

Wider die Symptomkuriererei an einer Systemkrankheit: Mutmaßungen zu strukturellen Ursachen des Burnout bei Lehrkräften

Unter der Überschrift „LehrerInnen zwischen Resignation und Ermutigung – Bestandsaufnahme, Analysen und Perspektiven zum Problem der psychischen Belastung im Schulalltag“ fand im Mai '91 eine Tagung von PädagogInnen aus Schule und Hochschule sowie von SchulpsychologInnen zum Burnout von Lehrkräften statt: die nachfolgenden skizzenartigen Ausführungen nehmen die Erfahrungen dieser Tagung aus subjektiver Sicht mit auf; sie verstehen sich als bewußt provokativ überzeichnender Denkipuls wider die in Literatur wie Tagungsdebatten konstatierbare Tendenz zur Engführung der Diskussion um den Burnout unter Lehrkräften auf Faktoren bzw. Faktorenbündel, denen man schwerpunktmäßig durch individuelle Maßnahmekataloge beizukommen hofft¹. Damit bleiben m. E. Diagnose wie Therapie der „Krankheit“ auf Oberflächenphänomene beschränkt, d. h. es besteht die Gefahr, in Symptomkuriererei steckenzubleiben, statt dem Übel an der Wurzel zu begegnen.

Das Burnout-Syndrom stellt sich mir als Parallele zu anderen ökologischen Phänomenen wie z. B. dem Waldsterben dar: hier wie dort sind einzelne Regionen, spezielle Arten und innerhalb der Arten wiederum besondere Individuen in Abhängigkeit von ihrem speziellen Kontext – EinzelkämpferInnen scheinen jeweils besonders gefährdet – unterschiedlich angegriffen. Hier wie dort muß das Symptom als Folge vielfältiger negativ zusammenwirkender Faktoren begriffen werden: beide Phänomene können als exemplarische Symptomvarianten einer bedrohlich-globalen und fundamentalen Krankheit verstanden werden, deren krankheitsstiftenden Mechanismen ebenso in die strukturellen wie individuellen Gegebenheiten (bis hin zu den alltäglichen Lebensgewohnheiten) eingebaut sind. Und auf beide Symptome wird von nicht wenigen ZeitgenossInnen mit Ausblendung/Verdrängung bzw. Bagatellisierung reagiert. Wo sich dem Phänomen gestellt wird, nimmt man nicht selten Symptomkuriererei wahr: zur Beschränkung auf baumchirurgische und chemische (Kalk-Therapie) Maßnahmen beim Kampf gegen Waldschäden finden sich im pädagogischen Bereich durchaus Entsprechungen.

Ausblendung, Verdrängung, Bagatellisierung und Symptomkuriererei haben gemeinsam, daß sie als Fluchtreaktionen verstanden werden können, die mit Seh-Fehlern verbunden sind, d. h. es liegen Störungen in der Wahrnehmung vor, die sich – bewußt oder unbewußt – mindestens z. T. der Abwehr verdanken, der Wahrnehmung der Realität standzuhalten und damit u. U. mit dem Impuls zu einer radikalen Umkehr von Denk- und

Handlungsgewohnheiten konfrontiert zu werden: solche fundamentalen und radikalen Infragestellungen erzeugen notwendig Unbehagen, Angst und Vermeidungswünsche. Es ist aber die Frage, ob sich die globale Risikogesellschaft² in ihrer Allbetroffenheit von den zunehmend aus dem Boden schießenden Symptomvarianten der tieferliegenden Systemkrankheit das Flüchten vor der Realität und ihren Herausforderungen zur Umkehr noch leisten kann und will.

Konkretisieren wir das Gemeinte bezüglich des Burnouts:

Als in Universität und Lehrerfortbildung tätige Pädagogin habe ich nur indirekt mit den Lehrkräften zu tun, die sich aufgrund von Belastungen, Enttäuschungen, Erschöpfung und Unzufriedenheiten in dem mit „Burnout-Syndrom“ bezeichneten Teufelskreis befinden, der nach Auskunft von Experten³ spiralförmig zum totalen physischen, geistigen und psychischen Verfall führen kann. In Universität und Lehrerfortbildung begegnen uns diese ausgebrannten (nicht selten zynischen) Lehrkräfte kaum, weil gerade sie weder die Motivation noch Kraft haben, über die Alltagsbelastungen hinaus sich auch noch Fortbildungsanstrengungen zuzumuten . . . Und doch sind sie allgegenwärtig zugegen, in den Berichten von StudentInnen (aus ihrer eigenen Schulzeit bzw. Schul- u. Fachpraktika) und in den Erzählungen von Lehrkräften, die z. T. mit dem Burnout als grassierender Seuche an ihren Schulen zurechtkommen müssen und sich nichts sehnlicher wünschen als frische, noch nicht von dieser Krankheit befallene junge KollegInnen.

Ich vermute, daß es Zusammenhänge zwischen dem Burnout und den Strukturen und Arbeitsweisen von Universität und Lehrerfortbildung (und natürlich auch von Schule – darüberhinaus aber vom gesamten Denk- und Gesellschaftssystem) gibt, und daß Universität und Lehrerfortbildung (die Schule kann dies als Ort des Ernstfalls nicht) – exemplarisch für die Gesellschaft als Ganzes – unbewußt planvoll das Problem ausblenden, weil sie sonst entscheidende Veränderungen im eigenen Bereich vornehmen müßten.

Ich möchte meine Sicht des Phänomens, seiner Ursachen und möglicher Lösungswege in die Form von plakativ-thesenartigen Vermutungen kleiden: sie sollen Diskussionsstoff bieten, gleichzeitig aber im skizzenhaften Umreißen der Aspekte signalisieren, daß die Verfasserin aus der Vorläufigkeit eigener Annäherungen an ein neues Problemfeld heraus argumentiert. Die Mutmaßungen zu den Ursachen des Burnout umkreisen das Problemfeld spiralförmig und versuchen dabei zu jeweils tieferen Schichten vorzudringen.

1. Ich vermute, daß die Eingliederung der Lehrerausbildung in den universitären Bereich und die damit hochschulüblichen Anforderungen an Qualifikationsprofile bei Berufungen die Einstellung von FachwissenschaftlerInnen begünstigt, die *nicht* Jahre als Lehrkraft in der Schule und *schon gar nicht* täglich 24stündige Erziehungszeiten mit pädagogischer Praxis zugebracht haben, was beides nicht karriereförderlich ist; sondern daß sie sich auf theoretische Fragestellungen konzentriert haben, um entsprechende Qualifikationsnachweise, Veröffentlichungslisten usw. zu Bewerbungen vorle-

gen zu können. Daß der mühsame Weg zur Professur persönliche und berufliche Engführungen dieser Art nahelegt, ist den Betroffenen kaum anzulasten, bedingt aber spezifische Denk- und Verhaltensweisen.

2. Ich vermute, daß die Lehrtätigkeit von Personen, die zwar junge Menschen für das Lehramt ausbilden, selbst aber keine pädagogische Praxis besitzen und damit weder den Berufsalltag kennen, noch die berufsnotwendigen methodisch-didaktischen noch die pädagogisch-erzieherischen noch die sozial-kommunikativen Kompetenzen ausgebildet haben, sondern kognitiv-theoriebezogen gelebt und gearbeitet haben, in ihrer Ausbildung von Lehramtsanwärtern die Prioritäten dort setzen, wo sie sich selbst zu Hause fühlen und drängende Fragen sehen, nämlich im kognitiv-theoretischen Bereich. Sie werden – da der Berufsalltag von Schule ihnen nicht vertraut ist und sie deshalb schwer abschätzen können, wieviel Theoriewissen für eine Lehrkraft hilfreich ist und wieviele andere, nur praxis-, problem- und anwendungsbezogen zu entwickelnde Kompetenzen er/sie braucht, um den Schulalltag heil durchzustehen – ihre Schwerpunkte gemäß universitären Maßstäben im theoretischen Bereich setzen. Entsprechend werden der methodisch-didaktische, der sozial-kommunikative, der pädagogisch-erzieherische und erst recht der psychohygienische Bereich normalerweise bestenfalls auf der Theorieebene, nicht aber teilnehmer-, prozeß- und trainingsorientiert vermittelt.

3. Ich vermute, daß die so ausgebildete junge Lehrkraft mit allerlei Theoriewissen im Kopf und recht hohen Maßstäben und Icherwartungen, aber wenig praktischen Kompetenzen im methodisch-didaktischen, sozial-kommunikativen und pädagogisch-erzieherischen Bereich, von Psychohygiene ganz zu schweigen, notwendig in Situationen von Hilflosigkeit und Verzweiflung geraten muß, wenn sie zwar Theorien und normative Ansprüche an das eigene Handeln im Kopf hat, aber wegen mangelnden Methodenrepertoires handlungsunfähig ist, dabei aber ständig unter Handlungsdruck steht.

4. Ich vermute, daß die mangelnde Ausrüstung von angehenden Lehrkräften mit den o. g. praktischen Kompetenzen sich heute verhängnisvoller auswirkt als vor 30 Jahren, ist doch der Schulalltag durch gesellschaftliche Entwicklungen – Stichworte „veränderte Kindheit“ und „globale Risikogesellschaft“ – so mit Disziplinschwierigkeiten und den gravierenden Lebensproblemen der Schülerinnen überfrachtet, daß die Inhaltsebene (= Stoffvermittlung, auf die hin die Universität vorrangig qualifiziert) hinter der diagnostischen und halbtherapeutischen, d. h. Sozial- und Beziehungsarbeit wie ständigen Dompteurmanövern nicht selten völlig zurücktritt. Was Wunder, wenn Lehrkräfte sich überfordert fühlen, die auf diese Anforderungen kaum vorbereitet wurden? D. h. die Diskrepanz zwischen ausbildungsbedingten hohen Maßstäben/Icherwartungen einerseits und den ebenfalls ausbildungsbedingten, unterentwickelten berufspraktischen Kompetenzen andererseits führt nicht nur zu Spannungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, sondern zu objektiven Überforderungen/Überlastungen und Frustrationen, auch auf seiten der SchülerInnen, was leicht in einen Teufelskreis einmündet.

5. Ich vermute, daß der Burnout-Verlauf trotz unbestreitbar individueller Besonderheiten aufgrund der unterschiedlichen Lebens- und Aneignungsbedingungen von Frauen und Männern gewisse geschlechtsspezifische Unterschiede aufweist, und zwar sowohl hinsichtlich der individuellen burnoutbegünstigenden Merkmale und Faktoren als auch der schulsystemimmanenten Faktoren, mit denen Lehrkräfte sich täglich auseinandersetzen müssen. Frauen haben in der Familienphase zwei Arbeitsplätze; sie müssen sich mit dem geringeren Sozialprestige sowie der geringeren Zuschreibung von Autorität u. U. täglich im Unterricht auseinandersetzen, was das ohnehin geringe Selbstwertgefühl weiter schwächt und zusätzlichen Streß bedeutet; die traditionellen Erwartungen an Weiblichkeit und die beruflichen Qualifikationen bzw. Anforderungen liegen in Konflikt miteinander, obwohl andererseits Lehrerinnen aufgrund der empfundenen Nähe ihres Berufs zur Mütterlichkeit einen Konflikt zwischen beruflicher und geschlechtlicher Rolle vermeiden: „Die Lehrerin steht in einem Sumpf von Unzulänglichkeit. Sie selber fühlt sich in der Identifikation mit ihrem Geschlecht minderwertig. Sie erlebt die Abwertung in den Beziehungen zu anderen Menschen (Männern). Das Bild, das von ihr als Frau und Lehrerin widergespiegelt wird, reduziert sie noch einmal, und schließlich ist sie gezwungen, ohne es in jedem Fall zu merken, frauenfeindliche Meinungen weiterzugeben“⁴. D. H.: sind auch die aus o. g. Diskrepanzen entstehenden objektiven Überlastungen und Frustrationen für Männer und Frauen gleich, so scheinen die Verarbeitungsbedingungen dieser Situation geschlechtsspezifisch unterschiedlich zu sein; zum einen äußerlich, sofern Familie/Kinder vorhanden: während die meisten Väter sich bei familiärer Entlastung auf ihre Berufsrolle konzentrieren können, haben Mütter schwierige Berufssituationen unter den Bedingungen von Doppelbelastungen zu bewältigen. Zum anderen innerlich: aufgrund der soziokulturellen und sozioökonomischen Gegebenheiten unserer Kultur bringen Männer typischerweise mit ihrem Bonus an Prestige und Autorität ein vergleichsweise höheres und stabileres Selbstwertgefühl, geringere Schuldanfälligkeit sowie mehr Konflikt- und Durchsetzungsbereitschaft und -vermögen in belastende Berufssituationen mit als Frauen. Diesen Vorteilen hinsichtlich einer konstruktiven Bewältigung von Belastungssituationen stehen auf seiten der Männer jedoch u. U. mit der traditionellen Männlichkeitsrolle verbundene Vorstellungen und Ansprüche gegenüber, die angemessene Verarbeitungsprozesse blockieren.

6. Ich vermute, daß die durchweg von Männern bestimmten und an traditionellem Männerbild und -biographie orientierten Strukturen, Arbeits- und Verhaltensweisen von Universität, Lehrerfortbildung und Schulhierarchie nicht nur wenig geeignet sind, Menschen in Situationen umfassender physischer, geistiger, psychischer und sozialer Überforderung angemessen zu begleiten, sondern den Burnout von Lehrkräften auf subtile Art und ungewollt selbst mitverursachen. Daß die in Grönemeyers „Männer“ aufgespießte traditionelle Männerrolle krank macht, wird seit Jahren immer wieder thematisiert⁵. James M. O’Neils Literaturbericht⁶ zu amerikanischen medizinischen, psychologischen und sozialmedizinischen Untersu-

chungen zu den Auswirkungen der männlichen Rolle bilanziert: Die männliche Rolle

- bewirke ein eingeschränktes Gefühlsleben, Schwierigkeiten, sich emotional offen auszudrücken,
- impliziere Homophobie und Abwehr von Homosexualität, u. a. durch Unterdrückung eigener interpersonaler, intimer Gefühle,
- beinhalte die Sucht nach Leistung und Erfolg; Selbstwertgefühl wie Erleben von Glück und Erfolg würden vom Beruf und seinen Gratifikationen her bestimmt,
- verlange Kontroll-, Macht- und Wettbewerbszwänge, alles Gradmesser für die eigene Männlichkeit. Niederlagen werden so mit Entmännlichung gleichgesetzt,
- bedinge eine unsorgsame Gesundheitspflege; körperliche Warnsignale würden mißachtet; die Sorge um das eigene leibliche Wohl gelte als weibisch.

Es liegt auf der Hand, daß die o. g. Merkmale bzw. Wirkungen der traditionellen männlichen Rolle zum einen individuell konstruktive Konfliktlösungen erschweren, indem sie Betroffene hindern, sich angemessen gerade im Schulbetrieb mit seinen hohen Anforderungen im sozial-kommunikativen und pädagogisch-erzieherischen Bereich (im Umgang mit SchülerInnen wie KollegInnen) zu verhalten und sich durch Kommunikation und Kooperation u. a. psychohygienische Maßnahmen Entlastung zu verschaffen, sondern daß sie Lehrkräfte – Ideal „Einsamkeit und Freiheit“ – in ständigem Anheizen des Stresses in einen Burnout geradezu hineintreiben. „Der ureigene Wunsch des Mannes, sich sein Selbstverständnis als starkes, aufgeklärtes und autarkes (männliches) Wesen zu erhalten, hindert ihn daran, Hilfe in diesen Nöten zu suchen oder gar bewußt zu erkennen, daß er überhaupt hilfebedürftig sein könnte“⁷. Ich vermute, daß stark vom traditionellen Männerbild her geformte Strukturen wie die von Universität und Lehrerfortbildung. bzw. Schulhierarchie auch Menschen, die als Individuen nicht die traditionelle Männerrolle mit ihren Denk-, Empfindungs- und Verhaltensweisen verinnerlicht haben, im Berufsumfeld so stark überformen, daß sie dort ebenfalls psychisch und sozial unangemessen reagieren: wenn Lehrkräfte sich ganz überwiegend als EinzelkämpferInnen sehen (im Unterschied z. B. zu Kindergärtnerinnen), so ist diese Selbstcharakterisierung bei mehr als 600 000 Lehrkräften in der BRD nicht nur Ausdruck individueller Blindheit gegenüber den tatsächlichen Möglichkeiten gemeinsamen Wirkens, sondern zugleich Ausdruck eines offenbar in die Strukturen eingebauten „falschen Bewußtseins“ und Verhaltens, das sicher nicht zufällig mit der Männlichkeitsrolle korreliert.

7. Ich vermute, daß gerade weil dies so ist, dieser blinde Fleck von Universität, Lehrerfortbildung und Schulhierarchie so schwer wahrgenommen werden kann. Sicher ist es kein Zufall, daß in den vier analytischen Beiträgen in „Burnout und Streß“⁸ der Aspekt „Geschlechtsrollen im Patriarchat“ nicht thematisiert wird. Erscheint schon dies wichtig für einen kausalen Ansatz bez. des Burnouts, so muß die theoretische Ausblendung der zentralsten Voraussetzung allen Bildungshandelns, der Frage nach der

Zukunft menschlichen Lebens und damit nach dem Sinn des pädagogischen Handelns bestürzen, ist doch die Geschlechterfrage nur eine Facette der Gesamtproblematik, in welcher mit dem Anwachsen globaler irreversibler Zerstörungen unser ganzes individuelles wie gesellschaftliches Denk- und Handlungssystem zur Disposition steht⁹. Die Allbetroffenheit durch die Bedrohung der Zukunft und die Ohnmacht des Individuums gegenüber den globalen Prozessen prägt zunehmend das Bewußtsein von Lehrkräften wie Kindern und Jungendlichen. Ich vermute, daß in diesem Sachverhalt die eigentliche Ursache für die zunehmenden Schwierigkeiten in Erziehung und Unterricht wie für den Burnout von Lehrkräften liegt: der Sinn und das Ziel pädagogischen Handelns sind zentral in Frage gestellt, und zwar in doppelter Weise. Sinnvolles Bildungshandeln benötigt zwei Voraussetzungen: a) die gewisse Verlässlichkeit einer wenigstens gedachten Zukunft: wenn man sich keine persönliche Zukunft mehr vorstellen kann, wird jede Bildungsanstrengung sinnlos,

b) einen gewissen Konsens zu den Bildungsinhalten und -zielen, die vermittelt werden sollen: Glaub-Würdigkeit ist die Basis der Vermittlungsfähigkeit.

Beide Voraussetzungen sind unter den Gegebenheiten einer allseits sichtbaren Bedrohung des Überlebens aller Geschöpfe durch die westliche Zivilisation mit ihrer rational-technologischen Denktradition nicht mehr gegeben bzw. zutiefst frag-würdig geworden. Hartmut v. Hentig ist zuzustimmen hinsichtlich seiner Feststellung: „Kinder auf eine Welt vorzubereiten, die man selbst nicht bewältigt und darum nicht verantworten mag, ist nicht möglich“¹⁰. D. h. mit der Brüchigkeit einer sich und die gesamte Kreatur gefährdenden Kultur ist die Krise des Bildungshandelns zur Vermittlung eben dieser Kultur zwingend mitgesetzt: insofern sind auch die wachsenden Erziehungsprobleme und der Burnout von Lehrkräften wie das Waldsterben nur Symptomvarianten der Systemkrankheit.

8. Ich vermute, daß ohne den Preis einer – freilich mit totaler Verunsicherung einhergehende – Einsicht in das grundsätzliche Scheitern der abendländischen Kultur ein Neuanfang i. S. der Bewältigung der persönlichen wie gesellschaftlichen Sinnkrise nicht zu haben ist. Sich dieser Einsicht und der damit verbundenen Verunsicherung der gesamten Denk- und Handlungsgeohnheiten zu stellen, bedarf großen Mutes.

9. Ich vermute, daß dieser Mut zur Wahrnehmung der Brüchigkeit von Realität und deren geistigen Grundlagen – ohne daran zu verzweifeln – nur von Menschen aufgebracht werden kann, die sich wider allen Augenschein von einem Grundgefühl des Vertrauens getragen wissen. Die Frage nach der Spiritualität wird erst recht zur zentralen Frage, wo es um gelebte Umkehr geht, d. h. um die geduldige und phantasievolle Praxis einer Gegenkultur zu den weltweiten zerstörerischen Strukturen trotz Wissens um die eigene Ohnmacht, in den privaten Lebensvollzügen wie in in einer „Apfelbaum-Pflanz-Pädagogik“, die dem Horkheimer Wort folgt: „Man kann dem eigenen theoretischen Pessimismus nur durch eine optimistische Praxis widersprechen“.

Ich vermute, daß konstruktive Bearbeitungen des Burnouts ohne Fragen nach dem Sinn und Ziel wie den tragenden Hoffnungen menschlicher Existenz kaum möglich sind.

Anmerkungen

- 1 Eindrückliches Beispiel für diese Tendenz scheint der jüngst erschienene Sammelband von Ernst Meyer (Hg.), *Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung*, Hohengehren 1991, in dem zur Bewältigung des Burnouts bei Lehrkräften eine Vielzahl von Wegen vorgeschlagen wird: Die Lehrkraft soll u. a. durch Spiel, Bewegungs- oder Lauftherapie, Eutonie, Neurolinguistisches Programmieren, Suggestopädie, Psychopädie, Pneopädie, Autogenes Training, Psychodrama, Transaktionsanalyse usw. wieder funktions- und belastungsfähig gemacht werden.
- 2 Vgl. Ulrich Beck, *Risikogesellschaft*, Frankfurt 1986
- 3 Vgl. Burisch, M., *Das Burnout-Syndrom*, in: *Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift* 10/87, S. 2ff, Edelwich, J./Brodsky, A., *Ausgebrannt. Das Burnout-Syndrom in den Sozialberufen*. Salzburg 1984; Müller, B., *Die Last der großen Hoffnungen*, Weinheim 1985; Holz, K. – L., *Streß, Angst und Burnout im Lehrerurteil*, in: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete* 56/1987, S. 327–336; Weddig, B., *Das Burnout-Syndrom*, in: *Pädagogik* 6/89; Becker, G. E./Gonschorek, G., *Kultusminister schicken 55000 Lehrer vorzeitig in Pension*, ebd. S. 16–23.
- 4 I. Brehmer, *Lehrerinnen*, München 1980, S. 386
- 5 Vgl. den Literaturbericht von Raisch, Michael, *Veränderungen des Rollenverhaltens des Mannes*, Wiesbaden 1986
- 6 Nach W. Hollenstein, *Macht die Männerrolle krank?* In: *Frankfurter Rundschau* v. 9.3.1991
- 7 Janice M. Swanson/Katherine A. Forest, *Die Sexualität des Mannes*, 1987, zitiert ebd.
- 8 Neben Becker/Gonschorek vgl. Rainer Winkel, *Prometheus, Sisyphos oder Penthesilea*; Kurt Singer, *Resignieren – oder Lebenswünsche aktivieren?*; Reinhard Tausch, *Förderlicher Umgang mit seelisch-körperlichen Streß-Belastungen*
- 9 Rainer Winkel streift in seiner Untersuchung von grundlegenden Mythen in ihren Konsequenzen für die Pädagogik zwar die Frage nach dem Sinn pädagogischen Tuns, bezieht dabei das Problem der gefährdeten Zukunft aber nicht mit ein. Kurt Singer macht Vorschläge zur individuellen Realisation einer heilenden Gegenkultur zum Vorfindlichen, ohne die Zukunftsproblematik systematisch-analytisch anzusprechen, geht aber in einer persönlichen-confessorischen Nachbemerkung auf den Zukunftsaspekt ein.
- 10 In: *Wer auf Sicherheit baut, begibt sich in größte Gefahr*, FR vom 24.7.86, S. 13

Anna-Katharina Szagun, geb. 1940, Mutter von 5 Kindern, Dr. phil.; langjährige Berufstätigkeit im Schuldienst und in der Lehrerfortbildung, z. Z. Wiss. Assistentin am Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik der Univ. Oldenburg. Anschrift: Bovender Str. 4, 3406 Bovenden-Lengeln.