignierendes Coping	91.5	.000	.344	-.18

Trefferquote: 92.5 % Wilks' Lambda: .344 χ^2: 217.21 df: 5 Signifikanz: .000

Lehrer (n=164)

Unabhängige Variable der Diskriminanzfunktion	F-Wert der Gruppen-Mittelwerte (Gleichheitstest)	Signifikanz	Wilks' Lambda (schrittweise Statistik)	Standardisierter Diskriminanz-Funktionskoeffizient
1. Berufszufriedenheit & Motivation	232.7	.000	.410	.67
2. Versagensangst	93.6	.000	.339	-.36
3. Belastungserleben	100.2	.000	.312	-.38
4. Personenorientierung	41.2	.000	.300	.21
5. Konstruktiv-aktives Coping	34.2	.000	.294	.18

Trefferquote: 93.5 % Wilks' Lambda: .294 χ^2: 195.51 df: 5 Signifikanz: .000

Tab. 17.5: Ergebnis der schrittweisen Diskriminanzanalysen zur Unterscheidung zwischen Lehrerinnen (n=208) und Lehrern (n=164) der BO-Phase 8 und BO-Phase 1. Aufgenommene Variablen der Diskriminanzfunktion, Gütekriterien des Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte, der schrittweisen Statistik und prozentuales Klassifizierungsergebnis.

[3] Auf die bestehende Einteilungsproblematik des Burnout-Phasenwertes wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen (vgl. Kap. 10 zum Vergleich der Burnout-Maße sowie zur Ermittlung der Phasen).

Die Trefferquote liegt für beide geschlechtskontrollierten Teilstichproben bei rund 93 Prozent und damit etwas schlechter als für den Burnout-Gesamtwert – ähnlich wie auch der Anteil an erklärter Varianz in den multiplen Regressionsanalysen für den Burnout-Gesamtwert etwas günstiger ausfiel als für den Phasenwert (vgl. Kap. 16). Die für die Diskriminanzfunktionen extrahierten Merkmale entsprechen weitgehend den ermittelten Parametern der Kontrastgruppen mit dem Burnout-Gesamtwert als abhängiger Variable (vgl. Kap. 17.2.4). Als dominante Merkmale zur Differenzierung zwischen ausgebrannten bzw. nicht ausgebrannten Lehrkräften sind (1.) Berufszufriedenheit & Motivation (2.) Versagensangst und (3.) Belastungserleben zu nennen.

Zur Unterscheidung innerhalb der *Lehrerinnen*-Teilstichprobe tragen zudem die Variablen ‚regressiv-resignierendes Coping' als auch ‚Schülerbezogenheit / Lehrerengagement' in dem Sinne bei, dass ausgebrannte Lehrerinnen eine deutlich geringere Schülerbezogenheit an ihrer Schule wahrnehmen und häufiger regressiv-resignierende Coping-Strategien einsetzen als nicht ausgebrannte Lehrerinnen.

Als Unterscheidungsmerkmale in der *Lehrer*-Teilstichprobe werden die Variablen ‚Personenorientierung' und ebenfalls eine Variable des Bewältigungsverhaltens extrahiert: Demzufolge zeichnen sich ausgebrannte Lehrer durch eine relativ niedrige Personenorientierung aus und wenden im Vergleich zu nicht ausgebrannten Kollegen kaum konstruktiv-aktives Coping an (vgl. Tab. 17.5).

Ergänzend zu den Ergebnissen der schrittweisen Analysen sind in Anlehnung an Abbildung 17.5 noch einige Merkmale hervorzuheben, die ebenfalls deutlich zwischen Lehrkräften, die den Burnout-Phasen 1 oder 8 angehören, trennen: An erster Stelle ist das Persönlichkeitsmerkmal *Optimistische Grundstimmung* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 100.2 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 114.6) zu nennen, das auch beim Burnout-Gesamtwert eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kap. 17.2.4). Interessanterweise haben insbesondere Lehrer der Burnout-Phase 8 - und nicht wie bei emotionalen Variablen meistens zu beobachten ist Lehrerinnen - deutlich höhere Ausprägungen auf dem Merkmal *Soziale Unsicherheit & Angst* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 14.2 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 48.2).

Das bei Lehrerinnen bereits erwähnte *regressiv-resignierende Coping-Verhalten* hat auch bei den männlichen Kollegen stark trennende Wirkung (F-Wert: 92.8). Die Ausprägungen der Variable *Eignungswahrnehmung & berufliches Selbstbewußtsein* sind ebenfalls in Abhängigkeit von der Burnout-Phase stark unterschiedlich ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 58.0 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 71.6).

Unter den arbeitsplatzbezogenen Merkmalen hat das *Schulklima* die höchste diskriminierende Wirkung zwischen Lehrkräften der Burnout-Phasen 1 und 8 ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 69.3; $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 47.5). Bei den Ausprägungen auf den umweltspezifischen Merkmalen fällt auf, dass innerhalb der Lehrerinnen-Teilstichprobe größere Unterschiede in Abhängigkeit von den Burnout-Phasen vorliegen als innerhalb der Lehrer-Teilstichprobe (vgl. Abb. 17.5): Dies trifft auf die Variablen *Schülerbezogenheit & Lehrerengagement* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 18.5 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 4.1), *Schulalltagsprobleme*

(F-Wert$_{Lehrerinnen}$: 26.8 bzw. F-Wert$_{Lehrer}$: 3.7), *fachlich-soziale Unterstützung* (F-Wert$_{Lehrerinnen}$: 34.1 bzw. F-Wert$_{Lehrer}$: 12.1) sowie in geringem Maße auch auf die *Integration & Kommunikation im Kollegium* (F-Wert$_{Lehrerinnen}$: 15.6 bzw. F-Wert$_{Lehrer}$: 13.5) zu (vgl. Abb. x.x). Auf jeden Fall kann die geschlechts-*un*abhängige Tendenz festgehalten werden, dass Lehrkräfte die an ihrer Schule herrschenden

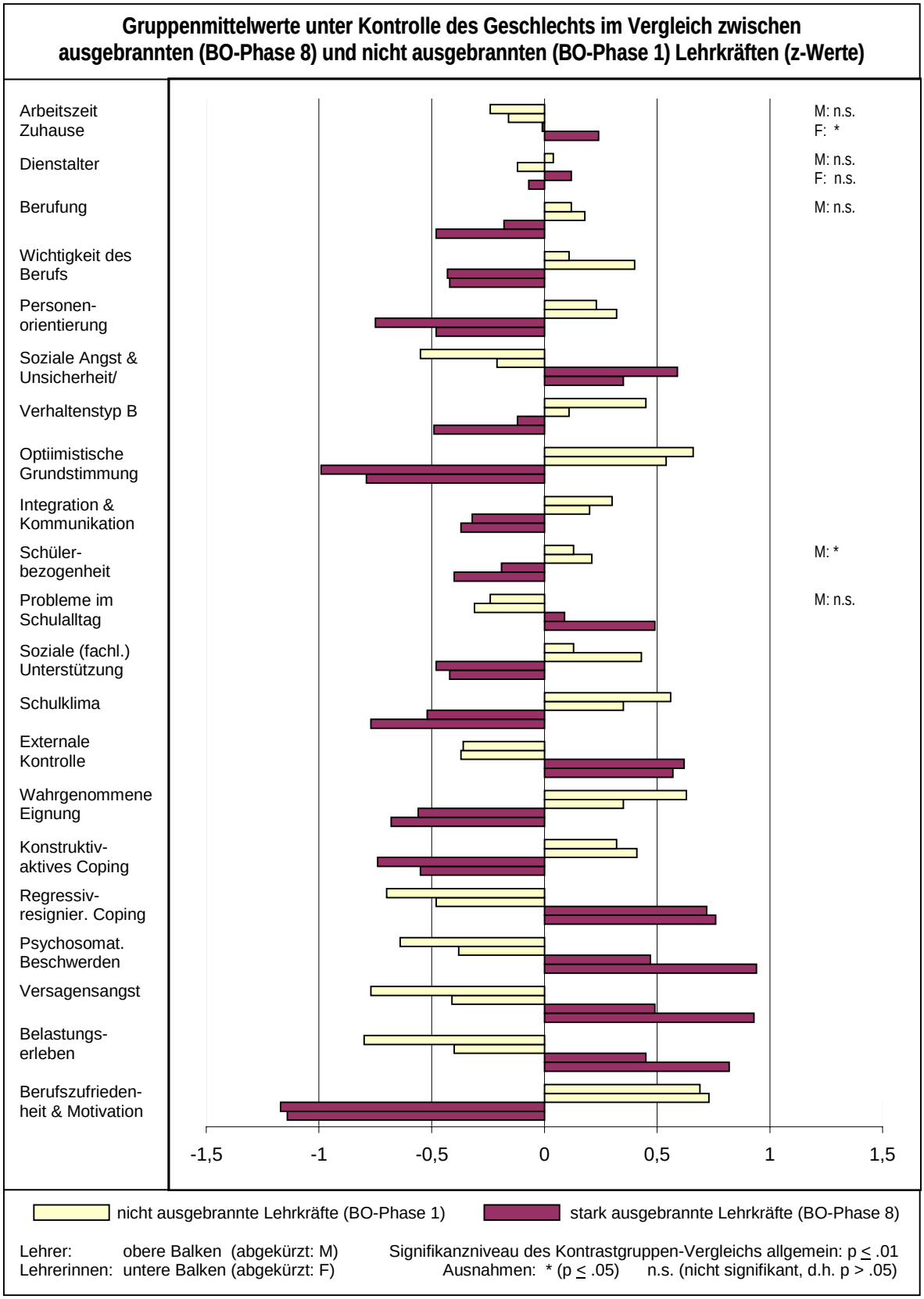

Abb. 17.5: Kontrastgruppen-Vergleich zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrerinnen (n=208) und Lehrern (n=164) für 21 unabhängige Variablen (z-Werte).

Rahmenbedingungen negativer wahrnehmen, wenn sie sich in der Burnoutphase 8 befinden und damit als ausgebrannt zu bezeichnen sind. Als geschlechtsspezifischer Effekt kann jedoch genauer differenziert werden, dass die Beurteilung der situativen Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz offensichtlich bei Lehrerinnen stärker mit ihrem Burnout-Grad zusammenhängt als es bei Lehrern zu beobachten ist.

Unter den Beanspruchungsdimensionen sind außer den oben genannten Variablen auch die *Psychosomatischen Beschwerden* im Zusammenhang mit Burnout von hervorstechender Bedeutung für die Befragten, und zwar auch hier wieder insbesondere für die Lehrerinnen ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 102.8 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 58.9): Lehrkräfte, die sich in der Burnout-Phase 8 befinden, leiden erheblich häufiger unter psychosomatischen Beschwerden als Lehrkräfte, die der Burnout-Phase 1 zugeordnet werden – ungeachtet der Frage, ob die psychosomatischen Symptome als Folge oder im Vorfeld von Burnout auftreten. Im übrigen zeigen sich für die Lehrerinnen auch bei den Beanspruchungsdimensionen *Belastungserleben* und *Versagensangst* generell höhere Ausprägungen als für die befragten Lehrer (vgl. Abb. 17.5). Dieser geschlechtsspezifische Befund einer höheren Emotionalität bzw. ihre durchschnittlich stärkere Äußerung bei Lehrerinnen ist eine häufig berichtete empirische Beobachtung (z.B. Lechner et al. 1995; Böhm-Kasper et al. 2001b), von daher also nicht weiter erstaunlich. Die offensichtlich unterschiedliche emotionale Wahrnehmungsintensität zwischen Männern und Frauen wirkt sich aber den Ergebnissen zufolge nicht unmittelbar auf Burnout aus und bedeutet deshalb auch nicht von vornherein stärkere Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen der analysieren Burnoutmaße innerhalb der Lehrerinnen-Teilstichprobe im Vergleich zur Lehrer-Teilstichprobe. Dies wird unter anderem anhand der ermittelten F-Werte für die geschlechtsdifferenzierten Burnout-Kontrastgruppen deutlich, zum Beispiel beim Merkmal *Belastungserleben* ($F\text{-Wert}_{Lehrerinnen}$: 91.5 bzw. $F\text{-Wert}_{Lehrer}$: 100.2). (Für weitere Vergleiche zwischen den Kontrastgruppen der Lehrerinnen und Lehrer, die den Burnout-Phasen 1 bzw. 8 angehören, siehe Abb 17.5).

17.3 Zusammenfassung, Interpretation und Schlussfolgerungen

Insgesamt konnten anhand der einbezogenen unabhängigen Merkmale äußerst zufriedenstellende Ergebnisse bezüglich der Trefferquoten bei der Gruppenzuordnung bzw. des Vergleichs zwischen den jeweiligen Extremgruppen im Sinne von *ausgebrannt versus nicht ausgebrannt* berichtet werden. Dies spricht unter anderem für die Auswahl der Variablen sowie für die Richtigkeit der hypothetisch unterstellten Zusammenhänge der Burnout-Entwicklung. Es zeigte sich in anschaulicher Weise, insbesondere durch die graphische Darstellung der Ergebnisse in Form der Balkendiagramme, dass zum Teil sehr starke Unterschiede auf einer Reihe von personenbezogenen sowie umweltbezogenen Merkmalen zwischen den Befragten in Abhängigkeit vom Grade des Ausgebrannt-Seins existieren. Gerade der Zusammenhang zwischen schulischen arbeitsplatz- und tätigkeitsbezogenen Rahmenbedingungen und Burnout – der anhand der in Kapitel 16 berichteten Ergebnisse eher unwesentlich zu sein schien - konnte belegt werden und wurde in den Abbildungen klar ablesbar.

Die erhaltenen Trefferquoten für die korrekte Zuordnung in die jeweiligen Extremgruppen der fünf untersuchten Burnoutmaße sind verhältnismäßig hoch, sie liegen zwischen 89,7 und 100 Prozent. Die beiden Kontrastgruppen der Burnout-Dimension ‚Depersonalisierung' können sowohl in der Lehrerinnen- als auch in der Lehrer-Teilstichprobe mit den getesteten unabhängigen Variablen am schlechtesten voneinander getrennt werden. Dieser Befund überrascht nicht, wenn man an die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen denkt (vgl. Kap. 16). Die Unterscheidung zwischen emotional erschöpften und nicht emotional erschöpften Lehrkräften gelingt (erwartungsgemäß) am besten. Insgesamt entsprechen die jeweils in die Diskriminanzfunktion aufgenommenen unabhängigen Variablen den Ergebnissen der schrittweisen multiplen Regressionsanalysen und können insofern als Bestätigung der ermittelten Zusammenhänge und der dominanten Merkmale gewertet werden: Das dominante Merkmal zur Trennung *zwischen emotional erschöpften und nicht erschöpften* Lehrkräften ist eindeutig das *Belastungserleben*. Als Hauptmerkmal bei der Differenzierung zwischen *hoch leistungsfähigen und reduziert leistungsfähigen* Lehrkräften kristallisiert sich die *Berufszufriedenheit & Motivation* heraus. Dagegen ist die Trennung zwischen *depersonalisierenden und nicht depersonalisierenden* Lehrkräften nicht so eindeutig durch ein einziges dominantes Merkmal zu erreichen - nicht zuletzt aufgrund der beobachteten Geschlechts-unterschiede: Die *Versagensangst* kann am ehesten als dominantes Unterscheidungsmerkmal zwischen Lehrern mit starken bzw. schwachen Depersonalisierungs-Tendenzen gelten (gefolgt von den Merkmalen Personenorientierung und Eignungswahrnehmung). Innerhalb der Lehrerinnen-Teilstichprobe hat dagegen das Merkmal *Berufszufriedenheit & Motivation* (gefolgt von den Variablen Versagensangst und Eignungswahrnehmung) die höchste Diskriminanz zwischen den

Depersonalisierungs-Kontrastgruppen. Mit den Diskriminanzanalysen sind folglich für die Burnout-Dimensionen Emotionale Erschöpfung und Persönliche Leistungsfähigkeit Ähnlichkeiten zu verwandten Konstrukten der Beanspruchung belegbar. Demgegenüber sind diese bei der BO-Dimension Depersonalisierung nicht in vergleichbarer Eindeutigkeit nachzuweisen – zumal hier verstärkt geschlechtsspezifische Effekte auftreten.

(1) Die Beanspruchungsdimensionen können – unabhängig von geschlechtsspezifischen Nuancierungen - als bedeutsamste Merkmale zur Unterscheidung von *ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften* (anhand der Burnout-Phasen 1 und 8 sowie anhand der Extremgruppen der unteren bzw. oberen zehn Prozent des Burnout-Gesamtwertes) bezeichnet werden: Ausgebrannte Lehrkräfte zeichnen sich durch eine niedrige *Berufszufriedenheit & Unterrichtsmotivation*, häufig auftretende *Versagensängste* und ein erhöhtes *Belastungserleben* aus und leiden häufig unter *psychosomatischen Beschwerden* – auch wenn letztgenanntes Merkmal vergleichsweise selten in die Diskriminanzfunktionen aufgenommen wird.
(2) Eine ebenfalls wichtige Rolle bei der Trennung zwischen ausgebrannten und nichtausgebrannten Lehrerinnen und Lehrern spielen die subjektiven Deutungsprozesse im Sinne von Selbstwirksamkeitserleben: Ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer haben eine niedrige *Eignungswahrnehmung* und damit verbunden ein geringes berufliches Selbstbewußtsein. Nicht ganz so hoch aber eindeutig nachweisbar sind die verstärkt vorhandenen *externalen Kontrollüberzeugungen* bei Ausgebrannten.
(3) Sehr überzeugend können zudem Unterschiede zwischen den Kontrastgruppen für das Bewältigungsverhalten nachgewiesen werden: Als deutlicher Risikofaktor ist den Ergebnissen zufolge ein *regressiv-resignierender Coping-Stil* zu bewerten, während die offensichtlich protektive Wirkung eines *konstruktiv-aktiven Coping-Stils* weniger hoch, aber in ihrer Richtung ebenfalls eindeutig anhand der Extremgruppen-Vergleiche belegt werden kann.
(4) Unter den Persönlichkeitsmerkmalen ist eine *optimistische Grundstimmung* das hervorstechendste Merkmal der nicht ausgebrannten Lehrkräfte, während für ausgebrannte Lehrkräfte zwar schwächer, aber immer noch signifikant *soziale Unsicherheit bzw. Angst* charakteristisch ist. Für die Variable *Verhaltenstyp B* ist die trennende Wirkung zwischen den Kontrastgruppen immer noch signifikant, aber vergleichsweise gering. Tendenziell kann für dieses Merkmal festgestellt werden, dass sich ausgebrannte Lehrkräfte durch hektisches, ungeduldiges und schnelles Typ A-Verhalten auszeichnen, während das entspanntere Typ B-Verhalten eher charakteristisch für nicht ausgebrannte Personen ist.
(5) Die berufsbezogenen Einstellungen zeigen eine vergleichsweise wenig bedeutende Rolle. Am wichtigsten von ihnen ist die *Personenorientierung und Betonung der Beziehungsebene*: Ausgebrannte Lehrkräfte zeichnen sich durch geringe Ausprägungen auf diesem Merkmal aus. Unterschiede in den Ausprägungen der Variablen *Wichtigkeit des Berufes* sowie *Berufung*, sind

zwischen den Burnout-Kontrastgruppen nur bedingt bzw. schwach vorhanden.

(6) Dem situativen Bedingungsfeld der schulischen Arbeitsplatzmerkmale kommt bei der Trennung zwischen ausgebrannten und nichtausgebrannten Lehrkräften zwar eher eine untergeordnete, aber dennoch eindeutige, signifikante Rolle zu: Das *Schulklima* hat den stärksten Einfluß: Ausgebrannte Lehrkräfte beurteilen das Schulklima wesentlich schlechter, nehmen häufiger *Probleme in ihrem Schulalltag* wahr, bewerten die *Integration und Kommunikation zwischen den Kollegen* schlechter, bemerken eine geringere *Schülerbezogenheit* und ein geringeres Engagement der Lehrer allgemein und erhalten deutlich seltener *soziale Unterstützung* durch Kollegen, Schulleitung oder Schülereltern. Letzteres trifft insbesondere auf die befragten Lehrerinnen zu.

(7) Keine signifikanten trennenden Eigenschaften sind für das demographische Merkmal *Dienstalter* nachweisbar.

(8) Die *häusliche Arbeitzeitbelastung* hat nur auf die Dimension Emotionale Erschöpfung bei den Lehrerinnen einen nachweisbaren Einfluß (s.u.).

Die dominanten Parameter der Kontrastgruppen-Vergleiche bestätigen auch die von Gamsjäger (1994) berichteten Ergebnisse des Extremgruppen-Vergleichs der Burnout-Phasen 1 und 2 versus 7 und 8 mittels Clusteranalyse: Nach Gamsjäger unterscheiden sich ausgebrannte von nicht ausgebrannten Pädagogen durch eine erhöhte Emotionalität, starke Erfolgsunsicherheit, gehäuft auftretende tägliche Ärgernisse und potentielle Stressoren, eine geringere Berufszufriedenheit und passive Bewältigungsstrategien. Die mit der eigenen Studie vorgelegten Befunde gehen in die gleiche Richtung, aber sicherlich über die von Gamsjäger dargestellten globaleren Zusammenhänge hinaus und fallen in mehrfacher Hinsicht wesentlich differenzierter aus: In Bezug auf die einbezogenen Merkmale ist eine *breitgefächerte Auswahl* getroffen worden, die Kontrastgruppen-Vergleiche wurden für *jede* Burnout-Dimension getrennt sowie für die beiden globalen Burnout-Maße durchgeführt, zudem erfolgte in der vorliegenden Studie eine *geschlechtsspezifische* Auswertung. (vgl. Gamsjäger 1994, S. 202-204).

Bei einer Reihe von Merkmalen konnte die zusätzliche Betrachtung der *Balkendiagramme*, auf denen im Gegensatz zu den schrittweisen Diskriminanzanalysen die Ausprägungen der Vergleichsgruppen auf *allen untersuchten Merkmalen* abgebildet sind, vor Fehlinterpretationen bewahren: Zu nennen sind in diesem Zusammenhang – neben der beobachtbaren unterschiedlichen Wahrnehmung verschiedener Arbeitsplatz- und Tätigkeitsmerkmale - beispielsweise die (zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Personen gut trennenden, aber nicht immer in die Diskriminanzfunktion aufgenommenen) Variablen *Optimistische Grundstimmung*, *Eignungswahrnehmung & berufliches Selbstbewußtsein* oder *regressiv-resignierendes Coping*. Eine Erklärung hierfür könnten zum einen Interkorrelationen zwischen einzelnen Merkmalen sein. Zum anderen hängt die begrenzte

Aufnahme an Merkmalen mit der methodischen Vorgehensweise der schrittweisen Analyse zusammen, bei der aufgrund zum Teil sehr dominanter unabhängiger Merkmale mit hoher Trennkraft zwischen den Extremgruppen die Aufnahme weiterer Merkmale nicht zur Erhöhung der Diskriminanz beitragen würde und somit unterbleibt (dies ist z. B. beim dominanten Merkmal *Belastungserleben* für die Kontrastgruppen der Emotionalen Erschöpfung beobachtbar).

Insgesamt halten sich die gefundenen geschlechtsspezifischen Unterschiede, die neben dem Konstrastgruppen-Vergleich ein weiteres Charakteristikum dieser Analyse darstellten, in Grenzen. Sie betreffen in erster Linie Differenzen der Beurteilungs*intensität*, also die Ausprägungs*höhe* verschiedener Gruppen-Mittelwerte. Aus den Balkendiagrammen ist eindeutig ablesbar, dass die Ausprägungen der untersuchten Merkmale bei Lehrerinnen und Lehrern – trotz der beobachteten Unterschiede bezüglich der Durchschnittswerte - praktisch durchweg in die gleiche Richtung gehen. Daher dürften sie im Kontext der Burnout-Entwicklung von eher untergeordneter Bedeutung sein, was anhand einzelner F-Werte des geschlechtsspezifischen Kontrastgruppen-Vergleichs an entsprechenden Stellen aufgezeigt wurde. Auf einige interessante geschlechtsspezifische Befunde, die zum Teil mit Ergebnissen aktueller Publikationen korrespondieren, soll dennoch eingegangen werden:

(1.) Als auffallender geschlechtsspezifischer Effekt ist die tendenziell *negativere Beurteilung der Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes bei ausgebrannten Lehrerinnen* im Vergleich zu ausgebrannten Lehrern zu nennen. Dies betrifft z. B. die soziale Unterstützung, die Integration im Kollegium oder die Problemwahrnehmung. Daraus könnte auf eine stärkere Abhängigkeit bei Frauen von den situativen Bedingungen geschlossen werden, die sich bei geringerer Qualität noch stärker auf die Burnoutentwicklung bei Lehrerinnen auswirken könnte. Umgekehrt könnte auch gefolgert werden, dass sich ungünstigere Rahmenbedingungen eher auf die weiblichen als auf die männlichen Befragten auswirken und in diesem Sinne zu einer stärkeren Burnout-Betroffenheit führen. Dies würde bedeuten, dass ausgebrannte Lehrerinnen ihr Umfeld als Folge des Ausbrennens negativer wahrnehmen als ausgebrannte Lehrer – oder aber die Toleranzgrenze diesbezüglich bei Lehrern generell eine andere ist.

(2.) Der Befund, dass *Frauen in der Regel höhere Ausprägungen auf emotionalen Merkmalen* aufweisen, ist dagegen nicht neu: Lehrerinnen leiden – durchgängig über alle Burnout-Kontrast-gruppen-Vergleiche hinweg – eindeutig stärker unter Versagensängsten und ihr Belastungserleben ist höher, das heißt sie fühlen sich im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen in höherem Ausmaß überlastet. Bezogen auf die Burnout-Kontrastgruppen sind allerdings die Differenzen zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften bei Frauen nicht unbedingt stärker als bei Männern – wie mehrfach gezeigt werden konnte. Dies belegt, dass der Einfluß verschiedener

Parameter auf die Burnout-Entwicklung offensichtlich weniger von den geschlechtsspezifischen Differenzen des Ausprägungsniveaus abhängt.

(3.) Die *Arbeitszeitbelastung durch Zuhause erledigte berufsbezogene Tätigkeiten* wirkt sich den Ergebnissen zufolge lediglich auf die Lehrerinnen aus: Emotional erschöpfte Lehrerinnen weisen im Vergleich zu nicht erschöpften Lehrerinnen eine deutlich höhere Zeitbelastung aufgrund Zuhause erfüllter Berufsaufgaben auf. Es ist naheliegend, dass es als Folge der erhöhten zeitlichen Überbelastung zur emotionalen Erschöpfung kommen kann. Eine zeitlich höhere Beschäftigung mit beruflichen Tätigkeiten, die speziell Zuhause ungeregelt ist, wirkt sich negativ auf das Kontingent an potentieller privater Freizeit (für eigene Kinder, den Partner, Freunde sowie Ausgleichs-beschäftigungen etc.) aus. Speziell Frauen sind durch die häufig bestehende Mehrfachbelastung durch Kindererziehung, Haushalt, Partnerschaft und Berufsausübung ohnehin immer noch stärker beansprucht als Männer, deren Anteile an der Kindererziehung, der Versorgung pflegebedürftiger Eltern oder an Haushaltspflichten im Vergleich wesentlich bescheidener sein dürften. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass eine relativ hohe Zeitbelastung, insbesondere durch Arbeitsaufgaben, die im privaten Wohnbereich erledigt werden, zu emotionaler Erschöpfung beiträgt. Oder umgekehrt ist zu konstatieren, dass emotional erschöpfte Lehrerinnen nicht weniger, sondern eher in verstärktem Maße Zuhause für die Schule arbeiten. Möglicherweise könnte ein Grund hierfür im Ankämpfen gegen eigene Gefühle der Überforderung, des ‚den-Anforderungen-nicht-gerecht-Werdens', des ‚Ausgelaugt-Seins' etc. durch einen um so höheren Zeitaufwand zur Vor- und Nachbereitung liegen. Möglicherweise wirkt sich wiederum die erhöhte Zeitbelastung - ähnlich eines Teufelskreises - verstärkend auf die Emotionale Erschöpfung aus. Warum der Zusammenhang zwischen zeitlicher Belastung und Emotionaler Erschöpfung speziell für Lehrerinnen und weniger für Lehrer zum Tragen kommt, könnte mit der stärker für Biographien von Frauen existenten Mehrfachbelastung durch Beruf, Haushalt, evtl. Versorgung pflegebedürftiger Eltern und Kindererziehung erklärt werden.

Wegner et al. (1999) konnten ebenfalls geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen der Emotionalen Erschöpfung der befragten Lehrerinnen – nicht aber der Lehrer - und der ungeregelten, Zuhause verbrachten Arbeitszeit feststellen.

(4.) Der gefundene Zusammenhang zwischen Burnout und dem Merkmal *Eignungswahrnehmung & berufliches Selbstbewußtsein* wird durch hochaktuelle Ergebnisse einer Langzeitstudie von Schmitz (2001), die eine protektive Funktion der Selbstwirksamkeitserwartungen im Burnoutprozess annimmt, bestätigt: Schmitz konnte eine Verringerung der BO-Dimension Emotionale Erschöpfung im Zuge einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit sowie die dominante Rolle der Selbstwirksamkeit bei der Vorhersage der BO-Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit nachweisen. Vereinzelt wurden Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich Risiko- und Schutzfaktoren des Burnoutprozesses gefunden (vgl. Schmitz 2001, S.49-67). Mit den hier vorgenommenen

geschlechtsspezifischen Diskriminanzanalysen konnten Differenzen zwischen Lehrerinnen und Lehrern zumindest für die Ausprägungs*höhe* auf diesem Merkmal bestätigt werden: In sämtlichen Kontrastgruppen-Vergleichen weisen *Lehrer eine generell höhere Eignungswahrnehmung* und damit verbunden ein *höheres berufliches Selbstbewußtsein* auf als Lehrerinnen. Sind Lehrerinnen ausgebrannt bezüglich einer oder aller drei Burnout-Dimensionen, ist ihre Eignungswahrnehmung sowie ihr berufliches Selbstbewußtsein noch niedriger als bei ihren männlichen Kollegen. Neben der geringen Berufszufriedenheit wird die geringe Eignungswahrnehmung als dominantes Merkmal der Lehrerinnen – nicht der Lehrer - mit eingeschränkter Leistungsfähigkeit herausgefiltert.

Aufgrund der bisherigen Forschungslage ist kein zwingender Anlaß gegeben, von einem sehr bedeutsamen Einfluß des Geschlechts im Zusammenhang mit dem Burnout-Prozess auszugehen. Andererseits sollte er nicht gänzlich ignoriert werden, denn die hier vorgenommenen geschlechtsspezifischen Diskriminanzanalysen weisen vereinzelt auf Zusammenhänge hin, die offensichtlich doch bei Männern und Frauen in unterschiedlicher Gewichtung existieren, wie an entsprechenden Stellen dieses Kapitels mehrfach aufgezeigt werden konnte. Hierbei wurden Tendenzen erkennbar, die – wenn auch in begrenztem Umfang – als Hinweise für eine *geschlechtsspezifische Belastungsverarbeitung* zu deuten sind, und sich auch auf die Burnout-Entwicklung auswirken könnten, was am ehesten bei der Burnout-Dimension Depersonalisierung der Fall sein dürfte und in einer eigenen Arbeit weiter zu untersuchen wäre. Zusammenfassend scheinen die bedeutsamsten Merkmale zur Unterscheidung zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Lehrkräften den hier erhaltenen Ergebnissen zufolge insgesamt betrachtet relativ unabhängig vom Geschlecht der Befragten zu sein und rechtfertigen insofern die vorangegangenen Analysen sowie die nachfolgend berichtete Pfadanalyse (Kap. 18) *ohne* Kontrolle des Geschlechts, aber mit Aufnahme dieses demographischen Merkmals als unabhängige Variable.

18 Überprüfung eines Zusammenhangsmodells zur Erklärung von Burnout

18.1 Vorüberlegungen und Erläuterungen

Nachdem die einzelnen Burnout-Maße in multiplen Regressionen als Kriteriumsvariablen auf ihre Vorhersagbarkeit anhand der unabhängigen Variablen des Burnout-Zusammenhangsmodells untersucht wurden (vgl. Kap. 16), soll in der folgenden, bewußt ans Ende der Datenanalyse gestellten Phase mit vergleichsweise höchsten Komplexitätsgrad, der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich das (relativ globale) hypothetische Burnout-Arbeitsmodell der Burnout-Genese anhand der empirischen Daten in seiner Struktur bestätigen und pfadanalytisch weiterentwickeln läßt. Das eigentliche Anliegen besteht also in der (*Weiter-)Entwicklung bzw. Ausdifferenzierung und Überprüfung einer Burnout-Bedingungs-Modellstruktur.* Wie bereits in Kapitel 9.1 zum Teil dargelegt, geht das Arbeitsmodell, welches in Abb. 18.1 dargestellt ist, von folgenden **grundlegenden Postulaten** aus:

1. Es werden sowohl *personenbezogene* Merkmale als auch *umweltbezogene* Tätigkeitsmerkmale und Organisationsbedingungen als *burnout-beeinflussende Faktoren* betrachtet.
2. Grundsätzlich wird *zwischen Belastung und Beanspruchung unterschieden* (vgl. Kap. 9.1). Der Einfluß der Belastungsfaktoren auf die Beanspruchungsdimensionen verläuft über subjektive Kognitions- und Handlungsprozesse (s.u.).
3. *Subjektive Bewertungen* sowie *Bewältigungsstile* stellen *zentrale Faktoren bei der Entstehung bzw. Aufrechterhaltung von Burnout* dar. Diese beiden Komponenten haben die Funktion eines sogenannten „differentialpsychologischen Filters", der unter direkter Einwirkung der individuellen und umweltspezifischen Bedingungen steht und in Form von verschiedenen Einstellungs- und Verhaltensmustern, die sich in bestimmten Coping-Strategien sowie Kontrollüberzeugungen und Eignungswahrnehmungen äußern.
   Der differentialpsychologische Filter generiert sich durch *zwei „Mediator-Variablen"* von unterschiedlicher Qualität, die eine *Schlüsselfunktion* innerhalb des Modells einnehmen:
   (1.) *einstellungsbezogene* subjektive Deutungsprozesse
   (bestehend aus beruflicher Eignungswahrnehmung/Selbstbewußtsein und Kontrollüberzeugungen)
   (2.) *reaktionsbezogene* Strategien und Verhaltensweisen zur Stress-Bewältigung
   (bestehend aus aktiv-konstruktivem Coping und resignierend-regressivem Coping)
4. Über den *„differentialpsychologischen Filter*" üben sowohl Personenmerkmale als auch situative Rahmenbedingungen Einflüsse auf Dimensionen der Beanspruchung und damit auch auf Burnout aus. Es werden folglich in erster Linie *indirekte* Effekte der personenbezogenen und situationsbezogenen Variablen auf Burnout angenommen. Demgegenüber treten *direkte* Effekte von individuums- und umweltbezogenen Merkmalen auf den Burnout-Prozeß in den Hintergrund, diese werden nur vereinzelt bzw. von vergleichsweise geringer Stärke erwartet (entsprechend sind diese Pfeilbeziehungen im Modell dünn skizziert; vgl. Abb. 18.1).

5. Innerhalb des unterstellten Burnout-Bedingungsgefüges fungiert der Filter als Informationsverarbeitungsstelle der Belastungsfaktoren, dem eine intervenierende, burnout-modifizierende Wirkung zugeschrieben wird. Diese kommt durch *Umbewertung der situativen Belastungsfaktoren in Abwägung mit den vorhandenen individuellen Ressourcen und Ansprüchen* in entsprechend erfaßbaren Kognitionen, Einstellungen und Coping-Tendenzen zum Ausdruck und dürfte über entsprechende Mediator-Variablen auf die akuten Beanspruchungsreaktionen sowie auf Burnout Effekte ausüben.

6. Einzelne *Komponenten des differentialpsychologischen Filters sowie die Beanspruchungsdimensionen sind erwartungsgemäß nicht völlig unabhängig voneinander*, vielmehr existieren *Beziehungen innerhalb der beiden Variablengruppen*, die sich auf das Gesamtnetzwerk auswirken dürften.
   Die unterstellten Beziehungen werden im Burnout-Modell berücksichtigt, indem Pfade zwischen den zentralen Komponenten des differentialpsychologischen Filters zugelassen werden: (a) Zwischen externaler Kontrollüberzeugung und regressiv-resignieren-dem Coping, (b) zwischen Eignungswahrnehmung und externaler Kontrollüberzeugung sowie (c) zwischen Eignungswahrnehmung und konstruktiv-aktivem Coping.
   Für einzelne Dimensionen der Beanspruchung werden im Modell folgende Pfade zugelassen: (a) Zwischen Angst und psychosomatischen Beschwerden, (b) zwischen Berufszufriedenheit und Belastungserleben sowie (c) zwischen Belastungserleben und psychosomatischen Beschwerden (vgl. Abb. 18.2 bis 18.4).

7. Die *dominanten Prädiktoren* für die Burnout-Dimensionen sind die (kurzfristigen) Beanspruchungsreaktionen, insbesondere das Belastungserleben sowie Berufszufriedenheit und Unterrichtsmotivation. Auch die psychosomatischen Befindensbeeinträchtigungen sowie Angst- und Stress-Gefühle üben direkte Einflüsse auf Burnout aus bzw. gehen mit dem Syndrom einher.

8. Unter der Voraussetzung, dass ein *multidimensionales komplexes Bedingungsgefüge mit direkten und indirekten, fördernden und hemmenden Einflüssen* sowie den o.g. Vermittlungsprozessen unterstellt wird, dürfte *Burnout erklärbar und (in Grenzen) vorhersagbar* sein.

Als statistisches Verfahren wird die Pfadanalyse eingesetzt, bei der es sich um eine additive Vorgehensweise handelt, in der abhängige, unabhängige sowie intervenierende Variablen einbezogen werden. Demzufolge sollen *direkte* Zusammenhänge sowie dazwischen geschaltete Prozesse bzw. *indirekte* Einflüsse postuliert und anschließend anhand von Goodness-of-Fit-Indizes überprüft werden, die mit Hilfe des LISREL-Programms zu ermitteln sind (s. u.). **Das Ergebnis der Pfadanalyse ist also eine Effekt-Zerlegung, bei dem direkte und indirekte Effekte zur Erklärung des Kriteriums ‚Burnout' dienen**. Dadurch kann untersucht werden, inwieweit ermittelte Zusammenhänge auf die (indirekte) Wirkung dritter Variablen zurückgehen oder auch durch gegenläufige Effekte aufgehoben werden. Für das Verfahren sind in der Regel intervallskalierte Variablen notwendig, die in *linearer* additiver Verbindung stehen. Das Theorem eines *Ursache-Wirkungs-Gefüges* kann jedoch realistischer Weise nur bedingt unterstellt werden. Das Problem liegt folglich darin, dass in der vorliegenden Analyse zwar ein hierarchisch und theoretisch begründbares

Strukturmodell vorgegeben und überprüft wird, dessen *Wirkungsrichtung jedoch nicht eindeutig beweisbar, sondern lediglich falsifizierbar* ist. Damit sind die Grenzen dieses methodischen Vorgehens angesprochen. Das Modell gilt als angenommen, wenn es nicht anhand der empirischen Daten falsifiziert werden konnte (sich die Goodness of Fit-Indizes in einer entsprechenden Größenordnung bewegen; s.u.).

Die Ergebnisse der Pfadanalyse sollen in den graphischen Abbildungen 18.2 bis 18.5 dargestellt sowie verbal im Text erläutert und interpretiert werden. Hierbei wird zur besseren Übersicht der verhältnismäßig komplexen Pfadbeziehungen für alle drei BO-Dimensionen ein eigenes Modell erstellt. In der Modell-Graphik werden die eingesetzten Variablen statistisch in einen „einwärts-gerichteten" Zusammenhang gebracht, der anhand von Pfeilen dargestellt wird. Die Pfeile geben demzufolge die (unterstellte) Richtung des Zusammenhanges an, wobei die Stärke durch die angeführten Beta-Gewichte, also die standardisierten partiellen Korrelationskoeffizienten beziffert wird. (Zum besseren Verständnis wird sich die Ergebisdarstellung auf die wesentlichen Einflüsse beschränken). Signifikante Effekte werden in diesem Modell auf einem Niveau von $p<.01$ festgelegt.

Im einzelnen werden folgende Schritte durchgeführt:

(1) In das Burnout-Bedingungsgefüge gehen (zunächst in getrennten Modellen) die für die *Burnout-Dimensionen* als jeweilige Kriteriumsvariable ermittelten direkten Pfade der 22 unabhängigen Variablen ein, die bereits in den multiplen Regressionsanalysen in Kapitel 16 besprochen wurden.

(2) Im zweiten und dritten Schritt werden die angenommenen *intervenierenden Variablen* (Bewältigungsverhalten und subjektive Deutungsprozesse) sowie die *‚akuten' Beanspruchungs-dimensionen* ebenfalls als abhängige Variablen in multiplen Regressionen analysiert.

(3) Anschließend werden die multiplen Regressionen *zu einem additiven, multiplen Regressions-modell* für die Burnout-Dimensionen *zusammengefügt*, so dass sich für jede der drei Burnout-Komponenten ein spezifisches komplexes Netzwerk von Entstehungszusammenhängen ergibt.

(4) Zuletzt sollen die in der beschriebenen Weise erhaltenen *Modelle* für jede Burnout-Dimension mit Hilfe des statistischen Verfahrens LISREL (Version 8.30) *auf ihre Gütekriterien überprüft werden*, um sie schließlich graphisch in ein dreidimensionales Burnout-Gesamt-Zusammenhangsmodell zusammenzufügen. Bei der Modellüberprüfung werden als sogenannte *Goodness-of-Fit Indizes* jeweils fünf Kriterien herangezogen.[1] Erst wenn alle Goodness-of-Fit-Indizes Werte in der oben genannten Größenordnung aufweisen, kann ein Modell als empirisch fundiert gelten. Die Festlegung der Grenzen erfolgt in Anlehnung an Backhaus (1996), der auch eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Goodness-of-Fit Indizes liefert (vgl. Backhaus 1996, S.397-406).

[1] Zu den **Goodness-of-Fit-Indizes** gehören folgende fünf Größen:

- der Quotient aus dem Chi-Quadrat-Wert und der Anzahl der Freiheitsgrade (der Bruch sollte kleiner als 3 bleiben);
- der Root-Mean-Square-Error of Approximation, RMSEA (sollte kleiner gleich 0.08 sein)
- der Goodness of Fit Index,GFI (sollte gegen 1.0 gehen)
- der Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI (sollte ebenfalls gegen 1.0 gehen)
- der Non-Normed Fit Index, NNFI (sollte größer gleich 0.90 sein).

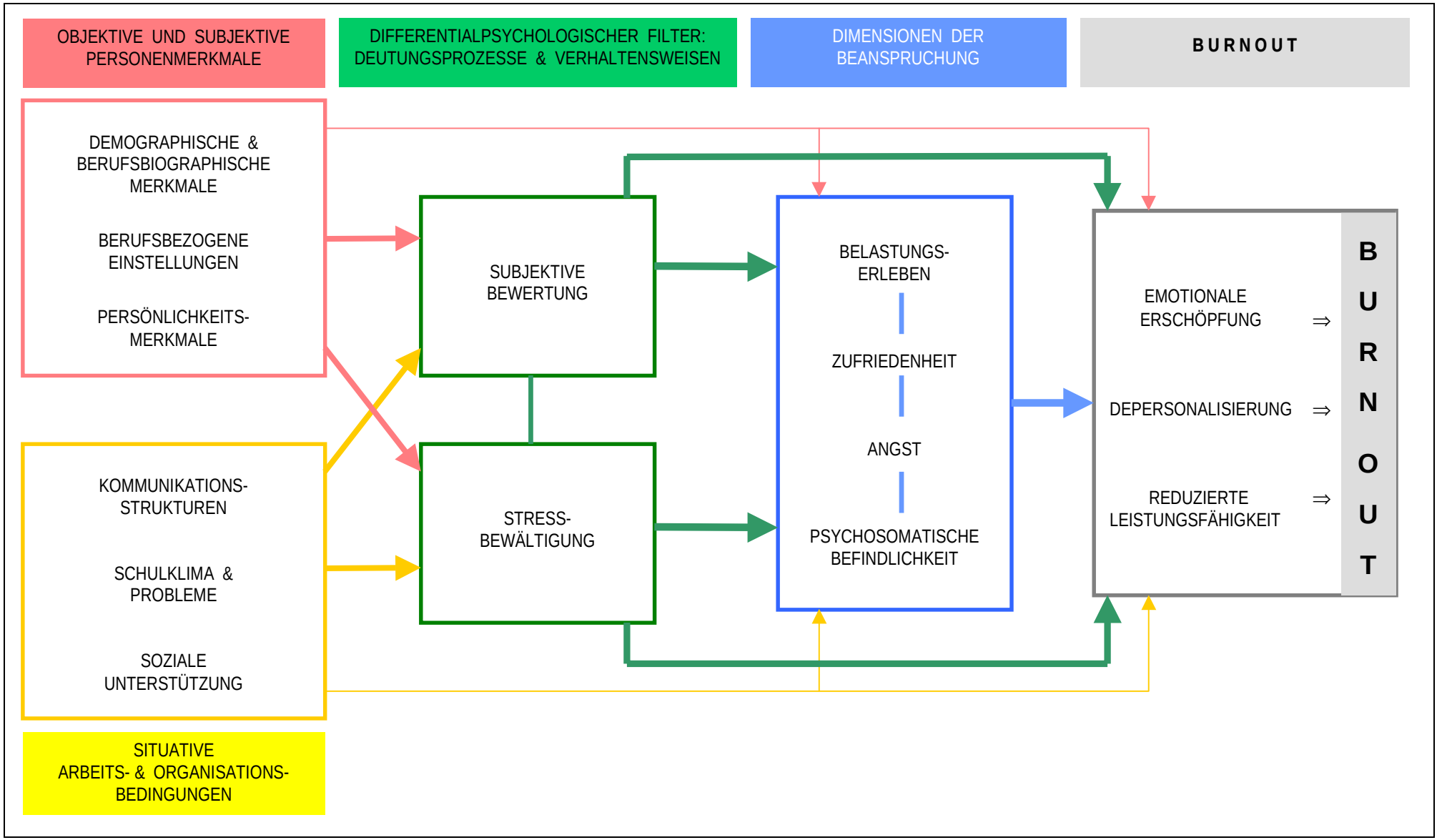

Abbildung 18.1: Arbeitsmodell der Variablenzusammenhänge zur Analyse von Burnout.

18.2 Zum Ergebnis der Pfadanalyse sowie Interpretation der gefundenen Beziehungen

Das entwickelte Zusammenhangsmodell zur Erklärung von Burnout erweist sich insgesamt als brauchbar, wobei Depersonalisierung (erwartungsgemäß) *mit den hier in das lineare Modell aufgenommenen Variablen* am schlechtesten erklärt werden kann. Demgegenüber wird Emotionale Erschöpfung am besten aufgeklärt und für diese Dimension ergibt sich das am meisten verzweigte Netzwerk (Abb. 18.2 bis 18.4). Während in den multiplen Regressionen, die in Kapitel 16 berichtet wurden, nur die direkten Einflüsse verschiedener Merkmale auf das Ausbrennen herausgefiltert wurden, handelt es sich bei den nun anhand von Pfadanalysen entwickelten Modellen um sehr komplexe Strukturen, bei denen es insbesondere darauf ankommt, spezielle **Aufschlüsse über die „verdeckten" bzw. indirekten Einflußfaktoren zu liefern,** die vermittelt über dazwischen-geschaltete bzw. intervenierende Variablen zusätzliche Einflußfaktoren auf die Entwicklung von Burnout darstellen und als relevante Aspekte bei Entstehungs- und Aufrechterhaltungsprozessen zu betrachten sind. Die bloße Betrachtung der direkten Prädiktoren ist sicher mit dem Nicht-Erkennen oder zumindest mit einer Unterschätzung verschiedener burnout-relevanter Einflußfaktoren verbunden (s.u.). Diese sollen im folgenden graphisch dargestellt und anhand jeder unabhängigen bzw. intervenierenden Variable (in Orientiertung an der modelltheoretischen Zuordnung) analysiert werden.

Vorab kann insgesamt für die einzelnen Modelle der drei Burnout-Dimensionen durchgängig festgestellt werden, dass das entwickelte globale Burnout-Zusammenhangsmodell akzeptiert werden kann. Wie aus den Pfadmodellen in den Abbildungen 18.2 bis 18.5 hervorgeht, ist Burnout als Gesamtkonstrukt bzw. sind seine Komponenten bis zu einem gewissen Grad erklärbar, wenn **das Phänomen in seiner Komplexität** betrachtet, d.h. eine größere Zahl an verschiedenen potentiellen Einflußfaktoren berücksichtigt und damit sein **Bedingungsgefüge als stark verzweigtes Netzwerk** konzipiert wird. Monokausale Beziehungen reichen sicherlich nicht aus, um Burnout zu erklären oder zu verstehen. Sämtliche Goodness-of-Fit-Indizes, die sich jeweils auf die Gesamtstruktur der Einzelmodelle beziehen, sind im äußerst zufriedenstellenden Bereich: Je nach Modell bewegt sich der RMSEA zwischen .025 und .034, der GFI zwischen .98 und .99, der AGFI zwischen .94 und .96, der NNFI zwischen .96 und .98 und der Quotient aus dem Chi-Quadratwert geteilt durch die Anzahl der Freiheitsgrade liegt zwischen 1.55 und 1.86 (vgl. Abb. 18.2 bis 18.5). Durch Hinzu- bzw. Wegnahme von Pfaden lassen sich keine relevanten Verbesserungen in Bezug auf die Goodness-of-Fit-Indizes erzielen, wie in alternativen LISREL-Testungen deutlich wurde. Die ermittelten Fit-Indizes sowie die Anteile an erklärter Varianz wurden jeweils optimiert, so dass es sich bei den hier berichteten Pfadmodellen zwar um komplexe, aber im Sinne einer umfassenden Burnout-Bedingungsanalyse *notwendigen* Netzwerk-Konzeption zum ‚Sichtbar-machen' der existierenden Zusammenhänge handelt.

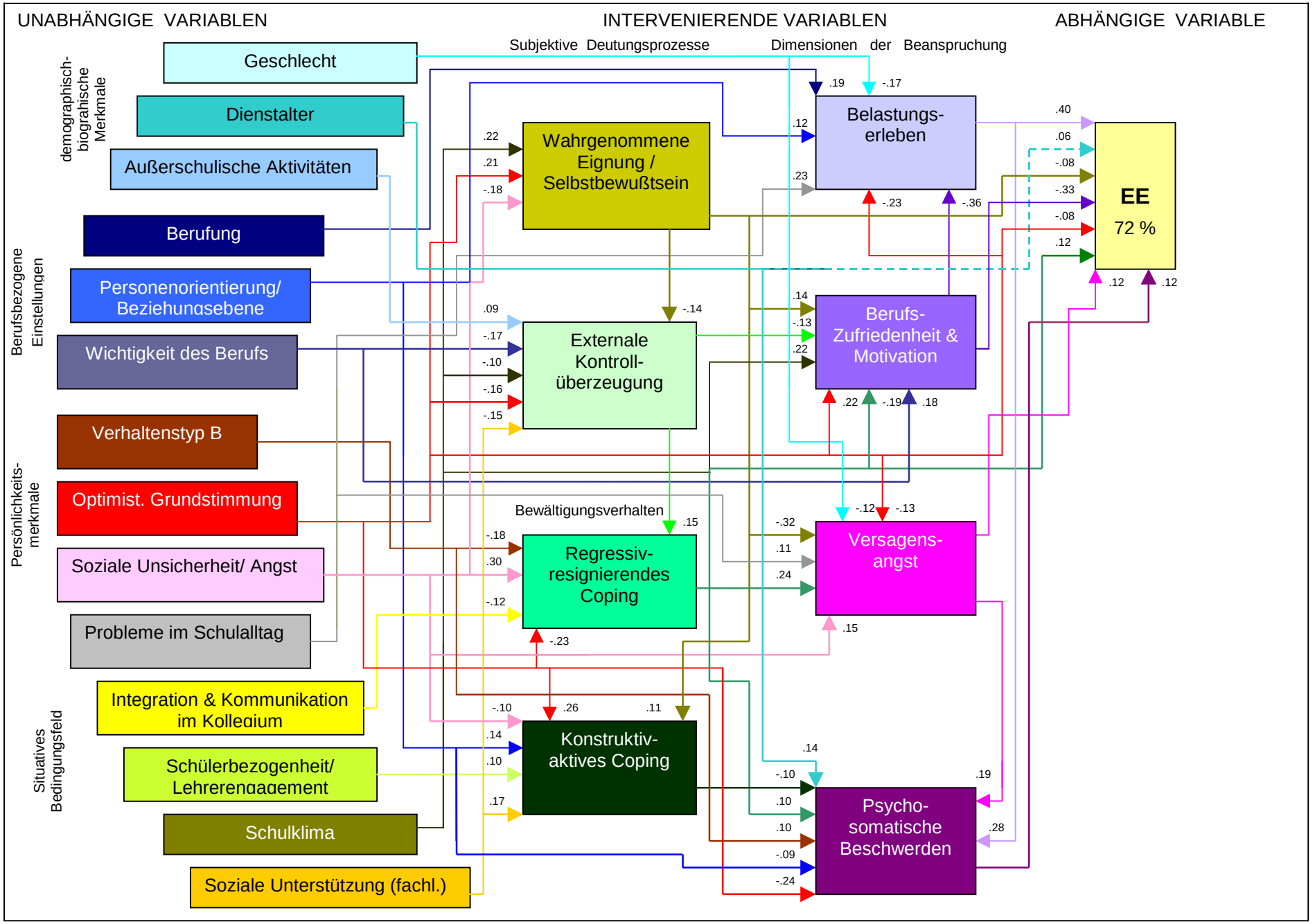

Abb. 18.2: Pfadmodell zur Erklärung von Emotionaler Erschöpfung, Beta-Gewichte (p<.01) und erklärter Varianzanteil der BO-Dimension EE (in Prozent).
Goodness-of-Fit-Indizes: RMSEA: .031; GFI: .98; AGFI: .94; NNFI: .97; χ^2 / df: 1,719.

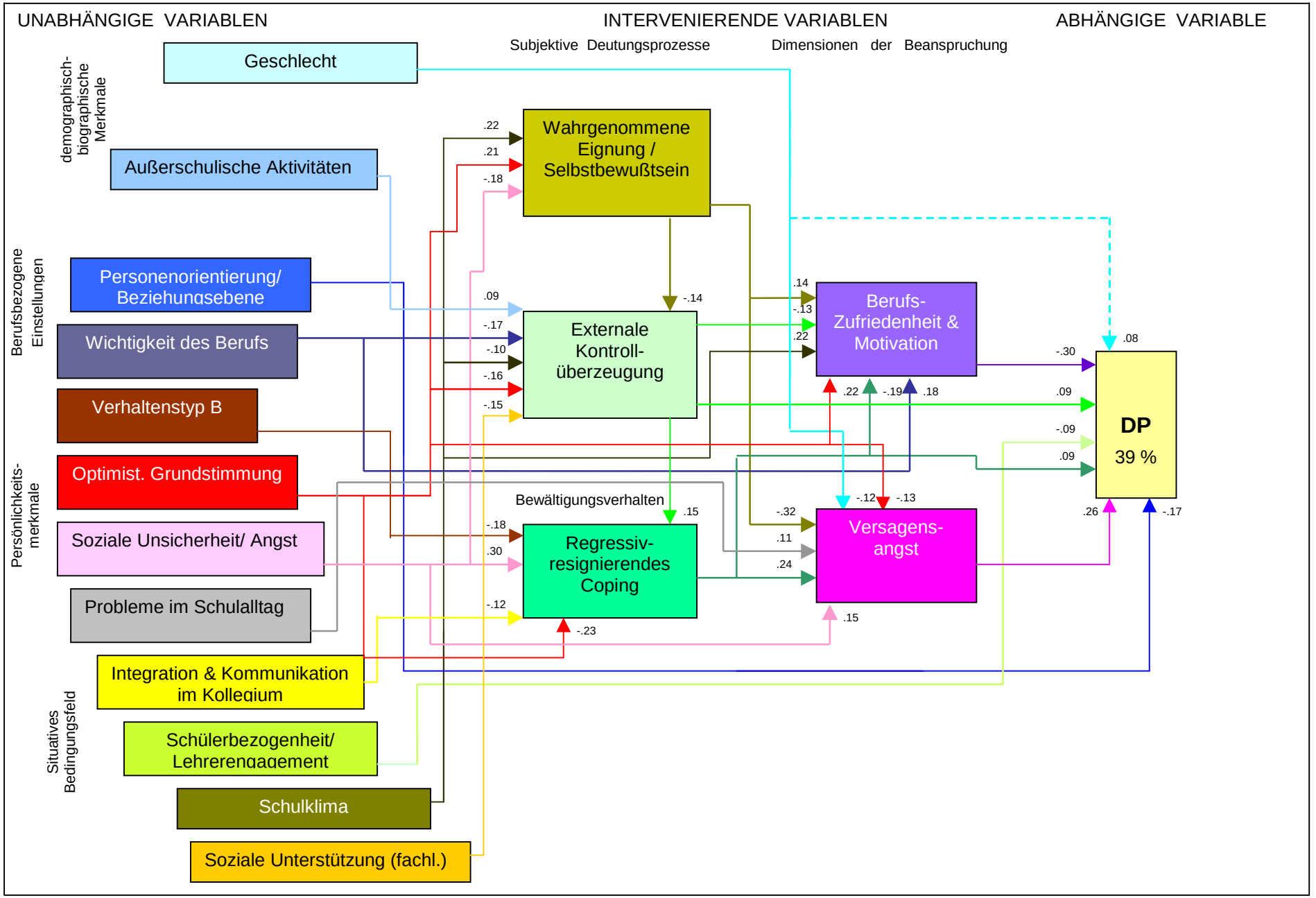

Abb. 18.3: Pfadmodell zur Erklärung von Depersonalisierung, Beta-Gewichte (p<.01) und erklärter Varianzanteil der BO-Dimension DP (in Prozent).
Goodness-of-Fit-Indizes: RMSEA: .028; GFI: .99; AGFI: .96; NNFI: .97; χ^2 / df: 1,572 .

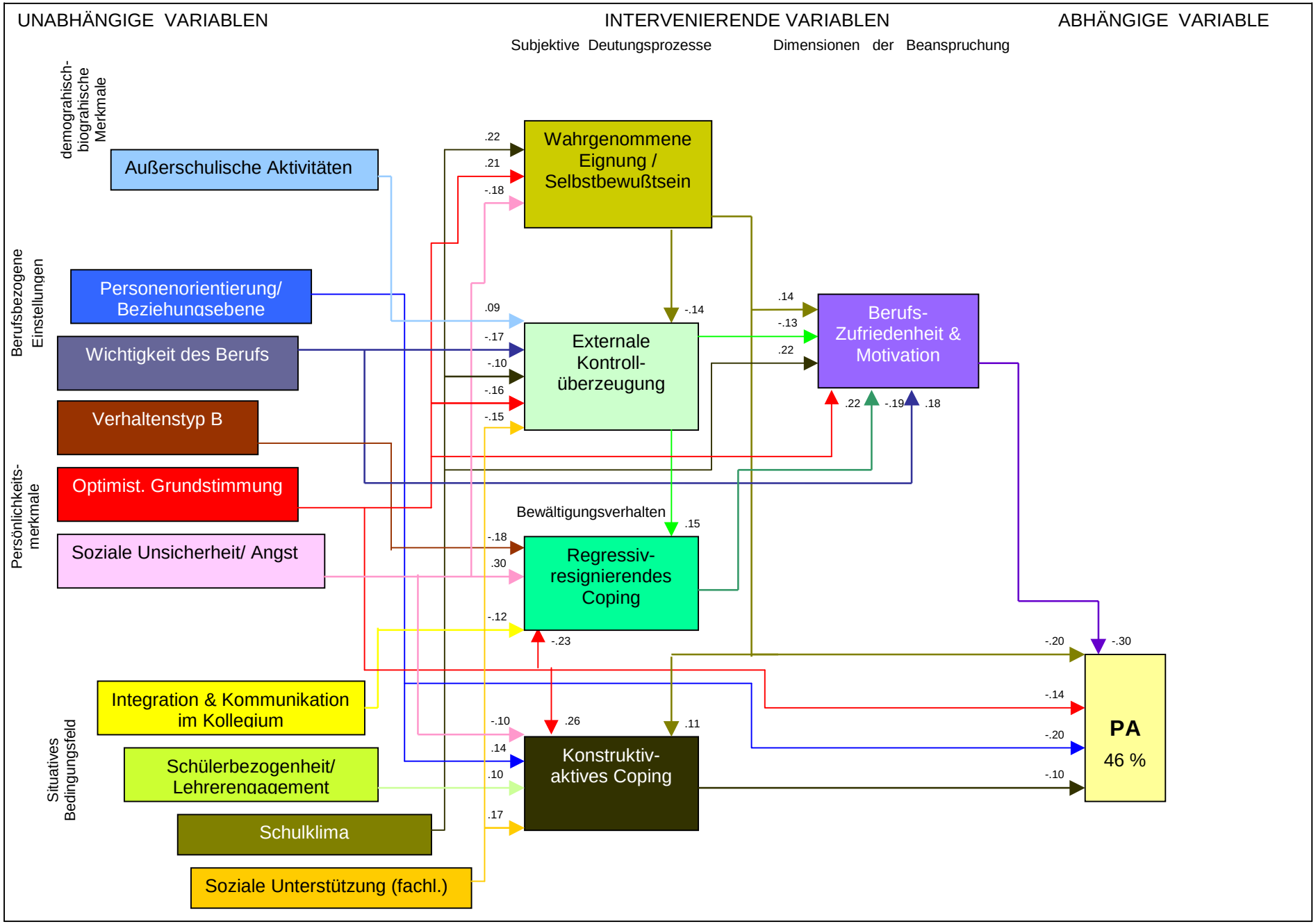

Abb. 18.4: Pfadmodell zur Erklärung von (Reduzierter) Persönlicher Leistungsfähigkeit, Beta-Gewichte (p<.01) und erklärter Varianzanteil der BO-Dimension PA (in Prozent).

Goodness-of-Fit-Indizes: RMSEA: .025; GFI: .99; AGFI: .96; NNFI: .98; χ^2 / df: 1,546.

(1) Objektive und subjektive Personenmerkmale

(1a) Demographische bzw. berufsbiographische Merkmale

Der Einfluß der (objektiven) demographischen bzw. berufsbiographischen Merkmale Geschlecht, Dienstalter und außerschulische Aktivitäten ist verhältnismäßig gering bzw. wenn überhaupt nur in begrenztem Maße auf einzelne Burnout-Dimensionen direkt nachweisbar. Hier werden vor allem für das Merkmal Geschlecht durch die Betrachtung der *indirekten Pfade*, welche über einige im Modell dazwischengeschaltete Variablen verlaufen, weitere modifizierende Einflüsse auf das Ausbrennen der Lehrer erkennbar:

Neben seinem direkten Einfluß auf die Depersonalisierung (Beta-Gewicht: .08) übt das Geschlecht über die Beanspruchungsdimensionen Belastungserleben (Beta-Gewicht: -.17) und Versagensangst (Beta-Gewicht: -.12) zusätzlich indirekte Effekte auf die Burnout-Dimensionen aus. Die Wirkung verläuft in dem Sinne, dass Lehrerinnen eine tendenziell höhere Belastungswahrnehmung haben und häufiger unter Versagensängsten leiden und insofern stärker gefährdet sind, unter emotionaler Erschöpfung zu leiden. Hinzukommt die indirekte Wirkung des Geschlechts über die burnout-hemmende Variable Eignungswahrnehmung & berufliches Selbstbewußtsein (Beta-Gewicht: .09), bei der sich für Lehrer ein durchschnittlich höherer Wert als bei Lehrerinnen ergibt. Auch dies spricht für eine tendenziell höhere Gefährdung der Lehrerinnen auf der Dimension Emotionale Erschöpfung. Demgegenüber spielt das Belastungserleben bei den Dimensionen Depersonalisierung und (Reduzierte) Leistungsfähigkeit dem Modell entsprechend keine bedeutsame Rolle, so dass über diesen Weg keine wesentlichen indirekten Effekte aufgrund des Geschlechts entstehen, sondern speziell bei der Emotionalen Erschöpfung zum Tragen kommen.

Abgesehen von seinem nicht besonders hohen, aber gerade noch nachweisbaren direkten Einfluß auf die Dimension Emotionale Erschöpfung (Beta-Gewicht: .06) wirkt sich das Dienstalter der Lehrer über zunehmende psychosomatische Beschwerden (Beta-Gewicht: .14) zusätzlich auf die Emotionale Erschöpfung aus. Da aber mit zunehmendem Dienstalter die Eignungswahrnehmung tendenziell zu- (Beta-Gewicht: .08) und externale Kontrollüberzeugungen (Beta-Gewicht: -.09) eher abnehmen, gehen über diese indirekten Pfade auch hemmende Wirkungen auf die Burnout-Dimensionen aus. Folglich nimmt das Dienstalter im Zusammenhang mit Burnout eine kompliziertere, weil vielschichtige Rolle ein.

Die Variable ‚außerschulische Aktivitäten' hat keinen direkten Einfluß auf eine der drei Burnout-Komponenten, sondern lediglich in begrenztem Maße auf die intervenierende Variable ‚Externale Kontrollüberzeugung' (Beta-Gewicht: .09). Dieser Einfluß besteht in der Weise, dass Lehrer, die verstärkt externale Kontrollüberzeugungen äußern, häufiger an regelmäßig stattfindenden (vereins-mäßigen) außerschulischen Aktivitäten teilnehmen, als Lehrkräfte mit eher internalen berufs-

bezogenen Kontrollüberzeugungen. Aufgrund der eindeutigen Beziehung der Kontrollüberzeugung auf das Bewältigungsverhalten, das wiederum einen direkten Pfad zur BO-Dimension Depersonalisierung sowie zu verschiedenen Beanspruchungsdimensionen aufweist, bestehen zwischen dem außerschulischen Freizeitverhalten und Burnout indirekte Zusammenhänge – wenn auch nur in vergleichsweise quantitativ und qualitativ vernachlässigbarem Ausmaß.

(1.b) Berufsbezogene Einstellungen

Unter den berufsbezogenen Einstellungen hat nur die Personenorientierung/ Betonung der Beziehungsebene einen direkten, präventiven Einfluß auf die Dimensionen Depersonalisierung und Persönliche Leistungsfähigkeit und kann auch bezogen auf den Burnout-Gesamtwert nicht unwesentliche Anteile (Beta-Gewichte von -.13 bis -.20) aufklären. Das Merkmal Personenorientierung & Betonung der Beziehungsebene wirkt zudem über seine Beziehung zur intervenierenden Variablen konstruktiv-aktives Coping (Beta-Gewicht: .14) indirekt hemmend auf die Entwicklung von Burnout. Andererseits scheint eine stärkere Betonung der Beziehung zu ihren Schülern für die Lehrer aber auch mit vermehrten Anstrengungen verbunden zu sein, die zu einem höheren (vor allem psychisch-mentalen) Belastungserleben (Beta-Gewicht: .12) sowie tendenziell zu psychosomatischen Beschwerden (Beta-Gewicht: .07) führen können. In diesem Sinne kann einer vergleichsweise stärker ausgeprägten Personenorientierung & Betonung der Beziehungsebene zu den Schülern eine *bedeutsame, aber auffallend ambivalente* Wirkung innerhalb des Burnout-Beziehungsnetzwerkes zugeschrieben werden.

Die Variable ‚Berufung' klärt keine direkten Anteile an der Varianz einer der Burnout-Komponenten auf. Es sind lediglich indirekte Beziehungen zu Burnout, bzw. insbesondere zur emotionalen Erschöpfung erkennbar. Diese entstehen durch die Verbindung zur Beanspruchungsdimension Belastungserleben (Beta-Gewicht: .19). Demnach scheinen Lehrer mit einem stark ausgeprägten „Berufsethos", also der Überzeugung, dass man zur Ausübung ihres Berufes eine spezielle Berufung bräuchte, ein erhöhtes psychophysisches Belastungserleben zu haben. Die Einstellung, ob sich ein Lehrer zur Ausübung seines Berufes in besonderem Maße „berufen" fühlen müsse oder nicht, spielt zwar auf den ersten Blick keine Rolle für die Entstehung von Burnout, da sie nachweislich keine direkten Varianzanteile der Burnout-Maße aufklärt (vgl. Kap. 16). Die indirekte Wirkung der Variable Berufung auf die Emotionale Erschöpfung läßt jedoch aufgrund seines hohen Beta-Gewichtes auf das Belastungserleben, das wiederum *der* dominante Prädiktor für die BO-Dimension Emotionale Erschöpfung darstellt, auf eine gewisse Bedeutung dieser berufsbezogenen Einstellung im Zusammenhang mit der Burnout-Entwicklung bzw. seiner Aufrechterhaltung schließen.

Für die Variable ‚Wichtigkeit des Berufes' können ebenfalls keine direkten Einflüsse auf eine der Burnout-Komponenten festgestellt werden. Dennoch sind indirekte Einflüsse über die negative

Beziehung zum burnout-fördernden Merkmal ‚Externale Kontrollüberzeugung' (Beta: -.17) sowie ein positiver Zusammenhang zur Berufszufriedenheit & Motivation (Beta: .18) nachweisbar: Je wichtiger der Lebensbereich ‚Beruf' für die befragten Lehrer ist, desto zufriedener und motivierter sind sie, desto geringer ausgeprägt sind externale Kontrollüberzeugungen. In diesem Sinne können auch bei diesem Merkmal indirekte Einflüsse auf die Entwicklung von Burnout angenommen werden. Wird der Beruf erst mal von den Befragten als eher unwichtig eingeschätzt, dürften diese Personen vermutlich schon vergleichsweise stark vom Ausbrennen betroffen sein.

(1c) Persönlichkeitsmerkmale

Von den einbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich für eine Variable direkte und Effekte auf das Ausbrennen der Lehrer nachweisen, während die anderen beiden Merkmale lediglich über indirekte Pfade eine gewisse Rolle im Burnout-Bedingungsgefüge spielen dürften.

Für die Variable ‚Verhaltenstyp B' werden indirekte Wirkungen auf Burnout gefunden: Das Typ-B-Verhaltensmuster ist ein bedeutender Prädiktor der intervenierenden Variable ‚regressiv-resignierender Coping-Stil' (Beta: -.18) und beeinflußt über diesen Weg sowie über ihre negative Beziehung zu der Variable ‚Psychosomatische Beschwerden' (Beta-Gewicht: -.10) alle drei Burnout-Dimensionen. Je stärker Lehrer Geduld im Gespräch zeigen, gute Zuhörer sind, sich durch Gelassenheit und weniger durch schnelles, aggressives und (über-)ehrgeiziges Verhalten auszeichnen, desto weniger neigen sie zu einem regressiv-resignierenden Coping-Stil in Stress-Situationen und desto seltener leiden sie unter psychosomatischen Befindlichkeitsstörungen. Dem Verhaltenstyp (im Sinne einer geduldig-gelassenen Typ B-Persönlichkeit), der sich über seine direkte Beziehung zum Coping auch auf die anderen Beanspruchungsdimensionen auswirkt, kann folglich eine indirekt burnout-präventive Wirkung zugeschrieben werden.

Die optimistische Grundstimmung klärt direkte Varianzanteile der Burnout-Dimensionen (Reduzierte) Persönliche Leistungsfähigkeit sowie Emotionale Erschöpfung (Beta-Gewichte: -.14 bzw. -.08) auf und hat damit einen burnout-hemmenden Einfluß. Zudem beeinflußt sie über ihre bedeutsamen Zusammenhänge zu allen vier intervenierenden Variablen des sogenannten „differentialpsychologischen Filters", der die Merkmalsgruppen ‚subjektive Deutungsprozesse' sowie ‚Bewältigungsverhalten' umfaßt (Beta-Gewichte zwischen -.16 und .26), alle drei Burnout-Dimensionen. Darüber hinaus lassen sich Pfade zu den anderen (akuten) Beanspruchungsdimensionen (Beta-Gewichte zwischen -.13 bis -.24) nachweisen, die ebenfalls eine eindeutig burnout-hemmende Wirkung des Persönlichkeitsmerkmals ‚Optimist' anzeigen. „Optimisten" haben demzufolge ein höheres berufsbezogenes Selbstbewußtsein, eine stärkere internale Kontrollüberzeugung, wenden vermehrt konstruktiv-aktive Coping-Stile an, haben ein geringeres Belastungserleben, leiden weniger unter Versagensängsten sowie psychosomatischen Beschwerden, sind beruflich zufriedener und

motivierter, haben seltener den Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung und zeigen (in der Folge) auf allen drei Burnout-Komponenten geringere Ausprägungen. Unter den einbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen läßt sich für die optimistische Grundstimmung, die auch mit der *Neigung zu einem generell positiven Interpretationsstil der Wirklichkeit* beschrieben werden kann, der stärkste Zusammenhang auf das Ausbrennen der Lehrer feststellen. Dieses Persönlichkeitsmerkmal nimmt den Ergebnissen zufolge eine *zentrale Rolle* ein, da es sich offensichtlich – *wie kein anderes Merkmal - mehr oder weniger intensiv auf sämtliche „dazwischen geschalteten" intervenierenden Variablen und Beanspruchungsdimensionen auswirkt* und von ihm insofern neben den offenkundigen direkten Wirkungen auch erhebliche indirekte Einflüsse ausgehen.

Das Merkmal ‚soziale Unsicherheit/ Angst' weist keinen unmittelbaren Zusammenhang zu Burnout auf, wobei sich über den Einfluß auf die intervenierenden Variablen ‚wahrgenommene Eignung/ berufsbezogenes Selbstbewußtsein' (Beta-Gewicht: -.18) sowie das Bewältigungsverhalten (Beta-Gewicht: .30 für regressives bzw. -.10 für konstruktives Coping) indirekte Zusammenhänge auf die Burnout-Komponenten ergeben. Insbesondere für regressiv-resignierendes Coping stellt das Persönlichkeitsmerkmal ‚soziale Unsicherheit & Angst' ein Hauptprädiktor dar. Eine stark ausgeprägte soziale Unsicherheit hängt nicht nur mit einem regressiv-resignierendem Bewältigungsverhalten und einem niedrigem Selbstbewußtsein zusammen, sondern führt darüber hinaus offenbar auch zu Versagensängsten (Beta-Gewicht: .15). Letztlich wirken sich diese indirekten Zusammenhänge auf Burnout aus, insbesondere auf emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung (vgl. Abb. 18.1 bis 18.5).

(2) Situative Arbeits- und Organisationsbedingungen

(2a) Kommunikationsstrukturen

Lediglich das Merkmal ‚Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement' hat einen direkten Einfluß auf die BO-Dimension Depersonalisierung (Beta-Gewicht: -.09), in dem Sinne, dass die allgemein von solchen Lehrern der Schule ausgehende Schülerbezogenheit und ihr Engagement insgesamt geringer eingeschätzt werden, wenn diese selbst stärker zum Depersonalisieren neigen. Lehrer, die ihr Kollegium als vergleichsweise schülerbezogen und engagiert beurteilen, neigen selbst offensichtlich häufiger zu einem konstruktiv-aktiven Coping-Stil (Beta-Gewicht: .10), der insgesamt burnout-hemmende Wirkung hat. Die ermittelten Beta-Gewichte der direkten und indirekten Pfade sind vergleichsweise niedrig.

Für die Variable ‚Integration & Kommunikation innerhalb des Kollegiums' wird ein indirekter Pfad zum Burnout gefunden (Beta-Gewicht: -.12), der über eine negative Korrelation zur intervenierenden Variable Bewältigungsverhalten vermittelt wird: Demnach neigen Lehrer, die sich in

ihrem Kollegium integriert fühlen und die Kommunikationsstrukturen unter den Kollegen allgemein besser beurteilen, weniger zu regressiv-resignierendem Coping-Verhalten, welches einen eindeutig burnout-fördernden Einfluß hat. Folglich ist ein gewisser indirekt burnout-präventiver Einfluß des Arbeitsplatzmerkmals Integration & Kommunikation im Kollegenkreis zu vermuten.

(2b) Schulklima & Probleme

Die Merkmale Schulklima & Probleme klären ebenfalls keine direkten Varianzanteile für eine der drei Burnout-Komponenten auf, üben aber über verschiedene Zusammenhänge zu den intervenierenden Variablen der subjektiven Deutungsprozesse und des Bewältigungsverhaltens sowie über einzelne Beanspruchungsdimensionen eine Reihe von relevanten indirekten Einflüsse auf die Burnout-Dimensionen aus:

Eine vermehrte Wahrnehmung von Problemen scheint in erster Linie zu einem erhöhten Belastungserleben (Beta-Gewicht: .23) und Versagensängsten (Beta-Gewicht: .11) zu führen. Über diese mit Burnout in eindeutigem Zusammenhang stehenden, intervenierenden Variablen und Beanspruchungsdimensionen, ergeben sich indirekte, burnout-verstärkende Einflüsse des situativen Merkmals ‚Problem-Wahrnehmung an der Schule' auf die BO-Dimensionen Emotionale Erschöpfung und Depersonalisierung.

In umgekehrter Weise führt ein positiv beurteiltes Schulklima zu einer wesentlich höheren Eignungswahrnehmung und damit zu beruflichem Selbstbewußtsein (Beta-Gewicht: .22), zu internalen Kontrollüberzeugungen (Beta-Gewicht: -.10) sowie zu hoher Berufszufriedenheit & Unterrichtsmotivation (Beta-Gewicht: .22). Insbesondere über die Berufszufriedenheit, die auf alle drei Burnout-Dimensionen Einflüsse hat, aber auch über die genannten Variablen des „differentialpsychologischen Filters", wirkt sich ein positiv beurteiltes Schulklima indirekt präventiv auf die Burnout-Entwicklung aus.

(2c) Soziale Unterstützung

Das Arbeitsplatzmerkmal ‚soziale Unterstützung (durch Schulleitung, Kollegen oder Schülereltern)' klärt zwar keine direkten Varianzanteile für eine der drei Burnout-Komponenten auf. Allerdings stellt die situative Variable soziale Unterstützung einen wesentlichen Prädiktor für das konstruktiv-aktive Coping dar (Beta-Gewicht: .17) und zeigt darüber hinaus einen negativen Zusammenhang zur externalen Kontrollüberzeugung der Lehrer (Beta-Gewicht: -.15). Von dem Erhalt an sozialer Unterstützung durch Schulleitung, Kollegen oder Schülereltern können demzufolge burnout-hemmende Wirkungen angenommen werden, die vermittelt über die genannten intervenierenden Variablen indirekt auf die Ausprägung der Burnout-Dimensionen Einfluß nehmen.

Insgesamt ist der direkte Einfluß der Arbeits- und Organisationsbedingungen auf das Ausbrennen der Lehrer zwar lediglich für eine Variable und nur auf eine Burnout-Dimension *direkt* nachweisbar. Jedoch erweist sich gerade für die schulischen Rahmenbedingungen die Analyse der *indirekten* Effekte als besonders lohnenswert im Hinblick auf eine Reihe von eindeutig existierenden und in ihrer Stärke bedeutsamen ‚verdeckten Einflüsse' verschiedener situativer Faktoren auf das Ausbrennen der Lehrer (vgl. Abb. 18.1 bis 18.5).

(3) Differentialpsychologischer Filter: Deutungsprozesse & Verhaltensweisen

(3a) Subjektive Deutungsprozesse

Die Komponenten der subjektiven Bewertung werden entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen in Anlehnung an die kognitive Stress- und Handlungstheorie als *intervenierende Variablen* in diesem Pfadmodell betrachtet.

Die Variable ‚wahrgenommene Eignung bzw. berufsbezogenes Selbstbewußtsein' zeigt direkte Einflüsse auf die BO-Dimensionen ‚Emotionale Erschöpfung' (Beta-Gewicht: -.08) und ‚Persönliche Leistungsfähigkeit' (Beta-Gewicht: -.20). Vor allem für das Wirksamkeitserleben stellt das berufsbezogene Selbstbewußtsein ein wichtiger Prädiktor dar. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich im Modell zur Beanspruchungskomponente Versagensangst (Beta-Gewicht: -.32): Je höher die wahrgenommene Eignung und damit das berufliche Selbstbewußtsein sind, desto seltener leiden die Lehrer unter Versagensängsten und desto größer ist die Berufszufriedenheit & Motivation (Beta-Gewicht: .14). Über diese Einflüsse sowie über ihre negative Korrelation zu externalen Kontrollüberzeugungen (Beta-Gewicht: -.14) und über den positiven Zusammenhang zu konstruktiv-aktiven Coping-Stilen (Beta-Gewicht: .11) kommen zusätzlich indirekte (burnout-hemmende) Effekte der Eignungswahrnehmung auf sämtliche Komponenten des Ausbrennens zustande. Ohne Zweifel kann dem intervenierenden Merkmal ‚wahrgenommene Eignung & berufliches Selbstbewußtsein' aufgrund seiner direkten und indirekten Einflüsse eine bedeutsame präventive Wirkung auf die Burnout-Entwicklung bei Lehrern zugesprochen werden.

Die Variable ‚externale Kontrollüberzeugung' kann direkte Effekte bei der Dimension Depersonalisierung aufklären (Beta-Gewicht: .09). Lehrer, die eine ausgeprägte externale Kontrollüberzeugung haben, weisen vermehrt Depersonalisierungs-Tendenzen auf. Für die beiden Burnout-Komponenten Emotionale Erschöpfung oder (eingeschränktes) Leistungserleben ergeben sich keine direkten Pfade. Allerdings wirkt sich eine externale Kontrollüberzeugung über ihren hemmenden Einfluß auf die Berufszufriedenheit (Beta-Gewicht: -.13) indirekt auf alle Burnout-Maße aus. Für die im vorliegenden Burnout-Bedingungsmodell als intervenierendes Merkmal angenommene ‚externale Kontrollüberzeugung' sind außerdem inhaltlich naheliegende positive Zusammenhänge zum

regressiv-resignierenden Coping (Beta-Gewicht: .15) zu berücksichtigen, wodurch sich weitere indirekte burnout-fördernde Einflüsse ergeben.

Der *burnout-verstärkende* Einfluß des Merkmals externale Kontrollüberzeugung erweist sich innerhalb des „differentialpsychologischen Filters“ insgesamt als weniger relevant im Vergleich zum *burnout-hemmenden* Einfluß der ebenfalls intervenierenden Variable ‚Eignungswahrnehmung & berufliches Selbstbewußtsein‘ (vgl. Abb. 18.1 bis 18.5).

(3b) Bewältigungsverhalten

Das Bewältigungsverhalten, welches für die multiplen Regressionsanalysen in zwei grundlegende Coping-Stile differenziert wurde, wird entsprechend der Modellannahmen im Burnout-Bedingungsgefüge als zweite *intervenierende* Komponente des „differentialpsychologischen Filters“ mit jeweils zwei Merkmalen betrachtet.

Die Variable ‚regressiv-resignierendes Coping‘ klärt direkte Anteile der BO-Komponenten EE und DP auf (Beta-Gewichte: .12 und .09). Zudem lassen sich Einflüsse des regressiv-resignierenden Bewältigungsverhaltens auf die akuten Beanspruchungsdimensionen nachweisen: Ein vor allem durch Flucht-, Rückzugs- und Vermeidungsverhalten gekennzeichneter Umgang mit Stress-Situationen führt insbesondere zu Versagensängsten (Beta-Gewicht: .24) und psychosomatischen Beschwerden (Beta-Gewicht: .10) sowie zu beruflicher Unzufriedenheit inklusive geringer Motivation und verstärktem Pensionierungswunsch (Beta-Gewicht: -.19). Hierdurch ergeben sich zusätzlich eindeutige burnout-verstärkende indirekte Einflüsse, die sich (längerfristig) auf sämtlichen Dimensionen des Ausbrennens auswirken.

Die Variable ‚konstruktiv-aktives Coping‘ klärt direkte Varianzanteile der BO-Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit auf (Beta-Gewicht: -.10): Lehrer mit einem vorwiegend konstruktiv-aktiven Bewältigungsverhalten, welches vor allem durch positive Selbstinstruktion und direkte Situations-kontrollversuche gekennzeichnet ist, haben ein höheres berufliches Wirksamkeitserleben als Lehrer, die niedrige Ausprägungen auf der Variable ‚konstruktiv-aktives Coping‘ zeigen. Durch ihren hemmenden Einfluß auf das Auftreten von psychosomatischen Beschwerden (Beta-Gewicht: -.10) ergeben sich zudem indirekte präventive Effekte des konstruktiv-aktiven Bewältigungsverhaltens auf die BO-Dimensionen Eingeschränkte Leistungsfähigkeit und Emotionale Erschöpfung.

Insgesamt scheint der *burnout-verstärkende Einfluß* eines regressiv-resignierenden Coping-Stils eindeutig stärker zu sein als der *burnout-hemmende Einfluß* von konstruktiv-aktiven Strategien zur Stress-Bewältigung (vgl. Abb. 18.2 bis 18.5).

(4) Dimensionen der Beanspruchung

Die Dimensionen der Beanspruchung klären erwartungsgemäß bedeutsame Varianzanteile der Burnout-Komponenten auf und sind als wichtige (direkte) Prädiktoren für Burnout zu betrachten.

Für die Burnout-Hauptdimension ‚Emotionale Erschöpfung' ist eindeutig das Belastungserleben als der dominante Prädiktor identifizierbar (Beta-Gewicht von .40). Dies ist aufgrund der inhaltlichen Parallelen beider Konstrukte plausibel: Hohe Belastung bzw. Überlastung führt langfristig zur Emotionalen Erschöpfung.

Die psychosomatischen Beschwerden weisen ebenfalls direkte positive Zusammenhänge zur Emotionalen Erschöpfung auf (Beta-Gewicht: .12). Diese sind jedoch vergleichsweise gering – abgesehen davon, wäre es durchaus naheliegend, wenn sich psychosomatische Befindensbeeinträchtigungen als *Folge* von Burnout einstellen würden und nicht unbedingt im Vorfeld zu seiner Entstehung beitragen.[2]

Sowohl das Belastungserleben als auch die psychosomatischen Beschwerden üben lediglich auf die BO-Dimension Emotionale Erschöpfung bedeutsame Einflüsse aus, wie anhand des Vergleichs der unterschiedlichen Pfadmodelle für die drei BO-Komponenten auch graphisch nachvollziehbar wird (vgl. Abb. 18.2 bis 18.4). Demgegenüber erweist sich die Berufszufriedenheit & Motivation als wichtiger Prädiktor für *alle drei* Burnout-Komponenten (Beta-Gewichte zwischen .25 und .34). Insbesondere die Persönliche Leistungsfähigkeit hängt eng mit der beruflichen Zufriedenheit der Lehrer zusammen. Insofern kann die Berufs*un*zufriedenheit als *die entscheidende*, dem Ausbrennen vorausgehende bzw. mit Burnout einhergehende Beanspruchungskomponente identifiziert werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sehr unzufriedene und wenig motivierte Lehrer mit vermehrtem Wunsch nach vorzeitiger Pensionierung ausbrennen, ist den Ergebnissen zufolge beträchtlich.

Die Beanspruchungsdimension ‚Versagensangst' klärt nicht unwesentliche Anteile der BO-Komponenten Depersonalisierung und Emotionale Erschöpfung auf (Beta-Gewichte: .11 bzw. .21). Vermehrt auftretende Versagensängste haben einen bedeutsamen burnout-verstärkenden Einfluß, der nicht nur direkt zu depersonalisierenden Verhaltensweisen und Einstellungen führt, sondern auch über seine verstärkende Wirkung auf psychosomatische Beeinträchtigungen (Beta-Gewicht: .19) einen verstärkenden indirekten Pfad zur Emotionalen Erschöpfung aufweist.

Insgesamt stellen die Beanspruchungs-Dimensionen mit Sicherheit wichtige *verstärkende* bzw. im Fall der Variable ‚Berufszufriedenheit & Motivation' wichtige *hemmende* Faktoren im Burnout-Bedingungsmodell dar, die sowohl bei der Entstehung als auch bei der Aufrechterhaltung des Phänomens eine Rolle spielen und stark mit dem Burnout-Konstrukt insgesamt assoziiert sein dürften.

[2] Auch an dieser Stelle sei auf die Grenzen der Überprüfbarkeit der im Modell postulierten Beziehungen (bzw. Wirkungsrichtungen) anhand eines Querschnitt-Datensatzes hingewiesen.

Abschließend soll aus der vergleichenden Betrachtung der Abbildungen 18.1 und Abb. 18.5 durch die farblich einheitlichen Felder noch einmal graphisch (in vereinfachender Form ohne Beta-Gewichte bzw. mit Skizzierung der wichtigsten Beziehungspfeile) herausgestellt werden, dass sich die bewußt relativ global formulierten hypothetischen Annahmen des Burnout-Arbeitsmodells (vgl. Kap. 9.1 sowie Abb. 18.1) zufriedenstellend durch das anhand der Pfadanalysen erhaltene, differenzierte und **im letzten Arbeitsschritt zu einem dreidimensionalen Burnout-Beziehungs-Netzwerk zusammengesetzte Modell (in Abb. 18.5)** bestätigen lassen. Im diesem Modell sind Personenmerkmale, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale durch *rote*, dazwischen-geschaltete (intervenierende) Verhaltensweisen und Bewertungsprozesse durch *grüne*, situative Arbeits- und Organisationsbedingungen durch *gelbe* sowie Beanspruchungs-Dimensionen durch *blaue Felder bzw. Pfeile* dargestellt. Anhand des Modells in Abb. 18.5 wird durch die farbliche Gruppenzuordnung ablesbar, dass sich die (*gelb skizzierten*) Effekte der schulischen Rahmenbedingungen auf die intervenierenden Variablen des differentialpsychologischen Filters sowie auf die akuten Beanspruchungs-Dimensionen beziehen und folglich der Einfluß der Arbeitsplatzmerkmale auf die Burnout-Komponenten über zahlreiche indirekte Pfade erfolgt. Die Personenmerkmale üben zwar ebenfalls überwiegend indirekte Effekte auf die Burnout-Dimensionen aus, weisen jedoch auch einige (*rot skizzierte*) direkte Effekte auf die drei Komponenten des Ausbrennens auf. Der direkte Einfluß der Personenmerkmale existiert sowohl qualitativ als auch quantitativ wesentlich deutlicher für die akuten Beanspruchungs-Dimensionen als für die Burnout-Komponenten. Über die (*grün skizzierten*) Effekte der intervenierenden Deutungsprozesse und Coping-Stile wirken sich die individuellen sowie umweltbezogenen Belastungsfaktoren über den ‚Umweg' der akuten Beanspruchungsreaktionen - für die durchweg sehr enge (*blau skizzierte*) Beziehungen zum Ausbrennen bestehen - oder zum geringen Teil durch unmittelbare Pfade auf einzelne Burnout-Dimensionen aus (vgl. Abb. 18.5). Diese inhaltlich plausiblen Beziehungen, die im Text strukturiert anhand der im Arbeitsmodell vorgenommenen Zuordnung in die vier Variablen-Komplexe erläutert wurden, sind mit den modelltheoretischen Annahmen weitgehend vereinbar (vgl. Abb. 18.1 mit Abb. 18.5).

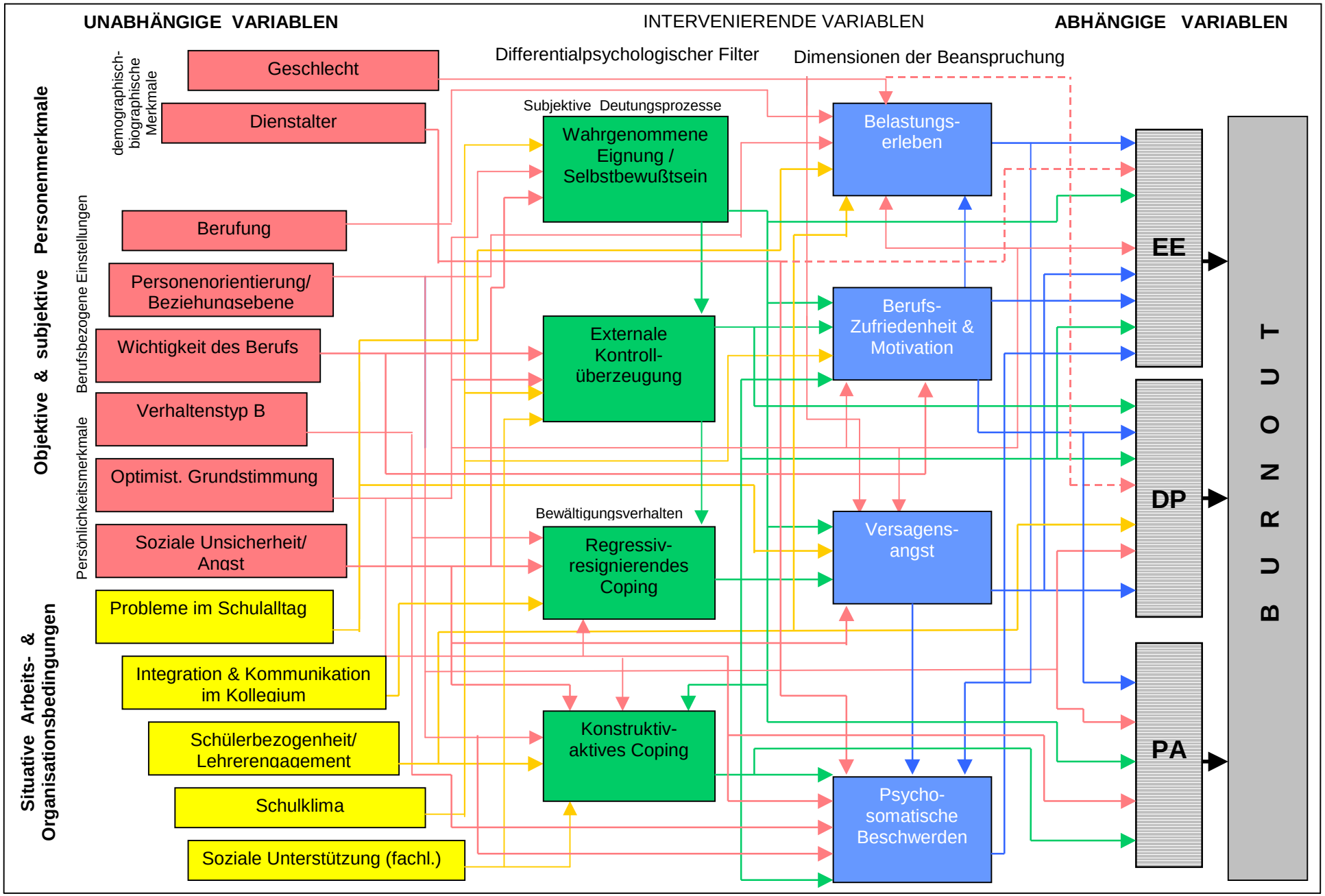

Abb. 18.5: Zusammengesetztes dreidimensionales Burnout-Bedingungsmodell (mit den bedeutsamsten Pfaden: Beta-Gewichte $\geq .10$ bzw. $p < .01$; Ausnahme: gestrichelte Pfeile).
(Erklärter Varianzanteil des Burnout-Gesamtwertes: 69 %; Goodness-of-Fit-Indizes: RMSEA: .034; GFI: .98; AGFI: .94; NNFI: .96; χ^2 / df: 1,860).
(Erklärter Varianzanteil der Burnout-Phasen: 57 %; Goodness-of-Fit-Indizes: RMSEA: .033; GFI: .98; AGFI: .94; NNFI: .96; χ^2 / df: 1,809).

18.3 Schlussfolgerungen

In der Literatur wird allgemein davon ausgegangen, dass das Phänomen ‚Burnout' mulitkausal bedingt ist, allerdings liegen vergleichsweise wenige Studien vor, die über deskriptive oder korrelationsstatistische Ansätze hinausgehen und eine komplexere Strukturanalyse des Bedingungs-Netzwerkes um das Burnout-Syndrom vornehmen. Multiple Regressionen – wenn diese überhaupt durchgeführt wurden - analysieren nur die Kombination *direkter* Effekte. Daher sollte in diesem, die statistischen Auswertungen abschließenden Untersuchungsteil der Versuch unternommen werden, ausgehend von dem zugrunde gelegten, relativ globalen Arbeitsmodell für das Burnout-Konstrukt, welches zunächst anhand theoretischer Vorüberlegungen sowie aufgrund vorliegender Erkenntnisse aus anderen Studien entwickelt wurde, die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen (aus Kap. 16) weiter auszuformen, indem *direkte* und *indirekte* Effekte angenommen und pfadanalytisch konkretisiert wurden. Schließlich wurde untersucht, ob sich die entwickelten Modelle für die einzelnen Burnout-Maße anhand verschiedener Modell-Gütekriterien bestätigen lassen. Zusammenfassend kann als erstes festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Modell-Testung mit dem SPSS-Programm LISREL 8.30 zu einer **klaren Annahme der im Arbeitsmodell aufgestellten** und in den multiplen Regressionen der Pfadanalyse weiter ausdifferenzierten **direkten und indirekten Beziehungen zwischen verschiedenen potentiellen Einflußfaktoren und dem Burnout-Konstrukt** führen. Die Goodness-of-Fit-Indizees der fünf getesteten Gesamtmodelle geben keinen Anlaß zu einer Falsifizierung des unterstellten komplexen Bedingungs-Netzwerkes.

Von den drei Dimensionen des Ausbrennens läßt sich (wie aufgrund anderer Studien zu erwarten war) die Varianz der Dimension Emotionale Erschöpfung anhand der einbezogenen 22 unabhängigen bzw. intervenierenden Variablen oder Variablengruppen am besten aufklären (72 % Varianzaufklärung). Depersonalisierung wird am schlechtesten mit den hier untersuchten Merkmalen erklärt (39 % Varianzaufklärung), Persönliche Leistungsfähigkeit etwas besser (46 % Varianzaufklärung; vgl. auch Kap. 16). Wenn auch in der hier durchgeführten Analyse eine hohe Zahl an Variablen sowie eine inhaltlich weit gefächerte Auswahl an Einflußfaktoren berücksichtigt wurde, die über vorliegende Studien zum Teil hinausgeht, ist dennoch davon auszugehen, dass noch weitere, in der vorliegenden Untersuchung nicht identifizierte bzw. nicht berücksichtigte personen- oder umweltbezogene Komponenten im Zusammenhang zum Ausbrennen der Lehrer eine Rolle spielen könnten (insbesondere bei der BO-Dimension Depersonalisierung liegt Bedarf an weiteren Analysen vor).

Es erwies sich für eine ganze Reihe von ansonsten unentdeckt gebliebener Merkmale des personen- wie auch umweltbezogenenen Bedingungsfeldes als lohnenswert, die indirekten Einflüsse auf die BO-Komponenten näher zu analysieren. So konnte eindeutig nachgewiesen werden, dass sich sämtliche hier untersuchte Merkmale (eine Ausnahme bilden die vergleichsweise wenig burnout-relevanten außerschulischen Aktivitäten) mehr oder minder stark verzweigte bzw. direkte oder indirekte Einflüsse auf die Dimensionen des Ausbrennens existieren, die inhaltlich plausibel sind und für weitere Überlegungen über burnout-relevante Entstehungs- und Aufrechterhaltungsprozesse, Interventions- und Präventionsmaßnahmen möglicherweise berücksichtigt werden sollten (vgl. Kap. 19). Insgesamt wird durch die in dieser Untersuchung durchgeführte Pfadanalyse und die anschließende Bestätigung der getesteten Modellstruktur anhand des umfangreichen Lehrerdatensatzes deutlich, dass es bei der Betrachtung von Burnout nicht nur empfehlenswert ist, von monokausalen Erklärungsmodellen abzusehen, da diese der Komplexität des Burnout-Phänomens auf keinen Fall gerecht werden können. Vielmehr scheint es zum tieferen Verständnis des Ausbrennens und seiner verursachenden bzw. aufrechterhaltenden Bedingungen dringend geboten, ein **verzweigtes multikausales Modell-Gefüge** ähnlich eines Netzwerkes zu unterstellen. Die im Vorfeld postulierten hypothetischen Annahmen des Burnout-Arbeitsmodells konnten durch die anhand der Pfadanalysen gefundenen Beziehungen relativ gut bestätigen werden (vgl. Abb. 18.1 und Abb. 18.5). Das **komplexe Burnout-Bedingungsnetzwerk** sollte den Ergebnissen zufolge Personenmerkmale, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale, dazwischengeschaltete (intervenierende) Verhaltensweisen und Bewertungsprozesse, situative arbeits- und Organisationsbedingungen sowie den langfristigen Einfluß verschiedener Beanspruchungs-Dimensionen berücksichtigen.

Darüber hinaus wird unter anderem auch erkennbar, dass zwischen Burnout bzw. seinen drei generierenden Komponenten eine mehr oder weniger enge inhaltliche Verwandtschaft zu anderen **Beanspruchungs-Dimensionen** besteht (was durch die direkten Pfade mit oftmals hohen Beta-Gewichten belegt wurde vgl. Abb. 18.2 bis 18.4). Im weiteren wurden Charakteristika jeder einzelnen Burnout-Komponente durch die Modellgraphik deutlich. Die Beanspruchungsdimension ‚*Belastungserleben*' ist den Ergebnissen zufolge der entscheidende Prädiktor für die Emotionale Erschöpfung, wobei sich auch für die anderen Beanspruchungs-Variablen direkte Zusammenhänge feststellen lassen. Die ‚*Berufszufriedenheit & Motivation*' hängt entscheidend mit der BO-Komponente Persönliche Leistungsfähigkeit bzw. Wirksamkeitserleben zusammen. Die ‚*Versagensangst*' sowie die ‚Berufszufriedenheit' sind die dominanten Prädiktoren für die BO-Dimension Depersonalisierung. Unter den Variablen der Beanspruchung zeigen sich die geringsten Zusammenhänge zum Burnout für die Variable ‚Psychosomatische Beschwerden'. Dies läßt vermuten, dass psychosomatische Beschwerden möglicherweise weniger einer vorausgehende als vielmehr eine Folge-Erscheinung des

fortgeschrittenen Ausbrennens sind und sich insofern kaum bzw. nur Pfade von geringerer Intensität im vorliegenden Modell ermitteln lassen. Hier werden u.a. die allgemein bestehenden Grenzen theoretischer Modelle, die anhand von Querschnitt-Daten getestet werden, deutlich (s.u.). Neben der **inhaltlichen Verwandtschaft der Beanspruchungsdimensionen zum Burnout-Konstrukt**, das der Theorie nach stark verkürzt formuliert als Folge von *langfristig* bestehendem, nicht erfolgreich bewältigtem Stress und damit aufgrund von (Über-)Beanspruchung entsteht, sind durch die hier vorgenommenen Pfadanalysen jedoch **auch Unterschiede zwischen Burnout und anderen Beanspruchungs-Dimensionen demonstrierbar**: Die Beanspruchungs-Variablen können in unterschiedlicher Gewichtung durch *andere* Einflußfaktoren *mitbedingt* und inhaltlich erklärt werden. Im Unterschied zu den Burnout-Komponenten werden die Beanspruchungs-Dimensionen deutlich stärker (auch in direkter Beziehung) durch **situative Rahmenbedingungen** beeinflußt. Als Belege hierfür sollen an dieser Stelle zwei Beobachtungen genannt werden: (1.) Eine erhöhte schulbezogene *Problem-Wahrnehmung* sowie ein an der Schule allgemein festzustellendes *intensives Lehrerengagement im Sinne einer starken Schülerorientierung* lassen sich als die dominanten Einflußfaktoren für das Belastungserleben herausfiltern. Diese beiden situativen Rahmenbedingungen weisen dagegen *keinen direkten* Einfluß auf die dem Belastungserleben relativ nah verwandte BO-Dimension Emotionale Erschöpfung auf. (2.) Zudem ist das *Schulklima* unmittelbar bedeutsam für die Berufszufriedenheit & Motivation der Lehrer, die sich als Hauptprädiktor für die beiden BO-Komponenten Depersonalisierung und (Reduziertes) Wirksamkeitserleben erweist und insbesondere eng mit der subjektiven Leistungsfähigkeit assoziiert ist. Allerdings wurden für keines der getesteten Burnout-Maße direkte Pfade ermittelt, die von dem situativen Merkmal ‚Schulklima' ausgehen. Dies ist ein weiterer Beleg für einen stärkeren (direkten) Einfluß der Arbeits- und Organisationsbedingungen auf die (kurzfristigeren) Beanspruchungsdimensionen, die sich offensichtlich erst bei längerfristigem Bestehen - bzw. indirekt über das Belastungserleben und die Berufszufriedenheit - auf die Burnout-Entwicklung auswirken. Dieser Befund bestätigt wiederum die postulierte Beziehung zwischen (kurzfristigeren) Beanspruchungsreaktionen und den „nachgeordneten" Burnout-Dimensionen als längerfristigeren Beanspruchungsfolgen. Es ließen sich noch eine Reihe an Beobachtungen anführen, die zwar zunächst für die unbezweifelt bestehende Verwandtschaft zwischen Burnout und anderen Beanspruchungs-Dimensionen sprechen, aber bei genauerer Betrachtung doch auf die Unterschiedlichkeit der Bedingungszusammenhänge der jeweiligen Konstrukte hinweisen (vgl. Abb. 18.1 bis 18.3).

Die **situativen Arbeits- und Organisationsbedingungen** scheinen - oberflächlich betrachtet - keine großen Auswirkungen auf das Ausbrennen zu haben, denn nur für das Merkmal *‚Schülerbezogenheit/ Lehrerengagement'* läßt sich ein direkter Pfad zur BO-Komponente Depersonalisierung nachweisen. Allerdings zeigt die tiefergehende Analyse der Pfade, dass der Einfluß der schulischen

Rahmenbedingungen auf die Entwicklung von Burnout vielmehr indirekt über die intervenierenden Variablen der subjektiven Deutungsprozesse und über das Bewältigungsverhalten erfolgt, sowie über zum Teil hohe Auswirkungen auf die (kurzfristigeren) Beanspruchungsreaktionen. Demzufolge kann keineswegs angenommen werden, dass der Einfluß der Umweltmerkmale im Vergleich zu den Personenmerkmalen unbedeutend wäre. Im Gegenteil: Der systemische Ansatz, der sich auf die Fokussierung der Organisationsbedingungen konzentriert, also beispielsweise auf die Verbesserung des Schulklimas oder verstärkter sozialer Unterstützung, ist im Kontext mit Burnout keineswegs zu vernachlässigen. Dieser Standpunkt wird durch die ermittelten (indirekten) Beziehungspfade innerhalb des Burnout-Bedingungsmodells gestützt und entspricht den modelltheoretischen Erwartungen, in denen vor allem indirekte Effekte für die umweltbezogenen Belastungsfaktoren unterstellt wurden.

Der Einfluß der getesteten **demographischen & berufsbiographischen Merkmale** auf das Ausbrennen ist vergleichsweise gering, wenn man die direkten Pfade zu Burnout betrachtet. Entsprechend der modelltheoretischen Annahmen finden sich direkte Einflüsse nur für das *Geschlecht* auf die Dimension Depersonalisierung sowie für das *Dienstalter* der Lehrer auf die Emotionale Erschöpfung. Allerdings zeigen sich über die Beanspruchungsdimensionen ‚Versagensangst' und ‚Belastungserleben' - die bei Lehrerinnen erwartungsgemäß stärker ausgeprägt sind als bei Lehrern - indirekte Einflüsse das Geschlechts. Das Dienstalter beeinflußt insbesondere über seine lineare Beziehung zum Beanspruchungsmerkmal ‚Psychosomatische Beschwerden' das Ausbrennen auf indirektem Wege.

Die *außerschulischen Aktivitäten* haben offensichtlich keinen bedeutsamen Einfluß auf Burnout bzw. können zumindest anhand der hier vorgenommenen Operationalisierung des Merkmals (mit den eingesetzten Items bzw. der Kategorisierung Ausübung versus keine Ausübung von regelmäßigen organisierten Freizeitaktivitäten) zu keinem relevanten Erkenntnis-Gewinn beitragen. Insofern könnte diese Variable aus dem Modell entfernt werden (vgl. Abb. 18.5).

Aus der Variablengruppe der **berufsbezogenen Einstellungen** kommt der *‚Personenorientierung & Betonung der Beziehungsebene'* entscheidende Bedeutung als *direkter* burnout-hemmender Faktor für zwei BO-Komponenten sowie bezogen auf den Gesamtwert zu. Von besonderem Interesse erscheint jedoch gerade bei diesem Merkmal die *ambivalente Beziehung zum Ausbrennen* zu sein: Während bei den befragten Lehrkräften eine hohe Personenorientierung und intensive Betonung der Beziehung zu ihren Schülern zu geringen Ausprägungen bei den BO-Komponenten Depersonalisierung sowie Reduzierte Leistungsfähigkeit führt und damit eine insgesamt präventive Wirkung vor dem Ausbrennen zu existieren scheint, zeigen sich aber gleichzeitig positive Korrelationen zum Belastungserleben sowie zu psychosomatischen Beschwerden. Daraus kann

geschlossen werden, dass ein auf menschlicher Ebene engerer sozialer Kontakt bzw. eine besondere Akzentuierung dessen nicht nur ein erfolgreiches Unterrichten und eine angenehme Atmosphäre bewirken, sondern auf der anderen Seite auch als anstrengend und belastend erlebt werden und in diesem Sinne zu längerfristigen Beanspruchungsfolgen führen können. Folglich kann keineswegs angenommen werden, dass die potentiell BO-Betroffenen eine stärkere Personenorientierung im Unterricht entwickeln müßten, um dann „wieder besser klar zu kommen". Vielmehr wäre als Schlußfolgerung dieser gefundenen ambivalenten Zusammenhänge die Lehrer-Schüler-Beziehung, die überwiegend eindimensional erfolgt, da der Lehrer in der Regel „der Gebende (bzgl. Lernstoff, Anweisungen, Zensuren etc.)" und die Schüler „die Konsumierenden" sind, neu zu überdenken bzw. Grenzen „zum Schutz" vor eben dieser emotionalen und kräftemäßigen Auszehrung zu setzen. (Hierauf soll in Kapitel 19, welches Möglichkeiten der Prävention und Intervention behandelt, eingegangen werden. Auch ein überhöhter Berufsethos, der mit der Variable *Berufung* erfaßt wurde, kann zu erhöhter Belastung und in der Folge indirekt zur Emotionalen Erschöpfung führen – wenn nicht gegensteuernde Maßnahmen eingesetzt werden).

Unter den untersuchten **Persönlichkeitsmerkmalen** ist die Variable *‚optimistische Grundstimmung'* hervorzuheben, für die sich ebenfalls bei zwei BO-Dimensionen und auch für beide globalen Burnout-Werte direkte Einflußpfade in eindeutig burnout-vorbeugender Weise ermitteln lassen. Darüber hinaus zeigen sich ausgehend von dem Merkmal optimistische Grundstimmung zu sämtlichen dazwischen geschalteten Variablen des „differentialpsychologischen Filters" aber auch für die Beanspruchungsdimensionen Pfade, die auf eine indirekte präventive Wirkung hinauslaufen. Einfach formuliert gilt die Beziehung, dass „Optimisten" eindeutig weniger burnout-gefährdet sind als „Pessimisten". Hierbei dürfte in der Realität sicherlich auch die umgekehrte Wirkungsrichtung zutreffen, dass ausgebrannte Lehrer eher zu einer pessimistischen Sichtweise neigen – was durch das unterstellte Modell jedoch nicht testbar ist.

Die anderen untersuchten Persönlichkeitsmerkmale haben in begrenztem Umfang über ihre Beziehungen zu intervenierenden Variablen und Beanspruchungsdimensionen indirekte Einflüsse auf Burnout. Während diese für die *soziale Unsicherheit & Angst* eindeutig burnout-verstärkend sind, scheint ein *Verhalten nach dem gelassenen, geduldigen und entspannteren Typ B-Muster* indirekt vor der Entwicklung von Burnout zu schützen.

Insgesamt können die im Modell postulierten Effekte zwischen Belastungsfaktoren und Burnout, die vor allem auf indirekten Einflüssen basieren und über den differentialpsychologischen Filter sowie über andere (kurzfristigere) Beanspruchungsdimensionen erfolgen, bestätigt werden. Als bedeutsame direkte Einflußfaktoren sind die *Merkmale ‚optimistische Grundstimmung'* und *‚Personenorientierung'* hervorzuheben. Letztere jedoch mit nicht eindeutigen, sondern ambivalenten

Effekten auf das Ausbrennen von Lehrern, was erst durch die Analyse der indirekten Beziehungen deutlich wird. Hinzu kommen – zwar in vergleichsweise geringerer Stärke - das ‚*Geschlecht*' sowie das ‚*Dienstalter*' als nachgewiesene direkte Einflußgrößen auf einzelne Burnout-Komponenten.

Die modelltheoretisch unterstellte Funktion der subjektiven Deutungsprozesse und Bewältigungsstrategien als sogenannter „**differentialpsychologischer Filter**" kann beibehalten werden. Über diesen Filter werden maßgeblich die situativen Bedingungen sowie die Personenmerkmale vermittelt und individuell bewertet, welches in Form von beruflichem Selbstbewußtsein und Kontrollüberzeugungen zum Ausdruck kommt und sich daneben auch direkt sowie vermittelt über ein mehr oder weniger hohes Selbstwirksamkeitserleben in der Wahl entsprechender Coping-Strategien niederschlägt. Über ihren direkten Einfluß auf die genannten Bewertungsprozesse sowie auf das Stress-Bewältigungsverhalten üben die Belastungsfaktoren indirekte Einflüsse auf verschiedene Beanspruchungsdimensionen bzw. auf Burnout in der oben beschriebenen Weise aus. Unter den **subjektiven Deutungsprozessen** kommt in erster Linie dem Merkmal ‚*Eignungswahrnehmung & berufsbezogenes Selbstbewußtsein*' entscheidende burnout-hemmende Bedeutung zu, die neben verschiedenen indirekten Pfaden auch über direkte Pfade zu zwei BO-Dimensionen verläuft. Für das intervenierende Merkmal ‚*externale Kontrollüberzeugung*' zeigen sich schwächere, und überwiegend indirekte Effekte auf das Ausbrennen.

Unter den **Bewältigungsstrategien** hat ‚*regressiv-resignierendes Coping*' klare burnout-fördernde Wirkungen. Neben mehreren direkten Pfaden zu BO-Komponenten, werden im Modell auch indirekte Beziehungen über sämtliche Beanspruchungsdimensionen sichtbar. Dagegen ist der präventive Einfluß von ‚*konstruktiv-aktiven Copingstilen*' deutlich schwächer. Immerhin ist ein direkter negativer Pfad zur BO-Dimension Reduzierte Leistungsfähigkeit für das intervenierende Merkmal konstruktiv-aktives Coping nachweisbar. Folglich sollte es im Sinne einer Burnout-Prävention in erster Linie gelten, „destruktives" Coping-Verhalten abzubauen und im nächsten Schritt verstärkt die genannten konstruktiv-aktiven Bewältigungsstrategien zu trainieren.

Zusammenfassend können die *entscheidenden Aspekte* des entwickelten Burnout-Bedingungs-Modells speziell in den postulierten Beziehungsstrukturen gesehen werden, die sich durch die **Annahme des differentialpsychologischen Filters** ergeben, **der eine intervenierend-modifizierende Funktion im Burnout-Bedingungsgefüge einnimmt**: Als modelltheoretisch unterstellte **„Informations-Verarbeitungsstelle"** werden dort die umweltbezogenen und individuumsbezogenen potentiellen Belastungsfaktoren *verarbeitet*, indem sie in bestimmten subjektiven Deutungen (Eignungswahrnehmung, berufliches Selbstbewußtsein sowie Kontrollüberzeugungen) und der Wahl bestimmter Coping-Stile (tendenziell konstruktiv-aktive oder regressiv-resignierende Strategien) zum Ausdruck kommen, wodurch sie schließlich auf

verschiedene Beanspruchungsdimensionen und die Burnout-Entwicklung Einfluß nehmen. In den Analysen konnten für sämtliche Variablen der ‚subjektiven Filter-Schaltstelle' – der eine zentrale Rolle innerhalb des Burnout-Modells zugeschrieben wird - **die erwarteten intervenierenden Effekte bestätigt werden**, wobei insbesondere für die Variablen *Eignungswahrnehmung* sowie für *regressiv-resignierendes Coping* die modelltheoretisch unterstellten Funktionen als burnout-modifizierende hemmende bzw. verstärkende Komponenten belegbar sind.

Durch die angenommenen **multikausalen und komplexen Beziehungsstrukturen** aufgrund der **Berücksichtigung einer vergleichsweise hohen Zahl an potentiellen Einflußgrößen** sowie aufgrund der dazwischen geschalteten Komponenten des **differentialpsychologischen Filters**, ergeben sich in der Folge zahlreiche **direkte und indirekte Effekte**. Diese komplexen Verflechtungen des Burnout-Bedingungsmodells wurden anhand multipler Regressionen alleine nicht erkennbar, sondern machten eine ‚Effekt-Zerlegung' mit Hilfe einer Pfadanalyse notwendig, durch die sich erst die direkten *und* indirekten Pfade bzw. das Beziehungsnetzwerk graphisch aufzeigen ließen. Die **modelltheoretischen Postulate konnten** anhand von Plausibilitäts-gesichtspunkten sowie den in der abschließenden LISREL-Testung ermittelten, zufriedenstellenden Goodness-of-Fit-Indizes für die Modellstruktur, **empirisch bestätigt werden**. Zudem konnten anhand der graphischen Modell-Darstellungen unterschiedliche, charakteristische Bedingungszusammenhänge für jede einzelne Burnout-Dimension aufgezeigt werden. Letztlich ist ein wesentliches Ergebnis der Analyse darin zu sehen, dass eine Vielfalt an potentiellen Einflußfaktoren, die offensichtlich an der Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung von Burnout (bzw. seinen Komponenten) im Lehrerberuf beteiligt sind, existiert. Als ein wichtiges Fazit hieraus kann formuliert werden, dass Präventions- und Interventionsbemühungen, die langfristig erfolgreich sein sollen, sowohl auf individueller sowie auf arbeits- und organisationsbezogener Ebene anzusetzen sind, da Burnout den Ergebnissen zufolge weder nur ein ursächliches Problem des einzelnen Lehrers bzw. dessen Eigenschaften und Ressourcen zu sein scheint noch allein durch mehr oder weniger defizitäre Arbeits(platz)merkmale erklärt werden kann. Vielmehr scheint das systemische Zusammenspiel der genannten Aspekte bedeutsam zum Verständnis bzw. bei der Bedingungsanalyse des Phänomens zu sein, um effektive Schritte einleiten zu können. Auf Fragen zur Vorbeugung bzw. Behandlung von Burnout soll im folgenden Kapitel ausführlicher eingegangen werden.

19 Ansätze zur Prävention und Intervention von Burnout

Eine umfassende und vollständige Auflistung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur frühzeitigen Verhinderung oder Überwindung des Ausbrennens stellt ein weiteres Anliegen der vorliegenden Untersuchung dar, wobei im Rahmen der Studie keine entsprechenden Maßnahmen durchgeführt und evaluiert wurden. Im Sinne eines konstruktiven Ansatzes sollte m.E. nach zur Abrundung dieser Arbeit dennoch nicht versäumt werden - nachdem das Phänomen in seiner Symptomatik und Verbreitung beschrieben, Zusammenhänge analysiert und potentielle Entstehungs- und aufrechterhaltende Bedingungen modelliert wurden - abschließend auf Lehrervorschläge zur Belastungsreduzierung bzw. auf die Bewertung entsprechender Maßnahmen sowie auf Möglichkeiten der Burnout-Prävention und -Intervention einzugehen.

Dieses Kapitel wurde bewußt ans Ende des empirischen Ergebnis- & Interpretations-Teils gestellt, da es sich nicht ausschließlich auf Ergebnisse der empirischen Analyse bezieht, sondern inhaltlich eine Art „*Vermittler-Stellung*“ zwischen den gefundenen empirischen Ergebnissen bzw. ihrer Diskussion und entsprechenden Schlussfolgerungen darstellt: Im folgenden Abschnitt sollen neben eigenen Befunden auch aktuelle Tendenzen und Entwicklungen, die sich auf Präventions- und Interventions-Maßnahmen des Burnout von Lehrern beziehen, in die abschließende Darstellung miteinbezogen werden (s.u.), die damit bereits einen *resümierenden Charakter* bekommt.

Die Zusammenstellung erfolgt anhand der Ergebnisse folgender Auswertungen und Recherchen[1]:

1. Deskriptive Auswertung der Vorschläge zur Reduzierung der Belastung von Lehrern auf arbeits- und organisationsbezogener Ebene;
2. Ableitungen aus den Ergebnissen der empirischen Zusammenhangsanalyse zum Burnout-Phänomen anhand der Lehrerstichprobe (n=975);
3. Literaturrecherchen über effektive Trainingskonzepte sowie Interviews mit Schulpsychologen, die Seminare zur BO-Prävention anbieten bzw. Beratung und Supervision an Schulen direkt durchführen, sowie mit Verantwortlichen verschiedener staatlicher Lehrerfortbildungsinstitute und Schulämtern in Bayern, Thüringen, Hessen und Brandenburg;
4. Teilnahme an den ‚Gesundheits-Gesprächen‘ im Oktober 2001 der medizinisch-psychosomatischen Klinik Roseneck in Prien/ Chiemsee, zum Thema „Burn-out – Ausgebrannt... Krank durch Stress und Frust – Schicksal oder lösbares Problem?“ unter der Leitung von Oberarzt Dr. Dr. med. Andreas Hillert sowie
5. Zahlreichen Gesprächen mit betroffenen Lehrerinnen und Lehrern, die sich im Zusammenhang mit einem Burnout-Syndrom bzw. Folge-Erscheinungen in stationärer Behandlung in der Klinik Roseneck befinden, in der ich selbst seit dem 01.11.2001 als Psychologin bzw. Therapeutin arbeite.

[1] In diesem Zusammenhang sei namentlich Herrn Dr. Wolfgang Hagmann, Psychotherapeut und Chefarzt der Röher Parkklinik in Eschweiler, Herrn Dr. Lehmeier vom Institut für überregionale Lehrerfortbildung in Dillingen, Herrn Dr. Helmut Heyse, Psych.Dir. und Leiter des Projektes ‚Lehrergesundheit‘ an der ADD Trier, Prof. Dr. Bernd Rudow, Arbeitswissenschaftler an der Fachhochschule Merseburg, Herrn Dr. Dr. med. Hillert, Oberarzt an der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Roseneck in Prien/ Chiemsee, Frau Büchler-Stumpf vom Hess. Landesinstitut für Pädagogik und Lehrerfortbildung (HILF bzw. HELP) sowie Frau Ritzer vom Thür. Institut für Lehrerfortbildung (THILLM) gedankt für Anregungen, weiterführende Hinweise, Informationszusendungen sowie Erfahrungsberichte aus der eigenen Praxis bezüglich der Organisation oder Durchführung von Präventions- und Interventions-angeboten bzw. Therapien bei Lehrer-Burnout.

19.1 Allgemeine Vorbemerkungen zur Prävention und Intervention von Lehrer-Burnout aus der Sicht von Anbietern personenbezogener Maßnahmen

Zunächst sollen in diesem Abschnitt einige Vorbemerkungen und Erfahrungen von Schulpsychologen, klinischen Psychologen oder Lehrerfortbildungsinstituten, die u.a. Seminare zur Prävention oder Intervention des Burnout-Phänomens durchführen bzw. anbieten, gemacht werden.
(1.) Grundsätzlich kann zwischen Maßnahmen, die am **Individuum**, also den betroffenen Lehrern ansetzten, und Maßnahmen, die sich auf **Merkmale der Arbeitstätigkeit** und auf **Organisationsbedingungen** beziehen, unterschieden werden.

(2.) Recherchen bei verschiedenen staatlichen oder privaten Lehrerfortbildungsinstituten und Schulämtern ergaben, dass Seminare, deren Titel die Begriffe „Burnout – Prävention oder Intervention“ enthalten, im aktuellen Angebot für Lehrerfortbildungen entweder nicht oder nur äußerst selten vorkommen. Bedarf wäre nach einheitlicher Aussage von Zuständigen verschiedener Schulämter oder Lehrerfortbildungsinstitute (u.a. Hessisches Institut für Pädagogik und Lehrerfortbildung, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Pädagogisches Landesinstitut für Brandenburg oder Akademie für überregionale Lehrerfortbildung in Dillingen) sicher vorhanden, denn die Nachfrage nach psychosozialen Themen durch Schulleitungen bzw. Lehrervertretungen sei groß. Obwohl das Stichwort ‚Burnout‘ bei Lehrern seit einigen Jahren in der bildungspolitischen Diskussion mehr oder weniger präsent ist, scheint offenbar noch vielfach eine **Tabuisierung dieses heiklen Themas** stattzufinden. Viele betroffene Lehrerinnen und Lehrer schämen sich nach Aussagen verschiedener Anbieter von Burnout-Seminaren für ihre Gefühle des „Ausgebrannt-Seins“, und versuchen, die Symptome zu verdrängen (vgl. auch Barth 1997). Sie trauen sich häufig nicht, gegenüber Kollegen und schon gar nicht gegenüber der Schulleitung über ihre Situation zu sprechen, aus Angst davor, als „nicht belastbar und übersensibel“ abgestempelt zu werden. Aus diesem Grunde könnte vorab eine organisationsbezogene Empfehlung sicherlich dahingehend formuliert werden, dass ein *offenes, sich gegenseitig unterstützendes Arbeitsklima innerhalb der Kollegien* sowie ein *Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schulleitung* eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, dass Lehrerinnen und Lehrer zunächst überhaupt den Mut finden, über Burnout bzw. die eigene Betroffenheit zu sprechen.

(3.) Schulpolitisch gesehen besteht eine **ambivalente Situation** in dem Sinne, dass neben einer ‚Lehrerüberlastungs- und Burnout-Diskussion‘ - die in eindeutigem Zusammenhang mit der hohen *Zahl an Frühpensionierungen zahlreicher Lehrkräfte aufgrund von Arbeitsunfähigkeit* und mit psychosomatischen Überlastungssymptomen zu sehen ist – *eine ‚Schulentwicklungs-Diskussion‘ stattfindet*, in welcher die *Übernahme einer sogenannten „Unternehmenskultur“* mit erhöhten Leistungsaspekten für die Schulen gefordert wird, die nach mehr Schulautonomie, Reformbildung,

Profilbildung sowie Effektivität und Evaluierung verlangt. Darüber sind die fachlichen und medientechnologischen, speziell aber auch pädagogisch-erzieherischen Anforderungen an Lehrer in den letzten Jahren unbestritten stark gestiegen (vgl. u.a. Fend 1990; Combe & Buchen 1996; Ulich 1996; Spanhel & Hüber 1995; Terhart 1994). Die Fortbildungsangebote von entsprechenden Instituten sind durchgängig vor allem auf die Erweiterung von Computerkenntnissen abgestimmt und zielen auf die Aktualisierung von fachlichen und methodischen Inhalten der Lehrkräfte ab, während das Angebot für psychosoziale Themen in der Durchsicht der Kurskataloge vergleichsweise deutlich reduzierter ist. Insgesamt wird sicher **wesentlich stärker in die fachliche Weiterqualifizierung der Lehrer investiert als in ihre psychophysische Gesunderhaltung**.

(4.) Dennoch gibt es eine Reihe von psychosozialen Kursen für Lehrer. Die **Angebotspalette im Sinne einer Gesundheitsförderung für Lehrer ist eher auf Prävention ausgerichtet** und beinhaltet Kurse, die auch zur Vorbeugung von Burnout sinnvoll sind: Dies sind insbesondere Seminare zur Stress-Bewältigung, zum Zeitmanagement sowie zum Konflikt- und Kommunikationstraining. Daneben werden Mediations- und Supervisionsangebote von Schulpsychologen gemacht, die - nach Aussagen verschiedener Anbieter - stark nachgefragt und genutzt werden.

(5.) Schließlich kann allgemein vermutet werden, dass **Lehrkräfte, die bereits ausgebrannt sind**, **eher selten** den Mut, die Energie und Initiative ergreifen, **freiwillig an entsprechenden Kursen teilzunehmen** – wie von mehreren Kursleitern und klinischen Psychologen bestätigt wurde. In diesem Sinne wären zum Beispiel **anonyme Beratungsstellen und ‚virtuelle Kummerkästen' hilfreich**. Als Positiv-Beispiel soll an dieser Stelle das von der Hessischen Landesregierung geförderte Internetangebot der DAG Hessen mit einer virtuellen Beratungsstelle „Mobbing & Burnout" sowie einer wöchentlichen Online-Experten-Sprechstunde erwähnt werden.

(6.) Hochgradig betroffene Lehrer, die sich **im Endstadium des Ausbrennens** befinden, **haben resigniert** und sind (als Konsequenz) häufig arbeitsunfähig, müssen sich **zur Burnout-Intervention** bzw. zur Behandlung der psychosomatischen Begleit- und Folgeerscheinungen in **ambulante therapeutische Behandlung** begeben oder erhalten **stationäre Hilfe in psychosomatische Kliniken**.

(7.) **Von klinischer Seite** her ist zu betonen, dass es einige **Hilfen gibt für ausgebrannte Lehrkräfte** und das Phänomen ‚*Burnout*' nicht wörtlich zu nehmen ist: Eine einmal „abgebrannte Kerze" kann nicht mehr brennen, einem „ausgebrannten Lehrer" kann jedoch geholfen werden, wenn er für eine bestimmte Zeit aus der stark belastenden Arbeitssituation herausgenommen wird und verschiedene **kognitive sowie verhaltenstherapeutische Maßnahmen** zum Einsatz kommen, die u.a. auf eine Verbesserung der eigenen Abgrenzungs- und Entspannungsfähigkeit oder des Zeit-

und Stress-Managements abzielen (vgl. Hillert, Maasche, Kretschmer, Ehrig, Schmitz & Fichter 1999 sowie Hillert, Maasche, Kretschmer & Fichter 2000). Nach den Erfahrungen von Dr. Dr. med. Hillert, Oberarzt der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Roseneck in Prien/ Chiemsee, der u.a. ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer (im Durchschnitt etwa sechs Wochen) stationär behandelt, können eine Reihe der ehemals arbeitsunfähigen Lehrer durchaus ihren Beruf wieder ausüben. Gesetzt den Fall, es handelt sich um *Burnout im Endstadium* sind hierfür jedoch nach den Ausführungen von Hillert (Vortrag vom 16.Okt. 2001) das (vorübergehende) Verlassen der Belastungssituation und die Bereitschaft zur Inanspruchnahme von professioneller Hilfe, d.h. ausreichend ‚*Compliance*' für psychotherapeutische Interventionen, eine wichtige Voraussetzung. Hillert, Lehr & Pecho (2001b) plädieren für *berufsgruppenspezifische Therapie-Bausteine*, da die jeweilige berufliche Situation auf die Entstehung und Aufrechterhaltung psychosomatischer Störungen von entscheidender Bedeutung sei (vgl. Hillert et al. 2001b).

(8.) Abgesehen von Depressionen, die sich häufig bei Ausgebrannten einstellen – geht das Syndrom oftmals auch mit verschiedenen physischen Beschwerden wie etwa Schlafstörungen, diversen Schmerzerkrankungen oder funktionellen Beeinträchtigungen einher. Ein problematischer Aspekt ist in der Tatsache zu sehen, dass ‚Burnout' an sich keine klinisch relevante Diagnose darstellt, sondern oftmals eine Depression, eine Angststörung oder körperliche Symptome diagnostiziert werden (vgl. Kap. 4.2) und im Vordergrund der Behandlung stehen (vgl. hierzu Hillert, Lehr & Pecho 2001a). In diesem Zusammenhang beruht eine häufige **Fehlannahme** der Betroffenen darin, dass **körperliche Beschwerden auch gleichzeitig auf eine körperliche Erkrankung zurückzuführen seinen**. Eine psychologische Ursache wird in der Regel nicht angenommen oder verdrängt – folglich wird der Gang zum Therapeuten nicht oder erst relativ spät – quasi als letzte Möglichkeit – angetreten.

(9.) Ein Problem oder besser gesagt die **Grenzen der klinischen Möglichkeiten** können jedoch sicher darin gesehen werden, dass diese **nur am betroffenen Individuum selbst** im Sinne einer Einstellungs- und Verhaltensänderung **ansetzen** können. Die „krank machenden" Bedingungen der Arbeitstätigkeit oder der Organisationsstruktur sind hierdurch nicht modifizierbar, sondern im idealen Fall ein anderer, konstruktiver Umgang mit ihnen.

(10.) Zur Vermeidung des pathologischen Burnout-Entwicklungsprozesses, der in stark fortgeschrittenem Stadium nicht selten einen Klinikaufenthalt bzw. psychotherapeutische Behandlung unumgänglich macht bzw. zu vorzeitiger Arbeitsunfähigkeit führt, **kann und sollte aber auch auf arbeits- und organisationsspezifischer Seite einiges präventiv getan werden**. Meidinger & Enders (1997), die zu den (noch deutlich *zu seltenen*) Anbietern spezieller Burnout-Seminare zählen, **warnen vor einem Vorgehen, das *nur* beim Individuum ansetzt** und die strukturellen Organisationsmerkmale- und Arbeitsbedingungen unberücksichtigt läßt, denn „es könnte so

aussehen, als wäre es das persönliche Defizit der Kollegen, mit und in dem System Schule nicht zurechtzukommen: als müßte sich nicht dort etwas ändern, sondern die Änderung sei ausschließlich Sache des einzelnen Lehrers.“ (Meidinger & Enders 1997, S. 95). Eine Reihe von Möglichkeiten, die sich auf strukturelle schulische Rahmenbedingungen sowie Merkmale der Arbeitstätigkeit beziehen, werden im folgenden Unterkapitel behandelt. Nach Rudow (2000), der Burnout vor allem als ein ‚Arbeits- und Organisationsproblem‘ betrachtet, sollten diese Maßnahmen insbesondere im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Arbeits- und Gesundheitsschutzes im Lehrerberuf verankert werden und Anwendung finden.

19.2 Maßnahmen zur Belastungsreduzierung im Urteil von Lehrern

Aufgrund des unbestrittenen Zusammenhangs zwischen Belastung, oder besser gesagt *dauerhafter Überlastung* und Burnout, insbesondere Symptomen der emotionalen Erschöpfung, soll in diesem Unterkapitel der interessanten Frage nachgegangen werden, wie eigentlich *die Gymnasiallehrer selbst, also die eigentlich Betroffenen*, über Maßnahmen zur Reduzierung ihrer persönlichen Belastungssituation denken. Zur Beantwortung dieser Frage werden im folgenden einige Ergebnisse der deskriptiven Auswertung der untersuchten Lehrer-Stichprobe (n=975) in Tabelle 19.1 berichtet.

19.2.1 Beurteilung von arbeits- und organisationsbezogenen Maßnahmen zur Belastungsreduzierung

Im Rahmen der vorliegenden Beanspruchungsstudie sollten die Gymnasiallehrer unter der letzten Frage **Vorschläge**, die sich auf **arbeits- und organisationsbezogene Maßnahmen** beziehen, auf einer vierstufigen Skala (von ‚*nicht geeignet*‘ bis ‚*sehr gut geeignet*‘) dahingehend beurteilen, inwieweit sie zu einer deutlichen Belastungsminderung von Lehrerinnen und Lehrer führen könnten (vgl. Anhang, Fragebogen, Fragen-Nr. 47). Die deskriptive Auswertung der insgesamt 19 Maßnahmen ist aufgrund des eindeutigen Zusammenhangs zwischen hoher Belastung und Burnout (insbesondere für die Dimension Emotionale Erschöpfung) von besonderem Interesse, wenn über burnout-schützende oder vorbeugende Ansätze nachgedacht wird. Die Perspektive der *direkt betroffenen* Lehrkräfte sollte m. E. unbedingt mitberücksichtigt werden.

Die deskriptive Auswertung der Vorschlagsbewertungen in Tabelle 19.1 zeigt, dass von den befragten Gymnasiallehrern die **Verringerung der Klassenstärke auf unter 20 Schüler** am besten beurteilt wurde (MW=3,62): 92,5 Prozent der Befragten halten diesen Vorschlag für gut oder sehr gut geeignet, zu einer spürbaren Verringerung ihrer persönlichen Belastung im Beruf beizutragen.

Eine **Verbesserung der materiellen Ausstattung** (z.B. durch Medien oder Unterrichtsmaterialien) beurteilen 81,0 Prozent der Lehrkräfte als gute oder sehr gute Maßnahme zur Belastungsreduzierung.

Die **Verminderung der Unterrichtspflichtstunden für Lehrer** sowie eine **Reduzierung der Stoff-Fülle in den Lehrplänen** wird von 77,7 bzw. 76,1 Prozent als guter oder sehr guter Vorschlag zur Verringerung ihrer persönlichen Belastung bewertet.

Arbeitsplatz- und organsiationsbezogene Vorschläge zur Reduzierung der Belastung im Urteil von Gymnasiallehrern (n=975)						
Item	Vorschlag	nicht geeignet unbedeutend (%)	etwas geeignet (%)	gut geeignet (%)	sehr gut geeignet (%)	**MW**
47m	Klassen mit weniger als 20 Schülern	1,6	5,9	21,5	71,0	**3,62**
47n	Bessere Ausstattung der Klassenräume	3,9	15,1	31,8	49,2	**3,26**
47j	Verminderung der Unterrichtsstunden	7,8	14,6	29,4	48,3	**3,18**
47p	Verminderung der Lehrplaninhalte	7,1	16,7	34,1	42,0	**3,11**
47d	Respektierung des pädagogischen Freiraums der Lehrer	5,5	15,9	50,3	28,3	**3,01**
47b	Verminderung von Erlassen / Vorschriften	8,3	23,0	41,1	27,6	**2,88**
47o	Erhöhung der Gestaltungsfreiheit im Unterricht	9,8	24,7	46,3	19,3	**2,75**
47k	Erhöhung der Eigenverantwortung der Kollegien	11,0	26,1	45,4	17,5	**2,70**
47s	Unterstützung durch Schulsozialarbeit	12,3	31,2	39,3	17,3	**2,62**
47r	Verbesserung der Fördermöglichkeiten von Schülern mit mangelndem Deutsch	16,2	27,7	36,4	19,6	**2,59**
47a	Verbesserung des Schulmanagements	15,7	31,9	36,5	16,0	**2,53**
47h	Mitsprache bei der Stundenplangestaltung	16,1	33,1	38,1	12,7	**2,47**
47e	Einführung einer kollegialen Schulleitung	26,3	24,9	33,4	15,3	**2,38**
47i	Präzise Beschreibung der pädag. Freiheit	25,2	31,6	33,2	10,0	**2,28**
47c	Verminderung der Kontrolle der Lehrer durch Schulleitung und Vorgesetzte	29,5	34,4	24,3	11,8	**2,18**
47l	Genauere Beschreibung der verlangten pädagogischen Arbeit	27,5	36,3	29,1	7,1	**2,16**
47f	Genauere Beschreibung der vom Lehrer verlangten Arbeitsaufgaben	37,6	32,9	24,3	5,3	**1,97**
47g	Einschränkung der Elternmitsprache	49,8	32,5	13,6	4,0	**1,72**
47q	Einschränkung der Schülermitsprache	63,9	26,9	7,8	1,5	**1,47**

Tab. 19.1: Vorschläge zur Belastungsminderung im Urteil der Lehrkräfte (n=975 Gymnasiallehrer). Häufigkeitsverteilung in Prozent, geordnet nach absteigenden Mittelwerten.

Die folgenden vier Vorschläge beziehen sich alle auf eine Erhöhung der Selbständigkeit und Autonomie der einzelnen Lehrer, die von knapp zwei Drittel bis über drei Viertel der Befragten für gut bis sehr gut (vgl. Prozentwerte in Klammern) zur Verringerung ihrer beruflichen Belastungssituation befunden werden: Dabei geht es um die **Respektierung des pädagogischen Freiraums** (78,6 Prozent) der Lehrer und die **Erhöhung ihrer unterrichtsbezogenen Gestaltungsfreiheit** (65,6 Prozent), die **Reduzierung der Erlasse und Vorschriften** (68,7 Prozent) sowie die **Erhöhung der Eigenverantwortung der Kollegien** (62,9 Prozent).

Immer noch über die Hälfte der befragten Gymnasiallehrer halten die **Unterstützung durch Schulsozialarbeit** (56,6 Prozent) sowie die **Verbesserung der Fördermöglichkeiten von Schülern mit mangelnden Deutschkenntnissen** (56,0 Prozent) für gut bis sehr gut geeignet, um zu einer spürbaren Reduzierung der Lehrerbelastung beizutragen.

Vorschläge, die auf eine **Verbesserung des Schulmanagements** (52,5 Prozent), **Mitsprache bei der Stundenplan-Gestaltung durch die Lehrer** (50,8 Prozent) sowie die **Einführung einer kollegialen Schulleitung** (48,7 Prozent) abzielen, finden geteilte Zustimmung bzw. Ablehnung unter den befragten Lehrkräften – nur noch rund die Hälfte halten derartige Maßnahmen für gut bis sehr gut als Beitrag zu ihrer eigenen Belastungsverringerung geeignet.

Am schlechtesten bewertet wurden die beiden Vorschläge, die eine **Einschränkung der Schülermitsprache** (9,3 Prozent) sowie eine **Einschränkung der Elternmitsprache** (17,6 Prozent) vorsehen. Dieser Befund erstaunt nicht, denn von Lehrern wird eher ein zunehmendes Desinteresse der Schüler an Unterrichtsinhalten und Schule bemängelt. Zudem äußern Lehrer ebenfalls ein mangelndes Interesse für die schulische Leistung und das Verhalten der Kinder von Seite des Elternhauses, so dass eher mangelndes Engagement der Schüler und fehlende Unterstützung und Erziehung der Eltern als problematisch von Lehrern für ihre schulisch-pädagogische Arbeit gesehen wird (vgl. u.a. zuletzt in der Titelreportage von Reinke-Nobbe & Vernier, Focus 15/2001).

Der Vergleich zwischen Lehrkräften der Burnout-Phase 1 und Lehrkräften der Burnout-Phase 8 in Bezug auf die Beurteilung der vorgegebenen Maßnahmen zur Belastungsreduzierung ergibt insgesamt keine bedeutsamen Unterschiede bis auf zwei Ausnahmen: Lediglich in der Bewertung des Vorschlags ‚**Verringerung der Unterrichtspflichtstunden**' zeigen sich hochsignifikante Differenzen zwischen ausgebrannten und nicht-ausgebrannten Gymnasiallehrern (F-Wert: 18,8; $p \geq .000$): Ausgebrannte Lehrkräfte halten eine Reduzierung der Unterrichtsstunden für deutlich geeigneter zu ihrer beruflichen Entlastung (MW=3,41) als nicht-ausgebrannte (MW=2,99). Dieser Befund ist insofern sehr plausibel, als davon auszugehen ist, dass Ausgebrannte das Unterrichten als deutlich belastender und auszehrender empfinden als Nicht-Ausgebrannte. Folglich dürften sich

burnout-betroffene Lehrerinnen und Lehrer von einer Reduzierung der Unterrichtsstunden mehr Erhoffen als nicht-betroffene Lehrkräfte. Letztere dürften im Vergleich wesentlich idealistischer und engagierter sein, so dass für sie **mehr pädagogischer Freiraum in ihrer Arbeit** von größerer Bedeutung zu sein scheint (MW=3,10). Demgegenüber beurteilen ausgebrannte Gymnasiallehrer die Respektierung ihres pädagogischen Freiraums (MW=2,89) durchschnittlich als weniger geeignet zur Belastungsreduzierung (F-Wert=6,7; p≥.01). Auch dieser zweite Unterschied ist nachvollziehbar, da ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer beruflichen Resignation und Erschöpfung vermutlich weniger Wert auf inhaltlich-pädagogische Gestaltungsfreiheit legen dürften und sich dadurch keine wirkliche Verbesserung oder Entlastung ihrer Situation erhoffen dürften.

19.2.2 Formulierung eigener Vorschläge zur Reduzierung der Belastung

Die Möglichkeit, neben den vorgegebenen Maßnahmen in einer offenen Spalte **eigene Vorschläge zur Reduzierung der Belastung zu formulieren**, wurde von mehr als der Hälfte der befragten Lehrkräfte (498 Personen, d.h. 51,1 Prozent) genutzt. Folgende Maßnahmen wurden besonders häufig genannt:

Schul- und Unterrichtsorganisation

- Abbau von Bürokratie z.B. bei der Durchführung von Exkursionen oder außerschulischen Projekten
- Entlastung von Verwaltungstätigkeiten u.a. durch computergerechte Formulare
- Einführung des Zentralabiturs (Vorschlag der Gymnasiallehrer aus Brandenburg)
- Verminderung der geforderten Zahl an schriftlichen Leistungskontrollen und Noten
- Förderung und Einführung von institutionalisierten, zeitlich geregelten Freiräumen zur Kooperation, Teamarbeit und zum Erfahrungsaustausch der Kollegen untereinander
- Einbindung der Eltern in schulisch-erzieherische Prozesse (z.B. stärkere Wahrnehmung ihrer erzieherischen Pflichten)
- Einführung anderer Unterrichtsformen und Schwerpunkte (u.a. Blockunterricht, fächer- und jahrgangsübergreifender Unterricht, Zusammenarbeit mit Firmen und Instituten etc.)
- Einrichtung konkreter Fördermöglichkeiten für leistungsschwache sowie hochbegabte Schüler
- Senkung der Klassen- bzw. Kursfrequenzen auf höchstens 25 Schüler

Arbeitszeit / Arbeitsumfang

- Verminderung der Veranstaltungen am Spätnachmittag oder Abend (z.B. Eltern-, Informationsabende oder Konferenzen)
- Einführung einer flexiblen Berechnung der Unterrichtspflichtstunden unter Berücksichtigung (1.) der Fächer (in Abhängigkeit des Korrektur- und Vorbereitungsaufwandes) sowie

(2.) von Klassenleiterfunktionen (Abminderungsstunden für das pädagogische Engagement in den Klassen)
(3.) Berücksichtigung des Lebensalters (Entlastung älterer Lehrkräfte)

- Verringerung der Vertretungsstunden durch Neueinstellungen von Lehrern

Aus- und Fortbildung / externe Betreuung

- Aktualisierte regelmäßige Lehrerfortbildung (u.a. Befähigung zur Selbstreflexion, Stärkung der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen, Vermittlung von EDV-Kenntnissen)
- Verbesserung der Vorbereitung auf den Schuldienst, v.a. Erhöhung der pädagogisch-psychologischen Ausbildungsanteile
- Erhöhung der Zusammenarbeit mit Schulpsychologen und Sozialarbeitern
- Verbesserung des Arbeitsklimas durch gegenseitige Unterstützung, psychologische Betreuung und Supervision

Anerkennung der Leistung / Vergütung

- Finanzielle Gleichstellung der Lehrerinnen und Lehrer aus alten und neuen Bundesländern (Vorschlag der Gymnasiallehr aus Thüringen und Brandenburg)
- Motivierung der Lehrer durch Einführung einer leistungsgerechten Bezahlung (z.B. durch finanzielle Honorierung engagierter Lehrkräfte bzw. Schaffung entsprechender Beförderungsmöglichkeiten)
- Erhöhung der Anerkennung für geleistete Arbeit von engagierten Lehrern durch Lob
- Verbesserung des Images des Lehrerberufes in der Gesellschaft, z.B. mit Öffentlichkeitsarbeit und Erhöhung der Transparenz von Schule durch die Schulleitung

Autonomie / Gestaltungsfreiraum

- Wahl der Schulleitung durch die Kollegien
- Stärkung der einzelnen Lehrkräfte und ihrer Kompetenzen durch loyale Schulleitungen
- Entscheidungsfreiheit der Schulleitungen über Lehrereinstellungen (dadurch engagiertere Lehrkräfte im aktiven Schuldienst)

Die Vielzahl an geäußerten Vorschlägen (auf die Auflistung einzelner fachspezifischen Vorschläge wurde verzichtet) weist darauf hin, dass die Mehrheit der befragten Gymnasiallehrer eigene Vorstellungen und konstruktive Gedanken im Hinblick auf Maßnahmen zu Reduzierung ihrer beruflichen Belastungssituation hat, die sich im wesentlichen auf fünf Bereiche zusammenfassen lassen: Die Nennungen betreffen ergänzende Maßnahmen bezüglich (1.) Verbesserungen der Arbeitsbedingungen bzw. der Schul- und Unterrichtsorganisation durch Abbau von Bürokratie, Überarbeitung der Lehrpläne, Entlastung durch Eltern, Teamarbeit, alternative Unterrichtsformen und Unterstützungsangebote sowie weniger Schüler pro Klasse/ Kurs etc. (2.) differenzierte Neuregelung bzw. Verkürzung von Arbeitszeit und –umfang, (3.) Verbesserung der Lehrerausbildung, Erhöhung der Fortbildungs- und externen Betreuungsangebote, Förderung von Unterstützungssystemen, (4.) Anerkennung der eigenen Leistung sowie leistungsbezogene Vergütung und (5.) Stärkung der Autonomie, der Entscheidungskompetenzen bzw. des Gestaltungsfreiraums der einzelnen Lehrer.

19.3 Ableitungen für Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Burnout unter Bezugnahme auf veröffentlichte Trainingskonzepte

Anhand der Zusammenhangsanalysen und aus dem entwickelten Burnout-Bedingungsmodell sowie aus der deskriptiven Auswertung der Vorschläge zur Belastungsreduzierung im Urteil der befragten Gymnasiallehrer lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit - verschiedene Hinweise für wirkungsvolle Schutz- und Vorbeugungsmöglichkeiten gegen das Ausbrennen ableiten, die durch Ansätze und Hinweise verschiedener Publikationen bzw. Trainingskonzepte ergänzt werden.

Unter den aktuellen deutschsprachigen Veröffentlichungen, die sich mit der Frage nach effektiven Entlastungsmöglichkeiten für Lehrer bzw. präventiven und intervenierenden Strategien des Burnout-Syndroms beschäftigen, wurden in diesem Kapitel insbesondere die nachstehenden berücksichtigt.

In der von Gudjons (1993) herausgegebenen Publikation mit dem Titel ‚Entlastung im Lehrerberuf' äußern sich einige Autoren (u.a. Miller, Frey, Fölsch, Fries, Hubler & Landwehr, Flaake) mit jeweils unterschiedlichen Ansätzen zur individuellen Belastungsreduzierung, die auch zur Burnout-Prävention einsetzbar sind. *Individuelle Wege und Hilfestellungen für die Einzelperson* aus der Burnout-Krise beschreibt auch Müller (1994). Demgegenüber betrachten Richter & Hacker (1998) sowie Rudow (2000) - der sich in mehreren Publikationen ausführlich mit dem Thema Belastungen sowie Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf auseinandergesetzt hat - Burnout vorwiegend als arbeits- und organisationsspezifisches Problem und nennen zahlreiche Maßnahmen und Methoden zur Veränderung der Arbeits- und Organisationsbedingungen, die für Unternehmen, Institutionen, aber auch für Schulen gedacht bzw. übertragbar sind.

Daneben soll noch auf zwei Publikationen hingewiesen werden, in denen Fortbildungsseminare zur Bewältigung von Stress und Burnout-Reduktion speziell für Lehrer konzipiert und evaluiert wurden: Von Kramis-Aebischer (1995) wurden verschiedene Lehrerfortbildungsangebote (Belastungsbewältigungskurse, Supervision und Kollegiumsberatung) durchgeführt und alle drei Interventionen als wirksam zur besseren Stress- und Belastungsbewältigung sowie zur Steigerung der Berufszufriedenheit evaluiert (vgl. Kramis-Aebischer 1995).

Meidinger & Enders (1997) stellen ihre eigenen Erfahrungen mit Burnout-Seminaren für Lehrer in einem ‚Arbeits- und Nachdenkbuch' vor, in denen sowohl personenbezogene wie auch arbeits- und organsationsbezogene Aspekte vertreten sind. Die Seminare zielen auf eine bewußte präventive Gegensteuerung zur Gefahr des Ausbrennens ab und wurden von den Teilnehmern als hilfreich evaluiert (vgl. Meidinger & Enders 1997), wobei langfristig die entsprechenden individuelle Maßnahmen (vgl. Kap. 19.3.1) nur wirksam sein können, wenn auch strukturelle Veränderungen und Umorganisationen der Schule (vgl. Kap. 19.3.2) stattfinden.

In Bezug auf klinische Behandlungsmöglichkeiten von psychosomatisch erkrankten Lehrkräften, die nicht ausschließlich, aber sicher auch im Zusammenhang mit Burnout und Fragen der

Berufsunfähigkeit von Lehrern zu sehen sein dürften, sei zudem auf hochaktuelle, zum Teil noch unveröffentlichte Arbeiten, die nicht zuletzt aufgrund der vergleichsweise hohen Zahl an behandlungsbedürftigen Lehrerinnen und Lehrern von Hillert und Mitarbeitern an der Medizinisch-Psychosomatischen Klinik Roseneck (in Prien/ Chiemsee) entstehen, verwiesen (vgl. Hillert et al. 1999, 2000 sowie 2001a,b).

19.3.1 Personenbezogene Ansätze

Nach der empirisch bestätigten Modellstruktur, kann von einer Differenzierung zwischen *Belastung* und *Beanspruchung* sowie von einem *entscheidenden Einfluß der subjektiven Komponente* bei der Burnout-Entwicklung ausgegangen werden. Damit wäre erklärbar, dass bei gleich hohen (objektiven) Belastungsfaktoren nur ein bestimmter Teil der Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich ausbrennt, während andere nicht betroffen sind. Letztere gehen offensichtlich anders mit diesen Belastungsfaktoren um – sowohl in ihrer *Bewertung* als auch in ihrem *Verhalten*. Ist die „Klippe" zwischen Anforderungen der Umwelt einerseits und eigenen Ansprüchen sowie individuellen Handlungsressourcen andererseits zu groß, können Belastungsfaktoren zu negativen Beanspruchungssymptomen werden und (langfristig) bei dauerhaften „Überlastungsgefühlen" zur Burnout-Entwicklung der Lehrer beitragen. Demzufolge hängt es nicht nur von den organisations- und arbeitsbezogenen Bedingungen an sich, sondern ganz entscheidend von den subjektiven Bewertungsprozessen sowie vom individuellen Stress-Bewältigungsverhalten des einzelnen Lehrers ab, inwieweit mit den (zunächst gegebenen) Anforderungen der Arbeitstätigkeit und den schulischen Rahmenbedingungen langfristig effektiv und erfolgreich (im Sinne von *‚nicht gesundheits-schädigend'*) umgegangen werden kann. Dieses modelltheoretische Postulat legt mehrere **personenbezogene** Burnout-Präventions- und Interventionsmaßnahmen nahe: Ein wesentlicher Ansatzpunkt liegt offensichtlich in einer *gezielten Verbesserung* der Stress-Bewältigungsressourcen der Einzelperson. Im täglichen Unterricht mit zum Teil schwierigen oder verhaltensauffälligen Schülern empfinden sich gerade Lehrer häufig „als Moderator oder Dompteur" in einer Einzelkämpfer-Rolle nach dem Motto „Ich allein gegen die ganze Klasse", müssen ständig mit sozialen Konfliktsituationen umgehen und dürfen sich trotz des vergleichsweise hohen Stress-Niveaus durch die Schüler nicht provozieren lassen. Speziell während des Unterrichts stehen Lehrkräfte praktisch unter „Dauerstress". Lehrerfortbildungskurse, in denen allgemeine aber vor allem speziell auf Unterrichts- bzw. Konfliktsituationen zugeschnittene Stress-Bewältigungsstrategien erlernt und trainiert werden, sind mit Sicherheit als eine entscheidende Maßnahme zur Prävention des Burnout-

Syndroms zu sehen und nehmen eine „Schlüsselrolle“ ein. Damit verbunden dürfte – ganz im Sinne eines systemischen Ansatzes – auch eine Stärkung der zweiten wichtigen Komponente des beruflichen Selbstwirksamkeitserlebens (berufliche Eignungswahrnehmung, Selbstbewußtsein und Kontrollüberzeugung) sein. Wenn sich ein Lehrer (durch Teilnahme an entsprechenden Kursen und individuelle Veränderungen) den täglichen Unterrichts- und Erziehungsanforderungen zunehmend besser gewachsen fühlt, wird dies auch zur Stärkung seines beruflichen Selbstwirksamkeitserlebens sowie zu einer Zunahme an internalen Kontrollüberzeugungen führen. Die gezielte Veränderung berufsbezogener Einstellungen durch kognitive Therapieansätze stellt ebenfalls eine Maßnahme zur Vorbeugung von Burnout dar, wie zum Beispiel die Modifizierung überhöhter, unrealistische Leistungsansprüche an die eigene Person durch Akzeptanz der Tatsache, dass es einem Lehrer nicht möglich sein kann, allen Schülern zu jeder Zeit gleich gerecht zu werden und dass nicht jede Unterrichtsstunde perfekt vorbereitet sein kann und schon gar nicht perfekt verlaufen muß.

Im Kontext von Lehrer-Fortbildungsangeboten zur Burnout-Prävention, in denen u.a. ein individueller Umgang mit schulischen Stress- und Belastungsmomenten vermittelt werden soll, gibt es unterschiedliche Ansätze und Vorgehensweisen, die jedoch häufig sich überschneidende Bausteine enthalten. Auf einige wesentliche Ansätze soll im folgenden eingegangen werden.

(1) Entspannungstechniken

Entspannungsübungen können als bedeutsame Vorbeugungs- und Hilfsmaßnahmen bei negativen Belastungsfolgen bzw. Burnout betrachtet werden und sind ein wichtiger Baustein in vielen psychotherapeutischen Vorgehensweisen (vgl. Miller 1993). Durch gezielte Entspannungsübungen können insbesondere negative, „burnout-relevante“ Gefühlszustände wie Wut, Ärger oder Angst abgebaut werden. Durch die positive Erfahrung, sich in Stress-Situationen besser kontrollieren zu können, kann zudem eine Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstsicherheit bewirken. Unter die Entspannungsverfahren, deren Effektivität als erwiesen gilt, fallen insbesondere zwei Methoden: Dies sind (1) die Progressive Muskelrelaxation (PMR) nach Jacobson (z.B. Handbuch von Bernstein & Borkovec 2000) und (2) das Autogene Training nach Schultz (z.B. Krapf 1994).

(2) Stress-Bewältigungstraining / Angst-Bewältigungstraining / Belastungsmanagement / Kognitive Umstrukturierung

Es gibt zahlreiche Maßnahmen und Trainings, die zur Stress-, Belastungs- oder Angst-Bewältigung gedacht sind. Rudow (2000) empfielt das Stress-Inokulationstraining (SIT) von Meichenbaum (1991), welches bereits zur Vorbeugung von Stress-Symptomen erfolgreich mit Lehrern durchgeführt wurde (vgl. auch Kramis-Aebischer 1995). Zumeist beinhalten derartige Trainingskonzepte mehrere Einzeltechniken: Neben Informationen über Stress-Konzepte lernen die Lehrer in gezielten Übungen die bewußte Wahrnehmung von burnout-fördernden Belastungskomponenten in ihrer Arbeit, die sich

überwiegend auf die Lehrer-Schüler-Beziehung beziehen, das frühzeitige Registrieren von ersten Burnout-Warnsymptomen sowie Entspannungstechniken. Darüber hinaus wird über die Bewußtmachung von irrealen berufsbezogenen Einstellungen (z.B. überzogene Leistungsanforderungen an sich selbst und an die Schüler) durch kognitive Umstrukturierungstechniken eine Veränderung bzw. Umbewertung der überzogenen Erwartungen erreicht. Hier ist etwa der sogenannte „Sokratische Dialog“ als methodisches Vorgehen aus der Rational-Emotiven-Therapie (RET) von Ellis (1977) angesprochen (vgl. u.a. Meidinger & Enders 1997). Dies erfolgt durch Bewußtmachung und durch „Ad-Absurdum-Führen“ der irrealen Einstellungen sowie durch Ersetzen der pathologischen Gedanken („Ich muß immer perfekt sein und ich muß von allen geliebt werden!“) durch realistätsnahe Erwartungen an sich selbst und an die berufsbezogene Umwelt. Ferner kann durch das Erarbeiten und Trainieren von Problemlösungsstrategien in Form von Rollenspielen oder Vorstellungsübungen, die auch (schrittweise) in der Realität anzuwenden sind, die eigene Selbstsicherheit, die vor allem in Konfliktsituationen mit Schülern wichtig ist, gesteigert werden. Durch positive Selbstinstruktionen und Selbstverstärkung, werden die emotions- und selbstkontrollbezogenen sowie umweltbezogenen Bewältigungskompetenzen gestärkt, so dass die Lehrer durch ihr erworbenes Wissen über Stressoren und konstruktive Bewältigungsstrategien sowie ihre gestiegende Selbstkenntnis auftretende Stress- und Problemsituationen systematischer und effektiver lösen können (vgl. auch Rudow 2000 sowie Hillert et al. 2001a).

Als Trainingsprogramm zum erfolgreichen Umgang mit angstauslösenden pädagogischen Situationen wurde von Jehle & Nord-Rüdiger (1991) unter dem Namen „Frankfurter Lehrer-Angst-Selbst-Hilfe“ (FLASH) konzipert. Es basiert auf einem von Lehrern selbst geleiteten Selbsthilfe-Konzept, bei dem in Kleingruppen individuelle Angst-Bewältigungskonzepte erarbeitet werden. Eine Evaluierung des FLASH-Trainingsprogramms steht noch aus. (vgl. zur Angstbewältigung auch Gudjons1993).

Von Rudow (1993, 1997) liegt ein unveröffentlichtes Konzept für ein Belastungs-Management-Training für Lehrer (BMT-L) vor, welches im wesentlichen auf seinem Belastungs-Beanspruchungs-Bewältigungskonzept basiert. Die Lehrer lernen Entspannung, die Identifikation von Belastungsfaktoren in der Lehrertätigkeit sowie von negativen Beanspruchungsreaktionen und –folgen, die Anwendung kognitiver Techniken zur Bewältigung , die Veränderung berufsrelevanter Einstellungen und Steigerung ihrer Selbstsicherheit, systematisches Lösen schulbezogener Problemsituationen sowie Ausgleichsmöglichkeiten zur beruflichen Belastungen durch regelmäßige Freizeitaktivitäten. Zudem ist eine Rückfall-Prävention vorgesehen zum Erfahrungsaustausch und zur Korrektur möglichen Fehlverhaltens (vgl. Rudow 2000). Es liegen – unter jeweils ähnlichen Bezeichnungen - noch zahlreiche weitere Konzepte zur Konfliktbewältigung, zum Angstabbau oder

zur Stress-Prävention vor, die zumeist ähnliche Trainingsmodule beinhalten (z.B. von Kretschmann 1997, Kramis-Aebischer 1995 oder Kessler & Gallen 1995).

(4) Soziales Kompetenz Training / Partnerzentrierte Gesprächsführung / Selbstsicherheitstraining

Trainingsprogramme zur Steigerung der sozialen Kompetenzen beziehen sich unter anderem auf angemessenes Gesprächsverhalten in Konflikt- und Beratungssituationen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie auf eine Erhöhung der Selbstsicherheit und Selbstbehauptung.

Es existiert eine Palette an Kommunikations- und Verhaltenstrainings zum Aufbau sozialer Kompetenzen, u.a. von Schwäbisch & Siems (1995), Olszewski (1993), Hinsch & Pfingsten (1998) oder De Muynck & Ullrich (1976), die sich auf unterschiedliche Personengruppen beziehen.

Speziell auf Lehrer zugeschnitten geht es bei der Verbesserung der sozialen Kompetenzen vor allem um eine effektive Reduzierung von Unterrichtsstörungen und Konflikten durch Aggressionen zwischen Schülern untereinander oder innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion. Hierbei wird - neben der Analyse der eigenen emotionalen und handlungsbezogenen Reaktionen in Konfliktsituationen - auch auf eine Erhöhung der Selbstsicherheit der Lehrer und den Aufbau von verfügbaren Strategien im Umgang mit aggressiven und provozierenden Schülern eingegangen (vgl. auch Hillert et al. 2001a). Zu nennen wäre in diesem Zusammenhang u.a. das bereits evaluierte Konstanzer Trainingsmodell (KTM) von Tennstädt, Krause, Humpert & Dann (1990).

(5) Gesundheitserziehung / Belastungsausgleich / Zeitmanagement

Die ermittelten hohen Zusammenhänge zwischen Burnout und Beeinträchtigungen auf psychischer sowie physischer Ebene weisen auf einen Bedarf an ganzheitlicher Betrachtung (nicht nur auf emotional-kognitiver, sondern auch auf körperlicher Ebene) des Phänomens und entsprechende Schutzmaßnahmen hin, die als letzter Aspekt der personenbezogenen Möglichkeiten angesprochen werden sollen. Zur Vorbeugung bzw. frühzeitigen Hilfe bei psychosomatischen Beschwerden wäre eine höheres Gesundheitsbewußtsein und eine verstärkte Reflexion des eigenen Befindens und der eigenen Belastungssituation sinnvoll (vgl. Frey 1997). Die aktive Wahrnehmung und Teilnahme an einer Gesundheitserziehung (in Lehrerfortbildungen oder allgemeiner in VHS-Kursen sowie in Sportvereinen), die nicht nur für Schüler, sondern auch und gerade *für Lehrer* gedacht ist. In derartigen Kursen wird gezielt auf ungesunde Verhaltensweisen und Eßgewohnheiten sowie dauerhaft schädigende Einflüsse am Arbeitsplatz eingegangen, gleichzeitig werden gesundheitsfördernde, belastungsausgleichende Möglichkeiten (u.a. gezielte Freizeitaktivitäten) sowie Strategien für ein effektiveres Zeitmanagement aufzeigt, die insgesamt als unterstützende Maßnahmen zur ganzheitlichen Gesundheitserhaltung zu betrachten sind. Nicht zuletzt gehört hierzu auch das Bemühen und der feste Vorsatz, regelmäßig *sich selbst* etwas Gutes zu tun (vgl. Nee 1993).

19.3.2 Arbeits- und organisationsbezogene Ansätze

Neben den auf die Einzelperson bezogenen Ansätzen kommen eine Reihe **arbeits- und organisationsbezogener** Gesichtspunkte hinzu, die sich auf eine Verbesserung der jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen sowie auf Aspekte, die allgemein mit der Tätigkeitsausübung des Lehrerberufes zusammenhängen, konzentrieren. Die zahlreichen und in ihrer Stärke bedeutsamen Effekte der arbeits- und umweltbezogenen Rahmenbedingungen auf das Ausbrennen konnten durch die im Modell postulierten (vorwiegend indirekten) Beziehungsstrukturen belegt werden und lassen Rückschlüsse auf Maßnahmen zur Prävention und Intervention von negativen Beanspruchungssymptomen bzw. Burnout auf der Ebene der Arbeitsbedingungen und Organisationsstruktur zu. Besonders deutlich konnte der Einfluß der Variablen Schulklima, Kommunikationsstrukturen, Schulalltagsprobleme sowie Erhalt an sozialer Unterstützung gezeigt werden. Eine naheliegende Schlußfolgerung wäre die gezielte Veränderung problematischer Bedingungen an der Schule und – soweit veränderbar – solcher Tätigkeitsmerkmale, die sich als besondere Belastungsfaktoren negativ auf das Wohlbefinden der Lehrer auswirken. Zur allgemeinen Belastungsreduzierung sowie zur Prävention von Burnout könnten nach den Äußerungen der Lehrer und den Analysen folgende Maßnahmen sinnvoll sein:

(1) Neuregelung der Unterrichtspflichtstunden

Den Ergebnissen zufolge geht es weniger um eine generelle Reduzierung der Unterrichtsstunden als um eine differenzierte Neubewertung der Pflichtstundenzahlen in Abhängigkeit von arbeitsintensiveren Fächern (d.h. Fächer mit erhöhtem Aufwand für die Stundenvorbereitung oder Korrekturen), oder von Klassenleitungsfunktionen, die u.a. mit erhöhtem Organisations- und Verwaltungsaufwand verbunden sind. Die Zusammenhangsanalysen weisen vor allem auf einen Zusammenhang zwischen der Zuhause verbrachten Arbeitszeit mit Korrekturen bzw. Unterrichtsvorbereitungen und Emotionaler Erschöpfung hin (vgl. auch Wegner & Szadkowski 1999). Folglich ist die Forderung nach einer differenzierteren Berechnung der Unterrichtspflichtstunden naheliegend.

(2) Überarbeitung des Curriculums bzw. Streichung von überholten Lehrplaninhalten

Lehrer haben ohne Zweifel eine breite Palette an Aufgaben zu erfüllen. Diese Aufgabenvielfalt stellt nach Rudow (2000) eher eine *quantitative Überforderung* dar, und zum Teil auch eine *qualitative Unterforderung*. In diesem Zusammenhang wären Überlegungen angebracht, inwieweit eine Reduzierung der übervollen Lehrpläne ohne inhaltliche Qualitätseinbußen sinnvoll sein könnten (z.B. durch mehr fächer- oder jahrgangsübergreifenden Unterricht).

(3) Einführung von Sozialarbeiterstellen an Schulen bzw. mehr Doppelbesetzung im Unterricht

Die häufig beklagte und im Steigen begriffene Zahl an verhaltensauffälligen Schülern schafft einen großen Bedarf an festen Sozialarbeiterstellen an Schulen. Hierdurch könnte u.a. gezielter an Problemen wie Aggressions- und Gewaltbereitschaft unter Schülern oder mangelnde Erziehung durch (getrennt lebende, ganztägig arbeitende oder einfach überforderte) Eltern gearbeitet werden. Daneben wäre die Möglichkeit von Doppelbesetzungen speziell in Klassen mit „Problemschülern" eine große Entlastung für Lehrer und würde bessere Möglichkeiten zur Differenzierung bzw. gezielten Förderung einzelner Schüler zulassen.

(4) Verringerung der Klassenstärken,

Die Reduzierung der Schülerzahl in den Klassen würde nicht nur die Belastung der Lehrer reduzieren, sondern ließe auch mehr Raum für die persönliche Zuwendung zu einzelnen Schülern, so dass diese Maßnahme möglicherweise zur Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses beitragen könnte. (Diese Vermutung konnte jedoch empirisch nicht belegt werden).

(5) Reduzierung von Verwaltungsarbeit („Ent-Bürokratisierung")

In vielen Umfragen wie auch in der vorliegenden Erhebung werden insbesondere Organisations- und Verwaltungsaufgaben als besonders belastend und lästig empfunden. Derartige Aufgaben, die vor allem für Lehrer mit Klassenleitungs- oder Tutorenfunktionen anfallen, sind relativ zeitaufwendig und inhaltlich weniger anspruchsvoll. Zum Beispiel durch die Übernahme einzelner organisatorisch administrativer Aufgaben durch Sekretariate oder aber die generelle Reduzierung von Bürokratie-Aufwand u.a. bei Exkursionen oder Ausflügen wäre eine zeitliche Entlastung der Lehrer erreicht.

(6) Förderung von Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie ‚Konflikt-Management' durch Konfliktgespräche und Mediation

Der Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsmaterial sowie die gemeinsame klassenstufenbezogene Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten, Projekten u.ä. sollte generell durch entsprechende zeitliche Freistellungen gefördert werden (vgl. u.a. Schley 1993). Mit der gemeinsamen Unterrichtsplanung und dem Materialaustausch dürfte neben der zeitlicher Entlastung auch die fachlich-soziale Unterstützung wachsen.

Als vorbeugende Methode des Konflikt-Managements sind auf organisatorischer Seite z.B. klar definierte Rollen- und Aufgabenverteilungen und offene, transparente Informationsweitergabe und Kompetenzregeln für Lehrer und die Schulleitung zu treffen. Als konfliktreduzierende Maßnahmen bei einem beeinträchtigten Schulklima mit Problemen innerhalb des Kollegiums (dessen Extremform das sogenannte ‚Mobbing' ist) oder zwischen Lehrern und Schulleitung, sind das Konfliktgespräch, welches in der Regel von einer Führungskraft geleitet wird. Dabei wird unter bestimmten Gesprächs-

und Verhaltensregeln in Dialogform das entsprechende Problem von den Konfliktparteien thematisiert, Standpunkte geklärt und gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht.

Im Zusammenhang mit Konfliktmanagement ist die Mediation als relativ neue Methode (aus den USA) der Organisationsentwicklung zu nennen, die auch für Schulen praktikabel ist und Vorteile bietet. In der Mediation werden von beiden Konfliktparteien – unterstützt durch den Mediator, der ein externer Schulberater oder kompetenter Psychologe ist - Lösungen und Alternativen erarbeitet und in differenzierter Weise schriftlich in Vertragsform festgehalten.

(7) Erhalt an sozialer Unterstützung bzw. Einführung von sozialen Unterstützungssystemen durch Gesprächskreise, „Pädagogische Konferenzen“ oder Supervision bzw. Coaching

Die Ergebnisse deuten auf einen Zusammenhang zwischen Burnout-Symptomen und der sozialen Unterstützung durch Kollegen, die Schulleitung oder auch durch Schülereltern hin. Regelmäßig stattfindende Selbsthilfegruppen unter Gleichgesinnten bzw. Gesprächskreise zwischen Lehrkräften mit ähnlichen Erfahrungen, sogenannte „Pädagogische Konferenzen“, die in der Dienstzeit verankert sind (vgl. Meidinger & Enders 1997), können hilfreich sein, und sollten zum schulorganisatorischen Bestandteil werden. *Supervision*sangebote können als Einzel- oder Gruppensupervision durchgeführt werden (vgl. Steitz-Kallenbach 1997). Hierbei werden mit einem externen Supervisor oder Berater verschiedene Problembereiche (wie Rollenkonflikte, Kommunikationsprobleme mit Schülern, Kollegen oder der Schulleitung, Vereinbarkeit von Beruf und Familie etc.) thematisiert, wobei es beim sogenannten *Coaching* konkret um die Beratung und Anleitung geht. Zudem gibt es die sogenannte kollegiale Supervision, bei der der Supervisor selbst ebenfalls Lehrer, also ein Kollege ist. Derartige Beratungsmöglichkeiten sollten regelmäßig als fester Organisationsbestandteil vorhanden sein, um für Hilfesuchende problemlos als Anlaufstelle genutzt zu werden (vgl. Rudow 2000). Von Kramis-Aebischer (1995) konnten unter anderem die Wirksamkeit von Supervision sowie Kollegiumsberatung zur Belastungsbewältigung und Burnout-Reduktion belegt werden (vgl. Kramis-Aebischer 1995).

(8) Erhöhung der Mitsprache und Transparenz bei organisatorischen Entscheidungsprozessen

Der klare Zusammenhang zwischen externalen Kontrollüberzeugungen auf der einen Seite und Burnout auf der anderen Seite läßt den Schluß zu, dass auch von arbeitsorgangisatorischer Seite her die *Selbstwahrnehmung der Lehrer* bezüglich ihrer Einflußmöglichkeiten auf schulbezogene Prozesse und Rahmenbedingungen zu beachten ist. Durch stärkere Mitsprachemöglichkeiten z. B. bei der Stundenplangestaltung, oder kollegiale Schulleitungen und verbesserte Kommunikationsstrukturen können Lehrkräfte generell stärkeren Einfluß auf schulorganisatorische Entscheidungsprozesse nehmen und auch verstärkt internale Kontrollüberzeugungen aufbauen.

(9) Gesundheitszirkel bzw. Gesundheitserziehung für Lehrer

Von schulorganisatorischer Seite wäre die Einführung von regelmäßigen ‚Gesundheitszirkeln als Instrument der Personalpflege' sowie von medizinisch-therapeutischen Beratungssprechstunden an Schulen als feste Anlaufstelle für Lehrerinnen und Lehrer mit psychosomatischen Beschwerden ein sinnvoller Ansatz, der die o.g. Aktivitäten der Einzelperson unterstützen könnte. In Gesundheitszirkeln werden in Kleingruppen vor allem psychosoziale Belastungen angesprochen, so dass hierin eine Schutzmaßnahme vor Burnout zu sehen ist. Die teilnehmenden Lehrkräfte lernen, ihre beruflichen psychophysischen Belastungen wahrzunehmen und zu äußern, und werden zur Vorbeugung sowie zur aktiven Bewältigung der Probleme befähigt (vgl. Rudow 2000 oder Rauscher 1999).

(10) Erhöhung der systemischen Rückmeldungsmöglichkeiten

Mangelndes „Feedback" als burnout-verstärkender Faktor wurde u.a. von Gamsjäger (1994) nachgewiesen. In diesem Sinne wären als burnout-hemmende Strategien verschiedene Maßnahmen zur Erhöhung der Rückmeldungsmöglichkeiten für die einzelnen Lehrkräfte denkbar. Systematisches Feedback kann in erster Linie gegeben werden durch (a) die Schulleitung (etwa in Form von regelmäßigen kollegialen Gesprächen), (b) die Einführung von Supervision (s.o.) durch externe Schulpsychologen, (c) Gesprächskreise innerhalb des Kollegiums bzw. kollegiale Supervision, vielleicht auch (d) die Einführung von (für Lehrer *freiwilligen*) Evaluierungen des Unterrichts, z.B. in Form von Evaluations-Fragebögen, in denen Schüler einmal pro Halbjahr Gelegenheit haben, ihrem Lehrer eine Rückmeldung darüber zu geben, wie gut sein Unterricht und sein Erziehungsstil bei den „Adressaten" ankommt bzw. was verändert werden könnte (vgl. Fölsch 1997).

(11) Verbesserung der materiellen und räumlichen Ausstattung der Schulen / Beseitigung ergonomischer Mängel

Eine ansprechende Gestaltung der materiellen und baulichen Rahmenbedingungen trägt sicher zu einer angenehmen Arbeitsatmosphäre bei. Wünschenswert sind genügend Rückzugs- und Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb des Unterrichts durch entsprechendes Arbeitsmaterial, PCs sowie durch räumliche Gegebenheiten. Derartige Bedingungen würden dem Lehrer mehr Spielraum in der Gestaltung des Unterrichts ermöglichen. Die Gestaltung des Klassenraumes kann ggf. durch Eigeninitiative von Schülern und Eltern mitgetragen werden. Für die Beschaffung von abwechslungsreichem Arbeitsmaterial und Medien sind vor allem Gelder bzw. entsprechende Schuletats notwendig (oder z.B. Spenden älterer Computermodelle von Firmen). (Die Beseitigung ergonomischer Mängel wie etwa rückenschädigende Bestuhlung, zu niedrige Arbeitstische, erhöhte Lärmbelastung etc. sind durch entsprechende Maßnahmen zu beseitigen, die allerdings in Zeiten knapper Finanzhaushalte – nicht nur in den neuen Bundesländern – ebenfalls eher gering ausfallen dürften).

19.4 Zusammenfassender Überblick der Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Die Zusammenstellung der Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Beanspruchungssymptomen bzw. Burnout *kann und soll* im Rahmen dieser Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr sollte vor allem auf solche Ansätze eingegangen, die aufgrund der empirischen Ergebnisse naheliegend sind und durch eine Reihe von veröffentlichten Trainings bzw. Kurs-Bausteinen erweitert wurden. Die Ausführungen über verschiedene Möglichkeiten und Ansätze zur Belastungsreduzierung sowie zur Prävention und Intervention von Burnout-Symptomen sollen abschließend in einer tabellarischen Übersicht zusammengefaßt werden. Der Überblick lehnt sich zum Teil an die Vorgabe von Rudow (2000, S. 110-112) an, wobei die folgende Darstellung um einige Punkte ergänzt und umstrukturiert wurde. Unter anderem wurde die von Rudow vorgenommene Trennung zwischen Arbeit und Organisation nicht übernommen, da diese Differenzierung m.E. nach nicht immer eindeutig durchzuhalten ist. Die grundsätzliche Einteilung in die zwei Bereiche (1) Arbeits- und Organisationsbezogene Maßnahmen (Arbeitsbedingungen und Arbeitsumwelt als Problemquelle bzw. Ansatzpunkt) sowie (2) Personenbezogene Maßnahmen (das Individuum als Problemquelle bzw. Ansatzpunkt) erscheint konsequenter, wobei sich auch hier zum Teil Überschneidungen ergeben können (vgl. Tab. 19.2).

Insgesamt dürfte zweifellos eine Kombination mehrerer Maßnahmen, die sowohl bei der **Einzelperson** als auch am **Arbeitsplatz Schule** ansetzen, die besten Erfolgsaussichten zur Prävention und Intervention negativer Beanspruchungssymptome haben (systemische Strategien). Da die Ursachen und Verstärkungsfaktoren des Burnout-Syndroms vielfältig sind und auf mehreren Ebenen gesucht werden müssen, wie in dieser Arbeit zweifelsfrei anhand des multikausalen Burnout-Bedingungsmodells aufgezeigt werden konnte, sind auch die Ansätze zum Schutz bzw. zur Abhilfe entsprechend breit gefächert. Ähnlich wie Rudow (2000) sehen auch Richter & Hacker (1998) in den Arbeitsanforderungen, die aus der Organisations- und Arbeitsgestaltung herrühren, eine Schlüsselrolle sowohl bei der Burnout-Entstehung wie auch bei seiner Bekämpfung. Dennoch ist „ein konzertiertes System von Maßnahmen erforderlich, wenn diesem vielseitig bedingten Phänomen prinzipiell begegnet werden soll“ (Richter & Hacker, 1998, S.154). Demzufolge sollten unter der breiten Palette an Vorgehensweisen - von denen bislang nur sehr wenige bzw. nur sehr vereinzelt tatsächlich an Schulen realisiert und noch seltener evaluiert worden sind - **arbeits- und organisationsbezogene sowie individuelle Ansätze als sich ergänzende Komponenten** im Kontext der Diskussion über effektive Präventions- und Interventionsmaßnahmen des Burnout-Phänomens betrachtet werden und idealerweise gleichermaßen - im Sinne des ganzheitlichen multikausalen Burnout-Modells - Berücksichtigung finden.

Möglichkeiten eines effektiven Umgangs mit Belastungs- und Gefährdungsquellen zur Prävention und Intervention von Beanspruchungssymptomen und Burnout	
Belastung / Gefährdungsquelle	**Maßnahmen / Vorschläge**
A Problemquelle: UMWELT / ARBEIT	**Organisations- und arbeitsbezogene Maßnahmen**
Probleme mit Führung und Management / Mangel an Transparenz in Organisations- und Entscheidungsabläufen	Einführung von Führungsleitsätzen, Führungsschulung, Workshop mit Personalrat, Prüfung der Kommunikationsstrukturen und Informationsmethoden
Mangel an Teamarbeit	Einführung und zeitliche Förderung von Gruppenarbeit und gemeinsamer Planung bzw. Durchführung von Unterrichtseinheiten/ Projekten, Maßnahmen zur Teamentwicklung
Mangel an sozialer Unterstützung	Einführung von Unterstützungssystemen, (zeitliche) Förderung von Material- und Erfahrungsaustausch der Kollegen, Gesprächskreise, „Pädagogische Konferenzen“ etc.
Mangel an Feedback / Mangel an Motivationssystemen	Einführung von regelmäßigen Einzelgesprächen zwischen Schulleitung und Lehrern, kollegiale Beratung bzw. Rückmeldung nach gegenseitigen Unterrichtsbesuchen, regelmäßige freiwillige Evaluierung (z.B. Schülerfragebogen), evtl. Einführung leistungsabhängiger Bezahlung
Konflikte / Mobbing innerhalb des Kollegiums	Durchführung einer Konfliktanalyse, Einführung von Teamcoaching oder Mediation
Erhöhte Klassenfrequenz bzw. ungünstige Zusammensetzung	Beratung mit Schulbehörde, Verstärkung der Doppelbesetzung in Klassen bzw. Senkung der Grenzwerte zur Klassenteilung, Einführung von festen Stellen für Schulsozialarbeit
Mängel in der materiellen Ausstattung / Mängel des Schulgebäudes	Beschaffung oder (Um-)Gestaltung von Lehrmitteln, Austausch unter Kollegen, Beratung mit Kommune, Aktionen zur Spendensammlung, Renovierungsmaßnahmen evtl. mit Elternbeteiligung
Fehlen eines Schulprofils, Mangel an Schulkultur	Entwicklung und Einführung von Organisations-grundsätzen, Leitlinien und Visionen, Diskussionen zur pädagogisch-inhaltlichen Profilbildung der Schule
Gesundheitliche Überforderung (physisch / psychisch)	Regelmäßige arbeitsmedizinische Vorsorge-untersuchungen und Gesundheitsberatungen, Einführung von Gesundheitszirkeln
Arbeitsbezogene Überforderung (quantitativ)	Neuregelung des Pausen- bzw. Aufsichtssystems und des Stundenplans, Überprüfung möglicher Aufgabenreduktionen (z.B. Abbau / Vereinfachung bürokratischer Verwaltungsaufgaben), Überarbeitung der Lehrpläne mit aktualisierter ‚Prioritätensetzung‘ der Inhalte, Förderung von Teamarbeit und Doppelbesetzung, Reduzierung der Pflichtklausuren

Fortsetzung

Belastung / Gefährdungsquelle	**Maßnahmen / Vorschläge**
(A Problemquelle: UMWELT / ARBEIT	**Organisations- und arbeitsbezogene Maßnahmen)**
Arbeitszeit-Überlastung	Neuregelung der Unterrichtspflichtstunden (z.B. Berücksichtigung von unterschiedlichem Korrekturaufwand der Fächer, Dienstalter, Klassenleitungsfunktionen etc.), Reduktion von Arbeitsaufgaben, Veränderung des Stundenplans und der Arbeitsorganisation (z.B. weitgehende Vermeidung von Freistunden)
Ergonomische Mängel, Probleme durch Lärm, Klima, Beleuchtung	Überprüfung der Mängel und Einführung norm-gerechter Möblierung, Belichtung, Blenden, Klima-Anlagen, Farbgestaltung an Wänden /Decken, Schallschutzmaßnahmen etc., disziplinarische Einflußnahme auf Lärmquellen (z.B. Einführung von „Ruhezonen“)
B Problemquelle: INDIVIDUUM	**Personenbezogene Maßnahmen**
Mangel an Entspannungsfähigkeit und Erholungspotentialen sowie an eigener Abgrenzungsfähigkeit	Lehrerfortbildung zum Erlernen von Entspannungsmethoden: Progressive Muskelrelaxation (PMR) oder Autogenes Training (AT), Verbesserung des ‚Zeit-Managements‘, Schaffung konkreter Ausgleichsaktivitäten in der Freizeit sowie Erarbeitung von ‚Selbstabgrenzungsstrategien‘
Eingeschränkte Sozialkompetenzen / Problemlösefähigkeiten im Umgang mit aggressiv-schwierigen Schülern	Verhaltenstrainings: Soziales Kompetenz-Training, Erlernen von Problemlösetechniken, Einführung in personenzentrierte Gesprächsführung u.a. Kommunikationstrainings, Stress-Bewältigungstraining (z.B. SIT), kollegiale oder externe Supervision, Analyse und Beratung durch Schulpsychologen
Eingeschränkte methodisch-didaktische Kompetenzen	kollegiale Supervision, Erfahrungs-, Ideen- und Materialaustausch, Teamarbeit / gemeinsame Vorbereitungen, Analyse von Lehrmethoden, gezielte Lehrerfortbildung zur Erweiterung der didaktisch-methodischen Kenntnisse
Irrationale unangemessene Einstellungen / überhöhte Leistungsansprüche an sich selbst (und an andere)	Kognitives Training bzw. kognitive Umstrukturierung (z.B. BMT-L): Modifikation der subjektiven Einstellungen: Abbau von unrealistischen Ansprüchen / Aufbau von adäquaten Erwartungen, Teilnahme an Gesprächskreisen
Mangel an Selbstsicherheit, reduziertes berufliches Selbstwirksamkeitserleben / externale Kontrollüberzeugungen	Selbstsicherheitstraining, Soziales Kompetenz-Training, Supervision, psychotherapeutische Unterstützung
Psychosomatische Beeinträchtigungen, Emotionale Befindensstörungen, Ängste, Burnout-Symptome	Psychotherapeutische Behandlung, Gesundheitserziehung auch für Lehrer, gezielte Anwendung von Entspannungstechniken (s.o.), Schaffung von Ausgleichsmöglichkeiten, Belastungs-Management-Training (BMT-L), Teilnahme an Gesprächsgruppen, psychologische Beratung, Coaching, Angst-Bewältigungstraining (z.B. FLASH), Stress-Bewältigungstraining (z.B. SIT)

Tab. 19.2: Überblick der Möglichkeiten des Arbeits- und Gesundheitsschutzes im Lehrerberuf zur Prävention und Intervention von Symptomen der Über-Beanspruchung bzw. von Burnout (in Anlehnung an Rudow (2000) S. 101-112; modifiziert und erweitert).

IV. RESÜMÉ

20 Diskussion – Konsequenzen – Ausblick

Aufgrund des konzeptionellen Vorgehens dieser Arbeit, jedes Kapitel mit einer Zusammenfassung zu beenden und bereits auf kritische Aspekte einzugehen, wird darauf verzichtet, an dieser Stelle die besprochenen differenzierten Ergebnisse noch einmal im Einzelnen zu wiederholen. Diese sind den entsprechenden Schlusspassagen zu entnehmen. Dennoch sollen im Diskussionsteil vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit unter Berücksichtigung kritischer Aspekte diskutiert, Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen abgeleitet sowie Empfehlungen für weiteren Forschungsbedarf gegeben werden.

20.1 Diskussion wesentlicher Ergebnisse

Zunächst ist zu betonen, dass die *Existenz* eines – wie auch immer genau definierten – sozialen Stress-Phänomens namens ‚Burnout' schon im Vorfeld dieser Untersuchung als *unbestritten* gelten konnte und dessen quantitative und qualitative Existenz mit der vorliegenden Studie weiter bekräftigt wird. Nicht ganz unumstritten ist dagegen die Beantwortung der *Frage, inwieweit dieses Syndrom in der Lehrerschaft tatsächlich verbreitet ist*. Hier schwanken die Angaben zum Teil beträchtlich, was unter anderem auch mit dessen Erfassung zusammenhängen dürfte (s.u.). Da sich die *Burnout-Forschung* im Vergleich zur Erforschung anderer Konstrukte der Beanspruchung *(noch) im Bereich der Grundlagenforschung* befindet, sind zur Zeit *noch immer ‚Basisarbeiten' notwendig* sowohl (a) zur genaueren und auf größeren Stichprobenumfängen basierenden Ergebnissen in bezug auf die (gruppenspezifische) Verbreitung von Burnout – die Notwendigkeit der Ermittlung von Normwerten für *deutschsprachige* Populationen ist hiermit ebenfalls angesprochen – sowie (b) für Erkenntniszuwächse in bezug auf existierende Zusammenhänge im Entstehungs- und Aufrechterhaltungs*prozeß* des Syndroms.

(1) Zur Erfassung und Konzept des Burnout-Konstruktes.

Zur Erfassung von Burnout wurde in der vorliegenden Untersuchung die *deutsche Version des Maslach Burnout Inventory (MBI-D) nach Barth (1985)* eingesetzt, wobei zur Vereinheitlichung des Datensatzes die ursprünglich siebenstufige Skalierung in eine Vierer-Skalierung umgewandelt wurde. In diesem Zusammenhang wurden dessen Skalen- und Item-Qualitäten überprüft, wobei zwei Items ausgeschlossen wurden. Verbunden mit der Analyse des MBI-D wurde auch die von den Testautoren unterstellte (faktorenanalytische) *Konzeption des Ausbrennens* überprüft: Nach dem Konzept von Maslach & Jackson (1981, 1986) besteht Burnout aus drei Dimensionen ‚Emotionale

Erschöpfung‘ (EE), ‚Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit‘ (PA) und ‚Depersonalisierung‘ (DP). Während sich die beiden ersten Dimensionen auch anhand des vorliegenden Datensatzes relativ klar auf ein verwandtes Konstrukt beziehen lassen, Belastungserleben bzw. Stress (bei EE) sowie berufliche Unzufriedenheit (bei PA), kann für die dritte Dimension (DP) keine eindeutige Zuschreibung zu einem verwandten Beanspruchungskonstrukt vorgenommen werden. Die Dimension Depersonalisierung beinhaltet die qualitative Beschreibung der arbeitsbedingten Sozialbeziehungen und stellt somit die *soziale Komponente* des Burnout-Konstruktes dar. Beim Ausbrennen handelt es sich definitionsgemäß um einen langsamen, beinahe unauffällig voranschreitenden Prozeß in Folge von lang andauerndem, nicht angemessen bewältigten Stress, bei dem sich Gefühle der emotionalen Erschöpfung und die subjektive Wahrnehmung einer eingeschränkten beruflichen Leistungsfähigkeit einstellen. Hinzu kommt eine drastische Verschlechterung der sozialen Kontakte am Arbeitsplatz, die sich in bestimmten zynischen, abwertenden und distanzierenden Einstellungen gegenüber den „Klienten, Patienten, Schülern, Hilfesuchenden etc.“ bzw. entsprechenden Handlungstendenzen im sozialen Umgang mit diesen Personen zeigen. Bezüglich des genauen prozeßhaften Verlaufs der Burnout-Entwicklung, also über die chronologische Abfolge der drei Dimensionen bestehen weitgehende Unklarheiten bzw. widersprüchliche Auffassungen. Relative Übereinstimmung der unterschiedlichen Konzeptionen herrscht jedoch zumindest darin, dass es nur im Zusammenspiel der drei Dimensionen tatsächlich zum Ausbrennen kommt. Insofern hebt sich das Burnout-Syndrom, welches charakteristisch ist für Berufe mit relativ lang andauerndem engen Kontakt auf helfender, vermittelnder und sozialer Ebene, von anderen stress-ähnlichen Konzepten ab. Durch seine weitgehende Begrenzung auf die sogenannten „Sozial- und Helferberufe“ sowie durch die Kombination der drei Dimensionen ist *Burnout relativ eindeutig von nahe verwandten Beanspruchungskonstrukten abgrenzbar.*

Insgesamt konnte die Validität des MBI-D zwar bestätigt werden, wobei die von Maslach & Jackson postulierte *dreifaktorielle Struktur nur bedingt aufrechterhalten werden kann*, denn die Dimension Depersonalisierung wird nicht eindeutig mit dem vorliegenden Datensatz abgebildet. Vielmehr ergeben sich faktorenanalytisch gewonnene Hinweise für eine *Aufsplittung in eine (a) verhaltensbezogene und eine (b) einstellungsbezogene Form der Depersonalisierung*. Dieser Ansatz wird auch von Gamsjäger (1994) gefunden, wobei dessen Ergebnis auf einem deutlich kleineren Stichprobenumfang von kaum über 100 Fällen basiert (vgl. auch Neubach & Schmidt 2000). Da sich mit dem hier vorliegenden Datensatz die zwei anderen Burnout-Dimensionen faktorenanalytisch abbilden lassen und die (insgesamt nur fünf) Items des dritten und vierten Faktors zusammengelegt die Dimension Depersonalisierung mit noch zufriedenstellenden Subskalenqualitäten abbilden, wurden bei den weiteren Auswertungen die von den Testautoren des MBI vorgesehenen drei Burnout-Dimensionen beibehalten. Dennoch bleibt für die Gesamtbewertung des Burnout-Konzeptes

festzuhalten, dass von Maslach & Jackson möglicherweise bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes die Bedeutung der Dimension Depersonalisierung, für die im Fragebogen die geringste Itemzahl vorgesehen ist, unterschätzt wird. Gleiches gilt für das Burnout-Phasenmodell von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1984, 1988), bei dem Depersonalisierung als zuerst auftretende und am wenigsten gewichtet Burnout-Dimension betrachtet wird. Dies ist – auch im Sinne seiner Abgrenzung zu verwandten Konzepten - anzuzweifeln, zumal gerade depersonalisierende Verhaltensweisen bzw. zynisch-negative Einstellungen einen gravierenden Aspekt des Ausbrennens darstellen und den Erkenntnissen von Barth (1990) oder auch Knauder (1996) zufolge diese Dimension als zeitlich letzte, aber entscheidende Komponente im Prozess des Ausbrennens stehen dürfte. Letztlich entscheidet aber offensichtlich das Vorliegen von starken Depersonalisierungs-Tendenzen, die zur emotionalen Erschöpfung und zur reduzierten Leistungsfähigkeit hinzukommen, darüber, ob eine Person in hohem Maße ausgebrannt ist oder nicht. Die vorliegenden Daten sprechen ebenfalls dafür, dass Depersonalisierung als zeitlich letzte Dimension im Burnout-Prozess hinzukommt und damit auch die von Barth vermuteten Abweichungen zum Phasenmodell von Golembiewski & Munzenrider zu bekräftigen sind.

(2) Zur Verteilung von Burnout.

Für die untersuchte Gesamtstichprobe mit n=975 Lehrerinnen und Lehrern von insgesamt 38 Gymnasien aus drei deutschen Bundesländern ergab sich ein Anteil von rund einem Viertel in hohem Maße vom Ausbrennen betroffener Lehrkräfte. Je nachdem, ob der anhand einer Summenformel berechnete Burnout- Gesamtwert (nach Maslach & Jackson 1981) oder die beiden höchsten Burnout-Phasen (nach dem Phasenmodell von Golembiewski & Munzenrider 1981, 1984, 1988) als Grundlage genommen werden, liegen die Anteile bei 25,1 Prozent oder 23,5 Prozent ausgebrannter Lehrerinnen und Lehrer. Nimmt man eine strengere Einteilung vor, und rechnet nur die zur Phase 8 gehörenden Fälle, bei denen sich erhöhte Ausprägungen auf allen drei Dimensionen zeigen, zu den „tatsächlich ausgebrannten“ Personen, erhält man für die Befragten einen Anteil von 15,6 Prozent Lehrkräften, die sich in der Endphase des Burnout befinden. Weitere 7,9 Prozent wären dann zumindest als stark burnout-gefährdet einzustufen (diese Personen sind nach der Einteilung entsprechend der Autoren des Phasenmodells der Burnout-Phase 7 zuzuordnen). Diese Ergebnisse liegen innerhalb der Spannweite, die sich aus der Sichtung vorliegender Vergleichsstudien des deutschen Sprachraumes ergibt, nach denen die berichteten Anteile ausgebrannter Lehrkräfte zwischen 20 und 30 Prozent betragen (vgl. u.a. Rudow 1994; Gamsjäger 1994; Barth 1990/1997; Bauer & Kanders 1998). Nach US-amerikanischen Studien liegen die Anteile der hochgradig Betroffenen sogar höher: Den Ergebnissen einschlägiger Studien aus den USA zufolge befinden sich durchschnittlich rund ein Drittel der amerikanischen Lehrer in der letzten Burnout-Phase (vgl. Rudow 1994; Barth 1990). Allerdings sind deutsche und amerikanische Populationen aus den

unten genannten kulturspezifischen und schulspezifischen Gründen nur bedingt miteinander vergleichbar.

Eine *Problematik bei der Bewertung* der genannten Prozentwerte, die in dieser Arbeit ausführlich besprochen wurde, liegt sicherlich in den jeweils für die Dichotomisierung oder Trichotomisierung der Verteilungen angewendeten *Kriterien zur Klassifizierung* in „hoch-niedrig ausgebrannt" bzw. „Klinische versus Normalstichprobe" oder „stark-durchschnittlich-geringfügig vom Ausbrennen betroffen". Für die *Wahl der sogenannten „Cut-off-Points"* gibt es verschiedene Vorschläge, die eingehend verglichen und diskutiert wurden (vgl. hierzu Kap. 10). Für die hier vorgelegten Zahlen bezüglich des *Burnout-Gesamtwertes* wurden die von Barth (1990) an einer deutschen Lehrerstichprobe ermittelten (und für die hier analysierten Daten bezüglich der eingesetzten modifizierten Skalierung sowie Itemzahl des MBI-D entsprechend umgerechneten) Cut-off-Points zur Einteilung in eine ‚Normalstichprobe' versus ‚Klinische Stichprobe' ausgewählt. Personen der ‚Klinischen Stichprobe' kommen nach den Ergebnissen von Barth aus eigenem Antrieb kaum aus dem resignierenden „Burnout-Tief" heraus und brauchen dringend therapeutische Hilfe zur Behandlung der Burnout-Symptomatiken bzw. der mit Burnout einhergehenden Beschwerden und psychosomatischen Folgeerscheinungen. Für die *Betrachtung der drei Dimensionen* wurden die von den Testautoren (1986) anhand einer Normierungsstichprobe von n=4.163 US-Lehrern berechneten Cut-off-Points nach entsprechender Umrechnung für die Gegebenheiten des vorliegenden Datensatzes herangezogen. Die Klassifizierung in *Burnout-Phasen* erfolgte nach dem Vorschlag von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1988) anhand der jeweiligen empirischen Stichproben-Mediane der drei Dimensionen. Speziell bei dieser methodischen Vorgehensweise besteht die *Gefahr eines Artefaktes*, so dass möglicherweise eine Überhöhung der ermittelten Zahl an tatsächlich ausgebrannten Personen (die den Burnout-Endphasen zugerechnet werden) vorliegen könnte. In diesem Zusammenhang wurden als Alternative zu dem „gängigen" Einteilungskriterium in Burnout-Phasen, in der vorliegenden Arbeit zwei alternative, theoretisch plausible Einteilungen in hoch bzw. niedrig betroffen vorgenommen (Dichotomisierung bei plus/minus 50 Prozent der Items mit erhöhten Ratings oder am jeweiligen theoretischen Mittelwert der Subskala). Es konnte aufgezeigt werden, dass man beim Anlegen dieser, nicht auf der empirischen Verteilung basierenden, sondern rein mathematischen Einteilungskriterien deutlich weniger hochgradig ausgebrannte Lehrkräfte erhalten würde (vgl. Kap. 10). Inwieweit diese Einteilungskriterien allerdings tatsächlich sinnvoll sind, kann aufgrund nicht vorhandener klinischer Normwerte jedoch auch in dieser Arbeit nicht beurteilt werden. Diese grundlegende Einteilungsproblematik wird in einigen Studien immer wieder mehr oder weniger intensiv diskutiert, wobei in der vorliegenden Arbeit (1.) aufgrund der relativ hohen Übereinstimmung zwischen den Verteilungen für die Burnout-Phasen und den Burnout-Gesamtwert, und (2.) aufgrund der parallelen bzw. vergleichenden Betrachtung mehrerer Burnout-Maße, die vorgelegten Prozent-

zahlen, die - nicht zuletzt aufgrund der Vergleichbarkeit mit anderen Studien nach den gängigen Kriterien ermittelt wurden - als *relativ* gut abgesichert gelten können. Es bleibt jedoch zumindest der begründete Hinweis auf einen nicht unkritischen Umgang mit allgemein in Burnout-Studien vorgelegten Prozentwerten bezüglich ausgebrannter Personengruppen (vgl. auch Enzmann 1996).

Der Befund, dass unter den Befragten, *jeder vierte* Gymnasiallehrer *ausgebrannt oder zumindest stark burnout-gefährdet* zu sein scheint, macht betroffen – unabhängig davon, ob es nach strengerer Klassifizierung auf „nur" 15,9 Prozent (allein in Burnout-Phase 8) oder auf rund 25 Prozent der untersuchten Lehrkräfte zutrifft. Diese Lehrerinnen und Lehrer dürften „behandlungsbedürftig" sein oder wie Barth (1990) es formuliert, zur „Klinischen Stichprobe" gehören, da ihr persönlicher Leidensdruck sehr gravierend ist, wobei die „berufliche tiefe Krisensituation" auch auf den privaten Bereich übergreift, die Betroffenen können aus eigener Kraft kaum aus dem Zustand des „Ausgebrannt-Seins" herauskommen und müßten sich folglich in professionelle (ambulante oder zum Teil sogar stationäre) Behandlung begeben. Diese Personengruppe dürfte – neben den charakteristischen Burnout-Symptomen - unter verschiedenen, zum Teil nahe verwandten Beanspruchungsdimensionen wie hochgradiger Unzufriedenheit, mangelnder Unterrichtsmotivation, starken Versagensängsten und Überlastungsgefühlen bis hin zur Resignation und diversen psychosomatischen Beschwerden leiden. In der Folge wird sich von diesem Personenkreis mit großer Wahrscheinlichkeit ein Großteil frühzeitig pensionieren lassen oder längerfristig aufgrund von Arbeitsunfähigkeit hohe Fehlzeiten aufweisen. Studien, die diesen Zusammenhang belegen, liegen u.a. von Wegner et al. (1999) vor. Sowohl aus wirtschaftlicher und sozialpolitischer Sicht, aber auch aus dem konkreten schulpolitischen Interesse heraus, einen qualitätvollen anregenden Unterricht in lernfördernder Atmosphäre mit motivierten, psychisch und physisch gesunden sowie zufriedenen Lehrkräften zu gewährleisten, verdienen potentiell gefährdete bzw. bereits ausgebrannte Lehrerinnen und Lehrer besondere Aufmerksamkeit.

Die *differenzierte Betrachtung der drei einzelnen Burnout-Dimensionen* ist auf jeden Fall lohnenswert und trägt zum einen zum weiteren Verständnis des komplexen Phänomens bei und ermöglicht eine differenziertere Auswertung, da sich zwischen den Dimensionen durchaus deutliche Unterschiede in den prozentualen Anteilen der jeweils erhöhten Ausprägungen feststellen lassen: Der Anteil hochgradig *emotional erschöpfter* Gymnasiallehrer beträgt ähnlich wie bei den globalen Burnout-Gesamtwerten rund ein Viertel (24,6 Prozent). Dagegen *depersonalisieren* mit nur 6,6 Prozent deutlich weniger als jeder zehnte der Befragten in hohem Maße, während sich für über ein Drittel (34,8 Prozent) der Lehrkräfte eine starke *Einschränkung ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit* ergibt. Folglich scheint die Dimension Depersonalisierung in der untersuchten Lehrerstichprobe eindeutig am wenigsten und das eingeschränkte Selbstwirksamkeitserleben am stärksten ausgeprägt zu sein. Die vergleichsweise geringe Ausprägung der Dimension Depersonalisierung könnte mit der für den

Lehrerberuf sowie für andere soziale Berufe charakteristischen hohen Berufsethik erklärt werden. In den burnout-typischen Berufsbereichen wird allgemein ein relativ hoher Anspruch an die intrinsische Motivation der Mitarbeiter in sozialen und helfenden Berufsfeldern gestellt. Dadurch könnte vermutlich die Hemmschwelle für depersonalisierendes distanziertes Verhalten oder die Äußerung von depersonalisierenden zynisch-abwertenden Einstellungen vergleichsweise hoch sein (vgl. auch Gamsjäger 1994).

Die in publizierten Burnout-Studien vorgefundenen Schwankungen bezüglich der prozentualen Anteile ausgebrannter Lehrkräfte sind zu einem gewissen Teil sicher auch damit zu erklären, dass unterschiedliche Erhebungsinstrumente, die auf verschiedenen Burnout-Konzeptionen basieren, eingesetzt wurden. Aber selbst wenn man den allgemein gebräuchlichsten und validierten Burnout-Fragebogen, Maslach-Burnout-Inventory (MBI) von Maslach & Jackson (1981, 1986) einsetzt, bleibt immer noch die Problematik bestehen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, die mit dem MBI gewonnen Daten auszuwerten, in Burnout-Ausprägungsgrade zu klassifizieren und entsprechend zu interpretieren (s.o.). Vor dem Hintergrund der bestehenden Auswertungs- und Interpretations-problematik wurden die in dieser Arbeit gewonnen Daten durchgehend in sämtlichen statistischen *Analysen für alle drei Burnout-Dimensionen sowie für zwei globale Burnout-Maße*, den Burnout-Gesamtwert und den Burnout-Phasenwert, *parallel ausgewertet und miteinander verglichen* (s.u.).

Die gefundenen prozentualen Anteile ausgebrannter Lehrkräfte entsprechen in dieser Höhe den Erwartungen, denn sie liegen in ähnlicher Größenordnung wie die Angaben verschiedener Vergleichsstudien u.a. von Barth (1990) oder Gamsjäger (1994), wobei die Ergebnisse dieser Studien auf wesentlich geringeren Stichprobenumfängen (n=122 fränkische bzw. n=103 öster-reichische Grund- und Hauptschullehrer) basieren. Die Unterschiede zwischen den Ausprägungen der drei Burnout-Dimensionen gehen in die gleiche Richtung wie sie von Barth oder Gamsjäger berichtet wurden. Die Vermutung liegt nahe, dass die zwischen US-amerikanischen und deutsch(sprachig)en Lehrkräften kulturspezifischen und schulsystembedingten Unterschiede sich offensichtlich auch auf die Dimensionen des Burnout auswirken. In diesem Zusammenhang könnte hypothetisch gefolgert werden, dass die oft zitierte unpersönlichere Kommunikation und allgemein oberflächlicheren Umgangsformen der US-Amerikaner sowie das vergleichsweise anonymere US-Schulsystem eher die Entwicklung von depersonalisierendem Verhalten und Einstellungen zu ermöglichen scheinen als es im deutschsprachigen Raum der Fall ist (vgl. hierzu auch Barth 1990, S. 303). Demgegenüber scheint die berufliche Leistungswahrnehmung für deutsche Gymnasiallehrer von größerer Bedeutung zu sein und wird tendenziell strenger bewertet, d.h. eher als subjektiv eingeschränkt empfunden als es bei amerikanischen Kollegen der Fall zu ist.

Über die Verteilung von Burnout für die Gesamtstichprobe hinaus wurde anhand eines *Bundesländer-Vergleichs* der Frage nachgegangen, ob Unterschiede in der Ausprägung von Burnout

zwischen den untersuchten Ländern Thüringen, Brandenburg und Bayern bestehen. Die ermittelten Bundesländerdifferenzen sind bezogen auf die Effektstärke-Maße statistisch nicht sehr bedeutsam – es handelt sich eher um geringe bis mittlere Effekte. Dennoch scheinen insgesamt gesehen die befragten Lehrerinnen aus Brandenburg in allen fünf Burnout-Maßen am stärkten im Sinne des Ausbrennens betroffen zu sein, während die Lehrerinnen aus Bayern am wenigsten ausgebrannt sind. Speziell beim Bundesländervergleich zeigte sich, dass eine geschlechtsspezifische Betrachtung sinnvoll ist, denn die festgestellten Bundesländerdifferenzen konnten vor allem auf die Lehrerinnen-Teilstichprobe zurückgeführt werden, während sich die Lehrer-Teilstichprobe wesentlich einheitlicher in Bezug auf die Verteilung der Burnout-Maße darstellt. Die prozentualen Anteile der ausgebrannten *Lehrerinnen* der drei Bundesländer liegen für den Gesamtwert zwischen 21,2 und 32,4 Prozent, für die *Lehrer* liegen diese Anteile zwischen 17,7 und 26,0 Prozent, was auf eine tendenziell höhere Betroffenheit der Lehrerinnen hindeutet, die insbesondere durch die höheren Ausprägungen der weiblichen Befragten auf der Burnout-Hauptdimension ‚Emotionale Erschöpfung' zustande kommen (zur genaueren Darstellung vgl. Kap. 11). Die Analyse der drei Burnout-Dimensionen zeigt jedoch, dass anhand der vorliegenden Daten keineswegs von einer generell höheren Burnout-Gefährdung der Frauen auszugehen ist, da sich für die männlichen Befragten tendenziell höhere Ausprägungen auf der Dimension Depersonalisierung ergeben (s.u.).

Vor dem Hintergrund der Frage, ob sich die in den drei Bundesländern existierenden unterschiedlichen Schuljahreszahlen (12 versus 13 Jahre bis zum Abitur) auf das Ausbrennen der unterrichtenden Gymnasiallehrer auswirkt, etwa im Sinne der These, dass Lehrkräfte, die den gleichen Stoff in nur zwölf Jahren zu vermitteln haben (wie z.B. in Thüringen), gestreßter oder burnout-gefährdeter seien als es bei Kollegen, die im dreizehnjährigen Schulsystem unterrichten der Fall ist (wie in Bayern oder Brandenburg), kann eindeutig verneint werden. Den zusätzlichen Kommentaren vieler Gymnasiallehrer aus Brandenburg zufolge kann eher vermutet werden, dass ein *dezentrales Abitur* (wie in Brandenburg) möglicherweise für die unterrichtenden Gymnasiallehrkräfte eine stärkere Belastung aufgrund des erheblichen Vorbereitungsaufwandes für die Aufgabenstellung, Erarbeitung und Korrektur darstellt. Dies würde mit der generell festgestellten höheren Beanspruchung der Befragten aus Brandenburg korrespondieren, während die Schulsysteme der beiden anderen Bundesländer mit niedrigeren Beanspruchungs- bzw. Burnout-Werten das Zentralabitur vorsehen. Diese Hypothese wird nicht nur durch die korrespondierenden Unterschiede in den Burnout-Maßen getragen, sondern auch durch den Erhebungszeitraum (Februar/ März), speziell in diese Zeit dürften maßgeblich die Vorbereitungen der schriftlichen Abitur-Aufgaben fallen.

Für die *Bundesländer-Teilstichproben* wurde die Verteilung von Geschlecht, Dienstalter und Stellenart untersucht. Für die genannten demographischen Merkmale können die Bundesländer als

repräsentativ für das jeweilige Bundesland beurteilt werden. Dennoch ist bezüglich der Repräsentativität einer Stichprobe generell anzumerken, dass es sicher eine Reihe nicht kontrollierter latenter Kriterien gibt, so dass die Ergebnisse streng genommen immer nur unter Beachtung von spezifischen situativen Bedingungen auf andere Gruppen oder Populationen übertragbar sind. Zumindest in Bezug auf den relativ engen Erhebungszeitraum, der zwischen Februar und März 1999, also in der Phase der zwischen Halbjahreszeugnissen und Osterferien lag, wurde versucht, alle Lehrkräfte in einer etwa vom Schuljahres-Rhythmus her gleichen Belastungssituation zu befragen.

Im Zusammenhang mit der *Stichproben-Zusammensetzung* ist anzumerken, dass es sich um eine Befragung mit *freiwilliger* Teilnahme der Gymnasiallehrkräfte handelt. Da erfahrungsgemäß stark belastet bzw. ausgebrannte Personen eher geneigt sind, den Sinn einer Befragung anzuzweifeln und sich nicht zusätzlich belasten wollen durch das lästige, zeitraubende (rund 45 bis 60 Minuten dauernde) Ausfüllen eines Fragebogens, werden diese gestressten Lehrkräfte die Teilnahme tendenziell häufiger verweigern als weniger gestresste Personen. Infolgedessen kann vermutet werden, dass die Ergebnisse die reale Beanspruchungssituation der Gymnasiallehrer keineswegs „dramatisieren“, sondern der Anteil an ausgebrannten Lehrkräften tatsächlich sogar noch etwas höher liegen dürfte als durch die ermittelten Prozentzahlen zum Ausdruck kommt.

Generell ist bei Erhebungen mit Informationsgewinnung durch die direkt Betroffenen ohne Befragung Dritter zu berücksichtigen, dass die subjektive Perspektive der Befragten die Basis für die Ergebnisse darstellt. Eine andere Möglichkeit wäre beispielsweise die (zusätzliche) Durchführung von Interviews oder Beobachtungsprotokollen, so dass eine objektive Perspektive in die Auswertungen mit einfließen könnte. Dies hätte jedoch ein organisatorisch und zeitlich erheblich aufwendigeres Untersuchungsdesign erfordert, welches im Rahmen der Projektstudie nicht möglich war. Allerdings wurden auch in der vorliegenden Untersuchung objektive Daten, unter anderem die Variablen Schulgröße, Arbeitszeitumfang oder verschiedene demographische Merkmale erfaßt und mit ausgewertet. Die Analyse der vorwiegend subjektiven Angaben der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit Belastungs- und Beanspruchungsphänomenen erscheint – in Übereinkunft mit den Ausführungen von Barth (1990) – jedoch schon insofern gerechtfertigt, als *gerade die subjektive Perspektive der Betroffenen eine entscheidende Komponente beim Burnout-Prozeß darstellt*.

Die Burnout-Forschung konnte bislang noch zu keiner eindeutigen Beantwortung der Frage nach Unterschieden zwischen Frauen und Männern gelangen. Die Ergebnisse in diesem Punkt sind widersprüchlich, da nur in einigen Studien geschlechtsspezifische Differenzen und wenn, dann auch nur für einzelne Dimensionen nachgewiesen werden konnten (z. B. Barth 1990), während andere Studien keine signifikanten geschlechtsspezifischen Burnout-Charakteristika berichten (z.B.

Gamsjäger 1994). Die *Frage nach statistisch bedeutsamen geschlechtsspezifischen Unterschieden* bezüglich der Verteilung von Burnout kann anhand der in der Ergebnisse für das Gesamt-Phänomen Burnout verneint werden. Die Analyse der einzelnen Dimensionen zeigt jedoch, dass es gewisse Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern gibt, die (1.) auf der einen Seite eine *stärkere emotionale Erschöpfung der Lehrerinnen* belegen und (2.) auf der anderen Seite eine *höhere Neigung zur Depersonalisierung bei Lehrern* aufzeigen. Die gefundenen geschlechtsspezifischen Differenzen sind nicht besonders hoch, lassen jedoch Vermutungen über verschiedene Schwerpunkte im Sinne von geschlechtsspezifischen Rollen-Stereotypien bezüglich einer umfassenderen Belastungssituation von Frauen durch Berufstätigkeit sowie durch maßgebliche Anteile an Haushalt und Kinder- bzw. Familienversorgung zu. Demzufolge dürften Lehrerinnen in stärkerem Maße Mehrfach-Belastungen ausgesetzt sein als Lehrer, was sich – untermauert durch den modelltheoretisch festgestellten dominanten Einfluß des Belastungserlebens auf die Emotionale Erschöpfung – direkt in stärker emotional erschöpften Lehrerinnen zeigen dürfte. Eine inhaltlich plausible Erklärung für den Befund, dass Lehrer stärker depersonalisieren, könnte in der unterschiedlichen Sozialisierung von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen zu finden sein: Demnach wird Frauen ein generell höheres Ausmaß an Gefühlsbetontheit und emotionaler Sensibilität, Männern dagegen eine tendenziell stärkere gefühlsmäßige Distanz und analytische Sachlichkeit zugeschrieben, so dass Lehrer folglich generell eher zum Depersonalisieren, also dem distanzierten und zynischen Verhalten gegenüber Schülern neigen dürften als Lehrerinnen.

(3) Zur Analyse von Zusammenhängen.

Ein wesentlicher Anteil der vorliegenden Arbeit untersuchte die Frage, welche umweltbezogenen und individuumsbezogenen Merkmale oder Merkmalskombinationen Einflüsse auf Burnout oder einzelne Dimensionen des Ausbrennens haben und somit für den Entstehungsprozeß oder die Aufrechterhaltung des Syndroms relevant sind. Zur Beantwortung dieser *Frage nach burnout-fördernden bzw. burnout-hemmenden Merkmalen* wurden unterschiedliche statistische Verfahren eingesetzt: Varianz-, Korrelations- und multiple Regressions- sowie Diskriminanzanalysen.

Für die Ermittlung von potentiellen Burnout-Einflußfaktoren wurde eine umfassende Palette an unabhängigen Variablen im Rahmen der Studie erhoben. Abgesehen von der Erfassung der abhängigen Variable liegt ein weiterer allgemein kritischer Punkt – der allerdings auf jede empirische Untersuchung zutrifft – in der Auswahl der Erfassungsinstrumente für die erhobenen Konstrukte und unabhängigen Variablen. In Abhängigkeit von den eingesetzten Instrumenten sind Schwankungen der Ergebnisse möglich. Diesem Faktum wurde bei der vorliegenden Studie durch eine sorgfältige Auswahl sämtlicher Fragebogen-Skalen sowie durch deren Überprüfung anhand von Faktoren- und Reliabilitätsanalysen Rechnung getragen: Zum einen wurden überwiegend bereits erprobte und als valide bestätigte Skalen eingesetzt bzw. Items ausgewählt. Zum anderen erfolgte eine

Überarbeitung der Instrumente anhand der im vorgeschalteten Pretest ermittelten Kennwerte der Skalen- und Itemqualitäten. Für den im Rahmen des Projektes entwickelten Lehrer-Fragebogen, Erfurter Belastungs-Inventar (EBI) genannt, liegt (in Kombination mit einem entsprechenden Schülerfragebogen) ein eigenes Skalenhandbuch in veröffentlichter Form vor (vgl. Böhm-Kasper et al. 2000a). Darüber hinaus wurden zahlreiche Konstrukte, wie zum Beispiel Angst, Zufriedenheit, Belastung oder Aspekte des Schulklimas an mehreren Stellen des Fragebogens parallel erfaßt und in die Auswertungen miteinbezogen, so dass die jeweiligen Ausprägungen auf ihre Stimmigkeit vergleichend überprüft werden konnten und die Ergebnisse auf umfangreichen Angaben basieren.

Im Rahmen mehrerer *Kontrastgruppen-Vergleiche* konnte aufgezeigt werden, in welchen unabhängigen Merkmalen sich ausgebrannte von nicht ausgebrannten Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden. Hierbei wurden die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen weitgehend bestätigt und *die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale zwischen Betroffenen und Nichtbetroffenen herausgefiltert*: Demnach sind ausgebrannte Lehrkräfte im Unterschied zu nicht ausgebrannten Kollegen in hohem Maße beruflich unzufrieden, haben eine geringe Unterrichtsmotivation, äußern häufig große Versagensängste, fühlen sich deutlich stärker belastet, leiden unter psychosomatischen Beschwerden, haben eine vergleichsweise niedrige berufliche Eignungswahrnehmung gekoppelt mit einem entsprechend niedrigen beruflichen Selbstbewußtsein und äußern externale Kontrollüberzeugungen. Auf der Verhaltensebene zeigen ausgebrannte Lehrkräfte verstärkt regressiv-resignierende Coping-Stile, wenden dagegen selten konstruktiv-aktive Bewältigungsmaßnahmen an. Ausgebrannte Personen weisen eine pessimistische Grundstimmung sowie eine relativ schwache Personenorientierung gegenüber ihren Schülern auf. Die eindeutig negativere Gesamtbeurteilung der situativen Rahmenbedingungen ihres Arbeitsplatzes ist ein weiteres auffallendes Unterscheidungs-Charakteristikum zwischen ausgebrannten und nicht ausgebrannten Gymnasiallehrern: Das Schulklima, die Kommunikation innerhalb des Kollegiums sowie das allgemeine Lehrerengagement werden vergleichsweise schlechter bewertet. Zudem erhalten ausgebrannte Lehrkräfte gegenüber ihren nicht ausgebrannten Kollegen weniger soziale Unterstützung am Arbeitsplatz durch die Schulleitung, das Kollegium oder Schülereltern.

Die *geschlechtsspezifischen Diskriminanzanalysen* zeigten im großen und ganzen *keine tiefgreifenden Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern* bezüglich des Kontrastgruppen-Vergleichs „ausgebrannte versus nicht ausgebrannte Personen“. Wenn überhaupt – über die oben genannten geschlechtsspezifischen Ausprägung*stendenzen* hinaus - für die vorliegende Lehrerstichprobe statistisch absicherbare geschlechtsspezifische Effekte bei der Zusammenhangs-analyse des Burnout-Syndroms nachweisbar sind, dann für die Vorhersage der Dimension Depersonalisierung bzw. beim Kontrastgruppen-Vergleich zwischen depersonalisierenden und nicht depersonalisierenden Lehrkräften (ausführlicher in Kap. 16 und 17). Ansonsten sind die mit Burnout

einhergehenden Merkmale für Lehrerinnen und Lehrer insgesamt die gleichen und weisen lediglich Unterschiede in Bezug auf die Ausprägungshöhe, aber nicht in bezüglich der Richtung auf. Etwaige geschlechtsspezifische Unterschiede, die zum Beispiel in einem signifikant *höheren Belastungserleben* der Lehrerinnen oder einer *stärkeren Arbeitszeitbelastung aufgrund höherer Zeitwerte - speziell für ungeregelte, Zuhause erledigte Korrekturarbeiten und Unterrichts-vorbereitungen* - bei den emotional erschöpften Lehrerinnen, zeigen nur geringe statistische Relevanz mit niedrigen Effektstärken (ausführlich in Kap. 17). Eine Erklärung für diesen geschlechtsspezifischen Befund könnte wieder in der traditionellen Rollenverteilung zu finden sein, in dem Sinne, dass Frauen Zuhause stärker durch die Versorgung eigener Kinder und den Haushalt beansprucht werden und insofern die Zuhause zu erledigenden beruflichen Aufgaben für Lehrerinnen (a) eine höhere Belastung darstellen, da sie stärker mit anderen privaten Verpflichtungen „konkurrieren", und (b) damit zusammenhängend ihre Erledigung aufgrund der Mehrfachbelastung länger dauert als bei Lehrern, denen von Seiten der eigenen Familie vermutlich „eher das Zurückziehen in einen Arbeitsraum gestattet" ist, so dass bei Lehrern eher ein ungestörteres, effektiveres und damit schnelleres Arbeiten im privaten Wohnbereich möglich sein dürfte und es damit möglicherweise weniger zur Zusatzbelastung wird bzw. weniger zur emotionalen Erschöpfung führt.

Das *Dienstalter* der Befragten scheint den Ergebnissen zufolge *keine bedeutsame Rolle* beim Ausbrennen zu spielen. Insofern kann den Ergebnissen von Gamsjäger (1994), der eine Zunahme an ausgebrannten Lehrkräften mit steigendem Alter festgestellt hat, widersprochen werden. Vielmehr ist zu konstatieren, dass Burnout ein Stress-Phänomen ist, das offensichtlich in jedem Dienstalter – auch in vergleichsweise jungen Berufsjahren – existiert, wobei nur Lehrkräfte, die bereits das Referendariat abgeschlossen hatten, in die Auswertung einbezogen wurden. Bei Berufsanfängern stehen Burnout-Symptome vermutlich im Zusammenhang mit dem sogenannten „Praxisschock", die Desillusionierung durch die Erfahrung großer Differenzen zwischen Anspruch bzw. universitärer Theorie und schulischer Realität. In mittleren Berufsjahren wurden die tendenziell höchsten Burnout-Werte ermittelt, was aufgrund der allgemein höchsten bzw. vielfältigsten biographie-bedingten Belastung in der Phase der 30- bis 48jährigen durch Beruf (häufiger Vollzeitstellen und (noch) größeres Engagement als mit höherem Dienstalter) und Familie (in der Regel Kinder im versorgungsbedürftigen Alter sowie möglicherweise pflegebedürftigen Eltern) erklärt werden könnte. Das Vorkommen von Burnout in der höchsten Dienstaltersstufe ist schon allein aufgrund der Tatsache, dass langfristige und dauerhafte berufliche Belastungseinwirkung zu Stress-Symptomen führt und mit fortgeschrittenem Lebensalter häufiger psychosomatische Beschwerden auftreten, nachvollziehbar. Zu berücksichtigen ist zudem die Tatsache, dass viele Lehrkräfte im höheren Alter auf Teilzeitstellen oder durch vorzeitige Pensionierung aufgrund von Arbeitsunfähigkeit – sicherlich

nicht zuletzt im Zusammenhang mit Burnout - in der untersuchten Stichprobe nicht mehr erfassbar sind, so dass speziell für die höchste Dienstaltersstufe noch ein höherer Teil an ausgebrannten Lehrkräften vermutet werden könnte. Folglich ist Burnout – ohne deutliche Verteilungsunterschiede - in jedem (Dienst)-Alter präsent, wenn auch von den oben genannten Verschiebungen bezüglich der Belastungsquellen auszugehen ist.

Insgesamt konnten für die *(objektiven) demographischen und berufsbiographischen Personenmerkmale* (wie Geschlecht, Alter, Dienstalter, Fachschwerpunkt, Familienstand, Stellenart, Arbeitszeiten etc.) keine relevanten, statistisch absicherbaren Zusammenhänge nachgewiesen werden – außer den genannten vereinzelten geschlechtsspezifischen Effekten.

Demgegenüber lassen sich für die *(subjektiven) Personenvariablen bzw. differentialpsychologischen Individualmerkmale und Verhaltensweisen,* worunter berufsbezogene Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale, subjektive Deutungsprozesse und Bewältigungsstile fallen, mehr oder weniger deutliche Zusammenhänge zu den Dimensionen des Burnout feststellen. Insbesondere die Korrelationen für die Merkmale Eignungswahrnehmung, Selbstbewußtsein und optimistische Grundstimmung als *burnout-hemmende* und regressiv-resignierendes Coping als *burnout-fördernde* Merkmale mit hohen Korrelationskoeffizienten von r>.50 fallen auf. Aber auch externale Kontrollüberzeugungen, soziale Angst und Unsicherheit sowie unter den berufsbezogenen Einstellungen eine geringe Betonung der Beziehungsebene im Unterricht scheinen burnout-verstärkende Einflüsse zu haben, während Verhaltensweisen im Sinne des geduldigen und gelassenen „Verhaltens-Typ B“ scheinen eine gewisse burnout-schützende Wirkung zu haben.

Die über zwei Skalen erfaßten *Bewältigungsstrategien* wurden besonders *intensiv analysiert* und miteinander verglichen, aufgrund der häufig zu verzeichnenden Unsicherheiten bzw. Unstimmigkeiten sowohl in Bezug auf eine eindeutige Differenzierung zwischen bestimmten Coping-stilen als auch in Bezug auf Zusammenhänge zum Burnout (vgl. Barth 1990, Rudow 1994, Kramis-Aebischer 1995, Janke et al. 1985). Den Ergebnissen zufolge scheint die *situative Komponente*, also der etwaige Einfluß des „settings“ der Stress-Situationen (im privaten oder im beruflichen Kontext), eher unbedeutend zu sein bei der Wahl der Coping-Strategien. Es konnten faktorenanalytisch anhand einer Vielzahl von Items zwei grundlegende Strategien herausgefiltert werden, die in die komplexeren Burnout-Zusammenhangsanalysen einbezogen wurden. Es stellte sich heraus, dass von konstruktiv-aktiven Coping-Stilen, für die Situationskontrollversuche und positive Selbstinstruktionen charakteristisch sind, weniger burnout-hemmende Wirkung ausgehen (r=.38) als burnout-verstärkende Effekte von regressiv-resignierenden Coping-Stilen, die durch Flucht-, Vermeidungs-, Verleugnungs- und Rückzugsstrategien gekennzeichnet sind.

Unter den *situativen Bedingungen* spielen die objektiven Tätigkeits- und Organisationsmerkmale (wie Schulgröße, Standort oder Führungsstil der Schulleitung) offensichtlich keine Rolle im

Zusammenhang mit dem Ausbrennen der Lehrkräfte. Demgegenüber zeigen sich für die eher subjektive Einschätzung verschiedener schulischer Rahmenbedingungen (wie Problemwahrnehmung in verschiedenen Bereichen des Schulalltages, Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums oder zwischen Lehrern und Schülern sowie der fachlich-sozialen Unterstützung) Korrelationen von zumindest geringer bis mittlerer Bedeutsamkeit, die sich statistisch absichern lassen. Insbesondere für das Schulklima können vergleichsweise starke Effekte auf das Ausbrennen nachgewiesen werden. Generell scheinen die häufige Wahrnehmung von Schulalltagsproblemen - sogenannte „daily hassles“ - die insbesondere mit der Schülerdisziplin oder mit der Schulverwaltung und –organisation zu tun haben, ein Mangel an Integration und Kooperation innerhalb des Kollegiums, fehlende soziale Unterstützung sowie ein insgesamt geringes Lehrerengagement eindeutig burnout-förderne Faktoren darzustellen. Die *direkten* Korrelationen bewegen sich zwar insgesamt im mittlerem Bereich, aber wie später im entwickelten Burnout-Zusammenhangsmodell aufgezeigt werden konnte, dürften sie durch ihre indirekten Effekte über den „differentialpsychologischen Filter“ für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Burnout eine nicht unwesentliche Rolle spielen.

Für sämtliche *Dimensionen der Beanspruchung* sind sehr enge, hochsignifikante Zusammenhänge zum Burnout, vor allem zur Dimension Emotionale Erschöpfung, nachweisbar. Eine Ausnahme bildet das Item „krankheitsbedingte Fehltage“, das wider erwarten keine bedeutsamen Effekt aufweist. Ansonsten scheint Burnout hypothesenkonform sehr deutlich mit einer niedrigen Berufszufriedenheit (r=-.73), niedriger Unterrichtsmotivation und dem häufig geäußerten Wunsch nach frühzeitiger Pensionierung einherzugehen. Starke Versagensängste, ein hohes Belastungserleben im Sinne von Überforderung und Stress sowie psychosomatische Beschwerden sind ebenfalls in hohem Maße als Burnout-Verstärker zu betrachten. Die gefundenen hohen Korrelationskoeffizienten für die einbezogenen Beanspruchungsdimensionen und die Burnout-Maße weisen auf eine mehr oder weniger enge Verwandtschaft der Konstrukte zum Burnout-Syndrom hin und sind auch inhaltlich plausibel - wobei eine inhaltliche Abgrenzung der Beanspruchungsdimensionen zum Phänomen Burnout dennoch möglich ist und in dieser Arbeit vorgenommen wurde (s.o.).

Die in dieser Arbeit *gefundenen Zusammenhänge entsprechen* sowohl in ihrer Richtung als auch in ihre Stärke *im wesentlichen den formulierten Hypothesen*. Als *Ausnahmen* sind zwei Befunde zu nennen: (1.) Dies ist erstens der nicht nachweisbare Zusammenhang zwischen Führungsstil der Schulleitung und Lehrer-Burnout. Hier wäre denkbar gewesen, dass ein wenig kollegialer, sondern autoritär-kontrollierender Führungsstil einen erhöhten Druck auf die Lehrer ausüben könnte und sich somit als tendenziell burnout-fördernd erweisen würde. Möglicherweise könnte dies auch an der Erfassung des Merkmals ‚Führungsstil‘ liegen, welches nicht über die Lehrer, sondern über die Schulleitung (durch eventuell zu wenige bzw. unzureichend geeignete Items) erhoben wurde.

(2.) Eine weitere Ausnahme sind die krankheitsbedingten Fehlzeiten der Lehrer, für die ebenfalls ein linearer Zusammenhang zum Burnout erwartet wurde, der anhand der Daten nicht belegt werden konnte. Hier könnte die Vermutung angestellt werden, dass die Angaben der Lehrer vielleicht in diesem Punkt nicht immer ganz ehrlich sind. Vorausgesetzt, die Angaben sind wahrheitsgemäß, könnte rein hypothetisch gefolgert werden, dass ein Problem stark burnout-gefährdeter Lehrer vielleicht auch *gerade* darin besteht, dass sie sich trotz psychosomatischer Beschwerden und erhöhten Erschöpfungszuständen immer noch „in die Schule schleppen" und ihre eigene seelisch und körperlich angegriffene Gesundheit ignorieren, und zwar so lange, bis es überhaupt nicht mehr geht und der totale Zusammenbruch folgt. Diese Personen dürften sich in klinischer Behandlung befinden bzw. in Frühpension, so dass sie in der Fragebogen-Erhebung nicht erfaßt werden konnten.

(4) Zum Burnout-Bedingungsmodell.

Aufgrund von Überlegungen der *kognitiven Stress- und Handlungstheorie*, *der Theorie der Erlernten Hilflosigkeit* sowie Aspekten der *Systemtheorie* und unter Berücksichtigung von Ergebnissen bereits publizierter Belastungsstudien und Burnout-Modellen wurde in dieser Arbeit ein Burnout-Zusammenhangsmodell konzipiert. Das Arbeitsmodell, in welchem direkte und indirekte Effekte postuliert werden, wurde im Rahmen der Pfadanalyse zu einem komplexen Beziehungsnetzwerk potentieller Einflußfaktoren weiterentwickelt. Mit dem entstandenen multikausalen Bedingungsgefüge konnten erhebliche Varianzanteile der Burnout-Dimensionen erklärt werden, die zwischen 39 und 72 Prozent liegen. Die entwickelten Modelle erwiesen sich somit als brauchbar zur Erklärung und Vorhersage der drei Burnout-Dimensionen sowie zur Vorhersage der beiden globalen Burnout-Werte. *Emotionale Erschöpfung* ist anhand der einbezogenen Prädiktor-Variablen auffallend gut vorhersagbar (72 % Varianzaufklärung), wobei der dominante Prädiktor das Belastungserleben der Lehrkräfte ist, mit dem allein 51 Prozent Varianz aufgeklärt werden können. Für die *reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit* erweist sich die berufliche Unzufriedenheit, die 32 von 46 Prozent Varianz aufklären kann, als entscheidender Prädiktor. Demgegenüber ist *Depersonalisierung* am schlechtesten anhand der einbezogenen Merkmale vorhersagbar (39 % Varianzaufklärung). Für diese Burnout-Dimension sind die Zusammenhänge bislang am wenigsten in Studien erforscht und uneindeutig. Hier ist kein dominanter Einzelprädiktor hervorzuheben. Relativ bedeutsame Prädiktoren der Depersonalisierung können berufliche Unzufriedenheit, Versagensangst sowie eine geringe Personenorientierung bzw. geringe Betonung der Beziehungsebene im Unterricht genannt werden. Für die beiden globalen Burnout-Werte zeigen sich relativ hohe Parallelen bezüglich der Prädiktoren, was als (weiterer) Hinweis für die hohe inhaltliche Übereinstimmung beider Maße anzusehen ist.

Die Gütekriterien der entwickelten *Modellstruktur* wurden für jedes Burnout-Maß im LISREL-Modelltest ermittelt und konnten das Burnout-Bedingungsmodell anhand von fünf Goodness-of-Fit-

Indizes überzeugend empirisch bestätigen. Demzufolge kann die *Gültigkeit der zentralen Aspekte des Burnout-Modells* anhand des vorliegenden Lehrer-Datensatzes statistisch gestützt werden. Diese liegen im wesentlichen in der *Trennung zwischen Belastung und Beanspruchung* sowie in der damit verbundenen *Annahme eines sogenannten „differentialpsychologischen Filters"*, der sich aus zwei (einstellungs- und handlungsbezogenen) Komponenten zusammensetzt: *Subjektive Bewertungsprozesse* im Sinne der berufsbezogenen Eignungswahrnehmung sowie Kontrollüberzeugung sowie *Stress-Bewältigungsstrategien* sind modelltheoretisch als *zentrale intervenierende Komponenten im Burnout-Prozeß* zu verstehen, über welche die potentiellen Belastungsfaktoren der umweltbezogenen und personenbezogenen Merkmale verarbeitet werden und auf verschiedene Beanspruchungskonzepte sowie auf die Burnout-Dimensionen Einfluß nehmen. Der dahinterliegende Kerngedanke ist das Postulat, dass die (zunächst neutralen) potentiellen umweltbezogenen und personenbezogenen Belastungsfaktoren im Sinne eines „SOLL-IST-Vergleichs" zwischen Anforderungen von Außen und eigenen Ansprüchen bzw. Handlungsressourcen über die subjektiven Filter kognitiv verarbeitet werden und in der Wahl bestimmter Coping-Stile zum Ausdruck kommen und erst dann beanspruchend im negativen wie positiven Sinne erlebt werden sowie langfristig zum Ausbrennen führen können. Demzufolge wurden im vorliegenden Burnout-Bedingungsmodell die Einflüsse der Belastungsfaktoren auf die Beanspruchungskomponenten sowie auf die Burnout-Dimensionen hauptsächlich als indirekte (über die Filtervariablen laufende) Effekte modelliert und bestätigt.

Bei der Bewertung des Modells sollte relativierend erwähnt werden, dass neben den im Pfadmodell berücksichtigten Variablen oder Beziehungen sicher noch einige weitere Faktoren die Entstehung und Aufrechterhaltung des Burnout-Konstruktes beeinflussen dürften, die in dieser Studie - trotz der qualitativ und quantitativ umfangreichen Auswahl einbezogener unabhängiger Variablen – nicht berücksichtigt wurden. Zudem ist *kritisch* zu sehen, dass allgemein in Pfadmodellen Wirkungsrichtungen vorgegeben werden, die in der Realität auch anders verlaufen können bzw. sich gegenseitig bedingen, so dass sich dieses Pfadmodell nur in einem *hypothetischen Raum* bewegen kann, der trotz aller netzwerkartigen Beziehungen bemüht bleiben muß, in einem überschaubaren Rahmen zu bleiben. Die Tatsache, dass realistischerweise auch *Rückwirkungsprozesse*, also Einflüsse in gegenläufiger Richtung als der im Modell getesteten anzunehmen sind, die in einer Querschnittstudie nicht bewiesen werden können, sollte bei der Interpretation der Modellpfade zumindest im Hinterkopf bleiben. Im Sinne eines systemischen Ansatzes werden sich Veränderungen einer Komponente mit Sicherheit auch auf andere Komponenten direkt und indirekt auswirken, die wiederum Veränderungen an weiteren Stellen des Bedingungs-Netzwerkes zur Folge haben. Für die Erfassung zeitlich-chronologisch ablaufender Prozesse wäre jedoch eine (finanziell, zeitlich und organisatorisch wesentlich aufwendigere) Langzeitstudie mit mehreren Meßzeitpunkten erforderlich,

die über Monate bzw. Jahre hinweg immer dieselbe Lehrer-Stichprobe untersuchen müßte. Nicht zuletzt kann für derartige Befragungen nur begrenzt die Bereitschaft der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer vorausgesetzt werden. Auf diesen Kritikpunkt bzw. die *Grenzen der Modell-Testung*, die letztlich *keine kausale Beweisbarkeit* von potentiellen Einflußfaktoren im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Richtung zuläßt, wurde an verschiedenen Stellen hingewiesen (vgl. u.a. Kap. 18). Diese Grundproblematik hängt mit dem Untersuchungsdesign zusammen und trifft im übrigen auch für zahlreiche andere Studien zu. Dennoch sind mit den vorliegenden Daten direkte und indirekte Zusammenhänge durch statistische Verfahren nachweisbar, die nicht zuletzt aufgrund bereits vereinzelt vorliegender Ergebnisse zur Burnout-Entwicklung aus Langzeitstudien sowie anhand theoretischer Überlegungen im Vorfeld und vor allem anhand der inhaltlichen Plausibilität der unterstellten Effekte und Wirkungsrichtungen eine entsprechende Interpretation der Befunde zulassen.

Abgesehen von den angesprochenen kritischen Aspekten bleibt grundsätzlich festzuhalten, dass in der vorliegenden Untersuchung das Burnout-Bedingungsmodell in seiner Gesamtstruktur aufgrund überzeugender Fit-Indizes akzeptiert werden kann. Die postulierten direkten und indirekten Effekte sind mit den tatsächlich gefundenen Zusammenhängen innerhalb des Lehrer-Datensatzes gut vereinbar und untermauern die zentralen Modellannahmen zum Bedingungsgefüge des Burnout-Syndroms. Für die jeweils als abhängige Variable getesteten Burnout-Maße lassen sich mit den vorliegenden Modellen erhebliche Varianzanteile aufklären und entscheidende Prädiktoren bzw. die dominanten Einflußgrößen des Stress-Phänomens identifizieren (s.o.).

Beim Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit anderen Burnout-Studien wurde besonders häufig auf zwei Veröffentlichungen Bezug genommen, zum einen die für den deutschen Sprachraum grundlegende Burnout-Studie von Barth (1990) und zum anderen die fünf Jahre später publizierte Arbeit von Gamsjäger (1994). Beide eignen sich aus einer Reihe von Gründen besonders gut zum Vergleich: (1.) Erstens wurde das Kontrukt Burnout ebenfalls mit dem MBI bzw. seiner deutschen Übersetzung erfaßt. (2.) Zweitens wurde in beiden Studien eine umfassende inhaltlich ähnliche Auswahl an einbezogenen Merkmalen getroffen. (3.) Drittens wurden streckenweise gleiche statistische Analyseverfahren zur Auswertung der Daten durchgeführt und die Ergebnisse vergleichsweise gut dokumentiert. (4.) Viertens wurden in beiden Studien ebenfalls deutschsprachige Lehrer-Stichproben untersucht (fränkische bzw. österreichische Lehrkräfte), wodurch kulturspezifische Differenzen weitgehend ausgeschaltet wurden. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass es sich in den Vergleichsstudien um Grund- bzw. Hauptschullehrer, nicht um Gymnasialschullehrer handelt, so dass in Bezug auf die Schulart keine Übereinstimmung vorliegt und etwaige Unterschiede zwischen den Ergebnissen möglicherweise z.T. auch damit zusammenhängen könnten.

Insgesamt können die vorgelegten Ergebnisse im Zusammenhang mit der Vorhersage des Burnout-Syndroms anhand von bestimmten Variablen-Kombinationen die Ergebnisse der herangezogenen Vergleichsstudien bestätigen bzw. in einigen Punkten weiter ausformen (vgl. Kap. 15,17).

Parallelen bestehen sowohl in Bezug auf die ermittelten Anteile an aufgeklärter Varianz oder die extrahierten dominanten Prädiktoren, wobei in der eigenen Studie die erklärten Varianzanteile eher noch höher liegen und zudem auf einer deutlich höheren Fallzahl beruhen (vgl. Kap. 16). Mit der Entwicklung eines Burnout-Bedingungsmodells und seiner Überprüfung für jede Burnout-Dimension sowie für zwei globale Burnout-Maße in LISREL-Modelltests geht die vorliegende Arbeit deutlich über die Mehrheit an veröffentlichten Burnout-Studien hinaus bzw. knüpft an deren Befunde an und entwickelt diese weiter. Abgesehen von der zentralen Vermittlerrolle der subjektiven Bewertungsprozesse konnte die hier modelltheoretisch ebenfalls postulierte *Bedeutung des Stress-Bewältigungsverhaltens als weitere intervenierende Komponente* des „differentialpsychologischen Filters" bislang noch nicht so eindeutig in Modelltests belegt werden: Regressiv-resignierende Coping-Stile sind demnach eindeutig als burnout-verstärkende und konstruktiv-aktive Coping-Stile als burnout-hemmende Faktoren zu betrachten. Während bei Barth (1990) noch verstärkt grundlegende Zusammenhänge anhand von einfachen Korrelationen oder multiplen Regressionen und die eigentliche Überprüfung des BO-Erfassungsinstrumentes an sich im Vordergrund standen, wurde etwa von Gamsjäger (1994) eine Modellentwicklung im Rahmen einer Pfadanalyse vorgenommen, aber *ohne* dokumentierte Modell-Testung bzw. Angabe von Goodnes-of-Fit-Indizes. Insofern geht die vorliegende Arbeit sicherlich allein bezüglich der durchgeführten Analysen über die beiden Vergleichsstudien hinaus: Neben der Modell-Entwicklung und Überprüfung konnten verschiedene interessante Einzelbefunde gewonnen werden, die eine Erweiterung bzw. Differenzierung der vorliegenden Kenntnisse über die Verbreitung des Syndroms, burnout-hemmende bzw. verstärkende Einflußfaktoren darstellen sowie zur generellen Sensibilisierung für dieses Phänomen beitragen (außer den genannten sind weitere Einzelbefunde in den entsprechenden Kapiteln nachzulesen).

20.2 Konsequenzen und Hinweise für Präventions- und Interventionsansätze

Insgesamt ist aufgrund der Ergebnisse bezüglich der Quantität und Qualität des Phänomens sicher genug Anlaß für eine ernsthafte gesundheits- bzw. schulpolitische Auseinandersetzung mit diesem, innerhalb der Lehrerschaft offenbar weit verbreiteten Stress-Syndrom gegeben. Burnout bedeutet letztlich nicht nur für die Einzelperson einen hohen Leidensdruck, sondern dürfte mit Sicherheit langfristig auch gesamt-gesellschaftliche Konsequenzen haben, die beispielsweise schon jetzt in der überproportional hohen Zahl an frühpensionierten Lehrern zum Ausdruck kommt. Demzufolge ist

auch aus wirtschaftichen Gründen die weitere Erforschung von direkten und indirekten Zusammenhängen im Hinblick auf Entstehungs- und aufrechterhaltende Bedingungen des Burnout-Syndroms sinnvoll. Abgesehen von seiner klinischen Komponente besteht nach Pines et al. (1985), die als Pioniere der empirischen Burnout-Forschung bezeichnet werden können, eine besondere Tragik des Burnout-Phänomens darin, dass vor allem die ehemals begeisterungsfähigen, engagierten und idealistischen Lehrerinnen und Lehrer ausbrennen bzw. stark gefährdet sind. Gerade das „Bildungswesen als zukunftstragende Basis jeder westlich-zivilisierten Gesellschaft" braucht gute und hochmotivierte Lehrkräfte, die auch nach den ersten Praxisjahren noch „Lust auf ihren Beruf" haben und für einen qualitätvollen Unterricht stehen. Die vorliegenden aktuellen Daten bestätigen, dass offensichtlich jede vierte Lehrkraft ausgebrannt oder als bereits stark burnout-gefährdet einzustufen ist. Es wäre dringend an der Zeit - über leider viel zu seltene Positiv-Beispiele an vereinzelten Schulen oder Landkreisen hinaus - von der bloßen Betroffenheit und Besorgnis hinweg zu einer *Neubewertung der ‚psychohygienischen Situation' der Lehrerschaft zu gelangen*. Der Bereich ‚Gesundheitspsychologie im Beruf' sollte speziell für die Lehrerschaft stärker fokussiert werden, um (noch) nicht Betroffene zu schützen und um zu verhindern, dass die hohe Zahl an burnout-gefährdeten Personen in die Endphase des Ausbrennens ‚abrutscht'. Dies würde die gezielte Erprobung bzw. Einrichtung effektiver Maßnahmen bedingen, die der Entstehung und Manifestierung von Burnout bei Lehrern entgegensteuern. In diesem Sinne möchte diese Arbeit eine aktuelle und fundierte Argumentationsgrundlage in der (öffentlichen) Burnout-Diskussion liefern. Dabei ist weniger eine Dramatisierung der Lage anhand hoher Prozentzahlen beabsichtigt, als vielmehr eine Sensibilisierung für die auch an deutschen Schulen relativ starke Präsenz dieses sozialen Stress-Phänomens. Wünschenswert wäre neben der öffentlichen Diskussion auch die Anregung zur Gesprächsbereitschaft der Betroffenen und die Reflektion über die eigene Situation. Die Annahme, dass bei vielen Lehrern bei gezielter Nachfrage durchaus mit einer Mitteilungsbereitschaft und Bedarf an Erfahrungsaustausch bezüglich des „Sich-Ausgebrannt-Fühlens" besteht, kann unter anderem durch beigefügte Briefe und Kommentare während der Befragung gestützt werden. Zudem wurde mehrfach von Lehrkräften und Schulleitern die Absicht der empirischen Forschung, die Beanspruchungssituation der Lehrer zu erfassen, begrüßt und großes Interesse an den Ergebnissen dieser Studie gezeigt.

Da Burnout kein rein lehrerspezifisches Syndrom darstellt, sondern sich auf die breite Gruppe der sogenannten Sozial- und Helferberufe erstreckt (und vermutlich in mehr oder weniger modifizierter Form auch in anderen Berufszweigen vorkommen dürfte, s.u.), können von den gewonnenen Einsichten sicherlich einige allgemeinere Befunde auf andere Berufsfelder übertragen werden. Dies kann aufgrund der Charakteristika eines jeden Berufsbildes und spezifischen Umfeldes nur in begrenztem (situationsunabhängigen) Umfang erfolgen. In diesem Zusammenhang wäre etwa

davon auszugehen, dass die globale Struktur des entwickelten Burnout-Modells, also die Differenzierung zwischen Belastung und Beanspruchung und vor allem die Annahme eines differentialpsychologischen Filters mit den Komponenten subjektive Bewertung *sowie* Stress-Bewältigung als zentrale - *einstellungs- und handlungsbezogene* - Verarbeitungsstelle der Belastungsfaktoren im Burnout-Entstehungsprozeß auch für andere Berufe Geltung besitzt.

Anhand der empirischen Ergebnisse wurden in der vorliegenden Arbeit **Konsequenzen für Präventions- und Interventionsmaßnahmen** aufgezeigt. Eine umfassende und strukturierte Auflistung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur frühzeitigen Verhinderung oder Überwindung des Ausbrennens stellte sicher nicht die Hauptintention der vorliegenden Arbeit dar. Dennoch lassen sich anhand der Zusammenhangsanalysen und aus dem entwickelten Burnout-Bedingungsmodell verschiedene Hinweise für Möglichkeiten der Prävention und Intervention ableiten. Zudem wurden im Rahmen der Erhebung eine Reihe von Vorschlägen zur Belastungsreduzierung vorgelegt, die von den Gymnasiallehrern auf ihre Eignung zu beurteilen und zu ergänzen waren. Diese wurden aufgrund des eindeutigen Zusammenhangs zwischen Burnout bzw. insbesondere aufgrund des Zusammenhangs zwischen der Hauptdimension Emotionale Erschöpfung und Belastung zusätzlich ausgewertet. Die Ergebnisse der deskriptiven Auswertung wurden ergänzt durch Hinweise von Autoren und Anbietern entsprechender Präventions- und Interventionsstrategien. Zur Abrundung der Arbeit wurden die gefundenen Ansätze zur Präventions- und Intervention von Lehrer-Burnout - die bislang jedoch nur ganz vereinzelt an Schulen realisiert werden und kaum evaluiert sind und von daher eher visionären Charakter haben - in einem abschließenden Kapitel zusammengestellt (ausführlich in Kap. 19)

Nach der empirisch bestätigten Modellstruktur hängt es von den subjektiven Bewertungsprozessen sowie vom individuellen Stress-Bewältigungsverhalten des einzelnen Lehrers in bedeutsamer Weise ab, inwieweit es bei den relativ gleichen Belastungsfaktoren tatsächlich zum Ausbrennen kommt. Offensichtlich gehen ausgebrannte bzw. stark gefährdete Personen anders mit diesen Belastungsfaktoren um als nicht betroffene, und zwar sowohl in ihrer *Bewertung* als auch in ihrem *Verhalten*. Diese modelltheoretische Grundannahme bietet einen entscheidenden Ansatzpunkt für **personenbezogene Maßnahmen** zur Burnout-Prävention und Intervention: Als Konsequenz muß formuliert werden, dass ein wesentlicher Punkt in einer *gezielten Verbesserung der Bewältigungsressourcen* der Einzelperson liegt. Demzufolge können insbesondere *Lehrerfortbildungskurse*, in denen gezielte Stress-Bewältigungsstrategien trainiert werden, eine sinnvolle, vor allem präventive Maßnahme sein (vgl. u.a. die Evaluationsstudie von Kramis-Aebischer 1995). Im Kontext entsprechender Fortbildungsseminaren werden verschiedene (verhaltenstherapeutische) Methoden eingesetzt, in denen allgemeine oder gezielte Techniken zur Konfliktlösung, angemessenes Gesprächsverhalten, Ent-

spannungsverfahren sowie ein erfolgreicheres Umgehen mit schulischen Belastungen und Stress-Situationen (insbesondere in der Lehrer-Schüler-Interaktion), zum Teil auch ein besseres Zeitmanagement erlernt werden. Im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Erweiterung der sozialen Kompetenzen dürften sich in der Folge auch vermehrt internale Kontrollüberzeugungen einstellen und das berufliche Selbstwirksamkeitserleben sowie das Selbstbewußtsein insgesamt gestärkt werden. Die gezielte Modifizierung berufsbezogener Einstellungen (z.B. überhöhte Leistungsansprüche an sich selbst und an Schüler) mit Hilfe von kognitiven Strategien kann ein weiterer Aspekt der Prävention und Intervention sein. Gesundheitsförderliche Aktivitäten durch sportliche Betätigung oder andere Ausgleichsmaßnahmen in der Freizeit sind sicher eine ergänzende Maßnahme zur psychophysischen Gesunderhaltung.

Neben indiviuumsbezogenen Maßnahmen sind **organisations- und arbeitsbezogene Maßnahmen** zu nennen. Nach Rudow (2000) ist Burnout vor allem als ein Organisations- und Arbeitsproblem zu betrachten. Für einige Rahmenbedingungen „am Arbeitsplatz Schule“ wie etwa das Schulklima, bestehende Kommunikationsstrukturen, Schulalltagsprobleme sowie die soziale Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung konnten deutliche (modelltheoretisch überwiegend indirekte) Zusammenhänge zum Burnout nachgewiesen werden, die Rückschlüsse im Kontext von BO-Präventions- und Interventionsmaßnahmen zulassen. Eine Konsequenz der Ergebnisse ist sicher die *gezielte Veränderung problematischer, v.a. struktureller Bedingungen an der Schule*, die von den Lehrern als besonders belastend wahrgenommen werden und sich langfristig negativ auf ihr Wohlbefinden auswirken. Nach den Auswertungen könnten unter anderem folgende arbeits- und organisationsbezogene Maßnahmen sinnvoll sein: Eine Neuregelung der Arbeitszeit bzw. Verminderung der Unterrichtsstunden speziell im Hinblick auf arbeitsintensivere Fächer (mit erhöhtem Vorbereitungs- und Korrekturaufwand), Verringerung der Klassenstärken, Überarbeitung bzw. „Entrümpelung“ der Lehrpläne, Förderung von Kooperation, Erfahrungsaustausch und Teamarbeit, Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung sowie durch Schülereltern, gezielte Fortbildungs- und Supervisionsangebote, Stärkung der Autonomie und Entscheidungsfreiheit im Unterricht, Transparenz und Mitsprache bei schulorganisatorischen Entscheidungsprozessen, Abbau von hemmenden Verwaltungsaufgaben, Einführung von Schulsozialarbeit, Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten für Schüler, sowie Einführung von schulischen psychophysischen Beratungsangeboten für Lehrer.

Entsprechend einer systemischen Betrachtungsweise sollte Burnout keineswegs nur als Problem des einzelnen Lehrers betrachtet und daher nur über einseitige Veränderungen beim betroffenen Individuum nachgedacht werden. Eine Schlußfolgerung aus der Systemtheorie ist, dass kein System gleich bleiben kann, wenn sich auch nur ein Element darin ändert. Auch daher dürften die genannten, überwiegend präventiven Maßnahmen langfristig nur dann wirkungsvoll sein, wenn von einem *ganzheitlichen Ansatz* ausgegangen wird – im Sinne des entwickelten multikausalen Burnout-

Bedingungsmodells. Den Ergebnissen zufolge erwächst Burnout aus dem *Zusammenspiel von individuellen Dispositionen und (ungüngstigen) arbeits- und organisationsspezifischen Komponenten*. Dementsprechend kann zu einer effektiven Burnout-Prävention und Intervention nur eine Kombination von Maßnahmen, die sowohl bei der Einzelperson als auch an den Bedingungen der Arbeitstätigkeit und des Arbeitsplatzes ansetzen, empfohlen werden.

20.3 Ausblick und Empfehlungen für weiteren Forschungsbedarf

Aus den oben angesprochenen Gründen besteht gerade für die Situation der Lehrerschaft ein offensichtlich dringender Diskussions-, Forschungs- und Handlungsbedarf. In diesem Kontext möchte diese Untersuchung nicht zuletzt auch als Anregung für weitere Forschungsarbeiten in der nachstehend aufgezeigten Richtung verstanden werden:

⇒ Dringender Bedarf besteht in der *Ermittlung von Normwerten*, die auch eine Differenzierung verschiedener Berufsgruppen ermöglicht und für den deutschen Sprachraum anwendbar ist, um eine abgesicherte Basis zur allgemeinen Beurteilung von empirischen Daten zu schaffen.

⇒ Aufgrund der immer noch bestehenden Unklarheiten und widersprüchlichen Theorien zum *genauen prozeßhaften Verlauf des Burnout-Phänomens* besteht ohne Zweifel Forschungsbedarf. Geht man von den drei Burnout-Dimensionen aus, konnte bislang noch keine Übereinstimmung im Hinblick auf die Reihenfolge ihrer Entwicklung erzielt werden. Neben Barth (1990) oder Gamsjäger (1994) liegen auch in dieser Arbeit Hinweise dafür vor, dass die von Golembiewski & Munzenrider konzipierten Burnout-Phasen nicht in der vorgeschlagenen numerischen Phasenfolge verlaufen (s.o.). Der Frage nach dem Burnout-Prozeß müßte auf jeden Fall weiter nachgegangen werden.

⇒ Wünschenswert wären neben Forschungsarbeiten zur Entwicklung des Syndroms auch weitere Analysen der Entstehungsbedingungen und aufrechterhaltenden Faktoren des Syndroms, und zwar in *Längsschnittstudien*, in denen durch mehrere Erhebungszeitpunkte zeitlich chronologische Abläufe ermittelt werden können. Erst damit wären konkrete Aussagen über kausale Zusammenhänge möglich. Bislang liegen für den deutschen Sprachraum nur sehr wenige Studien dieser Art vor.

⇒ Für weitere empirische Studien, in denen Burnout mit dem Maslach-Burnout-Inventory bzw. der deutschen Version erfaßt werden soll, wäre eine *Überprüfung der Operationalisierung und Gewichtung der Dimension Depersonalisierung innerhalb des Burnout-Konstruktes* ratsam. Nach den gewonnenen Erkenntnissen könnte die Differenzierung in eine verhaltensbezogene und eine einstellungsbezogene Depersonalisierung sinnvoll sein sowie eine Aufwertung der inhaltlichen Bedeutung dieser Dimension (durch Erhöhung der Itemzahl) innerhalb des Burnout-Konstruktes. Abgesehen von einer Optimierung der internen Konsistenz der Skala Depersonalisierung wären

eventuell auch einige mißverständliche Item-Formulierungen des MBI-D verbesserungsbedürftig.

⇒ Zur *Evaluierung von Maßnahmen der Burnout-Prävention und Intervention* sind sicherlich insbesondere für den deutschen Sprachraum systematische Studien notwendig. Unter den hoffnungsvollen Ansätzen, die auch in dieser Arbeit vorgestellt wurden, liegen kaum Evaluationsstudien vor, die sich auf die Schule beziehen, so dass empirische Belege für ihre Wirksamkeit zur Burnout-Linderung bzw. -Vorbeugung noch ausstehen.

⇒ Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie gibt es – trotz der insgesamt sehr ähnlichen Verteilung des Gesamtphänomens und weitgehend gleicher Zusammenhänge bei den hier untersuchten Lehrerinnen und Lehrern – Hinweise auf gewisse geschlechtsspezifische Effekte in Bezug auf einzelne Burnout-Dimensionen, vor allem für Depersonalisierung, die in weiteren Analysen noch genauer zu erforschen wären. Demzufolge sind für zukünftige Burnout-*Studien geschlechtsspezifische Analysen* zu empfehlen. Möglicherweise existieren auch geschlechtsspezifische Effekte in Bezug auf Interventionsmaßnahmen, die dann genauer zu ermitteln wären (vgl. Hillert et al. 2001b).

⇒ Forschungsbedarf bestünde zudem *für systematische Vergleiche zwischen Lehrkräften verschiedener Schularten* (Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Berufsschulen sowie Gymnasien oder Hochschulen) anhand von Parallel-Erhebungen, bei denen die Verteilung von Burnout sowie Entstehungszusammenhänge schulartenspezifisch vergleichend untersucht werden könnte.

⇒ Zudem wäre neben den Lehrberufen *der Vergleich mit empirischen Befunden für andere burnout-typische Sozial- und Helferberufe* (Therapeuten, Pflegeberufe, Ärzte, Sozialarbeiter, Erzieher, Pfarrer sowie Hausfrauen etc.) aufschlußreich.

⇒ Schließlich könnte die Frage untersucht werden, inwieweit das Phänomen Burnout auch in anderen, nicht zu den ursprünglich „burnout-typischen Arbeitsfeldern“ zählenden Berufsgruppen auftritt – möglicherweise mit gewissen symptomatischen Verschiebungen des Konstruktes. Die *Ausdehnung der empirischen Burnout-Forschung auf andere, bislang nicht im Zusammenhang mit Burnout untersuchte Berufsfelder*, wäre sicher lohnenswert. In dieser Richtung gibt es bereits einige Publikationen, die das Thema Burnout z.B. bei Bankangestellten (vgl. Nerdinger 1992) oder im Management (vgl. Kernen 1998) behandeln. Es ist eine (noch relativ zurückhaltende), aber klare Tendenz zu verzeichnen, das Phänomen des Ausbrennens – wie auch immer man es nennen mag - auch in anderen Berufszweigen wahrzunehmen und arbeitspsychologisch als Phänomen all jener, die ‚people work‘ verrichten, zu begreifen. Dies wäre durch geeignete Instrumente empirisch zu belegen bzw. zu diskutieren. Über die reine Erfassung des Syndroms wären in empirischen Forschungsarbeiten, die sich an der globalen Struktur des in dieser Arbeit vorgelegten Burnout-Modells orientieren könnten, möglicherweise interessante Erkenntniszuwächse über Zusammenhänge sowie Präventions- und Reduktionsmöglichkeiten des Stress-Phänomens, welches zu erheblichen psychosomatischen Beeinträchtigungen bis hin zur Arbeitsunfähigkeit führen kann, denkbar.

21 Zusammenfassung

Die zentrale Intention der vorliegenden Arbeit bestand darin, ausgehend von einer sorgfältigen Aufarbeitung des Forschungsstandes in Bezug auf Definition, Symptomatik, Epidemiologie und Ätiologie des Burnout-Phänomens einen *empirischen Beitrag zur Beschreibung und Verbreitung dieses sozialen Stress-Syndroms*, welches durch die drei Dimensionen Emotionale Erschöpfung, Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit sowie Depersonalisierung gekennzeichnet ist, zu leisten. Das *zweite wesentliche Anliegen* dieser Studie war eine *umfassende Zusammenhangsanalyse* potentiell hemmender oder verstärkender Einflußfaktoren auf das Ausbrennen bei Gymnasiallehrern. Die Untersuchung basiert auf einer umfangreichen Fragebogen-Erhebung, die im Rahmen einer bundesländervergleichenden Projektstudie zur ‚Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium' im Februar/März 1999 an insgesamt 38 deutschen Gymnasien durchgeführt wurde. Die *Stichprobe* beinhaltet Gymnasiallehrer aus Thüringen, Brandenburg und Bayern (n=975) und kann für die jeweiligen Bundesländer in Bezug auf die Merkmale Geschlecht, Alter und Stellenart als repräsentativ gelten. Von ursprünglich 2120 verschickten Fragebögen kamen 975 auswertbare Exemplare zurück, woraus sich eine zufriedenstellende Rücklaufquote von 46,0 Prozent ergibt. Zur Erfassung des Konstruktes Burnout wurde die deutsche Version (nach Barth 1985) des zur Burnout-Messung am häufigsten verwendeten und validierten *Maslach Burnout Inventory (MBI-D)* von Maslach & Jackson (1981, 1986) eingesetzt und überprüft, wobei sich Hinweise für eine inhaltliche Aufsplittung in (a) *verhaltensbezogene* und (b) *einstellungsbezogene* Depersonalisierung ergaben sowie für eine stärkere Betonung dieser Dimension im Gesamtkonstrukt. Darüber hinaus wurden zahlreiche potentielle Bedingungsfaktoren wie (berufs)-biographische Personenmerkmale, differential-psychologische Individualmerkmale und Verhaltensweisen, umweltbezogene situative Rahmenbedingungen sowie verschiedene Beanspruchungsdimensionen erfaßt.

Den Ergebnissen zufolge sind *rund ein Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer ausgebrannt bzw. in hohem Maße burnout-gefährdet*. Nimmt man das Phasenmodell von Golembiewski & Munzenrider (1981, 1986, 1988) als Grundlage zur Beschreibung des Burnout-Prozesses, befinden sich immerhin 15,6 Prozent in der Endphase (8) des Burnout und weisen erhöhte Ausprägungen auf allen drei Dimensionen auf. Hinzu kommen weitere 7,9 Prozent in Phase (7), einem stark fortgeschrittenen Entwicklungsstadium des Ausbrennens. Die Dimension *Reduzierte Persönliche Leistungsfähigkeit* ist bei den befragten Lehrkräften prozentual am höchsten ausgeprägt (über ein Drittel weisen erhöhte Werte auf), wogegen der Anteil an stark *depersonalisierenden* Personen auffallend gering ist (unter 7 Prozent). Rund ein Viertel der Befragten sind in hohem Maße *emotional erschöpft*.

Der *Bundesländer-Vergleich* zeigt nur geringe Unterschiede bezüglich der Burnout-Ausprägung, wobei sich eine tendenziell stärkere Betroffenheit bei den befragten Gymnasiallehrern aus Brandenburg und ein vergleichsweise geringerer Anteil an ausgebrannten Lehrkräften aus Bayern feststellen ließ. Insgesamt ist der berechnete prozentuale Anteil an ausgebrannten Lehrkräften mit Ergebnissen anderer deutschsprachiger Burnout-Untersuchungen vergleichbar, die von rund 20 bis 30 Prozent ausgebrannten Lehrern berichten. US-amerikanische Studien gehen sogar von *mindestens* 30 Prozent ausgebrannten Lehrkräften aus – mit steigender Tendenz.

In *Varianz-, Korrelations-, multiplen Regressions- und Diskriminanzanalysen* wurden Zusammenhänge zwischen unabhängigen Variablen und Burnout-Maßen untersucht. Hierbei zeigten sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen demographischen oder berufsbiographischen Personenmerkmalen und Burnout. Allerdings konnten geschlechtsspezifische Effekte von geringer Stärke für die Dimensionen Depersonalisierung (höhere Ausprägungen der Lehrer) sowie für die Emotionale Erschöpfung (höhere Ausprägungen der Lehrerinnen) ermittelt werden. Die differentialpsychologischen Individualmerkmale in Form von Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen zeigen deutliche Zusammenhänge zum Ausbrennen, wobei insbesondere die Eignungswahrnehmung und eine optimistische Grundstimmung burnout-hemmende und ein regressiv-resignierender Coping-Stil burnout-fördernde Wirkung zu haben scheinen. Unter den situativen Rahmenbedingungen scheinen die objektiven Tätigkeits- und Organisationsmerkmale wie Standort, Schulgröße oder Führungsstil der Schulleitung keinen Einfluß auf die Burnout-Entwicklung zu haben. Dagegen lassen sich für die *subjektive Einschätzung der schulischen Arbeitsbedingungen*, in erster Linie das Schulklima oder die Wahrnehmung von Schulalltagsproblemen, aber auch für Kommunikationsstrukturen innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Lehrern und Schülern oder für den Erhalt von sozialer Unterstützung Zusammenhänge von geringer bis mittlerer Effektstärke nachweisen. Die deutlichsten Korrelationen konnten zwischen Burnout und *sämtlichen Dimensionen der Beanspruchung* ermittelt werden: Allen voran ist ein auffallend hoher Zusammenhang zur beruflichen Unzufriedenheit, gekoppelt mit niedriger Unterrichtsmotivation und starkem Pensionierungswunsch zum Ausbrennen zu nennen. Zudem geht Burnout mit einem hohen Belastungserleben, Versagensängsten und psychosomatischen Beschwerden einher.

Über die Zusammenhangsanalysen hinaus wurde ein *Burnout-Arbeitsmodell* konzipiert, welches v.a. auf theoretischen Vorüberlegungen und Ansätzen der kognitiven *Stress- und Handlungstheorie* sowie auf bereits publizierten Burnout-Modellen basiert und in der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer *Pfadanalyse* zu einem eigenen *multidimensionalen netzwerkartigen Burnout-Bedingungsmodell* weiterentwickelt bzw. ausdifferenziert wurde. Die in *LISREL-Analysen* getestete Modellstruktur mit unabhängigen, intervenierenden und abhängigen Variablen, wurde anhand der zufriedenstellenden Goodness-of-Fit-Werte empirisch bestätigt. Folglich kann der *Kerngedanke* des

entwickelten Modells – die *Trennung zwischen Belastung und Beanspruchung* sowie die *Annahme eines differentialpsychologischen Filters* bestehend *aus zwei zentralen burnout-modifizierenden Komponenten* – akzeptiert werden. Nach den modelltheoretischen Annahmen werden die umweltspezifischen organisations- und arbeitsbezogenen Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung der personenbezogenen Eigenschaften, Fähigkeiten und Handlungsressourcen als *Belastungsfaktoren über die dazwischengeschaltete Filterstation verarbeitet* und wirken sich dann auf verschiedene Dimensionen der Beanspruchung sowie (langfristig) auf Burnout aus. Die Vermittlung erfolgt sowohl *einstellungsbezogen* über subjektive Bewertungsprozesse und Kognitionen bezüglich der beruflichen Selbstwahrnehmung als auch *handlungsbezogen* über entsprechende Coping-Stile im Umgang mit Stress. Diese Komponenten nehmen im Burnout-Entstehungsprozess sowie in der individuumsbezogenen Burnout-Prävention bzw. Intervention eine Schlüsselrolle ein - wobei im systemtheoretischen Sinne neben *individuellen Merkmalen des Lehrers* auch *arbeitsbezogene und strukturelle Merkmale des Systems ‚Schule'* als burnout-relevante Faktoren zu berücksichtigen sind, da ihr (indirekter) Einfluß auf die Burnout-Dimensionen eindeutig belegt werden konnte. Es konnte gezeigt werden, dass - *unter der Voraussetzung einer hinreichenden Berücksichtigung der Komplexität des Syndroms* und seines personen- sowie umweltbezogenen Bedingungsgeflechts - das Phänomen Burnout (in begrenztem Umfang) erklärbar bzw. voraussagbar ist: Mit dem entwickelten Modell konnten erhebliche Varianzanteile der jeweils untersuchten Burnout-Maße aufgeklärt werden: Die erklärbaren Varianzanteile liegen zwischen 39 und 72 Prozent, wobei sich Emotionale Erschöpfung am besten und Depersonalisierung am schlechtesten vorhergesagen läßt. Mit dem Burnout-Bedingungsmodell konnten sicherlich die entscheidenden Einflußfaktoren ermittelt werden sowie ein Erkenntniszuwachs bezüglich der komplexen netzwerkartigen Struktur, die sich aus dem Zusammenspiel der potentiell hemmenden oder verstärkenden direkten und indirekten Effekte ergeben.

Die in dieser Arbeit vorgelegten Ergebnisse bezüglich der Verteilung von Burnout weisen jeden vierten Gymnasiallehrer als ausgebrannt bzw. hochgradig gefährdet aus und stellen somit – auch vor dem Hintergrund der klinisch-pathologischen Komponente des Stress-Syndroms, für welches ein enger Zusammenhang zur Depression anzunehmen ist, und überproportional steigenden, krankheitsbedingten Frühpensionierungen unter der Lehrerschaft – eine Argumentationsgrundlage für die Notwendigkeit von flächendeckenden Maßnahmen zum Aufhalten dieser ungünstigen Entwicklung dar. In diesem Sinne lassen sich aus den Erkenntnissen über Entstehungs- und Aufrechterhaltungsprozesse *Hinweise zur Prävention und Intervention* des Burnout-Phänomens *auf personenbezogener sowie arbeits- und organisationsbezogener Ebene* ableiten. Von der breiten Palette an vorgestellten Ansätzen zur Burnout-Prophylaxe sind bislang nur sehr wenige an vereinzelten Schulen realisiert oder evaluiert, so dass deren Wirksamkeit zur langfristigen Vorbeugung bzw. Behandlung von gefährdeten und ausgebrannten Lehrern in Langzeitstudien noch weiter zu erforschen ist.

22 Literaturverzeichnis

Abele, A.E., Stief, M. & Andrä M.S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen – Neukonstruktion eines BSW-Skala. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 44/2000, 3, 145-151.

Allbus (1982-1992). Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften. Codebuch. Mannheim: Zentralarchiv für empirische Sozialforschung an der Universität Köln; Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen ZUMA e.V..

Anstötz, C. (1992). Burnout bei Pädagogen, die mit Schwerstbehinderten arbeiten? In: Behindertenpädagogik, 31. Jg., 2/1992, 178-185.

Arnold, E., Bastian, J., Combe, A., Leue-Schack, K. Reh, S. & Schelle, C. (1997). Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2 (97-122). Weinheim, München: Juventa.

Arnold, E., Bos, W., Koch, M., Koller, H.-C. & Leutner-Ramme, S. (Hrsg.) (1997). Lehrern lernen. Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. Münster: Waxmann.

Aronson, E., Pines, A.M. & Kafry, D. (1983). Ausgebrannt. In: Psychologie heute. 10/ 1983, 21-27.

Aurin, K., Schwarz, B. & Thiel. R.-D. (1986). Gegliedertes Schulsystem und Gesamtschule. Vergleichsuntersuchung des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart: Ministerium für Kultus und Sport.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1996). Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 8., verbesserte Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Barth, A.-R. (1985). Das MBI-D: Erste Untersuchung mit einer deutschen Übersetzung des ‚Maslach Burnout Inventory' bei klientenzentrierten Gesprächstherapeuten und Hochschullehrern. Zulassungsarbeit zur Staatlichen Ergänzungsprüfung im Fach Psychologie mit Schulpsychologischem Schwerpunkt, FB Erziehungs- und Kulturwissenschaften. Nürnberg: Universität.

Barth, A.-R. (1990). Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.

Barth, A.-R. (1997). Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. 2. Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Bauer, K-O. & Kanders, M. (1998). Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 10 (201-233). Weinheim/ München: Juventa.

Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über Bewußtsein und berufliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/ München: Juventa.

Baumert, J., Bos, W. & Watermann, R. (1997). TIMSS/III Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Becker, P. (1997). Prävention und Gesundheitsförderung. In: R. Schwarzer (Hrsg.) (1997). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. und erweiterte Auflage (517-534). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Becker, G.E. & Gonschorek, G. (1989). Kultusminsiter schicken 55 000 Lehrer vorzeitig in Pension. Konsequenzen aus dem Heidelberger Burnout-Test (BOT). In: Pädagogik, 41/1989, 16-23.

Becker, G.E. & Gonschorek, G. (1993). Das Burnout-Syndrom. Ursachen – Interventionen – Konsequenzen. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (69-80). Hamburg: Bergmann & Helbig,.

Becker, G.E. & Gonschorek, G. (1993). Kultusminister schicken 55 000 Lehrer vorzeitig in Pension. Konsequenzen aus dem Heidelberger Burnout-Test. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (47-68). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Becker, P. & Minsel, B. (1986). Psychologie der Seelischen Gesundheit. Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Bernstein, D.A. & Borkovec, T.D. (1992). Entspannungstraining. Handbuch der Progressiven Muskelentspannung. München: Pfeiffer.

Bluhme, R. (1985). Empirische Studien zur Bewältigung pädagogisch schwieriger Situationen durch Lehrer polytechnischer Oberschulen. In: W. Kessel, R. Bluhme & B. Rudow (Hrsg.). Lehrerpersönlichkeit, Lehrertätigkeit, Lehrergesundheit. Band 1 (115-123). Leipzig: Universität.

Bochynek, B. (1993). Heimlich zähle ich die Jahre bis zur Pensionierung... Lehrerinnen in der zweiten Berufshälfte: Erfahrungen mit einem Seminar. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (209-216). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Böhm-Kasper, O., Bos, W., Jaeckel, S. & Weishaupt, H. (2000a). Skalenhandbuch zur Belastung von Schülern und Lehrern. Das Erfurter Belastungs-Inventar (EBI). Reihe: Erfurter Materialien und Berichte zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 2. Hrsg. v. Pädagogische Hochschule Erfurt.

Böhm-Kasper, O., Bos, W. Jaeckel, S. & Weishaupt, H. (2000b): Zentrale Ergebnisse der Studie ‚Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium'. Hrsg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Thüringen (GEW).

Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S.C. & Weishaupt, H. (2001a). EBI – Das Erfurter Belastungs-Inventar zur Erfassung von Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. In: H. Merkens & H. Weishaupt (Hrsg.). Schulforschung und Schulentwicklung. Aktuelle Forschungsbeiträge. Reihe: Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 14 (35-66). Erfurt: Universität.

Böhm-Kasper, O., Bos, W., Körner, S.C. & Weishaupt, H. (2001b). Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim, München: Juventa.

Boettcher, I. & Weishaupt, H. (1998). KSE-LE: Analysen zur Skalenqualität der Kurzform nach Cloetta, B. & Hohner, H.-U. (1976) auf der Grundlage eigener Pretests. (Unveröffentlicht). Erfurt: Pädagogische Hochschule.

Boettcher, I. & Weishaupt, H. (1999). Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 3/1999, 699-716.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2., vollst. überarb. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Bortz, J. (1993). Statistik für Sozialwissenschaftler. 4. vollst. überarb. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer.

Bradley, H.B. (1969). Community-based treatment for young adults offenders. In: Crime and Delinqnences. 15 (3), 359-370.

Brähler, E. & Scheer, J. (1983). Der Gießener Beschwerdebogen (GBB). Handbuch. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

Brehmer, I. (1993). Ich bin eine zweigeteilte Frau. Belastungen von Frauen in der Schule. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (21-30). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Bronsberg, B. & Vestlund, N. (1990). Ausgebrannt. Die egoistische Aufopferung. München: Wilhelm Heyne.

Buchen, S. (1997). Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamt-schule und Gymnasium. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 (227-245). Weinheim, München: Juventa.

Buchen, S., Carle, U., Döbrich, P., Hoyer, H.-D. & Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1997). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1. Weinheim, München: Juventa.

Buchka, M. & Hackenberg, J. (1987). Das Burnout-Syndrom bei Mitarbeitern in der Behindertenhilfe. Ursachen – Formen – Hilfen. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Buchmann, K. E. (1991). Innere Kündigung – ein Prozeß zum „Burnout“. In: Die Polizei: Zentralorgan für das Sicherheits- und Ordnungswesen. 82 Jg., 5/1991, 122-125.

Bühl, A. & Zöfel, P. (1996). Professionelle Datenanalyse mit SPSS für Windows. Berlin, Paris (u.a.): Addison-Wesley-Longman.

Bühl, A. & Zöfel, P. (1999). SPSS Version 8. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. Bonn, Paris (u.a.): Addison-Wesley-Longman (Scientific Computing).

Burisch, M. (1994). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York (u.a.): Springer.

Buschmann, I. & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer-Burnout. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht.46. Jg., 4/ 1999, 281-292.

Büssing, A. & Perrar, K.M. (1988). Burnout – ein neues Phänomen in der psychosozialen Arbeitswelt? Ein Über- und Ausblick. In: W. Schönpflug (Hrsg.). Bericht über den 36. Kongreß der DGfPs, Band 2. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Byrne, B. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Secondary and University Educators. In: Teaching & Teacher Education. Vol. 7, 2/1991, 197-209.

Carle, U. (1997). Arbeitsentwicklung und Entwicklungsarbeit in den Schulen. Zwischen lockenden Zielmodellen und drückenden Handlungsengpässen. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2 (73-93). Weinheim, München: Juventa.

Carle, U. & Buchen, S. (1997) (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2. Weinheim, München: Juventa.

Cherniss (1980a). Staff Burnout: Job Stress in the Human Services. Beverly Hills, London: Sage Publications.

Cherniss, C. (1980b). Professional Burnout: From Theory to Practice. In: J.W. Jones (Ed.). The Burnout Syndrome. Current Research, Theory, Interventions (172-176). Park Ridge: London House Press.

Cherniss, C. (1999). Jenseits von Burnout und Praxisschock. Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen. Übersetzung durch C.W. Müller der Originalausgabe von 1995. Weinheim, Basel: Beltz.

Cloetta, B. & Hohner, H.-U. (1976). Die Kurzfassung des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE-KF). Konstanz: Universität, Zentrum I Bildungsforschung.

Cohen, J. (1988). Statistical Power of Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale: Erlbaum.

Czerwenka, K. (1993). Lehrer heute. „Ausgebrannt", „ausgelaugt" oder doch nur hoch belastet? In: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung, 47. Jg., 6/1993, 242-246.

Combe, A. & Buchen, S. (1996). Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim, München: Juventa.

Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. „Praxisschock drei Jahre später. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13, 3/1981, 251-261.

Der Spiegel (24/ 1993). „Horrorjob Lehrer. Nervenkrieg im Klassenzimmer“. Titelreportage.

Der Spiegel (24/ 1993). „Die sind satt und festgefahren“. Titelreportage.

Die Zeit (2.April 1993). Die Realität ist kein Schulfach. Lehrer fühlen sich überfordert.

Die Zeit (23.11.2000). Die Leiden der Lehrer.

Die Süddeutsche Zeitung (17.April 1999). Ausbrennen im 45-Minuten-Takt. Beitrag von C. Emundts.

Die Süddeutsche Zeitung (9.Nov. 1999). Der Seiltanz der Lernberater. Beitrag von P. Struck.

DIN EN ISO 10 075-1 (November 2000). Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung. – Teil 1: Allgemeines und Begriffe. Berlin: Beuth.

DIN EN ISO 10 075-1 (November 2000). Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung. – Teil 2: Gestaltungsgrundsätze. Berlin: Beuth.

Döbrich, P., Hochstätter, G. & Plath, I. (1996). Untersuchung zum Arbeitsplatz Schule. Fankfurt/ M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Döbrich, P., Plath, I. & Trierscheidt, H. (1999). Arbeitsplatzuntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. Frankfurt/ M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F.C. (1989). Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. 5. Auflage. Hrsg. v. J. Tymister. Weinheim, Basel: Beltz.

Edelwich, J. & Brodsky, A. (1984). Ausgebrannt. Das Burn-Out-Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg: AVM Verlag.

Eisenstat, R.A. & Felner, R.D. (1983). Organizational Mediators of the Quality of Care: Job Stressors and Motivators in Human Service Settings. In: B.A. Farber (Ed.). Stress and Burnout in the Human Service Professions (142-152). New York: Pergamon.

Ellis, A. (1977). Die Rational-Emotive Therapie: Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung. (Engl. Original v. 1962). München: Pfeiffer.

Enzmann, D. (1996). Gestreßt, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß. Reihe: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung, Forschungsberichte Bd. 3. München, Wien: Profil.

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

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1990). Burnout im psychosozialen Bereich. Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie „Arbeitssituation und psychische Belastungen helfender Berufe“. In: BEWHi Fachzeitschrift für Bewährungs-, Gerichts- und Strafvollzugshilfe, 37 Jg., 1/1990, 88-98.

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1990). Burnout. Eine internationale Bibliographie. Göttingen: Hogrefe.

Farber, B.A. (Ed.) (1983). Stress and Burnout in the Human Service Professions. New York: Pergamon

Farber, A.B. (1984). Teacher Burnout: Assumptions, myths, and issues. In: Teachers College Record, 86/1984, 321-338.

Farber, B.A. (1991). „Burnout“ bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme. In: E. Terhart (Hrsg.). Unterrichten als Beruf (217-230). Köln: Böhlau.

Fend, H. (1990). Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert. 2. Auflage. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Fengler, J. (1998). Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. 5.,überarb. und erweiterte Auflage. Aus der Reihe „Leben lernen“ Nr. 77. München: Pfeiffer.

Fischer, H.J. (1983). A psychoanalytic view of burnout. In: B.A. Farber (Ed.). Stress and Burnout in the Human Service Professions. New York: Pergamon.

Flaake, K. (1993). Grenzenlose Wünsche – beschränkte Möglichkeiten. Lehrerinnen und Entlastungsmöglichkeiten. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (133-144). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Focus (09.04.2001). „Verlierer im Klassenkampf. Verspottet, ausgebrannt, allein gelassen – viele Lehrer Leisten einen Höllenjob.“ Titelbeitrag von H. Reinke-Nobbe & R. Vernier. 15/2001, 62-76.

Focus (30.04.2001). „Der Lehrer mutiert zum Dompteur. Eltern,Schüler und Pädagogen berichten über ihre Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem.“ Beitrag v. R. Vernier. 17/2001, 82-85.

Fölsch, G. (1993). Sind „Berufskrankheiten“ der Lehrerpersönlichkeit unausweichlich? Offenes Feedback als eine Hilfsmöglichkeit. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (101-160). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Forney, D.S., Wallace-Schtzman, F. & Wiggers, T.T. (1982). Burnout among career development professionals: Preliminary findings and implications. In: Personnel and Guidance Journal, 60/1982, 435-439.

Frank, A., Peschl, V.M., Rothe, C., Schäfer, E., Schneider, K., Sikorski, P.B., Thiel, R.D., Trost, K. & Unseld, G. (1998). Belastungen in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs. Weinheim: Studien Verlag.

Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (29.10.2000). Angstzustände, Depressionen: Diagnose Lehrer.

Frankfurter Rundschau (12.08.1999). Fakten gegen das Klischee vom „faulen Lehrer“. Reportage von G. Weitzenbürger.

Frankfurter Rundschau (26.07.2000). 1070 Pädagogen sind frühzeitig gegangen.

Frankfurter Rundschau (01.08.2000). Streit über Pensionierungswelle.

Freudenberger, H.-J. (1974). Staff burn-out. In: Journal of Social Issues, 30/1974, 159-165.

Freudenberger, H.-J. & Richelson, G. (1981, 1990). Ausgebrannt: Die Krise der Erfolgreichen – Gefahren erkennen und vermeiden. München: Kindler.

Frey, K. (1993). Mehr tun, um als Lehrer ich selbst zu sein. Entwicklung von mehr Selbstvertrauen, persönlicher Effektivität und Zufriedenheit im Beruf. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (119-132). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Friedman, M. & Roseman, R.H. (1975). Der A-Typ und der B-Typ. Reinbek: Rowohlt.

Frieling, E. & Sonntag, K. (1987). Lehrbuch Arbeitspsychologie. Bern Stuttgart Toronto: Huber.

Fries, O., Hubler, P. & Landwehr, N. (1993). Umgang mit Belastungssituationen. Eine Anleitung zur Analyse und praktischen Veränderung. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (161-166). Hamburg: Bergmann & Helbig,.

Gamsjäger, E. (1994). Burnout. Eine empirische Studie über das Ausbrennen der HauptschullehrerInnen im Bundesland Salzburg unter Berücksichtigung situativer Variablen in Abhängigkeit zu Persönlichkeitsmerkmalen und Bewältigungsstrategien. Dissertation. Universität Salzburg.

Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43. Jg., 1996, 40-56.

Gamsjäger, E. & Buschmann, I. (1998). Das Burnoutinventar BI. Eine Validierungsstudie an der Universität Salzburg. Salzburg: Universität.

Gerwing, C. (1994). Streß in der Schule – Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8, 1/1994, 41-53.

Gnom, B. (1992). Zwischen Berufsfreude und „teacher burnout“. In: Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, 18, 75/1992, 26-34.

Golembiewski, R.T. (1982). Organizational Development (OD) Interventions: Changing interaction, structures, and policies. In: W.S. Paine (Ed.). Job Stress and Burnout: Research, Theory, and Intervention Perspectives (229-253). Beverly Hills, CA.: Sage Publications.

Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R.F. (1981). Efficacy of Three Versions of one Burnout-Measure: MBI as total score, sub-scale scores, or phases? In: Journal of Health and Human Ressources Administration, 4/1981, 228-246.

Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R.F. (1984a). Active and Passive Reactions to Psychological Burnout? Towards a Greater Specifity in a Phase Model. In: Journal of Health and Human Ressources Administration, 7/1984, (2), 264-289.

Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R.F. (1984b). Phases of Psychological Burnout and Organizational Covariants: A Replication using Norms from a large Population. In: Journal of Health and Human Ressources Administration, 6/1984, 290-323.

Golembiewski, R.T. & Munzenrider, R.F. (1988). Phases of Burnout. Developments in Concepts and Applications. New York, Westport, Connecticut, London: Praeger.

Graf, O. & Rutenfranz (1963). Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften. Forschungsbericht des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 1259. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N. (Hrsg.). (1991). Psychischer Streß am Arbeitsplatz. Göttingen: Hogrefe.

Greif, S., Holling, S. & Nicholson, N. (Hrsg.) (1989). Arbeits- und Organisationspsycholgie: Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie-Verlags-Union.

Grimm, M.A. (1996). Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. 2. Auflage. Frankfurt/ M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.

Grom, B. (1992). Zwischen Berufsfreude und „teacher burnout". In: Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, kirchliche Jugendarbeit, 117 Jg., 1/1992, 26-34.

Gross, W. (2000). Erst Feuer und Flamme – dann ausgebrannt. In: Erziehung & Wissenschaft, 9/2000, 6-11.

Gudjons, H. (1993). Entlastung im Lehrerberuf. Notwendigkeit zwischen Bildungspolitik und seelischer Gesundheit. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (81-92). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Gudjons, H. (1993). Umgang mit Angst. Erfahrungen einer Lehrergruppe. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (191-198). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Hacker, W. (1974). Zum gegenwärtigen Stand und zu Perspektiven der Bestimmung psychischer Beanspruchung im Arbeitsprozeß. In: Sozialistische Arbeitswissenschaften, 18/1974, 17-28.

Hacker, W. & Richter, P. (1984). Psychische Fehlbeanspruchung: Psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Streß. Berlin: Springer.

Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. In: Journal of Applied Psychology, 60/1975, 159-170.

Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). Work redisign. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Harrison, W.D. (1983). A Social Competence Model of Burnout. In: B.A. Farber (Ed.). Stress and Burnout in the Human Service Professions. New York: Pergamon, 29-39.

Haufe, E., Vogel, H. & Scheuch, K. (1997). Arbeitszufriedenheit und subjektiver Gesundheitszustand. Empirische Untersuchungen an Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2 (281-290). Weinheim, München: Juventa.

Hedderich, I. (1997). Burnout bei Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern: Eine vergleichende empirische Untersuchung, durchgeführt in Schulen für Körperbehinderte und in Hauptschulen, auf der Grundlage des Maslach-Burnout-Inventory. Berlin: Edition Marhold.

Heifetz, L.J. & Bersani, H.A. (1983). Disrupting the Cybernetics of Personal Growth: Toward a Unified Theory of Burnout in the Human Services. In: B.A. Farber (Ed.). Stress and Burnout in the Human Service Professions (46-62). New York: Pergamon.

Herrmann, U. (1997). „Lehrer" – Experte und Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der „Professionalität" und „Professionalisierbarkeit" des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2 (33-48). Weinheim, München: Juventa.

Hertramph, H. & Herrmann, U. (1997). „Lehrer" – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit" und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2 (49-71). Weinheim, München: Juventa.

Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. New York: Mentor Books.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). The motivation to work. New York: Wiley.

Hillert, A., Maasche, B., Kretschmer, A.,, Ehrig, C., Schmitz, E. & Fichter, M. (1999). Psycho-somatische Erkrankungen bei LehrerInnen. In: PPmP - Psychotherapie Psychosomatik medizinische Psychologie, 49/1999, 375-380.

Hillert, A., Maasche, B., Kretschmer, A., & Fichter, M. (2000). Psychosomatisch erkrankte LehrerInnen im poststationären Verlauf: Halbjahreskatamnese zum Priener Lehrerprojekt. In: DRV-Schriften Sonderausgabe Bd. 20: Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium. Individualität und Reha-Prozess vom 13.-15. März 2000 in Würzburg (449-451). Frankfurt/ M.: Verband Deutscher Rentenversicherungsträger.

Hillert, A., Maasche, B., Kretschmer, A., Staedtke, D. & Schmitz, E. (2001a). Geschlechtsspezifische Unterschiede von LehrerInnen in stationärer psychosomatischer Behandlung. In: U. Worringen & C. Zwingmann (Hrsg.). Rehabilitation weiblich – männlich (127-150). Weinheim, München: Juventa.

Hillert, A. & Lehr, D. (2001b). Berufsgruppen bezogene Therapieansätze? Zur Relativität therapeutischer Perspektiven am Beispiel psychosomatisch erkrankter LehrerInnen. In: M. Bassler (Hrsg.). Störungsspezifische Ansätze in der stationären Psychotherapie. Mainzer Werkstatt über empirische Forschung von stationärer Psychotherapie 2000 (74-87). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Hinsch, R. & Pfingsten, U. (1998). Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen Durchführung Materialien. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Hoffmann, E. (1988). Zwischen Engagement und Enttäuschung oder: Das Burnout-Syndrom. In: Erziehung und Unterricht, 138. Jg., 1-10/1988, 509-527.

Holtappels, H.G. (1997). Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2 (137-151). Weinheim, München: Juventa.

Holtz, K.-L. (1987). Stress, Angst und Burn-Out im Lehrerurteil. In: U. Haeberlin & C. Amrein (Hrsg.). Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis (218-227). Bern, Stuttgart: Lang.

Holtz, K.-L. & Kretschmann, R. (1987). Psychologische Möglichkeiten zur Stressbewältigung und Stressprävention im Lehrerberuf. In: U. Haeberlin & C. Amrein (Hrsg.). Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis (228-234). Bern, Stuttgart: Lang.

Hoos, K. (1999). Mobbing in der Schule – was Lehrer Schülern antun können. In: Schul-management 30. Jg., H. 4/1999, 32-42.

Huber, S.G. (1999). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? In: Schul-management (30. Jg.) H. 3/1999, 7-18.

Huebner, E. S. (1993). Professionals under Stress: A Review of Burnout among the Helping Professions with Implications for School Psychologists. In: Psychology in Schools, Vol. 30, 1/1993, 40-49.

Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: S. Buchen, U. Carle, H.D. Hoyer & H.G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band. 1 (203-226). Weinheim, München: Juventa.

Ipfling, H.J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern / Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (1984). Der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (1985). Der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Handanweisung. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

Jayaratne, S. & Chess, W:A. (1983). Job Satisfaction and Burnout in Social Work. In: B.A. Farber (Ed.). Stress and Burnout in the Human Service Professions (129-141). New York: Pergamon.

Jehle, P. (1997). Berufsspezifische Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Empirische Analysen und Folgerungen für den Unterrichtsalltag. In: Schriftenreihe ‚Bildung real', 41. Jg., 1997, 34-52.

Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.D. Hoyer & H.G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 (247-275). Weinheim, München: Juventa.

Jehle, P. & Krause, P. (1994). Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: Eine epidemiologische Pilotstudie. Frankfurt /M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Jehle, P. & Nord-Rüdiger, D. (1991). FLASH: Frankfurter Lehrer-Angst-Selbst-Hilfe: Programm zur Bearbeitung sozial-emotionaler Belastungen von Lehrern im Unterricht. Forschungsbericht. (Unveröffentlicht). Frankfurt/ M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Jerusalem, M. (1997). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in der Schule. In: Schwarzer, R. (Hrsg.). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. u. erweiterte Auflage (575-593). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Kast, V. (2000). Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen. 9. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Kernen, H. (1999). Burnout-Prophylaxe im Management. Erfolgreiches individuelles und Institutionelles Ressourcenmanagement. 3. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Kessel, W., Bluhme, R. & Rudow, B. (Hrsg.) (1985). Lehrerpersönlichkeit, Lehrertätigkeit, Lehrergesundheit (I, II). Leipzig: Universität

Kessler, A. & Gallen, M. (1995). Der erfolgreiche Umgang mit täglichen Belastungen - ein Programm zur Stressbewältigung. 4. Auflage. IFT-Materialien 4. Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.

Kischkel, K.-H. (1979). Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schönigh.

Kischkel, K.-H. (1984). Zur Arbeitssituation von Lehrern: Eine empirische Untersuchung an Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems. Frankfurt/ M.: Lang.

Kischkel, K.-H., Steffens, U., Specht, W., Helmke, A., Fend, H. & Staud, J.L. (1980). Erhebungsinstrument für die Lehreruntersuchung des dreigliedrigen Schulsystems. (Unveröffentlichtes Erhebungsinstrument des Projektes ‚Wissenschaftliche Begleitung hessischer Gesamtschulen'). Konstanz: Universität.

Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). Burnout. Eine internationale Bibliographie. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Knauder, H. (1996). Burnout bei LehrerInnen und die Auswirkungen auf das Schulklima. Ergebnisse einer Grazer Untersuchung. In: Erziehung und Unterricht, 9/1996, 682-688.

Knothe, M., Scheuche, K., Misterek, M., Meyer, G. & Thümmler, D. (1991). Einflußfaktoren auf die psychophysische Beanspruchung von Lehrern im Unterricht. In: K. Scheuche (Hrsg.). Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen (34-44). Berlin: VWB.

Koch, A. & Kühn, S. (2000). Ausgepowert? Hilfen bei Burnout, Stress, innerer Kündigung. Offenbach: GABAL.

Köhler, G. (1997). Die Sicht der Lehrer auf die Veränderungen im Schulwesen. In: P. Zedler & H. Weishaupt (Hrsg.). Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern (115-146). Weinheim: Beltz.

König, E. & Volmer, G. (1996). Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 4., überarb. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Korinek, W. (1999).Mythos und Logos in der Schule. In: Schul-management, 30. Jg., 3/1999, 22-26.

Kramis-Aebischer, K. (1996). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Krampen, G. (1978). Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. In: Psychologie und Praxis, 22, 2/1978, 49-57.

Krampen, G. (1979). IPC – Deutsche Fassung. In: ZUMA Handbuch Sozialwissenschaftlicher Skalen (Ausgabe 1983). Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften.

Krampen, G. (1982). Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen („Locus of Controll"). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

Krampen, G. (1985). Zur Bedeutung von Kontrollüberzeugungen in der klinischen Psychologie. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Bd. XIV, 2/1985, 101-112.

Krampen, G. (1998). Einführungskurse zum Autogenen Training. 2. neu ausgestattete Auflage. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Krapf, G. (1994). Autogenes Training aus der Praxis. Ein Gruppenkurs. 5. überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer.

Kretschmann, R. (1987). Bedingungen von Streß und Angst im Lehrerberuf. In: U. Haeberlin & C. Amrein (Hrsg.). Forschung und Lehrer für die sonderpädagogische Praxis (213-218). Bern, Stuttgart: Lang.

Kretschmann, R. (1990). Streß im Lehrerberuf. Was sind seine Ursachen? Was kann getan werden? In: päd extra & demokratische erziehung, 3. Jg., Juli/August 1990, 56-60.

Kretschmann, R. (1997). Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung – Ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer. In: S. Buchen, U. Carle, P., Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 (325-356). Weinheim/ München: Juventa.

Kriz, J. (1999). Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. Wien: Facultas-Univ.-Verlag UTB für Wissenschaft.

Krohne, H.W. (1996). Angst und Angstbewältigung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Krohne, H.W. (1997). Streß und Streßbewältigung. In: Schwarzer, R. (Hrsg.) (1997). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. und erweiterte Auflage (267-283). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Krüger, H.-H., Grundmann, G. & Kötters, C. (1998). Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt – empirische Bestandsaufnahme, Reformevaluation, Gestaltungsperspektiven. (Unveröffentlichtes Erhebungsinstrument). Halle: Universität.

Künzel, R. & Schulte, D. (1986). „Burn-out“ und Praxisschock Klinischer Psychologen. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, XV/1986, 303-320.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout. An international review. In: Educational Research, 29, 2/1987, 146-152.

Landwehr, N., Fries, O. & Hubler, P. (1983). Schulische Belastung – Problemstellung und theoretisches Konzept. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 5, 2/1983, 125-146.

Langos-Luca, M. (1993). „Ich kümmere mich um meine Angelegenheiten...“ Entlastung auf dem Hintergrund der Gestaltpädagogik. . In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (107-118). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw Hill.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping process. New York: Springer.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J.-R. Nitsch (Hrsg.), Streß (213-260). Bern: Huber.

Lechner, F., Reiter, W., Riesenfelder, A., Mitschka, R., Fischer, A. & Schaarschmidt, U. (1995). Das Befinden von Lehrerinnen und Lehrern an österreichischen Schulen. Eine empirische Untersuchung zum physischen und psychischen Zustandsbild. Hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

Leppin, A. & Schwarzer, R. (1997). Sozialer Rückhalt, Krankheit und Gesundheitsverhalten. In: Schwarzer, R. (Hrsg.) (1997). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. u. erweiterte Auflage (349-373). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Leuschner, G.-G. (1977). Untersuchungen zum Zusammenhang von psychischer Beanspruchung, Persönlichkeit und Tätigkeit im Lehrerberuf. Dissertation. Rostock: Universität Rostock.

Leuschner, G. & Schirmer, F. (1993). Lehrergesundheit aus medizinischer Sicht. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (31-38). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Lück, H. (1971). Fragebogen zur Messung von Angst in sozialen Situationen (SAP). In: ZUMA Handbuch Sozialwissenschaftlicher Skalen (Ausgabe 1983). Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften.

Maslach, C. (1976). Burned out. In: Human Behavior, 5, 9/1976, 16-22.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). Maslach Burnout Inventory, Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984). Patterns of Burnout among a National Sample of Public Contact Workers. In: Journal of Health and Human Resources Administration, 7, 2/1984, 189-212.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory, Manual (2nd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Meichenbaum, D. (1991). Interventionen bei Streß. Bern: Huber.

Meidinger, H. & Enders, C. (1997). Burnout-Seminare für Lehrer: ausgebrannt und aufgebaut. Arbeits- und Nachdenkbuch. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Meier, S.T. (1983). Toward a Theory of Burnout. In: Human Relations, 36, 10/1983, 899-910.

Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern. Weinheim: Beltz.

Meyer, E. (Hrsg.) (1994). Burnout und Streß: Praxismodelle zur Bewältigung. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

Miller, R. (1992). Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Miller, R. (1993). Streß und Entspannung. Praktische Vorschläge, sich in der Schule wohlzufühlen. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (93-106). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Miller, R. (1999). Alle Lehrerinnen lieben Schülerinnen!? In: Pädagogik 9/1999, 32-34.

Mohr, G. & Udris, I. (1997). Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Arbeitswelt. In: Schwarzer, R. (Hrsg.) (1997). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. und erweiterte Auflage (553-573). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Morris, W. (Ed.). (1982). The American Heritage Dictionary. Boston, M.A.: Mifflin.

Müller, E. H. (1994). Ausgebrannt – Wege aus der Burnout-Krise. 7. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder Spektrum.

Nachreiner, F., Meyer, I., Schomann, C. & Hillebrand, M. (1998). Überprüfung der Umsetzbarkeit der Empfehlungen der ISO 10075-2 in ein Beurteilungsverfahren zur Erfassung der psychischen Belastung. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

Nachreiner, F. (2001). Nachrichten: DIN EN ISO Normen zur psychischen Belastung verabschiedet. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 45/2001 (19 N.F.), 1, 53.

Nee, B. (1993). Sich selbst Gutes tun. . In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (145-150). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Nerdinger, F.W. (1992). Bedingungen und Folgen von Burnout bei Schalterangestellten einer Sparkasse. In: Zeitschrift Arbeitswissenschaft, 2/1992 (18 N.F.), 77-84.

Neubach, B. & Schmidt, K.-H. (2000). Gütekriterien eines deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D) – Eine Replikationsstudie bei Altenpflegekräften. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 44/2000 (N.F.18), 3, 140-156.

Nitsch (Hrsg.) (1981). Stress. Bern: Huber.

Nuding, A. (1984). Lehrerangst im Schulalltag. Informelle Erhebung mit Berücksichtigung der kognitiven und emotionalen Dimension. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31. Jg., 1984, 292-297.

Olszewski,H. (1993). Streß abbauen und Konflikte bewältigen. Verhaltens- und Kommunikationstraining. 3. Auflage. Hilden/ Rhld.: Verlag Deutsche Polizeiliteratur.

Paine, W.S. (1980).Overview: Burnout and stress syndroms. In: W.S. Paine (Ed.). Job Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspectives (11-25). Beverly Hills, CA.: Sage.

Paine, W.S. (1982b). The burnout syndrome in context. In: J.W. Jones (Ed.). The Burnout Syndrome. Current Research, Theory, Interventions (1-29). Park Ridge: London House Press.

Patrick, P.K.S. (1979). Burnout: Job hazard for health workers. In: Hospitals, 11/1979, 87-90.

Peez, H. (1983). Angst als Begleiter im Lehrerleben. Berufsbezogene Ängste in der Selbstwahrnehmung und im Urteil der Schüler. In: Bayrische Schule 2, 36/1983, 15-18.

Pines, A.M., Aronson, E. & Kafry, D. (1993). Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. 8. Auflage. Übersetzung der amerikanischen Originalausgabe von 1981 durch A. Cranach. Stuttgart: Klett-Cotta.

Perrez, M., Huber, G.L. & Geißler, K.A. (1993). Psychologie der pädagogischen Interaktion. Rheinberg, F. & Minsel, B. (1993). Psychologie des Erziehers. In: B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, , G.L. Huber, & H. Mandl (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. 3. Auflage (361-445). Hemsbach: Beltz Psychologie Verlags Union.

Rauscher, H. (1999). Schulische Gesundheitsförderung. In: Schul-management, 30. Jg., 3/1999, 31-34.

Rauscher, H. (1999). Stress! – Stress! – Stress! Gesprächsergebnisse und Entwicklungen – oder: das „Stress-Lexikon“. In: Schul-management, 30. Jg., 4/1999, 29-31.

Rheinberg, F. & Minsel, B. (1993). Psychologie des Erziehers. In: B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, , G.L. Huber, & H. Mandl (Hrsg.) (1993). Pädagogische Psychologie. 3. Auflage (277-360). Hemsbach: Beltz Psychologie Verlags Union.

Richter, P. & Hacker, W. (1998). Belastung und Beanspruchung: Streß, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben. Heidelberg: Asanger.

Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1998). Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven Band 10. Weinheim, München: Juventa.

Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 38/1984, 193-200.

Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Rösner, E., Böttcher, W. & Brandt, H. (Hrsg.) (1996). Lehreralltag – Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim, Basel: Beltz.

Roßrucker, K. (1990). Arbeitszufriedenheit und ihre Folgen in helfenden Berufen. Reihe: Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 31. Frankfurt/ M., Bern, New York, Paris: Lang

Rudolf, R., Döbert, H. & Weishaupt, H. (1996). Empirische Lehrerforschung in der DDR. Aufarbeitung grauer Literatur und Sicherung von Forschungsinstrumentarien. Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 3. Hrsg. v. Pädagogische Hochschule Erfurt.

Rudow, B. & Buba, J. (1988). Psychologische Untersuchungen zum Typ-A/B-Verhalten – Ergebnisse und kritische Annotationen. In: H. Schröder & K. Reschke (Hrsg.). Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie. 6/1988, Karl-Marx-Universität Leipzig, Sektion Psychologie.

Rudow, B. (1990).Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4/1990, 1, 1-12.

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

Rudow, B. (1997). Personalpflege im Lehrerberuf – Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In: S. Buchen, U. Carle, P., Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 (301-324). Weinheim/ München: Juventa.

Rudow, B. (2000). Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.

Rudow, B. (2000). Es muss kein Schicksal sein – Burnoutprävention. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 9/2000, 6-11.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46. Jg., 4/ 1999, 244-268.

Schaufeli, W.B., Maslach, C. & Marek, T. (Ed.) (1993). Professional Burnout. Recent Developments in Theory and Research. Washington: Taylor & Francis.

Scheuch, K. (Hrsg.) (1991). Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen: Studie. Berlin: VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In: S. Buchen, U. Carle, P., Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 (285-299). Weinheim/ München: Juventa.

Schley, W. (1993). „Wie können wir uns selbst aus dem Morast herausziehen?“ Anstöße zur Lehrerkooperation und Organsiationsentwicklung. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (167-180). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Schmacke, N. (1997). Pensionierung von LehrerInnen aus Krankheitsgründen. Wege zur Ursachenforschung und Prävention. In: S. Buchen, U. Carle, P., Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 (277-284). Weinheim, München: Juventa.

Schmelzer, D. & Pfahler, E. (1991). Umgang mit beruflichem Streß und Prävention von „Burnout“ – Möglichkeiten für Verhaltenstherapeuten, (12). Salzburg: AVM Verlag, 29-54.

Schmidbauer, W. (1990). Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. 2. Auflage. Reinbek: Rowohlt

Schmitter, J. (1999). Lehrerarbeitszeit. Rechenkunststücke und Visionen. In: Pädagogik, 4/1999, 48-51.

Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Lehrpersonen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46. Jg., 4/ 1999, 302-310.

Schmitz, G. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. In: Empirische Pädagogik, 1/1999, 13, 3-27.

Schmitz, G.S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48 2001, 49-67.

Schneider, S. (1991). Lehrerkrankheiten. In: Oberpfälzer Schulanzeiger, 115.

Schneider, R. (2000). Krisen als Chancen. Zur Bewältigung scheinbar auswegloser Situationen. Krüger.

Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit – Konzepte und Theorien. In: U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Band 1: Arbeits-psychologie, 130-184.

Schönwälder, H.G. (1989). Belastungen im Lehrberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte. In: Pädagogik, 6/1989, 11-14.

Schönwälder, H.G. (1991). Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. (Unveröffentlichtes Erhebungs-instrument). Bremen: Universität.

Schönwälder, H.-G. (1993). Belastungen im Lehrerberuf. Daten, Befunde, Aspekte. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (11-20). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Schönwälder, H.G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf – Versuch einer Orientierung. In: S. Buchen, U. Carle, P., Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1 (179-202). Weinheim/ München: Juventa.

Schröder, H. (1979). Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit. Methodologisch-methodische Probleme und Ergebnisse. Beiträge zur Psychologie, Bd. 2. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Schröder, K. (1997). Persönlichkeit, Ressourcen und Bewältigung. In: R. Schwarzer (Hrsg.). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. und erweiterte Auflage (319-347). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Schwäbisch, L. & Siems, M. (1995). Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbeck/ Hamburg: Rowohlt.

Schwarzer, R. (1981). Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart: Klett.

Schwarzer, R. & Renner, B. (1997). Risikoeinschätzung und Optimismus. In: R. Schwarzer (Hrsg.). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. und erweiterte Auflage (43-66). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Schwenkmezger, P. (1997). Ärger, Ärgerausdruck und Gesundheit. In: R. Schwarzer (Hrsg.). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. und erweiterte Auflage (299-317). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Seidel, G. & Jehle, P. (1998). Ursachen berufsbezogener Ängste von Lehrerinnen und Lehrern im Urteil von Lehramtsstudierenden. Ein Vergleich mit den Urteilen von Lehrkräften. In: Empirische Pädagogik, 1, 12/1998, 29-47.

Seligman, M.E.P. (1979). Erlernte Hilflosigkeit. (Original: 1975). München: Urban & Schwarzenberg.

Seyle, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. In: Journal of Human Stress, 1, 2/1975, 37-44.

Seyle, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Streßkonzeptes. In: J.R. Nitsch (Hrsg.). Streß (163-187). Bern: Huber.

Spanhel, D. & Hübner, H.-G. (1995). Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Stähling, R. (1998). Beanspruchungen im Lehrerberuf: Einzelfallstudie und Methodenerprobung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Steitz-Kallenbach, J. (1993). Von der wohltuenden Wirkung der Supervision. Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (181-190). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Stöckli. G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46. Jg., 4/ 1999, 293-301.

Straßmeier, W. (1992). Untersuchungen zum Phänomen des „Ausbrennens“ bei Mitarbeitern an Schulen für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 43. Jg., 10/1992, 649-655.

Susteck, H. (1991). Das Burnout-Syndrom. Spezifische Belastungen und Gefährdungen im Lehrerberuf. In: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung, 45. Jg., 1991, 201-205.

Tennststädt, K.C. (1985). Subjektive Aspekte des Lehrerberufs SAL. In: ZUMA Handbuch Sozialwissenschaftlicher Skalen (3. Ergänzungslieferung 1987). Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften.

Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1990). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bern: Huber.

Terhart, E. (1990). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970 – 1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10, 3/1990, 3, 235-254.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/ M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.

Terhart, E. (1996). Neuere Empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: W. Böttcher (Hrsg.). Die Bildungsarbeiter: Situation – Selbstbild – Fremdbild (171-201). Weinheim/ München: Juventa.

Ulich, E. (1998). Arbeitspsychologie. 4., neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Ulich. K. (1996). Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz.

Ullrich De Muynck, R. & Ullrich, R. (1976). Das Assertiveness-Trainings-Programm ATP. Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz. 3 Bände. München: Pfeiffer.

Van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46. Jg., 4/ 1999, 269-280.

Van Dick, R., Schnitger, C., Schwartzmann-Buchelt, C. & Wagner, U. (2001). Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich: Eine Überprüfung der Gültigkeit des Job Characteristics Model bei Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulangehörigen und Erzieherinnen mit berufsspezifischen Weiterentwicklungen des JDS. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 45/2001, (19 N.F.) 2, 74-92.

Van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastungen und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47, 4/1999, 180-269.

Vogel, H., Haufe, E. & Scheuch, K. (1997). Veränderungen im Erleben von Kompetenz, Zufriedenheit und Belastung bei Lehrern über einen Zeitraum von zehn Jahren. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2 (267-288). Weinheim, München: Juventa.

Watzlawik, P. (1983). Anleitung zum Unglücklichsein. München: Piper-Verlag.

Weber, H. (1997). Emotionsbewältigung. In: Schwarzer, R. (Hrsg.). Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., überarb. und erweiterte Auflage (285-297). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Wedding, B. (1993). Was ist Burnout? In: H. Gudjons (Hrsg.). Entlastung im Lehrerberuf (39-46). Hamburg: Bergmann & Helbig.

Wegner, R., Ladendorf, B., Mindt-Prüfert, S. & Poschadel, B. (1998). Psychomentale Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. In: Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin, 33, 6/1998, 248-259.

Wegner, R. & Szadkowski, D. (1999). Gymnasiallehrkräfte und Lehrerinnen am höchsten belastet. In: Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft. Hrsg. v. Deutschen Philologenverband, 6/1999, 16-25.

Wehr, H. (1993). Schulalltag zwischen Ausbrennen und Wohlfühlen. In: Pädagogische Rundschau. Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, 47. Jg., 4/1993, 423-437.

Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hrsg.) (1993). Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Hemsbach: Beltz Psychologie Verlags Union.

Weinert, A.B. (1987) Lehrbuch der Organisationspsychologie. Menschliches Verhalten in Organisationen. 2., erweiterte Auflage. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Wiese, J. (1999). Lehrer und Schule besser als ihr Ruf? In: Schul-management, 30. Jg., 3/1999, 4-6.

Winkel, R. (1980). Angst in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungs-möglichkeiten schulischer und sozialer Ängste. Essen: Neue Deutsche Schule.

Wulk, J. (1988). Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt/ M.: Lang.

Zedler, P. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (1997). Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen ZUMA (1983, 1987). Handbuch Sozialwissen-schaftlicher Skalen. Bonn: Informationszentrum Sozialwissenschaften.

V. ANHANG

A Fragebogenheft
zur Erfassung der Belastung und Beanspruchung
von Gymnasiallehrkräften (EBI – Lehrerversion)

B Ergänzende Tabellen

A Fragebogenheft zur Erfassung der Belastung und Beanspruchung von Gymnasiallehrkräften (EBI – Lehrerversion)

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ERFURT
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung

Forschungsprojekt: „Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium“

Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt

Sekretariat: 0361 / 737 1170
Fax: 0361 / 737 1950

Erfurt, im Februar 1999

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

im Rahmen eines Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Erfurt führen wir eine empirische Untersuchung zur Beanspruchung und Belastung von Lehrern und Schülern in mehreren Bundesländern durch. Ihre Schule hat sich zur Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärt, daher erhalten Sie beiliegenden Fragebogen zur Beantwortung. Die Mitarbeit von *allen* Lehrerinnen und Lehrern ist wichtig, um repräsentative Ergebnisse zu erhalten.

Wir sichern Ihnen selbstverständlich **völlige Anonymität** zu: Name und Adresse sind nicht anzugeben. Weder Ihre Kollegen noch Ihre Schulleitung erhalten Einblick in die beantworteten Fragebögen. Alle Angaben werden nur in generalisierter Form ausgewertet, so daß keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein werden!

Den ausgefüllten Fragebogen geben Sie bitte innerhalb der nächsten 14 Tage im verschlossenen Umschlag im Sekretariat Ihrer Schule ab. Am Tag der Schülerbefragung werden wir Ihren ausgefüllten Fragebogen entgegennehmen.

Damit wir Ihren Fragebogen auswerten können, ist es wichtig, daß Sie *alle* Fragen (unter Beachtung der jeweiligen Hinweise) beantworten. Halten Sie sich dabei bitte nicht lange an einzelnen Fragen auf, sondern kreuzen Sie möglichst spontan an!

Wir bedanken uns bei Ihnen ganz herzlich für Ihre Kooperation und Unterstützung unseres Forschungsprojektes!

Mit freundlichen Grüßen

die Projektgruppe

Projektleitung: HD Dr. Wilfried Bos
Prof. Dr. Horst Weishaupt

Projektmitarbeiter: Dipl.Päd. Oliver Böhm-Kasper
Dipl.Päd. Sylvia Jaeckel

Zunächst bitten wir Sie um einige sozialstatistische Angaben.

Kreuzen Sie bitte die jeweils zutreffende Aussage an bzw. tragen Sie gegebenenfalls die entsprechenden Angaben ein!

1 Geschlechtszugehörigkeit:

- O weiblich (1)
- O männlich (2)

2 Alter/ Altersgruppe:

Bitte kreuzen Sie in der entsprechenden Altersgruppe an!

- O Ich bin bis 35 Jahre alt. (1)
- O Ich bin zwischen 36-45 Jahre alt. (2)
- O Ich bin zwischen 46-55 Jahre alt. (3)
- O Ich bin über 55 Jahre alt. (4)

3 Familienstand:

- O ledig und allein lebend. ➔ *weiter mit Frage 5* (1)
- O ledig und mit einem festen Partner /einer festen Partnerin zusammenlebend. (2)
- O verheiratet und zusammenlebend. (3)
- O verheiratet und getrennt lebend. ➔ *weiter mit Frage 5* (4)
- O verwitwet. ➔ *weiter mit Frage 5* (5)
- O geschieden. ➔ *weiter mit Frage 5* (6)
- O geschieden oder verwitwet und mit einem Partner /einer Partnerin zusammenlebend. (7)

4 Wenn Sie verheiratet sind bzw. mit einem/einer Partner/Partnerin zusammenleben: Ist Ihr Partner/ Ihre Partnerin auch Lehrer/Lehrerin?

- O Nein. (1)
- O Ja, und zur Zeit auch als Lehrer berufstätig. (2)
- O Ja, aber zur Zeit nicht als Lehrer berufstätig bzw. beurlaubt. (3)

5 Haben Sie Kinder? Wenn ja, wieviele Kinder haben Sie?

- O Nein. (0)
- O Ja, ich habe ..... Kinder. (n)

6 Haben Sie eine Zusatzqualifikation erworben bzw. eine Erweiterungsprüfung abgelegt?

- O Nein. (1)
- O Ja, und zwar: Ergänzungsstudium für ein weiteres Unterrichtsfach. (2)
- O Ja, und zwar: Ergänzungsstudium für ein weiteres Lehramt. (3)
- O Ja, und zwar: Diplom / Magister. (4)
- O Ja, und zwar: Promotion. (5)
- O Ja, und zwar: sonstige (außeruniversitäre) Ausbildung. (6)

7a) Wie viele Jahre sind Sie bereits als Lehrer nach Abschluß der Ausbildung (ggf. nach dem Referendariat) tätig?

Seit ..... Jahren. (n)

7b) Gab es Unterbrechungen Ihrer Berufstätigkeit als Lehrer? Wenn ja, wie lange?

O Nein, es gab bislang keine Unterbrechungen meiner Berufstätigkeit als Lehrer. (0)

O Ja, ich habe meine Berufstätigkeit als Lehrer für ..... Jahre unterbrochen. (n)

8 Haben Sie im Lehrerberuf bereits Schulwechsel hinter sich? Wenn ja, an wievielen Schulen haben Sie bereits unterrichtet (nach dem Referendariat)?

O Nein, ich war bislang an ein und derselben Schule als Lehrer tätig. (1)

O Ja, ich unterrichtete insgesamt an ..... Schulen (einschließlich der jetzigen Schule). (n)

9 Arbeiten Sie zur Zeit im Rahmen Ihrer hauptberuflichen Tätigkeit an mehreren Schulen? Wenn ja, an wievielen?

O Nein. (1)

O Ja, und zwar an ..... Schulen. (n)

10 Üben Sie eine besondere Funktion in Ihrer Schule aus? Wenn ja, welche?

O Nein. (0)

O Ja, und zwar in der fachlich-didaktischen oder allgemeinen pädagogischen Entwicklung der Schule (z.B. als Stufenleiter, Fachleiter, Verbindungs- bzw. Koordinationslehrer, Beratungslehrer). (1)

O Ja, und zwar in der Referendarausbildung (z.B. als Mentor, Seminarleiter, Ausbildungslehrer). (2)

O Ja, und zwar in der Schulleitung (z.B. Stellvertreterfunktion). (3)

O Ja, und zwar in der Verwaltung (z.B. Bibliothek, Medien, Lehrmittel). (4)

O Ja, und zwar als Mitglied der Personalvertretung. (5)

O Ja, und zwar in einer schulübergreifenden Funktion (z.B. Abitur- oder Lehrplankommission). (6)

11 Wieviele Fächer unterrichten Sie zur Zeit?

Ich halte derzeit Unterricht in ..... verschiedenen Fächern. (n)

12 Unterrichten Sie zur Zeit auch Fächer, für die Sie keine Lehrbefähigung haben (fachfremd)? Wenn ja, wieviele Schulstunden?

O Nein. (0)

O Ja, und zwar ..... Schulstunden. (n)

13 Wie sieht Ihr gegenwärtiges Beschäftigungsverhältnis aus?
Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an!

O Ich bin verbeamtet. (1)

O Ich bin angestellt, und zwar unbefristet. (2)

O Ich bin angestellt, und zwar befristet. (3)

O Ich bin im Referendariat. (4)

14 Haben Sie eine Stelle mit voller oder reduzierter Stundenzahl? Wieviel Stunden pro Woche unterrichten Sie?
Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an und tragen Sie die Stundenzahl ein!

O **ganze Stelle** mit einer Unterrichtsverpflichtung von ..... Unt.std. pro Woche. (1n)

O **reduzierte Stelle** mit ..... Unt.std. pro Woche, (2n)
bei einer vollen Unterrichtsverpflichtung von ..... Unt.std.. (n)

15 Wieviel Abminderungsstunden werden Ihnen angerechnet?

Mir werden ..... Abminderungsstunden angerechnet. (n)

16 Mit wieviel Unterrichtsstunden sind Sie jeweils in den einzelnen Schuljahrgangsstufen tätig?
Tragen Sie bitte die entsprechenden Unterrichtsstundenzahlen ein. Wenn Sie in bestimmten Jahrgangsstufen nicht unterrichten oder es bei Ihnen keine 13. Jahrgangsstufe gibt, tragen Sie bitte an der entsprechenden Stelle einen Strich ein!

Jahrgangsstufe	**Unterrichtsstundenanzahl** (à 45 Minuten.)
5	..... **Unterrichtsstunden**
6	..... **Unterrichtsstunden**
7	..... **Unterrichtsstunden**
8	..... **Unterrichtsstunden**
9	..... **Unterrichtsstunden**
10	..... **Unterrichtsstunden**
11	..... **Unterrichtsstunden**
12	..... **Unterrichtsstunden**
13	..... **Unterrichtsstunden**
Zusätzliche Unterrichtsstunden (z.B. Arbeitsgemeinschaften, jahrgangsübergreifender Unterricht)	..... **Unterrichtsstunden**

17 In welchen der folgenden Unterrichtsbereiche sind Sie zur Zeit schwerpunktmäßig tätig?
Kreuzen Sie bitte pro Fach jeweils einen Unterrichtsbereich an!

Unterrichtsbereiche	**1.Fach** (1-7)	**2.Fach** (1-7)	**(evtl. 3.Fach)** (1-7)
a) sprachlicher Bereich	O	O	O
b) musisch-künstlerischer Bereich	O	O	O
c) mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich	O	O	O
d) historisch-gesellschaftlich-sozialwissenschaftlicher Bereich	O	O	O
e) technisch-hauswirtschaftlicher Bereich einschl. Werken und Handarbeit	O	O	O
f) sportlicher Bereich	O	O	O
g) religiös-ethischer Bereich	O	O	O

18 Wieviel krankheitsbedingte Fehltage hatten Sie bereits in diesem Schuljahr (98/99)

In diesem Schuljahr hatte ich ..... krankheitsbedingte Fehltage. (n)

19 In der nachstehenden Zeittabelle möchten wir etwas über Ihre zeitliche Beanspruchung in einer durchschnittlichen Unterrichtswoche erfahren.

Tragen Sie bitte in jede Spalte die gefragten Uhrzeitangaben, Minuten bzw. Stunden ein oder streichen Sie bei Nichtzutreffen die Spalte durch. Es ist uns klar, daß Ihre Zeitangaben lediglich Schätzwerte sind.

	Angaben für die einzelnen Wochentage:						
	MO	**DI**	**MI**	**DO**	**FR**	**SA**	**SO**
a) Wann beginnt Ihr Unterricht? (Uhrzeitangabe: z.B. 08.15 Uhr)	..... Uhr	..... Uhr	..... Uhr	..... Uhr	..... Uhr	/	/
b) Wann ist Ihre Unterrichtsverpflichtung beendet? (Uhrzeitangabe: z.B. 13.15 Uhr)	..... Uhr	..... Uhr	..... Uhr	..... Uhr	..... Uhr	/	/
c) Gehaltene Unterrichtsstunden (Angabe in Std. à 45 Min.)	..... Unt.std.	..... Unt.std.	..... Unt.std.	..... Unt.std.	..... Unt.std.	/	/
d) Teilnahme an nicht-berufsbezogenen, regelmäßigen Veranstaltungen in der Freizeit (Vereine, Kurse etc.) (Angabe in Minuten)	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.
e) Unterrichtsvor- u. nachbereitung (Angabe in Minuten)	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.	..... Min.
	Angaben als Gesamtwert einer Durchschnittswoche:						
f) Korrekturen, Bewertungen und Prüfungsvorbereitungen (Angabe in Zeitstunden)	insgesamt ..... Zeitstunden (*pro Woche)*						
g) Sonstige berufsbezogene Tätigkeiten (z.B. Elterngespräche, Schülerberatung, Konferenzen, Schulverwaltung, Organisieren von Veranstaltungen) (Angabe in Minuten)	insgesamt ..... Minuten (*pro Woche)*						

20 Wieviel Vertretungsstunden erteilen Sie nach eigener Schätzung im Monatsdurchschnitt?

Tragen Sie bitte einen Schätzwert ein!

Ich erteile ungefähr ..... Schulstd. als Vertretungsunterricht pro Durchschnittsmonat. (n)

21 Haben Sie in den letzten drei Jahren an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen? Wenn ja, an ungefähr wieviel Tagen?

O Nein. (o)

O Ja, an ungefähr ..... Tagen. (n)

22 Wieviel Zeit benötigen Sie in der Regel für den Schulweg?
(Bitte direkt in Minuten eintragen, z.B. 30 Minuten = 030)

a) **Hinweg:** ☐☐☐ Minuten b) **Rückweg:** ☐☐☐ Minuten (n,n)

23 Welches Verkehrsmittel benutzen Sie in der Regel, um Ihre Schule zu erreichen?
Kreuzen Sie bitte an!

O Ich laufe. (0/1)

O Ich fahre mit dem Fahrrad. (0/1)

O Ich fahre mit dem Auto. (0/1)

O Ich benutze öffentliche Verkehrsmittel (Bus, Straßenbahn, Zug). (0/1)

24 Beurteilen Sie nun bitte, inwieweit die einzelnen Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen.
Überspringen Sie bitte keine Zeile und kreuzen Sie jeweils nur eine Möglichkeit an!

An unserer Schule...	**trifft nicht zu** (1)	**trifft eher nicht zu** (2)	**trifft eher zu** (3)	**trifft völlig zu** (4)
a) ...gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um.	O	O	O	O
b) ...gehen die Lehrer freundschaftlich miteinander um.	O	O	O	O
c) ...fühle ich mich wohl.	O	O	O	O
d) ...besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern.	O	O	O	O
e) ...sind die Schüler gegen Gewalt.	O	O	O	O
f) ...bin ich meist gut gelaunt.	O	O	O	O
g) ...gibt es eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen.	O	O	O	O
h) ...werden private Dinge in Gesprächen zwischen Lehrern an unserer Schule vermieden.	O	O	O	O
i) ...findet im Grunde keine echte Zusammenarbeit zwischen Lehrern statt.	O	O	O	O
j) ...treffen sich viele Lehrer auch außerhalb des Unterrichts und in ihrer Freizeit.	O	O	O	O
k) ...werden die Lehrer ermuntert, Ideen und Materialien für den Unterricht auszutauschen.	O	O	O	O
l) ...könnte ein Kollege mit der Unterstützung von anderen Lehrern rechnen, wenn er Probleme hat.	O	O	O	O
m) ...treffen sich die Lehrkräfte regelmäßig, um über Unterrichtsziele und Unterrichtsthemen zu sprechen.	O	O	O	O
n) ...müssen die Schüler für eine gute Note viel leisten.	O	O	O	O
o) ...ermuntern die Kollegen die Schüler häufig, die eigenen Gedanken zu äußern, auch wenn sie falsch sein könnten.	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 24

An unserer Schule...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
p) ...kümmert die meisten Lehrer die Meinung der Schüler wenig.	O	O	O	O
q) ...bemühen sich die meisten Lehrer, daß auch die schwächeren Schüler mitkommen.	O	O	O	O
r) ...wird viel von den Schülern verlangt.	O	O	O	O
s) ...sind Ruhe und Ordnung den meisten Lehrern sehr wichtig.	O	O	O	O
t) ...ist es den meisten Kollegen wichtiger, daß die Schüler gute Ideen haben als daß sie viel wissen.	O	O	O	O
u) ...wird erwartet, daß die Schüler durchaus auch am Wochenende für die Schule lernen.	O	O	O	O
v) ...bemühen sich viele Lehrer, die Schüler auch persönlich kennenzulernen.	O	O	O	O
w) ...wird auf Fragen der Disziplin viel Wert gelegt.	O	O	O	O
x) ...diskutieren viele Lehrer oft mit den Schülern.	O	O	O	O
y) ...zählen nur die Leistungen der besten Schüler.	O	O	O	O
z) ...fällt es vielen Lehrern schwer, sich mit den Meinungen der Schüler ernsthaft auseinanderzusetzen.	O	O	O	O
A) ...herrscht im allgemeinen ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern.	O	O	O	O

25 Wie häufig nehmen Sie persönlich in den folgenden, mit ***Beispielen*** erläuterten Bereichen Ihres Schulalltages Probleme wahr?
Kreuzen Sie bitte für jeden Bereich jeweils eine Möglichkeit an!

In diesem Bereich meines Schulalltages nehme ich Probleme wahr...	**...sehr selten** (1)	**...selten** (2)	**...häufig** (3)	**...sehr häufig** (4)
a) Ausstattung der Schule (z.B. mangelnde Ausstattung der Fach- und Unterrichtsräume mit Medien, Geräten etc.; schlechter baulicher Zustand des Schulgebäudes; schlechte Raumanordnung)	O	O	O	O
b) Schülerzentriertheit (z.B. zu wenig Fördermöglichkeiten für lernschwächere oder besonders begabte Schüler; zu wenig Zeit für persönliche Gespräche mit Schülern; zu wenig Möglichkeiten, auf unterschiedliche Schülerinteressen einzugehen)	O	O	O	O
c) Schülerdisziplin (z.B. mangelnde Schülerdisziplin; unmotivierte, lustlose Schüler; zu wenig Elternkontakt u. –unterstützung)	O	O	O	O
d) Lehrerkooperation (z.B. Konflikte innerhalb des Kollegiums; mangelnder Lehrerkonsens; zu wenig Abstimmung, Unterstützung und Erfahrungsaustausch im Kollegium)	O	O	O	O
e) Curriculum (z.B. zu schwierige und zu wenig alltagsbezogene Unterrichtsinhalte; zu wenig inhaltliche Freiheit; Vernachlässigung von Grundlagenwissen)	O	O	O	O
f) Schulverwaltung / -organisation (z.B. zu viel Verwaltungsarbeit; zu viele Prüfungen/ Korrekturen; zu viele Unterrichtsstunden; zu große / zu oft wechselnde Lerngruppen)	O	O	O	O

26 Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kommunikation mit Kollegen.
Beantworten Sie bitte jede Frage durch Ankreuzen jeweils einer Möglichkeit!

Wie intensiv ist Ihre Kommunikation hinsichtlich des Unterrichts in bezug auf ... ?	**nicht intensiv** (1)	**weniger intensiv** (2)	**eher intensiv** (3)	**sehr intensiv** (4)
a) ... die inhaltliche Abstimmung mit Ihren Fachkollegen?	O	O	O	O
b) ... die inhaltliche Abstimmung mit Kollegen anderer Fächer?	O	O	O	O
c) ... die Konzeption von Unterrichtseinheiten?	O	O	O	O
d) ... die Durchführung von Projekten?	O	O	O	O
e) ... den Ablauf einzelner Unterrichtsstunden?	O	O	O	O
f) ... methodisch/didaktische Schwierigkeiten?	O	O	O	O

27 Es folgt eine Auflistung verschiedener Aspekte pädagogischen Handelns. Entscheiden Sie bitte für jeden einzelnen Punkt, wie wichtig dessen Verwirklichung für Sie persönlich ist.
Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Dieser Aspekt pädagogischen Handelns ist für mich...	unwichtig (1)	nicht so wichtig (2)	ziemlich wichtig (3)	sehr wichtig (4)
a) Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen der Schüler fördern	O	O	O	O
b) Kreativität und phantasievolles Verhalten der Schüler fördern	O	O	O	O
c) die Schüler zu kritischer Haltung erziehen	O	O	O	O
d) bei den Schüler Idealismus und Engagement für höhere Ziele fördern	O	O	O	O
e) den Schülern die im Lehrplan geforderten Fachkenntnisse vermitteln	O	O	O	O
f) den Unterrichtsplan einhalten	O	O	O	O
g) methodisch und didaktisch geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung	O	O	O	O
h) sich um absolute Objektivität bemühen	O	O	O	O
i) die Klassendisziplin aufrechterhalten	O	O	O	O
j) auch über den eigentlichen Unterricht hinaus erzieherische Aufgaben erfüllen	O	O	O	O
k) den Schülern gegenüber Autorität wahren	O	O	O	O
l) angstfreie Unterrichtsatmosphäre und angstfreies Lernen fördern	O	O	O	O

28 Nehmen Sie jetzt bitte zu den folgenden Aussagen über Schule und Erziehung Stellung, indem Sie Ihre persönliche Zustimmung oder Ablehnung kennzeichnen.
Kreuzen Sie bitte für <u>jede</u> Zeile jeweils nur eine Möglichkeit an!

Das finde ich...	...falsch (1)	...eher falsch (2)	...eher richtig (3)	...richtig (4)
a) Wer nicht aus innerer Überzeugung Lehrer wird, sollte es lieber ganz bleiben lassen.	O	O	O	O
b) Bei den meisten Schülern muß man von Zeit zu Zeit mal hart durchgreifen.	O	O	O	O
c) Die Vererbung setzt der geistigen Leistungsfähigkeit spürbare Grenzen.	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 28

Das finde ich...	...falsch (1)	...eher falsch (2)	...eher richtig (3)	...richtig (4)
d) Wenn man dem Lehrer die Zensur als Kontrollmittel nimmt, werden die meisten Schüler bald nichts mehr tun.	O	O	O	O
e) Institutionen, wie z.B. das Schulsystem, müssen ständig radikal in Frage gestellt werden.	O	O	O	O
f) Lehrer sollte nur derjenige werden, der bereit ist, um der Aufgabe willen auch beträchtliche persönliche Opfer zu bringen.	O	O	O	O
g) Das Unterrichten sollte als eine berufliche Tätigkeit wie jede andere auch aufgefaßt werden.	O	O	O	O
h) Vererbung spielt bei der Intelligenz und Begabung nur eine sehr geringe Rolle.	O	O	O	O
i) Vor den Anforderungen der modernen Welt müssen die bislang gewohnten Schulformen und Unterrichtsmethoden einfach versagen.	O	O	O	O
j) Schulmethoden und Schuleinrichtungen, die sich einmal als brauchbar erwiesen haben, sollte man nicht einfach aufgeben.	O	O	O	O
k) Sobald die Gesetzmäßigkeiten der Vererbung vollständig erforscht sind, wird man erkennen, daß der Mensch durch seine Anlagen im Grunde stark festgelegt ist.	O	O	O	O
l) Ohne strikte Disziplin ist eine erfolgreiche Arbeit in den meisten Klassen nicht möglich.	O	O	O	O

29 Die folgenden Aussagen betreffen berufsbezogene Einflußmöglichkeiten von Lehrern. Bitte nehmen Sie zu den folgenden Äußerungen Stellung, wie es für Sie am ehesten zutrifft. Überlegen Sie dabei bitte nicht zu lange, reagieren Sie möglichst spontan.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig un-zutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	O	O	O	O
b) Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	O	O	O	O
c) Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	O	O	O	O
d) Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	O	O	O	O
e) Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	O	O	O	O
f) Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	O	O	O	O
g) Die Fähigkeiten des Lehrers sind keine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten.	O	O	O	O
h) Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	O	O	O	O
i) Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 29

	völlig un-zutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
j) Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	O	O	O	O
k) Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	O	O	O	O
l) Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	O	O	O	O

30 Beurteilen Sie bitte auch bei den folgenden Aussagen zu Ihren Erfahrungen bei der Berufsausübung, inwieweit diese auf Sie persönlich zutreffen.
Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)
a) Im ganzen gesehen, habe ich keinerlei Schwierigkeiten mit meinen Schülern.	O	O	O	O
b) Ich glaube, didaktisch und pädagogisch erfolgreich an meiner jetzigen Schule zu sein.	O	O	O	O
c) Hinsichtlich meiner Fähigkeiten als Lehrer brauche ich keinerlei Minderwertigkeitsgefühle zu haben.	O	O	O	O
d) Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schülern meistern zu können.	O	O	O	O
e) Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.	O	O	O	O
f) Soweit ich es überblicke, halten meine Kollegen mich für einen guten Lehrer.	O	O	O	O
g) Viele der Schüleräußerungen verwirren mich.	O	O	O	O
h) Ich denke, daß ich den Unterrichtsstoff inhaltlich beherrsche ohne fachliche Unsicherheiten.	O	O	O	O

31 In Ihrem Berufsalltag werden Sie immer wieder mit Problemen und Situationen konfroniert, die Ihnen viel abverlangen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit belastenden Situationen umzugehen. Wie bewältigen Sie persönlich **schulische** Probleme und Belastungen?
Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Um schulische Belastungssituationen ertragen und überwinden zu können, nehme ich folgende Möglichkeiten wahr ...	nie (1)	selten (2)	häufig (3)	sehr oft (4)
a) mit dem Partner/ der Partnerin darüber sprechen	O	O	O	O
b) mit einer Kollegin/ einem Kollegen darüber sprechen	O	O	O	O
c) mit einer Freundin/ einem Freund (die/ der nicht „vom Fach“ ist) darüber sprechen	O	O	O	O
d) mit einem fachlichen Berater (z.B. Schulpsychologen) darüber sprechen	O	O	O	O
e) die belastende Situation verändern (z.B. offen die Situation in der Klasse ansprechen und aktiv reagieren)	O	O	O	O
f) krank werden (ein paar Tage zu Hause bleiben, um die Situation dann wieder besser durchzustehen)	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 31

Um schulische Belastungssituationen ertragen und überwinden zu können, nehme ich folgende Möglichkeiten wahr ...	nie (1)	selten (2)	häufig (3)	sehr oft (4)
g) die belastende Situation ignorieren (sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, sich langsam daran gewöhnen, es als „normal" empfinden: „So ist es halt, da kann man nichts machen!")	O	O	O	O
h) mehr rauchen, trinken oder Beruhigungstabletten nehmen (zur Entspannung, zum Abschalten oder Einschlafen ein Bier trinken oder Tabletten nehmen bzw. unter Streß verstärkt rauchen)	O	O	O	O
i) die belastende Situation vermeiden (z.B. dem betreffenden Kollegen oder den betreffenden Schülern aus dem Weg gehen; die Schüler beschäftigen z.B. mit Stillarbeit oder mit Abschreiben)	O	O	O	O
j) Ablenkung und Ausgleich suchen (körperliche Betätigung in Haus und Garten, Sport, Unternehmungen mit der Familie, Aufgaben außerhalb des Berufes suchen z.B. in Vereinen)	O	O	O	O
k) eine positive Einstellung einnehmen (z.B. es als eine Herausforderung betrachten, der man sich gerne stellt)	O	O	O	O
l) das eigene Anspruchsniveau senken (z.B. von den Schülern weniger verlangen)	O	O	O	O
m) die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen erweitern (z.B. durch fachliche Fort- und Weiterbildung, Supervision)	O	O	O	O
n) Entspannungstechniken und Selbsterfahrung (z.B. autogenes Training oder Meditation) erlernen oder verstärkt anwenden	O	O	O	O
o) Beeinflussung ganz bestimmter Streßfaktoren (z.B. sich besonders gründlich vorbereiten)	O	O	O	O
p) alle Handlungsweisen besonders absichern (z.B. durch Schulordnung und Lehrplan oder durch Rücksprache mit der Schulleitung)	O	O	O	O
q) die Situation verlassen (z.B. kurz aus dem Lehrerzimmer/ der Klasse gehen und etwas verschnaufen)	O	O	O	O
r) das eigene Engagement zurücknehmen, sich innerlich zurückziehen	O	O	O	O
s) zeigen, daß man „fix und fertig" ist (z.B. durch einen Wutausbruch, mit der Faust auf den Tisch schlagen, Türenknallen, Herumschreien oder Weinen)	O	O	O	O

32 Geben Sie bitte für die folgenden Aussagen an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutreffen.
Bitte tragen Sie für jede Aussage nur ein Kreuz ein!

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	O	O	O	O
b) An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen.	O	O	O	O
c) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	O	O	O	O
d) Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	O	O	O	O
e) Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann.	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 32

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
f) Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	O	O	O	O
g) Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf.	O	O	O	O
h) Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde.	O	O	O	O
i) Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert.	O	O	O	O
j) Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungs-möglichkeiten wie der Lehrerberuf.	O	O	O	O
k) Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß.	O	O	O	O
l) Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrer-berufs nur ungenügend gewachsen.	O	O	O	O
m) Ich fühle mich in meinem Beruf oft unterfordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann.	O	O	O	O
n) Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	O	O	O	O
o) Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen.	O	O	O	O

33 Im folgenden sind eine Reihe von Aussagen aufgeführt, die verschiedene Ängste von Lehrern betreffen. Bestimmen Sie bitte, inwieweit diese Behauptungen auch auf Sie persönlich zutreffen.

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Ich habe Angst ...	nie zutreffend (1)	selten zutreffend (2)	häufig zutreffend (3)	sehr häufig zutreffend (4)
a) ... den Unterrichtsstoff nicht genügend zu beherrschen und Fehler zu machen.	O	O	O	O
b) ... im sozialen Umgang mit der Schulleitung.	O	O	O	O
c) ... mit Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig zu werden.	O	O	O	O
d) ... im sozialen Umgang mit Schülern.	O	O	O	O
e) ... den Beruf – aus welchen Gründen auch immer – aufgeben zu müssen.	O	O	O	O
f) ... etwas machen zu müssen, von dem ich nicht überzeugt bin.	O	O	O	O
g) ... im sozialen Umgang mit Kollegen.	O	O	O	O
h) ... mich ducken zu müssen, obwohl ich mich lieber wehren würde.	O	O	O	O
i) ... von Kollegen im Stich gelassen zu werden.	O	O	O	O
j) ... im sozialen Umgang mit Eltern.	O	O	O	O
k) ... bei Konflikten von der Schulleitung im Stich gelassen zu werden.	O	O	O	O
l) ... vor der Macht von Vorgesetzten	O	O	O	O
m) ... vor meiner eigenen Emotionalität, z.B. vor Minderwertigkeitsgefühlen, vor verdrängten aggressiven Impulsen u.ä..	O	O	O	O
n) ..., Repressalien, Sticheleien, Schikanen oder Ungerechtigkeiten usw. ausgesetzt zu sein.	O	O	O	O
o) ... vor der Angst, die ich in bestimmten Situationen auf mich zukommen sehe.	O	O	O	O

34 Bei der folgenden Frage geht es um Menschen in Ihrer Umgebung, die Ihnen in schulischen Problemsituationen beistehen und Ihnen in irgendeiner Form helfen: *Personen, die Ihnen zuhören, von denen Sie sich wirklich akzeptiert fühlen, die Sie trösten, auf die Sie sich verlassen können etc.*. Überlegen Sie bitte, wie häufig dies auf die unten genannten Personen(gruppen) zutrifft.
Bitte kreuzen Sie nur an, wenn die Personen(gruppen) in Ihrem Umfeld vorhanden sind.

In schulischen Problemsituationen erfahre ich von folgenden Personen Hilfe und Beistand ...	...nie (1)	...selten (2)	...häufig (3)	...immer (4)
a) Partner / Partnerin	O	O	O	O
b) Kollegen	O	O	O	O
c) Schulleitung	O	O	O	O
d) *eigene* Eltern	O	O	O	O
e) Freunde/ Bekannte	O	O	O	O
f) sonstige *eigene* Verwandte (z.B. Geschwister)	O	O	O	O
g) Schülereltern	O	O	O	O

35 Inwieweit treffen die einzelnen Aussagen auf Sie persönlich zu?
Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	völlig un-zutreffend (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft völlig zu (4)
a) Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	O	O	O	O
b) Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen.	O	O	O	O
c) Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	O	O	O	O
d) Ich glaube, daß mein Beruf meine Gesundheit belastet.	O	O	O	O
e) Ich habe das Gefühl, daß ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	O	O	O	O
f) Der berufliche Streß wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	O	O	O	O
g) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	O	O	O	O

36 Die folgenden Aussagen betreffen Erfahrungen, die Lehrer in Ihrem Beruf machen. Entscheiden Sie bitte, mit welcher Häufigkeit Sie das jeweils angesprochene Gefühl während Ihrer Arbeit empfunden haben.
*Kreuzen Sie bitte jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an und lassen Sie bitte keine Zeile aus – **auch wenn Sie glauben, einzelne Fragen so oder ähnlich bereits beantwortet zu haben**!*

Diese Aussage trifft auf mich zu...	...nie (1)	...selten (2)	...häufig (3)	...immer (4)
a) Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.	O	O	O	O
b) Ich fühle mich am Ende eines Arbeitstages geschafft.	O	O	O	O
c) Ich fühle mich erschöpft, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Arbeitstag vor mir habe.	O	O	O	O
d) Ich kann mich gut in die Gefühle meiner Schüler hineinversetzen.	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 36

Diese Aussage trifft auf mich zu...	...nie (1)	...selten (2)	...häufig (3)	...immer (4)
e) Ich fühle, daß ich manche Schüler so behandle, als ob sie unpersönliche „Objekte“ wären.	O	O	O	O
f) Tagaus tagein mit Menschen zu arbeiten, bedeutet wirklich eine Anspannung für mich.	O	O	O	O
g) Ich gehe sehr erfolgreich mit den Problemen meiner Schüler um.	O	O	O	O
h) Ich fühle mich ausgebrannt von meiner Arbeit.	O	O	O	O
i) Ich fühle, daß ich durch meine Arbeit das Leben anderer Menschen positiv beeinflusse.	O	O	O	O
j) Ich bin abgestumpfter gegenüber den Menschen geworden, seitdem ich in diesem Beruf arbeite.	O	O	O	O
k) Ich befürchte, daß dieser Beruf mich innerlich verhärtet.	O	O	O	O
l) Ich fühle mich voller Energie.	O	O	O	O
m) Ich fühle mich frustriert in meinem Beruf.	O	O	O	O
n) Ich fühle, daß ich in meinem Beruf zu hart arbeite.	O	O	O	O
o) Bei manchen Schülern kümmere ich mich nicht wirklich darum, was mit ihnen passiert.	O	O	O	O
p) Es bedeutet für mich zuviel Streß, direkt mit Menschen zu arbeiten.	O	O	O	O
q) Es fällt mir leicht, für meine Schüler eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.	O	O	O	O
r) Ich habe viele wertvolle Dinge in diesem Beruf geleistet.	O	O	O	O
s) Ich habe das Gefühl, als ob ich am Ende wäre.	O	O	O	O
t) In meiner Arbeit gehe ich mit Gefühlsproblemen sehr ruhig um.	O	O	O	O
u) Ich fühle, daß mir manche Schüler die Schuld für ihre Schwierigkeiten geben.	O	O	O	O

37 Neben den beruflichen Aspekten ist jeder Mensch Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen ausgesetzt. Wie schätzen Sie diese sowie Ihre gegenwärtige Belastung insgesamt für sich persönlich ein?
Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Ich fühle mich...	nicht belastet (1)	etwas belastet (2)	mittel-mäßig belastet (3)	stark belastet (4)
a) ...aufgrund meines **gesundheitlichen Zustandes...**	O	O	O	O
b) ...durch meinen **Beruf...**	O	O	O	O
c) ...durch die **Familie / Partnerschaft...**	O	O	O	O
d) ...durch **gesellschaftliche Aktivitäten...**	O	O	O	O
e) ...durch **sonstige einschneidende Lebensereignisse** (z.B. Geburt, Heirat, Umzug, Tod eines Verwandten, etc.)**...**	O	O	O	O
f) ...**insgesamt**, wenn ich alle Bereiche berücksichtige**...**	O	O	O	O

38 Bitte beurteilen Sie Ihre gegenwärtige Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten Ihres Berufes sowie Ihre Gesamtzufriedenheit. Es ist uns bewußt, daß Sie hier nur ein Durchschnittsurteil angeben können!

Lassen Sie bitte keine Frage aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Möglichkeit an!

	nicht zufrieden (1)	eher nicht zufrieden (2)	eher zufrieden (3)	völlig zufrieden (4)
a) **Wie zufrieden sind Sie mit Ihren <u>Kollegen</u>?** (Gemeint sind die Kollegen, mit denen Sie unmittelbar zusammenarbeiten und arbeitsbezogene Kontakte haben.)	O	O	O	O
b) **Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer <u>Tätigkeit</u>?** (Gemeint ist der Inhalt Ihrer Tätigkeit, die Art Ihrer Arbeitsaufgaben.)	O	O	O	O
c) **Wie zufrieden sind Sie mit den <u>Arbeitsbedingungen</u>?** (Gemeint sind die Bedingungen, unter denen Sie arbeiten, z.B. Lärm, Umgebung, Hilfsmittel, Apparate, Arbeitsraum, Umgebung usw.)	O	O	O	O
d) **Wie zufrieden sind Sie mit der <u>Schulorganisation</u>?** (Gemeint ist, wie Sie die Schule als Ganzes sehen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen und Abteilungen funktioniert, wie Sie Vorschriften und Regeln, Planung und Information und die „oberste" Leitung beurteilen.)	O	O	O	O
e) **Wie zufrieden sind Sie mit Ihren <u>Entwicklungsmöglichkeiten</u>?** (Gemeint ist Ihr persönliches Vorwärtskommen, Ihre bisherigen und zukünftigen Möglichkeiten zum Aufstieg, zur Übernahme von verantwortungsvolleren Aufgaben.)	O	O	O	O
f) Wenn Sie nun an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt (z.B. die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Kollegen, die Arbeitszeit usw.), **wie zufrieden sind Sie dann <u>insgesamt mit Ihrer Arbeit</u>?**	O	O	O	O
g) Wenn Sie nun nicht nur die Arbeit betrachten, sondern Ihre gesamte derzeitige Situation berücksichtigen (Wohnung, Preise, Gesundheit, Politik, Nachbarn usw.), **wie zufrieden sind Sie dann <u>insgesamt mit Ihrem Leben</u>?**	O	O	O	O

39 Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu <u>Ihrem</u> Erleben von sozialen Situationen auf Sie persönlich zu?

Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)
a) Es macht mir nichts aus, in einer Diskussion mit unbekannten Leuten meine Meinung zu äußern.	O	O	O	O
b) Ich mache mir oft Sorgen, daß ich mich lächerlich mache oder blamiere.	O	O	O	O
c) Ich würde lieber eine schriftliche Ausarbeitung machen, als einen Vortrag halten	O	O	O	O
d) Manchmal erschrecke ich, weil ich nicht sicher bin, ob meine Kleidung in Ordnung ist.	O	O	O	O
e) Ich bin im allgemeinen nervös, wenn ich mit einer wichtigen Person sprechen muß.	O	O	O	O
f) Es ist mir peinlich, wenn ich auf meine Fehler aufmerksam gemacht werde.	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 39

	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)
g) Ich übernehme bei gemeinsamen Aktionen gerne die Führung.	O	O	O	O
h) Manchmal traue ich mich nicht, etwas zu sagen, weil ich einen dummen Fehler machen könnte.	O	O	O	O
i) In der Schule habe ich (als Kind) nie gerne vor der Klasse gesprochen.	O	O	O	O
j) Es ist mir immer unangenehm, wenn ich nicht weiß, was man von mir erwartet.	O	O	O	O

40 Mit den folgenden Aussagen werden Ihnen persönliche Eigenschaften und Reaktionsweisen vorgegeben. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten! Schätzen Sie sich bitte offen und selbstkritisch so ein, wie Sie sich selbst sehen.

Bitte antworten Sie möglichst spontan und kreuzen für <u>jede</u> Aussage jew. eine Möglichkeit an!

	überhaupt nicht zutreffend (1)	eher nicht zutreffend (2)	eher zutreffend (3)	vollständig zutreffend (4)
a) Ich habe Lebensschwung (bin energiegeladen und aktiv, habe Unternehmungslust, Initiative, Elan).	O	O	O	O
b) Ich bin oft besorgt (nehme vieles zu schwer, mache mir zuviel Gedanken).	O	O	O	O
c) Ich bin gelassen, ruhig und entspannt (kann innerlich nicht aus der Ruhe gebracht werden).	O	O	O	O
d) Ich bin selbstbewußt (sicher in meinem Auftreten, voller Selbstvertrauen).	O	O	O	O
e) Ich fühle mich lustlos und schlapp (bin antriebsschwach und eher passiv).	O	O	O	O
f) Ich bin innerlich aufgeregt und nervös.	O	O	O	O
g) Meine Leistungsfähigkeit ist beeinträchtigt.	O	O	O	O
h) Ich bin optimistisch (gewinne allen Dingen die positiven Seiten ab).	O	O	O	O
i) Ich bin fröhlich, vergnügt und unbeschwert.	O	O	O	O
j) Ich fühle mich unwohl und bin oft unsicher.	O	O	O	O

41 Entscheiden Sie bitte auch bei den folgenden Aussagen, inwieweit diese auf Sie persönlich bzw. auf Ihr Verhalten zutreffen. Hierbei gibt es kein richtig oder falsch: Setzen Sie die Kreuze jeweils so, daß Ihr Verhalten möglichst treffend charakterisiert wird!

Achten Sie bitte darauf, daß Sie zu <u>jeder</u> Aussage mit jeweils einer Antwortmöglichkeit Stellung nehmen, ***auch wenn Sie glauben, dies so oder ähnlich bereits beantwortet zu haben****!*

	nicht zutreffend (1)	eher nicht zutreffend (2)	eher zutreffend (3)	zutreffend (4)
a) Ich bin ein guter Zuhörer, höre den anderen bis zum Schluß zu, ohne sie zu unterbrechen.	O	O	O	O
b) Ich bin immer in Eile, auch wenn eigentlich kein Anlaß ist.	O	O	O	O
c) Ich kann geduldig warten.	O	O	O	O
d) Ich setze mich stets voll und engagiert ein.	O	O	O	O
e) Ich bin schnell (beim Essen, beim Gehen usw.).	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 41

	nicht zutreffend (1)	eher nicht zutreffend (2)	eher zutreffend (3)	zutreffend (4)
f) Ich versuche, mehrere Aufgaben gleichzeitig zu erledigen; denke immer daran, was als nächstes zu machen ist.	O	O	O	O
g) Ich bin energisch und nachdrücklich beim Sprechen (kann mit der Faust auf den Tisch schlagen, um meine Worte zu unterstreichen).	O	O	O	O
h) Ich möchte, daß meine guten Leistungen von Anderen anerkannt werden.	O	O	O	O
i) Ich nehme die Dinge gelassen, lasse mir keine grauen Haare wachsen.	O	O	O	O

42 Nehmen Sie nun bitte im Zusammenhang mit dem Bewältigen von belastenden **Allgemeinsituationen** (aus dem Berufs- und Privatleben) zu den folgenden Aussagen Stellung.
Lassen Sie bitte keine Aussage aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Möglichkeit an!

Wenn ich durch irgendetwas oder durch irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin...	nicht zutreffend (1)	eher nicht zutreffend (2)	eher zutreffend (3)	zutreffend (4)
a) ...nehme ich das leichter als andere in der gleichen Situation.	O	O	O	O
b) ...denke ich, mich trifft keine Schuld.	O	O	O	O
c) ...tue ich etwas, was mich davon ablenkt.	O	O	O	O
d) ...tue ich mir selbst etwas Gutes..	O	O	O	O
e) ...verschaffe ich mir Anerkennung auf anderen Gebieten.	O	O	O	O
f) ...versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.	O	O	O	O
g) ...versuche ich, Haltung zu bewahren.	O	O	O	O
h) ...sage ich mir, du kannst damit fertig werden.	O	O	O	O
i) ...nehme ich mir vor, solchen Situationen in Zukunft aus dem Weg zu gehen.	O	O	O	O
j) ...habe ich nur den Wunsch, dieser Situation so schnell wie möglich zu entkommen.	O	O	O	O
k) ...schließe ich mich von meiner Umgebung ab.	O	O	O	O
l) ...denke ich, mir bleibt auch nichts erspart.	O	O	O	O
m) ...mache ich mir Vorwürfe.	O	O	O	O
n) ...werde ich ungehalten.	O	O	O	O
o) ...finde ich meine Ruhe immer noch schneller wieder als andere.	O	O	O	O
p) ...denke ich, an mir liegt es nicht, daß es dazu gekommen ist.	O	O	O	O
q) ...erfülle ich mir einen lang ersehnten Wunsch.	O	O	O	O
r) ...bemühe ich mich um anderweitige Erfolge.	O	O	O	O
s) ...ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	O	O	O	O
t) ...sage ich mir, nur nicht entmutigen lassen.	O	O	O	O
u) ...gehe ich dem Kontakt mit anderen aus dem Weg.	O	O	O	O
v) ...kann ich lange Zeit an nichts anderes mehr denken.	O	O	O	O
w) ...erscheint mir alles so hoffnungslos.	O	O	O	O
x) ...frage ich mich, warum das gerade mir passieren mußte.	O	O	O	O

43 Im folgenden interessiert uns, ob Sie derzeit gesundheitliche Beschwerden oder Probleme haben. Zur Erklärung sind jeweils Beispiel-Erscheinungen angegeben. Uns interessiert die Häufigkeit, mit der Sie bei sich eines oder mehrere der beispielhaften Symptome feststellen.
Kreuzen Sie bitte für jeden Bereich jeweils eine Antwortmöglichkeit an!

Ich leide unter....	nie (1)	manch-mal (2)	häufig (3)	sehr oft (4)
a) ... Abgespanntheits-, Antriebs-, Müdigkeits-Überlastungserscheinungen z.B. Ein- oder Durchschlaf-Schwierigkeiten; Überanstrengungs- und Erschöpfungsgefühle; Müdigkeit; hohes Schlafbedürfnis; Abgespanntheit; Zerschlagenheit; geschwächte Leistungsfähigkeit, Antriebsschwäche; Lustlosigkeit, Sich-überfordert-fühlen; Sich-überlastet-fühlen	O	O	O	O
b) ... körperlichen Erregungserscheinungen z.B. leichte Erregbarkeit: schnelles Erröten / Erblassen / Zusammenzucken / Neigung zum Weinen, Zittern; körperliche Unruhe; Lampenfieber; Kloß im Hals; Stottern; starkes Schwitzen; Licht- oder Geräuschempfindlichkeit; Hautveränderungen bspw. Rote Flecken am Hals oder im Gesicht, Juckreiz; starker Harndrang	O	O	O	O
c) ... Herz-Kreislauf-Erscheinungen z.B. Stiche in der Brust; Herzklopfen oder –stechen; Herz-Rhythmus-Störungen; Kopfschmerzen; Ohrensausen; Augenflimmern; Schwindelgefühle; Kurzatmigkeit; Atemnot; Erstickungsgefühle; Engegefühle in der Brust; Neigung zu kalten Händen oder Füßen; Hitzewallungen	O	O	O	O
d) ... Magen-Darm-Erscheinungen z.B. Übelkeit, Erbrechen; Verstopfung; Blähungen; Appetitmangel; Sodbrennen; Magenschmerzen	O	O	O	O
e) ... emotional-psychischen Erscheinungen z.B. Nervosität; starke Erregungsgefühle auch bei geringfügigeren Anlässen (Zorn, Wut, Panik); Neigung zu Stimmungsschwankungen; Angstgefühle; Neigung zur Depression; niedriges Selbstwertgefühl	O	O	O	O
f) ... konzentrativen Erscheinungen z.B. Vergeßlichkeit; leichte Ablenkbarkeit; Zerstreutheit	O	O	O	O
g) ... Glieder- und Muskelbeschwerden z.B. Gelenk- oder Gliederschmerzen; Einschlafen oder Kribbeln der Hände / Füße; Kreuzschmerzen; Nacken- oder Schulterschmerzen	O	O	O	O

44 Im folgenden sind verschiedene Lebensbereiche aufgeführt. Bitte geben Sie zu jedem dieser Bereiche an, wie wichtig dieser für Sie ganz persönlich ist.
Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

LEBENSBEREICHE	unwichtig (1)	kaum wichtig (2)	wichtig (3)	sehr wichtig (4)
a) Eigene Familie und Kinder	O	O	O	O
b) Beruf und Arbeit	O	O	O	O
c) Freizeit und Erholung	O	O	O	O
d) Freunde und Bekannte	O	O	O	O
e) Verwandtschaft	O	O	O	O
f) Religion und Kirche	O	O	O	O
g) Politik und öffentliches Leben	O	O	O	O
h) Nachbarschaft	O	O	O	O

45 Nun geht es um Ihre außerschulischen Aktivitäten. Sind Sie derzeit Mitglied einer Organisation oder eines Vereins? Gehen Sie bitte die Liste durch und geben Sie jeweils an, ob Sie gar nicht, aktiv, passiv oder als Funktionsinhaber/In Mitglied sind.
Setzen Sie bitte jeweils ein Kreuz pro Zeile!

	Kein Mitglied (1)	Passives Mitglied (2)	Aktives Mitglied (3)	Funktions-Inhaber/In (4)
a) Gesangsverein	O	O	O	O
b) Sportverein	O	O	O	O
c) sonstige Hobby-Vereinigung	O	O	O	O
d) Heimat- und Bürgerverein	O	O	O	O
e) Berufsverband (z.B. GEW, Philologenverband)	O	O	O	O
f) sonstige gesellige Vereinigung	O	O	O	O
g) Vertriebenen- oder Flüchtlingsverband	O	O	O	O
h) Wohlfahrtsverband/ Kriegsopferverband	O	O	O	O
i) kirchlich-religiöser Verein oder Verband	O	O	O	O
j) Jugendorganisation/ Studentenverband	O	O	O	O
k) politische Partei	O	O	O	O
l) Bürgerinitiative	O	O	O	O
m) anderer Verein oder Verband	O	O	O	O

46 Warum betreiben Sie die genannten außerschulischen Aktivitäten?
Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!

Die genannten außerschulischen Aktivitäten nehme ich wahr, ...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)
a) ...weil sie meiner Meinung nach zur Berufspflicht des Lehrers gehören.	O	O	O	O
b) ...aus Freude oder persönlichem Interesse.	O	O	O	O
c) ...als Gewinn für die Schulpraxis.	O	O	O	O
d) ...als zusätzlichen Verdienst.	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 46

Die genannten außerschulischen Aktivitäten nehme ich wahr, ...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)
e) ...als Ausgleich zur Schularbeit.	O	O	O	O
f) ...weil es die Gesellschaft erwartet.	O	O	O	O
g) ...um eine politische, religiöse oder wissenschaftliche Überzeugung zu vertreten.	O	O	O	O
h) ...zur Pflege von Gemeinsamkeiten mit meinem Partner / meiner Partnerin.	O	O	O	O
i) ...zur Erhaltung der Gesundheit und des körperlichen Wohlbefindens.	O	O	O	O
j) ...zur Fortbildung.	O	O	O	O
k) ...zur Erlangung eines Alternativberufes.	O	O	O	O

47 Abschließend finden Sie einige Vorschläge für Veränderungen in den Schulleitungen bzw. in der Schulorganisation. Halten Sie die folgenden Vorschläge für mehr oder weniger gut geeignet, Ihnen eine spürbare Belastungsminderung zu verschaffen?
Bitte tragen Sie jeweils hinter jeden Vorschlag ein Kreuz ein und ergänzen Sie die Liste gegebenenfalls durch eigene Ideen!

VORSCHLÄGE	nicht geeignet / unbedeutend (1)	etwas geeignet (2)	gut geeignet (3)	sehr gut geeignet (4)
a) Verbesserung des Managements in Ihrer Schule (Schulleitung und Organisation)	O	O	O	O
b) Verminderung der Zahl von Erlassen und Vorschriften	O	O	O	O
c) Verminderung der Kontrolle der Lehrer durch Schulleitung und Vorgesetzte	O	O	O	O
d) Respektierung des pädagogischen Freiraums der Lehrer	O	O	O	O
e) Einführung einer kollegialen Schulleitung	O	O	O	O
f) Genauere Angaben über die von Ihnen verlangten Arbeitsaufgaben für die Schule	O	O	O	O
g) Einschränkung des Ausmaßes der Mitsprache von Eltern	O	O	O	O
h) Mitsprache bei der Gestaltung des Stundenplans	O	O	O	O
i) Präzise Beschreibung der pädagogischen Freiheit der Lehrer	O	O	O	O
j) Verminderung der Zahl der Unterrichtsstunden	O	O	O	O
k) Verlagerung von mehr Eigenverantwortung auf die Kollegien	O	O	O	O
l) Eine genauere Beschreibung der verlangten pädagogischen Arbeit	O	O	O	O
m) Einrichtung von Klassen mit weniger als zwanzig Schülern	O	O	O	O
n) Bessere Ausstattung der Klassenräume mit Unterrichtsmaterialien und -medien	O	O	O	O

Fortsetzung Frage 47

VORSCHLÄGE	nicht geeignet / unbe-deutend (1)	etwas geeignet (2)	gut geeignet (3)	sehr gut geeignet (4)
o) Größere Gestaltungsfreiheit im eigenen Unterricht	O	O	O	O
p) Verminderung der Stoff-Fülle der Lehrpläne	O	O	O	O
q) Geringeres Ausmaß der Mitsprache von Schülern	O	O	O	O
r) Verbesserung der Fördermöglichkeiten für Schülern mit unzureichenden Deutschkenntnissen	O	O	O	O
s) Unterstützung durch Schulsozialarbeit	O	O	O	O
t) sonstige Verbesserungsvorschläge:				

Abschließend möchten wir uns

bei Ihnen ganz herzlich

für Ihre Mitarbeit bedanken!

B Ergänzende Tabellen

Ergänzende Tabellen zu Kapitel 11

Burnout-Gesamtwert in 16 Gruppen		LEHRERINNEN (n=540)					
		THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
		absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
1	≤ 8,99	1	0,5	1	0,6		
2	9,00 - 9,49	3	1,6	5	2,8	2	1,2
3	9,50 - 9,99	17	8,9	24	13,4	12	7,1
4	10,00 - 10,49	27	14,1	40	22,3	21	12,4
5	10,50 - 10,99	36	18,8	33	18,4	30	17,6
6	11,00 - 11,49	38	19,9	25	14,0	26	15,3
7	11,50 - 11,99	40	20,9	25	14,0	43	25,3
8	12,00 - 12,49	16	8,4	11	6,1	22	12,9
9	12,50 - 12,99	9	4,7	10	5,6	12	7,1
10	13,00 - 13,49	4	2,1	3	1,7		
11	13,50 - 13,99			2	1,1		
12	14,00 - 14,49					2	1,2
13	14,50 - 14,99						
14	15,00 - 15,49						
15	15,50 - 15,99						
16	16,00 ≤						
Gesamt		191	100 %	179	100 %	170	100 %

Burnout-Gesamtwert in 16 Gruppen		LEHRER (n=426)					
		THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
		absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
1	≤ 8,99	1	1,0	4	1,6		
2	9,00 - 9,49	3	3,1	4	1,6	4	5,5
3	9,50 - 9,99	9	9,4	28	10,9	2	2,7
4	10,00 - 10,49	14	14,6	41	16,0	14	19,2
5	10,50 - 10,99	17	17,7	44	17,1	18	24,7
6	11,00 - 11,49	27	28,1	56	21,8	13	17,8
7	11,50 - 11,99	12	12,5	38	14,8	13	17,8
8	12,00 - 12,49	7	7,3	21	8,2	5	6,8
9	12,50 - 12,99			10	3,9	4	5,5
10	13,00 - 13,49	6	6,3	8	3,1		
11	13,50 - 13,99			2	0,8		
12	14,00 - 14,49						
13	14,50 - 14,99						
14	15,00 - 15,49						
15	15,50 - 15,99						
16	16,00 ≤			1	0,4		
Gesamt		96	100 %	257	100 %	73	100 %

Tab. B.1: Burnout-Gesamtwert (Formelscore) im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966). Häufigkeitsverteilung in 16 Gruppen zusammengefaßt.

Einteilung in ‚Normalstichprobe' versus ‚klinische Stichprobe'						
Ausprägung des Burnout-Gesamtwertes[1]	L E H R E R I N N E N absolute und relative Häufigkeiten (n=540)			L E H R E R absolute und relative Häufigkeiten (n=426)		
	Thüringen	**Bayern**	**Branden-burg**	**Thüringen**	**Bayern**	**Branden-burg**
‚Normalstichprobe': nicht bzw. in nur durchschnitt-lichem Maße ausgebrannt	140 73,3 %	141 78,8 %	115 67,6 %	79 82,3 %	193 75,1 %	54 74,0 %
‚klinische Stichprobe': in hohem Maße ausgebrannt, ab einem Rohwert von 11,75	**51 26,7 %**	**38 21,2 %**	**55 32,4 %**	**17 17,7 %**	**64 24,9 %**	**19 26,0 %**
insgesamt	191 (100 %)	179 (100 %)	170 (100 %)	96 (100 %)	257 (100 %)	73 (100 %)

[1] Einteilung in ‚*klinische Stichprobe*' bzw. ‚*Normalstichprobe*' nach dem von Barth (1990) vorgeschlagenen Cut-off-point umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (Rohwert: 11,75)

Tab. B.2: Verteilung der Ausprägung des Burnout-Gesamtwertes nach der von Barth (1990) vorgeschlagenen Einteilung in ‚klinische Stichprobe' versus ‚Normalstichprobe' im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

Summenscore EE	LEHRERINNEN (n=540)					
	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
9						
10	1	0,5			1	0,6
11	2	1,0	5	2,8	1	0,6
12	3	1,6	8	4,5	1	0,6
13	4	2,1	8	4,5	6	3,5
14	10	5,2	8	4,5		
15	9	4,7	9	5,0	9	5,3
16	10	5,2	11	6,1	8	4,7
17	14	7,3	26	14,5	10	5,9
18	14	7,3	16	8,9	14	8,2
19	18	9,4	15	8,4	15	8,8
20	19	9,9	8	4,5	12	7,1
21	16	8,4	15	8,4	16	9,4
22	14	7,3	10	5,6	18	10,6
23	13	6,8	9	5,0	15	8,8
24	15	7,9	8	4,5	12	7,1
25	11	5,8	5	2,8	7	4,1
26	9	4,7	5	2,8	10	5,9
27	5	2,6	6	3,4	4	2,4
28	1	0,5	3	1,7	3	1,8
29	1	0,5	3	1,7	4	2,4
30						
31	1	0,5	1	0,6	1	0,6
32	1	0,5			2	1,2
33						
34						
35					1	0,6
36						
Gesamt	191	100 %	179	100 %	170	100 %

Summenscore EE	LEHRER (n=426)					
	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
9						
10	1	1,0	3	1,2		
11			6	2,3	3	4,1
12	1	1,0	4	1,6		
13	3	3,1	10	3,9	4	5,5
14	5	5,2	19	7,4	3	4,1
15	6	6,3	14	5,4	5	6,8
16	8	8,3	14	5,4	6	8,2
17	5	5,2	24	9,3	4	5,5
18	11	11,5	26	10,1	7	9,6
19	15	15,6	31	12,1	8	11,0
20	10	10,4	30	11,7	7	9,6
21	8	8,3	7	2,7	5	6,8
22	10	10,4	15	5,8	5	6,8
23	3	3,1	13	5,1	8	11,0
24	3	3,1	14	5,4	4	5,5
25			9	3,5	1	1,4
26	4	4,2	7	2,7	1	1,4
27	1	1,0	3	1,2		
28	2	2,1	2	0,8	1	1,4
29			2	0,8		
30			1	0,4		
31					1	1,4
32			1	0,4		
33						
34			1	0,4		
35						
36			1	0,4		
Gesamt	96	100 %	257	100 %	73	100 %

Tab. B.3: Häufigkeitsverteilung der Summenscores der Subskala ‚Emotionale Erschöpfung' (EE) im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

Ausprägungsgrade der Subskala Emotionale Erschöpfung (EE)						
	LEHRERINNEN absolute und relative Häufigkeiten			LEHRER absolute und relative Häufigkeiten		
Ausprägung*	**Thüringen**	**Bayern**	**Branden-burg**	**Thüringen**	**Bayern**	**Branden-burg**
niedrig	53 27,7 %	75 41,9 %	36 21,2 %	29 30,2 %	94 36,6 %	25 34,2 %
durchschnittlich	81 42,4 %	64 35,8 %	75 44,1 %	54 56,3 %	109 42,4 %	32 43,8 %
hoch	57 29,8 %	40 22,3 %	59 34,7 %	13 13,5 %	54 21,0 %	16 21,9 %

* Cut-off-points nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (n=975 deutsche Lehrer)

Tab. B.4: Verteilung der Ausprägungsgrade der Dimension Emotionale Erschöpfung (EE) im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

Summenscore PA	LEHRERINNEN (n=540)					
	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
6						
7						
8						
9						
10						
11			1	0,6	1	0,6
12			4	2,2		
13	6	3,1	4	2,2	9	5,3
14	12	6,3	7	3,9	9	5,3
15	14	7,3	8	4,5	17	10,0
16	31	16,2	24	13,4	30	17,6
17	42	22,0	42	23,5	32	18,8
18	64	33,5	59	33,0	64	37,6
19	14	7,3	20	11,2	4	2,4
20	3	1,6	5	2,8	2	1,2
21	5	2,6	2	1,1	1	0,6
22			1	0,6	1	0,6
23			2	1,1		
24						
Gesamt	191	100 %	179	100 %	170	100 %

Summenscore PA	LEHRER (n=426)					
	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
6						
7			1	0,4		
8						
9						
10						
11	1	1,0	3	1,2		
12	1	1,0	4	1,6	1	1,4
13	3	3,1	12	4,7	1	1,4
14	6	6,3	14	5,4	4	5,5
15	10	10,4	29	11,3	8	11,0
16	16	16,7	33	12,8	13	17,8
17	15	15,6	44	17,1	10	13,7
18	28	29,2	80	31,1	27	37,0
19	7	7,3	21	8,2	6	8,2
20	3	3,1	7	2,7	2	2,7
21	4	4,2	3	1,2		
22	1	1,0	4	1,6		
23	1	1,0	2	0,8	1	1,4
24						
Gesamt	96	100 %	257	100 %	73	100 %

***** Ein hoher Ausprägugungsgrad dieser Subskala ist zu Burnout kontrainduziert.

Tab. B.5: Häufigkeitsverteilung der Summenscores der Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit' (PA)* im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

Ausprägungsgrade[1] der Subskala Persönliche Leistungsfähigkeit (PA)						
	LEHRERINNEN absolute und relative Häufigkeiten			LEHRER absolute und relative Häufigkeiten		
Ausprägung[2]	**Thüringen**	**Bayern**	**Branden-burg**	**Thüringen**	**Bayern**	**Branden-burg**
niedrig	63 33,0 %	48 26,8 %	66 38,8 %	37 38,5 %	96 37,4 %	27 37,0 %
durchschnittlich	106 55,5 %	101 56,4 %	96 56,5 %	43 44,8 %	124 48,2 %	37 50,7 %
hoch	22 11,5 %	30 16,8 %	8 4,7 %	16 16,7 %	37 14,4 %	9 12,3 %

1 Ein hoher Ausprägugungsgrad dieser Subskala ist zu Burnout kontrainduziert.

2 Cut-off-points nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (n=975 deutsche Lehrer)

Tab. B.6: Verteilung der Ausprägungsgrade der Dimension Persönliche Leistungsfähigkeit (PA) im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

.

Summenscore DP	LEHRERINNEN (n=540)					
	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
5	6	3,1	5	2,8	3	1,8
6	17	8,9	21	11,7	11	6,5
7	29	15,2	35	19,6	31	18,2
8	42	22,0	39	21,8	28	16,5
9	30	15,7	30	16,8	36	21,2
10	41	21,5	19	10,6	32	18,8
11	17	8,9	18	10,1	20	11,8
12	5	2,6	8	4,5	8	4,7
13	3	1,6	3	1,7		
14	1	0,5	1	0,6	1	0,6
15						
16						
17						
18						
19						
20						
Gesamt	191	100 %	179	100 %	170	100 %

Summenscore DP	LEHRER (n=426)					
	THÜRINGEN		BAYERN		BRANDENBURG	
	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
5	2	2,1	6	2,3	2	2,7
6	11	11,5	20	7,8	8	11,0
7	21	21,9	39	15,2	9	12,3
8	14	14,6	55	21,4	14	19,2
9	13	13,5	37	14,4	15	20,5
10	15	15,6	51	19,8	15	20,5
11	13	13,5	27	10,5	5	6,8
12	3	3,1	14	5,4	2	2,7
13	3	3,1	3	1,2	2	2,7
14			2	0,8	1	1,4
15	1	1,0	2	0,8		
16			1	0,4		
17						
18						
19						
20						
Gesamt	96	100 %	257	100 %	73	100 %

Tab. B.7: Häufigkeitsverteilung der Summenscores der Subskala Depersonalisierung‘ (DP) im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

Ausprägungsgrade der Subskala Depersonalisierung (DP)						
	LEHRERINNEN absolute und relative Häufigkeiten			LEHRER absolute und relative Häufigkeiten		
Ausprägung*	**Thüringen**	**Bayern**	**Branden-burg**	**Thüringen**	**Bayern**	**Branden-burg**
niedrig	124 64,9 %	130 72,6 %	109 64,1 %	61 63,5 %	157 61,1 %	48 65,8 %
durchschnittlich	58 30,4 %	37 20,7 %	52 30,6 %	28 29,2 %	78 30,4 %	20 27,4 %
hoch	9 4,7 %	12 6,7 %	9 5,3 %	7 7,3 %	22 8,6 %	5 6,8 %

* Cut-off-points nach Maslach & Jackson (1986) anhand der US-Normierungsstichprobe (n=4.163 US-Lehrer) umgerechnet für die vorliegende Stichprobe (n=975 deutsche Lehrer)

Tab. B.8: Verteilung der Ausprägungsgrade der Dimension Depersonaliserung (DP) im Bundesländer-Vergleich, differenziert nach Geschlecht (n=966).

Ergänzende Tabellen zu Kapitel 13

Dimension (1): Anlageorientierung			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
28c	Die Vererbung setzt der geistigen Leistungsfähigkeit spürbare Grenzen.	,6718	,853
28h	Vererbung spielt bei der Intelligenz und Begabung nur eine sehr geringe Rolle. (-)[1]	,5753	,822
28k	Sobald die Gesetzmäßigkeiten der Vererbung vollständig erforscht sind, wird man erkennen, daß der Mensch durch seine Anlagen im Grunde stark festge-legt ist.	,6088	,799
	(N=1043) **erklärte Varianz:** 17,330 %	**r_{tt}:**	,7775

Dimension (2): Druckmotivierung			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
28l	Ohne strikte Disziplin ist eine erfolgreiche Arbeit in den meisten Klassen nicht möglich.	,4906	,740
28b	Bei den meisten Schülern muß man von Zeit zu Zeit mal hart durchgreifen.	,4203	,725
28d	Wenn man dem Lehrer die Zensur als Kontrollmittel nimmt, werden die meisten Schüler bald nichts mehr tun.	,4316	,687
	(N=1071) **erklärte Varianz:** 17,268 %	**r_{tt}:**	,6351

Dimension (3): Negative Reformbereitschaft			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
28e	Institutionen, wie z.B. das Schulsystem, müssen ständig radikal in Frage gestellt werden. (-)	,4094	,785
28i	Vor den Anforderungen der modernen Welt müssen die bislang gewohnten Schulformen und Unterrichtsmethoden einfach versagen. (-)	,3523	,784
28j	Schulmethoden und Schuleinrichtungen, die sich einmal als brauchbar erwiesen haben, sollte man nicht einfach aufgeben.	,2739	,454
	(N=1067) **erklärte Varianz:** 12,729	**r_{tt}:**	,5280

Dimension (4): Berufung			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
28f	Lehrer sollte nur derjenige werden, der bereit ist, um der Aufgabe willen auch beträchtliche persönliche Opfer zu bringen.	,3172	,718
28g	Das Unterrichten sollte als eine berufliche Tätigkeit wie jede andere auch aufgefaßt werden. (-)	,2643	,697
28a	Wer nicht aus innerer Überzeugung Lehrer wird, sollte es lieber ganz bleiben lassen.	,2717	,659
	(N=1072) **erklärte Varianz:** 12,269 %	**r_{tt}:**	,4583

Tab. B.9: Pädagogische Wertorientierungen. [2]

Frage: „Nehmen Sie jetzt bitte zu den folgenden Aussagen über Schule und Erziehung Stellung, indem Sie Ihre persönliche Zustimmung oder Ablehnung kennzeichnen."
Antwortskala: „Das finde ich..." (1)...falsch. (2)...eher falsch. (3)...eher richtig. (4)...richtig.

[1] Mit einem Minus (-) gekennzeichnete Items müssen in die entgegengesetzte Polungsrichtung umkodiert werden.

[2] Anmerkung: Ergebnisse der Faktoren- u. Reliabilitätsanalysen:

- Faktoren mit den jeweiligen Faktorladungen (**a**),
- Trennschärfen der Items zur jeweiligen Subskala (r_{it}),
- Cronbach's-Alpha-Wert der jeweiligen Subskala (r_{tt}),
- Anteil erklärter Varianz durch den jeweiligen Faktor/ die jeweilige Subskala

(Die Erklärungen beziehen sich auf die Tabellen B.9 bis B.28).

Faktor (1): Aufgabenorientierung / Sachebene			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
27f	den Unterrichtsplan einhalten	,5447	,747
27i	die Klassendisziplin aufrechterhalten	,5772	,733
27e	den Schülern die im Lehrplan geforderten Fachkenntnisse vermitteln	,4860	,679
27k	den Schülern gegenüber Autorität wahren	,4739	,656
27h	sich um absolute Objektivität bemühen	,4459	,607
27g	methodisch und didaktisch geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung	,3644	,489
	(N=1051) **erklärte Varianz:** 22,829 %	**r_{tt}: ,7433**	

Faktor (2): Personenorientierung / Beziehungsebene			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
27b	Kreativität und phantasievolles Verhalten der Schüler fördern	,720	,4767
27a	Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen der Schüler fördern	,710	,4671
26c	die Schüler zu kritischer Haltung erziehen	,689	,4826
27l	angstfreie Unterrichtsatmosphäre und angstfreies Lernen fördern	,558	,3759
27d	bei den Schüler Idealismus und Engagement für höhere Ziele fördern	,550	,3888
27j	auch über den eigentlichen Unterricht hinaus erzieherische Aufgaben erfüllen	,515	,3864
	(N=1074) **erklärte Varianz:** 20,715 %	**r_{tt}: ,6955**	

Tab. B.10: Rollenziele der Lehrer.

Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!"
Antwortskala: „Dieser Aspekt pädagogischen Handelns ist für mich...
(1)...unwichtig. (2)...nicht so wichtig. (3)...ziemlich wichtig. (4)...sehr wichtig.

Faktor (1): Verhaltenstyp B			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
41c	Ich kann geduldig warten.	,5717	,813
41b	Ich bin immer in Eile, auch wenn eigentlich kein Anlaß ist. (-)	,4815	,731
41a	Ich bin ein Zuhörer, höre den anderen bis zum Schluß zu, ohne sie zu unterbrechen.	,3530	,644
41i	Ich nehme die Dinge gelassen, lasse mir keine grauen Haare wachsen.	,3019	,448
	(N=1067) **erklärte Varianz:** 25,852 %	**r_{tt}: ,6440**	

Faktor (2): Verhaltenstyp A			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
41d	Ich setze mich stets voll und engagiert ein.	,2389	,677
41e	Ich bin schnell (beim Essen, beim Gehen usw.).	,3800	,668
41f	Ich versuche, mehrere Aufgaben gleichzeitig zu erledigen; denke immer daran, was als nächstes zu machen ist.	,3429	,609
41g	Ich bin energisch und nachdrücklich beim Sprechen (kann mit der Faust auf den Tisch schlagen, um meine Worte zu unterstreichen).	,2774	,525
	(N=1066) **erklärte Varianz:** 20,949 %	**r_{tt}: ,5188**	

Tab. B.11: Verhaltenstyp A / B.

Frage: „Entscheiden Sie bitte auch bei den folgenden Aussagen, inwieweit diese auf Sie persönlich bzw. auf Ihr Verhalten zutreffen. Hierbei gibt es kein richtig oder falsch: Setzen Sie die Kreuze jeweils so, daß Ihr Verhalten möglichst treffend charakterisiert wird!"
Antwortskala: (1)...nicht zutreffend. (2)...eher nicht zutreffend. (3)...eher zutreffend. (4)...zutreffend.

Faktor (1): Optimist			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
40a	Ich habe Lebensschwung (bin energiegeladen und aktiv, habe Unternehmungslust, Initiative, Elan).	,6500	,843
40i	Ich bin fröhlich, vergnügt und unbeschwert.	,6288	,717
40e	Ich fühle mich lustlos und schlapp (bin antriebsschwach und eher passiv). (-)	,5546	,713
40h	Ich bin optimistisch (gewinne allen Dingen die positiven Seite ab).	,6270	,673
40d	Ich bin selbstbewußt (sicher in meinem Auftreten, voller Selbstvertrauen).	,4766	,487
	(N=1057) **erklärte Varianz:** 31,980 %	**r_{tt}:**	**,8030**

Faktor (2): Pessimist			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
40c	Ich bin gelassen, ruhig und entspannt (kann innerlich nicht aus der Ruhe gebracht werden). (-)	,5380	,830
40b	Ich bin oft besorgt (nehme vieles zu schwer, mache mir zuviel Gedanken).	,5571	,713
40f	Ich bin innerlich aufgeregt und nervös.	,5975	,699
40j	Ich fühle mich unwohl und bin oft unsicher.	,5884	,485
40g	Meine Leistungsfähigkeit ist beeinträchtigt.	,5248	,423
	(N=1057) **erklärte Varianz:** 24,920 %	**r_{tt}:**	**,7840**

Tab. B.12: Grundstimmung / optimistisch-pessimistische Interpretationstendenz.

Frage: „Schätzen Sie sich bitte offen und selbstkritisch so ein, wie Sie sich selbst sehen."
Antwortskala: (1)... nicht zutreffend. *(2)...* eher nicht zutreffend. *(3)...* eher zutreffend. *(4)...* zutreffend.

Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
39h	Manchmal traue ich mich nicht, etwas zu sagen, weil ich einen dummen Fehler machen könnte.	,6329	,749
39b	Ich mache mir oft Sorgen, daß ich mich lächerlich mache oder blamiere.	,6083	,734
39e	Ich bin im allgemeinen nervös, wenn ich mit einer wichtigen Person sprechen muß.	,5857	,711
39c	Ich würde lieber eine schriftliche Ausarbeitung machen, als einen Vortrag halten.	,5690	,680
39a	Es macht mir nichts aus, in einer Diskussion mit unbekannten Leuten meine Meinung zu äußern. (-)	,5226	,644
39j	Es ist mir immer unangenehm, wenn ich nicht weiß, was man von mir erwartet.	,4858	,600
39f	Es ist mir peinlich, wenn ich auf meine Fehler aufmerksam gemacht werde.	,4136	,536
39g	Ich übernehme bei gemeinsamen Aktionen gerne die Führung. (-)	,4022	,504
39i	In der Schule habe ich (als Kind) nie gerne vor der Klasse gesprochen.	,3883	,494
39d	Manchmal erschrecke ich, weil ich nicht sicher bin, ob meine Kleidung in Ordnung ist.	,3329	,453
	(N=1063) **erklärte Varianz:** 38,327 %	**r_{tt}:**	**,8116**

Tab. B.13: Unsicherheit / Angst in sozialen Situationen.

Frage: „Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu Ihrem Erleben von sozialen Situationen auf Sie persönlich zu?"
*Antwortskala: (1)...*trifft nicht zu. *(2)...*trifft eher nicht zu. *(3)...*trifft eher zu. *(4)...*trifft zu.

Wahrgenommene Eignung/ Berufsbezogenes Selbstbewußtsein			
Item	Inhalt	r_{it}	a
30c	Hinsichtlich meiner Fähigkeiten als Lehrer brauche ich keinerlei Minderwertigkeitsgefühle zu haben.	,6687	,783
30e	Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.	,6479	,766
30b	Ich glaube, didaktisch und pädagogisch erfolgreich an meiner jetzigen Schule zu sein.	,6278	,751
30d	Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schülern meisten zu können.	,5953	,724
30f	Soweit ich es überblicke, halten meine Kollegen mich für einen guten Lehrer.	,5513	,680
30a	Im ganzen gesehen, habe ich keinerlei Schwierigkeiten mit meinen Schülern.	,5094	,638
30h	Ich denke, daß ich den Unterrichtsstoff inhaltlich beherrsche ohne fachliche Unsicherheiten.	,4224	,537
30g	Viele der Schüleräußerungen verwirren mich. (-)	,4001	,508
	(N=1044) **erklärte Varianz:** 46,279 %	**r_{tt}: ,8245**	

Tab. B.14: Wahrgenommene Eignung/ Berufsbezogenes Selbstbewußtsein.

Frage: „Beurteilen Sie bitte auch bei den folgenden Aussagen zu Ihren Erfahrungen bei der Berufsausübung, inwieweit diese auf Sie persönlich zutreffen."
Antwortskala: (1)...trifft nicht zu. (2)... trifft eher nicht zu. (3)... trifft eher zu. (4)... trifft zu.

Faktor (1): Externale Kontrollüberzeugung, Fatalismus			
Item	Inhalt	r_{it}	a
29c	Was ich als Lehrer bei den Schülern erreiche, hängt oft vom Zufall ab.	,4350	,711
29l	Nicht selten erweisen sich Unterrichtsplanungen als nicht realisierbar, da sie durch unvorhersehbare Ereignisse und Zufälle völlig umgeworfen werden.	,3456	,649
29e	Das berufliche Leben der meisten Lehrer wird beträchtlich von zufälligen Ereignissen bestimmt.	,4550	,620
29j	Ob ich im Kollegium beliebt und anerkannt bin, hängt von vielen Zufallsfaktoren ab.	,3555	,426
	(N=1062) **erklärte Varianz:** 19,195 %	**r_{tt}: ,6147**	

Faktor (2): Internale Kontrollüberzeugung			
Item	Inhalt	r_{it}	a
29f	Ob es in meinem Unterricht so läuft, wie ich es mir vorgestellt habe, hängt maßgeblich von meiner sorgfältigen Planung und Zielsetzung ab.	,5145	,540
29b	Es besteht ein unmittelbarer Zusammenhang dazwischen, wie gut ich mich vorbereite und der Qualität meines Unterrichts.	,3881	,431
29h	Es hängt von meinen pädagogischen Fähigkeiten ab, ob ich die Schüler motivieren kann, die erwarteten Dinge zu tun.	,3822	,675
29d	Wie es mir als Lehrer ergeht, hängt von mir selbst und meiner Anstrengung ab.	,3797	,629
29k	Wenn ich mich zu meinen Schülern freundlich verhalte, verläuft mein Unterricht insgesamt erfolgreicher.	,2417	,599
	(N=1073) **erklärte Varianz:** 16,211 %	**r_{tt}: ,6252**	

Faktor (3): Externale Kontrollüberzeugung, Machtlosigkeit			
Item	Inhalt	r_{it}	a
29i	Meine Anstrengungen und Fähigkeiten als Lehrer werden nicht honoriert.	,5107	,822
29a	Auf die Dauer ist es gleichgültig, ob ich in meinem Beruf hart gearbeitet habe, weil es außer mir niemand wahrnimmt.	,5107	,805
	(N=1070) **erklärte Varianz:** 16,069 %	**r_{tt}: ,6757**	

Tab. B.15: Kontrollüberzeugung.

Frage: „Die folgenden Aussagen betreffen berufsbezogene Einflußmöglichkeiten von Lehrern. Bitte nehmen Sie zu den folgenden Äußerungen Stellung, wie es für Sie am ehesten zutrifft. Überlegen Sie dabei bitte nicht zu lange, reagieren Sie möglichst spontan."
Antwortskala: (1)... völlig unzutreffend. (2)... trifft eher nicht zu. (3)... trifft eher zu. (4)... trifft völlig zu.

Faktor (1) / Stress-Verarbeitungstyp 1: Selbstbemitleidung, Selbstbeschuldigung, Resignation, gedankliche Weiterbeschäftigung, Aggression			
Item	Inhalt	r_{it}	a
42x	...frage ich mich, warum das gerade mir passieren mußte.	,6206	,810
42l	...denke ich, mir bleibt auch nichts erspart.	,5723	,793
42m	...mache ich mir Vorwürfe.	,5404	,621
42w	...erscheint mir alles so hoffnungslos.	,5885	,584
42v	...kann ich lange Zeit an nichts anderes mehr denken.	,5024	,544
42n	...werde ich ungehalten.[3]	,3024	,267
	(N=1060) **erklärte Varianz:** 11,862 %	**r_{tt}: ,7753**	

Faktor (2) / Stress-Verarbeitungstyp 2: Suche nach Selbstbestätigung, Ersatzbefriedigung und Ablenkung von Situation			
Item	Inhalt	r_{it}	a
42e	...verschaffe ich mir Anerkennung auf anderen Gebieten.	,6391	,784
42d	...tue ich mir selbst etwas Gutes.	,5788	,755
42r	...bemühe ich mich um anderweitige Erfolge.	,5757	,742
42q	...erfülle ich mir einen lang ersehnten Wunsch.	,5185	,707
42c	...tue ich etwas, was mich davon ablenkt.	,4463	,591
	(N=1049) **erklärte Varianz:** 11,374 %	**r_{tt}: ,7776**	

Faktor (3) / Stress-Verarbeitungstyp 3: Situations- und Reaktions-kontrollversuche, positive Selbstinstruktion			
Item	Inhalt	r_{it}	a
42s	...ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	,5622	,733
42f	...versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.	,4976	,710
42g	...versuche ich, Hlatung zu bewahren.	,4868	,704
42h	...sage ich mir, du kannst damit fertig werden.	,5477	,689
42t	...sage ich mir, nur nicht entmutigen lassen.	,4659	,621
	(N=1065) **erklärte Varianz:** 11,019 %	**r_{tt}: ,7465**	

Faktor (4) / Stress-Verarbeitungstyp 4: Schuldabwehr, Herunterspielen durch Vergleich mit Anderen			
Item	Inhalt	r_{it}	a
42b	...denke ich, mich trifft keine Schuld.	,4759	,741
42p	...denke ich, an mir liegt es nicht, daß es dazu gekommen ist.	,3747	,730
42a	...nehme ich es leichter als andere in der gleichen Situation.	,5631	,647
42o	...finde ich meine Ruhe immer noch schneller wieder als andere.	,4781	,572
	(N=1055) **erklärte Varianz:** 9,381 %	**r_{tt}: ,6882**	

Faktor (5) / Stress-Verarbeitungstyp 5: Soziale Abkapselung			
Item	Inhalt	r_{it}	a
42u	...gehe ich dem Kontakt mit anderen aus dem Weg.	,6062	,653
42k	...schließe ich mich von meiner Umgebung ab.	,6062	,591
	(N=1071) **erklärte Varianz:** 7,496 %	**r_{tt}: ,7548**	

Faktor (6) / Stress-Verarbeitungstyp 6: Vermeidungs- und Fluchttendenz			
Item	Inhalt	r_{it}	a
42i	...nehme ich mir vor, solchen Situationen in Zukunft aus dem Weg zu gehen.	,4781	,749
42j	...habe ich nur den Wunsch, dieser Situation so schnell wie möglich zu entkommen.	,4781	,728
	(N=1065) **erklärte Varianz:** 7,105 %	**r_{tt}: ,6468**	

Tab. B.16: Stress-Verarbeitungsstrategien in Allgemeinsituationen.

Frage: „Nehmen Sie nun bitte im Zusammenhang mit dem Bewältigen von belastenden Allgemeinsituationen (aus dem Berufs- und Privatleben) zu den folgenden Aussagen Stellung."
Antwortskala: „Wenn ich durch irgendetwas oder durch irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin... (1)... nicht zutreffend. (2)... eher nicht... (3)... eher... (4)... zutreffend.

[3] Item f42n lädt zwar ebenfalls bzw. höher auf Faktor 5, wurde jedoch aufgrund ungenügender Qualität (deutliche Verringerung des Cronbach Alpha-Wertes) sowie aus inhaltlichen Gründen - dem Faktor 1 zugeordnet — die Testautoren neben die gleiche Zuornung vor (vgl. Janke, Erdmann & Kallus 1985, S.18f) . Die Zuordnung des Items f42n der Aggressions-Subskala zum Faktor 1 führt nicht zu einer relevanten Verringerung des Cronbach Alpha-Wertes.

Lehrer-Coping-Faktor 1: Ignorieren, Vermeidung, innerer Rückzug			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
31g	...die belastende Situation ignorieren (sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, sich langsam daran gewöhnen, es als „normal" empfinden: „So ist es halt, da kann man nichts machen!")	,4219	,704
31l	...das eigene Anspruchsniveau senken (z.B. von den Schülern weniger verlangen).	,3816	,668
31i	...die belastende Situation vermeiden (z.B. dem betreffenden Kollegen oder den betreffenden Schülern aus dem Weg gehen; die Schüler beschäftigen z.B. Stillarbeit oder mit Abschreiben).	,4159	,605
31r	...das eigene Engagement zurücknehmen, sich innerlich zurückziehen.	,4059	,600
	(N=1065) **erklärte Varianz:** 11,304 %	**r_{tt}:**	**,6262**
Lehrer-Coping-Faktor 2: Ersatzhandlung, Flucht, Aggression			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
31h	...mehr rauchen, trinken oder Beruhigungstabletten nehmen (zur Entspannung, zum Abschalten oder Einschlafen ein Bier trinken oder Tabletten nehmen bzw. unter Streß verstärkt rauchen).	,2711	,774
31f	...krank werden (ein paar Tage zu Hause bleiben, um die Situation dann wieder besser durchzustehen).	,2731	,631
31s	...zeigen, daß man „fix und fertig" ist (z.B. durch einen Wutausbruch, mit der Faust auf den Tisch schlagen, Türenknallen, Herumschreien oder Weinen).	,2128	,414
31q	...die Situation verlassen (z.B. kurz aus dem Lehrerzimmer/ der Klasse gehen und etwas verschnaufen).	,1981	,311
	(N=1076) **erklärte Varianz:** 8,320 %	**r_{tt}:**	**,4076**
Lehrer-Coping-Faktor 3: Aktive Kontrollversuche, Kompetenzerweiterung, Situationsveränderung			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
31o	...Beeinflussung ganz bestimmter Streßfaktoren (z.B. sich besonders gründlich vorbereiten).	,3706	,748
31p	...alle Handlungsweisen besonders absichern (z.B. durch Schulordnung und Lehrplan oder durch Rücksprache mit der Schulleitung).	,2365	,684
31m	...die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen erweitern (z.B. durch fachliche Fort- und Weiterbildung, Supervision).	,2564	,445
31e	...die belastende Situation verändern (z.B. offen die Situation in der Klasse ansprechen und aktiv reagieren).[4]	,1982	,308
	(N=1064) **erklärte Varianz:** 8,141 %	**r_{tt}:**	**,4617**
Lehrer-Coping-Faktor 4: Fachliche Rateinholung und Stärkung der Selbstkontrolle			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
31d	...mit einem fachlichen Berater (z.B. Schulpsychologen) darüber sprechen.	,2071	,798
31n	...Entspannungstechniken und Selbsterfahrung (z.B. autogenes Training oder Meditation) erlernen oder verstärkt anwenden.	,2071	,495
	(N=1075) **erklärte Varianz:** 7,363 %	**r_{tt}:**	**,3170**
Lehrer-Coping-Faktor 5: Ablenkung, positive Selbstinstruktion durch kognitive Umbewertung			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
31j	...Ablenkung und Ausgleich suchen (körperliche Betätigung in Haus und Garten, Sport, Unternehmungen mit der Familie, Aufgaben außerhalb des Berufes suchen z.B. in Vereinen).	,340	,745
31k	...eine positive Einstellung einnehmen (z.B. es als eine Herausforderung betrachten, der man sich gerne stellt).	,340	,600
	(N=1072) **erklärte Varianz:** 7,159 %	**r_{tt}:**	**,2316**
Lehrer-Coping-Faktor 6: Suche nach sozialer Hilfe im Gespräch			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
31b	...mit einer Kollegin/ einem Kollegen darüber sprechen.	,1939	,736
31a	...mit dem Partner/ Partnerin darüber sprechen.	,2812	,662
31c	...mit einer Freundin/ einem Freund (die/der nicht „vom Fach" ist) darüber sprechen.	,1376	,483
	(N=1062) **erklärte Varianz:** 7,065 %	**r_{tt}:**	**,3461**

Tab. B.17: Coping im Schulalltag.

Frage: „Wie bewältigen Sie persönlich schulische Probleme und Belastungen?" „Um schulische Belastungssituationen ertragen und überwinden zu können, nehme ich folgende *Möglichkeiten wahr...*
Antwortskala:(1)...nicht zutreffend. (2)...eher nicht zutreffend. (3)...eher zutreffend. (4)...zutreffend.

[4] Item f31e lädt fast in gleicher Höhe auf dem Faktor (1), und zwar negativ. Aus inhaltlichen Gründen wurde es dem 3. Faktor zugeordnet, wodurch keine Beeinträchtigung des Cronbach Alpha-Wertes erfolgte.

Ergänzende Tabellen zu Kapitel 14

Wahrnehmung von Schulalltagsproblemen			
Item	Inhalt*	r_{it}	**a**
25b	Schülerzentriertheit	,4951	,711
25a	Ausstattung der Schule	,4017	,627
25d	Lehrerkooperation	,3958	,612
25f	Schulverwaltung / -organisation	,3860	,604
25c	Schülerdisziplin	,3480	,564
25e	Curriculum	,3343	,545
	(N=1059) **erklärte Varianz:** 37,551 %	**r_{tt}: ,6212**	

* Zu den einzelnen Items werden im Fragebogen jeweils mehrere erläuternde Beispiele genannt (vgl. Anhang, Fragebogen).

Tab. B.18: Wahrnehmung von Schulalltagsproblemen.

Frage: Wie häufig nehmen Sie persönlich in den folgenden, mit Beispielen versehenen Bereichen Ihres Schulalltages Probleme wahr?
Antwortskala: (1)...sehr selten. (2)...selten. (3)...häufig. (4)...sehr häufig.

Integration und Kommunikation zwischen den Lehrkräften			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
24i	...findet im Grunde keine echte Zusammenarbeit zwischen Lehrern statt.(-)	,6030	,762
24k	...werden die Lehrer ermuntert, Ideen und Materialien für den Unterricht auszutauschen.	,5975	,758
24l	...könnte ein Kollege mit der Unterstützung von anderen Lehrern rechnen, wenn er Probleme hat.	,5337	,707
24j	...treffen sich viele Lehrer auch außerhalb des Unterrichts und in ihrer Freizeit.	,4723	,646
24m	...treffen sich die Lehrkräfte regelmäßig, um über Unterrichtsziele und Unterrichtsthemen zu sprechen.	,4350	,612
24h	...werden private Dinge in Gesprächen zwischen Lehrern an unserer Schule vermieden.(-)	,4139	,587
	(N=1068) **erklärte Varianz:** 46,523 %	**r_{tt}: ,7626**	

Tab. B.19: Integration und Kommunikation zwischen den Lehrkräften.

Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!" „An unserer Schule..."
Antwortskala: (1) trifft nicht zu.. (2) trifft eher nicht zu. (3) trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

Fachliche Kooperation			
Item	Inhalt*	r_{it}	**a**
26c	... die Konzeption von Unterrichtseinheiten?	,749	,818
26a	... die inhaltliche Abstimmung mit Ihren Fachkollegen?	,682	,749
26e	... den Ablauf einzelner Unterrichtsstunden?	,729	,729
26b	... die inhaltliche Abstimmung mit Kollegen anderer Fächer?	,682	,682
26f	... methodisch/didaktische Schwierigkeiten?	,675	,675
26d	... die Durchführung von Projekten?	,632	,632
	(N=1073) **erklärte Varianz:** 51,369 %	**r_{tt}: ,8074**	

Tab. B.20: Fachliche Kooperation.

Frage: „Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Kommunikation mit Kollegen. Wie intensiv ist Ihre Kommunikation hinsichtlich des Unterrichts bezug auf...?"
Antwortskala: (1) nicht intensiv. (2) weniger intensiv. (3) eher intensiv. (4) sehr intensiv.

Faktor 1: Schülerbezogenheit / Lehrerengagement / Förderzentrierung			
Item	Inhalt	r_{it}	a
24y	...zählen nur die Leistungen der besten Schüler. (-)	,4301	,704
24p	...kümmert die meisten Lehrer die Meinung der Schüler wenig. (-)	,5532	,677
24z	...fällt es vielen Lehrern schwer, sich mit den Meinungen der Schüler ernsthaft auseinanderzusetzen. (-)	,5343	,677
24q	...bemühen sich die meisten Lehrer, daß auch die schwächeren Schüler mitkommen.	,4872	,653
24aa	...herrscht im allgemeinen ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrern und Schülern.	,4203	,583
24x	...diskutieren viele Lehrer oft mit den Schülern.	,5134	,498
24v	...bemühen sich viele Lehrer, die Schüler auch persönlich kennenzulernen.	,4640	,464
	(N=1042) **erklärte Varianz:** 22,262%	**r_{tt}: ,7653**	

Faktor 2: Disziplin- und Leistungsdruck			
Item	Inhalt	r_{it}	a
24w	...wird auf Fragen der Disziplin viel Wert gelegt.	,5364	,778
24s	...sind Ruhe und Ordnung den meisten Lehrern sehr wichtig.	,5241	,771
24n	...müssen die Schüler für eine gute Note viel leisten.	,5876	,715
24r	...wird viel von den Schülern verlangt.	,5823	,714
	(N=1059) **erklärte Varianz:** 18,321 %	**r_{tt}: ,7592**	

Faktor 3: Selbständigkeitserwartung			
Item	Inhalt	r_{it}	a
24t	...ist es den meisten Kollegen wichtiger, daß die Schüler gute Ideen haben als daß sie viel wissen.	,2377	,740
24o	...ermuntern die Kollegen die Schüler häufig, die eigenen Gedanken zu äußern, auch wenn sie falsch sein könnten.	,2377	,486
	(N=1041) **erklärte Varianz:** 12,467 %	**r_{tt}: ,3840**	

Tab. B.21: Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!" „An unserer Schule..."

Antwortskala: (1) trifft nicht zu.. (2) trifft eher nicht zu. (3) trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

Faktor 1: Subjektives Sich-Wohlfühlen des Lehrers an der Schule			
Item	Inhalt	r_{it}	a
24g	...gibt es eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen.	,5298	,793
24f	...bin ich meist gut gelaunt.	,5858	,786
24c	...fühle ich mich wohl.	,6147	,766
24b	...gehen die Lehrer freundschaftlich miteinander um.	,4211	,489
	(N=1062) **erklärte Varianz:** 32,218 %	**r_{tt}: ,7409**	

Faktor 2: Schülerbezogener freundlich-gewaltfreier Umgangsstil			
Item	Inhalt	r_{it}	a
24a	...gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um.	,5163	,790
24e	...sind die Schüler gegen Gewalt	,4387	,751
24d	...besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern.	,4857	,663
	(N=1072) **erklärte Varianz:** 26,798 %	**r_{tt}: ,6639**	

Tab. B.22: Schulklima.

Frage: „Beurteilen Sie bitte, inwieweit die folgenden Aussagen auf die Situation an Ihrer Schule zutreffen oder nicht zutreffen!" „An unserer Schule..."

Antwortskala: (1) trifft nicht zu.. (2) trifft eher nicht zu. (3) trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

Faktor 1: Emotionale Unterstützung				
Item	Inhalt		r_{it}	**a**
34f	...sonstige *eigene* Verwandte (z.B. Geschwister).		,5994	,824
34d	...*eigene* Eltern.		,5711	,792
34e	...Freunde / Bekannte.		,5162	,754
	(N=907)	**erklärte Varianz:** 28,410 %	r_{tt}:	**,7331**

Faktor 2: Fachlich-sachliche Unterstützung				
Item	Inhalt		r_{it}	**a**
34c	...Schulleitung.		,5134	,812
34b	...Kollegen.		,4764	,730
34g	...Schülereltern.		,4159	,692
	(N=1018)	**erklärte Varianz:** 24,686 %	r_{tt}:	**,6543**

Bereich 3: Unterstützung durch den Partner			
Item	Inhalt		**a**
34a	...Partner / Partnerin.		,953
	(N=1023)	**erklärte Varianz:** 14,713 %	

Tab. B.23: Soziale Unterstützung.

Frage: „In schulischen Problemsituationen erfahre ich von folgenden Personen Hilfe und Beistand..."
Antwortskala: (1) ...nie. (2) ...selten. (3) ...häufig. (4) ...immer.

Faktor 1: beratend-kollegialer Führungsstil				
Item	Inhalt		r_{it}	**a**
19j	...Berater.		,6443	,858
19k	...Schulentwickler.		,4579	,740
19i	...Moderator in der Teamarbeit.		,3906	,673
19a	...Kollege.		,3883	,567
	(N=36)	**erklärte Varianz:** 35,538 %	r_{tt}:	**,6697**

Faktor 2: autoritär-kontrollierender Führungsstil				
Item	Inhalt		r_{it}	**a**
19c	...Vorgesetzter.		,6606	,830
19d	...Aufsichtsperson.		,5778	,825
19b	...Mitglied der Schulleitung.		,4709	,739
	(N=36)	**erklärte Varianz:** 23,949 %	r_{tt}:	**,7370**

Tab. B.24: Führungsstil der Schulleitung.

Frage: „Bei den folgenden Fragen interessiert uns, wie Sie Ihre Schulleiter-Rolle und Arbeitssituation bzw. diejenige von Schulleitern im allgemeinen einschätzen. Bitte beurteilen Sie für jede Aussage, inwieweit diese zutrifft!" „Ich betrachte mich in meiner Schule gegenüber den Lehrpersonen als..."
Antwortskala: (1) ...trifft nie zu. (2) ...trifft selten zu. (3) ...trifft häufig zu. (4) ...trifft immer zu.

Ergänzende Tabellen zu Kapitel 15

Berufszufriedenheit			
Item	Inhalt	r_{it}	a
32f	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	,7474	,805
32k	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß. (-)	,7147	,781
32l	Ich fühle mich der nervlichen Anspannung des Lehrerberufs nur ungenügend gewachsen. (-)	,6683	,739
32a	Ich habe eigentlich nur Freude an meiner Arbeit.	,6486	,722
32h	Ich kann mir andere Berufstätigkeiten vorstellen, die ich lieber ausüben würde. (-)	,6627	,720
32b	An manchen Tagen kostet es mich Überwindung, in die Schule zu gehen. (-)	,6338	,709
32e	Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann. (-)	,6316	,699
32d	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrer werden.	,6097	,681
32g	Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf. (-)	6107	,679
32c	In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden. (-)	,6011	,677
32i	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert. (-)	,5814	,665
32j	Kein anderer Beruf bietet so viele Befriedigungsmöglichkeiten wie der Lehrerberuf.	,4371	,502
	(N=1018) **erklärte Varianz:** 49,283 %	**r_{tt}: ,9011**	

Zusätzlich einbezogene Aspekte, jeweils durch ein Item repräsentiert:

Unterforderung	
Item	Inhalt
32m	Ich fühle mich in meinem Beruf oft unterfordert, da ich als Lehrer im Grunde meine Fähigkeiten nicht voll entfalten kann. (-)

Unterrichtsmotivation	
Item	Inhalt
32n	Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.

Pensionierungswunsch	
Item	Inhalt
32o	Ich denke manchmal daran, mich vorzeitig pensionieren zu lassen. (-)

Tab. B.25: Berufszufriedenheit.

Frage: „Geben Sie bitte für die folgenden Aussagen an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutreffen?"
Antwortskala: (1)...trifft nicht zu. (2)...trifft eher nicht zu. (3)...trifft eher zu. (4)...trifft völlig zu.

Faktor 1: Autoritätsangst sowie Angst vorm Allein-gelassen-werden			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
33l	...vor der Macht von Vorgesetzten.	,7206	,819
33k	...bei Konflikten von der Schulleitung im Stich gelassen zu werden.	,6083	,763
33b	...im sozialen Umgang mit der Schulleitung.	,6156	,690
33i	...von Kollegen im Stich gelassen zu werden.	,6269	,671
33h	...mich ducken zu müssen, obwohl ich mich lieber wehren würde.	,6504	,670
33n	...,Repressalien, Sticheleien, Schikanen oder Ungerechtigkeiten usw. ausgesetzt zu sein.	,6027	,619
33g	...im sozialen Umgang mit Kollegen.	,4976	,488
	(N=1058) **erklärte Varianz:** 24,935 %	r_{tt}:	**,8540**

Faktor 2: Versagensangst im Handlungsfeld Unterricht und Klientenkontakt			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
33d	...im sozialen Umgang mit Schülern.	,5843	,777
33c	...mit Erziehungsschwierigkeiten nicht fertig zu werden.	,5528	,675
33m	...vor meiner eigenen Emotionalität, z.B. vor Minderwertigkeitsgefühlen, vor verdrängten aggressiven Impulsen u.ä..	,6085	,630
33j	...im sozialen Umgang mit Eltern.	,5624	,629
33o	...vor der Angst, die ich in bestimmten Situationen auf mich zukommen sehe.	,5977	,616
33a	...den Unterrichtsstoff nicht genügend zu beherrschen und Fehler zu machen.	,4579	,609
	(N=1058) **erklärte Varianz:** 21,313 %	r_{tt}:	**,8022**

Faktor 3: Angst vor Existenzverlust und Unterordnungszwang			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
33e	...den Beruf – aus welchen Gründen auch immer – aufgeben zu müssen.	,3127	,783
33f	...etwas machen zu müssen, von dem ich nicht überzeugt bin.	,3127	,681
	(N=1076) **erklärte Varianz:** 9,523 %	r_{tt}:	**,4747**

Tab. B.26: Angstformen von Lehrern.

Frage: „Im folgenden sind eine Reihe von Aussagen aufgeführt, welche verschiedene Ängste von Lehrern betreffen. Bestimmen Sie bitte, inwieweit diese Behauptungen auch auf Sie persönlich zutreffen."
Antwortskala: „Ich habe Angst..." (1) nie... (2) selten... (3) häufig... (4) sehr häufig zutreffend.

Belastungserleben im Beruf			
Item	Inhalt	r_{it}	**a**
35f	Der berufliche Streß wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	7360	,815
35e	Ich habe das Gefühl, daß ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	,7307	,811
35a	Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genug Zeit für Familie und Hobbies. (-)	,7212	,809
35g	Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	,7142	,796
35c	Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	,6860	,777
35b	Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen. (-)	,6591	,755
35d	Ich glaube, daß mein Beruf meine Gesundheit belastet.	,6320	,728
	(N=1057) **erklärte Varianz:** 61,648 %	**r_{tt}: ,8955**	

Tab. B.27: Erlebte Belastung (EB).

Frage: „Inwieweit treffen die einzelnen Aussagen auf Sie persönlich zu?“
Antwortskala: (1) völlig unzutreffend. (2) trifft eher nicht zu. (3 .trifft eher zu. (4) trifft völlig zu.

Psychosomatische Beschwerden			
Item	Inhalt*	r_{it}	**a**
43e	...emotional-psychischen Erscheinungen	,7569	,732
43a	...Abgespanntheits-, Antriebs-, Müdigkeits- u. Überlastungserscheinungen	,7560	,728
43c	...Herz-Kreislauf-Erscheinungen	,7547	,718
43b	...körperlichen Erregungserscheinungen	,7625	,704
43f	...konzentrativen Erscheinungen	,7756	,622
43d	...Magen-Darm-Beschwerden	,7755	,619
43g	...Glieder- und Muskelbeschwerden	,7877	,575
	(N=1065) **erklärte Varianz:** 45,367 %	**r_{tt}: ,7935**	

* Zu den einzelnen Items werden im Fragebogen jeweils eine Reihe von Beispiel-Symptomen geben (vgl. Anhang, Fragebogenheft).

Tab. B.28: Psychosomatische Beschwerden.

Frage: „Im folgenden interessiert uns, ob Sie derzeit gesundheitliche Beschwerden oder Probleme haben. Zur Erklärung sind jeweils Beispiel-Erscheinungen angegeben. Uns interessiert die Häufigkeit, mit der Sie bei sich eines oder mehrere der beispielhaften Symptome feststellen.“
Antwortkategorien: „Ich leide unter...“ (1)...nie. (2)...manchmal. (3)...häufig. (4)...sehr oft.

Ergänzende Tabellen zu Kapitel 16

Regressiv-resignierendes Coping
(VERM, FLU, SEMITL, SESCH, RESI, INRÜCK, SOZA, GEDWE, ERS, IGNO, AGG, WUT)

Item	Inhalt	r_{it}
42x	...frage ich mich, warum das gerade mir passieren mußte.	,5243
42w	...erscheint mir alles so hoffnungslos.	,6121
42v	...kann ich lange Zeit an nichts anderes mehr denken.	,4363
42m	...mache ich mir Vorwürfe.	,4486
42n	...werde ich ungehalten.	,3455
42l	...denke ich, mir bleibt auch nichts erspart.	,5232
42u	...gehe ich dem Kontakt mit anderen aus dem Weg.	,5055
42k	...schließe ich mich von meiner Umgebung ab.	,5571
31g	...die belastende Situation ignorieren (sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, sich langsam daran gewöhnen, es als „normal" empfinden: „So ist es halt, da kann man nichts machen!")	,2928
31l	...das eigene Anspruchsniveau senken (z.B. von den Schülern weniger verlangen).	,2557
31i	...die belastende Situation vermeiden (z.B. dem betreffenden Kollegen oder den betref- fenden Schülern aus dem Weg gehen; die Schüler beschäftigen z.B. Stillarbeit oder mit Abschreiben).	,3772
31r	...das eigene Engagement zurücknehmen, sich innerlich zurückziehen.	,3934
31h	...mehr rauchen, trinken oder Beruhigungstabletten nehmen (zur Entspannung, zum Abschalten oder Einschlafen ein Bier trinken oder Tabletten nehmen bzw. unter Streß verstärkt rauchen).	,2445
31f	...krank werden (ein paar Tage zu Hause bleiben, um die Situation dann wieder besser durchzustehen).	,2100
31s	...zeigen, daß man „fix und fertig" ist (z.B. durch einen Wutausbruch, mit der Faust auf den Tisch schlagen, Türenknallen, Herumschreien oder Weinen).	,2828
	(N=1040) 15 Items	**r_{tt}: ,7995**

Konstruktiv-aktives Coping
(POSI, SITKON)

Item	Inhalt	r_{it}
42h	...sage ich mir, du kannst damit fertig werden.	,4737
42s	...ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	,4318
42f	...versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.	,5268
42t	...sage ich mir, nur nicht entmutigen lassen.	,4556
31k	...eine positive Einstellung einnehmen (z.B. es als eine Herausforderung betrachten, der man sich gerne stellt).	,3835
31e	...die belastende Situation verändern (z.B. offen die Situation in der Klasse ansprechen und aktiv reagieren).	,2144
	(N=1054) 6 Items	**r_{tt}: ,6753**

Tab. B.29: Bewältigungsverhalten in Allgemeinsituationen sowie im berufsbezogenen Kontext. Ergebnisse der Relibilitätsprüfung der zwei generierten Summenvariablen aus zwei Frage-Batterien zum Stress-Bewältigungsverhalten (f31 und f42).

Coping-Stile	EE	DP	PA	BO-Gesamtwert	BO-Phasen
Regressiv-resignierendes Coping	.55***	.41***	-.39***	.57***	.52***
Konstruktiv-aktives Coping	-.27***	-.31***	.39***	-.38***	-.31***

*** d.h.: hochsignifikante Korrelation ($p \leq .001$)

Tab. B.30: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen zwei grundsätzlichen Bewältigungsstilen und verschiedenen Burnout-Maßen (n=953 Gymnasiallehrkräfte).

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich von keinen als den genannten Personen Unterstützung in Form von Gesprächen erhalten. Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Promotionsschrift nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

Sylvia C. Körner