

Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf

GEORG STÖCKLI
Universität Zürich

Not Exhausted and Yet Burned Out? Educational Burnout in the Teaching Profession

Summary: Previous research on burnout in the teaching profession focused too narrowly upon the well being of the individual teacher. For this reason, we know little about the conditions under which burnout impairs the quality of the teacher-student relationship. The goal of the present study of 200 primary school teachers (grades 1 to 5) was to expand the symptomatology of the burnout syndrome to include teachers' negative reactions and attitudes towards students in the sense of "educational burnout". Using a list of 17 items, three negative reactions towards pupils were found: irritability, mistrust and distancing. On the basis of eight burnout categories (combinations of high and low values on the Maslach Burnout Inventory subscales "emotional exhaustion", "personal accomplishment", and "depersonalization"), two groups of teachers showing increased negative reactions were found. The Type I group was made up of teachers typically called "burned out" or "at risk" (high values on exhaustion and depersonalization, low values on accomplishment). Despite low values on emotional exhaustion, Type II teachers (high depersonalization, low accomplishment values) showed the same high values for irritability, mistrust and distancing as Type I teachers. In contrast to current burnout theories, this finding suggests that stress-determined emotional exhaustion is not a necessary condition of "educational burnout".

Keywords: Burnout, primary school teachers, teacher-student relationship

Zusammenfassung: Die bisherige Forschung zum Burnout im Lehrberuf blieb zu sehr auf das individuelle Befinden der Lehrkräfte fokussiert. Bis heute ist deshalb wenig darüber bekannt, unter welchen Burnout-Voraussetzungen die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung beeinträchtigt wird. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung von 200 Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe (1. bis 5. Klasse) war die Erweiterung der Burnout-Symptomatik auf negative Reaktionen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern im Sinne eines „pädagogischen Ausbrennens“. Anhand einer Liste mit 17 Items konnten drei negative kindgerichtete Reaktionen eruiert werden: Reizbarkeit, Mißtrauen und Distanzierung. Auf dem Hintergrund von acht Burnout-Kategorien (Kombinationen von hohen und tiefen Werten in den Subskalen „emotionale Erschöpfung“, „Erfolge“ und „Depersonalisation“ des Maslach Burnout Inventory) wurden zwei Gruppen von Lehrpersonen mit auffällig erhöhten negativen Reaktionen gefunden. Typ I umfaßte die üblicherweise als „ausgebrannt“ oder als „gefährdet“ bezeichneten LehrerInnen (Erschöpfung und Depersonalisation hohe Werte, Erfolge tiefe Werte). Trotz tiefen Werten in emotionaler Erschöpfung erzielte Typ II (Depersonalisation hoch, Erfolge tief) die gleich hohen Ausprägungen in Reizbarkeit, Mißtrauen und Distanzierung wie Typ I. Im Unterschied zu gängigen Burnout-Theorien legte dieser Befund den Schluß nahe, daß streßbedingte emotionale Erschöpfung keine notwendige Bedingung für „pädagogisches Ausbrennen“ darstellt.

Schlüsselbegriffe: Burnout, Grundschullehrkräfte, Lehrer-Schüler-Beziehung

Burnout, ursprünglich im Sinne eines typischen „Helfer-Leidens“ (Enzmann & Kleiber, 1989) bei spezifischen Berufsgruppen erforscht, welche durch eine „Tätigkeit am Menschen“ gekennzeichnet sind, hat längst eine

Ausdehnung auf unzählige Berufe und Tätigkeitsfelder erfahren (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach & Leiter, 1997). Abgesehen von der undifferenzierten Generalisierung zum allgemeineren „job burnout“ (Maslach, 1993)

trägt die Vielfalt an Definitionen und Modellen zur Unschärfe des Burnout-Konstruktes bei. Überzeugende Abgrenzungen zu verwandten Konstrukten wie Streß, Depression, Hilflosigkeit u. ä. oder einheitliche Beschreibungen des Symptombildes sind in der Literatur denn auch kaum zu finden (Burisch, 1993; Enzmann & Kleiber, 1989; Farber, 1991). Die Bemerkung, Burnout sei nicht mehr als ein „fuzzy set of symptoms or a fuzzy set of people with symptoms“ und die Forderung, die nutzlose Frage „Was ist Burnout?“ sei zu ersetzen durch die Frage „Wie wollen wir Burnout definieren?“ (Burisch, 1993, S. 76) bringen die Zerfahrenheit der Burnout-Diskussion zum Ausdruck. Ausgehend von der zweiten Frage könnte ein möglicher Ausweg darin bestehen, das Phänomen des „Ausbrennens“ für einzelne Berufsgruppen unter Berücksichtigung der berufs-, tätigkeits- und rollenimmanenten Besonderheiten zu umschreiben, ohne damit schon einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit verbinden zu wollen. Im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrberufes wäre die Definitionsfrage in diesem Sinne wie folgt zu präzisieren: „Was wollen wir unter pädagogischen Gesichtspunkten als zentralen Aspekt des Ausbrennens von Lehrkräften betrachten?“ Noch prägnanter gefragt: „Wie wollen wir *pädagogisches Ausbrennen* definieren?“ Schon die Frage läßt die Antwort erahnen: Unter pädagogischen Gesichtspunkten steht nicht die Person bzw. die individuelle Befindlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers im Zentrum, wie in der bisherigen Forschung zum Burnout bei Lehrkräften praktisch ausschließlich der Fall, sondern das eigentliche Wesensmerkmal des Lehrberufes, nämlich die Vermittlung von Erziehungs- und Bildungsinhalten in der *persönlichen Begegnung* mit Schülerinnen und Schülern. Ein für den Lehrberuf typisches „pädagogisches Ausbrennen“ kann sich hierbei zweifach manifestieren, zum einen auf der Ebene der Inhaltsvermittlung (Didaktik, Lehrqualität usw.), zum anderen auf der Ebene der Beziehung zum einzelnen Kind oder zur Schülerschaft

insgesamt. In der vorliegenden Untersuchung standen – nicht zuletzt auch im Sinne der sozialpsychologischen Ursprünge des Burnout-Konstruktes (Maslach, 1993) – pädagogisch bedeutsame Aspekte der zwischenmenschlichen Beziehung im Vordergrund.

Für die Messung von Burnout bei Lehrkräften hat sich in den vergangenen Jahren auch im deutschsprachigen Raum das MBI (Maslach Burnout Inventory) von Maslach und Jackson (1986) durchgesetzt (Barth, 1992; Gamsjäger & Sauer, 1996; Grunder & Bieri, 1995; Stöckli, 1998). Das dreifaktorielle Instrument enthält die Subskalen *emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisation* und die *Wahrnehmung zwischenmenschlicher Erfolge*. Ein hoher Burnout-Grad ist nach Maslach und Jackson (1986) dann erreicht, wenn die Skalen „Erschöpfung“ und „Depersonalisation“ „hohe“ Werte aufweisen und die Skala „zwischenmenschliche“ Erfolge „tiefe“ Werte ergibt (zur Problematik der Zuordnung „hoch – tief“ siehe Stöckli, 1998). Läßt sich mit diesem bei Lehrerinnen und Lehrern häufig angewendeten Instrumentarium nun auch „pädagogisches Ausbrennen“ feststellen? Das dürfte kaum der Fall sein. Emotionale Erschöpfung wird in der Regel als gewöhnliche und typische Streßreaktion verstanden und ist damit kein spezifisches Phänomen des Lehrberufes (Cherniss, 1980; Enzmann, 1996; Maslach, 1993; Maslach & Leiter, 1997). Der Faktor zwischenmenschliche Erfolge erfaßt zwar mit Items wie „Ich habe das Gefühl, daß ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse“ oder „Ich fühle mich erfüllt und aufgestellt, wenn ich eng mit Kindern zusammengearbeitet habe“ wichtige Aspekte der Lehrtätigkeit, fokussiert werden aber eindeutig das individuelle Befinden und die persönliche Befriedigung durch die berufliche Arbeit. Einzig die Items der Subskala Depersonalisation sprechen pädagogisch zentrale Elemente wie zwischenmenschliche Gleichgültigkeit oder die „Entmenschlichung“ (Objekthaftigkeit) der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrperson di-

rekt an. Die lediglich fünf Items der Skala erlauben aber keinen Einblick in ein erweitertes Spektrum negativer kindgerichteter Reaktionen. Außerdem besteht gerade bei diesem Faktor – und das gilt besonders für den durch hohen Idealismus geprägten Lehrberuf – die Gefahr der Verzerrung in Richtung sozialer Erwünschtheit (Enzmann, 1996).

Weil die drei Faktoren des MBI den individuellen psychischen Zustand der Lehrperson in den Mittelpunkt stellen, sind Hinweise auf pädagogisch relevante Merkmale mit diesem Instrument nur ansatzweise und höchstens indirekt zu gewinnen. Den Lehrkräften wurde deshalb in dieser Untersuchung neben dem MBI zusätzlich eine Liste mit negativen Reaktionen und Haltungen gegenüber der Schülerschaft vorgelegt. Die hauptsächliche Forschungsfrage war, welches Zusammentreffen von hohen und tiefen Werten in den drei Burnout-Subskalen des MBI mit pädagogischem Ausbrennen korrespondiert.

Methoden

Stichprobe und Datenerhebung

Aus dem Verzeichnis der Primarlehrkräfte des Kantons Aargau (deutschsprachige Schweiz) wurden per Zufallsziehung 470 Personen für die Versandstichprobe bestimmt (356 bzw. 75.7 % Lehrerinnen und 114 bzw. 24.3 % Lehrer). Die Zustellung des Fragebogens erfolgte postalisch. Von den angeschriebenen Lehrkräften sandten 200 (147 bzw. 73.5 % Lehrerinnen und 53 bzw. 26.5 % Lehrer) einen ausgefüllten Fragebogen zurück, was einem erwartungsgemäßen und zufriedenstellenden Rücklauf von 42.6 % entspricht (Rücklauf Lehrerinnen 41.3 %, Lehrer 46.5 %). Die 200 Lehrkräfte unterrichteten folgende Klassen: 21 % eine erste, 18.5 % eine zweite, 14 % eine dritte, 11 % eine vierte, 13.5 % eine fünfte, 22 % mehr als eine Klasse (z. B. 1.–2. oder 4.–5.) oder spezielle Einschulungsklassen. Die Dienstaltersgruppen sind in der Stichprobe wie folgt vertreten: 0–4 Dienstjahre (Dj.): 22.5 %, 5–12 Dj.: 28.5 %, 13–20 Dj.: 26.5 %, 21 und mehr Dj.: 22.5 %.

Instrumente

Burnout. Für die vorliegende Untersuchung wurde eine übersetzte und sprachlich an den schulischen Rahmen angepaßte Version des Burnout-Instrumentariums von Maslach und Jackson (1986) verwendet (z. B. „Schülerinnen und Schüler“ für „recipients“). Dieses übersetzte Instrument hatte sich bereits bei früheren Befragungen von 806 Schweizer Lehrkräften bewährt (Stöckli, 1998). Um eine größtmögliche Übereinstimmung mit dem Original zu erreichen, wurden die von Maslach und Jackson identifizierte Zuordnung der insgesamt 22 Items zu den drei Faktoren übernommen: Emotionale Erschöpfung 9 Items (z. B. „Ich fühle mich am Ende eines Schultages verbraucht.“), zwischenmenschliche bzw. berufliche Erfolge 8 Items (z. B. „Ich habe das Gefühl, viele wertvolle Dinge in diesem Beruf erreicht zu haben.“), Depersonalisation 5 Items („Bei manchen Schülerinnen und Schülern ist es mir eigentlich ziemlich egal, was mit ihnen passiert.“). Die internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) der Übersetzung bestätigten die Brauchbarkeit der Subskalen (in Klammern die Alpha-Werte des Originals): Erschöpfung .86 (.90), Erfolge .83 (.71), Depersonalisation .66 (.79). Als Antwortformat diente die siebenteilige Skala des Originals (0 = niemals, 1 = ein paar Mal im Jahr, 2 = monatlich, 3 = ein paar Mal im Monat, 4 = wöchentlich, 5 = ein paar Mal in der Woche, 6 = täglich).

Negative Reaktionen. Eine Liste mit 17 Items zu negativen Reaktionen und Haltungen gegenüber der Schülerschaft wurde in Anlehnung an die (bedingt als chronologisch zu verstehende) siebenteilige Übersicht zur Burnout-Symptomatik von Burisch (1989, S. 11 ff.) zusammengestellt (vollständige Itemliste in Tab. 3). Für die Auswahl kamen jene Symptome in Frage, welche direkt die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern betreffen (Kontaktmeidung, Schuldzuweisung, Mißtrauen, Konflikte, Zynismus, gereizte Reaktionen usw.). Bei Burisch (1989, S. 12) sind diese Sympto-

Tabelle 1: Kategorisierung der 200 Lehrkräfte aufgrund von „hohen“ (+) und „tiefen“ (-) MBI-Subskalenwerten (in Anlehnung an Golembiewski & Munzenrider, 1988).

MBI-Subskalen	Kategorien							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Depersonalisation	-	+	-	+	-	+	-	+
Erfolge	+	+	-	-	+	+	-	-
Erschöpfung	-	-	-	-	+	+	+	+
	n=75	n=19	n=16	n=12	n=25	n=11	n=18	n=24

me den Kategorien 2 „reduziertes Engagement“, 3 „aggressive emotionale Reaktionen“ und 5 „emotionale und soziale Verflachung“ zugeordnet. Das fünfstufige Antwortformat bezog sich auf die selbstbeobachtete Häufigkeit der einzelnen Reaktionen: „Das beobachte ich bei mir ... nie (1), sehr selten (2), selten (3), manchmal (4), häufig (5)“.

Burnout-Kategorien. Zur Bildung von einzelnen Personengruppen mit unterschiedlichen Kombinationen aus hohen und tiefen Werten in den MBI-Subskalen diente das Phasenmodell von Golembiewski und Munzenrider (1988). Auf der Basis von Medianteilungen der MBI-Subskalen lassen sich acht „Phasen“ des Burnout-Prozesses unterscheiden, wobei die Phasen sieben und acht als Endstadium des Burnout-Prozesses betrachtet werden. Hier interessierten aber nicht die im Modell propagierten Burnout-„Phasen“, deren Abfolge umstritten ist (Leiter, 1993), sondern die durch das Vorgehen herstellbare Kategorisierung (Tab. 1).

Von Golembiewski und Munzenrider (1988) wird zu Recht davon abgeraten, die Medianteilungen ohne Bezug von Außenkriterien lediglich innerhalb einer gegebenen (evtl. kleinen) Stichprobe vorzunehmen. Im gegebenen Fall dienten deshalb die Mediane der Schweizer Vergleichsstichprobe von 806 Lehrkräften als Kriterium der Zuteilung in „hohe“ und „tiefe“ Werte (als „hoch“ galten: Erschöpfung > 13, Depersonalisation > 2, Erfolge > 36). Wie die Einteilung in Tabelle 1 zeigt, nähert sich Kategorie VIII dem von Maslach und Jackson (1986) definierten „ho-

hen“ Burnout-Grad (dort jedoch auf Terzilen basierend). Angesichts der durchwegs tiefen Werte in den beiden Schweizer Stichproben (s. Tab. 2) wäre es allerdings weder sinnvoll noch zulässig, die Bezeichnung „ausgebrannt“ auf diese Gruppe anzuwenden. Kategorie I umfaßt dagegen eindeutig die erfolgreichen Lehrkräfte, zumindest was die MBI-Faktoren betrifft.

Ergebnisse

MBI-Subskalenwerte. Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, liegen die Mittelwerte der hier untersuchten Lehrkräfte im Vergleich zu einer umfangreicheren Schweizer Stichprobe (Primarlehrkräfte, Klassenstufen 1 bis 6) und im Vergleich zu deutschen Grund- und Hauptschullehrkräften (Barth, 1992) in den Bereichen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation auf einem bemerkenswert tiefen Niveau. Der tiefe Wert in Depersonalisation tritt noch augenfälliger hervor, wenn er dem Mittelwert von 11.0 ($S=6.19$), der gemäß Maslach und Jackson (1986) bei amerikanischen Lehrerinnen und Lehrern gefunden wurde, gegenübergestellt wird.

Negative Reaktionen. Die 17 Items zu negativen Reaktionen und Haltungen wurden einer Hauptkomponenten-Faktorenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation unterzogen. Aufgrund des Eigenwertkriteriums > 1.0 ließen sich drei relevante Faktoren extrahieren (Tab. 3). Trotz einzelner Ladung > .40 auf einem zweiten Faktor rechtfertigten die jeweils deutlich höheren Ladungen die Zu-

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen (*kursiv*) der drei MBI-Subskalen emotionale Erschöpfung (EE), Depersonalisation (D) und zwischenmenschliche Erfolge (ZE).

	Vorliegende Stichprobe (N = 200)	Vergleichsstichprobe Schweizer Lehrkräfte (N = 806) ^{a)}	Deutsche Grund- und Hauptschullehrkräfte (N = 122) ^{b)}
EE	12.71 <i>7.40</i>	15.46 <i>8.61</i>	18.38 <i>10.38</i>
D	2.30 <i>2.91</i>	3.91 <i>3.68</i>	5.61 <i>4.80</i>
ZE	36.95 <i>6.75</i>	35.74 <i>6.68</i>	32.39 <i>7.07</i>

a) Stöckli (1998)

b) Barth (1992)

Tabelle 3: Faktorenstruktur der negativen Reaktionen und Haltungen gegenüber Schülerinnen und Schülern.

Item	Faktor I Reizbarkeit und Ungeduld	Faktor II Distanzierung	Faktor III Mißtrauen und Kontrolle
12) Gereizte Reaktionen oder Nörgeleien	.73		
14) Sinkende Bereitschaft, manchen Kindern bereitwillig und geduldig zuzuhören	.72		
16) Tendenz zu einer rigiden und unflexiblen Haltung	.64		
7) Abnehmendes Verständnis und geringeres Einfühlungsvermögen	.63	.43	
15) Vermehrte Konflikte wegen Kleinigkeiten	.63		
8) Eine Neigung zu negativen Stereotypisierungen und pauschalen Urteilen	.62		
1) Ungeduld und Nervosität gegenüber manchen Schülerinnen und Schülern	.58		
11) Zynische oder sonstwie verletzende Äußerungen gegenüber manchen Kindern	.52		
4) Mehr oder weniger bewußte Vermeidung des Kontaktes zu manchen Kindern		.78	
2) Eine betonte Distanzierung gegenüber manchen Schülerinnen und Schülern		.72	
10) Geringes Verständnis für die Probleme mancher Kinder	.42	.65	
3) Intensive negative Gefühle gegenüber manchen Schülerinnen und Schülern		.60	.46
9) Gleichgültigkeit und fehlendes Engagement gegenüber manchen Kindern	.45	.55	
17) Eine Tendenz, hinter dem Verhalten mancher Kinder eine böswillige Absicht zu vermuten			.79
13) Mißtrauen gegenüber manchen Kindern			.64
5) Beschränkung der positiven Gefühle auf wenige Kinder der Klasse			.63
6) Eine Neigung zu mehr Kontrolle und Beaufsichtigung			.40

ordnung zu den drei Subskalen *Reizbarkeit und Ungeduld* (Cronbach's Alpha .85), *Distanzierung* (Alpha .77), *Mißtrauen und Kontrolle* (Alpha .68). Diese korrelieren mit den MBI-Faktoren emotionale Erschöpfung (EE), Depersonalisation (D) und zwischenmenschliche Erfolge (ZE) im Höchstfall in mittlerer Stärke (für alle r gilt $p < .01$): Reizbarkeit: EE .45, D .33, ZE -.53; Distanzierung: EE .22, D .25, ZE -.36; Mißtrauen: EE .38, D .35, ZE -.46.

Negative Reaktionen und Burnout-Kategorien. Das Hauptinteresse dieser Untersuchung galt der Beziehung zwischen der Burnout-Kategorisierung und den negativen Reaktionen. Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) bestätigte die generelle Abhängigkeit der drei neu gebildeten Skalen von den acht Burnout-Kategorien, $F(21,566) = 6.59$, $p < .001$. Separate einfaktorielle Varianzanalysen ergaben klare Effekte für Reizbarkeit und Ungeduld, $F(7,192) = 11.67$, $p < .001$ ($\eta^2 = .30$), Distanzierung, $F(7,192) = 8.64$, $p < .001$ ($\eta^2 = .24$) und Mißtrauen und Kontrolle, $F(7,192) = 11.64$, $p < .001$ ($\eta^2 = .30$).

Anschließend Einzelvergleiche (Bonferoni, $p < .05$) bestätigten die folgenden signifikanten Mittelwertsdifferenzen (siehe dazu Abb. 1): *Gereiztheit*: zwischen den Kategorien I und IV sowie zwischen VII/VIII und I/II/IV. *Distanzierung*: zwischen I und IV sowie zwischen VIII und allen übrigen außer IV. *Mißtrauen*: zwischen I und IV/VI/VII/VIII, zwischen V und VI/VII/VIII sowie zwischen VIII und III/II. Dies ergab zusammenfassend folgende Ergebnisse: Die Lehrerinnen und Lehrer der Kategorie I erzielten in den untersuchten negativen Reaktionen besonders tiefe Werte. Von den Lehrkräften in Kategorie IV wird trotz tiefen Werten in emotionaler Erschöpfung ein vergleichsweise hohes Niveau in allen drei negativen Bereichen der Lehrerschüler-Beziehung erreicht. Alle Werte in dieser Kategorie unterscheiden sich signifikant von den Werten in Kategorie I, aber nicht von denjenigen in Kategorie VIII. Weiter ist ab Kategorie V (erhöhte Werte in emotionaler Erschöpfung) ein „gestaffelter Anstieg“ in der Reihenfolge Mißtrauen → Reizbarkeit → Distanzierung zu beobachten.

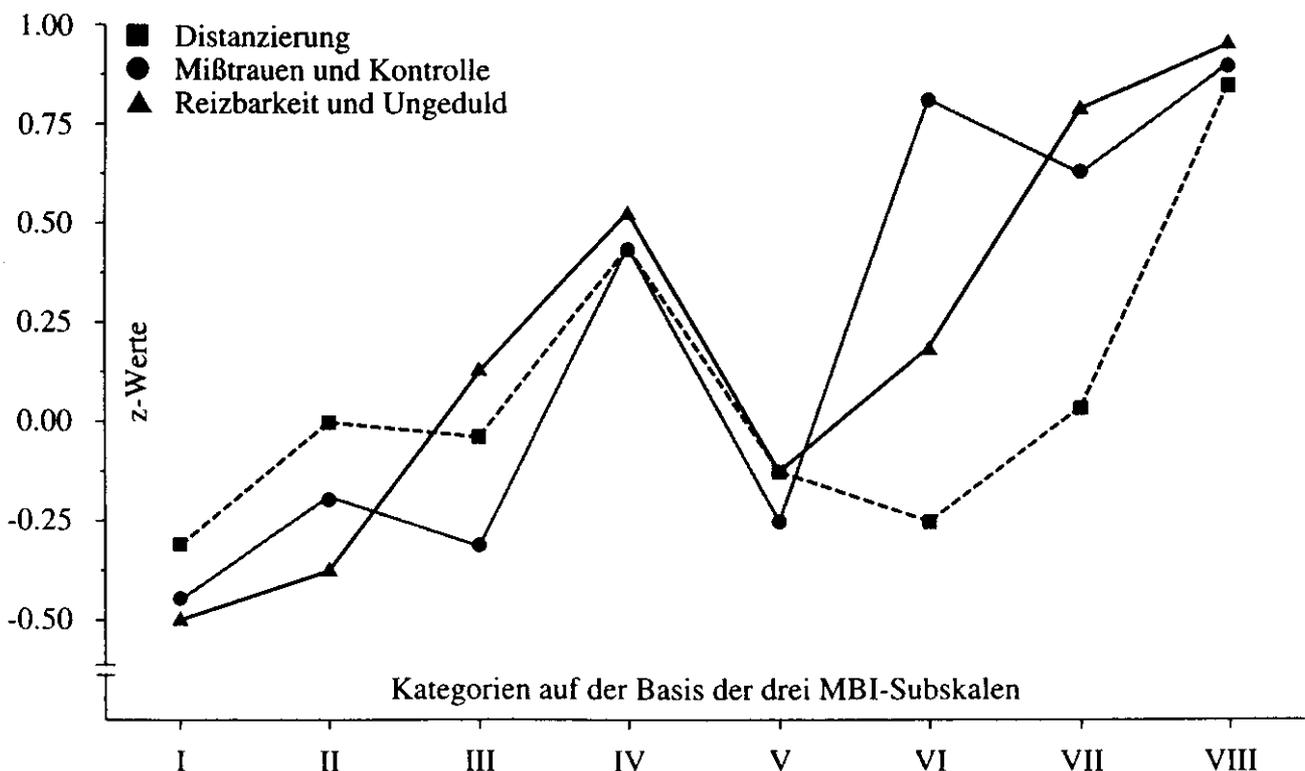


Abbildung 1: Negative kindgerichtete Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer in Abhängigkeit von den acht Burnout-Kategorien.

Diskussion

Obwohl es sich beim Lehrberuf um einen typischen Vermittlungsberuf mit einer traditionsreichen, bis in die Gegenwart fortgesetzten Diskussion um Struktur und Gestaltung der „pädagogischen Beziehung“ handelt (Giesecke, 1997), blieb die bisherige Burnout-Forschung hauptsächlich auf das individuelle Befinden der Lehrkräfte konzentriert. Den genuin pädagogischen Seiten des Phänomens, der Beziehungs- oder der Unterrichtsqualität, wurde bislang wenig Beachtung geschenkt. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Erweiterung der Burnout-Symptomatik auf Merkmale der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Die Ergebnisse machen klar, daß im Hinblick auf kindgerichtete Reaktionen und Haltungen zwei Typen von negativ auffälligen Lehrpersonen zu unterscheiden sind. Weil der erste Typ (Kategorie VIII) alle typischen Merkmale des Burnout auf sich vereinigt, würde er bei unkritischer Etikettierung vermutlich als „ausgebrannt“ bezeichnet werden. Auch wenn hier wegen der allgemein tiefen MBI-Subskalenwerte auf dieses Etikett verzichtet wird, lassen die markanten Unterschiede zu den erfolgreichen Lehrpersonen der Kategorie I doch erkennen, daß diese Lehrerinnen und Lehrer *innerhalb* der untersuchten Lehrerschaft eine negative Kontrastgruppe bilden.

Der zweite auffällige Typ (Kategorie IV) wird durch eingeschränkte berufliche Erfolgswahrnehmungen und die (vergleichsweise) erhöhte Neigung zu Depersonalisation gekennzeichnet. Offensichtlich bildet das Zusammenspiel dieser beiden Kriterien – trotz der Abwesenheit von besonderen Erschöpfungssymptomen – bereits eine hinreichende Bedingung für erhöhte Reizbarkeit, gesteigertes Mißtrauen und eine größere Distanz zur Schülerschaft. Dieser Befund ist beachtenswert, weil „Erschöpfung“ in den streßorientierten Burnout-Modellen als notwendige Bedingung für die Entstehung und Charakterisierung von Burnout gilt (Cherniss, 1980;

Enzmann, 1996; Maslach, 1993; Maslach & Leiter, 1997). Anders im Modell von Golembiewski und Munzenrider (1988). Es unterscheidet zwei Varianten des Burnout-Prozesses, eine chronische (I → II → IV → VIII) und eine akute (I → V → VIII). Beim chronischen Verlauf spielt Erschöpfung erst im Endstadium eine zusätzliche Rolle. Ob es sich bei den Lehrkräften vom zweiten Typ (Kategorie IV) tatsächlich um chronische Fälle handelt, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Aus pädagogischer Sicht scheint jedenfalls die konzeptuelle Entkoppelung des „Ausbrennens“ von streßbedingter Erschöpfung angebracht.

Die Frage nach einem eventuellen Prozeß stellt sich auch im Zusammenhang mit dem festgestellten Anstieg der drei negativen Reaktionsweisen zwischen Kategorie V und VIII. Falls darin ein Ablauf gespiegelt ist, würde er über gesteigertes Mißtrauen zu erhöhter Reizbarkeit und im Endstadium schließlich zu größerer Distanz gegenüber Schülerinnen und Schülern führen. Diese Reihenfolge stimmt zumindest teilweise mit der von Burisch (1989) zusammengestellten Burnout-Symptomatik überein. Vor der sozialen Verflachung (Distanzierung) als fünfter Symptomgruppe werden dort an dritter Stelle Reizbarkeit, Ungeduld, Ärger usw. genannt. Stärker als die Idee eines Prozesses wird hier aber im Hinblick auf die Berufspraxis die Einsicht gewichtet, daß Lehrerinnen und Lehrer zu gegebenen Zeitpunkten bestimmten Kategorien der Burnout-Gefährdung zugeordnet und der jeweiligen Konstellation entsprechend unterstützt werden sollten. Ein Unterstützungs- und Handlungsbedarf, das haben die berichteten Befunde gezeigt, kann unter pädagogischen Gesichtspunkten unabhängig von (oder lange vor) Anzeichen der emotionalen Erschöpfung eintreten.

Eine weitere Frage betrifft die Auswahl der drei negativen Merkmale Mißtrauen, Reizbarkeit und Distanzierung. Weil die zugrundeliegende Liste von Symptomen nach Burisch (1989) im engeren Zusammenhang mit

dem *allgemeinen* Burnout-Phänomen steht, kann ein Anspruch auf Vollständigkeit nicht erhoben werden. Eine weitere Systematisierung von Qualitätsmerkmalen im zwischenmenschlichen Bereich, zum Beispiel auf der Basis der „förderlichen Dimensionen“ nach Tausch und Tausch (1977), wäre denkbar. Vor allem aber beschränken sich die drei Faktoren, indem sie Beziehungsmerkmale „im Kopf der Lehrperson“ erfassen, immer noch auf eine individuelle und subjektive Perspektive. Eine objektivere Burnout-Forschung wird auf den Einbezug von Unterrichtsbeobachtungen und die Berücksichtigung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler nicht verzichten können.

Schließlich betrifft das Problem der Vollständigkeit auch die Faktoren des verwendeten Burnout-Instrumentes. Maslach (1993) betont zwar, die Faktorenstruktur des MBI sei „empirisch“ entstanden, d. h., die drei Faktoren wurden nicht aus einer übergreifenden Burnout-Theorie systematisch abgeleitet. Das muß aber keineswegs bedeuten, daß die eruierten Dimensionen ein zufälliges Konstrukt bilden. Wenn die Faktoren auf einem höheren Abstraktionsniveau betrachtet werden, korrespondieren sie in auffälliger Weise mit den von Connell (1990; Conell & Wellborn, 1991) beschriebenen drei menschlichen Grundbedürfnissen *Kompetenz*, *Autonomie* und *Verbundenheit*. Kompetenz meint das Bedürfnis, sich selbst als fähig zu erleben, erwünschte Ergebnisse erzeugen und unerwünschte vermeiden zu können. Autonomie umschreibt das Bedürfnis, in der Einleitung, Aufrechterhaltung und Regulation von Aktivitäten Wahlfreiheit zu besitzen und die Über-

einstimmung von Handlungen und persönlichen Zielen und Werten zu erfahren. Verbundenheit ist das Bedürfnis, sicher mit der sozialen Umgebung verbunden zu sein und sich selbst als wertvoll und als fähig zu Zuneigung zu erleben.

In Tabelle 4 werden die drei Grundbedürfnisse mit Beeinträchtigungsfolgen und den Burnout-Faktoren in Verbindung gebracht. In Anlehnung an Wortman und Brehm (1975) kann Reaktanz als Versuch gesehen werden, die verlorene (Handlungs-)Autonomie wieder herzustellen. Im Unterschied zu positiver Anspannung, welche auf herausfordernde Ziele gerichtet ist, bedeutet Reaktanz die Reaktion auf einen Verlust, ist also nicht ausschließlich prospektiv motiviert und wird längerfristig als zermürbender, streßreicher Kampf gegen die Situation erlebt. Der Verlust der Handlungsautonomie wird in Burnout-Theorien als eigentlicher Beginn jedes Burnout-Prozesses gesehen (Burisch, 1989; 1993). Die Beeinträchtigung der Kompetenz führt zur Erfahrung eigener *Wirkungslosigkeit*. Im Lehrberuf ist diese weitgehend im Rahmen der Vermittlung „von Person zu Person“, d. h. im zwischenmenschlichen Bereich angesiedelt. Aus fehlender Verbundenheit resultiert nicht nur der Zweifel am Wert der eigenen Person, sondern auch die *Entwertung* anderer. Ausgehend von den drei Grundbedürfnissen bedeutet Burnout in seinem Endstadium letztlich nichts anderes als die gleichzeitige und massive Beeinträchtigung von Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit. Wie diese Untersuchung ergeben hat, nimmt die Gefahr des „pädagogischen Ausbrennens“ jedoch bereits zu, wenn die

Tabelle 4: Grundbedürfnisse, Beeinträchtigungsfolgen und Burnout-Faktoren

Grundbedürfnis:	Autonomie	Kompetenz	Verbundenheit
Folgen bei Beeinträchtigung:	Reaktanz (Streß)	Erlebte Unwirksamkeit	Entwertung
Burnout-Faktor:	emotionale Erschöpfung	reduzierte berufliche (zwischenmenschliche) Erfolge	Depersonalisation

Bedürfnisse Kompetenz und Verbundenheit betroffen sind. Was jene Lehrerinnen und Lehrer Schritt für Schritt zurückgewinnen müßten, ist die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit und der Mut zu zwischenmenschlicher Nähe bzw. das von Wertschätzung getragene Interesse an den Kindern. Daß Wirksamkeit und Nähe eng miteinander verbunden sind, kann im Schulalltag erfahren werden: „Oh I think I probably have a greater impact now. The more I learn to like kids, and the more comfortable I am, the better are the results in my interaction with them. So I suppose I see my impact as more positive and greater“ (Aussage einer Lehrerin, zitiert nach Cherniss, 1995, S. 69).

Literatur

- Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Burisch, M. (1989). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.
- Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 75–93). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills: Sage.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition. Infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University Press.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enzmann, D. (1996). *Gestreßt, erschöpft, ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß*. München: Profil.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 40–56.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Golembiewski, R. T. & Munzenrider, R. (1988). *Phases of burnout. Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.
- Grunder, H.-U. & Bieri, Th. (1995). *Zufriedenheit in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237–250). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. Jossey-Bass Pub.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von „Burnout“. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20, 2, 240–249.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1977). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- Wortman, C. B. & Brehm, J. W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 277–336). New York: Academic Press.

PD Dr. Georg Stöckli
 Universität Zürich
 Pädagogisches Institut
 Rämistraße 74
 CH-8001 Zürich
 Fax: ++41-1-6 34 49 22
 e-Mail: sto@paed.unizh.ch