

"Burnout" als Folge beruflicher Belastung bei Lehrerinnen und Lehrern

J. Berndt

Vortrag auf der Landesdelegierten-Konferenz der Fachgruppe Grund- und Hauptschulen des GEW-Landesverbandes Niedersachsen, Visselhövede-Jeddingen, 28.11.1990

---

### Burnout als Belastungsfolge

Wie berufstypische Belastungen zu Überbeanspruchung führen, etwa in Form des Burnout-Syndroms, ist recht gut bekannt:

Stellen wir uns für einen Moment einen Menschen vor, der mit seinem Beruf besonders hochwertige Zielsetzungen verbindet, der besonders schwierige Aufgaben zu bewältigen hat und vor allem sich selbst besonders schwierige Aufgaben stellt.

Stellen wir uns weiter vor, dass dieser Mensch von sich erwartet, allen diesen Anforderungen auch gewachsen zu sein und, dass er dazu neigt, jedes Scheitern als persönliches Versagen zu deuten.

Unter diesen Bedingungen wird häufig ein fataler Mechanismus in Gang gesetzt:

In einem ersten Stadium wird versucht, den Anforderungen durch besonderes Engagement zu genügen: Durch Mehrarbeit, durch Fortbildung, durch aufwendigste Projekte usw.

Diese Mehrleistung kann nur erbracht werden unter Verleugnung eigener Bedürfnisse, unter Beschränkung der außerberuflichen, sozialen Aktivitäten, unter Vernachlässigung der Familie, unter Verdrängung von Misserfolgen.

Das führt unweigerlich zu Erschöpfungserscheinungen, die durch Schlafstörungen und chronische Müdigkeit gekennzeichnet sind.

Sind auch unter diesen Bedingungen die selbst gesetzten Anforderungen nicht zu bewältigen, tritt ein Zustand ein, den man als "Desillusionierung" bezeichnen könnte. Die Bewältigung der beruflichen Aufgaben wird nun als "Kampf", die anvertrauten Klienten, Patienten, Schülerinnen und Schüler werden als "Gegner" verstanden, ihre Unzulänglichkeiten treten in den Vordergrund und werden immer wieder betont. Früher eindeutig abgelehnte Kontrollinstrumente wie strenge Aufsicht, Reglementierung und Strafen, werden nun als offenbar unverzichtbar akzeptiert; der tägliche Gang zur Arbeit wird nur noch widerwillig angetreten; Fehlzeiten nehmen zu.

Emotionales Befinden und Verhalten sind durch depressive Verstimmung, Schuldgefühle und Selbstmitleid, aber auch durch Reizbarkeit und aggressive Vorwürfe gegen das "System" gekennzeichnet.

Konzentrationsstörungen, Desorganisation des Arbeitsbereichs, verminderte Kreativität und Flexibilität bedingen eine spürbar reduzierte, berufliche Leistungsfähigkeit.

Schon hier wird deutlich, dass das am Anfang des Burnout-Prozesses stehende Missverhältnis zwischen subjektiven Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten durch eben diesen Prozess immer größer wird.

Das letzte Stadium des "Ausbrennens" ist dann auch folgerichtig durch psychosomatische Erkrankungen, durch existenzielle Verzweiflung, durch das Gefühl von Hoffnungslosigkeit aller Bemühungen und oft auch durch Selbstmordphantasien gekennzeichnet.

Ich möchte behaupten, dass niemand in einem der Burnout-gefährdeten Berufe von einzelnen der hier nur ausschnitthaft skizzierten Symptome oder von Burnout-Episoden verschont bleibt, zumindest dann nicht, wenn sie oder er diesen Beruf ernst nimmt und sich nicht durch besondere Dickfelligkeit und Kaltschnäuzigkeit auszeichnet.

So könnte der Burnout-Prozess charakterisiert werden als die natürliche Folge des immer wieder zum Scheitern verurteilten Versuchs, schwierigsten Aufgaben mit unzureichenden Mitteln gerecht zu werden.

Und es sind die immateriellen, subjektiv definierten und selbstbestimmten Belastungen, die nicht zu bewältigen sind; die materiellen Arbeitsanforderungen decken sich in der Regel mit der beruflichen Kompetenz und Leistungsfähigkeit.

#### Ansätze zur Abhilfe

Ich will noch einmal an die Eingangsbedingungen des Burnout-Syndroms erinnern: Danach droht eine solche Entwicklung, wenn sehr hohe - unter den gegebenen Umständen unerreichbare - Ziele gesetzt werden und zugleich jedes Scheitern als persönliches Versagen gedeutet wird.

Unter den Lehrerinnen und Lehrern sind also vor allem diejenigen gefährdet, die sich besonders viel vornehmen, besonders viel erreichen wollen, und die zugleich überzeugt sind, dass sie dies durch eigene Fähigkeiten und eigenen Einsatz auch schaffen müssten.

Matthias Burisch, der ein empfehlenswertes Buch über dieses Thema geschrieben hat, sagt sinngemäß: "Eigenschaften, die Lehrer zum Burnout prädestinieren, z. B. Idealismus, Sensibilität, unermüdlicher Arbeitseinsatz, hochgesteckte Ziele, sind größtenteils solche, die man sich beim Lehrer der eigenen Kinder wünscht" (Burisch 1989, S. 105).

Es sind offenbar vor allem drei Faktoren, die beim Burnout-Prozess wirksam werden:

- (1) Zu hochgesteckte Ziele, entweder als objektive oder und besonders oft als subjektiv definierte, berufliche Anforderungen;
- (2) unzulängliche Voraussetzungen, diesen Anforderungen zu genügen, sowohl in Gestalt ungünstiger Rahmenbedingungen als auch aufgrund von Qualifikationsdefiziten, und
- (3) die Tendenz, gestützt durch eingeschlifene Verfahrensweisen und Gewohnheiten, berufliche Aufgaben im Alleingang zu bewältigen.

Damit sind zugleich die drei Bereiche bezeichnet, in denen Entlastung im Grundsatz möglich ist. Und es lässt sich auch skizzieren, wie solche Entlastung bewirkt werden könnte.

Zunächst einige Anmerkungen zum 1. Bereich, also zu den "zu hoch gesteckten Zielen":

Nehmen Sie als Beispiel ein psychisch gestörtes Kind in der Schulklasse. Stellen Sie sich für einen Moment vor, dieses Kind solle von seiner psychischen Störung befreit werden. Wie würde eine Expertin oder ein Experte, z. B. eine Psychologin, eine Kinderpsychiaterin o. ö. in einem solchen Fall vorgehen? Zunächst müsste die Ursache der psychischen Auffälligkeit aufgeklärt werden, in einem langwierigen, diagnostischen Prozess, in den unter allen Umständen auch das soziale Umfeld, also vor allem die Familie, einzubeziehen wäre. Danach müsste eine Phase der Therapie, wiederum unter Einschluss der Familie erfolgen, die sich über Monate und Jahre erstrecken kann. Ich brauche dies nicht weiter auszuführen.

Es ist offensichtlich, dass Lehrerinnen und Lehrer solches nicht leisten können. Es gibt aber Lehrerinnen und Lehrer, die überzeugt sind, dass genau dieses ihre Aufgabe sei, und dass sie versagt hätten, wenn sie dabei scheitern.

Wenn das erforderliche Instrumentarium nicht existiert, dann war das gesteckte Ziel falsch definiert und muss auf das Machbare reduziert werden. Dies scheint mir der einzige Weg zu sein zu vermeiden, dass man sich selbst unüberwindliche Hindernisse aufbaut und das eigene Scheitern programmiert.

Deshalb müssen Lehrerinnen und Lehrer bei der Zielsetzung "Beseitigung der psychischen Störung" zu dem Ergebnis kommen, dass ein solches Ziel mit ihren Mitteln und unter ihren Arbeitsbedingungen nicht erreichbar ist. Sie könnten sich dann zuständig fühlen, die Eltern auf psychologische oder psychiatrische Einrichtungen zu verweisen, vor allem aber müssten sie sich mit dem "machbareren" Ziel befassen, auch diesem Kind im Rahmen seiner Möglichkeiten das Lernen zu ermöglichen und von diesem Kind ausgehende Störungen für die übrige Klasse zu reduzieren. Und wenn auch dies unter den gegebenen Umständen nicht in idealer Weise zu erreichen ist, so müssten sie sich mit der Frage befassen, ob und ggf. wie die Klasse und Sie mit solchen Störungen leben könnten.

Es kann allerdings vorkommen, dass Sie sich auf diesem Weg zwar von der Verantwortlichkeit für das Unerreichbare etwas entlasten können, aber keineswegs ein für die alltägliche Arbeit befriedigendes Ergebnis erzielen.

Deshalb greife ich vor und sage schon an dieser Stelle, was später erneut im Mittelpunkt stehen wird: Ich hielte es für falsch, wenn Lehrerinnen und Lehrer versuchen wollten, in solch schwerwiegenden Fällen allein einen Ausweg zu finden, wenn sie dabei nicht auf die Hilfeleistung von Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen oder die Unterstützung fremder Sachkompetenz, z. B. von Psychologinnen und Psychologen o. ö. suchen würden. Ich greife unbedenklich noch einmal vor und behaupte, dass dies nicht nur für die "schwerwiegenden Fälle", sondern für die Bewältigung beruflicher Aufgaben in der Schule überhaupt gilt.

Kommen wir zum zweiten Faktor, zu den fehlenden Voraussetzungen für die Bewältigung schwieriger, beruflicher Aufgaben:

Es ist unmittelbar einsichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht als Psychologinnen und Psychologen, nicht als Sonderpädagoginnen und -pädagogen, nicht als Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, nicht als Ersatzeltern und als Bürofachkräfte qualifiziert sind, zumindest nicht auf dem professionellen Niveau, wie es für den professionellen Umgang mit den beruflichen Anforderungen an "Normalschulen" erforderlich wäre.

Ebenso einsichtig ist, dass man gegebenenfalls über gewisse Umschichtungen der Gegenstandsbereiche des Lehramts-Studiums diskutieren könnte, aber kaum über das Ziel, die einzelne Lehrerin und den einzelnen Lehrer mit allen in diesem Beruf offenbar benötigten Qualifikationen auszustatten. Ganz ähnlich könnten Fortbildungsveranstaltungen zwar zur Behebung punktueller Defizite beitragen, aber niemals zur Ausbildung von Universalgenies.

Wenn ich dennoch von "Entlastung durch Qualifikation" spreche, so meine ich damit nicht unbedingt Einzelpersonen, sondern durchaus auch "Schulen" oder "Kollegien": Wenn das erforderliche Qualifikationsspektrum nicht in einen Menschen hineinpasst, dann muss man es eben auf mehrere Menschen verteilen. Dafür gibt es zwei Modelle:

Entweder gibt es in der Ausbildung neben den üblichen Unterrichtsfächern einen dritten Qualifikationsschwerpunkt, der aus einem Spektrum psychologischer, sozialpädagogischer oder medizinischer Teildisziplinen ausgewählt werden kann. Aufgabe bei der Zusammenstellung von Schulkollegien wäre es dann, auf eine repräsentative Streuung dieser Schwerpunkte ebenso zu achten wie auf die angemessene Vertretung der Unterrichtsfächer. Und jede Lehrerin, jeder Lehrer hätte dann, unter Anrechnung auf das Stundendeputat, eine Zusatzfunktion, die beratend oder intervenierend allen Schülerinnen und Schülern, allen Kolleginnen und Kollegen zugänglich wäre.

Oder, und dies wäre das zweite Modell, wir geben die Vorstellung auf, ein Schulkollegium müsse ausschließlich aus Lehrerinnen und Lehrern bestehen und könne nicht auch Psychologinnen und -psychologen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Ärztinnen und Ärzte einschließen, die ihre fachliche Zuständigkeit dort bereitstellen, wo Lehrerinnen und Lehrer an ihre Grenzen stoßen. In anderen Institutionen wie z. B. Kliniken, Industriebetrieben usw. ist dieses Modell längst verwirklicht; in der Schule begnügt man sich mit Ausnahme weniger Großschulen bisher meist mit dem Konzept der „flankierenden Dienste“ (Schulpsychologie, schulärztlicher Dienst), die weder alltäglich abrufbar noch mit dem Alltagsbetrieb und den handelnden Personen ausreichend vertraut sind, von ihrer mangelhaften, quantitativen Kapazität ganz zu schweigen.

Es geht also vor allem darum, die Qualifikation der Institution zu verbessern und zugleich günstigere Rahmenbedingungen zu schaffen, indem Dienstaufgaben „neben dem Unterricht“ auf das Stundendeputat angerechnet werden.

Funktionsfähigkeit jedes der beiden skizzierten Modelle würde allerdings auch einen außerordentlich bedeutsamen, von jeder und jedem einzelnen individuell zu fordernden Qualifikationszuwachs voraussetzen. Gemeint ist - und damit bin ich bereits beim dritten Bereich, in dem sich Ansatzpunkte für Entlastung ergeben - die Qualifikation zur Kooperation.

An dieser Stelle muss immer wieder dem Missverständnis vorgebeugt werden, Kooperation gebe es doch längst, sie sei selbstverständlich und finde alltäglich statt.

Hier ist nicht die „Goodwill-Kooperation“ gemeint, der Austausch von Unterrichtsmaterialien, der Pausenplausch, die hilfsbereite Unterstützung in Problemsituationen. Dies alles ist außerordentlich wichtig und nützlich und erzeugt die lebensnotwendige Atmosphäre des „social Support“, ohne die niemand in diesem Beruf sich dauerhaft wohlfühlen kann.

Gemeint ist jedoch professionelle Kooperation, wie sie in Kliniken in Form von Visiten, der Operationsteams, der Konsultationen und Fallseminare, wie sie in der Psychologie in Form der Supervision, in Industriebetrieben in Form des „team-work“ zu praktizieren versucht wird.

Solche Kooperation setzt über die gute Absicht hinaus Fachkenntnisse voraus: Team-Work muss angeleitet, Supervision muss gelernt werden, wenn so etwas funktionieren soll.

Es ist mir, ehrlich gesagt, schleierhaft, wie die Schule Jahrzehnte und Jahrhunderte ohne solche Instrumente überlebt hat. Es gibt kein anderes Berufsfeld vergleichbarer Komplexität der Aufgaben und vergleichbarer Verantwortlichkeit, das sich in seinen Institutionen das in der Schule traditionell praktizierte „Einzelkämpfer“-Modell geleistet hätte. Die Erkenntnis, dass mehrere Köpfe mehr wissen als ein einzelner Kopf, dass Problemlösungen von emotional beteiligten Menschen oft nicht, von unbeteiligten aber sehr wohl gefunden werden können, dass Team-Entscheidungen den Rücken stärken und von Allein-Verantwortlichkeit entlasten, sollte eigentlich ein ausreichendes Argument sein.

Fazit

Entlastung im Lehrberuf setzt dreierlei voraus:

Die Bereitschaft, die subjektive Belastung auf solche Anforderungen zu reduzieren, die mit der vorhandenen Qualifikation und der verfügbaren Arbeitskapazität auch bewältigt werden können;

die Qualifizierung für Aufgaben, die mit den bisher verfügbaren Mitteln nicht zu bewältigen sind, nicht nur als Qualifizierung der oder des einzelnen, sondern vor allem als Qualifizierung der Institution, und

die Aufgabe der Einzelkämpferinnen- und Einzelkämpferrolle von Lehrerinnen und Lehrern zugunsten professioneller Formen kooperativen Handelns.

Literaturverzeichnis

BECKER, G. E., GONSCHOREK, G.:

Das Burnout-Syndrom, Pädagogik 42, 1990, S. 11 - 14

BURISCH, M.:

Das Burnout-Syndrom, Berlin etc., Springer 1989

HŽBLER: H., A. KUNZ:

Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule, München 1985

SCHÖNWÄLDER; H.-G.:

Die Arbeitssituation der Lehrer als Bestimmungsfaktor der Arbeitssituation der Schüler. In: Berndt/Busch/Schönwälder, 1988, S. 97 - 130

