

Fehlbeanspruchungen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten

Eine Mehr-Stichprobenanalyse zur Entstehung von emotionaler Erschöpfung, Aversionsgefühlen und Distanzierung sowie eine vertiefte Betrachtung der Lehrkräftetätigkeit

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
Eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam

Vorgelegt von Marc Wülser
von Linn und Genf, Schweiz

Bern, 2006

Gutachter / Gutachterin

Prof. Dr. Dr. h.c. Eberhard Ulich
Prof. Dr. Anna-Marie Metz
Institut für Psychologie, Universität Potsdam

Datum der mündlichen Prüfung, 14. Juli 2006

VORWORT

Die vorliegende Arbeit kam nur dank der Unterstützung zahlreicher Personen zustande. Herzlichen Dank allen, die durch ihr Zutun diese Dissertation ermöglicht haben.

Zunächst möchte ich allen Ärztinnen und Ärzten, den Pflegenden und Mitarbeitenden aus dem paramedizinischen Bereich und allen Lehrerinnen und Lehrern danken, die in den verschiedenen Projekten einen Einblick in ihren Arbeitsalltag gewährt haben. Ohne diese Bereitschaft wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich der Institutsleitung des Instituts für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, die trotz der Anforderungen des Tagesgeschäfts Forschungsarbeiten wie die vorliegende möglich macht. An Professor Dr. Eberhard Ulich geht mein besonderer Dank für seine Unterstützung, die interessanten Diskussionen und seine inhaltlichen Hinweise auf dem Weg bis zur Fertigstellung dieser Arbeit.

Professor Dr. Anna-Marie Metz danke ich für ihre Bereitschaft, die Funktion der Co-Referentin für diese Arbeit zu übernehmen.

Den Kolleginnen und Kollegen am iafo möchte ich ebenfalls herzlich danken. Simone Inversini, Sandra Peter, Ursula Wytenbach und Urs Wanner fanden stets Zeit, wenn es um inhaltliche Fragen, organisatorische Engpässe oder weniger klar definierbare Anliegen ging.

Mein Dank geht auch an Andrea Witmer, für ihren Einsatz und die vielen Analysen, die sie stets zuverlässig vorangetrieben hat.

Besonderer Dank geht auch an alle Freundinnen und Freunde und an meine Familie, für ihre Unterstützung, ihre Solidarität und ihr Verständnis, wenn die Zeit wieder einmal nicht für ein Treffen reichte.

Ganz besonders herzlich danke ich schliesslich meiner Lebenspartnerin Fabienne Amstad, die immer für alle möglichen und unmöglichen Themen ein offenes Ohr hatte und eine herausfordernde Gesprächspartnerin war. Schwierig in Worte zu fassen sind aber insbesondere die kostbaren Momente, in denen sie es schaffte, dass die alltägliche Arbeit für eine Weile in den Hintergrund rückte.

Bern, Mai 2006

Marc Wülser

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus zwei Teilstudien zusammen. In *Teilstudie 1* wird die Stabilität eines allgemeinen Modells zu den Zusammenhängen zwischen Über- und Unterforderungsmerkmalen, sozialen Belastungen, Anforderungen und organisationalen Ressourcen einerseits sowie den Fehlbeanspruchungen emotionale Erschöpfung und Klientenaversion bzw. Distanzierungstendenzen andererseits für personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten untersucht. Einbezogen wurden Ärztinnen und Ärzte, Pflegende und Mitarbeitende aus dem paramedizinischen Bereich sowie Lehrkräfte. Die deutlichsten positiven Zusammenhänge zeigen sich zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung, wobei für die quantitative Überforderung die stabilsten Ergebnisse resultieren. Die Belastungen weisen über die emotionale Erschöpfung hinaus signifikante Zusammenhänge mit aversiven Gefühlen gegen Klientinnen und Klienten auf. Hinsichtlich der modellimplizierten Annahmen zu den positiven Zusammenhängen zwischen den Belastungen und der Distanzierung können in dieser Untersuchung zwar signifikante Ergebnisse, aber keine über die Stichproben hinweg stabilen Zusammenhänge gefunden werden. Die Annahmen zu einem negativen Zusammenhang zwischen den Anforderungen/Ressourcen und der Distanzierung können nur für die Anforderungsmerkmale bestätigt werden.

In *Teilstudie 2* erfolgte auf der Basis des in Teilstudie 1 entwickelten Arbeitsmodells eine vertiefte Betrachtung der Lehrkräftetätigkeit. Dabei wurden sowohl verschiedene Schulsystemebenen einbezogen als auch verschiedene Aufgabentypen unterschieden. Die Ergebnisse zeigen, dass auf organisationaler Ebene Gratifikationskrisen und mangelnde kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen fehlbeanspruchungsrelevant sein können. Besonders deutliche Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung zeigen sich für die primäraufgabenbezogenen Belastungen. Auch die Reziprozitätseinschätzungen in Bezug auf Schülerinnen und Eltern zeigen diesbezüglich ähnliche, wenn auch weniger deutliche, Zusammenhänge. Die Ergebnisse zu den Personmerkmalen lassen darauf schliessen, dass die Rolle der Person bei der Burnoutentwicklung nicht unterschätzt werden sollte.

Als praktische Implikationen der Untersuchungsergebnisse werden u.a. Vorschläge für eine Stärkung der unterrichtsbezogenen und der klassenübergreifenden Kooperation, für eine Optimierung der Organisationsstruktur und eine „Professionalisierung“ der Organisation sowie für eine weiterführende Erarbeitung schulhausspezifischer Konzepte und Leitlinien gemacht. Es wird die Frage gestellt, ob die Lehrkräftetätigkeit sinnvollerweise als Lebensberuf verstanden werden sollte. Schliesslich wird auf die Bedeutung der Distanzierungsfähigkeit und der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte hingewiesen.

SUMMARY

The present work comprises two parts to a study. In the first part, the stability of a model on the associations between workload (i.e. quantitative overload), task requirements (i.e. variety, completeness), organisational resources (i.e. decision possibilities) and strain as well as tendencies toward disengagement in human service work was investigated. This included four samples: assistant physicians, senior physicians, nursing and paramedic workers and teachers. The clearest positive associations are shown between stressors and emotional exhaustion, whereas the quantitative overload reached the most stable results. The stressors show beyond the emotional exhaustion significant associations with aversion to clients. Regarding the associations between workload and disengagement, there were some significantly positive coefficients, yet no stable associations over the four samples. The assumptions of a negative association between task requirements/resources and disengagement can only be confirmed for the task requirements.

The second part to the study involved a deeper look into teachers' work based on the working model developed in part 1 of the study. Different school system levels were included and distinctions were made between different types of tasks. The results of this analysis showed that on an organizational level, the effort-reward imbalance and the (lacking) of collective self-efficacy were associated with strain. Particularly clear associations have been demonstrated for primary task-related workload with strain and disengagement. Also, but not as clear, the reciprocity estimates relating to students and parents show similar associations. The results on the personal characteristics lead to the conclusion that the role of the person in the development of burnout should not be underestimated.

Based on the results of the analyses, there are different implications for in practice. There was allusion to the possibilities for *reinforcing teaching-related and inter-class cooperation*. Further important implications are the *"professionalisation" of the organisation school*, combined with an *optimisation of the school organisation and school management*. The fundamental question arises, whether one would have to refrain from portraying teacher activities as a lifetime career. Finally the importance of the ability to distance oneself and the self-efficacy of teachers is pointed out.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
1.1 Aktualität und Relevanz des Themas	1
1.2 Aufbau der Arbeit	4
2 THEORETISCHER RAHMEN: TEILSTUDIE 1	5
2.1 Das Burnoutkonzept	5
2.1.1 Hintergrund und Geschichte	5
2.1.2 Symptome und Definitionen	7
2.1.2.1 Mögliche Symptome von Burnout	7
2.1.2.2 Von statischen Burnoutdefinitionen zu einer dynamischen Konzeption	8
2.1.2.3 Burnout im Kontext mittelfristiger Fehlbeanspruchungen und kurzfristiger Beanspruchungsmerkmale	11
2.1.3 Korrelate: Alter, Geschlecht, Nationalität und Beruf	17
2.2 Theoretische Modelle zur Entstehung von Burnout	19
2.2.1 Individuumsorientierte Modelle	20
2.2.1.1 Idealistische Erwartungshaltungen	22
2.2.1.2 Personale Ressourcen	23
2.2.1.3 Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinne	23
2.2.1.4 Fazit zu den individuellen Erklärungsmodellen zu Burnout	24
2.2.2 Interpersonale Modelle: der soziale Kontext des Arbeitshandelns	24
2.2.2.1 Burnout als Reaktion auf Belastungen in der Beziehung zwischen Dienstleistungserbringern und -empfängern	25
2.2.2.2 Interpersonale Belastungen, Arbeitsbedingungen und die Rolle der Ressourcen	27
2.2.3 Tätigkeits- und organisationsbezogene Modelle	29
2.2.3.1 Anforderungen, Belastungen, Burnout: handlungspsychologische Konzepte	32
2.2.3.2 Ein Vier-Stufen-Prozessmodell zur Entstehung von Burnout	34
2.3 Ein Arbeitsmodell für die empirische Analyse der ersten Teilstudie	36
2.3.1 Arbeitsbelastungen und Fehlbeanspruchungen	36
2.3.2 Die Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption	37

2.3.2.1 Destabilisierung und Restabilisierung der Handlungsregulation	39
2.3.3 Der Zusammenhang zwischen Ressourcen und Distanzierung	42
2.3.4 Erschöpfung, Distanzierung und Aversion	43
3 UNTERSUCHUNGSRAHMEN UND INSTRUMENTE: TEILSTUDIE 1	45
3.1 Die Projekte	45
3.1.1 Spitalprojekt 1 Kantonsspital	45
3.1.2 Spitalprojekt 2 Regionalspital	46
3.1.3 Schulprojekt - Stadt-Kanton	46
3.2 Datengrundlage Fragebogenerhebungen	47
3.3 Stichproben	49
3.3.1 Auswahl der Stichproben	49
3.3.2 Beschreibung der Stichproben	50
3.4 Erhebungsinstrumente	53
3.4.1 Belastungen	53
3.4.2 Anforderungen, organisationale und soziale Ressourcen	55
3.4.3 Fehlbeanspruchungen und Distanzierung	56
3.4.4 Kennwerte der Skalen	57
4 METHODEN UND ERGEBNISSE: TEILSTUDIE 1	59
4.1 Das Arbeitsmodell für die Datenanalyse	59
4.1.1 Analysemethoden	59
4.2 Deskriptive Ergebnisse	60
4.3 Mittelwertsunterschiede <i>innerhalb</i> der Stichproben	60
4.3.1 Demografische Merkmale: Geschlecht, Alter, Dienstalter, Anstellungsgrad	61
4.3.2 Organisationseinheiten bzw. Schultypen und Funktionen	63
4.3.3 Fazit: Mittelwertsunterschiede innerhalb der Stichproben	65
4.4 Mittelwertsunterschiede <i>zwischen</i> den Stichproben	66
4.5 Pfadanalysen: Grundlagen und Voraussetzungen	69
4.5.1 Modellspezifikation	70
4.5.1.1 Umgang mit fehlenden Werten	72
4.5.2 Parameterschätzung	72
4.5.3 Modellevaluation	72
4.5.4 Modellfehlspezifikationen und Modellmodifikation	74

4.6 Ergebnisse der Korrelations- und Pfadanalysen	75
4.6.1 Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen	75
4.6.2 Ergebnisse der stichprobenspezifischen Pfadanalysen	78
4.6.3 Fazit zu den stichprobenspezifischen Pfadanalysen des Arbeitsmodells	88
4.7 Vorgehen bei den Mehr-Gruppen-Analysen	90
4.8 Ergebnisse der Mehr-Gruppen-Analysen	92
5 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION: TEILSTUDIE 1	97
6 THEORETISCHER RAHMEN: TEILSTUDIE 2	103
6.1 Grundlagen für die Analyse von Schulsystemen	103
6.1.1 Struktur des Schulsystems - Mehrebenenmodelle	104
6.1.2 Ein arbeitspsychologisches Modell für die Mehrebenenanalyse	106
6.2 Strukturmerkmale und Entwicklungstendenzen des schweizerischen Schulsystems	111
6.2.1 Entwicklung des Schweizerischen Schulsystems	112
6.3 Organisation der Einzelschule	114
6.3.1 Koordination und Kooperation an Schulen	117
6.3.2 Gruppenarbeit an Schulen	119
6.3.3 Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen	121
6.3.4 Eine Erweiterung der Perspektive: Die Rolle der prozeduralen Gerechtigkeit	125
6.3.5 Von der Schulorganisation zur Primäraufgabe der Lehrkräfte	127
6.4 Aufgaben der Lehrkräfte: Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben	127
6.5 Strukturelle Merkmale der Schulklasse	129
6.6 Unterrichten als Primäraufgabe der Lehrkräfte	130
6.6.1 Die Regulation eigener und fremder Gefühle	131
6.6.1.1 Emotionsarbeit	132
6.6.1.2 Emotionsarbeit als multidimensionales Konstrukt	133
6.6.1. Gefühlsarbeit	135
6.6.1.4 Interaktionen, Handlungsregulation und Subjektivierendes Arbeitshandeln	136
6.6.1.5 Von einer personen- zu einer bedingungsbezogenen Perspektive	138
6.6.2 Regulationsbehinderungen im Unterricht	139

6.6.3 Soziale Austauschprozesse	140
6.6.3.1 Soziale Austauschprozesse und mangelnde Reziprozität: Erkenntnisse der Burnoutforschung	141
6.6.3.2 Mangelnde Verpflichtung zur Reziprozität: Besonderheiten personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten	143
6.6.3.3 Mangelnde Reziprozität: Grenzen des Konzepts und weiterführende Überlegungen	145
6.7 Bewältigungsverhalten und Erholungsprozesse im Lehrkräfteberuf	148
7 UNTERSUCHUNGSRAHMEN UND INSTRUMENTE: TEILSTUDIE 2	151
7.1 Das Projekt: Schulprojekt - Landkanton	151
7.2 Datengrundlage - Fragebogenerhebung	151
7.2.1 Beschreibung der Stichprobe	153
7.3 Erhebungsinstrumente	155
7.3.1 Belastungen	155
7.3.1.1 Primäraufgabenbezogene Belastungen	155
7.3.1.2 Gratifikationskrisen, kollektive Selbstwirksamkeits- erwartungen und prozedurale Gerechtigkeit	156
7.3.2 Anforderungen, organisationale und soziale Ressourcen	158
7.3.3 Fehlbeanspruchungen und Distanzierung	158
7.3.4 Personmerkmale: Distanzierungsfähigkeit, Verausgabungs- bereitschaft und individuelle Selbstwirksamkeit	158
7.3.5 Kennwerte der Skalen	159
8 METHODEN UND ERGEBNISSE: TEILSTUDIE 2	161
8.1 Analysemethoden und Grundlage der weiterführenden Analysen	161
8.2 Deskriptive Ergebnisse: Mittelwertsunterschiede	161
8.2.1 Unterschiede in den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung: Lehrkräfte Land-Kanton / Stadt-Kanton	161
8.2.2 Demografische Merkmale: Geschlecht, Alter, Dienstalter, Anstellungsgrad	162
8.2.3 Fazit: Mittelwertsunterschiede	165
8.2.3.1 Fazit der Mittelwertunterschiede: Vergleich mit der Lehrkräfteuntersuchung der Teilstudie 1	165
8.2.3.2 Fazit der Mittelwertsunterschiede: Spezifische Ergebnisse der Teilstudie 2	166

8.3 Vorgehen und Ergebnisse der Korrelations- und Pfadanalysen	167
8.3.1 Vorgehen bei den Korrelationsanalysen	167
8.3.2 Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen	167
8.3.2.1 Korrelative Zusammenhänge: Belastungen, Ressourcen, Fehlbeanspruchungen, Distanzierung (Konstrukte Teilstudie 1)	167
8.3.2.2 Korrelative Zusammenhänge der in Teilstudie 2 neu erhobenen Konstrukte	169
8.3.3 Vorgehen bei den Pfadanalysen	172
8.3.4 Modellspezifikation, Parameterschätzung und Modellevaluation	172
8.3.5 Ergebnisse der Pfadanalysen	175
8.3.6 Fazit zu den Pfadanalysen	187
8.4 Post-Hoc Analysen: Analyseebenen des Schulsystems, Aufgabenbereiche und Fehlbeanspruchungen	191
8.4.1 Grundlage der Analysen: Spezifische Belastungen	191
8.4.2 Vorgehen bei den Post-Hoc Analysen	193
9 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION: TEILSTUDIE 2	201
10 GESAMTDISKUSSION	207
10.1 Stärken der Untersuchung	211
10.2 Grenzen der Untersuchung und zukünftiger Forschungsbedarf	213
10.3 Implikationen für die Praxis	215
11 LITERATURVERZEICHNIS	223

1 EINLEITUNG

1.1 Aktualität und Relevanz des Themas

In der Schweiz waren in den letzten Jahren sowohl der Bildungs- als auch der Gesundheitsbereich Mittelpunkt vieler Diskussionen und Medienberichte. Ging es beim Gesundheitswesen z.B. um die scheinbar unaufhaltsam steigenden Kosten, um überlange Arbeitszeiten von Assistenz- und Oberärztinnen und -ärzten oder die Zusammenlegung bzw. Schliessung von Regionalspitälern, wurde im Bildungsbereich z.B. infolge der Ergebnisse der PISA-Studie die Frage nach der Effektivität und Effizienz des Bildungssystem gestellt; hinzu kamen Diskussionen zu hohen Fluktuationsraten und ungewöhnlich zahlreichen Frühberentungen bei Lehrkräften. Neuere Untersuchungen zeigen, dass die Schweizer Bevölkerung zwar einerseits der Schule und den Lehrkräften nach wie vor hohe Wertschätzung entgegen bringt, dass aber andererseits den eigenen Kindern verstärkt abgeraten wird, Lehrberufe zu ergreifen. Hätten z.B. 1994 noch 74% der Eltern ihrer Tochter und 67% ihrem Sohn geraten, die Ausbildung zur Primarlehrkraft zu absolvieren, waren es 2003 nur noch 60% bzw. 51% (Weber, 2005).

Die volkswirtschaftliche Relevanz des Gesundheits- und des Bildungsbereichs kann anhand einiger statistischer Daten aufgezeigt werden. Gemäss Zahlen des Bundesamts für Statistik (BFS, 2004a) belief sich der Anteil des Gesundheitswesens am Bruttoinlandprodukt (BIP) in der Schweiz im Jahr 2002 auf 11.1%. Von 1990 bis 2002 stiegen die Kosten um 77%, das BIP lediglich um 31.6%. Auch arbeitsmarktpolitisch spielt das Gesundheitswesen eine wichtige Rolle. Von 1995 bis 2001 nahm die Anzahl der Beschäftigten im Gesundheitssektor in der Schweiz um 18,3% zu, während die Gesamtwirtschaft nur um 3,4% zulegte (BFS, 2004b).

Im Bildungswesen ist die Entwicklung der Kostensituation, entgegen anders lautender Meinungen, etwas anders einzuschätzen. Das viel zitierte Postulat, wonach Bildung und Forschung die wichtigsten „Rohstoffe“ der Schweiz darstellten, widerspiegelt sich nur bedingt in entsprechenden Investitionen im Bildungsbereich. „Zwar sind die Bildungsausgaben von 14,8 Milliarden Franken im Jahr 1980 auf 23,4 Milliarden Franken im Jahr 2001 gestiegen (zu Preisen von 2001), doch stagnierten sie in den 90er Jahren praktisch. 2001 nahmen sie erstmals seit 1993 wieder zu“ (BFS, 2004c). Der Anteil des Bildungswesens am BIP betrug 2002 etwas mehr als 5%. Im internationalen Vergleich investiert die Schweiz einerseits mehr in den Bildungsbereich als z.B. Deutschland und Italien, andererseits aber weniger als z.B. Frankreich, Österreich und die USA (a.a.O).

Ein Problem für die Finanzierung des Bildungs- und Gesundheitswesens stellt die schwierige

finanzielle Situation der öffentlichen Haushalte dar. Damit verbunden sind die Leistungserbringer mit einem zunehmenden Anpassungsdruck und der Frage konfrontiert, wie die begrenzten Mittel, die von der öffentlichen Hand, den Sozialversicherungen und den privaten Haushalten bereitgestellt werden, sinnvoll einzusetzen sind.

Als Reaktion auf diese Entwicklungen lässt sich die Neigung zur *Ökonomisierung* des Gesundheits- und Bildungswesens beobachten. Damit ist die Tendenz gemeint, fachlichen (z.B. medizinischen, pädagogischen und ethischen) Entscheidungen und Handlungen wirtschaftliche Kalküle und Ziele gleich- oder gar übergeordnet zur Seite zu stellen (Kühn, 2003). Aufgrund der eben dargestellten Zahlen ist dies einerseits nachvollziehbar. Andererseits darf nicht unterschätzt werden, dass sich die Beziehung zwischen Ärztinnen, Pflegekräften bzw. Lehrkräften einerseits und Patienten bzw. Schülerinnen andererseits „prinzipiell von derjenigen zwischen dem Käufer und Verkäufer einer marktgängigen materiellen Ware unterscheidet“ (a.a.O., S. 79). Die Dienstleistungen in Krankenhäusern und Schulen werden zu einem wesentlichen Teil in interaktiven Prozessen erbracht, es besteht kein materieller Arbeitsgegenstand, der "Gegenstand" ist vielmehr die Patientin bzw. der Schüler und das Ziel des Produktionsprozesses ist eine Veränderung in der betroffenen Person, einerseits durch Aufbau von Wissen und Handlungskompetenz, andererseits durch die Wiederherstellung und Förderung von Gesundheit. Die Grenzen, die damit einer Ökonomisierung der Systeme Schule und Spital, z.B. in Form einer Standardisierung von Abläufen gesetzt werden, werden spätestens dann offenkundig, wenn damit professionelle ethische Haltungen der betroffenen Akteure tangiert werden. Die Grenzen zeigen sich im übrigen auch dann, wenn Menschen nicht in ihrer Rolle als Steuerzahler und Krankenversicherte, sondern als Betroffene angesprochen werden, sei es als Patientin, sei es als Eltern schulpflichtiger Kinder. Die effiziente Erbringung der Dienstleistungen tritt hier in den Hintergrund gegenüber dem Anspruch, entsprechend den jeweils individuellen Bedürfnissen behandelt zu werden, im Gesundheitsbereich z.B. durch „menschliche Zuwendung, Zeit für Gespräche, emotionales Engagement und Ähnliches“ (Böhle & Weishaupt, 2003, S.148).

Dennoch können die mit den Dienstleistungen von Spitälern und Schulen verbundenen betrieblichen Abläufe und die Tätigkeiten von Ärzten und Lehrkräften auch nach Effizienzkriterien beurteilt werden. Es ist allerdings sinnvoll zu unterscheiden zwischen den Aufgaben, die in direkter Interaktion mit den Dienstleistungsempfängern erbracht werden, die oft nur begrenzt planbar und mit „Unwägbarkeiten“ verbunden sind (Böhle & Weishaupt, 2003, S.150) und der Gestaltung des Gesamtsystems, verbunden mit Fragen der Aufgabengestaltung und der Aufgabenteilung, der Klärung von Zuständigkeiten und

Kompetenzen sowie der Optimierung von Schnittstellen und Abläufen, die durchaus in vielen Fällen Optimierungspotential beinhalten (vgl. z.B. Peter & Ulich, 2003). Damit ist eine zweite Tendenz in der Entwicklung des Bildungs- und Gesundheitswesens angesprochen, die als *Professionalisierung der Organisation* bezeichnet werden kann. Die Dienstleistungserbringer in Krankenhaus und Schule betrachten sich i.d.R. als Fachexperten (vgl. Mintzberg, 1979), Ärzte z.B. als Experten in Fragen der Pathogenese, der Diagnostik und der Therapie¹. Fragen der Führung von Organisationen, der optimalen Gestaltung von Arbeitstätigkeiten und einer sinnvollen Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen Akteure in Spitälern und Schulen wurden dagegen lange Zeit nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dementsprechend wird mit professioneller Entwicklung im Schul- bzw. Gesundheitssystem oft die individuelle Entwicklung z.B. der Lehrperson oder der Ärztin im Bereich ihrer Expertinnen- bzw. Expertenfunktion angesprochen. Professionelle Entwicklung umfasst allerdings neben der individuellen Entwicklung z.B. auch die organisationale Entwicklung der Einzelschule und die Entwicklung des gesamten Schulsystems (Hascher, 2003).

Bei der vorliegenden Arbeit geht es nicht in erster Linie um Fragen der Ökonomisierung und der Professionalisierung der Organisation im Bildungs- und Gesundheitsbereich. Thematisiert werden primär die Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen und die möglicherweise daraus resultierenden Fehlbeanspruchungen bei Ärzten und Ärztinnen, Pflegenden und paramedizinischen Berufen sowie bei Lehrkräften. Es ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass die Entwicklung von Fehlbeanspruchungen möglicherweise durch die oben besprochenen Tendenzen beeinflusst werden. Eine relativ hohe Anzahl von Untersuchungen zu Burnout belegen z.B., dass die Akteure des Bildungs- und Gesundheitswesens einem vergleichsweise hohen Risiko für die Entwicklung von Erschöpfungssymptomen und Depersonalisierungstendenzen ausgesetzt sind (Schaufeli & Enzmann, 1998). Auch wenn diese Ergebnisse teilweise eine überproportionale Berücksichtigung dieser Berufsgruppen in der Burnoutforschung widerspiegeln mögen (Demerouti & Nachreiner, 1998), ist dennoch die empirische Sachlage als beunruhigend einzustufen. Dies lässt es dringend erscheinen, diesen Berufsgruppen nach wie vor besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Antworten auf Fragen nach den Ursachen, Symptomen und Konsequenzen dieser hohen Fehlbeanspruchungsniveaus, nach Möglichkeiten korrektiver, präventiver und prospektiver Arbeitsgestaltung und damit auch nach Möglichkeiten der betrieblichen Gesundheitsförderung in Schule und Krankenhaus, stellen eine wichtige Aufgabe sowohl für die Forschung als auch für die Praxis dar.

¹ Es ist klar, dass damit ein klassisches, im naturwissenschaftlichen Paradigma begründetes, Berufsbild wiedergegeben wird und dass sich die Anforderungen an Ärzte und Ärztinnen in Veränderung befinden, insbesondere als Folge der Zunahme chronischer Erkrankungen, einer zunehmenden Anzahl betagter Patienten, einer zunehmenden Einsicht in umwelt- und verhaltensbezogene Aspekte bei der Krankheitsentwicklung und einer Zunahme ethischer Fragestellung als Folge technischer Entwicklungen (Hohner, 2003).

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus zwei Teilstudien zusammen. In der ersten Teilstudie wird die Entwicklung und empirische Überprüfung eines allgemeinen Arbeitsmodells zur Entstehung von Fehlbeanspruchungen und Distanzierungstendenzen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten angestrebt. Einbezogen wurden vier Stichproben aus dem Spital- und Schulbereich. Untersucht wurden Ärztinnen und Ärzte, Pflegende und Mitarbeitende aus dem paramedizinischen Bereich (Paramedics) sowie Lehrkräfte.

In der zweiten Teilstudie erfolgte auf der Basis des in Teilstudie 1 entwickelten Arbeitsmodells eine vertiefte Betrachtung der Lehrkräftetätigkeit. Dabei wurden sowohl verschiedene Schulsystemebenen einbezogen als auch verschiedene Aufgabentypen unterschieden.

Hinsichtlich der empirischen Arbeitsmodelle bauen die beiden Teilstudien aufeinander auf. Der Aufbau der Arbeit wurde aber so gestaltet, dass die beiden Teilstudien auch einzeln betrachtet werden können.

2 THEORETISCHER RAHMEN: TEILSTUDIE 1

2.1 Das Burnoutkonzept

Der Begriff Burnout hat im Zusammenhang mit personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten, um die es in dieser Arbeit geht, beachtliche Verbreitung gefunden. So ist z.B. die Rede von ausgebrannten Lehrkräften, erschöpften Assistenzärzten oder von abgelöschtem Pflegepersonal. Die meisten Personen können sich unter dem Begriff etwas vorstellen. Im Zusammenhang mit Burnout genannte Begriffe wie Erschöpfung, Ausbrennen, Ablöschen, oder Lustlosigkeit zeigen, dass der Begriff metaphorische Qualitäten aufweist (Büssing, 1992a; Schaufeli & Enzmann, 1998), was seiner Verbreitung zusätzlich Vorschub leisten dürfte; zudem ist zu vermuten, dass der Begriff weniger negativ besetzt ist, als z.B. der Begriff Depression. Diese Besonderheiten des Burnoutbegriffs können zu der positiven Konsequenz führen, dass die schwierige Arbeitssituation vieler Humandienstleistender in breiten Kreisen der Bevölkerung wahrgenommen und thematisiert wird. Andererseits bleibt in der öffentlichen Diskussion eine über metaphorische Deutungen hinaus gehende Betrachtung des Begriffs Burnout oft eher vage, eine Präzisierung von Ursachen, Symptomen und Folgen von Burnout wird vernachlässigt.

2.1.1 Hintergrund und Geschichte

Der Begriff Burnout wurde umgangssprachlich bereits vor Jahrzehnten verwendet und stand z.B. um die Jahrhundertwende zum 20. Jh. für Personen, die zu hart arbeiten müssen und als Folge davon früh sterben (Partridge, 1961); auch in psychiatrischen Fallstudien (Schwartz & Will, 1953) wurde der Begriff bereits Mitte des letzten Jahrhunderts verwendet. Lewin (1928) hat zudem früh darauf hingewiesen, dass personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten mit besonderen Risiken für die Entwicklung von Erschöpfungssymptomen verbunden sind: „Gewisse pädagogische oder fürsorgliche Berufe z.B. führen auffallenderweise gerade dann, wenn sie ursprünglich von den Betroffenen wegen ihrer engen Beziehung zum Menschlichen und zur eigenen Person gewählt wurden, gar nicht selten zu einer besonders frühzeitigen Erschöpfung des Berufswillens“. Die Nähe zu aktuellen Beschreibungen des Burnoutprozesses ist unverkennbar (E. Ulich, 2001). Interessant ist allerdings, dass Lewin für diesen Prozess nicht etwa den Begriff Burnout nutzte sondern Bezug zur psychischen Sättigung nahm, ein in der Arbeitspsychologie wohlbekanntes Phänomen (E. Ulich, 2001). In den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts erwähnte zudem Wegmann (1953) in seiner Übersicht zu Berufskrankheiten bei Lehrkräften die Gefahr des inneren Ausbrennens. Auch unter anderen Bezeichnungen wurden schon vor längerer Zeit Konzepte vorgestellt, die hinsichtlich der beschriebenen Symptome Parallelen zu Burnout aufweisen. Der Begriff Neurasthenie fand

bereits 1869 Eingang in die wissenschaftliche Diskussion (Beard, 1869), auch der Begriff industrielle Ermüdung ist bereits einige Jahrzehnte alt (Park, 1934).

Als Basis für die neuere Diskussion von Burnout der letzten zwei Jahrzehnte wird im Allgemeinen die Arbeit von Freudenberger (1974) genannt. In Fallstudien beschreibt Freudenberger seine Erfahrungen als Supervisor und Betreuer von Mitarbeitenden freier Drogenkliniken. Er beobachtete wiederholt, dass besonders pflichtbewusste und engagierte Berufsleute starke Müdigkeits- und Erschöpfungssymptome berichteten, zunehmend gereizt, misstrauisch und unausgeglichen reagierten und negative bzw. zynische Einstellungen gegenüber der Arbeit und den Klienten entwickelten. In den 70er und frühen 80er Jahren interessierten sich zunächst Praktiker für das Konzept, klinische Beschreibungen des Burnout-Syndroms dominierten, bei der Beschreibung des Phänomens wurde v.a. auf die wichtige Rolle von Personalmerkmalen wie Überidentifikation, Idealismus und Perfektionismus hingewiesen (Schaufeli & Enzmann, 1998). Veröffentlichungen waren v.a. in Berufszeitschriften für Lehrkräfte, Pflegenden, Sozialarbeitende, Angestellte von Strafanstalten und Polizeibeamte zu verzeichnen. Damit einhergehend beschäftigten sich die Massenmedien zunehmend mit dem Thema Burnout. Trotz des grossen öffentlichen Interesses fiel die wissenschaftliche Rezeption des Themas Burnout zunächst recht zurückhaltend aus (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Fast gleichzeitig mit Freudenberger wurde die Sozialpsychologin Christina Maslach durch das Gespräch mit Anwälten, die vor allem sozial benachteiligte Klienten vertraten, auf das Thema Burnout aufmerksam. Die Anwälte beschrieben damit einen Prozess zunehmender Erschöpfung, der Entwicklung einer zynischen Haltung und des Verlusts der Verbundenheit mit Beruf und Klienten, der bei vielen Kollegen zu beobachten sei. Diese Gespräche dienten u.a. als Basis für die Burnoutkonzeption von Maslach (1976). Basierend auf ersten empirischen Interview- und Beobachtungsstudien (Maslach & Pines, 1977; Maslach, 1978), entwickelten Maslach und Kollegen ein Befragungsinstrument (Maslach & Jackson, 1981), das Maslach Burnout Inventory MBI, das in der Folge das meist eingesetzte Fragebogeninstrument werden sollte. Der weit verbreitete Einsatz des MBI führte zu einer Intensivierung der Forschungsbemühungen. Die damit zusammenhängende starke Gewichtung von Fragen der Operationalisierung fand über lange Zeit keine gleichwertige Entsprechung in der theoretischen Verankerung des Burnoutkonzepts.

Im deutschsprachigen Raum führte insbesondere die Diskussion um die Krise der helfenden Berufe zu einer verstärkten Beachtung des Phänomens (Schmidbauer, 1977; Burisch, 1989; Büssing & Perrar, 1989). Kleiber und Rommelspacher stellten bereits 1986 fest, dass „von der optimistischen Aufbruchstimmung am Ende der 60er Jahre ... heute nicht mehr viel zu spüren [ist]“ (Kleiber & Rommelspacher, 1986, S.7). Für Berufe der psychosozialen Versor-

gung zeichneten sie insbesondere hinsichtlich der damit verbundenen Risiken für Arbeitslosigkeit ein düsteres Bild. Parallel dazu stellten sie fest, dass sich die materielle und soziale Situation der Hilfsbedürftigen zunehmend verschlechtert hatte. Keupp (1986, S.103) kam zum Schluss, dass Helferberufe nach einer Phase der Expansion damit rechnen müssten, „dass ihnen der Wind auf einmal ins Gesicht bläst“. Hinsichtlich der Ursachen für diese Krise wurde auf gesellschaftliche Tendenzen verwiesen und die Frage gestellt, ob der Wohlfahrtsstaat an seine Grenzen stösse. Dabei ging es, etwa im Gegensatz zu aktuellen Diskussionen, nicht nur um ökonomische Grenzen, die Krise wurde ebenso sehr als „Resultat der Erschöpfung utopischer Energien (Habermas), und des Fehlens von Zukunftsentwürfen“ (a.a.O., S.8) angesehen. Kritisch diskutiert wurden in diesem Zusammenhang z.B. auch die Bemühungen um die Reformen in der Psychiatrie (Wulff, 1986). Gleichzeitig wurde die Gefahr eines Häufigkeitsanstiegs psychischer Erkrankungen (Kleiber, 1986) bei gleichzeitig stagnierenden oder gar abnehmenden Ressourcen angesprochen. Neben diesen gesellschaftspolitischen Perspektiven wurde bereits hier auf die individuellen Konsequenzen hingewiesen, die mit diesen Entwicklungen möglicherweise verbunden sein könnten. „Auf die Helfer wirken sich die Bedrohung des eigenen Arbeitsplatzes und die Zunahme von Hilfsbedürftigkeit fatal aus: Berufskrisen, Verunsicherungen und Resignation machen sich breit. Stichworte wie: ‚Hilflose Helfer‘, ‚Ausgebrannt-Sein‘, ‚Umsteiger- und Aussteigerprobleme‘ kennzeichnen zunehmend die psychische Situation der Helfenden“ (Kleiber & Rommelspacher, 1986, S.8). Schliesslich sprach Keupp (1986), unter direkter Bezugnahme auf das Burnoutkonzept, von erschöpften, ausgebrannten und demotivierten Helfenden und stellte diese Aussage in Beziehung zu der „Stagnationsphase für die psychosozialen Helferberufe“ (a.a.O., S.119). Darüber hinaus stellte er fest, „dass die Ausübung einer helfenden Berufstätigkeit nicht nur ungeheuer befriedigend sein“ könne, sondern dass sie die berufstätige Person „auch belasten kann und dass sie immer wieder auch an Grenzen stösst, die durch noch so viel therapeutisches Engagement nicht verrückbar sind“ (a.a.O.).

2.1.2 Symptome und Definitionen

Die zahlreichen Listen mit Symptombeschreibungen und die mittlerweile grosse Anzahl an Definitionsversuchen machen es nicht einfach, den Kerngehalt des Burnoutkonzepts herauszuarbeiten. Nachfolgend werden exemplarisch Symptome und Definitionsvorschläge dargestellt, welche die wichtigsten Bestimmungsmerkmale des Burnout beinhalten. Darauf aufbauend wird eine Arbeitsdefinition zu Burnout entwickelt, die als Basis für die vorliegende Arbeit dient.

2.1.2.1 Mögliche Symptome von Burnout

In einer Übersichtsarbeit zu Burnout identifizierten Schaufeli und Enzmann (1998, S. 19ff.) nicht weniger als 132 Symptome, die mit Burnout in Zusammenhang gebracht worden sind.

Erwähnt werden *affektive Symptome* wie Angst, depressive Verstimmungen und Trauer, *kognitive Symptome* wie Kontrollverlust, Machtlosigkeit und Konzentrationsschwierigkeiten, *physische Symptome* wie Schlafstörungen, chronische Ermüdung oder allgemeine psychosomatische Beschwerden und Krankheiten, *verhaltensbezogene Reaktionen* wie Hyperaktivität, ein erhöhter Alkohol- und Medikamentenkonsum, sozialer Rückzug und aggressive Verhaltensweisen sowie *motivationale Tendenzen* wie mangelndes Interesse und Rückzugstendenzen. Definitionsversuche erschöpfen sich dementsprechend oft in der Beschreibung von Symptomen. Mögliche Ursachen, Symptome und Konsequenzen von Burnout werden oft nicht klar herausgearbeitet und unterschieden, obwohl einige der genannten Symptome wie z.B. soziale Isolation sowohl als Burnoutsymptome, wie auch als mögliche Wirkung oder sogar als Mitverursacher von Burnout verstanden werden können. Das Verhältnis zu anderen Beanspruchungsfolgen und Stressreaktionen wurde ebenfalls vernachlässigt (Zapf & Semmer, 2004).

2.1.2.2 Von statischen Burnoutdefinitionen zu einer dynamischen Konzeption

In ihrer ursprünglichen Konzeption betrachtete Maslach (1982) Merkmale der sozialen Interaktion zwischen Dienstleistungserbringern und -empfängern als zentrale Auslöser für die Entwicklung von Burnout. Daraus resultierte die wohl immer noch am häufigsten zitierte Definition von Burnout (Maslach & Jackson, 1986):

„Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalisation, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do ‘people work’ of some kind“ (S.1).

Die Definition von Maslach wurzelt weniger in theoretischen Überlegungen als in empirischen Beobachtungen. Bereits hier wird zudem die grosse Bedeutung des MBI für die Begriffsbildung von Burnout sichtbar. Die Dimensionen, die mit dem MBI erfasst werden und die im Verständnis von Maslach in ihrem Zusammenspiel als Burnoutsyndrom verstanden werden müssen, sind emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und ein Gefühl reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit. Emotionale Erschöpfung bezieht sich auf ein Gefühl der Überbeanspruchung, des Energieverlusts und des Ausgelaugtseins. Depersonalisation ist gekennzeichnet durch Merkmale der Distanzierung, der Gefühllosigkeit sowie durch eine zynische Haltung gegenüber Klienten und Kunden. Das Gefühl reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit zeigt sich als Unzufriedenheit mit der eigenen Person, verbunden mit einem wachsenden Gefühl der Inkompetenz. Die ersten beiden Burnoutdimensionen hängen eng zusammen und werden häufig als die Kernelemente von Burnout angesehen (Maslach, 1982; Lee & Ashforth, 1993). Der Begriff Syndrom macht zudem deutlich, dass Burnout nicht als geschlossenes Krankheitsbild betrachtet wird; entsprechend dem Syndrombegriff besteht die Annahme, dass beim Vorhandensein eines der Symptome die Wahrscheinlichkeit für das

Auftreten der anderen Symptome erhöht ist (Barth, 1997). Andererseits betonen Maslach und Jackson (1986), dass nur von Burnout gesprochen werden sollte, wenn alle drei Komponenten präsent sind; andernfalls handelt es sich allenfalls um eine Vorstufe zu Burnout. Leider erfolgte keine empirische Überprüfung dieser Annahme (Demerouti, 1999).

In den letzten Jahren erweiterten Maslach und Kollegen ihr Konzept über personenbezogene Dienstleistungsberufe hinaus, sie redefinierten Burnout sehr allgemein als Krise der Arbeitnehmenden in Bezug auf ihre Tätigkeit. Die Dimension Depersonalisation wurde dabei durch die allgemeinere Dimension Zynismus, reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit durch die Dimension professionelle Wirksamkeit ersetzt (Maslach & Leiter, 1997). Mit der Erweiterung der untersuchten Tätigkeitsfelder wurde auch die Rolle von Aufgabenmerkmalen und der organisationalen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Burnout thematisiert. Tatsächlich machten verschiedene Autoren bereits früh darauf aufmerksam, dass hinsichtlich der Frage nach der Entwicklung von Burnout organisationale Merkmale nicht vernachlässigt werden sollten (Cherniss, 1980; Pines, Aronson & Kafry, 1985; Golembiewski, Munzenrieder & Stevenson, 1986).

Eine in diesem Sinne etwas breitere Definition stammt von Pines und Aronson (1988; Pines et al., 1985). Sie verstehen Burnout als „a state of physical, emotional, and mental exhaustion caused by long-term involvement in situations that are emotionally demanding“ (Pines & Aronson, 1988, S. 9). Im Gegensatz zur Definition von Maslach und Kollegen werden hier physische Symptome wie Schwächegefühle und eine Reihe von psychosomatischen Beschwerden ebenfalls als Bestandteil von Burnout verstanden. In einer späteren Überprüfung des Erschöpfungskonzepts von Pines und Aronson konnte allerdings die dreidimensionale Faktorenstruktur unter Berücksichtigung einer physischen, einer emotionalen und einer mentalen Dimension nicht bestätigt werden (Schaufeli & Van Dierendonck, 1993). Obwohl diese Definition ausdrücklich situative Entstehungsbedingungen für Burnout thematisiert, spielt bei Pines und Aronson (1988), wie bei vielen anderen Autoren, die Person im Entstehungsprozess von Burnout eine wesentliche Rolle. Pines (1993) spricht von einem Desillusionierungsprozess, der sich aus dem Scheitern individueller Ziele entwickelt und der mit erhöhter Wahrscheinlichkeit bei hoch motivierten Personen zu beobachten ist, die sich ihren Klienten stark verpflichtet fühlen. Eine zu stark individualpsychologische Betrachtungsweise von Burnout führt aber u.U. zu einer Unterschätzung der Rolle aufgaben- und organisationsbezogener Belastungen. Dieses Problem wurde in jüngster Zeit von verschiedenen Autoren aufgenommen und führte zu einer Intensivierung entsprechender Forschungsbemühungen (Büssing & Glaser, 2000; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001).

Neben dem Einbezug aufgaben- und organisationsbezogener Merkmalen in die Burnoutforschung wird zunehmend angenommen, dass Burnout Prozesscharakter aufweist. Auf der Basis dieser Überlegungen und bestehender Definitionen entwickelten Schaufeli und Enzmann (1998) eine eigene Burnoutdefinition:

„Burnout is a persistent, negative, work-related state of mind in 'normal' individuals that is primarily characterised by exhaustion, which is accompanied by distress, a sense of reduced effectiveness, decreased motivation, and the development of dysfunctional attitudes and behaviors at work. This psychological condition develops gradually but may remain unnoticed for a long time by the individual involved. It results from a misfit between intentions and reality in the job. Often burnout is self-perpetuating because of inadequate coping strategies that are associated with the syndrome“ (Schaufeli & Enzmann, 1998, S.36).

Gegenüber den Definitionen von Maslach sowie Pines und Aronson bietet die Definition von Schaufeli und Enzmann insofern einen Informationsgewinn, als sie der Dimension emotionale Erschöpfung eine zentrale Rolle für das Burnoutkonzept zuweist, ein Postulat, dass mittlerweile von verschiedenen Autoren unterstützt wird (Büssing & Glaser, 2000; Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001). Mit dieser Definition wird zudem angenommen, dass sich Burnout über längere Zeit entwickelt und dass es, einmal entstanden, relativ hohe Stabilität aufweist. Abgesehen von der grundsätzlichen Übereinstimmung bezüglich der prozesshaften Entwicklung von Burnout herrscht jedoch wenig Einigkeit bezüglich der konkreten Entwicklungsphasen des Syndroms. Verschiedene Prozessmodelle konkurrieren bezüglich dieser Frage (Golembiewski et al., 1986; Leiter, 1993; van Dierendonck, Schaufeli & Buunk, 2001b). Ein Grund hierfür dürfte u.a. darin zu suchen sein, dass sich die Prozessmodelle sehr stark auf die konstituierenden Dimensionen von Burnout beziehen und darüber hinaus gehende Entstehungs- und Kontextbedingungen, wie z.B. die Arbeitsbedingungen, eher vernachlässigen (Demerouti, 1999).

Neben der Kernkomponente emotionale Erschöpfung identifizieren Schaufeli und Enzmann vier generelle Symptomgruppen, die den Burnoutprozess begleiten: (1) Stressreaktionen (affektiv, kognitiv, physisch und verhaltensbezogen), (2) ein Gefühl reduzierter Effizienz, (3) Motivationsprobleme und (4) disfunktionale Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Das zu Beginn des Abschnitts beschriebene Problem der ausufernden Symptomlisten wird allerdings nicht gelöst, wenn man die Symptome einfach zu Definitionsbestandteilen erklärt. Stressreaktionen, Bewältigungsstrategien und die angesprochenen Personmerkmale sind zudem selber Gegenstand eigenständiger Konzepte, deren Bezug zu Burnout nicht ausreichend untersucht worden ist. Relativ unbestritten im Burnoutprozess ist mittlerweile „das negative Erleben der herabgesetzten Energieressourcen und der allgemeinen Erosion und Ermüdung“ (Demerouti, 1999, S.9).

Auf der Basis der hier vorgestellten Definitionsversuche werden folgende Bestimmungsmerkmale des Burnoutkonzepts identifiziert, die im Weiteren als Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit gelten:

- Burnout ist eine negative Beanspruchungsfolge, die sich aus der längerfristigen Auseinandersetzung der tätigen Person mit belastenden Merkmalen der Arbeitstätigkeit entwickelt. Es unterscheidet sich aufgrund seiner relativ hohen Stabilität von reversiblen Beanspruchungsfolgen wie Ermüdung.
- Emotionale Erschöpfung ist die Kernkomponente von Burnout. Sie ist verbunden mit dem Gefühl, den mit der Arbeit verbundenen Anforderungen nicht mehr gewachsen zu sein. Entsprechend entwickelt sich das Gefühl, „nicht mehr zu können“. Damit zusammenhängend zeigen sich Gefühle der Überforderung, der inneren Leere, des Ausgeleugtseins und der chronischen Ermüdung.
- Die Symptome emotionaler Erschöpfung werden begleitet durch motivationale Tendenzen, die sich einerseits als zunehmende Gleichgültigkeit bzw. Distanzierung und andererseits als wachsender Widerwillen und Ärger gegenüber den Klienten, Schülerinnen, Patienten bzw. der Arbeit im Allgemeinen zeigen können (zur Frage nach der sequentiellen bzw. parallelen Entwicklung dieser Tendenzen vgl. Abschnitt 2.3). Die betroffene Person wendet sich von der primären Arbeitsaufgabe ab, sie befindet sich in einem Zustand, der als „nicht mehr wollen“ bezeichnet werden kann.
- Die Ursachen für Burnout liegen primär in Belastungen, denen eine Person über längere Zeit ausgesetzt ist. Die Quellen der Belastung können in der Arbeitsaufgabe, im interpersonalem Austausch und in den Arbeitsbedingungen bzw. organisationalen Rahmenbedingungen liegen. Mangelnde organisationale Ressourcen, wie beispielsweise ungenügende Entscheidungsspielräume, unterstützen die Entwicklung von Burnout. Persönliche Merkmale wie personale Ressourcen oder Dispositionen können die Entwicklung von Burnout ebenso hemmen wie auch begünstigen.

2.1.2.3 Burnout im Kontext mittelfristiger Fehlbeanspruchungen und kurzfristiger Beanspruchungsmerkmale

Fragen zur Konstruktvalidität von Burnout werden in dieser Arbeit nicht empirisch untersucht. Dieses Thema wurde aber zum Teil kontrovers diskutiert. Aufgrund dieser Diskurse und als Unterstützung zur Einordnung von Inhalt und Reichweite des Syndroms, werden nachfolgend die wichtigsten Bezüge zu anderen Konzepten hergestellt. Kritiker aus der Psychosomatik und der Arbeitsmedizin bemängeln z.B., der Burnoutbegriff sei zu unscharf und es bestünden grosse Überlappungen mit psychischen Störungen wie dem chronischen Erschöpfungssyndrom (Siol, 2001). Auch die Frage, ob Burnout einen eigenständigen Krankheitswert besitze, bildete Gegenstand verschiedener Diskussionen (Weber & Kraus, 2000).

In der ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2005) wird Burnout ohne eine Definition oder der Angabe diagnostischer Kriterien aufgeführt (Z73.0, Erschöpfungssyndrom). Damit wird Burnout nicht als Krankheit klassifiziert sondern nur als Syndrom, das „den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme von Gesundheitsdiensten führen“ kann (a.a.O., S. 339). Auf einer deskriptiven Ebene kommt Burnout einzelnen Elementen der ICD-Diagnose Neurasthenie bzw. Erschöpfungssyndrom (F48.0) am nächsten. Als Diagnosekriterien werden dort folgende Merkmale genannt (a.a.O, S.194):

1. "Entweder anhaltende und quälende Klagen über gesteigerte Ermüdbarkeit nach geistiger Anstrengung oder über körperliche Schwäche und Erschöpfung nach geringsten Anstrengungen.
2. Mindestens zwei der folgenden Empfindungen: Muskelschmerzen und -beschwerden, Schwindelgefühle, Spannungskopfschmerzen, Schlafstörungen, Unfähigkeit zu entspannen, Reizbarkeit und Dyspepsie.
3. Die vorliegenden autonomen oder depressiven Symptome sind nicht anhaltend und schwer genug, um die Kriterien für eine der spezifischeren Störungen in dieser Klassifikation zu erfüllen."

Insbesondere die unter Punkt 1 aufgeführten Kriterien decken sich zu einem beträchtlichen Teil mit bestehenden Burnoutkonzepten. Zu möglichen Ursachen und der Entwicklung dysfunktionaler arbeitsbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen werden allerdings keine Aussagen gemacht (Schaufeli & Enzmann, 1998). In einer Untersuchung von Patienten eines psychotherapeutischen Behandlungszentrums mit der Diagnose arbeitsbezogene Neurasthenie (Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap & Kladler, 2001) zeigten sich signifikant höhere Zusammenhänge zu emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation als zwischen diesen Burnoutdimensionen und anderen Diagnosen wie sozialer Phobie oder posttraumatischem Stress. Allerdings wird im ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2005) darauf aufmerksam gemacht, dass in vielen Ländern Neurasthenie aktuell nicht mehr als diagnostische Kategorie verwendet wird, und dass viele früher so diagnostizierte Zustandsbilder heute die Kriterien für depressive Störungen oder Angststörungen erfüllen. Schliesslich wurde in neuerer Zeit „der traditionell geprägte und in der Regel mit psychischen Ursachen in Verbindung gebrachte Begriff Neurasthenie von der mehr an vermuteten organischen (virologischen oder immunologischen) Ursachen ausgerichteten Bezeichnung Chronic fatigue syndrome (CFS) abgelöst“ (AWMF, 2005). Bezüglich der charakteristischen Merkmale sind allerdings starke Überlappungen zwischen dem chronic fatigue syndrome (chronisches Erschöpfungssyndrom) und der Neurasthenie zu verzeichnen. Eine klare Abgrenzung, auch zu anderen Syndromen wie der Fibromyalgie und der myalgischen Enzephalopathie, stellt zur Zeit noch ein Problem dar (Dönselmann, 2004). Typische Merkmale sind „eine überwältigende Erschöp-

fung und die damit in Verbindung stehenden Auswirkungen auf die körperliche und geistige Funktionstüchtigkeit sowie das Krankheitsgefühl (schwere Angeschlagenheit), das sich typischerweise nach körperlicher oder geistiger Anstrengung verschlimmert und von einer breiten Palette anderer Symptome begleitet wird“ (Clos & Sobetzko, 2003), S. 49).

Zapf und Semmer (2004) weisen ebenfalls darauf hin, dass Burnout, und in besonderem Masse emotionale Erschöpfung, deutliche Bezüge zu anderen mittelfristigen Beanspruchungsfolgen wie Depressivität und zu psychosomatischen Beschwerden aufweist, und dass die Korrelationen zwischen Burnout und diesen Fehlbeanspruchungen ähnlich hoch ausfallen, wie die Zusammenhänge dieser Fehlbeanspruchungen untereinander. Büssing und Per-rar (1992) fanden z.B. Korrelationen von .51 zwischen emotionaler Erschöpfung, erfasst mit einer deutschen Version des MBI, und psychosomatischen Beschwerden und von .52 mit Gereiztheit/Belastetheit. Hinsichtlich der diskriminanten Validität schätzen Schaufeli und Enzmann (1998), dass emotionale Erschöpfung und Depressionen ca. 25% gemeinsamer Varianz aufweisen. Glass und McKnight (1996) kommen nach einer Durchsicht von 18 Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen. Abschliessend äussern sie allerdings die Meinung, dass die Überlappung der Konzepte Burnout und Depression nicht ausgeprägt genug sei, um von identischen Phänomenen zu sprechen. Ein Indiz für die Kontextabhängigkeit von Burnout und Depressionen stammt von Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld und van Dieren-donck (2000). Sie fanden, dass arbeitsbezogene Belastungen, hier mangelnde Reziprozität in Bezug auf Schüler und Schülerinnen, hohe Zusammenhänge aufwiesen mit Burnout, nicht aber mit Depressionen und dass umgekehrt mangelnde Reziprozität im Privatleben deutliche Zusammenhänge mit Depressionen aufwies, nicht aber mit Burnout.

Ähnliche Korrelationen wie zwischen Burnout und Depressionen zeigen sich auch mit Angstgefühlen. Auch hier sind relativ hohe Korrelationen mit Burnout zu verzeichnen, insbesondere mit emotionaler Erschöpfung (Corrigan, Holmes, Luchins & Buican, 1994; Turnipseed, 1998). Tatsächlich gibt es Autoren, die den Einbezug von Ängstlichkeit als wichtigen Faktor für die Erklärung von Burnout betrachten (Richardson, Burke & Leiter, 1992).

Noch weniger Untersuchungen als zum Verhältnis von Burnout mit Beanspruchungsfolgen wie Depressionen und psychosomatischen Beschwerden existieren zur Frage nach Zusammenhängen zwischen Burnout und Beanspruchungsarten „ohne Krankheitsqualität“ (Hacker, 1999, S.85) wie Monotonieerleben, psychische Ermüdung, psychische Sättigung und kurzfristige Stressreaktionen. Dies ist von Bedeutung, weil Schaufeli und Enzmann (1998) darauf hinweisen, dass die bestehende Evidenz aus Längsschnittuntersuchungen auf eine relativ hohe Stabilität von Burnout hinweist. Auch wenn dies zumindest teilweise auf stabile Einflüs-

se durch Personmerkmale oder chronisch hohe Arbeitsbelastungen zurückgeführt werden kann, stellt sich dennoch die Frage, ob es nicht nötig wäre, Frühindikatoren zur Entwicklung von Burnout zu identifizieren. Richter, Debitz und Schulze (2002) weisen zudem darauf hin, dass mit wachsender Flexibilisierung der örtlichen, zeitlichen und arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen der Arbeitsverhältnisse eine Diagnostik der zeitlichen Dynamik von Arbeitsinhalten, Arbeitsbedingungen und Beanspruchungsfolgen unerlässlich sei. Richter et al. setzten für die Erfassung kumulativer kurzfristiger Beanspruchungsfolgen in Call-Centern u.a. am Beginn und am Ende einer achtstündigen Arbeitsschicht über fünf Tage das BMS-Verfahren (Beanspruchungsmessskalen) (Plath & Richter, 1984) ein. Sie konnten zeigen, dass mangelnde Aufgabenvielfalt im Verlauf der Woche zunehmend zu erhöhten Werten für psychische Sättigung und Monotonie führten, dass aber angereicherte Aufgaben im Verlauf der Woche keine Befindensverschlechterungen nach sich zogen. Interessant ist nun die Frage, in welchem Verhältnis die Beanspruchungsfolgen psychische Sättigung, Monotonie und psychische Ermüdung (vgl. Kasten 2.1) zum Burnoutkonzept stehen, und ob ein Vergleich dieser Konzepte einen Beitrag leisten könnte, zur Erklärung des Verhältnisses reversibler kurzfristiger Beanspruchungsfolgen und potentiell chronifizierter, mittelfristiger Beanspruchungsfolgen wie Burnout (Shirom, 1989).

Kasten 2.1: Ermüdung, Monotonie und psychische Sättigung (aus E. Ulich, 2001, S. 441ff.)

„7.2 Ermüdung

... Unter Ermüdung wird allgemein eine, als Folge von Tätigkeit auftretende, reversible Minderung der Leistungsfähigkeit eines Organs (lokale Ermüdung) oder des Gesamtorganismus (zentrale Ermüdung) bezeichnet. Zustände der Ermüdung sind also immer auch mit Zuständen der Erholungsbedürftigkeit verbunden.

Als physiologische Kennzeichen von Ermüdung gelten u.a. Pulsbeschleunigung und Flacherwerden der Atmung, als psychologische Kennzeichen Abnahme der Konzentration und Auftreten von ‚Denkstörungen‘. Das – bereits bei KRAEPELIN (1896) erwähnte – subjektive Müdigkeitsgefühl ist kein sicherer Indikator für Ermüdung, da auch ermüdungsähnliche Zustände wie Monotonie und Langeweile mit Müdigkeitsgefühlen verbunden sein können. Ausserdem kann das ‚rechtzeitige‘ Auftreten von Müdigkeitsgefühlen z.B. dadurch verzögert werden, dass jemand hochmotiviert unbedingt noch eine Aufgabe zum Abschluss bringen möchte.

Der durch Ermüdung eintretende Verlust an Leistungsfähigkeit kann nur durch Erholung ausgeglichen werden. ...

7.3.1 Zum Begriff der Monotonie

Monotonie kann als spezifische Beanspruchungsfolge bezeichnet werden, die sich als Zustand herabgesetzter psychophysischer Aktiviertheit manifestiert (BARTENWERFER 1970, CLAUSS et al. 1976)². Nach übereinstimmender Auffassung entstehen Monotoniezustände in reizarmen Situationen bei längerandauernder Ausführung sich häufig wiederholender gleichartiger und einförmiger Tätigkeiten. Sie stellen sich besonders dann ein, ‚wenn eine einförmige Tätigkeit so beschaffen ist, dass der Arbeitende seine Beachtung (Aufmerksamkeit) auf die einförmige Tätigkeit einengen muss und sich kaum erleichternde motorische oder erlebnismässige Nebentätigkeiten leisten kann, wenn er die Arbeit anforderungsgemäss ausführen will‘ (BARTENWERFER 1957, 63).

² Im Unterschied zu manchen neueren Arbeiten über Belastung, Beanspruchung und Stress, in denen Monotonie als potentiell Stress auslösender Zustand benannt wird, Unterscheidungen zwischen Monotonie, Vigilanz, Langeweile und Sättigung aber kaum differenziert beschrieben werden, hat Lewin (1928) in seiner Arbeit über ‚die Bedeutung der psychischen Sättigung für einige Probleme der Psychotechnik‘ eine – für konkrete Massnahmen der Arbeitsgestaltung höchst relevante – differenzierte Analyse der Unterschiede zwischen Ermüdung, Monotonie und Sättigung vorgenommen. Im Unterschied zu Ermüdung und

Monotonie sei für Sättigung charakteristisch ‚das Entstehen eines negativen Aufforderungscharakters, der von der Handlung wegtreibt‘ (LEWIN 1928, 184). Deshalb gelte für Sättigung, dass sie sich durch den ‚Übergang zu einer inhaltlich neuen Handlung so gut wie aufheben‘ lasse, auch wenn diese ‚mit denselben Muskeln ausgeführt wird‘. Von Monotonie hebe sich Sättigung zudem dadurch ab, dass letztere vor allem bei Arbeitstätigkeiten auftrete, an denen das ‚Ich‘ der Person zentral beteiligt sei. Sättigung sei – im Unterschied zu Monotonie – auch bei sehr abwechslungsreicher Arbeit möglich. Willkürliche Anstrengung, den Sättigungsgrad zu überwinden, beschleunige den Sättigungsprozess.

In Zusammenhang mit der Diskussion des Sättigungsphänomens wird in dieser Arbeit von LEWIN bereits auch ein Prozess beschrieben, den wir heute als ‚Burnout‘ bezeichnen. Dabei geht es um ‚die besondere Sättigungsempfindlichkeit ich-naher Beschäftigungen‘, zu der LEWIN feststellt: ‚Gewisse pädagogische oder fürsorgliche Berufe z.B. führen auffallenderweise gerade dann, wenn sie ursprünglich von den Betreffenden wegen ihrer engen Beziehung zum Menschlichen und zur eigenen Person gewählt wurden, gar nicht selten zu einer besonders frühzeitigen Erschöpfung des Berufswillens‘ (LEWIN 1928, 186). ...

Diese Begriffs- und Ursachenbestimmung macht verständlich, dass Monotoniezustände häufig mit dem Erscheinungsbild nach ähnlichen, hinsichtlich der Verursachung – und damit der Möglichkeiten der Vermeidung bzw. Korrektur – jedoch anders geartete Zustände verwechselt wird. Mit Ermüdung hat Monotonie das Müdigkeitsgefühl ‚als Leitmerkmal unzureichender psychischer Anspannung‘ (HACKER 1986, 462) gemeinsam. Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen Ermüdung und Monotonie ist, dass bei Tätigkeits- und Anforderungswechsel der Monotoniezustand sofort ‚verfliegt‘, während die Ermüdung entweder überhaupt nicht oder nur langsam abnimmt. ‚Da anhaltende Monotoniezustände in Ermüdungszustände übergehen können, ist dieser Unterschied nicht ausnahmslos nachweisbar‘ (HACKER 1989, 329).“

Die Ausführungen von E. Ulich (2001) machen deutlich, dass sich Burnout einerseits relativ deutlich von Monotonie und Ermüdung unterscheiden lassen. Auch Cooper et al. (2001) kommen in diesem Sinne zum Schluss, dass Burnout aufgrund seiner emotionalen und kognitiven Elemente wesentlich mehr umfasst als z.B. Ermüdung. Richter und Hacker (1998, S. 145) verdeutlichen die Unterschiede indem sie darauf hinweisen, dass Burnout „eine langzeitige Beeinträchtigung des Befindens und der Leistung im Unterschied zu der kurzfristigen Ermüdung und der Monotonie“ beschreiben und dass Burnout gekennzeichnet ist „durch eine Kombination körperlicher, kognitiver und emotionaler Beeinträchtigungen im Unterschied zur psychischen Ermüdung, die deutlich von körperlicher Ermüdung abgrenzbar ist“.

Durch die in Kasten 2.1 wiedergegebenen Ausführungen von E. Ulich (2001) und insbesondere aufgrund der Verweise auf die Arbeiten von Lewin wird andererseits auch deutlich, dass die Unterscheidung zwischen Burnout und psychischer Sättigung weniger eindeutig ausfällt. So hat Lewin bereits auf die besondere Gefährdung personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten hingewiesen (vgl. Kasten 2.1). Er beschreibt die Entstehung eines negativen Aufforderungscharakters, der von der Handlung wegtreibt. Die Nähe zu Distanzierungs- bzw. Depersonalisationstendenzen ist unverkennbar. Schliesslich stellt er fest, dass Sättigung, im Unterschied zu Monotonie, besonders bei Tätigkeiten auftrete, bei denen das ‚Ich‘ zentral beteiligt ist, und dass Sättigung auch bei sehr abwechslungsreicher Arbeit möglich sei. Richter und Hacker (1998, S.69) beschreiben psychische Sättigung als „ärgerlich-unruhigen, unlustbetonten Spannungszustand ... Kennzeichnend ist eine mit Widerwillen erlebte Sinnlosigkeit, die aus Widersprüchen zwischen den zu erfüllenden Anforderungen und persönlichen Wertvorstellungen entstehen kann.“ Auch hier werden, ähnlich wie bei der Depersonalisation, tätigkeitsbedingte motivationale Rückzugstendenzen beschrieben. Unterschiede zur psy-

chischen Sättigung ergeben sich primär durch die im Burnoutkonzept stärker gewichteten Symptome emotionaler Erschöpfung.

Empirisch besteht erst fragmentarische Evidenz zum Verhältnis dieser Beanspruchungsfolgen. Demerouti, Bakker, Nachreiner und Ebbinghaus (2002) konnten z.B. zeigen, dass sich psychische Ermüdung, psychische Sättigung, Monotonie und Stress faktoranalytisch von Burnout unterscheiden lassen. In weiteren pfadanalytischen Auswertungen zweier Stichproben aus den Bereichen personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten bzw. industrielle Produktion fanden Demerouti et al., dass psychische Ermüdung bei beiden Stichproben primär mit Erschöpfung im Zusammenhang stand, psychische Sättigung und Monotonie dagegen primär mit Distanzierungstendenzen. Die Zusammenhänge zwischen psychischer Sättigung und Distanzierungstendenzen unterstreichen die konzeptuelle Nähe dieser Beanspruchungsfolgen (vgl. Kasten 2.1). Nur schwach waren die Zusammenhänge zwischen kurzfristigen Stressreaktionen und den Burnoutdimensionen. Eine Untersuchung zu den Gütekriterien und zur Konstruktvalidität einer deutschsprachigen Version des Maslach Burnout Inventory (Büssing & Perrar, 1992) kam ebenfalls zum Schluss, dass sich Burnout von den Beanspruchungsfolgen Ermüdung, Monotonie und psychische Sättigung unterscheiden lässt. In dieser Studie konnte allerdings die dreifaktorielle Struktur des MBI nur unbefriedigend rekonstruiert werden.

Ähnlich interessante Forschungsfragen ergeben sich bezüglich des Zusammenhangs zwischen Belastungen, der Qualität von Erholungsprozessen (Rau, 2001) und der Entwicklung von Burnout. Wenn Erholungsprozesse nicht zu einer ausreichenden Wiederherstellung individueller Leistungsvoraussetzungen führen, muss mit negativen Beanspruchungsfolgen gerechnet werden. Bei zu hohen und/oder chronischen Belastungen und fehlenden Möglichkeiten der Erholung können Beanspruchungsfolgen evtl. nicht ausreichend zurückgebildet oder gar irreversibel werden (Meijman & Mulder, 1998), eine mögliche Konsequenz daraus ist die Entwicklung von Erschöpfungssymptomen.

Faktor- und pfadanalytische Auswertungen deuten also darauf hin, dass sich Burnout von den Beanspruchungsfolgen Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung und kurzfristigem Stress unterscheiden lässt. Um diese Annahme zu verifizieren, wären allerdings zusätzliche Längsschnittuntersuchungen nötig. Zum Status von Burnout als eigenständigem *Syndrom* im Kontext mittelfristiger Beanspruchungsfolgen gehen die Meinungen zur Zeit noch auseinander. Kommen Schaufeli und Buunk (2003) zum Schluss, dass Burnout als eigenständiges Phänomen zu betrachten sei, stellen z.B. Zapf und Semmer (2004) dessen Status als eigenständiges Konstrukt aufgrund der relativ hohen Korrelationen mit anderen Beanspruchungsfolgen eher in Frage und weisen den drei Burnoutdimensionen eher die Rolle von *Symptomen* im Kanon bestehender, mittelfristiger Beanspruchungsfolgen zu. Zapf und Semmer

merken immerhin an, dass Burnout im Sinne von Schaufeli und Enzmann (1998) „im Unterschied zu allgemeinen Symptomen wie Depressivität und Psychosomatik - *arbeitsbezogenes* Befinden widerspiegelt und dass es eine Komponente *arbeitsbezogener Attitüden* (Distanzierung, Zynismus) enthält, die in der arbeitspsychologischen Stressforschung stärker gewichtet werden sollte.“ Hinsichtlich des Zusammenhangs mit anderen mittelfristigen Beanspruchungsfolgen erscheint die Rolle der emotionalen Erschöpfung für Burnout etwas zwiespältig; während ihr in theoretischen Erklärungsmodellen zunehmend eine zentrale Bedeutung zugewiesen wird und auch in empirischen Untersuchungen die stärksten Zusammenhänge mit Belastungen gefunden werden, scheint diese Burnoutkomponente gleichzeitig die weniger spezifische Komponente zu sein als Depersonalisation (Schaufeli & Van Dieren-donck, 1993). Die Überlappung mit anderen mittelfristigen Beanspruchungsfolgen ist hier am grössten, was dazu geführt hat, dass einzelne Autoren die Brauchbarkeit emotionaler Erschöpfung als zentraler Definitionsbestandteil von Burnout anzweifeln (Meier, 1983). Hier wird allerdings die Meinung vertreten, dass aufgrund konzeptueller Überlegungen sowie der oft und auch im Längsschnitt gefundenen Zusammenhänge mit verschiedenen Belastungsmerkmalen emotionale Erschöpfung als zentraler Burnoutbestandteil beibehalten werden sollte. Wenn Burnout einen eigenständigen Wert als mittelfristige Beanspruchungsfolge hat, dann insbesondere aufgrund der Kombination von Erschöpfungs- und Distanzierungsmerkmalen.

2.1.3 Korrelate: Alter, Geschlecht, Nationalität und Beruf

In vielen Studien zu Burnout wird die Rolle demographischer Merkmale nicht direkt thematisiert (Schaufeli & Buunk, 2003). In den vorhandenen Untersuchungen zeigt sich, dass nur für das Alter relativ konsistente Zusammenhänge mit Burnout gefunden werden. Oft berichteten jüngere Mitarbeitende höhere Burnoutniveaus als ältere Personen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Maslach et al. führen dies zum einen auf die hohe Kovariation des Alters mit der geringeren Arbeitserfahrung jüngerer Mitarbeitender zurück, schränken aber selber ein, dass Personen mit Burnout ihre Tätigkeit evtl. schneller wechseln oder aus dem Arbeitsprozess ausscheiden und dass die verbleibenden Mitarbeitenden dementsprechend mehr Erfahrungen sammeln könnten und insgesamt gesünder seien. Dieser sogenannte „healthy worker effect“ wird auch in der Stressforschung gefunden (Mohr & Semmer, 2002). Andere Autoren interpretieren diesen Befund eher im Sinne eines Realitätsschocks nach dem Einstieg ins Arbeitsleben (Künzel & Schulte, 1986) oder als Zeichen einer beruflichen Identitätskrise aufgrund einer suboptimalen Sozialisation am Arbeitsplatz (Cherniss, 1980). Schaufeli und Buunk (2003) weisen allerdings darauf hin, dass in verschiedenen europäischen Untersuchungen eine höhere Prävalenz von Burnout bei älteren Mitarbeitenden gefunden wurde und dass dies, im Vergleich mit US-amerikanischen Studien, damit zusammenhängen könnte,

dass in Europa aufgrund kultureller Werte und Merkmale der Sozialversicherungssysteme der Arbeitsmarkt evtl. insgesamt weniger flexibel funktioniere als in den USA. Interessant ist der Umstand, dass in den USA insgesamt eher höhere Burnoutniveaus gefunden werden als in Europa, was einerseits mit generell schlechteren Arbeitsbedingungen in den USA zusammenhängen könnte oder aber mit einer geringeren Zurückhaltung US-amerikanischer Arbeitnehmender bei der Darlegung ungünstiger Antworten (a.a.O.).

Die Zusammenhänge zwischen Burnout und dem Geschlecht sind insgesamt uneindeutig. Einige Studien berichten höhere Burnoutniveaus für Frauen als für Männer (Maslach & Jackson, 1981; Büssing, 1992b), andere finden gegenteilige Befunde (van Horn, Schaufeli, Greenglass & Burke, 1997). Allerdings sind Geschlechtereffekte mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Drittmerkmalen konfundiert. Greenglass (1991) spricht in diesem Zusammenhang die wichtige Rolle des beruflichen Status und der hierarchischen Position an; hier sind Frauen oft noch immer schlechter gestellt als Männer. Büssing (1992b) fand in einer Untersuchung zu Burnout zudem, dass Frauen über weniger Kontroll- und Einflussmöglichkeiten verfügten als Männer. Schliesslich tragen Frauen im privaten Bereich oft noch immer eine höhere Verantwortung für Hausarbeit und Kinderbetreuung als Männer (Bühler & Heye, 2005). Ein Umstand, der sich negativ auf die Gesamtarbeitsbelastung auswirken kann. Werden konfundierende Merkmale kontrolliert, finden sich oft keine Geschlechtereffekte mehr, mit Ausnahme der Depersonalisation (Schaufeli & Buunk, 2003), wo sich bei Männern konsistent höhere Werte finden als bei Frauen, eine Beobachtung die nicht einfach zu erklären ist, evtl. sind hier geschlechtsrollenspezifische Unterschiede in Bewältigungsstrategien zu beobachten.

In Bezug auf Berufsvergleiche existieren vor allem für die USA und die Niederlande aussagekräftige Daten. Schaufeli und Enzmann (1998) fanden in einer Übersicht von 73 US-amerikanischen Untersuchungen für Lehrkräfte die höchsten Werte emotionaler Erschöpfung, mittlere Niveaus fanden sich bei Sozialarbeitenden und Mitarbeitenden des Gesundheitssystems, die vergleichsweise tiefsten Werte bei Mitarbeitenden der Psychiatrie und des tertiären Bildungsbereichs. Für Depersonalisation fanden sich bei Sozialarbeitenden und Lehrkräften die höchsten Werte, die tiefsten wiederum bei Mitarbeitenden der Psychiatrie und des tertiären Bildungsbereichs. Allerdings müssen diese Resultate mit Vorsicht interpretiert werden, weil aus der Übersicht von Schaufeli und Enzmann nicht unmittelbar deutlich wird, ob die einbezogenen Studien hinsichtlich relevanter Merkmale wie z.B. der Dauer der Berufszugehörigkeit der Befragten vergleichbar sind oder ob hier relevante Unterschiede zu verzeichnen sind. Schliesslich muss bei diesen Ergebnissen berücksichtigt werden, dass der grösste Teil der Burnoutstudien im Kontext von Dienstleistungstätigkeiten vorgenommen

worden ist, die Ergebnisse dürften also zumindest teilweise einen methodischen Artefakt abbilden (Demerouti & Nachreiner, 1998).

Interessante Ergebnisse ergaben sich schliesslich in einer niederländischen Studie (Schaufeli et al., 2001) mit Personen in klinischer Behandlung. Mithilfe von Burnouterhebungen wurde versucht, Cut-Off-Werte für klinisch relevante Ausprägungen von Burnout zu identifizieren. Basierend auf den resultierenden klinisch validierten Daten schätzen Schaufeli et al. (2001), dass 4% der arbeitenden Bevölkerung in den Niederlanden unter klinisch relevantem Burnout leiden. Für Lehrkräfte kommen sie auf eine entsprechende Schätzung von 9%, für Allgemeinmediziner auf 8% und für Sozialarbeitende auf 7%. Sollten sich diese Ergebnisse in anderen Ländern replizieren lassen, ist von einem beträchtlichen Handlungsbedarf auszugehen.

2.2 Theoretische Modelle zur Entstehung von Burnout

Theoretische Erklärungsversuche zu Burnout waren zunächst eher spekulativer Art, oft in Anlehnung an bestehende psychologische Rahmenmodelle (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993). Angesichts der Unterschiedlichkeit bestehender Definitionen ist es zudem nicht weiter erstaunlich, dass sich eine Vielzahl unterschiedlicher Erklärungsmodelle finden lässt (Demerouti, 1999). In letzter Zeit wurden vermehrt spezifische theoretische Modelle entwickelt und empirisch überprüft. Nach wie vor koexistieren jedoch verschiedenste Erklärungsansätze, ohne dass ein umfassendes Rahmenmodell zur Verfügung stünde. Relativ hohe Übereinstimmung besteht bezüglich der zentralen Rolle von Erschöpfungssymptomen und Depersonalisierungstendenzen für das Burnoutsyndrom, grosse Unterschiede bestehen hinsichtlich der Annahmen zu den Entstehungsbedingungen. In Anlehnung an Schaufeli und Enzmann (1998) lassen sich vier Perspektiven identifizieren, innerhalb derer die Entstehung von Burnout erklärt worden ist. *Individuelle Ansätze* betonen die Rolle von Merkmalen der Personen für die Entstehung von Burnout, *interpersonale Ansätze* fokussieren die aus der Beziehung zwischen Arbeitnehmenden und Klienten bzw. Kunden resultierenden Tätigkeitsmerkmale, *organisationale Ansätze* thematisieren die Relevanz von Arbeitsbedingungen und organisationalen Rahmenbedingungen und *sozietale Ansätze* beziehen sich auf die Einflüsse des weiteren sozialen und kulturellen Kontexts. Auffällig ist, dass unabhängig von der grundsätzlichen Ausrichtung der Ansätze, in vielen Modellen intrapsychischen Prozessen hohe Aufmerksamkeit gewidmet wird und dass auch in Erklärungsansätzen, welche die Arbeitssituation berücksichtigen, die objektiven Arbeitsbedingungen nur selten systematisch untersucht werden (Demerouti, 1999). Allerdings kann nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass sich Modelle verschiedener Erklärungsebenen grundsätzlich gegenseitig ausschliessen. Es ist beispielsweise durchaus möglich, dass hinsichtlich der Entstehung von Burnout sowohl interpersonale als auch organisationale Entstehungsbedingungen berück-

sichtigt werden müssen. Die Unterscheidung verschiedener Erklärungsebenen dient zunächst v.a. der Analyse und Darstellung der in Bezug auf die angenommenen Zusammenhänge und Wirkmechanismen recht unterschiedlichen Erklärungsmodelle.

Nachfolgend werden Modelle der ersten drei Erklärungsebenen vorgestellt. Der Forschungsansatz der niederländischen Forschergruppe um Buunk und Schaufeli (1993; van Dieren-donck & Sixma, 1994; Buunk & Schaufeli, 1999; Bakker, Schaufeli, Sixma et al., 2000), der ebenfalls interpersonale Prozesse und insbesondere soziale Austauschprozesse thematisiert, sowie Überlegungen zu sozietaalen Ansatzpunkten werden in den theoretischen Grundlagen der zweiten Teilstudie dargestellt.

2.2.1 Individuumsorientierte Modelle

Viele individuelle Ansätze zur Erklärung von Burnout¹ sind entweder rein deskriptiv (Freudenberger, 1974; Edelwich & Brodsky, 1980; vgl. Kasten 2.2) oder sie beziehen sich auf bestehende Theoriegebäude wie die Psychoanalyse, die existentielle Psychologie, systemtheoretische Überlegungen, die Lerntheorie oder auf Ressourcentheorien (Heifetz & Bersani, 1983; Meier, 1983; Hobfoll, 1989; Garden, 1991; Pines, 1993).

Kasten 2.2: Das Burnoutkonzept von Edelwich und Brodsky (aus Frieling & Sonntag, 1999, S.229)

„Autoren	Definition	Phänomenbeschreibung
Edelwich & Brodsky (1984)	„...zunehmender Verlust an Idealismus und Energie...“ (S.12) durch fortschreitende Desillusionierung, hervorgerufen durch Überidentifikation mit Klienten sowie durch ihre Erfahrungen mit den Arbeitsbedingungen.“	4-stufiger Prozess der Desillusionierung: 1. idealistische Begeisterung (unrealistische Erwartungen, übermässiges Engagement) 2. Stagnation: Unzufriedenheit mit organisatorischen Rahmenbedingungen der Arbeit, weiterhin grosses Engagement 3. Frustration der idealistischen Erwartungen 4. Apathie, Frustration, Zynismus, emotionaler Rückzug, Vermeidung von Klientenkontakten“

Traditionell betonen viele individuelle Ansätze die Bedeutung von hohen Zielen und Erwartungen als Grundvoraussetzung für die Entstehung von Burnout. Damit zusammenhängend wird angenommen, dass idealistische, hoch motivierte Personen, die sich ausgeprägt mit ihrer Tätigkeit identifizieren, in besonderem Mass anfällig sind für Burnout (Büssing & May, 1997). Dies darum, weil die Berufserfahrungen oft nicht mit den Erwartungen der Betroffenen übereinstimmen und deshalb ein Ungleichgewicht zwischen Zielen bzw. Erwartungen und der im Alltag erlebten beruflichen Realität entsteht (Schaufeli & Enzmann, 1998). Daraus resultieren Stressreaktionen, die schliesslich zu Burnout führen können, insbesondere wenn

¹ Für eine umfassende Darstellung individueller Ansätze zur Erklärung von Burnout vgl. Schaufeli & Enzmann (1998, S. 102ff.) und Demerouti (1999, S.10ff.)

suboptimale Bewältigungsstrategien angewendet werden oder wenn angemessene personale oder organisationale Ressourcen nicht zur Verfügung stehen. Versuche, diese individuellen Ansätze über Fallstudien hinaus empirisch zu überprüfen, bilden die Ausnahme (a.a.O.).

Burisch (1989, 1993) hat ein etwas anders geartetes Modell vorgelegt, das ebenfalls auf motivationspsychologischen Überlegungen beruht, aber zusätzlich handlungspsychologische Überlegungen einbezieht. Die Analyseeinheit des Modells bilden sogenannte Handlungsepisoden, deren zeitlicher Umfang allerdings unspezifiziert bleibt (Demerouti, 1999). Handlungsepisoden beginnen, wenn latente Motive durch Situationscharakteristika aktiviert werden (Burisch, 1993). Damit verbunden erfolgt die Zielbildung und Energie wird mobilisiert. Wenn die Zielerreichung mit angemessenem Aufwand erreicht wird, tritt eine Sättigung des Motivs ein, wenn nicht, wird eine Wiederholung der Handlung angestrebt (Burisch, 1989). Probleme treten auf, wenn die Zielerreichung aufgrund eines unverhältnismässig hohen Aufwands erschwert wird, wenn die Zielerreichung blockiert wird bzw. wenn auf die Zielerreichung keine erwartungskonforme Verstärkung erfolgt oder gar negative Effekte resultieren. Gestörte Handlungsepisoden sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die Entstehung von Burnout. Zusatzbedingungen sind gemäss Burisch (1989) z.B. dicht aufeinanderfolgende kritische Handlungsepisoden, die nicht bewältigt werden können und die mit Misserfolgsattributionen oder einer Verschlechterung des Selbstvertrauens verbunden sind. Erst infolge dieser Zusatzbedingungen kann Burnout entstehen. Aussagen zu einer geeigneten Operationalisierung des Konzepts lassen sich bei Burisch nicht finden. Burnoutsymptome infolge wiederholter gestörter Handlungsepisoden und den damit verbundenen Zusatzbedingungen sind gemäss Burisch (1993) Hilflosigkeitsgefühle, Erschöpfung, innere Unruhe und Beziehungsprobleme. Relativ unklar bleibt, welcher Art genau die kritischen Handlungsepisoden sind und „wie die Angemessenheit des Aufwands für ein Ziel, der Befriedigungsgrad der Zielerreichung und die Motivsättigung konkret bestimmt werden“ (Demerouti, 1999, S. 13). Grundsätzlich beschreibt das Modell zielbezogene Soll-Ist Vergleiche und möglicherweise daraus resultierende negative Beanspruchungsfolgen, bezüglich der Inhalte der Ziele bleibt es jedoch relativ unklar (a.a.O.). Interessant ist der Bezug zu gestörten Handlungsepisoden, die auch als Regulationsbehinderungen interpretiert werden können (Leitner, Volpert, Greiner, Weber & Hennes, 1987) und die analytische Unterscheidung zwischen dem Auftreten, der Häufigkeit und der Konsequenzen gestörter Handlungsepisoden. Hier ergeben sich Bezüge zum Burnoutkonzept von Büssing & Glaser (2000; vgl. Abschnitt 2.2.3.2).

Wie erwähnt, wurden die individuellen Erklärungsansätze als Gesamtmodelle nicht empirisch überprüft. Ansatzpunkte zur Gewichtung der Rolle der Person im Burnoutprozess ergeben sich deshalb primär aufgrund von Burnoutstudien, die einzelne Personmerkmale untersucht

haben. Da sich viele individuelle Erklärungsmodelle ausdrücklich auf die wichtige Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen beziehen, werden nachfolgend zumindest die wichtigsten Befunde von Einzelstudien dargestellt.

2.2.1.1 Idealistische Erwartungshaltungen

Aus Sicht vieler individueller Erklärungsmodelle interessiert zunächst die Frage ob idealistische Berufsleute mit hohen bzw. unrealistischen Erwartungen tatsächlich burnoutgefährdeter sind als andere Personen. In einer Übersicht über 20 Untersuchungen kommen Schaufeli & Enzmann (1998, S.80) zum Schluss, dass ein Vergleich bestehender Studien schwer fällt, weil so verschiedene Konzepte wie Omnipotenzgefühle, irrationale Überzeugungen, Idealismus, unerfüllte Erwartungen, Desillusionierung und Ergebniserwartungen untersucht worden sind. Zudem wurde oft nicht deutlich gemacht, ob sich die Erwartungen auf die Arbeit mit Klienten, auf organisationale Rahmenbedingungen oder auf eine Einschätzung der persönlichen Effektivität beziehen. Betrachtet man die Gesamtheit der berichteten Ergebnisse, lassen sich dementsprechend keine klaren Trends aufzeigen. In etwa der Hälfte der Fälle zeigten sich die angenommenen positiven Zusammenhänge zwischen Erwartungshaltungen und Burnout, in einigen Untersuchungen wurden keine Zusammenhänge gefunden, drei Studien berichteten sogar negative Zusammenhänge. In einer der wenigen vorhandenen Längsschnittsuntersuchungen (Kirk & Koeske, 1995) zeigte sich entgegen den Hypothesen, dass sich bei Sozialarbeitenden mit optimistischen und idealistischen Erwartungshaltungen ein Jahr später tiefere Burnoutniveaus fanden, als bei eher pessimistischen, weniger idealistischen Berufskollegen. Allerdings stellt sich bei dieser Untersuchung die Frage, ob optimistische bzw. pessimistische Erwartungshaltungen mit dem Ausmass an Idealismus gleichgesetzt werden kann, mit dem Berufstätige ihrer Arbeit nachgehen. Mit Optimismus ist i.d.R. die relativ stabile und konsistente Überzeugung gemeint, dass die Dinge sich so oder so zum Guten wenden² (Semmer, 2003). Verschiedentlich wurden *positive* Zusammenhänge zwischen Optimismus und Wohlbefindensindikatoren gefunden (Scheier & Carver, 1992; Carver & Scheier, 1999). Mit Idealismus und dessen möglicherweise negativen Konsequenzen für die Burnoutentwicklung ist dagegen eher eine enthusiastische Arbeitshaltung gemeint, die oft mit unrealistischen Erwartungen verbunden ist (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Schaufeli & Enzmann (1998) fassen die insgesamt inkonsistenten Ergebnisse dahingehend zusammen, dass v.a. eine klare, theoretisch begründete Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von Überzeugungen und Erwartungen erarbeitet werden müsste, um deutlichere Ergebnisse zu erzielen.

² Damit ist allerdings der Handlungsaspekt nicht ausgeschlossen, Optimismus kann durchaus zu aktiven Versuchen der Einflussnahme führen (Semmer, 2003).

2.2.1.2 Personale Ressourcen

Im Rahmen von individuellen Ansätzen zur Erklärung von Burnout werden Erwartungshaltungen i.d.R. als stabile Dispositionen behandelt. Dabei wird vernachlässigt, dass auch im Zusammenhang mit der gesundheitsförderlichen Wirkung personaler Ressourcen Erwartungen thematisiert werden. Als Beispiel sei hier auf das Selbstwirksamkeitskonzept verwiesen (Bandura, 1977, 1998), bei dem es um die Einschätzung geht, Handlungen erfolgreich durchführen und Probleme lösen zu können. Gemäss diesem Konzept ist neben der Erwartung, dass gewisse Handlungen positive Konsequenzen nach sich ziehen werden, für die Initiierung einer Handlung die Erwartung entscheidend, dass man auch in der Lage, d.h. kompetent ist, die Handlung auszuführen. Gemäss Bandura (1998) werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch Erfahrungen aus erfolgreich gemeisterten Situationen, durch Beobachtungslernen, aufgrund von sozialer Einflussnahme und aufgrund der Interpretation somatischer und emotionaler Reaktionen beeinflusst. Dass damit auch Sozialisationsprozesse angesprochen sind, wird durch folgende Aussage von Bandura (1998, S. 626) deutlich: „Successful efficacy builders do more than convey positive appraisals of capabilities, however, they structure situations for people in ways that bring success and avoid placing them in situations prematurely where they are likely to fail often. They encourage people to measure success in terms of self-improvement“. Damit wird auch deutlich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen im Prinzip beeinflussbar sind. Das Selbstwirksamkeitskonzept kann sich dabei nicht nur auf eine bestehende theoretische Basis beziehen, seine protektive gesundheitliche Wirkung wurde bereits mehrfach untersucht (Schaubroeck & Merrit, 1997; Jex & Bliese, 1999; Schaubroeck, Lam & Xie, 2000).

Im Zusammenhang mit Burnout und personalen Ressourcen wurden zudem auch relevante Zusammenhänge zum „Hardiness“-Konzept (Pierce & Molloy, 1990) und zu internalen Kontrollüberzeugungen (Glass & McKnight, 1996) gefunden. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bewältigungsstilen (coping styles) und Burnout deuten schliesslich darauf hin, dass Personen mit ausgeprägten Burnoutsymptomen tendenziell eher defensive Bewältigungsstile wählen, demgegenüber steht ein aktiver Bewältigungsstil eher mit tieferen Burnoutwerten im Zusammenhang (Enzmann, 1996). Hier besteht allerdings das Problem, dass in vielen Burnoutdefinitionen defensives Bewältigungsverhalten als immanenter Teil des Burnoutsyndroms betrachtet wird (Schaufeli & Enzmann, 1998), wodurch eine trennscharfe Abgrenzung erschwert wird.

2.2.1.3 Persönlichkeitsmerkmale im engeren Sinne

Bei der bereits besprochenen Studie von Kirk und Koeske (1995) stellt sich die Frage, ob Konfundierungen zwischen optimistischen bzw. idealistischen Erwartungshaltungen und emotionaler Stabilität zu verzeichnen sind, ein weiteres Personmerkmal, das im Kontext von

Burnout untersucht worden ist. Emotionale Stabilität wurde in der Stressforschung oft im Sinne von Neurotizismus bzw. negativer Affektivität operationalisiert (Spector, Zapf, Chen & Frese, 2000; Semmer, 2003). Für Neurotizismus finden sich tatsächlich in verschiedenen Studien deutliche Zusammenhänge mit Burnout (Schaufeli & Enzmann, 1998). In einer Längsschnittsuntersuchung von Goddard, Patton & Creed (2004) zeigte sich, dass Neurotizismus über Arbeitsbelastungen hinaus signifikanten Einfluss auf alle drei Dimensionen des MBI hatte. Negative Affektivität, also die Tendenz, primär die negativen Aspekte der eigenen Person, anderer Personen sowie der Welt als Ganzes zu betonen (Russell, 1980; Watson & Tellegen, 1985), stellt für viele Autoren eine stabile Disposition dar, die dementsprechend z.B. die Wahrnehmung und Bewertung der Arbeitsbelastungen beeinflusst (Moyle, 1995). Allerdings erscheint es plausibel, dass negative Affektivität umgekehrt durch Merkmale der Tätigkeit und der Arbeitsbedingungen beeinflusst werden kann (Spector, Zapf, Chen & Frese, 2000). In Bezug auf den Zusammenhang mit Burnout zeigte sich in einer Längsschnittsuntersuchung von Houkes, Janssen, De Jonge & Bakker (2003), dass bei Personen mit hoher negativer Affektivität ein Jahr später ein erhöhtes Ausmass an emotionaler Erschöpfung zu verzeichnen war.

2.2.1.4 Fazit zu den individuellen Erklärungsmodellen zu Burnout

Obwohl individuelle Erklärungsansätze zu Burnout in ihrer Gesamtheit wenig untersucht worden sind, zeigen sich zusammenfassend für verschiedene individualpsychologische Merkmalsbereiche Zusammenhänge mit Burnout. Personale Ressourcen können hinsichtlich der Entstehung von Burnout tendenziell als protektive Faktoren angesehen werden; stärker dispositionale Merkmale wie negative Affektivität zeigen ebenfalls Zusammenhänge mit Burnout, auch wenn bezüglich der Aussagen zur Wirkrichtung Vorsicht angebracht ist. Bezüglich der Frage, ob idealistische, hoch motivierte Personen besonders burnoutgefährdet sind – ein Postulat das im Kern den meisten individuellen Zugängen eigen ist – muss die Forschungslage zur Zeit als zumindest uneindeutig interpretiert werden. Vertiefte theoretische und empirische Analysen unter Bezug zu bestehenden Konzepten wie z.B. der Selbstwirksamkeitsforschung, wären hier hilfreich.

2.2.2 Interpersonale Modelle: der soziale Kontext des Arbeitshandelns

Bei den interpersonalen Erklärungsmodellen von Burnout wurde einerseits die zentrale Rolle der Beziehung zwischen den Dienstleistenden und den Klienten, Schülerinnen, Patienten usw. untersucht, insbesondere hinsichtlich der damit verbundenen hohen emotionalen Anforderungen, und andererseits Merkmale der Dynamik sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz thematisiert (Schaufeli & Buunk, 2003).

2.2.2.1 Burnout als Reaktion auf Belastungen in der Beziehung zwischen Dienstleistungserbringern und -empfängern

In ihrer ursprünglichen Konzeption beschrieb Maslach (1976) Burnout als individuelle Stressreaktion, ausgelöst durch emotional belastende interpersonale Beziehungen zwischen Humandienstleistenden und ihren Klienten (vgl. Abbildung 2.1). Wie bereits bei den Definitionen beschrieben, betrachtet Maslach Burnout als psychologisches Syndrom, das sich aus Gefühlen der emotionalen Erschöpfung, der Depersonalisierung und reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit zusammensetzt. Dabei untersuchte sie insbesondere Sozialarbeitende, Ärztinnen, Anwälte, Lehrkräfte und Polizeibeamte.

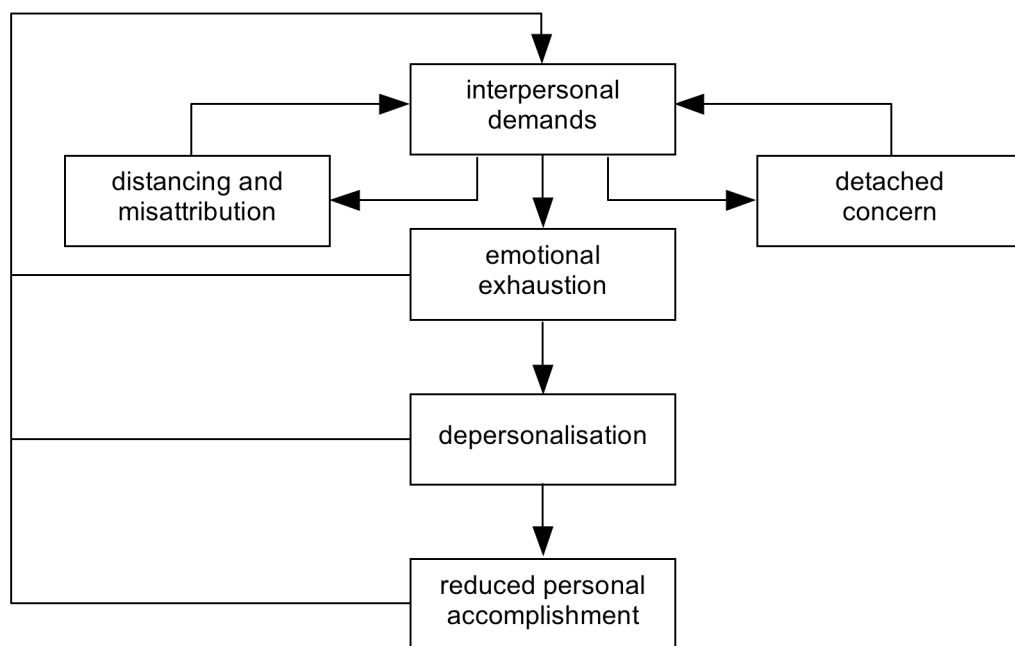


Abbildung 2.1: Ursprüngliches Burnoutmodell von Maslach (aus Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 116)

Gemäss diesem Modell ist bei der Entstehung von Burnout eine konkrete Abfolge von Stadien zu verzeichnen (Maslach, 1976, 1982). Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass Beziehungen zwischen Mitarbeitenden und Klienten im Bereich personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten schwierig und anforderungsreich sind, weil sich die Dienstleistungserbringenden mit vielen und sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Problemen konfrontiert sehen und auf der Seite der Leistungsempfänger oft ein hoher Leidensdruck zu verzeichnen ist. Solche Beziehungen erfordern ein hohes Mass an emotionaler Zuwendung von den Mitarbeitenden, dementsprechend sieht Maslach langandauernde, kontinuierliche Zuwendung als wesentliche Belastung, die mittelfristig zu einer Erschöpfung emotionaler Ressourcen führen kann. Diese Belastung hat also sowohl einen quantitativen Aspekt, ausgedrückt durch die Dauer und Häufigkeit von Klientenkontakten als auch einen qualitativen Aspekt, der sich aufgrund der anforderungsreichen Interaktionsprozesse ergibt. Ebenso belastend sind in

diesem Zusammenhang gemäss Maslach mangelnde Unterstützung sowie ungenügende Qualifikationen im Umgang mit diesen intensiven emotionalen Interaktionen. Damit werden bereits im ursprünglichen Modell von Maslach nicht nur die belastenden Merkmale der Helfer-Klienten-Beziehung angesprochen, sondern zusätzlich situative und organisationale Merkmale. Die Herstellung distanzierter Anteilnahme (Detached Concern; sensu Lief & Fox, 1963) stellt gemäss Maslach eine mögliche, zunächst funktionale Reaktion auf diese quantitativ und qualitativ belastenden Interaktionssequenzen dar; dabei distanzieren sich die Mitarbeitenden zum Wohle der Klienten bis zu einem gewissen Punkt von deren Bedürfnissen und Problemen um professioneller arbeiten zu können. Dieses Gleichgewicht zwischen Zuwendung und emotionaler Distanz ist allerdings schwierig zu erreichen (Schaufeli & Enzmann, 1998), insbesondere unter dem Einfluss zunehmender Erschöpfung. Deshalb kann dieses Bewältigungsverhalten im Modell von Maslach mittelfristig zu einer depersonalisierten, negativen und zynischen Haltung gegenüber den zu betreuenden Personen führen. Die distanzierte, zynische Haltung wiederum resultiert in einer qualitativen Verschlechterung der Beziehung zu den Klienten, was mittelfristig die emotionale Erschöpfung sogar verstärken kann, anstatt sie abzuschwächen. Hier werden also Rückkoppelungsprozesse angenommen (vgl. Abbildung 2.1). Das Erreichen professioneller Ziele ist zunehmend in Frage gestellt, woraus ein Gefühl mangelnder Erfüllung und insbesondere mangelnder persönlicher Kompetenz resultieren kann.

Teilannahmen des Modells von Maslach wurden bestätigt (Leiter & Maslach, 1988), insbesondere die positiven Zusammenhänge zwischen emotional belastenden Beziehungen und emotionaler Erschöpfung sowie zwischen emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation. Eine Untersuchung dreier Lehrkräftestichproben führte, unter zusätzlicher Berücksichtigung von rollenbezogenen Belastungen, ebenfalls zu einer teilweisen Bestätigung des Modells (Byrne, 1994). Hinsichtlich der postulierten Feedbackschlaufen (vgl. Abbildung 2.1) wurde in einer über fünf Jahre angelegten Längsschnittsuntersuchung mit Allgemeinmedizinerinnen (Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld & van Dierendonck, 2000) gefunden, dass Depersonalisation zu einer Verschlechterung der Beziehung mit den Patienten und damit zu einer Erhöhung der emotionalen Belastungen führte, was wiederum im Zusammenhang mit einer Erhöhung der emotionalen Erschöpfung stand. Das Gesamtmodell und insbesondere die Rolle von Distanzierungstechniken und Attributionstendenzen (vgl. Abbildung 2.1) wurde empirisch nicht untersucht, es diente aber oft als heuristisches Rahmenmodell zur Untersuchung einzelner Phasen der Burnoutentwicklung und zur Klärung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen spezifischen Belastungsmerkmalen und den drei Burnoutdimensionen (Schaufeli & Enzmann, 1998).

2.2.2.2 Interpersonale Belastungen, Arbeitsbedingungen und die Rolle der Ressourcen

Die Weiterentwicklung des Modells von Maslach durch Leiter (1991, 1993) ist nicht mehr als rein interpersonales Modell zu betrachten; da es aber enge Bezüge zum Maslach-Modell aufweist, wird es an dieser Stelle, und nicht bei den organisationalen Erklärungsmodellen vorgestellt. Bezüglich der Zusammenhänge zwischen Belastungen, emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation bezieht sich Leiter im Wesentlichen auf die Grundannahmen von Maslach. Dabei unterscheidet er zwischen quantitativen Belastungen wie quantitative Überforderung und qualitativen Belastungen, resultierend aus anforderungsreichen interpersonellen Beziehungen. Unterschiede zum Modell von Maslach ergeben sich hinsichtlich der Annahmen zur Entwicklung des Gefühls mangelnder persönlicher Leistungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang erhalten (mangelnde) organisationale Ressourcen einen wichtigen Stellenwert (vgl. Abbildung 2.2).

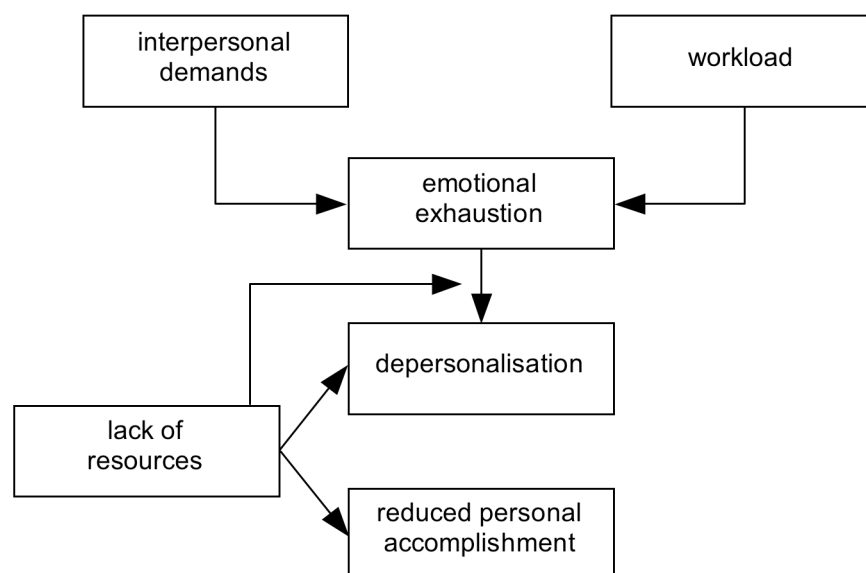


Abbildung 2.2: Burnout-Prozessmodell von Leiter (nach Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 118)

Leiter gibt die Annahme einer sequentiellen Abfolge der drei Burnoutphasen zugunsten der Annahme von parallelen Prozessen auf. In seinem Prozessmodell besteht die Annahme, dass Belastungen und Ressourcen unterschiedlich mit den drei Burnoutdimensionen zusammenhängen. (1) In einem ersten Teilprozess führen analog zu Maslach langandauernde Belastungen zu einer Erschöpfung emotionaler Ressourcen und schliesslich zu Depersonalisation. Das heisst, der emotionalen Erschöpfung wird auch in diesem Modell eine zentrale Rolle zugewiesen. (2) Das Gefühl reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit entwickelt sich in einem zweiten Teilprozess – anders als bei Maslach – unabhängig von emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation. Diese Burnoutkomponente entwickelt sich, wenn ein

Mangel an Ressourcen wie soziale Unterstützung, Qualifizierungsmöglichkeiten, Autonomie und Partizipationsmöglichkeiten zu verzeichnen ist. (3) Ein Mangel an Ressourcen führt aber nicht nur zu einem Gefühl eingeschränkter Leistungsfähigkeit sondern verstärkt in einer dritten Modellannahme die Depersonalisationstendenzen. Schliesslich wird den Ressourcen eine Pufferwirkung zwischen emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation zugeschrieben, indem sie das Bedürfnis nach defensivem Bewältigungsverhalten abschwächen und individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken.

Die Annahme, wonach im Burnoutprozess nicht nur Belastungen sondern auch Ressourcen eine wichtige Rolle spielen können, bedeutet einen Fortschritt für die Burnoutforschung (Demerouti, 1999). Bezüglich der theoretischen Begründung der verschiedenen Burnoutphasen bestehen allerdings auch im Modell von Leiter Unklarheiten. Es ist z.B. nicht unmittelbar einsichtig, weshalb sich Depersonalisation nur bei gleichzeitigem Vorhandensein von emotionaler Erschöpfung entwickeln kann. So wäre es durchaus denkbar, dass Depersonalisationstendenzen im Sinne einer defensiven Bewältigungsstrategie bereits vor der oder parallel zur Entwicklung emotionaler Erschöpfung entstehen. So ist es auch wenig erstaunlich, dass alternative Prozessmodelle vorgeschlagen wurden. Im Unterschied zum Modell von Leiter sehen Golembiewski et al. (1986) Depersonalisation als die Kernkomponente von Burnout. Auch sie beziehen sich zwar auf ein Phasenmodell zur Entwicklung von Burnout, nehmen aber an, dass sich aufgrund von Abgrenzungsprozessen der Mitarbeitenden zunächst Depersonalisation entwickelt, was in der Folge zu einem Gefühl mangelnder Erfüllung und Kompetenz führen kann. Emotionale Erschöpfung entwickelt sich erst als Konsequenz dieser Prozesse.

Vorhandene Untersuchungen unterstützen tendenziell eher das Modell von Leiter (Lee & Ashforth, 1993; Cordes, Dougherty & Blum, 1997). In empirischen Überprüfungen des Modells konnte der erste Teilprozess des Modells bestätigt werden. Houkes und Janssen (1999) fanden z.B., dass emotionale Erschöpfung tatsächlich als Mediator zwischen Arbeitsbelastungen und Depersonalisation fungiert; ebenso gefunden wurde die tendenziell unabhängige Entwicklung des Gefühls mangelnder Leistungsfähigkeit (Lee & Ashforth, 1993). Die Annahmen von Leiter erhielten auch durch Ergebnisse einer Metaanalyse von Lee und Ashforth (1996) unter Einbezug von 61 Untersuchungen teilweise Unterstützung. Tatsächlich standen vor allem Belastungen, nicht aber Ressourcen, im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung. Entgegen dem Modell von Leiter fanden sich aber auch substantielle Zusammenhänge zwischen Belastungen und Depersonalisation. Die relativ unabhängige Entwicklung des Gefühls mangelnder persönlicher Leistungsfähigkeit konnte ebenfalls tendenziell bestätigt werden.

In jüngster Zeit haben van Dierendonck et al. (2001) sogar ein drittes Prozessmodell postuliert, mit der Entwicklungsrichtung reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit → Depersonali-

sation → emotionale Erschöpfung. Interessant an dieser Studie ist, dass sie auf fünf bestehenden Längsschnittuntersuchungen basiert (Leiter, 1990; Lee & Ashforth, 1993; Leiter & Durup, 1996; Bakker, Schaufeli, Sixma et al., 2000; van Dierendonck, Schaufeli & Buunk, 2001a), die in einer Sekundärauswertung analysiert wurden. Die primäre Rolle, die van Dierendonck et al. dem Gefühl mangelnder persönlicher Erfüllung und Kompetenz zuweisen, begründen sie mit der in der Literatur oft zitierten wichtigen Rolle professioneller Kompetenzmerkmale, insbesondere hinsichtlich seiner positiven Wirkung für Wohlbefinden und Gesundheit (Sonnentag & Frese, 2003).

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass bezüglich der Entwicklungsphasen von Burnout keine gesicherten Erkenntnisse existieren. Bestehende Untersuchungen fokussieren sehr stark auf die drei konstituierenden Burnoutkomponenten (Demerouti, 1999); die situativen und organisationalen Entstehungsbedingungen wurden weniger systematisch untersucht. Systematische Untersuchungen, unter Einbezug von mehr als zwei Erhebungszeitpunkten, Berufsanfängern und berufserfahrenen Personen, interindividuellen Differenzen, Überforderungs- bzw. Unterforderungsmerkmalen und unter Berücksichtigung verschiedener Berufsgruppen, bilden bisher die Ausnahme (Ashforth & Lee, 1997).

Die Rolle des Gefühls reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit als immanenter Teil im Burnoutprozess ist aus verschiedenen Gründen unklar (Büssing & Glaser, 2000). Erstens wird auf der Basis der gefundenen Zusammenhänge in verschiedenen Übersichtsarbeiten darauf hingewiesen, dass emotionale Erschöpfung und Depersonalisation die Kernfaktoren von Burnout darstellen (Lee & Ashforth, 1996; Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli & Enzmann, 1998; Cooper et al., 2001). Zweitens sollte das Verhältnis reduzierter persönlicher Leistungsfähigkeit zu Merkmalen der Person wie z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geklärt werden. In der neueren Version des Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson & Leiter, 1997) wird dieser Eindruck noch verstärkt, indem die Dimension reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit durch eine Dimension professionelle Wirksamkeit ersetzt wird. Drittens unterstützen empirische Untersuchungen die Modellannahme von Leiter (1993), wonach sich diese Burnoutkomponente relativ unabhängig von den beiden anderen Dimensionen entwickelt (Lee & Ashforth, 1993, 1996).

2.2.3 Tätigkeits- und organisationsbezogene Modelle

Die von Schaufeli und Enzmann (1998) als dritte Gruppe von Erklärungsmodellen eingeführten organisationalen Ansätze folgen keiner einheitlichen theoretischen Grundlage. Ihnen gemeinsam ist die Annahme, dass Burnout ein negatives tätigkeitsbezogenes Phänomen darstellt, das wesentlich durch Merkmale der Arbeitsorganisation determiniert wird. Einige Ansätze sind theoriegeleitete Analysen organisationaler Merkmale, verschiedentlich ist aller-

dings zu beobachten, dass die relevanten arbeitsbezogenen Belastungen erst post-hoc, auf der Basis empirischer Beobachtungen bestimmt werden (Demerouti, 1999).

Wie schon bei den interpersonalen Ansätzen dargestellt, werden bereits im Modell von Maslach (1976, 1982) und insbesondere in den Modellen von Leiter (1993) und Golembiewski et al. (1986) organisationale Belastungen wie quantitative Überforderung und Ressourcen wie Autonomie und Partizipationsmöglichkeiten angesprochen. In den letzten zwei Jahrzehnten wurde eine ganze Reihe von tätigkeitsbezogenen und organisationalen Merkmalen hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit Burnout untersucht (Leiter & Maslach, 1999).

Cherniss (1980, 1995) hat in seinem Modell 26 Beschäftigte aus dem Dienstleistungsbereich mehrmals zu Beginn und während ihrer Laufbahn interviewt. Sein Modell ist kein rein organisationales; vielmehr entwickelt er eine interaktionistische Perspektive, in der auch Merkmale der Person wie die Karriereorientierung eine wesentliche Rolle spielen. Burnout versteht er als fortschreitenden Prozess, in dem sich Einstellungen und Verhalten der Mitarbeitenden als Reaktion auf Belastungen in der Arbeitstätigkeit verändern. Am Ausgangspunkt von Burnout stehen ursprünglich engagierte Berufstätige, die hohe Erwartungen an ihre Berufstätigkeit haben, die aber aufgrund ungünstiger Arbeitsbedingungen einen Realitätsschock erleben. Cherniss unterscheidet folgende Arbeitsmerkmale, die diesen Prozess verursachen können: ein fehlendes Einführungsprogramm für Berufseinsteiger, hohe quantitative Arbeitsbelastungen, ungenügende Anreize, eine mangelnde Aufgabenvielfalt in der direkten Interaktion mit Klienten, geringe Autonomie, eine Diskrepanz zwischen Zielen der Organisation und persönlichen Werten sowie soziale Isolation. Die damit verbundenen Einstellungsänderungen, die bei Cherniss als Burnout bezeichnet werden, zeigen sich in der Form eines verringerten Anspruchsniveaus, einer erhöhten Gleichgültigkeit, emotionaler Distanz, Idealismusverlust, von Arbeitsentfremdung und durch eine zunehmende Gewichtung von Eigeninteressen.

Die postulierten Zusammenhänge wurden in verschiedenen Studien untersucht (Burke & Greenglass, 1989, 1995; Cherniss, 1995). Die wichtige Rolle der Arbeitsbedingungen konnte dabei tendenziell bestätigt werden, der Einfluss von Personmerkmalen wie Karriereorientierung blieb aber uneindeutig. So zeigten sich die negativen Einstellungsänderungen durchaus nicht nur bei ursprünglich stark engagierten Personen. Obwohl die genannten Arbeitsbelastungen relativ allgemeiner Art sind, erfolgte eine Überprüfung des Modells nur bei Dienstleistungstätigkeiten. Schliesslich beschränkt sich bei Cherniss Burnout auf verschiedene negative Einstellungsänderungen. Das Konzept bleibt aufgrund der Breite möglicher Veränderungen relativ unscharf und vernachlässigt die in der Literatur oft zitierte Erschöpfungsdimension (Demerouti, 1999).

In der überarbeiteten Version des Burnoutmodells von Maslach (Maslach & Leiter, 1997) erhalten organisationale Merkmale eine wichtige Rolle. Maslach (1998, S. 74) weist auf das Potenzial dieser Annahme für die Erklärung von Burnout hin, „given that the research shows that burnout is largely a product of the organizational context, even it is expressed on an individual level“. Gemäss diesem Modell entsteht Burnout aus einem chronischen Ungleichgewicht, bei dem die Tätigkeit dem Mitarbeitenden mehr abverlangt, als dieser zu leisten im Stande ist und weniger gibt, als der Mitarbeitende gern möchte; diese Definition kommt allgemeinen Stressdefinitionen sehr nahe (Zapf & Semmer, 2004). Die Autoren machen Querverweise zum Modell von Schaufeli und Kollegen (Buunk & Schaufeli, 1993), beziehen sich aber primär auf Grundannahmen der „Person-Environment-Fit“-Ansätze (Harrison, 1978). Gemäss diesen Annahmen steigt die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung von Burnout mit dem Missverhältnis (mismatch) zwischen Personen- und Tätigkeitsmerkmalen. Mögliche Missverhältnisse beziehen sich auf sechs verschiedene Ebenen der Tätigkeit und der Arbeitsbedingungen (Maslach, 1998, S. 75).

"work overload: People have to do too much in too little time with too few resources

lack of control: People have little control over the work they do (i.e. having no opportunities to make choices and decisions, using one's abilities to think and solve problems)

insufficient reward: employees are treated inequitably, and respect and self-worth are not confirmed

Breakdown of community occurs when people loose a sense of positive connection with others in the workplace (i.e. a loose and non-supportive social fabric, social isolation and chronic and unresolved problems)

Absence of fairness occurs when there is a lack of a system of justice and fair procedures which maintain mutual respect in the workplace

value conflict occurs when there is a mismatch between the requirements of the job and people's personal principles."

Die Autoren weisen darauf hin, dass Missverhältnisse in diesen Bereichen nicht völlig unabhängig auftreten. Im Gegensatz zur ursprünglichen Konzeption von Maslach (1976), die primär für personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten Gültigkeit beanspruchte, können die postulierten Ungleichgewichte unabhängig von der spezifischen Tätigkeit auftreten. Emotionale Arbeitsbelastungen aufgrund schwieriger Interaktionen stellen in diesem Modell nur eine von verschiedenen Quellen möglicher Ungleichgewichte dar.

Obwohl die organisationalen Ansätze zu Burnout keine gemeinsame konzeptuelle Wurzel haben, kommen sie hinsichtlich der potenziell belastenden Merkmale der Tätigkeit und der

Organisation zu recht ähnlichen Ergebnissen (Schaufeli & Enzmann, 1998). Als belastend werden insbesondere quantitative und qualitative Über- bzw. Unterforderung, mangelnde Autonomie und Kontrolle, unzureichende Gratifikationen, inkongruente Ziele und Werte sowie mangelnde soziale Unterstützung angesehen.

Leiter und Maslach (1999) machen jedoch selber darauf aufmerksam, dass ein allgemein akzeptiertes Modell zur Wirkung organisationaler Merkmale auf Burnout zur Zeit noch aussteht. Zudem bleibt in den bis hier besprochenen Modellen relativ unklar, wie es aufgrund von Tätigkeitsmerkmalen, Arbeitsbedingungen und organisationalen Strukturen zu Fehlbeanspruchungen kommen kann. Viele Untersuchungen bleiben bei der Darstellung empirisch gefundener Zusammenhänge, ohne dass Annahmen zu den zugrundeliegenden Prozessen dargelegt würden. In diesem Zusammenhang bieten sich handlungspsychologische Belastungskonzepte als möglicher Bezugsrahmen an.

2.2.3.1 Anforderungen, Belastungen, Burnout: handlungspsychologische Konzepte

Das Konzept aufgabenbezogener Anforderungen bzw. Belastungen basiert auf der arbeitspsychologischen Handlungsregulationstheorie (vgl. z.B. Hacker, 1986; Volpert, 1987). Die Handlungsregulationstheorie bezieht sich auf allgemeinspsychologische Grundlagen, beschäftigt sich aber schwerpunktmässig mit dem Arbeitshandeln und insbesondere mit dessen Steuerung bzw. Regulation. Handlungen bilden dabei „die kleinste psychologische Einheit der willensmässig gesteuerten Tätigkeiten. Die Abgrenzung dieser Handlungen erfolgt durch das bewusste Ziel, das die mit einer Vornahme verbundene Vorwegnahme des Ergebnisses der Handlung darstellt“ (Hacker, 1986, S. 73). Arbeitshandeln wird also als zielorientiertes Handeln verstanden. Der Begriff Handlungsregulation bezieht sich auf die psychischen Prozesse, die mit der Zielbildung, der Orientierung und der Generierung von Plänen, der Entscheidung für einen Plan, der Planausführung und Überwachung sowie der Rückmeldung und Verarbeitung des Handlungserfolgs bzw. -misserfolgs, verbunden sind (Hacker, 1986). Damit verbunden können Arbeitsaufgaben nach der Ausprägung der mit ihnen verbundenen Anforderungen an Denk- und Planungsprozesse unterschieden werden (Leitner et al., 1993; Oesterreich, Leitner & Resch, 2000). Das selbstständige Setzen von Zielen, die Entwicklung von Handlungsplänen und das Treffen von Entscheidungen über aufgabenbezogene Vorgehensweisen inklusive der Handlungskontrolle sind Anforderungen, die als Regulationserfordernisse bezeichnet werden. Hohe Regulationserfordernisse, so die Annahme, haben positive Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf das Befinden und die Gesundheit der arbeitenden Personen (Oesterreich, 1998). Anforderungen im Sinne von Regulationserfordernissen werden in handlungsregulationstheoretischen Modellen prinzipiell von psychischen Belastungen unterschieden. Im Gegensatz zu anderen Modellen wie etwa dem Belastungs-Beanspruchungskonzept wird hier der Belastungsbegriff grundsätzlich ne-

gativ verwendet (Oesterreich, 2001). Belastungen treten auf, wenn die konkreten Durchführungsbedingungen der Arbeit in Widerspruch zur Zielerreichung stehen, „ohne dass der Arbeitende diesen Behinderungen effizient – durch prinzipielle Beseitigung der Behinderung – begegnen kann“ (Oesterreich et al., 2000, S.109). Das heisst, mit Arbeitsbelastungen sind hier solche Arbeitsbedingungen gemeint, "die den Menschen bei der Erreichung des Handlungsziels behindern und ihm (überflüssigerweise) deshalb zusätzlichen Handlungsaufwand abfordern" (Lüders, 1999, S. 365). Da derartige Belastungen mit einer Behinderung der Handlungsregulation verbunden sind, werden sie Regulationsbehinderungen genannt. Die Ausarbeitung des Konzepts der Regulationsbehinderungen erfolgte im Zusammenhang mit der Entwicklung von Arbeitsanalyseverfahren, die u.a. erfolgreich im Produktions- bzw. Verwaltungsbereich eingesetzt worden sind (Leitner et al., 1987; Leitner et al., 1993; Lüders, 1999; Oesterreich et al., 2000). Als zentrales Bestimmungsmerkmal werden Belastungen hier als objektivierbare aufgabenbezogene Beeinträchtigungen der Handlungsregulation angesehen, die – etwa im Unterschied zum bekannten transaktionalen Stresskonzept von Lazarus (Lazarus & Launier, 1978; Lazarus & Folkman, 1984) – unabhängig von Bewertungsprozessen der betroffenen Person bestimmt werden können. Regulationsbehinderungen treten entweder in der Form von Regulationsüberforderungen oder aber als Regulationshindernisse auf. Mit Regulationsüberforderungen sind mehr oder weniger dauerhafte Behinderungen am Arbeitsplatz wie z.B. Zeitdruck und monotone Arbeitsbedingungen gemeint, welche die menschliche Regulationsfähigkeit nach einiger Zeit, z.B. im Verlauf eines Arbeitstags, überfordern. Regulationshindernisse sind mit der Arbeitsaufgabe verbundene Arbeitsbedingungen, die den Arbeitsablauf unmittelbar behindern. Beispiele sind fehlende Informationen, unzuverlässige Arbeitsmittel oder häufige Unterbrechungen. Diese Hindernisse führen dazu, dass die arbeitende Person zusätzlichen Handlungsaufwand leisten muss, um das gewünschte Arbeitsergebnis zu erreichen. Zudem kosten Regulationshindernisse in der Regel Zeit, so dass wachsender Zusatzaufwand schnell einmal in Zeitdruck umschlagen kann, „wenn Behinderungen der Arbeitsausführung so viel Zeit kosten, dass Aufgabenziele gefährdet werden oder in Konflikt geraten“ (Moldaschl, 2001, S.148). Man muss entweder schneller arbeiten, wählt evtl. riskantere Handlungsweisen, nimmt Qualitätsverluste in Kauf, um in der vorgegebenen Zeit mit seiner Arbeit fertig zu werden oder aber man dehnt die Arbeitszeit aus, was oft mit Überstunden verbunden ist. Analysen im Rahmen der sogenannten AIDA-Längsschnittstudie (Leitner et al., 1993; Leitner, 1999; Leitner & Resch, 2005) zeigten, dass Regulationsbehinderungen und daraus resultierender Zusatzaufwand tatsächlich zu einer Beeinträchtigung der psychosozialen Gesundheit führen können. Diese Untersuchung erhält deshalb besondere Bedeutung, weil die Analyse der Arbeitsbedingungen mittels Tätigkeitsbeobachtungen vorgenommen wurde (Leitner et al., 1993), d.h. die Bedingungsanalyse erfolgte unabhängig von subjektiven Einschätzungen der Betroffenen. Gesundheitsmerkmale wurden per Fragebogen erhoben, gefragt wurde nach psychosomatischen Beschwerden, nach Ängstlichkeit und nach körperli-

chen Beschwerden und Krankheiten. Die Gesundheitsindikatoren wurden dabei zeitversetzt zu den Beobachtungsinterviews am Arbeitsplatz erhoben. Die zeitverzögerten gesundheitsbezogenen Effekte fielen relativ deutlich aus. Wer zum Zeitpunkt der bedingungsbezogenen Analyse psychischen Belastungen ausgesetzt war, fand sich z.B. mit 70% Wahrscheinlichkeit ein Jahr später in einer Gruppe mit erhöhten psychosomatischen Beschwerden (Leitner, 1999). Bezüglich der Wirkrichtung zeigt sich also, dass die Höhe des durch Regulationsbehinderungen hervorgerufenen Zusatzaufwands die Ausprägung verschiedener Gesundheitsmerkmale beeinflussen kann. Regulationsbehinderungen können also zu Fehlbeanspruchungen führen, damit stellt sich die Frage ob sie auch für die Entwicklung von Burnout relevant sind.

2.2.3.2 Ein Vier-Stufen-Prozessmodell zur Entstehung von Burnout

Um der eben gestellten Frage nachzugehen, haben Büssing und Glaser (2000) auf der Basis des Konzepts der Regulationsbehinderungen (Leitner et al., 1993; Leitner, 1999) und des Burnoutkonzepts von Leiter (1993) ein Vier-Stufen-Prozessmodell zur Entstehung von Burnout entwickelt (vgl. Abbildung 2.3).

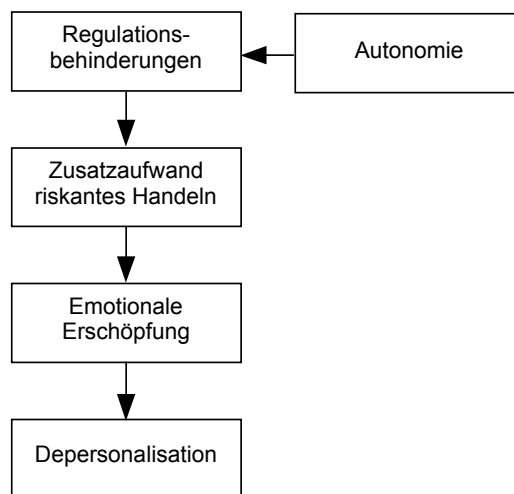


Abbildung 2.3: Vier-Stufen-Prozessmodell zur Entstehung von Burnout (Büssing & Glaser, 2000)

Grundsätzlich unterscheiden die Autoren ebenfalls zwischen Regulationsanforderungen und Regulationsbehinderungen (Leitner et al., 1993; Leitner, 1999). Allerdings definieren die Autoren Arbeitsbelastungen mit Bezug zum Konzept widersprüchlicher Arbeitsanforderungen (Moldaschl, 1991, 2001) nicht nur als Regulationsbehinderungen im engeren Sinne. Zusätzlich verstehen sie auch Widersprüche zwischen Aufgaben und Aneignungsbedingungen im Sinne von Lernbehinderungen sowie Widersprüche zwischen Aufgabenzielen (a.a.O.) als Belastungen, die zu Burnout führen können.

Glaser und Büssing nehmen an, dass diese Belastungen zu sogenannten Folgen erster Ordnung führen. Insbesondere wird die arbeitende Person dazu gezwungen, Zusatzaufwand zu leisten, bzw. es kommt zu fehlerhaften oder riskanten Handlungen. Damit wird „ein objektives Bewältigungshandeln, also ein aktives, beobachtbares Tun in der Arbeit beschrieben, um mit der widersprüchlichen Situation fertig zu werden“ (Glaser & Büssing, 1996, S. 89). Wie aus Abbildung 2.3 deutlich wird, weisen die Autoren diesen Folgen erster Ordnung eine Mediationsfunktion zwischen dem Auftreten von Regulationsbehinderungen und emotionaler Erschöpfung zu. Sie postulieren, dass Regulationsbehinderungen nicht direkt, sondern z.B. über Zusatzaufwand vermittelt zu emotionaler Erschöpfung führen. Den Folgen erster Ordnung wird damit für die Entwicklung von Burnout eine zentrale Rolle beigemessen.

Depersonalisation entsteht analog zu den Modellvorstellungen von Leiter (1993; vgl. Abschnitt 2.2.2.2) als Funktion der emotionalen Erschöpfung. Reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit beziehen sie nicht in ihr Modell ein (Büssing & Glaser, 2000).

In Bezug auf die Rolle der Ressourcen kritisieren die Autoren die Modellannahme von Leiter (1993), der von einer uniformen direkten Wirkung so verschiedener Merkmale wie Autonomie, soziale Unterstützung und Kooperation durch Klienten auf Burnout ausgeht. Tatsächlich fanden sich in einer Untersuchung des Leiter-Modells (Houkes & Janssen, 1999) keine substantiellen Zusammenhänge zwischen diesen Ressourcen und Burnout. Büssing und Glaser (2000) betonen, dass theoretisch zwischen aufgabenbezogenen und individuellen Ressourcen unterschieden werden sollte und betrachten Autonomie als zentrale aufgabenbezogene Ressource, die einen direkten Einfluss auf Merkmale der Tätigkeit und somit auch auf das Auftreten von Regulationsbehinderungen hat. Im Gegensatz dazu hat Leiter (1993) keinen direkten Zusammenhang zwischen Ressourcen und den Arbeitsbedingungen postuliert. Büssing und Glaser beziehen sich bei ihrer Argumentation auf die Handlungsregulationstheorie (Hacker, 1986; Frese & Zapf, 1994), in der angenommen wird, dass Autonomie bedeutet, dass man auf die Arbeitsbedingungen und zielbezogene Aktivitäten direkten Einfluss nehmen kann.

In einer Studie mit Pflegekräften fanden Büssing und Schmitt (Büssing & Schmitt, 1998) erste Evidenz dafür, dass Regulationsbehinderungen und ihre Konsequenzen neben anderen organisationalen und sozialen Belastungen für die Burnoutentwicklung eine wesentliche Rolle spielen. In einer weiteren Untersuchung mit 482 Pflegekräften aus vier Spitälern (Büssing & Glaser, 2000) untersuchten die Autoren die Rolle verschiedener Regulationsbehinderungen wie fehlende Informationen, motorische Erschwerungen, Unterbrechungen durch Personen und Unterbrechungen durch Funktionsstörungen bzw. Blockierungen. Die Folgen erster Ordnung, hier Zusatzaufwand und riskante Handlungen, erhoben sie einerseits mittels Fragebogenerhebungen. Zusätzlich führten sie zur Erfassung dieser Tätigkeitsmerkmale 32

Ganzschichtbeobachtungen durch. Autonomie und Burnout wurden ebenfalls per Fragebogen erfasst.

Hinsichtlich der Übereinstimmung zwischen den Tätigkeitsbeobachtungen und den Fragebogenergebnissen ergab sich eine Rangkorrelation von .73, Probleme gemeinsamer Methodenvarianz (Spector & Brannick, 1995) können damit als moderat eingestuft werden. Resultate hierarchischer Regressionsanalysen unterstützen das Modell hinsichtlich der zwei postulierten Mediationsfunktionen. Der Zusammenhang zwischen Regulationsbehinderungen und emotionaler Erschöpfung wurde komplett durch die Merkmale Zusatzaufwand und riskantes Handeln mediiert; hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation fand sich eine partielle Mediation. Zusätzliche Pfadanalysen bestätigten diese Resultate im Wesentlichen, auch in Bezug auf die Modellannahmen zur Rolle der Autonomie.

Die Ergebnisse der AIDA-Längsschnittstudie (Leitner et al., 1993; Leitner, 1999) zeigten, dass Regulationsbehinderungen und daraus resultierender Zusatzaufwand zu einer Beeinträchtigung der psychosozialen Gesundheit führen können. Die Untersuchungen des Modells von Büssing und Glaser (2000) bieten darüber hinaus erste Evidenz dafür, dass Zusatzaufwand und riskantes Handeln den Zusammenhang zwischen Regulationsbehinderungen und emotionaler Erschöpfung mediiieren kann.

2.3 Ein Arbeitsmodell für die empirische Analyse der ersten Teilstudie

In diesem Abschnitt wird auf der Basis der dargelegten Ansätze ein Arbeitsmodell entworfen, das im empirischen Teil der ersten Teilstudie untersucht werden soll. Das Arbeitsmodell bezieht sich auf Merkmale der Arbeitstätigkeit und der Arbeitsbedingungen und kann im Sinne von Schaufeli und Enzmann (1998) als organisationaler Ansatz zur Erklärung von Burnout betrachtet werden. Dieser Ansatz wird einerseits gewählt, weil Übersichtsarbeiten und Metaanalysen (Cordes & Dougherty, 1993; Lee & Ashforth, 1996; Demerouti, 1999) zeigen, dass Aufgaben- und Organisationsmerkmale oft stärkere Zusammenhänge mit Burnout aufweisen als interpersonale Belastungen, demografische Merkmale und Persönlichkeitsmerkmale. Andererseits wurden im Rahmen von personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten organisationale Belastungen und Ressourcen weniger oft untersucht als Belastungen der Interaktion und der Personmerkmale.

2.3.1 Arbeitsbelastungen und Fehlbeanspruchungen

Gemäss Leiter (1993) bilden quantitative Belastungsmerkmale und die langandauernde, kontinuierliche Zuwendung zu Dienstleistungsempfängern wesentliche Voraussetzungen für die

mittelfristige Erschöpfung emotionaler Ressourcen. Diese Annahme wird auch im Arbeitsbelastungs-Ressourcen-Modell von Demerouti et al. (2001) übernommen. Demerouti et al. (2001) beziehen sich hinsichtlich des Zusammenhangs von Arbeitsbelastungen und Erschöpfung auf das Kontrollmodell zum Belastungsmanagement von Hockey (1997). Hockeys Modell beruht auf der Beobachtung, dass Menschen in der Regel Belastungen nicht passiv erdulden sondern ihre Aufgabenziele trotz widriger Umstände zu erreichen suchen und dass sie dabei oft zumindest kurzfristig erstaunlich erfolgreich sind. Damit wird berücksichtigt, dass die meisten Burnoutkonzepte mehr oder weniger deutlich betonen, dass sich Burnout in der mittel- bis langfristigen beanspruchungswirksamen Auseinandersetzung der Person mit ihrer Arbeitsaufgabe und den damit verbundenen Ausführungsbedingungen entwickelt. Allgemein ausgedrückt heisst dies, dass psychische Beanspruchung „als eine Beanspruchung durch Informationsverarbeitungsprozesse“ (Richter & Hacker, 1998, S. 36) verstanden wird. „Informationsverarbeitung schliesst dabei sowohl kognitive als auch motivationale, volitionale und emotionale Aspekte ein“ (a.a.O.). Diese Informationsverarbeitungsprozesse werden begleitet durch eine Veränderung physiologischer Parameter, die unter normalen Umständen reversibel und damit für die betroffene Person unproblematisch ist. Fehlbeanspruchungen sind möglicherweise zu verzeichnen, wenn aufgrund zu starker oder zu lange andauernder Belastungen eine Verzögerung der Rückbildung auf den Ruhewert zu verzeichnen ist (McEwen, 1998; Rau, 2001). Das heisst also, dass bei Beanspruchungsreaktionen nicht nur die Intensität der physiologischen Reaktionen, die in der Regel als Abweichung vom Ruhewert erhoben wird, sondern auch ihr Zeitverlauf entscheidend ist (Zapf & Semmer, 2004). Starke Beanspruchungsreaktionen können durchaus funktional sein, wenn die Rückstellung auf den Ruhewert schnell erfolgt (Frankenhaeuser, 1986). Mangelnde Rückstellungsgeschwindigkeit bzw. mangelndes „unwinding“ kennzeichnet dagegen eine ungenügende Bewältigungsreaktion (Meijman & Mulder, 1998). Diese disfunktionalen Prozesse können schliesslich mit einer negativen Veränderung des subjektiven Befindens einhergehen, möglicherweise sind u.a. Erschöpfungssymptome zu befürchten.

2.3.2 Die Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption

Die Annahmen von Hockey zum aktiven Umgang mit Belastungen korrespondieren mit der Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption von Hacker (1991; Richter & Hacker, 1998), in der ebenfalls die Annahme einer passiv erlittenen Belastung zugunsten der Annahme einer aktiven „Auseinandersetzung in einer veränderten Tätigkeitsregulation unter den Voraussetzungen verfügbaren Tätigkeitsspielraums“ (Richter & Hacker, 1998, S. 37) aufgegeben wird. Im Unterschied zum klassischen Belastungs-Beanspruchungskonzept ist das Auftrags-Auseinandersetzungskonzept (AAK) dynamischer angelegt. Es nimmt Bezug zur Annahme, dass Arbeitsaufträge durch die tätige Person redefiniert werden (Hackman & Oldham, 1975).

Beanspruchungsfolgen *entstehen* gemäss Hacker (1991, S. 50) „in der Regulation von Tätigkeiten, *verändern* diese Regulation und *äussern* sich in ihr als zielgerichtete Auseinandersetzung mit Aufträgen“. Diese Auseinandersetzung wird sichtbar durch die gewählte Arbeitsweise. Hacker (a.a.o.) nimmt weiter an, dass sich Beanspruchungsfolgen aus den Beziehungen „zwischen den *Anforderungen* des Auftrags mit seinen Ausführungsbedingungen und den *Leistungsvoraussetzungen* des Arbeitenden sowie zwischen dem *Auftrag* und den *Zielen* des Arbeitenden“ entstehen. Veränderungen der Anstrengungsregulation sind dabei abhängig von Bewertungen dieser Beziehungen. Wichtig ist aber, dass sich der arbeitende Mensch zwar aktiv und antizipierend mit seiner Aufgabe und den Ausführungsbedingungen auseinandersetzt, dass aber andererseits diese Aktivitäten nicht unabhängig von Tätigkeitsmerkmalen wie z.B. dem Tätigkeitsspielraum betrachtet werden können. Das heisst „objektiv gleiche Aufträge können daher bei Freiheitsgraden für die Ausführungsweise in Abhängigkeit von der gewählten Strategie zu unterschiedlichen Leistungen mit verschiedenen Beanspruchungsfolgen führen“ (Richter & Hacker, 1998, S. 37). Die letztgenannte Annahme bildet die Grundlage dafür, dass hier nicht davon ausgegangen wird, dass sich emotionale Erschöpfung im Burnoutprozess zwingend primär entwickeln muss. Zwar ist dieser Prozess mit einiger Wahrscheinlichkeit in vielen Fällen zu beobachten, dafür spricht auch die empirische Evidenz. Bei gegebenem Tätigkeitsspielraum ist es aber ebenso denkbar, dass Distanzierungsprozesse den Ausgangspunkt für Burnoutprozesse darstellen oder zumindest parallel zur Entwicklung von Erschöpfungssymptomen erfolgen. Das ist vor allem dann denkbar, wenn zwar Handlungsspielräume vorhanden sind, aber z.B. keine Entscheidungen bezüglich der Arbeitsorganisation möglich sind. Exemplarisch kann dies anhand einer Pflegekraft erklärt werden, die zwar bis zu einem bestimmten Punkt entscheiden kann, wann sie administrative Aufgaben oder Aufräumarbeiten erledigen will oder wann sie sich den Patienten widmet, die aber keinen Einfluss darauf hat, wieviele Patienten sie betreuen muss. Fühlt sie sich durch schwierige Patientenkontakte belastet, versucht sie evtl. den Patientenkontakt zugunsten der Aufräum- und Administrationsarbeiten zu reduzieren. Obwohl zu diesem Zeitpunkt noch nicht von Depersonalisation gesprochen werden kann, droht doch mittelfristig eine verstärkte Distanzierung von den Patienten. Mit diesen Ausführungen wird allerdings auch deutlich, dass hier *nicht* davon ausgegangen wird, dass sich Bewältigungsverhalten als rein subjektiver Prozess verstehen lässt, wie dies z.B. im transaktionalen Stresskonzept von Lazarus postuliert wird (Lazarus & Launier, 1978; Lazarus & Folkman, 1984). Vielmehr stellt sich die Frage, was die arbeitende Person angesichts bestehender Arbeitsanforderungen und Handlungsmöglichkeiten tun muss oder kann, um mit der Arbeitssituation fertig zu werden, ohne dabei allzu weit von den Leistungserwartungen abzuweichen (Moldaschl, 2001). Mit der Annahme, dass objektive Möglichkeiten der Bewältigung bestehen, die sowohl mit Zwängen als auch mit Handlungsalternativen verbunden sein können, soll verhindert wer-

den, dass sich die Analyse zu schnell auf das Subjekt ausrichtet. Insbesondere darum, weil Arbeitstätige oft nicht frei wählen, wie sie Belastungssituationen bewältigen wollen. Oft haben sie nur eine oder nur wenige Handlungsoptionen. Damit wird hier Bewältigung (Coping) auch nicht als Ressource definiert, die allein im Interesse des Arbeitnehmenden genutzt werden kann, sondern als Handlungsanforderung, die erst bei günstigen Arbeitsbedingungen als Ressource wirken kann (Moldaschl, 1991).

2.3.2.1 Destabilisierung und Restabilisierung der Handlungsregulation

Oft erfolgt also bei gegebener Belastung *kurzfristig* keine automatische Verschlechterung der Arbeitsleistung (Hockey, 1997; Richter & Hacker, 1998; Zapf & Semmer, 2004). Allerdings droht eine Destabilisierung der Handlungsregulation (Richter & Hacker, 1998). Da es bei der vorliegenden Arbeit weniger um die kurzfristigen Zusammenhänge zwischen Belastung, Beanspruchung und Leistung sondern um die möglicherweise daraus resultierenden mittelfristigen Konsequenzen für die Entwicklung von Burnout geht, stellt sich die Frage, welche Strategien der arbeitenden Person für die kompensatorische Stabilisierung der Handlungsregulation zur Verfügung stehen (a.a.O.) und welche Kosten möglicherweise mittelfristig mit diesen Strategien verbunden sind (Schönpflug, 1983). Die Bewältigung von Aufgaben durchläuft gemäss Hacker (1991; Richter & Hacker, 1998) einerseits Destabilisierungen und andererseits Restabilisierungen der Handlungsregulation, wobei die Autoren drei Stabilisierungsmöglichkeiten der Tätigkeitsregulation unter Belastung nennen: (1) eine Aufwandssteigerung durch das Einbeziehen zusätzlicher Regulationsvorgänge, (2) eine Strategieveränderung in der Auftragsbearbeitung und (3) eine Ziel- bzw. Anspruchsniveau-Verschiebung. Für die Frage nach der Entstehung von Burnout ist die Annahme von Hacker wichtig, wonach Strategien der Restabilisierung selbst beanspruchungsrelevant sind und später möglicherweise zu einer beschleunigten Destabilisierung beitragen können.

Stabilisierungsstrategie 1: Aufwandssteigerung

Die erste Strategie, eine Aufwandsteigerung, äussert sich in der Form einer spezifischen reaktiven Anspannungsteigerung und, wie bereits im vorigen Abschnitt beschrieben, einer unspezifischen allgemeinen Aktivierung (Richter & Hacker, 1998). Hockey (1997) nimmt diesen Gedanken ebenfalls auf und spricht von einer Aktivierung des sympathischen Nervensystems und der Erhöhung der subjektiven Anstrengung. Er nennt diese Prozesse aktive Bewältigungsstrategien (active coping) und bezieht sich dabei auf die Arbeiten von Frankenhaeuser (1986) und deren Annahmen zum Umgang mit herausfordernden Situationen (effort without distress). Da allerdings davon ausgegangen wird, dass mentale Ressourcen und damit die Möglichkeiten der Anstrengungserhöhung begrenzt sind (Schönpflug, 1983; Richter & Hacker, 1998), kann diese Strategie nicht über beliebig lange Zeit fortgeführt werden. Je länger die Aktivierung und die Anstrengungssteigerung anhalten, desto höher werden die

damit verbundenen physiologischen und psychologischen Kosten für die betroffene Person (Hockey, 1997). Eine Aufwandssteigerung zur Erreichung der Aufgabenziele, z.B. wenn Regulationshindernisse vorliegen, ist zudem mit verminderter Effizienz verbunden. Es muss ja bei gleichbleibendem Ertrag mehr Aufwand betrieben werden (Meijman & Mulder, 1998), der sich neben einer Erhöhung der reaktiven Anstrengung in Form einer erhöhten Aktivierung physiologischer Parameter manifestiert. Diese Annahmen sind im Prinzip kompatibel mit dem Konzept der Regulationsbehinderungen (Leitner et al., 1993; vgl. Abschnitt 2.2.3.1). Der hier vertretene Ansatz ist allerdings insofern zunächst allgemeiner gehalten, als nicht nur der handlungsbezogene Zusatzaufwand als beanspruchungsrelevant angesehen wird, sondern auch der durch aufgabenirrelevante oder zumindest aufgabenferne Kognitionen entstehende mentale Aufwand, den eine Person leisten muss. Zusätzlicher Regulationsaufwand kann sich also ebenso durch äussere Aktivitäten wie motorische Akte und verbales Verhalten als auch durch innere Vorgänge wie kognitive Aktivitäten ergeben. Die Regulierung „innerer Zustände (physiologische Erregung, kognitive Planungsprozesse) steht dabei ebenso im Dienste der nach aussen gerichteten Handlung wie umgekehrt die Einwirkung auf die Umgebung der Regulierung innerer Zustände dienlich sein kann“ (Wieland & Baggen, 1999; S. 7). So ist es z.B. möglich, dass eine schwierige Interaktion mit einem Patienten, der unangemessene Anforderungen an Pflegekräfte stellt, zunächst nicht zu einem direkt beobachtbaren Zusatzaufwand führt, dass sich aber die betroffene Pflegekraft fragt, wie sie mit den unangemessenen Anforderungen umgehen soll, dass sie sich in ihrer Rolle als professionelle Pflegefachkraft nicht ernst genommen oder dass sie sich ungerecht behandelt fühlt und dass sie erst aufgrund dieser kognitiven Aktivitäten handlungsbezogene Bewältigungsversuche unternimmt. Hier ergeben sich auch Schnittstellen zu den Überlegungen zur tätigkeitsimmanenten Reziprozität (Bakker, Schaufeli, Sixma et al., 2000; vgl. Kapitel 6.6.3) und zu Konzepten der Emotionsarbeit (Zapf, 2002; vgl. Kapitel 6.6.1).

Die bis hier beschriebenen Prozesse können in der Terminologie von Hockey (1997) zu einer latenten Verschlechterung der Arbeitsleistung führen. Zunehmend werden suboptimale Strategien der Tätigkeitsausführung wie riskante und vereinfachte Handlungen gewählt, verbunden mit einer eingeschränkten Aufmerksamkeit und starken Erschöpfungsgefühlen: zudem ist u.U. eine Störung des Belastungs-Beanspruchungs-Erholungs-Zyklus zu verzeichnen (Kallus & Uhlig, 2001; Rau, 2001). Mittelfristig ist mit Energieverlust und chronischen Erschöpfungszuständen zu rechnen.

Stabilisierungsstrategie 2: Strategieveränderung in der Auftragsbearbeitung

Primäre Aufgabenziele werden, wie dargestellt, kurzfristig unter Belastung oft nicht tangiert. Allerdings ist damit zu rechnen, dass bei Sekundäraufgaben Leistungsver schlechterungen auftreten können. Damit ist die Möglichkeit einer Strategieveränderung unter Belastung an-

gesprochen (Richter & Hacker, 1998). Es ist möglich, dass die Primäraufgabe, z.B. die Überwachung eines Produktionsprozesses, tadellos ausgeführt wird, dass aber Sekundäraufgaben, z.B. die Durchführung rechtzeitiger Wartungsarbeiten, aufgeschoben werden (Zapf & Semmer, 2004). Die Primäraufgaben von Ärztinnen, Pflegekräften bzw. Lehrkräften sind die Arbeit mit Patientinnen und Patienten bzw. das Unterrichten von Schülern (vgl. Kapitel 6.6). Wenn eine Person Belastungen ausgesetzt ist, besteht einerseits die Möglichkeit, Sekundäraufgaben zu vernachlässigen, z.B. werden im Spital Hygienevorschriften nicht eingehalten oder in der Schule wird die Betreuung der Bibliothek vernachlässigt. Dies kann mittelfristig zu Zusatzbelastungen in der Form von sozialen Belastungen mit Vorgesetzten oder Kollegen führen. Mit steigender Beanspruchung ist zudem häufig eine Verkürzung der Zeitperspektive verbunden (Zapf & Semmer, 2004). Inhaltlich heisst dies, dass nur noch das Allernötigste gemacht wird und zeitlich, dass nur noch die dringendsten Aufgaben wahrgenommen werden (a.a.O.). Wie bereits beim Verhältnis der emotionalen Erschöpfung und der Distanzierungstendenzen angenommen, kann damit auch die Primäraufgabe leiden, insbesondere wenn sie als besonders belastend wahrgenommen wird. Eine Pflegekraft, die alle Betten in ihrer Abteilung besetzt sieht und anstrengende Patientenkontakte hat, wird evtl. darauf verzichten, sich der persönlichen Probleme einzelner Patienten anzunehmen; eine Lehrkraft, die eine Klasse mit mehreren verhaltensauffälligen Schülern betreut, kann einem Schüler mit Lernschwierigkeiten evtl. nicht mehr die nötige Aufmerksamkeit zukommen lassen. Die damit verbunden möglicherweise entstehende qualitative und/oder quantitative Überforderung kann, unter Bezug zu der Burnoutkonzeption von Leiter (1993), mittelfristig zur Entwicklung von Depersonalisations- bzw. Distanzierungstendenzen führen.

Stabilisierungsstrategie 3: Ziel- bzw. Anspruchsniveau-Verschiebung

Die dritte mögliche Strategie im Umgang mit Belastungen stellt die Reduktion des Anspruchsniveaus dar, d.h. die arbeitende Person gibt sich mit einer geringeren Qualität ihrer Arbeitsergebnisse zufrieden oder sie gibt qualitätsbezogene Ziele auf (Zapf & Semmer, 2004). Da aber z.B. Verpflichtungen gegenüber Arbeitgebern und Kunden nicht beliebig aufgegeben werden können, sind damit mittelfristig ebenfalls negative Konsequenzen verbunden. Diese Strategie kann in der Folge zur Entstehung neuer Belastungen führen, z.B. ist mit Konflikten mit Vorgesetzten oder Klienten oder mit einer Beeinträchtigung des Sozialklimas zu rechnen. Zudem ist es möglich, dass die betreffende Person bei einer Anpassung des Anspruchsniveaus u.U. mit ihren professionellen Standards in Konflikt kommt. Empirische Evidenz für diese Strategie fand sich in einer Untersuchung mit Mitarbeitenden von Call Centern (Singh, 2000). Bei Mitarbeitenden mit deutlichen Burnoutsymptomen fanden sich in dieser Studie keine Abnahme der Produktivität, die Qualität der Arbeit nahm jedoch deutlich ab. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Wright und Cropanzano (1998) in einer Längsschnitts-

tersuchung mit Sozialarbeitenden. Dort zeigten sich ebenfalls deutliche Zusammenhänge zwischen einer durch Vorgesetzte eingeschätzten Qualitätsminderung und emotionaler Erschöpfung bei den betroffenen Personen.

Wenn die Strategie einer Senkung des Anspruchsniveaus gewählt wird, hat dies u.U. direkte Konsequenzen für die Qualität der Zusammenarbeit mit Schülern, Patientinnen usw.. Eine mögliche Folge könnte z.B. sein, dass eine Lehrkraft, die bei einer Schülerin Lernschwierigkeiten wahrnimmt, keine Anstrengungen zur aktiven Auseinandersetzung mit diesem Problem anstrebt, weil sie ihren Arbeitsauftrag so redefiniert, dass ihre primäre Aufgabe der Betreuung der Mehrheit der leistungsfähigeren Schülerinnen gelte, auch wenn einzelne Schüler mit dem Unterricht nicht optimal zurecht kommen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass ein Arzt zwar bemerkt, dass ein Patient ängstlich auf einen Therapievorschlag reagiert, diese Hinweise aber ignoriert, um schneller zu einem Ende der Konsultation zu kommen, weil andere Patienten warten.

Konsequenzen für den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout

In der Konsequenz heisst dies für den Zusammenhang zwischen Belastungen und Burnout, dass sich Distanzierungstendenzen zwar einerseits durchaus als Reaktion auf zunehmende emotionale Erschöpfung und damit als zweite Burnoutphase entwickeln können, dass aber auch ein direkter Zusammenhang zwischen Arbeitsbelastungen wie quantitativer Überforderung und Distanzierungstendenzen – hier im Sinn einer defensiven Bewältigungsstrategie – möglich ist, zumindest wenn die organisationalen Rahmenbedingungen dies nahe legen. Entscheidend für die spezifischen Zusammenhänge mit Burnout dürfte sein, ob bestimmte Bedingungen einfach auszuhalten sind oder ob man bei gegebenem Tätigkeitsspielraum aktiv handeln kann und ob die Belastungen manifest oder latent wirken. „Im ersten Fall ist man z.B. regelmässig zu Zusatzaufwand gezwungen. Im zweiten kann man entweder nichts machen (Bedrohung), oder man muss mit Sanktionen rechnen, wenn man ‚riskant‘ bewältigt“ (Moldaschl, 2005, S. 262).

2.3.3 Der Zusammenhang zwischen Ressourcen und Distanzierung

Wie dargestellt wird angenommen, dass Distanzierungstendenzen einerseits als Folge der Entwicklung emotionaler Erschöpfung einsetzen können (vgl. auch Leiter, 1993). Dieser Prozess ist wahrscheinlich, wenn als Folge von Arbeitsbelastungen die Anstrengung erhöht wird und die Belastungen über längere Zeit bestehen bleiben. Es wurde andererseits dargestellt, dass aufgrund lange andauernder Belastungen auch unabhängig von der Entwicklung emotionaler Erschöpfung Distanzierungsmerkmale auftreten können, wenn es die organisationalen Rahmenbedingungen zulassen. Leiter hat in seinem Prozessmodell zusätzlich angenommen, dass Distanzierung oder im Sinne des MBI Depersonalisation auch durch einen

Mangel an Ressourcen ausgelöst werden kann. Dies entspricht der Annahme des Arbeitsbelastungs-Ressourcen Modells von Demerouti et al. (2001; Bakker, Demerouti, de Boer & Schaufeli, 2003; Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004). Dort wird angenommen, dass mangelnde Ressourcen die Zielerreichung erschweren, was bei der arbeitenden Person zu Frustrationsgefühlen führen kann. Diese Frustrationsgefühle können wiederum dazu führen, dass sich die Person von ihrer Arbeit und/oder den Klienten, Schülerinnen usw. abwendet. Demerouti et al. (2001) nehmen weiter an, dass ein Mangel an organisationalen Ressourcen wie Autonomie und Partizipationsmöglichkeiten dazu führt, dass Mitarbeitende nicht adäquat mit den potentiell negativen Folgen von Arbeitsbelastungen umgehen können und deshalb arbeitsbezogene Ziele gefährdet werden. Ein Rückzug von der Arbeitsaufgabe kann als motivationale Tendenz begriffen werden; die Autorinnen sprechen von einem Selbstschutzmechanismus, um zukünftige Frustrationen infolge mangelnder Zielerreichung zu vermeiden. Demerouti et al. beziehen sich in ihrem Modell ausschliesslich auf externe bzw. organisationale Ressourcen (Udris, Kraft, Mussmann & Rimann, 1992; Richter & Hacker, 1998). Personale Ressourcen wie z.B. der Kohärenzsinn oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden nicht berücksichtigt.

Der Annahme eines Zusammenhangs zwischen Ressourcen und Depersonalisation stehen die Untersuchungsergebnisse von Houkes und Janssen (1999) gegenüber, die, wie bereits dargestellt, diese Zusammenhänge nicht gefunden haben. Andererseits konnten Demerouti et al. (2001; Bakker et al., 2003) ihre Hypothese auch empirisch untermauern; im Gegensatz zu Leiter (1993) gehen Demerouti et al. (2001) allerdings davon aus, dass Ressourcen nicht unabhängig von Belastungen zu betrachten sind, von einer gerichteten Hypothese wie bei Büssing und Glaser (2000; vgl. Abschnitt 2.2.3.2), sehen sie jedoch ab.

2.3.4 Erschöpfung, Distanzierung und Aversion

Bis hier wurde argumentiert, dass emotionale Erschöpfung und Distanzierung zwei wichtige Beanspruchungsfolgen darstellen. Es wird angenommen dass im Sinne des Syndrombegriffs das Auftreten der ersten Dimension die Wahrscheinlichkeit des Auftretens der zweiten Dimension erhöht. Da Burnout in der Literatur oft als Kombination von Erschöpfungssymptomen mit negativen tätigkeitsbezogenen Attitüden begriffen wird, was der vorliegenden Konzeption recht nahe kommt, kann der Burnoutbegriff für die vorliegende Arbeit übernommen werden.

In der Arbeitsdefinition, die in Abschnitt 2.1.2.2 entwickelt worden ist, wird emotionale Erschöpfung als Kernelement von Burnout bezeichnet, begleitet durch motivationale Tendenzen, die sich einerseits als zunehmende Gleichgültigkeit bzw. Distanzierung und andererseits als wachsender Widerwille und Ärger gegenüber den Klienten, Schülerinnen, Patienten bzw. der Arbeit im Allgemeinen zeigen können. Damit geht die Definition über gängige An-

nahmen zu Burnout hinaus. Der mit der Distanzierung angenommenen Vermeidungstendenz wird eine Annäherungstendenz zur Seite gestellt, die hier als Aversion gegenüber Klienten bezeichnet wird (Hacker & Reinhold, 1999). Aggressive Tendenzen wurden tatsächlich verschiedentlich als weiteres Bestimmungsmerkmal von Burnout genannt (Schaufeli & Enzmann), sie wurden allerdings selten explizit in Burnoutuntersuchungen einbezogen. Zudem wird angenommen, dass sich aversive Tendenzen unabhängig und parallel zur Entstehung emotionaler Erschöpfung entwickeln. Die bis hier dargestellten Überlegungen für die erste empirische Teilstudie führen zu folgendem Arbeitsmodell, das empirisch untersucht werden soll.

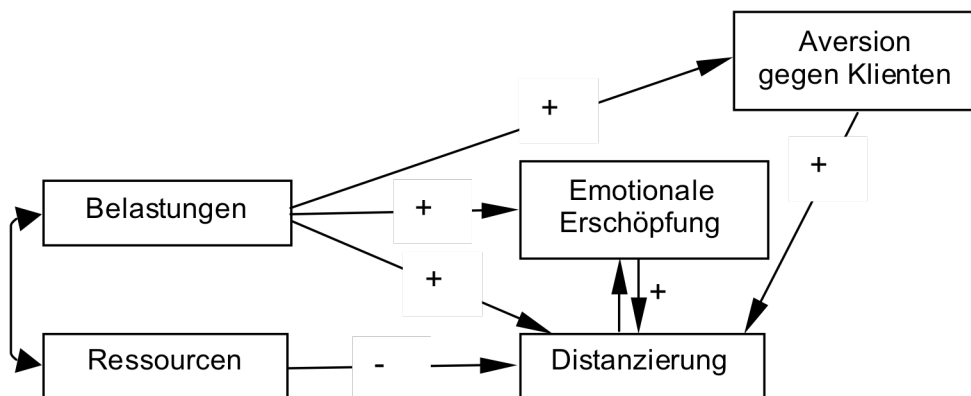


Abbildung 2.4: Empirisches Arbeitsmodell für die erste Teilstudie

Entsprechend den Annahmen von Büssing und Glaser (2000) und Demerouti et al. (2001) wird angenommen, dass Belastungen und Ressourcen nicht unabhängig voneinander auftreten. Auf die Formulierung gerichteter Hypothesen wird allerdings verzichtet, weil etwa im Gegensatz zum Modell von Büssing in der vorliegenden Arbeit verschiedene Belastungen und Ressourcen parallel untersucht werden.

3 UNTERSUCHUNGSRAHMEN UND INSTRUMENTE:

TEILSTUDIE 1

In diesem Kapitel werden zunächst die der empirischen Datenanalyse zugrunde liegenden Projekte kurz skizziert, daran anschliessend wird das Vorgehen bei der Stichprobenbildung dargestellt und eine Beschreibung der Stichproben vorgenommen. Im Anschluss daran werden die verwendeten Konstrukte und Operationalisierungen dargestellt. Schliesslich werden die verwendeten Auswertungsmethoden vorgestellt.

3.1 Die Projekte

Die Datengrundlage der Teilstudie 1 basiert auf zwei Beratungsprojekten aus dem Spitalkontext (vgl. Peter, 2003; Peter & Ulich, 2003) und einem Projekt aus dem Schulkontext (vgl. Ulich, Inversini & Wülser, 2002). In allen drei Projekten erfolgte zunächst eine fundierte Analyse der Arbeitsbedingungen und möglicher Auswirkungen. Das Design der Analysen folgte schwerpunktmässig den Kriterien einer MTO-Analyse (Strohm & Ulich, 1997), d.h. die Analyse erfolgte auf mehreren Ebenen und beinhaltete sowohl bedingungsbezogene als auch personbezogene Methoden. In allen drei Projekten wurden eine Fragebogenerhebung, Expertinnen- bzw. Experteninterviews sowie quantitative und qualitative Tätigkeitsbeobachtungen durchgeführt. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen zurückgegriffen.

3.1.1 Spitalprojekt 1 - Kantonsspital

Das Ziel des ersten Spitalprojekts in einem schweizerischen Kantonsspital war "die Erarbeitung von Massnahmen zur Entlastung der Assistenz- und Oberärztinnen und -ärzte und dadurch Einhaltung der 55-Stunden-Woche" (Peter & Ulich, 2003, S. 77). Aufgrund der teilweise kritischen Ergebnisse der Analysen, u.a. arbeitswertbezogener Defizite, emotionaler Erschöpfung und Klientenaversion, weiteten die Spitalleitung und die Steuerungsgruppe das Projekt aus und fokussierten in vertiefenden Teilprojekten folgende Schwerpunkte: Bereichsübergreifende Massnahmen wurden thematisiert, angestrebt wurde die „Erarbeitung von Richtlinien für die Anstellungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen“ (S. 81) der Assistenz- bzw. Oberärztinnen und -ärzte. In vier Modellkliniken wurde eine Erhöhung der Effektivität, z.B. mittels Abbau redundanter Tätigkeiten, der Effizienz, z.B. durch Einsatz standardisierter Arbeitshilfen und Patientenadministrationsmanager, sowie eine Erhöhung der Flexibilität, z.B. durch Einführung einer systematischen Personaleinsatzplanung auf der Basis von Jahresarbeitszeit, angestrebt. Schliesslich sollte mittels des Einsatzes bzw. der Verbesserung von technischen Arbeitsmitteln die ärztliche Tätigkeit unterstützt werden.

3.1.2 Spitalprojekt 2 - Regionalspital

Das zweite Spitalprojekt in einem schweizerischen Regionalspital wurde u.a. durch das eben beschriebene Projekt angeregt. Mit einer Optimierung der Arbeitsprozesse sollte hier eine Reduktion der Arbeitszeiten von Assistenz- und Oberärztinnen bzw. -ärzten erreicht werden (vgl. Peter & Ulich, 2003). Angestrebt wurden verbindliche wöchentliche Arbeitszeiten von höchstens 55 Stunden. Um dies stellenneutral zu gewährleisten, wurden insbesondere Möglichkeiten der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung geprüft. Neben den Ärztinnen und Ärzten wurden in diesem Projekt auch andere Berufsgruppen aus den Bereichen Pflege, Paramedizin und Administration einbezogen. Auf die Rückmeldung der Analyseergebnisse folgte eine klinikspezifische Erarbeitung von Zielkatalogen. Geprüft wurden u.a. Redundanzen in der Administration, widersprüchliche Anweisungen durch Ärzte, häufig auftretende Regulationshindernisse sowie Schnittstellenmerkmale und damit verbundene Einschränkungen der Prozesseffizienz.

3.1.3 Schulprojekt – Stadt-Kanton

Das dritte Projekt fand im Schulkontext statt (Ulich, Inversini & Wülser, 2002). Im Verlauf verschiedener Reformprojekte mussten die Lehrkräfte in einem Schweizerischen Stadt-Kanton zunehmend neue Aufgaben übernehmen. Darüber hinaus wurde die Pflichtstundenanzahl der Lehrkräfte im Sinne einer zeitlich befristeten Sparmassnahme erhöht. Zweck der Analysephase war die systematische Erfassung von Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte und Schulleitungen mit dem Ziel der empirisch begründbaren Erarbeitung von Massnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation. Aufgrund der Ergebnisse der Analysen wurde eine Reihe von Arbeitsgruppen eingerichtet. Ziel war die Erarbeitung von Massnahmen zur Verbesserung der Arbeitssituation und eine Abschätzung der Auswirkungen dieser Massnahmen auf die Belastungen und die Beanspruchung der Lehrkräfte. Die Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit den Themenkreisen „Führung“, „Kerngeschäft/Zusatzaufgaben“, „Information/Kommunikation“, „Weiterbildung“, „schwierige Schülerinnen und Schüler“ und „Lehrkräftekarriere“ (vgl. auch Ulich & Wülser, 2005). Die von den Arbeitsgruppen erarbeiteten Massnahmen wurden von der Steuergruppe priorisiert und auf Finanzierbarkeit geprüft. Danach erfolgte beispielsweise auf der Basis der Ergebnisse der Arbeitsgruppe „schwierige Schülerinnen und Schüler“ die Einrichtung von Kriseninterventionsstellen (KIS) mit angemessener professioneller Besetzung. Zudem wurde ein sogenanntes Entlastungslektionendach (ELD) realisiert, womit der Umfang von Entlastungen und Entschädigungen, die den Lehrkräften für Zusatzaufgaben zur Verfügung stehen, definiert wurde. Im Bereich Information/Kommunikation soll die elektronische Vernetzung der Schulhäuser etappenweise weiterverfolgt werden.

Das Schulsystem des untersuchten Stadt-Kantons wies zum Zeitpunkt der Erhebung in Bezug auf die Schultypen einige Besonderheiten auf, die in dieser Art in anderen Schweizerischen Kantonen nicht zu finden sind (für eine Beschreibung des Schweizerischen Schulsystems vgl. Kapitel 6.2). Nach ein bis zwei Jahren Kindergarten besuchen die Schülerinnen und Schüler im untersuchten Kanton wie in den meisten anderen Kantonen zunächst für vier Jahre die Primarschule. Danach besuchen sie während drei Jahren die sogenannte Orientierungsschule. Diese Schulstufe ist eine Besonderheit des untersuchten Kantons. Neben einer Vertiefung der Fachgrundlagen der Primarschulstufe werden neue Lerngebiete, z.B. eine erste Fremdsprache, erschlossen. Ein besonderer Schwerpunkt gilt in dieser Stufe der Identifikation schülerspezifischer Neigungen und Fähigkeiten, um die Schülerinnen und Schüler auf weiterführende Schulen vorzubereiten. Der Unterricht erfolgt unabhängig von Schulleistungen in durchmischten Klassen. Am Ende der dritten Klasse der Orientierungsstufe erfolgt eine Aufteilung in die verschiedenen Bildungswege der Weiterbildungsschule 1 und 2 bzw. des Gymnasiums. Die Weiterbildungsschule 1 umfasst die achte und neunte Schulklasse, sie nimmt leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler auf und bereitet auf Berufslehren vor. Die Weiterbildungsschule 2 dauert ebenfalls zwei Jahre und bereitet auf anspruchsvollere Berufslehren und weiterführende Schulen vor. Über die Berufs- und Fachmatur ist damit auch der Weg zu Fachhochschulen offen. Die Grenzen zwischen den Weiterbildungsschulen 1 und 2 sind insofern durchlässig, als bei sehr guten bzw. ungenügenden Leistungen ein Wechsel des Schultyps möglich ist. Wer die Orientierungsschule nach der siebten Klasse mit besonders guten Leistungen abschliesst, kann schliesslich auf das Gymnasium wechseln, das i.d.R. fünf Jahre dauert.

Das Lehrkräfteprojekt fand im Gegensatz zu den beiden Spitalprojekten nicht im Kontext einer einzelnen Organisation statt, einbezogen wurden hier die Gesamtheit aller Lehrkräfte und Schulleitungen eines Schweizerischen Stadt-Kantons, d.h. die betroffenen Personen arbeiteten in vielen verschiedenen Schulen, Kindergärten usw..¹

3.2 Datengrundlage - Fragebogenerhebungen

Als Analysebasis für die vorliegende Arbeit dienten die Daten der Fragebogenerhebungen (vgl. Anhang A) der drei eben beschriebenen Projekte. In Tabelle 3.1 sind die mittels Fragebogen erhobenen Konstrukte dargestellt. Bei allen drei Fragebogenerhebungen handelte es sich um Querschnittsdesigns.

¹ Aus diesem Grund konnte zunächst kein direkter Kontakt zwischen dem Projektteam und den Lehrkräften hergestellt werden. Die Kommunikation im allgemeinen, sowie die Aufforderung zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung im speziellen, mussten in schriftlicher Form und über die Informationskanäle des Erziehungsdepartements erfolgen. Damit musste das Forschungsteam zwangsläufig für die meisten angesprochenen Lehrkräfte anonym bleiben. Durch die Einrichtung einer Projektbegleitgruppe, in der neben der internen und externen Projektleitung und Mitglieder des Erziehungsdepartements insbesondere Angehörige der verschiedenen Schultypen Einsitz nahmen, konnte diese Anonymität etwas aufgebrochen werden.

Tabelle 3.1: Erfasste Konstrukte der Fragebogenerhebungen nach Projekten

Spitalprojekt 1: Kantonsspital	Spitalprojekt 2: Regionalspital	Schulprojekt Stadtkanton
Arbeitszeitbedingungen	Arbeitszeitbedingungen	-
Arbeitsbezogene Wertvorstellungen	Arbeitsbezogene Wertvorstellungen	Arbeitsbezogene Wertvorstellungen
Lebensbezogene Wertvorstellungen	Lebensbezogene Wertvorstellungen	-
Zufriedenheit mit der Arbeit	Zufriedenheit mit der Arbeit	Zufriedenheit mit der Arbeit
Anforderungen, Belastungen, Ressourcen	Anforderungen, Belastungen, Ressourcen	Anforderungen, Belastungen, Ressourcen
-	-	Spezifische Belastungen
Erlebte Beanspruchungen	Erlebte Beanspruchungen	Erlebte Beanspruchungen
-	-	Körperliche und psychische Beschwerden
-	Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	Individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
-	-	Distanzierungsfähigkeit und Ver- ausgabungsbereitschaft
-	-	Delegationsvorschläge
-	-	Verbesserungsbereiche

Der Zeitaufwand für das Ausfüllen des Fragebogens betrug bei allen drei Projekten ca. 60 Minuten. In Tabelle 3.2 sind die projektspezifischen Rücklaufquoten der Fragebogenerhebungen dargestellt.

Tabelle 3.2: Anzahl verteilter/ausgefüllter Fragebogen und Rücklaufquote nach Projekten

Projekte	Tätigkeiten/Funktionen/Schultyp	Verteilte Fragebogen	Ausgefüllte Fragebogen	Rücklaufquote %
Kantonsspital	Ärztinnen/Ärzte ¹	424	279	66
Regionalspital	Ärztinnen/Ärzte	92	80	87
	Pflegende	450	230	51
	Paramedics ²	95	50	53
	Administration	25	21	84
	<i>Gesamt</i>	<i>662</i>	<i>381</i>	<i>58</i>
Lehrkräfte Stadt-Kanton	Kindergarten	288	213	74
	Primarschule	590	352	60
	Orientierungsschule	518	244	47
	Weiterbildungsschule 1	264	106	40
	Weiterbildungsschule 2	97	58	60
	Gymnasium	448	194	43
	Diplommittelschule	69	34	49
	Kleinklassen	216	136	63
	Berufsschulen	433	176	41
	KV/Handelsschule	106	24	23
	<i>Gesamt</i>	<i>3029</i>	<i>1548</i>	<i>51</i>

¹ Im Spitalprojekt 1 (Kantonsspital) wurden nur Ärztinnen bzw. Ärzte befragt

² Paramedizinische Bereiche: Labor, Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie, Ernährungsberatung, Diabetesberatung, Sozialdienst und medizinisch-technische Radiologieassistentinnen bzw. -assistenten

Die Rücklaufquoten der Fragebogenerhebungen können insgesamt als befriedigend bis gut eingestuft werden. Sehr gute Rücklaufquoten ergaben sich im zweiten Projekt bei den Ärztinnen bzw. Ärzten des Regionalspitals (87%) sowie bei den Lehrkräften im Bereich Kindergarten (74%). Unbefriedigend war die Rücklaufquote beim Schultyp KV/Handelsschule (23%) im Lehrkräfteprojekt.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.1.3 dargestellten Besonderheiten ist die Rücklaufquote im Schulprojekt von 51% als relativ hoch einzustufen. Eine Überprüfung der Stichprobe nach Alter, Geschlecht und Teilzeit- bzw. Vollzeitanzstellung ergab zudem, dass die antwortenden Personen hinsichtlich dieser Merkmale als repräsentativ gelten können (Ulich, Inversini & Wülser, 2002). Mit einigen Einschränkungen gilt dies auch für die einzelnen Schultypen. Hinsichtlich der Weiterbildungsschule 1, den Kleinklassen und den ambulanten Heilpädagoginnen bzw. -pädagogen, den Berufsschulen und dem Schultyp KV/Handelsschule sind die Vollzeitangestellten, im Bereich KV/Handelsschule zudem die Männer etwas überrepräsentiert.

3.3 Stichproben

3.3.1 Auswahl der Stichproben

Auf der Basis der drei Projekte wurden vier verschiedene tätigkeitsspezifische Stichproben gebildet, die in die Auswertung einbezogen wurden:

- Assistenzärzte (AA) aus den Spitalprojekten 1 und 2
- Oberärzte (OA) aus den Spitalprojekten 1 und 2
- Pflegende und Paramedics (PF/PA) aus dem Spitalprojekt 2
- Lehrkräfte aus dem Schulprojekt

Die Ärztstichproben wurden damit nicht nach der organisationalen Zugehörigkeit bestimmt, weil davon auszugehen ist, dass sich Ärzte als Angehörige eines Expertenberufs stärker ihrer Tätigkeit als einer Organisation verpflichtet fühlen (Mintzberg, 1979; vgl. auch Kapitel 6.3.1) und weil sich allfällige Unterschiede in deren Arbeitssituation möglicherweise eher durch unterschiedliche Fachrichtungen als durch Unterschiede zwischen den Spitälern erklären lassen. Im Unterschied zur Analyse von Peter (2003) wurden in dieser Untersuchung für die Assistenz- und Oberärztinnen bzw. -ärzte je eigenständige Stichproben gebildet. Assistenzärzte weisen weniger Arbeitserfahrung auf als Oberärzte. Zudem wird hier davon ausgegangen, dass Oberärzte teilweise andere Aufgaben übernehmen müssen als Assistenzärzte, z.B. Führungsaufgaben. Aus diesen zwei Gründen erscheint es legitim, Assistenz- und Oberärzte getrennt zu betrachten.

Die dritte Stichprobe umfasst alle Mitarbeitenden aus dem Bereich Pflege und Paramedizin. Hier konnte nur das zweite Spitalprojekt berücksichtigt werden, weil aus dem ersten Spitalprojekt zu diesen Berufsgruppen keine Daten vorliegen. Die paramedizinischen Berufe wurden nicht gesondert betrachtet, weil sich die Stichprobengröße für eine adäquate Datenanalyse an der untersten Grenze bewegt (vgl. Tabelle 3.2). Inhaltlich lässt sich die Entscheidung insofern begründen, als sich beide Berufsgruppen in einer hierarchisch aufgebauten Expertenorganisation bewegen müssen, in der die Berufsgruppe der Ärzte traditionell über mehr Macht verfügt, was für beide Berufsgruppen zu ähnlichen Problemen in der täglichen Arbeit führen kann.

Die vierte Stichprobe aus dem Lehrkräfteprojekt ist schliesslich die mit Abstand grösste, was bei der Interpretation der Analyseergebnisse berücksichtigt werden muss.

3.3.2 Beschreibung der Stichproben

Nachfolgend werden die wichtigsten Merkmale der vier Stichproben nach Lebensalter, Dienstalter, Anstellungsgrad und Funktionen beschrieben (vgl. Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3: Lebensalter, Dienstalter und Beschäftigungsgrad nach Projekten

	Assistenz- ärzte (AA)		Oberärzte (OA)		Pfleger/ Paramedics (PF/PA)		Lehrkräfte (LK)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lebensalter	32.64	3.71	38.27	4.01	36.44	9.90	42.85	9.67
Dienstalter an aktueller Institution (Spital, Schule)	2.03	2.13	4.92	3.25	8.86	7.24	10.17	9.69
Beschäftigungsgrad in %	97.20	11.31	92.32	17.58	81.06	22.60	75.58	24.97

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Assistenzärzte N = 138-209; Oberärzte N = 64-97; Pfleger/Paramedics N = 265-269; Lehrkräfte N = 1360-1476.

Bezüglich des Lebensalters zeigen einfaktorielle Varianzanalysen signifikante Unterschiede zwischen den Stichproben ($F(3, 1824) = 79.18; p \leq .001$). Post-Hoc Tests (Games-Howell²) machen zudem deutlich, dass dies für die Unterschiede zwischen den Oberärzten und den Pflegenden/Paramedics tendentiell ($p \leq .1$), für alle anderen Mittelwertsunterschiede deutlich gilt ($p \leq .002$). Die Lehrkräfte sind damit signifikant älter als die anderen Stichproben, die Assistenzärztinnen und -ärzte jünger. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass Assistenzstellen an Spitälern primär Ausbildungsstellen sind. Nach dem Studium bekleiden junge Ärztinnen und Ärzte i.d.R. während einiger Jahre diese Funktion, um in dieser Zeit eine Vertiefung als Facharzt anzustreben.

² Der Games-Howell Post-Hoc Test wurde verwendet, weil die Voraussetzung der Varianzhomogenität teilweise verletzt war (vgl. Diehl und Staufenbergel, 2001).

Auch bezüglich des Dienstalters an der aktuellen Institution zeigen einfaktorielle Varianzanalysen signifikante Mittelwertsunterschiede ($F(3, 2000) = 68.11; p \leq .001$). Games-Howell-Tests verdeutlichen, dass dies für alle Stichprobenmittelwerte gilt ($p \leq .05$).

Die Assistenzärztinnen und –ärzte berichten zusammen mit den Oberärztinnen und –ärzten den höchsten Beschäftigungsgrad. Einfaktorielle Varianzanalysen zeigen wiederum, dass sich die Stichproben bezüglich dieses Merkmals signifikant unterscheiden ($F(3, 1992) = 9.17; p \leq .001$). Post-Hoc Tests (Games-Howell) machen zudem deutlich, dass der Unterschied zwischen den Pflegenden/Paramedics und den Lehrkräften nicht signifikant ist ($p > .60$). Der Unterschied zwischen den Assistenz- bzw. Oberärztinnen und –ärzten ist tendenziell signifikant ($p \leq .06$), die anderen Mittelwertsunterschiede sind deutlich signifikant ($p \leq .001$).

Betrachtet man die Verteilung nach dem Geschlecht (vgl. Tabelle 3.4) zeigt sich, dass bei den Assistenzärztinnen bzw. –ärzten etwas mehr Männer als Frauen zu verzeichnen sind, bei den Oberärztinnen bzw. –ärzten verschiebt sich diese Tendenz noch einmal deutlich Richtung Männer.

Tabelle 3.4: Geschlechterverteilung nach Stichproben

	AA		OA		PF/PA		LK	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Frauen	84	40.2	20	20.6	243	90.3	903	60.9
Männer	116	55.5	75	77.3	25	9.3	570	38.4
Keine Angabe	9	4.3	2	2.1	1	0.4	10	0.7
Total	209	100.0	97	100.0	269	100.0	1483	100.0

Bei den Lehrkräften und Pflegenden bzw. Paramedics ist die Tendenz genau umgekehrt. Bei den Lehrkräften ist eine deutliche Mehrheit der Befragten weiblichen Geschlechts (repräsentative Verteilung), bei der Berufsgruppe der Pflegenden bzw. der Paramedics trifft dies sogar für die grosse Mehrheit zu.

Da die Assistenz- bzw. Oberärztstichproben aus zwei verschiedenen Projekten stammen, waren die Bezeichnungen der jeweiligen Kliniken bzw. Institute oder Fachabteilungen nicht genau deckungsgleich. Aus diesem Grund wurden drei übergeordnete Bereiche definiert (vgl. Tabelle 3.5). Im Bereich *medizinische Organisationseinheit (OE)* wurden z.B. die Endokrinologie/Diabetologie, die Gastroenterologie, die Kardiologie und die Dermatologie, im Bereich *chirurgische OE* z.B. die Chirurgische Poliklinik, die Herz-/Thoraxchirurgie und die Neurochirurgie zusammengefasst. Der Bereich *Querschnitts-OE* umfasst z.B. die Anästhesie, die Radio-Onkologie und die Pathologie.

Tabelle 3.5: Verteilung nach Organisationseinheiten (AA, OA, PF/PA)

Organisations- einheit OE	AA		OA		PF/PA	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Medizinische OE	79	37.8	29	29.9	53	19.7
Chirurgische OE	49	23.4	27	27.8	56	20.8
Querschnitts-OE	41	19.6	29	29.9	27	10.0
Interdisziplinäre OE	-	-	-	-	53	19.7
Paramedizinische OE	-	-	-	-	27	10.0
Frauen-, Kinder- und andere OE	-	-	-	-	52	19.4
Andere	28	13.4	11	11.3	-	-
Keine Angabe	12	5.7	1	1.0	1	0.4
Total	209	100.0	97	100.0	269	100.0

Da die Stichprobe der Pflegenden/Paramedics aus einem Projekt stammen, wurden diese Kategorien um die Bereiche *interdisziplinäre OE*, *paramedizinische OE* bzw. die *OE Frauen, Kinder und Andere* ergänzt. In dieser Stichprobe nahmen zudem 48 Personen (17.8%) eine Führungsfunktion wahr, 221 Personen (82.2%) hatten keine solche Funktion.

In Tabelle 3.6 sind schliesslich die Häufigkeitsangaben der verschiedenen Schultypen des Lehrkräfteprojekts dargestellt. Einige ähnliche Schultypen wurden zusammengefasst, um für die Mittelwertvergleiche, die in Kapitel 4.3 beschrieben werden, angemessene Stichprobengrössen zu erhalten. Zusammengefasst wurden die Weiterbildungsschulen 1 und 2, die Diplommittelschule und das Gymnasium, die Kleinklassen und das AHP sowie die Berufsschule und das KV.

Tabelle 3.6: Verteilung nach Schultypen; Lehrkräfteprojekt

Schultyp	Häufigkeit	Prozent
Kindergarten	209	14.1
Primarschule	337	22.7
Orientierungsschule	235	15.8
Weiterbildungsschulen 1+2	161	10.9
Diplommittelschule/Gymnasium	216	14.5
Kleinklassen/AHP	127	8.6
Berufsschule und KV	191	12.9
Keine Angabe	7	0.5
Total	1483	100.0

3.4 Erhebungsinstrumente

In diesem Abschnitt werden die der Untersuchung zugrunde liegenden Skalen der Fragebogenerhebungen vorgestellt. Das Arbeitsmodell für die Analysen wird danach in Kapitel 4.1 eingeführt.

Die für die Analyse eingesetzten Skalen stammen aus der „Salutogenetischen Subjektiven Arbeitsanalyse“ SALSA (Rimann & Udris, 1997; Udris & Rimann, 1999) und aus dem System zum „Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen“ (BHD-System) (Hacker & Reinhold, 1999). Der SALSA ist ein Fragebogeninstrument zur Erfassung von Anforderungen, Arbeitsbelastungen, organisationaler und sozialer Ressourcen. Dabei geht es nicht um eine individuumsunabhängige Erfassung dieser Merkmale, sondern gerade um „die individuell unterschiedliche Art, Aufträge und Erfüllungsbedingungen zu interpretieren bzw. zu redefinieren (zur ‚Redefinition vgl. Hackman, 1969; Udris, 1981)“ (Rimann & Udris, 1997, S. 284). In den beschriebenen Projekten wurde jeweils das ganze SALSA-Instrument eingesetzt. Für die Analysen der vorliegenden Arbeit wurden eine Auswahl der Belastungs- und Ressourcenskalen des Instruments eingesetzt.

Der Fragebogen zur Beanspruchung durch Humandienstleistungen (FBH) als Teil des BHD-Systems erfragt u.a. „mittel- und längerfristige Folgen psychischer Beanspruchungen in Humandienstleistungen“ (Hacker & Reinhold, 1999, S. 12). Dieser Teil des BHD-Systems diente als Grundlage für die Operationalisierungen der Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung. Eine vollständige Übersicht der Fragebogenitems findet sich in Anhang B. Die Reliabilitäten der Skalen sind in Tabelle 3.7 am Ende dieses Unterkapitels dargestellt.

Die Skalen der Instrumente wurden teilweise unverändert aus den Instrumenten übernommen, zum Teil wurden sie für die vorliegende Arbeit angepasst oder neu kombiniert.

3.4.1 Belastungen

Gemäss Richter und Hacker (1998) sollten bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten hinsichtlich möglicher Bedingungsfaktoren für Burnout nicht nur Über- sondern auch Unterforderungsmerkmale berücksichtigt werden. Personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten sind möglicherweise „auch einförmig insofern, als sie zwar an wechselnden Menschen ausgeübt [werden], aber dabei gleichartige Arbeitstätigkeiten mit zum Teil geringer Anregung häufig wiederkehren“ (Richter & Hacker, 1998, S. 148). Aus diesem Grund wurden sowohl zwei SALSA-Überforderungsskalen als auch eine Skala zu qualitativen Unterforderung einbezogen. Zudem wurde auf der Basis des SALSA eine Skala zur Erfassung sozialer Belastungen gebildet.

Qualitative Überforderung durch die Arbeitsaufgabe

Qualitative Überforderung ist dann gegeben, wenn die Arbeitsaufgabe nach Qualifikationen verlangt, über die Mitarbeitende nicht verfügen (Rimann & Udris, 1997). Die Aufgaben sind hinsichtlich vorhandener Fertigkeiten und Kompetenzen zu schwierig oder zu komplex. Zur Erfassung dieses Konstrukts wurde die Skala „Qualitative Überforderung“ (3 Items) des SALSA verwendet. Das Antwortformat der Items ist wie bei allen folgenden SALSA-Skalen als fünfstufige Likertskala formuliert. Die Ausprägungen gehen von „fast nie – trifft nicht zu“ bis „fast immer – trifft sehr zu“.

Qualitative Unterforderung durch die Arbeitsaufgabe

Bei der qualitativen Unterforderung geht es um die Nichtausnutzung vorhandener Qualifikationen der Mitarbeitenden. Hier wurde die SALSA-Skala „qualitative Unterforderung“ verwendet (3 Items).

Quantitative Überforderung durch die Arbeitsaufgabe / Zeitdruck

Unter quantitativer Überforderung werden Belastungen durch das Arbeitsvolumen, durch die parallele Erledigung mehrerer Aufgaben sowie durch Zeitdruck verstanden (Rimann & Udris, 1997). In diesem Zusammenhang wurde die SALSA-Skala „quantitative Überforderung“ (3 Items) durch ein Einzelitem zum Thema Zeitdruck bei der Arbeit, das Bestandteil des SALSA-Fragebogenteils „Belastungen durch ‚äussere‘ Tätigkeitsbedingungen“ darstellt, ergänzt.

Soziale Belastungen

Neben aufgabenbezogenen Belastungen und Belastungen durch die Arbeitsbedingungen wurde zusätzlich eine Skala „soziale Belastungen“ gebildet. Für die Erhebung sozialer Belastungen wurden die drei Items der SALSA-Skala „belastendes Vorgesetztenverhalten“ und die drei Items der SALSA-Skala „Belastendes Sozialklima“ kombiniert. Soziale Belastungen im engeren Sinne, wie soziale Spannungen und Konflikte, wurden über lange Zeit wenig in die Belastungs- und Stressforschung einbezogen (Zapf & Semmer, 2004). Vorhandene Befunde deuten aber darauf hin, dass soziale Belastungen z.B. hinsichtlich der Entwicklung depressiver Verstimmungen eine Rolle spielen (Dormann & Zapf, 1999, 2002). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass soziale Belastungen evtl. ihrerseits durch eine mangelhafte Gestaltung der Arbeitsaufgaben und/oder der Arbeitsorganisation gefördert werden (Zapf & Semmer, 2004).

3.4.2 Anforderungen, organisationale und soziale Ressourcen

Unter organisationalen Ressourcen verstehen Rimann & Udris (1997, S. 283) „alle Tätigkeitsbedingungen, betrieblichen Institutionen und Hilfsmittel, die es einer Person erleichtern können, mit den Anforderungen bei der Arbeit zurechtzukommen und Belastungen zu bewältigen, sie zu tolerieren oder ihnen auszuweichen³. Im Sinne von Iwanowa (2004) werden hier Ressourcen als *Handlungsoptionen* betrachtet, sie können bei Bedarf eingesetzt werden, wenn es die Situation erfordert. Anforderungen werden dagegen als *Handlungserfordernisse* angesehen, ihre Bewältigung ist für eine effiziente Ausführung der Arbeitstätigkeit unerlässlich. „Bei der Ausübung der Tätigkeit haben die Arbeitenden keine Möglichkeit, diese Anforderungen zu umgehen oder auszulassen“ (Iwanowa, 2004, S. 146). Anforderungen haben im Sinne der hier verwendeten Operationalisierungen zunächst, ähnlich wie Ressourcen, positive gesundheitliche Wirkungen (Leitner et al., 1993; Leitner, 1999). Sie können aber auch zu niedrig oder zu hoch sein⁴ und damit negative Konsequenzen haben (Ulich, 2005).

In dieser Arbeit werden auf der Basis des SALSA sowohl Anforderungen als auch externe bzw. organisationale Ressourcen einbezogen, auf den Einbezug personaler Ressourcen wird verzichtet. Zusätzlich wird eine Skala soziale Unterstützung als Indikator für soziale Ressourcen einbezogen.

Ganzheitlichkeit

Die Ganzheitlichkeit der Aufgaben, also der Grad in dem Mitarbeitende Aufgaben vollständig, inklusive eines erkennbaren Ergebnisses, erledigen können, wird mit der Skala „Ganzheitlichkeit der Aufgaben“ (3 Items) des SALSA erfasst.

Aufgabenvielfalt/Qualifikationsanforderungen

Sowohl Aufgabenvielfalt⁵ als auch Qualifikationsanforderungen werden hier als Anforderungen durch die Arbeitsaufgabe verstanden. Deshalb werden die drei Items der SALSA-Skala „Aufgabenvielfalt“ und die vier Items der Skala „Qualifikationsanforderungen und Verantwortung“ zu einer Skala zusammengefasst.

³ Neben Puffereffekten können Ressourcen allerdings auch direkt gesundheitsförderliche Wirkungen haben (Haupteffekte), zudem helfen sie nicht nur dabei, mit Belastungen umzugehen, gegebenenfalls unterstützen sie auch den Abbau der Belastungen (Zapf & Semmer, 2004).

⁴ Daneben können Anforderungen auch widersprüchlich sein (Moldaschl, 1991, 2005). Moldaschl (2005, S. 255) konzipiert z.B. psychische Belastungen „als Widersprüche zwischen Handlungsanforderungen und Handlungsmöglichkeiten bzw. als Diskrepanzen zwischen Zielen, Regeln und Ressourcen“.

⁵ Aufgabenvielfalt wird im SALSA als organisationale Ressource ausgewiesen. Vor dem Hintergrund der Definition von Iwanowa (2004) wird hier Aufgabenvielfalt allerdings als Anforderung betrachtet.

Organisationale Ressourcen

Zur Erfassung organisationaler Ressourcen werden hier zwei der drei Items der SALSA-Skala „Tätigkeitsspielraum“⁶ sowie die Skala „Partizipationsmöglichkeiten“ (3 Items) zusammengefasst. Die Items der Skala Tätigkeitsspielraum fragen nach Möglichkeiten, bei der Arbeit eigene Entscheidungen zu treffen. Die Skala Partizipationsmöglichkeiten „erfasst den Grad, in dem die Firmenleitung oder Vorgesetzte rechtzeitig über Änderungen der Arbeitsorganisation informieren, und inwiefern bei Veränderungen auch Eigeninitiative, Mitsprache und Beteiligung (Partizipation) ermöglicht werden“ (Udris & Rimann, 1999, S. 409).

Soziale Unterstützung

Die gesundheitsförderlichen Haupteffekte Sozialer Unterstützung werden durch neuere Meta-Analysen relativ gut belegt (Viswesvaran, Sanchez & Fisher, 1999). Hier wird unter Berücksichtigung der SALSA-Skalen „soziale Unterstützung durch Vorgesetzte“ (3 Items) und „soziale Unterstützung durch Arbeitskollegen und –kolleginnen“ (3 Items) eine Gesamtskala „soziale Unterstützung am Arbeitsplatz“ gebildet.

3.4.3 Fehlbeanspruchungen und Distanzierung

Als Basis für die Erfassung von Fehlbeanspruchungen und Distanzierungstendenzen wurden die Skalen „Vorwiegend Emotionale Erschöpfung“, „Aversion gegen Klienten“ und „Reaktives Abschirmen“ des BHD-Systems von Hacker und Reinhold (1999) verwendet. Die Abstufungen der Antworten sind als siebenstufige Likertskalen formuliert. Die Antwortmöglichkeiten gehen von „völlig unzutreffend“ bis „völlig zutreffend“. Im Rahmen der beschriebenen Projekte wurden diese drei Skalen in der jeweiligen Originalversion eingesetzt. Für die vorliegende Arbeit erfolgte eine Anpassung der Skalen.

Vorwiegend Emotionale Erschöpfung (kurz: Emotionale Erschöpfung)

Für die Analysen der emotionalen Erschöpfung wurden in dieser Arbeit neun der zwölf Items der Skala „emotionale Erschöpfung“ des BHD-Systems eingesetzt. Erschöpfung im Sinne von Hacker & Reinhold unterscheidet sich von Ermüdung durch die stärkere Ausprägung der Erschöpfungsmerkmale und dürfte mit einer Beeinträchtigung von Erholungsprozessen verbunden sein. Zudem ist Erschöpfung mit der Besorgnis verbunden, den Anforderungen der Arbeit nicht gewachsen zu sein. Der Ausschluss dreier Items erfolgte nach inhaltlichen Kriterien. Das Item „Ich glaube, dass die Arbeitsbelastungen zu Ehe-(Partner)- und Familienproblemen in meinem Leben beigetragen hat“ bezieht sich eher auf Arbeits-Familien-Konflikte als auf Fehlbeanspruchungen. „Ich kann nach der Arbeit gut abschalten“ bezieht sich v.a. auf

⁶ Hier wird der Tätigkeitsspielraum im Sinne von Peter (2003) als organisationale Ressource, nicht als aufgabenimmanente Ressource, verstanden. Dieser Entscheid erfolgte aufgrund der Itemformulierungen, die relativ nahe bei Fragen der Partizipationsmöglichkeiten liegt, hier im Sinne von Möglichkeiten der Mitentscheidung.

Aspekte des "Unwinding" (Frankenhaeuser, 1986; McEwen, 1998), das mit emotionaler Erschöpfung zwar verbunden ist, hier aber konzeptuell nicht als gleichwertig betrachtet wird. Das Item „Ich brauche oft Kraft, um meinen inneren Widerwillen gegen die Arbeit zu überwinden“ wurde in der vorliegenden Arbeit der weiter unten beschriebenen Skala Distanzierung zugeordnet, weil es inhaltlich eine Distanzierung von der Arbeit ausdrückt.

Aversion gegen Klienten (kurz: Klientenaversion)

Für die Erfassung der Klientenaversion wurden vier der fünf Items der Skala „Aversion gegen Klienten“ des BHD-Systems verwendet. Das Item „Bei manchen Klienten interessiert es mich nicht wirklich, was aus ihnen wird“ bezieht sich weniger auf aversive Gefühle als auf Distanzierungstendenzen gegenüber Klienten. Da dies für die vorliegende Arbeit eine wesentliche qualitative Unterscheidung bedeutet, wird dieses Item der Skala Distanzierung zugewiesen, die nachfolgend besprochen wird. Um die Skala bei den befragten Personen anschlussfähiger zu machen, wurde bei den Ärztinnen, Pflegenden und Paramedics die Itemformulierung leicht geändert, der Begriff "Klienten" wurde durch "PatientInnen" ersetzt. Bei den Lehrkräften wurde analog dazu der Begriff "SchülerInnen" verwendet.

Distanzierung

Die Skala Distanzierung basiert auf drei Items der Skala "reaktives Abschirmen", und wie beschrieben je einem Item der Skala "emotionale Erschöpfung" und einem Item der Skala "Aversion gegen Klienten" des BHD-Systems. In dieser Skala werden diejenigen Items dieser Skalen zusammengefasst, die eine Distanzierungstendenz gegenüber der Arbeit oder den Klienten ausdrücken. Da sich die neue Skala deutlich von der ursprünglichen BHD-Skala „reaktives Abschirmen“ unterscheidet, wurde die neue Skalenbezeichnung „Distanzierung“ gewählt. Die Skala umfasst Aspekte des Depersonalisationskonzepts (vgl. Maslach, 1986) und kann als Form des defensiven Bewältigungsverhaltens angesehen werden.

3.4.4 Kennwerte der Skalen

In Tabelle 3.7 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen (cronbach's alpha) der Skalen dargestellt (für eine Übersicht inkl. Trennschärfen der einzelnen Items vgl. Anhang B).

Tabelle 3.7: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz (cronbach's alpha) der vier Stichproben

Skalen- bezeichnung	AA			OA			PF/PA			LK		
	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α
Qualitative Überforderung	2.65	0.65	.64	2.39	0.53	.49	2.08	0.68	.65	2.55	0.76	.66
Qualitative Unterforderung	2.39	0.80	.70	2.05	0.69	.79	2.12	0.79	.69	2.27	0.81	.70
Quantitative Überforderung	3.10	0.82	.83	3.03	0.70	.76	3.14	0.79	.80	2.97	0.85	.78
Soziale Belastungen	2.27	0.75	.85	2.16	0.60	.75	2.11	0.69	.78	2.16	0.67	.75
Ganzheitlichkeit	3.22	0.82	.66	3.55	0.76	.68	3.68	0.78	.66	3.65	0.80	.65
Aufgabenvielfalt/ Qualifikations- anforderungen	3.87	0.61	.82	4.22	0.43	.68	4.19	0.47	.71	4.27	0.47	.70
Organisationale Ressourcen	2.76	0.67	.70	3.20	0.57	.58	3.23	0.62	.65	3.50	0.54	.62
Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz	3.50	0.64	.84	3.69	0.64	.85	3.90	0.64	.85	3.64	0.70	.83
Emotionale Erschöpfung	3.71	1.07	.84	3.36	1.01	.83	3.09	1.08	.86	3.25	1.17	.88
Klientenaversion	2.87	1.06	.75	2.56	0.96	.71	2.39	0.97	.78	2.85	1.17	.85
Distanzierung	2.99	1.00	.65	2.61	0.90	.63	2.73	0.96	.64	2.46	0.95	.66

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, α = Cronbach's-Alpha; Assistenzärzte N = 209; Oberärzte N = 97; Pflegende/Paramedics N = 269; Lehrkräfte N = 1483

Die internen Konsistenzen können insgesamt als ausreichend bis gut eingeschätzt werden. Unbefriedigend sind die internen Konsistenzen der Skalen „qualitative Überforderung“ und "organisationale Ressourcen" bei der Oberärzttestichprobe. Die Werte der anderen neu gebildeten bzw. kombinierten Skalen können als ausreichend (Distanzierung), befriedigend (Aufgabenvielfalt/Qualifikationsanforderungen) bzw. gut (quantitative Überforderung; soziale Belastungen; soziale Unterstützung am Arbeitsplatz; emotionale Erschöpfung; Klientenaversion) eingestuft werden. Die Trennschärfen der Items der Skalen können insgesamt als gut eingestuft werden. Sie sind i.d.R. höher als 0.30 (vgl. Anhang B), ein Wert der bei homogenen Skalen nicht unterschritten werden sollte (Schelten, 1980).

4 METHODEN UND ERGEBNISSE: TEILSTUDIE 1

4.1 Das Arbeitsmodell für die Datenanalyse

In Abbildung 4.1 ist noch einmal das in Kapitel 2.3 entwickelte Arbeitsmodell dargestellt. Mit der vorliegenden Untersuchung wird die Plausibilität des Modells geprüft. Der Einbezug von vier verschiedenen Stichproben bedeutet darüber hinaus eine Überprüfung der (querschnittlichen) Stabilität des Modells (Byrne, 2001). Die theoretisch begründeten kausalen Zusammenhänge sowie die Annahmen zu den Entstehungsprozessen von Burnout können allerdings aufgrund des Querschnittsdesigns der Untersuchungen empirisch nicht verifiziert werden.

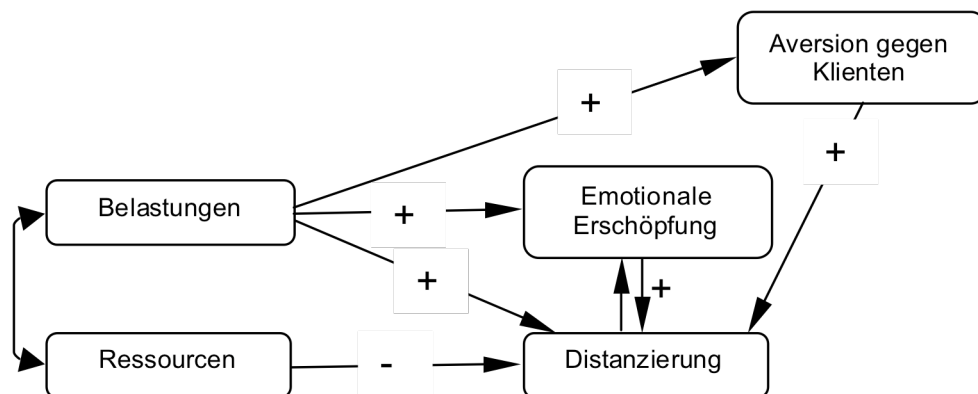


Abbildung 4.1: Empirisches Arbeitsmodell für die erste Teilstudie

4.1.1 Analysemethoden

Die deskriptive Analyse der ersten Teilstudie erfolgte auf der Basis von Mittelwertsvergleichen (t-Tests, einfaktorische Varianzanalysen ANOVA). Dabei wurden zunächst Mittelwertsunterschiede *innerhalb* der Stichproben untersucht. Analysiert wurde, inwiefern sich hinsichtlich der Belastungen, Ressourcen, Fehlbeanspruchungen und Distanzierung Unterschiede, z.B. aufgrund demografischer Merkmale, ergeben. Danach wurden Vergleiche *zwischen* den Stichproben vorgenommen, um berufsgruppenspezifische Besonderheiten zu identifizieren.

Die Überprüfung des Arbeitsmodells (vgl. Abbildung 4.1) erfolgte auf der Basis von Korrelations- und Pfadanalysen. Auch hier wurden zunächst die einzelnen Stichproben analysiert, gefolgt von einer sogenannten Mehr-Gruppen- bzw. Mehr-Stichproben-Analyse (Multi-Group-Analysis / Multi-Sample-Analysis), bei der die Stichproben einer simultanen Überprüfung unterzogen wurden.

4.2 Deskriptive Ergebnisse

Für die deskriptiven Analysen wurden t-Tests und einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Die statistischen Voraussetzungen für diese Methoden sind intervallskalierte Daten, eine Normalverteilung der Messwerte sowie die Homogenität der Varianzen, d.h. die Populationsvarianzen der Gruppen sollten gleich sein (Bortz, 1999). Varianzanalytische Verfahren einschließlich des t-Tests sind jedoch relativ robust gegen Abweichungen von den Voraussetzungen (Bortz, 1999; Everitt, 1999).

Bei grossen Stichproben (20 bis 30 Fälle pro Zelle) sind t-Tests auch bei nicht normalverteilten Daten zulässig. Sind die Stichprobenumfänge deutlich verschieden, wird die Präzision des t-Tests nicht beeinträchtigt, solange sich die Varianzen nicht bedeutsam unterscheiden. Sind jedoch weder die Stichprobenumfänge noch die Varianzen gleich, ist mit einem höheren Prozentsatz an Fehlentscheidungen zu rechnen (Bortz, 1999). Bei kleinen Stichprobengrößen sind insbesondere Ergebnisse, die gerade noch signifikant sind, mit Vorsicht zu interpretieren (Risiko für Fehler 1. Art).

Bei ungleichen Gruppengrößen und bei heterogenen Varianzen ist zudem bei einfaktoriellen Varianzanalysen, v.a. bei kleineren Gruppengrößen ($n_i = 10$), die Gültigkeit des F-Test gefährdet (Bortz, 1999). Bezogen auf Post-Hoc Tests ist der oft verwendete Scheffe-Test zwar relativ robust gegenüber Verletzungen der Voraussetzungen. Bei einer Verletzung der Annahme der Varianzhomogenität schlagen jedoch z.B. Diehl und Staufenberg (2001) alternative Verfahren vor, z.B. den Games-Howell-Test.

Die Normalverteilungsannahme ist für verschiedene der Untersuchungsvariablen verletzt (vgl. Anhang C), da aber drei der vier Stichproben mehr als 200 Personen aufweisen, sind diesbezüglich keine gravierenden Probleme zu erwarten. Die Ergebnisse für die Stichprobe der Oberärztinnen und -ärzte müssen dagegen mit Vorsicht interpretiert werden. Aufgrund des Umstands, dass die Annahme der Varianzhomogenität nicht bei allen Variablen gegeben war, wurde für die Post-Hoc Tests der Games-Howell Test verwendet.

4.3 Mittelwertsunterschiede *innerhalb* der Stichproben

Nachfolgend werden stichprobenspezifische Unterschiede in den Belastungen, Ressourcen und Fehlbeanspruchungen in Abhängigkeit verschiedener Kontrollvariablen dargestellt. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Stichproben zu erleichtern, werden analoge Resultate jeweils für alle Stichproben im gleichen Unterkapitel dargestellt. Eine tabellarische Gesamtübersicht zu den Ergebnissen dieser Mittelwertsvergleiche findet sich in Anhang D.

4.3.1 Demografische Merkmale: Geschlecht, Alter, Dienstalter, Anstellungsgrad

Geschlechtsbezogene Unterschiede

Bei den Assistenz- sowie bei den Oberärztinnen und -ärzten ergaben t-Tests nur in zwei Bereichen geschlechtsbezogene Unterschiede. Assistenzärzte fühlen sich signifikant stärker unterfordert ($t(198) = -2.65, p \leq .01$) als Assistenzärztinnen. Bei den Oberärztinnen und -ärzten zeigen sich keine Unterschiede in den Belastungen und Ressourcen. Oberärzte zeigen aber hinsichtlich der Fehlbeanspruchungen emotionale Erschöpfung ($t(93) = -2.72, p \leq .01$) und Klientenaversion ($t(93) = -2.52, p \leq .05$) sowie hinsichtlich Distanzierung ($t(93) = -2.44, p \leq .05$) höhere Werte als die Oberärztinnen.

Bei den Pflegenden/Paramedics berichten die Frauen etwas höhere organisationale Ressourcen ($t(266) = 2.66, p \leq .01$) und soziale Unterstützung ($t(266) = 1.98, p \leq .05$). Die Männer weisen signifikant höhere Werte für die Klientenaversion ($t(266) = -2.11, p \leq .05$) und die Distanzierung ($t(266) = -2.47, p \leq .05$) aus.

Die weiblichen Lehrkräfte fühlen sich zwar signifikant stärker qualitativ überfordert ($t(1471) = 3.05, p \leq .01$), gleichzeitig aber signifikant weniger qualitativ unterfordert ($t(1471) = -4.31, p \leq .001$) als die Männer. Während die Ausprägung emotionaler Erschöpfung bei beiden Geschlechtern ungefähr gleich ist, zeigen Lehrer signifikant höhere Werte für Klientenaversion ($t(1471) = -2.33, p \leq .05$) und insbesondere für Distanzierung ($t(1471) = -7.18, p \leq .001$) als Lehrerinnen.

Lebensaltersbezogene Unterschiede

Da die altersbezogene Streuung bei den Assistenzärztinnen und -ärzten relativ klein war, wurden bei den Assistenzärztinnen und -ärzten nur zwei Altersgruppen gebildet, "bis 32-jährig" bzw. "33-jährig und älter" (Mediansplit). Die unter 32-jährigen Assistenzärztinnen und -ärzte nehmen mehr Belastungen (insbesondere qualitative Überforderung und Zeitdruck) bei weniger Ressourcen (insbesondere Ganzheitlichkeit) wahr und zeigen auch auf den Fehlbeanspruchungs- und der Distanzierungsdimension höhere absolute Werte. Dieses Muster ist relativ deutlich, auch wenn nicht alle Unterschiede signifikant sind.

Bei den Oberärztinnen und -ärzten wurde eine Gruppe der bis 37-jährigen und eine Gruppe der über 37-jährigen gebildet (Mediansplit). Hier zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Bei den Pflegenden/Paramedics wurden vier Altersgruppen gebildet ("bis 30-jährig", "31 bis 40-jährig", "41 bis 50-jährig" und "51-jährig und älter"). Entsprechend wurden hier einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Als post-hoc Test wurde, wie bei allen folgenden Varianzanalysen, der Games-Howell Test gewählt, weil die Voraussetzung der Varianzhomogenität in einigen Fällen verletzt war. Die unter 30-jährigen berichten signifikant höhere Aus-

prägungen im Bereich Aufgabenvielfalt / Qualifikationsanforderungen ($F(3, 262) = 5.38$; $p \leq .001$) als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Ansonsten zeigen sich in dieser Stichprobe keine altersbedingten Mittelwertsunterschiede.

Die altersbezogene Gruppenbildung bei den Lehrkräften erfolgte analog zu den Pflegenden. Die unter 30-jährigen Lehrerinnen und Lehrer berichten tendentiell weniger Belastungen, jedoch mehr qualitative Überforderung ($F(3, 1356) = 6.14$; $p \leq .001$) als die älteren Lehrkräfte. Mit Ausnahme der Ganzheitlichkeit, wo sich keine Mittelwertsunterschiede zeigten, berichten sie zudem eine höhere Ressourcenausstattung. Bei den Fehlbeanspruchungen zeigen sich keine Unterschiede, die bis 30-jährigen distanzieren sich jedoch tendentiell weniger, als die älteren Lehrkräfte. ($F(3, 1356) = 7.82$; $p \leq .001$).

Dienstaltersbezogene Unterschiede

Assistenzärztinnen und -ärzte weisen ein durchschnittlich relativ geringes Dienstalter aus, gebildet wurden dementsprechend folgende drei Dienstaltersgruppen "1 bis 2 Jahre", "2.1 bis 5 Jahre" und "mehr als 5 Jahre". In dieser Stichprobe zeigen sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede. Auch bei den Oberärztinnen und -ärzten, bei denen die gleichen Dienstalterskategorien gebildet wurden, zeigen sich keine bedeutsamen Effekte.

Bei den Pflegenden/Paramedics, die durchschnittlich ein deutlich höheres Dienstalter aufwiesen als die Ärztstichproben (vgl. Tabelle 3.3), wurde eine zusätzliche Gruppe derjenigen Personen gebildet, die mehr als 10 Dienstjahre aufweisen. Dennoch zeigen sich auch hier kaum bedeutsame Unterschiede. Einzig die zwischen 5.1 und 10 Jahre tätigen Personen berichten vergleichsweise signifikant höhere Werte bei den zeitlichen ($F(3, 261) = 3.11$; $p \leq .05$) und sozialen Belastungen ($F(3, 261) = 2.66$; $p \leq .05$).

Die Lehrkräfte wiesen das vergleichsweise höchste Dienstalter auf (vgl. Tabelle 3.3). Deshalb wurden die Dienstalterskategorien hier noch einmal verfeinert ("15.1 bis 15", "15.1 bis 20", "20.1 bis 25" und "25.1 und mehr" Jahre). Im Unterschied zu den anderen Stichproben zeigen sich hier einige signifikante Ergebnisse, ein konsistentes Muster lässt sich aber ebenfalls nur bedingt finden. Ein Trend zeigt sich dahingehend, dass die dienstjüngsten Lehrkräfte etwas tiefere Belastungen, etwas ausgeprägtere Ressourcen sowie weniger Fehlbeanspruchungen und Distanzierung als die dienstälteren Lehrkräfte berichten (vgl. Anhang D).

Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit vom Anstellungsgrad

Da nur gerade 13 der 209 Assistenzärztinnen und -ärzte weniger als 100% angestellt waren wurden nur die Kategorien "100% Anstellung" und "weniger als 100% Anstellung" gebildet. Die grossen Unterschiede in den Gruppengrössen relativieren die gefundenen Mittelwertsunterschiede erheblich. Das Ergebnismuster ist allerdings deutlich. Die zu weniger als 100% angestellten Assistenzärztinnen und -ärzte berichten durchgehend weniger Belastungen,

mehr Ressourcen, weniger Fehlbeanspruchungen und auch weniger ausgeprägte Distanzierungstendenzen als die zu 100% angestellten Personen.

Bei den Oberärztinnen und –ärzten zeigen sich interessante Abweichungen von den Ergebnissen der Assistentinnen und Assistenten, allerdings waren in dieser Stichprobe ebenfalls nur 18 der 97 Personen zu weniger als 100% angestellt. Hier zeigen sich im Gegensatz zu den Assistenzärzten bei den Teilzeitangestellten höhere Belastungswerte und geringere Ressourcenwerte als bei den Vollzeitangestellten, wobei bei den Belastungen nur die qualitative Überforderung ($t(95) = 2.66$; $p \leq .01$) ein signifikantes Niveau erreicht.

Bei den Pflegenden/Paramedics waren erwartungsgemäss mehr Teilzeitangestellte zu verzeichnen. Hinsichtlich der qualitativen Überforderung zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Kategorien "bis 40%" und "45 bis 70%" einerseits und den Vollzeitangestellten andererseits ($F(3, 265) = 3.79$; $p \leq .05$); die Personen mit reduziertem Pensum fühlen sich weniger qualitativ überfordert. Ansonsten lassen sich keine bedeutsamen Mittelwertsunterschiede feststellen.

Bei den Lehrkräften, wo die grösste Anzahl Teilzeitangestellter zu verzeichnen war, zeigt sich der deutliche Trend, dass Personen mit Teilzeitanstellungen vergleichsweise weniger Belastungen berichten als Vollzeitangestellte. Keine signifikanten Unterschiede finden sich einzig bei der qualitativen Unterforderung. Interessanterweise zeigen sich bei den Ressourcen kaum signifikante Unterschiede. Bei den Fehlbeanspruchungen lässt sich dasselbe Muster wie bei den Belastungen feststellen, hier sind die bis 50% Angestellten vergleichsweise weniger erschöpft ($F(4, 1416) = 9.24$; $p \leq .001$) und berichten auch weniger Klientenaversion ($F(4, 1416) = 7.22$; $p \leq .001$). Bei der Distanzierung zeigt sich ein ähnliches Bild, allerdings nicht auf signifikantem Niveau.

4.3.2 Organisationseinheiten bzw. Schultypen und Funktionen

In diesem Abschnitt werden Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der Organisationseinheit (Assistenz- bzw. Oberärztinnen und –ärzte, Pflegende/ Paramedics), des Schultyps (Lehrkräfte) und der Funktion bzw. der Berufsgruppe (Pflegende/Paramedics) dargestellt.

Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu verschiedenen Organisationseinheiten

Bei den Assistenz- bzw. Oberärztinnen und –ärzten wurde zwischen "medizinischen Organisationseinheiten", "chirurgischen Organisationseinheiten", "Querschnittsorganisationseinheiten" und "anderen Organisationseinheiten" unterschieden (vgl. Tabelle 3.5).

Bei den Belastungen erreichen die F-Tests mit Ausnahme der qualitativen Unterforderung zwar signifikantes Niveau. Die nachfolgenden Games-Howell-Tests konnten allerdings nicht zwischen einzelnen Gruppen differenzieren. Betrachtet man das Ergebnismuster, zeigen

sich bei den chirurgischen Organisationseinheiten bei allen Belastungen etwas höhere Werte als bei den anderen Organisationseinheiten. Bezüglich der Ressourcen, der Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung zeigen sich keine bedeutsamen Mittelwertsunterschiede.

Bei den Oberärztinnen und –ärzten finden sich keine bedeutsamen Mittelwertsunterschiede oder Tendenzen.

Bei den Pflegenden/Paramedics wurden zusätzliche die Gruppen "interdisziplinäre Organisationseinheiten", "Paramedizinische Organisationseinheiten " sowie "Frauen, Kinder und andere" eingeführt (vgl. Tabelle 3.5). Bei den Belastungen zeigen sich nur bei der quantitativen Überforderung ($F(5, 262) = 7.19; p \leq .001$) signifikante Unterschiede. Die Unterschiede finden sich zwischen den Kategorien "medizinische OE" und "chirurgische OE" einerseits und "interdisziplinäre OE" und "Frauen, Kinder und andere" andererseits. Die erste Gruppe berichtet signifikant höhere Belastungen. Die Gruppen "medizinische OE" und "chirurgische OE" zeigen auch vergleichsweise tiefere Wert bei der Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgaben ($F(5, 262) = 4.65; p \leq .001$), insbesondere im Vergleich mit den Kategorien "interdisziplinäre OE" und "paramedizinische OE". Bei den Fehlbeanspruchungen und bei der Distanzierung finden sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Lehrkräfte: Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit vom Schultyp

Bei den Lehrkräften wurde zwischen den Kategorien "Kindergarten", "Primarschule", "Orientierungsschule", "Weiterbildungsschule 1 + 2", "Diplommittelschule/ Gymnasium", "Kleinklassen/AHP" sowie "Berufsschule und KV" unterschieden (vgl. Tabelle 3.6). Bezüglich dieser Schultypen zeigen F-Tests auf allen Dimensionen signifikante Unterschiede, Post-Hoc Analysen zur Unterscheidung der Gruppen lassen eingeschränkt konsistente Muster identifizieren. Beim Schultyp "Weiterbildungsschule 1 und 2" sind für alle Belastungen signifikant höhere Werte als beim Typ "Berufsschule und KV" zu verzeichnen. Beim Schultyp "Primarschule" finden sich ausser bei der qualitativen Überforderung bei allen Belastungen geringere Werte als bei der "Orientierungsschule". Bezüglich der Ressourcen werden im Typ "Kindergarten" auf allen Dimensionen signifikant bessere Ergebnisse berichtet als bei der Orientierungsschule und der "Weiterbildungsschule 1 und 2". In den beiden letztgenannten Typen finden sich auch geringere Werte für die Ressourcen als bei der "Primarschule". Bezüglich der emotionalen Erschöpfung und der Klientenaversion finden sich beim Schultyp "Berufsschule und KV" geringere Werte als bei den anderen Typen, wobei der Trend für die Klientenaversion deutlicher ist als für die emotionale Erschöpfung, wo nur der Vergleich mit der "Primarschule" und der "Orientierungsschule" ein signifikantes Niveau erreicht. Bei der Distanzierung finden sich tendentiell zwei Gruppen. Auf der einen Seite die Typen "Kindergarten", "Primarschule" und "Kleinklassen/AHP", wo vergleichsweise geringere Werte zu verzeichnen sind, und auf der anderen Seiten die Schultypen "Orientierungsschule",

"Weiterbildungsschule 1 und 2" und "Diplommittelschule/Gymnasium" mit vergleichsweise höheren Werten.

Betrachtet man das Gesamtbild, zeigt sich tendentiell, dass Lehrkräfte der "Weiterbildungsschule 1 und 2" vergleichsweise ungünstigere, die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner tendentiell günstigere Resultate berichten. Beim Schultyp "Berufsschule und KV" zeigen sich v.a. bezüglich der Belastungen, weniger konsistent bei den Ressourcen, ebenfalls vergleichsweise günstige Resultate. Auffallend ist zudem, dass in diesem Schultyp im Gruppenvergleich vergleichsweise häufig geringere Fehlbeanspruchungen zu verzeichnen sind.

Pflegende/Paramedics: Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von Funktion und Berufsgruppe

Bei den Pflegenden/Paramedics wurde zusätzlich ein Mittelwertsvergleich zwischen den Personen mit und ohne Führungsfunktion durchgeführt. Signifikante Unterschiede zeigen sich einzig bei den organisationalen Ressourcen. Die Mitarbeitenden mit Führungsfunktionen berichten hier signifikant höhere Werte ($t(267) = 2.24; p \leq .05$)

Ein Berufsgruppenvergleich zwischen den Pflegenden und den Paramedics zeigt mit Ausnahme der Ganzheitlichkeit, wo die Gruppe der Paramedics signifikant höhere Werte berichtete ($t(267) = -3.06; p \leq .01$), keine bedeutsamen Unterschiede.

4.3.3 Fazit: Mittelwertsunterschiede innerhalb der Stichproben

Hinsichtlich der Belastungen und Ressourcen können in den hier untersuchten Stichproben keine konsistenten *geschlechtsbezogenen* Zusammenhänge gefunden werden. Während sich auch bei der emotionalen Erschöpfung kein klarer geschlechtsbezogener Trend finden lässt, zeigt sich, dass Männer stärkere Distanzierungstendenzen aufweisen, ein Befund der bestehende Resultate der Burnoutforschung hinsichtlich Depersonalisationstendenzen bestätigt (vgl. Kapitel 2.1.3). Interessant ist, dass Männer mit Ausnahme der Assistenzärztinnen und -ärzte auch mehr Klientenaversion berichten.

Hinsichtlich *altersbezogener* Unterschiede zeigen sich eher widersprüchliche Resultate. Während sich bei den jüngeren Assistenzärztinnen und -ärzten eine vergleichsweise schlechtere Situation feststellen lässt, ist bei den Lehrkräften der umgekehrte Trend festzustellen. Bei den Oberärztinnen und -ärztinnen und den Pflegenden zeigen sich kaum relevante Mittelwertsunterschiede. Betrachtet man die absolute Anzahl signifikanter Gruppenunterschiede, lässt sich insgesamt kein deutlicher altersbezogener Trend feststellen. Der v.a. in der US-amerikanischen Burnoutforschung relativ häufig berichtete Befund, wonach jüngere Mitarbeitende höhere Burnoutwerte aufweisen, konnte hier nur für die Assistenzärzte bestätigt werden. Bei den anderen Stichproben ergeben sich kaum signifikante Unterschiede, bei

den Lehrkräften sind die Werte für die Distanzierung bei älteren Personen sogar signifikant höher als bei jüngeren Lehrerinnen und Lehrern.

Beim *Dienstalter* lassen sich keine deutlichen Trends finden. Die Mittelwertsunterschiede fallen insgesamt relativ gering aus. Interessant ist, dass wie bei den altersbezogenen Unterschieden die Ergebnisse der Assistenzärztinnen und –ärzte (etwas höhere Belastungen, tiefere Ressourcen, höhere Fehlbeanspruchungen) im Vergleich mit den Lehrkräften in die entgegengesetzte Richtung zeigen. Signifikante Ergebnisse sind aber, mit Ausnahme der Lehrkräfte, auch hier eher die Ausnahme.

Während sich hinsichtlich der Belastungen und Ressourcen eher widersprüchliche Resultate zeigen, findet sich hinsichtlich des *Anstellungsgrads* der Trend, dass Teilzeitangestellte weniger Fehlbeanspruchungen berichten.

Hinsichtlich der *Zugehörigkeit zu Organisationseinheiten* zeigen sich sowohl bei den Ärztinnenstichproben als auch bei den Pflegenden/Paramedics bei der chirurgischen Organisationseinheit etwas höhere Belastungen. Insgesamt finden sich allerdings übereinstimmend mit anderen Untersuchungen (Büssing & Schmitt, 1998) wenig signifikante Mittelwertsunterschiede aufgrund der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Organisationseinheiten.

Bei den Lehrkräften zeigt sich, dass der Schultyp mit den Schulabgängerinnen und –abgängern (Weiterbildungsschule 1 und 2) die vergleichsweise schwierigste Situation aufweist, ein Indiz dafür, dass die Berufswahl, insbesondere angesichts eines zunehmenden Lehrstellenmangels auch in der Schweiz, für Schülerinnen und Schüler eine schwierige Phase darstellt. Vergleichsweise positive Resultate zeigen sich bei den Typen "Kindergarten" sowie "Berufsschule und KV".

Hinsichtlich der Funktion und der Berufsgruppe zeigen sich schliesslich bei den Pflegenden wenig signifikante Mittelwertsunterschiede

4.4 Mittelwertsunterschiede zwischen den Stichproben

Neben stichprobenspezifischen Unterschieden in den Belastungen, Ressourcen, Fehlbeanspruchungen und in der Distanzierung wurde auch überprüft, ob zwischen den vier Stichproben relevante Mittelwertsunterschiede gefunden werden können.

In Tabelle 4.1 sind die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen dargestellt, die in diesem Zusammenhang durchgeführt worden sind. Spezifische Gruppenunterschiede wurden mithilfe von Post-Hoc Tests untersucht; eingesetzt wurden der Scheffe- und der Games-Howell Test. In der Folge wird auf die durch den Games-Howell Test festgestellten Unterschiede Bezug genommen, weil hier ebenfalls teilweise die Annahme der Varianzhomogenität verletzt war.

Mit Ausnahme der sozialen Belastungen erreichen die F-Tests bei allen Skalen signifikantes Niveau. Auffällig ist, dass sich die Assistenzärzte besonders häufig von den anderen

Tätigkeiten unterscheiden. Sie berichten vergleichsweise tendenziell höhere Belastungen, tiefere Ressourcen und vergleichsweise stärkere Fehlbeanspruchungen.

Bei der qualitativen Über- ($F(3, 2054) = 35.15; p \leq .001$) bzw. Unterforderung ($F(3, 2054) = 7.06; p \leq .001$) zeigen sich mehr signifikante Gruppenunterschiede als bei der quantitativen Überforderung. Die Assistenzärztinnen und -ärzte sowie die Lehrkräfte berichten die vergleichsweise höchsten Werte bei der qualitativen Überforderung. Ein ähnliches Bild zeigt sich bezüglich der qualitativen Unterforderung. Bei der quantitativen Überforderung ($F(3, 2054) = 35.15; p \leq .001$) berichten die Lehrkräfte die tiefsten Werte, wobei nur der Unterschied gegenüber den Pflegenden/Paramedics signifikant ist.

Die Assistenzärztinnen und -ärzte berichten im Vergleich mit den anderen Stichproben in allen Bereichen das tiefste Ressourcenniveau. Bezüglich der organisationalen Ressourcen ($F(3, 2054) = 114.32; p \leq .001$) finden sich bei den Lehrkräften die höchsten Werte. Bei der sozialen Unterstützung zeigen sich die positivsten Werte bei den Pflegenden/Paramedics ($F(3, 2054) = 15.45; p \leq .001$)

Bei der emotionalen Erschöpfung ($F(3, 2054) = 13.13; p \leq .001$) und der Distanzierung ($F(3, 2054) = 23.01; p \leq .001$) weisen wiederum die Assistenzärztinnen und -ärzte das höchste Niveau auf. Bezüglich der Distanzierung berichten die Lehrkräfte die tiefsten Werte, hier ist nur der Unterschied zu den Pflegenden/Paramedics nicht signifikant. Die Lehrkräfte weisen jedoch zusammen mit den Assistenzärztinnen und -ärzten das vergleichsweise höchste Niveau bei der Klientenaversion auf ($F(3, 2054) = 14.51; p \leq .001$).

Tabelle 4.1: Mittelwerte, Standardabweichungen und einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließendem Scheffé- & Games-Howell-Tests zur Überprüfung tätigkeitsbezogener Effekte auf die abhängigen Variablen

Abhängige Variable	1		2		3		4		F (3, 2054)	Scheffé	Games-Howell
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Qualitative Überforderung ^a	2.65	0.65	2.39	0.53	2.08	0.68	2.55	0.76	35.15***	1/2, 1/3, 2/3, 3/4	1/2, 1/3, 2/3, 2/4, 3/4
Qualitative Unterforderung	2.39	0.80	2.05	0.69	2.12	0.79	2.27	0.81	7.06***	1/2, 1/3, 3/4	1/2, 1/3, 2/4, 3/4
Zeitliche Belastungen ^a	3.10	0.82	3.01	0.63	3.14	0.79	2.97	0.85	4.13**	3/4	3/4
Soziale Belastungen ^a	2.27	0.75	2.16	0.60	2.11	0.69	2.16	0.67	2.28	-	-
Ganzheitlichkeit	3.22	0.82	3.55	0.76	3.68	0.78	3.65	0.80	18.62***	1/2, 1/3, 1/4	1/2, 1/3, 1/4
Aufgabenvielfalt & Qualifikationsanforderungen ^a	3.87	0.61	4.22	0.43	4.19	0.47	4.27	0.47	41.03***	1/2, 1/3, 1/4	1/2, 1/3, 1/4
Organisationale Ressourcen ^a	2.76	0.67	3.20	0.57	3.22	0.62	3.50	0.54	114.32***	1/2, 1/3, 1/4, 2/4, 3/4	1/2, 1/3, 1/4, 2/4, 3/4
Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz ^a	3.50	0.64	3.69	0.64	3.90	0.64	3.64	0.70	15.45***	1/3, 1/4, 3/4	1/3, 1/4, 2/3, 3/4
Emotionale Erschöpfung	3.71	1.07	3.36	1.01	3.09	1.08	3.25	1.17	13.13***	1/3, 1/4	1/2, 1/3, 1/4
Klientenaversion ^a	2.87	1.06	2.56	0.96	2.39	0.97	2.85	1.17	14.51***	1/3, 3/4	1/2, 1/3, 2/4, 3/4
Distanzierung	2.99	1.00	2.61	0.90	2.73	0.96	2.46	0.95	23.01***	1/2, 1/3, 1/4, 3/4	1/2, 1/3, 1/4, 3/4

Anmerkungen. N = 2058; Tätigkeiten: 1 = Assistenzärzte (N = 209), 2 = Oberärzte (N = 97), 3 = Pflegenden/Paramedics (N = 269), 4 = Lehrkräfte BS (N = 1483); Scheffe, Games-Howell = signifikante Gruppenvergleiche (p ≤ .05)

^a Varianzhomogenität nicht gegeben

*** p ≤ .001; ** p ≤ .01; * p ≤ .05 (2-seitig)

4.5 Pfadanalysen: Grundlagen und Voraussetzungen

Pfadanalysen können als Erweiterung der multiplen Regressionsanalyse betrachtet werden (Bollen, 1989; Klem, 1994). Im Unterschied zu dieser Analysetechnik erlauben sie den Einbezug mehrerer abhängiger Variablen in das zu überprüfende Modell. Andererseits sind Pfadanalysen auch ein Spezialfall der Kovarianzstrukturanalyse. Mit Kovarianzstrukturanalysen bzw. Strukturgleichungsmodellen wird überprüft, ob ein theoretisch postuliertes Zusammenhangsmuster konsistent ist mit empirisch gefundenen Daten (Jöreskog & Sörbom, 1993). Die Technik folgt damit einer konfirmatorischen Strategie (Byrne, 2001). Dabei erfolgt eine Verbindung der regressionsanalytischen mit der faktoranalytischen Methodik. Anders als bei anderen statistischen Verfahren wird explizit zwischen nicht direkt beobachtbaren Konstrukten bzw. latenten Variablen und Indikatoren für diese Konstrukte bzw. manifesten Variablen unterschieden, welche durch die Operationalisierung der Konstrukte abgebildet werden. Das hat den Vorteil, dass die Messfehler der Indikatoren bei der Modellüberprüfung berücksichtigt werden können. Damit wird aber auch klar, dass der psychometrischen Qualität der Erhebungsinstrumente für diese Technik hohe Bedeutung zukommt (Byrne, 2001).

In dieser Arbeit erfolgte die Überprüfung des Basismodells und aller weiterführenden Modelle allerdings auf Skalenebene, nicht auf Itemebene. Damit wurde angenommen, dass die latenten und die manifesten Variablen identisch sind (Janssen, de Jonge & Bakker, 1999). Um die Qualität der Skalen dennoch zu gewährleisten, wurde zunächst eine Reliabilitätsanalyse vorgenommen; überprüft wurden die interne Konsistenz (cronbach's alpha; vgl. Kapitel 3.4.4, Tabelle 3.7) und die Trennschärfe der Items (vgl. Anhang B). Auf den Einbezug modellimmanenter Messmodelle, wie im Rahmen von Kovarianzstrukturanalysen i.d.R. vorgeschlagen, wurde aufgrund der relativ hohen Komplexität der postulierten Modelle verzichtet. Eine zu hohe Anzahl zu schätzender Parameter führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem unbefriedigenden Modell-Fit (Bagozzi & Heatherton, 1994), zu schlechten Reliabilitäten und zu instabilen Resultaten. Bentler (1985) hat z.B. vorgeschlagen, dass mindestens ein Verhältnis von fünf Probanden pro Parameter anzustreben ist, um eine reliable Parameterschätzung zu erhalten.

Nach der Durchführung der Reliabilitätsanalyse wurden die bivariaten Korrelationen in Bezug auf Richtung und Höhe mit den Annahmen des Arbeitsmodells verglichen, schliesslich folgte eine pfadanalytische Überprüfung des Arbeitsmodells.

Die Durchführung von Pfadanalysen beinhaltet (1) eine *Modellspezifikation* inklusive der Prüfung der *Identifizierbarkeit* des Modells. Hier sollte auch der Umgang mit fehlenden Daten (missings) geklärt werden. Danach wird (2) eine *Parameterschätzung* durchgeführt. Die Wahl der Schätzmethode wird u.a. durch die Stichprobengrösse und die Verteilungscharakteristika der Daten beeinflusst (Millsap, 2002). Nach der Parameterschätzung erfolgt (3) die *Modell-*

evaluation bzw. eine Beurteilung des Modell-"fits" und schliesslich müssen (4) Fehlspezifikationen des Modells identifiziert und allfällige Modellmodifikationen vorgenommen werden.

4.5.1 Modellspezifikation

Bei der Modellspezifikation geht es darum, das theoretisch postulierte Modell in ein empirisch überprüfbares Modell bzw. in ein Gleichungssystem umzusetzen. Bevor die Parameterschätzung und die Modellevaluation vorgenommen werden können, muss dafür Sorge getragen werden, dass die Modellparameter mathematisch identifizierbar sind¹ (MacCallum, 1995). Das Strukturgleichungsmodell ist identifiziert, wenn bei der Modellschätzung eindeutige Lösungen für die Parameterwerte des Modells gefunden werden können.

In Strukturgleichungsmodellen wird zwischen gerichteten und nicht-gerichteten Beziehungen unterschieden (MacCallum, 1995). Gerichtete Beziehungen repräsentieren die postulierten linearen Einflüsse zwischen den Modellvariablen, bei nicht-gerichteten Beziehungen wird von korrelativen Zusammenhängen ausgegangen. In Abbildung 4.2 ist die Spezifikation des Basismodells der vorliegenden Arbeit dargestellt.

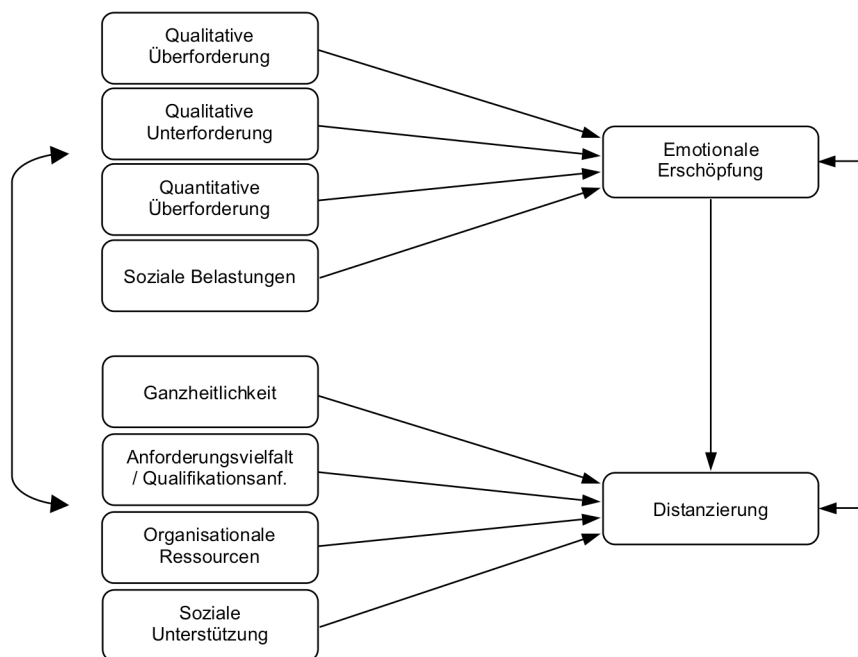


Abbildung 4.2: Basismodell für die Überprüfung des Arbeitsmodells

¹ D.h. die Zahl der beobachteten Werte (vorgegebene Varianzen, Kovarianzen) muss mindestens so gross sein wie die Zahl der zu schätzenden Parameter (Varianzen, Kovarianzen, Pfadkoeffizienten). Die Anzahl der Freiheitsgrade ergibt sich dabei aus der Zahl der beobachteten Werte minus der Zahl der zu schätzenden Werte. Ist die Zahl der zu schätzenden Parameter grösser als die Anzahl der beobachteten Werte, ist das Strukturgleichungssystem *unteridentifiziert*, d.h. es gibt unendlich viele Lösungen. Bei einer *genauen Identifikation* existiert nur eine einzige exakte Lösung. Die Parameter können in diesem Fall geschätzt werden, eine Modellüberprüfung kann nicht vorgenommen werden (Bollen, 1989). Ein Modell ist *überidentifiziert*, wenn eine positive Anzahl von Freiheitsgraden existiert. Dieser Zustand ist anzustreben, weil erst in diesem Fall überhaupt ein Modelltest möglich ist. Den Identifikationsstatus zu bestimmen ist bei komplexen Modellen kein einfaches Unterfangen (MacCallum, 1995). Software-Programme wie AMOS (Arbuckle & Wothke, 1999), das hier verwendet worden ist, führen aber als Teil des Modellevaluationsprozesses Identifikationschecks durch.

Aus Abbildung 4.2 wird ersichtlich, dass zunächst ein gegenüber dem Arbeitsmodell (vgl. Abbildung 4.1) einfacheres Basismodell überprüft wird. Dies geschieht deshalb, weil für die Überprüfung des Arbeitsmodells eine Kombination der *Strategien der Modellentwicklung* und der *Strategie des Modellvergleichs* (Jöreskog & Sörbom, 1993) gewählt wurde. Das Basismodell entspricht Teilen des Modells von Leiter (1991, 1993; vgl. Kapitel 2.2.2.2) und darauf aufbauender Modelle (Demerouti, 2001), insbesondere hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Belastungen und emotionaler Erschöpfung, zwischen (mangelnden) Ressourcen und Distanzierung und hinsichtlich des indirekten Zusammenhangs zwischen den Belastungen und Distanzierung. Diese Vorwärts-Test-Strategie, mit einem zunehmend komplexeren Modell, ist mit Risiken verbunden, weil eine erfolgreiche Modelltestung wesentlich von der Qualität des initial getesteten Modells abhängt (Chou & Bentler, 2002). Für die vorliegende Arbeit erscheint diese Strategie dennoch sinnvoll. Das in Kapitel 2.3 entwickelte Arbeitsmodell wurde zwar aufgrund theoretischer Überlegungen erarbeitet, empirische Ergebnisse zum Gesamtmodell existieren aber bis anhin nicht. Im Unterschied dazu wurden die im einfacheren Basismodell postulierten Zusammenhänge bereits mehrfach empirisch überprüft (Lee & Ashforth, 1993; Cordes, Dougherty & Blum, 1997; Houkes & Janssen, 1999). Das Basismodell bildet dementsprechend eine sinnvolle Basis für die weiterführende Überprüfung der Annahmen zum Arbeitsmodell. Das Vorgehen ist dennoch nicht als datengeleitet zu verstehen, weil das schlussendlich zu überprüfende Arbeitsmodell a priori aufgrund theoretischer Überlegungen zustande gekommen ist. Von einer Strategie der Modellentwicklung kann aber insofern gesprochen werden, als das Basismodell schrittweise an das Arbeitsmodell herangeführt werden soll.

Für die vorliegende Arbeit interessieren v.a. die Pfade zwischen den exogenen Variablen (Belastungen, Ressourcen) und den endogenen Variablen (emotionale Erschöpfung, Distanzierung) in Abbildung 4.2, die als gerichtete Pfeile dargestellt sind und deren numerische Werte im Sinne von Regressionskoeffizienten interpretiert werden können. Zwischen den exogenen Variablen wird eine nicht-gerichtete Beziehung postuliert (MacCallum, 1995). Das heisst, zwischen den Belastungen und den Ressourcen wird kein gerichteter Zusammenhang angenommen, gleichzeitig wird aber postuliert, dass sie kovariieren. Um die Darstellung zu vereinfachen wurden nicht alle Kovariationspfeile eingezeichnet, der zweiseitige Pfeil symbolisiert diese nicht gerichteten Beziehungen. Die einseitigen Pfeile bei den endogenen Variablen bezeichnen Fehlerterme; das heisst, es besteht die Annahme, dass das postulierte Modell nicht erschöpfend ist; die Varianz in den abhängigen Variablen dürfte durch die einbezogenen Belastungen und Ressourcen also nicht vollumfänglich erklärt werden. Zwischen den Belastungen und der Distanzierung wird schliesslich ein indirekter Effekt angenommen (Belastungen → emotionale Erschöpfung → Distanzierung).

4.5.1.1 Umgang mit fehlenden Werten

Im Rahmen von multivariaten Verfahren wie Pfadanalysen ist das Problem fehlender Daten (missings) von besonderer Bedeutung, da die Berechnungen auf Varianz- und Kovarianzinformationen aufbauen, die durch die gewählte Methode des Umgangs mit missings beeinflusst werden. Für den Umgang mit fehlenden Daten (missings) wurde hier die von Peter (2003) beschriebene Strategie gewählt. Zunächst wurden diejenigen Fälle aus den Datenfiles gelöscht, die in den einbezogenen Variablen überdurchschnittlich viele Missings aufwiesen. Die restlichen Missings wurden durch die jeweiligen Mittelwerte ersetzt. Bei diesen fehlenden Werten wurde davon ausgegangen, dass sie zufällig aufgetreten sind und damit kein systematischer Effekt zu verzeichnen ist.

4.5.2 Parameterschätzung

Bei der Parameterschätzung geht es darum, die Differenz zwischen den Parametern der modellimplizierten Kovarianzmatrix und den korrespondierenden Parametern der empirisch gefundenen Kovarianzmatrix zu minimieren. Für die Lösung dieses Minimierungsproblems stehen verschiedene Schätzmethoden zur Verfügung (Millsap, 2002). Die Wahl der Schätzmethode hängt u.a. von der Grösse der Stichproben ab. Zur Frage adäquater Stichprobengrössen existieren bis anhin v.a. Faustregeln, keine allgemein anerkannten Werte. Zudem ist die erforderliche Stichprobengrösse auch abhängig von der Anzahl zu schätzender Parameter. Als grober Richtwert kann $N = 200$ gelten, allerdings sind in der Literatur widersprüchliche Angaben zu finden. Kline (1998) spricht von mindestens 100 Personen, Boomsma (2000) empfiehlt mehrere Hundert Probanden. Andere Autoren raten sogar von Faustregeln ab (MacCallum & Austin, 2000). Nimmt man $N = 200$ als Richtgrösse, müssen in der vorliegende Arbeit v.a. die Ergebnisse der Oberärztinnen und –ärzte mit Vorsicht interpretiert werden.

Für die vorliegende Analyse wurde die Maximum-Likelihood-Methode (ML) als Schätzmethode gewählt. Mit der ML-Funktion wird versucht die Modellparameter so zu bestimmen, dass sie mit der grösstmöglichen Wahrscheinlichkeit die Stichprobenmatrix verursacht haben. Die ML-Methode liefert unter der Voraussetzung multivariater Normalverteilung der Daten gute Schätzungen und ist bei hinreichend grossen Stichproben relativ robust gegen moderate Abweichungen der Normalitätsvoraussetzung (Hoyle & Panter, 1995). Angaben zur Normalverteilung der in dieser Untersuchung verwendeten Skalen sind in Anhang C dargestellt.

4.5.3 Modellevaluation

Wenn die Parameterschätzungen verfügbar sind, kann die Modellevaluation erfolgen. Dabei geht es um die Beurteilung der Anpassungsgüte der modellimplizierten Kovarianzmatrix an

die beobachteten Daten². Für die Beurteilung der Modellgüte existieren leider sehr viele Fit-Indikatoren, erst langsam entsteht ein Konsens zur Auswahl und zu Cutoff-Werten geeigneter Indikatoren. Der häufig verwendete Chi-Quadrat-Indikator hat verschiedene Nachteile. Er ist z.B. sensitiv für Abweichungen von der multivariaten Normalverteilung (Diamantopoulos & Siguaw, 2000). Insbesondere bei grossen Stichproben verwirft er bereits bei sehr kleinen Abweichungen von den beobachteten Daten das in Frage stehende Modell; damit besteht die Gefahr, dass auch gute Modelle abgelehnt werden. Bei kleinen Stichproben ist der Chi-Quadrat-Wert umgekehrt relativ grosszügig, auch bei nicht signifikanten Werten kann deshalb nicht ohne weiteres auf einen guten Modell-Fit geschlossen werden. Obwohl der Chi-Quadrat-Indikator damit von begrenztem Nutzen ist, wird er in Forschungsarbeiten standardmässig angegeben. Als erster Anhaltspunkt für die Qualität des Modellfits kann zudem das Verhältnis zwischen dem Chi-Quadrat-Wert und den Freiheitsgraden verwendet werden (Wheaton, Muthén, Alwin & Summers, 1977). Als Faustregel gilt, dass der Wert zwischen zwei und drei liegen sollte.

Bezüglich weiterer Fit-Indikatoren wird hier auf die Empfehlungen von Hu und Bentler (1998, 1999) zurückgegriffen. Hu und Bentler untersuchten die Sensitivität verschiedener Fit-Indikatoren für Modell-Fehlspezifikationen (bei unterschiedlichen Stichprobengrössen und Verteilungseigenschaften) und die Nützlichkeit kombinierter Cutoff-Werte. Aufgrund ihrer Untersuchungen kommen sie zu der Empfehlung, dass der "Standardized Root Mean Square Residual" (SRMR) verwendet werden sollte, ergänzt um einen von verschiedenen anderen Indikatoren³, zu denen auch der "Root-Mean-Square Error of Approximation" (RMSEA) zählt, der in dieser Arbeit als weiterer Indikator verwendet wurde. Gemäss den Autoren sind diese Indikatoren für die Modellevaluation ausreichend. Diese Vorgehensweise wird mittlerweile auch von anderen Autoren unterstützt (MacCallum & Austin, 2000). Der SRMR repräsentiert die durchschnittlichen Residuen zwischen der modellimplizierten und der empirisch gefundenen Kovarianzmatrix in standardisierter Form. Sein Wertebereich liegt zwischen 0 und 1 und sollte gemäss Hu und Bentler (1999) unter .08 liegen. Der RMSEA ist ebenfalls ein residuumbasierter Indikator, er bezieht die Anteile nicht erklärter Varianzen/Kovarianzen des Modells in die Evaluation ein. Dieser Fit-Indikator ist ebenfalls ein Diskrepanzmass, diesmal aber ausgedrückt pro Freiheitsgrad, damit wird auch die Komplexität des Modells berücksichtigt (Diamantopoulos & Siguaw, 2000). Sein Wertebereich liegt ebenfalls zwischen 0 und 1 und sollte unter .06 liegen (Hu & Bentler, 1999). Andere Autoren gehen davon aus, dass Werte bis .08 akzeptabel sind (Browne & Cudeck, 1993; MacCallum,

² Auch wenn die empirischen Daten das postulierte Modell sehr gut abbilden, existieren auf der Basis der analysierten Konstrukte i.d.R. dennoch eine Reihe anderer Strukturmodelle, die ebenfalls plausibel sind und einen guten Modell-Fit erreichen, in diesem Zusammenhang wird von äquivalenten Modellen gesprochen (Lee & Hershberger, 1990; MacCallum, 1995). Dieser Umstand muss bei der Interpretation der Ergebnisse von Strukturgleichungsmodellen berücksichtigt werden.

³ Die weiteren Indikatoren dieser Liste sind der "Tucker-Lewis Index" (TLI), "Bollen's fit index" (BL89), "Relative Noncentrality Index (RNI)", "Comparative Fit Index" (CFI), "gamma hat" und "McDonald's centrality index" (Mc).

Browne & Sugawara, 1996). Da die Verteilungseigenschaften des Indikators bekannt sind, erlaubt der RMSEA die Bestimmung eines Konfidenzintervalls, was diesen Indikator für die vorliegende Untersuchung sehr attraktiv macht (MacCallum & Austin, 2000), insbesondere weil die Stichprobengrößen sehr unterschiedlich sind.

Um die in Frage stehenden Modelle vergleichen zu können, wurden für die Modellevaluation schwerpunktmässig die Werte der eben beschriebenen Fit-Indikatoren verglichen. Eine ergänzende Möglichkeit des Modellvergleichs bietet der Chi-Quadrat-Differenz Test. Dieser Test kann nur bei sogenannten verschachtelten ("nested") Modellen angewendet werden. Ein Modell ist verschachtelt, wenn es ein Spezialfall des allgemeineren Modells ist, d.h. wenn mindestens ein Parameter gegenüber dem anderen Modell fixiert oder eingeschränkt ist (Long, 1983). Für den Vergleich der Modelle kann die spezifische Eigenschaft des Chi-Quadrat-Tests genutzt werden, wonach die Differenz der Chi-Quadrat-Werte des allgemeineren und des verschachtelten Modells ebenfalls wieder chi-quadrat-verteilt ist. Die Freiheitsgrade ergeben sich aus der Differenz der Freiheitsgrade der beiden Modelle. Ist die entsprechende Chi-Quadrat-Differenz signifikant, wird der Fit des Modells mit Einschränkungen als schlechter angesehen. Die Ergebnisse hängen allerdings wie beim allgemeinen Chi-Quadrat Test von der Stichprobengrösse ab, bei grossen Stichproben schneidet damit das verschachtelte Modell oft schlechter ab als das allgemeinere Modell. Aus diesem Grund sind bei der Beurteilung der Modelle die Berücksichtigung der globalen Fit-Indikatoren (SRMR, RMSEA) sowie theoretische Überlegungen zwingend.

4.5.4 Modellfehlspezifikationen und Modellmodifikation

Ist der Modell-Fit als schlecht zu bezeichnen, sind neben theoretischen Überlegungen zwei methodische Möglichkeiten vorhanden, um die dafür verantwortlichen Bereiche des Modells zu identifizieren. Zum einen kann die Residual-Kovarianz-Matrix überprüft werden, die auf Abweichungen der modellimplizierten Kovarianzmatrix von der empirisch vorhandenen Kovarianzmatrix basiert. Die standardisierten Residuen können als Z-Werte interpretiert werden, absolute Werte > 2.58 werden als hoch angesehen (Jöreskog & Sörbom, 1996). Die zweite Art Informationen zu Fehlspezifikationen stammen von sogenannten Modifikationsindizes, die Software-Pakete für Kovarianzstrukturanalysen wie AMOS zur Verfügung stellen (Arbuckle & Wothke, 1999). Modifikationsindizes werden für alle in einem Modell unberücksichtigten bzw. restringierten Kovarianzen, Varianzen und Regressionskoeffizienten berechnet. Die Werte geben an, um wieviel der Chi-Quadrat Wert sinken würde, wenn der entsprechende Parameter im Modell frei geschätzt würde (Byrne, 2001). Statistisch kann ein Modifikationsindex im Sinne eines Chi-Quadrat-Tests mit einem Freiheitsgrad interpretiert werden, absolute Werte > 3.84 ($p \leq .05$) werden i.d.R. als hoch eingestuft.

Bei der Modellmodifikation wird nun überprüft, ob durch das Freisetzen einzelner Parameter eine Verbesserung des Modells erreicht werden kann. Modifikationen nur aufgrund der Residualdiagnostik oder auf der Basis von Modifikationsindizes, d.h. datengeleitet, vorzunehmen, ist allerdings problematisch. Modellmodifikationen sollten nur vorgenommen werden, wenn sie theoretisch sinnvoll interpretierbar sind. Rein datengeleitete Modifikationen sind besonders anfällig für das Problem des "Capitalization on Chance" (MacCallum, Roznowski & Necowitz, 1992). Mit anderen Worten könnten idiosynkratische Besonderheiten der Stichproben zu den Modifikationen geführt haben, die in neuen Untersuchungen nicht repliziert werden können.

4.6 Ergebnisse der Korrelations- und Pfadanalysen

4.6.1 Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen

Zunächst wurde überprüft ob die bivariaten Korrelationen in Richtung und Höhe den Annahmen des Arbeitsmodells entsprechen; in den Tabellen 4.2 bis 4.5 sind die entsprechenden Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 4.2: Interkorrelationen (Pearson) der untersuchten Variablen: Assistenzärztinnen und -ärzte

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Qual. Überforderung										
2 Qual. Unterforderung	.01									
3 Quant. Überforderung	.77***	.05								
4 Soziale Belastungen	.22***	.41***	.24***							
5 Ganzheitlichkeit	-.17*	-.50***	-.29***	-.38***						
6 Aufgabenvielfalt/ Qualifikationsanf.	.11	-.53***	.13	-.35***	.37***					
7 Org. Ressourcen	-.14*	-.47***	-.19**	-.58***	.44***	.46***				
8 Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz	-.13	-.34***	-.19**	-.60***	.35***	.36***	.58***			
9 Emot. Erschöpfung	.37***	.23***	.49***	.27***	-.26***	-.10	-.28***	-.30***		
10 Klientenaversion	.24***	.24***	.31***	.26***	-.19**	-.16*	-.23***	-.24***	.60***	
11 Distanzierung	.27***	.40***	.20**	.40***	-.31***	-.24***	-.28***	-.32***	.49***	.54***

Anmerkungen: $N = 209$ *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$ (2-seitig)

Das Ergebnismuster bei den Assistenzärztinnen und -ärzten entspricht den Modellannahmen. Die Belastungen korrelieren entsprechend dem Arbeitsmodell alle signifikant mit den Fehlbeanspruchungen und mit der Distanzierung ($.20 \leq r \leq .49$; $p \leq .01$). Die Ressourcen korrelieren alle signifikant negativ mit der Distanzierung ($-.32 \leq r \leq -.24$; $p \leq .001$). Allerdings zeigen sich auch relativ hohe Korrelationen zwischen (mangelnden) Ressourcen und emotionaler Erschöpfung (Ausnahme: Aufgabenvielfalt/Qualifikationsanforderungen) sowie Klientenaversion. Die Fehlbeanspruchungen korrelieren erwartungsgemäss signifikant positiv ($.49$

$\leq r \leq .60$; $p \leq .001$). Für die Modellüberprüfung ist die hohe Korrelation zwischen der quantitativen und qualitativen Überforderung ($.77$; $p \leq .001$) zu beachten.

Tabelle 4.3: Interkorrelationen (Pearson) der untersuchten Variablen: Oberärztinnen und -ärzte

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Qual. Überforderung										
2 Qual. Unterforderung	-.02									
3 Quant. Überforderung	.68***	.01								
4 Soziale Belastungen	.22*	.26*	.32**							
5 Ganzheitlichkeit	-.28**	-.31**	-.40***	-.23*						
6 Aufgabenvielfalt/ Qualifikationsanf.	.16	-.38***	.07	-.32***	.08					
7 Org. Ressourcen	.01	-.22*	-.23*	-.38***	.25*	.44***				
8 Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz	-.08	-.24*	-.29**	-.61***	.31**	.22*	.50***			
9 Emot. Erschöpfung	.43***	.12	.53***	.30**	-.42***	.01	-.26**	-.22*		
10 Klientenaversion	.41***	.01	.41***	.04	-.19	.12	.03	.01	.63***	
11 Distanzierung	.30**	.05	.15	.21*	-.12	-.21*	-.30**	-.13	.46***	.42***

Anmerkungen: $N = 97$ *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$ (2-seitig)

Das Ergebnismuster bei den Oberärztinnen und -ärzten ist weniger eindeutig als das der Assistenzärztinnen und -ärzte. Die Richtung der Korrelationen zwischen den Belastungen und den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung entspricht zwar den Modellannahmen. Die Zusammenhänge erreichen allerdings nicht alle ein signifikantes Niveau. Insbesondere die Zusammenhänge mit der qualitativen Unterforderung sind nicht signifikant ($.01 \leq r \leq .12$; n.s.). Die quantitative Überforderung und die sozialen Belastungen korrelieren zwar signifikant mit der emotionalen Erschöpfung ($r = .53$; $p \leq .001$; $r = .30$; $p \leq .01$); keine signifikanten Ergebnisse fanden sich aber zwischen der quantitativen Überforderung und der Distanzierung ($r = .15$; n.s.) sowie zwischen den sozialen Belastungen und der Klientenaversion ($r = .04$; n.s.). Die Zusammenhänge zwischen den Ressourcen und der Distanzierung gehen ebenfalls alle in die angenommene Richtung, aber ebenfalls nicht durchgehend auf signifikantem Niveau (Ganzheitlichkeit, soziale Unterstützung). Auch in dieser Stichprobe zeigen sich mit Ausnahme der Aufgabenvielfalt/Qualifikationsanforderungen beträchtliche negative Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung. Die Korrelationen zwischen den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung sind alle signifikant positiv ($.42 \leq r \leq .63$; $p \leq .001$). Auch hier zeigt sich schliesslich eine sehr hohe positive Korrelation zwischen der quantitativen und der qualitativen Überforderung ($.68$; $p \leq .001$)

Tabelle 4.4: Interkorrelationen (Pearson) der untersuchten Variablen: Pflegende/Paramedics

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Qual. Überforderung										
2 Qual. Unterforderung	.27***									
3 Quant. Überforderung	.58***	.15*								
4 Soziale Belastungen	.28***	.40***	.35***							
5 Ganzheitlichkeit	-.19***	-.35***	-.42***	-.28***						
6 Aufgabenvielfalt/ Qualifikationsanf.	.00	-.45***	.18**	-.17**	.14*					
7 Org. Ressourcen	-.16**	-.31***	-.23***	-.44***	.36***	.29***				
8 Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz	-.18**	-.34***	-.22***	-.66***	.25***	.20***	.50***			
9 Emot. Erschöpfung	.46***	.28***	.62***	.43***	-.37***	-.08	-.27***	-.32***		
10 Klientenaversion	.34***	.25***	.38***	.28***	-.25***	-.06	-.19**	-.11	.63***	
11 Distanzierung	.28***	.28***	.32***	.35***	-.26***	-.04	-.24***	-.19**	.58***	.60***

Anmerkungen. $N = 269$ *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$ (2-seitig)

Bei den Pflegenden zeigt sich insgesamt ein modellkonformes Korrelationsmuster. Die Belastungen korrelieren alle signifikant positiv mit den Fehlbeanspruchungen und mit Distanzierung ($.25 \leq r \leq .62$; $p \leq .001$). Die Ressourcen korrelieren mit Ausnahme der Aufgabenvielfalt/Qualifikationsanforderungen ($r = -.04$; n.s.) signifikant negativ mit der Distanzierung ($-.19 \leq r \leq -.26$; $p \leq .01$). Allerdings zeigen sich tendentiell höhere negative Korrelationen zwischen den Ressourcen und der emotionalen Erschöpfung als mit der Distanzierung. Die Fehlbeanspruchungen und Distanzierung korrelieren im Sinne des Arbeitsmodells signifikant positiv ($.58 \leq r \leq .63$; $p \leq .001$).

Tabelle 4.5: Interkorrelationen (Pearson) der untersuchten Variablen: Lehrkräfte Stadt-Kanton

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Qual. Überforderung										
2 Qual. Unterforderung	.18***									
3 Zeitl. Belastungen	.63***	.25***								
4 Soziale Belastungen	.33***	.36***	.37***							
5 Ganzheitlichkeit	-.28***	-.37***	-.33***	-.30***						
6 Aufgabenvielfalt/ Qualifikationsanf.	.01	-.42***	.00	-.16***	.33***					
7 Org. Ressourcen	-.17***	-.37***	-.27***	-.47***	.40***	.40***				
8 Soziale Unterstützung am Arbeitsplatz	-.11***	-.33***	-.21***	-.54***	.28***	.27***	.43***			
9 Emot. Erschöpfung	.48***	.36***	.62***	.37***	-.31***	-.15***	-.29***	-.28***		
10 Klientenaversion	.42***	.28***	.38***	.28***	-.27***	-.16***	-.18***	-.16***	.63***	
11 Distanzierung	.25***	.36***	.27***	.27***	-.31***	-.38***	-.28***	-.26***	.53***	.51***

Anmerkungen. $N = 1483$ *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$ (2-seitig)

Bei den Lehrkräften schliesslich, zeigen sich insgesamt ebenfalls die angenommenen Korrelationsmuster. Die Belastungen korrelieren alle signifikant positiv mit den Fehlbeanspruchungen und mit der Distanzierung ($.25 \leq r \leq .62$; $p \leq .001$). Die Ressourcen korrelieren alle signifikant negativ mit Distanzierung ($-.38 \leq r \leq -.26$; $p \leq .001$). Wie bei den anderen Stichproben zeigen sich auch bei den Lehrkräften hohe Zusammenhänge zwischen (mangelnden) Ressourcen und emotionaler Erschöpfung. Die Fehlbeanspruchungen und Distanzierung korrelieren modellkonform signifikant positiv miteinander ($.51 \leq r \leq .63$; $p \leq .001$). Die durchgehend signifikanten Ergebnisse müssen allerdings insofern mit Vorsicht interpretiert werden, als es sich hier um eine sehr grosse Stichprobe handelt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen die postulierten Zusammenhänge. Einschränkungen ergeben sich durch die inkonsistenten Ergebnisse bei den Oberärztinnen und -ärzten. Die durchgehend relativ hohen negativen Korrelationen zwischen den Ressourcen und der emotionalen Erschöpfung widersprechen im Prinzip den Annahmen des Arbeitsmodells (keine direkten Zusammenhänge). Die pfadanalytische Überprüfung des Modells wird weiterführende Erkenntnisse dazu liefern, ob sich die Modellannahmen dennoch aufrecht erhalten lassen.

4.6.2 Ergebnisse der stichprobenspezifischen Pfadanalysen

Da die Belastungen und Ressourcen teilweise relativ hoch korrelieren, wurden die exogenen Variablen vor der Durchführung der Pfadanalysen z-standardisiert, um möglichen Multikollinearitäts-Problemen vorzubeugen (Aiken & West, 1991). Die Analysen wurden auf der Basis der Kovarianzmatrizen mit dem Analyseprogramm AMOS 4.0 (Arbuckle & Wothke, 1999) vorgenommen.

Basismodell

Zunächst wurde das Basismodell (vgl. Abbildung 4.2) für jede Stichprobe getestet. Tabelle 4.6 gibt die Kennwerte dieser Analyse wieder. Der Chi-Quadrat-Test ist bei allen Stichproben signifikant, das Verhältnis χ^2/df ist insbesondere bei den Assistenzärztinnen und -ärzten und den Lehrkräften relativ hoch. Die Werte des SRMR zeigen allerdings für alle Stichproben einen guten Modell-Fit. Der RMSEA und dessen Konfidenzintervall erreichen bei den Lehrkräften gute Werte. Ebenfalls gute RMSEA-Werte, aber ein unbefriedigendes Konfidenzintervall ist bei den Pflegenden/Paramedics zu verzeichnen. Die RMSEA-Werte der Ärztestichproben sind unbefriedigend.

Tabelle 4.6: Modellfit des Basismodells nach Stichproben

	χ^2	df	p	χ^2/df	SRMR	RMSEA	90%-Konfidenzintervall RMSEA
Assistenzärzte	33.3	8	.00	4.2	.04	.12	.08 - .17
Oberärzte	24.2	8	.00	3.0	.04	.15	.08 - .21
Pflegende/Paramedics	22.5	8	.00	2.8	.03	.08	.04 - .12
Lehrkräfte Stadt	47.8	8	.00	5.9	.02	.06	.04 - .07

Anmerkungen: Assistenzärzte $N = 209$; Oberärzte $N = 97$; Pflegende/Paramedics $N = 269$; Lehrkräfte Stadt $N = 1483$

Eine Durchsicht der Residual-Kovarianzmatrizen (vgl. Anhang F) und der Modifikationsindikatoren zeigt entgegen den Annahmen des Basismodells, dass bei den Oberärztinnen- und -ärzten ein zusätzlicher Pfad zwischen der Ganzheitlichkeit und der emotionalen Erschöpfung den Modell-Fit verbessern würde. Es ist theoretisch denkbar, dass ein Mangel an ganzheitlicher Tätigkeit mittelfristig zu Erschöpfungssymptomen führen kann. Obwohl dieser Pfad dem Arbeitsmodell nicht entspricht, erfolgte deshalb für diese Stichprobe eine modifizierte Analyse (vgl. Tabelle 4.7). Bei den Lehrkräften würde gemäss dem Modifikationsindikator der Pfad zwischen Aufgabenvielfalt/Qualifikationsanforderungen und emotionaler Erschöpfung eine Verbesserung des Modell-Fits ergeben, allerdings zeigt der Wert der Residual-Kovarianzmatrix keine ausreichende Höhe, um eine Modifikation statistisch nahe zu legen.

Tabelle 4.7: Modellfit des modifizierten Basismodells für die Stichproben der Oberärzte und der Lehrkräfte

	χ^2	df	p	χ^2/df	SRMR	RMSEA	90%-Konfidenzintervall RMSEA
Oberärzte modifiziert	18.1	7	.01	2.6	.04	.13	.06 - .20

Anmerkungen Oberärzte $N = 97$

Tatsächlich zeigen die Ergebnisse des modifizierten Modells eine leichte Verbesserung des Modellfits. Der RMSEA der Oberärztstichprobe ist allerdings immer noch unbefriedigend. Aufgrund der Verbesserung des Modellfits und des Signifikanzniveaus des entsprechenden Pfadkoeffizienten (vgl. Abbildung 4.3) wird in der Folge bei den Oberärztinnen und -ärzten mit dem modifizierten Modell gearbeitet

Erhält man ein Modell mit gutem Fit, ist dennoch nicht garantiert, dass die postulierten Zusammenhänge im Pfadmodell ein bedeutsames Niveau erreichen (MacCallum, 1995). In Abbildung 4.3 ist deshalb das entsprechende Strukturmodell zur Prüfung der Koeffizienten des Basismodells dargestellt. In der Abbildung sind die standardisierten Pfadkoeffizienten sowie die Anteile erklärter Varianz der endogenen Variablen dargestellt (für die Kovarianzen der exogenen Variablen vgl. Anhang E).

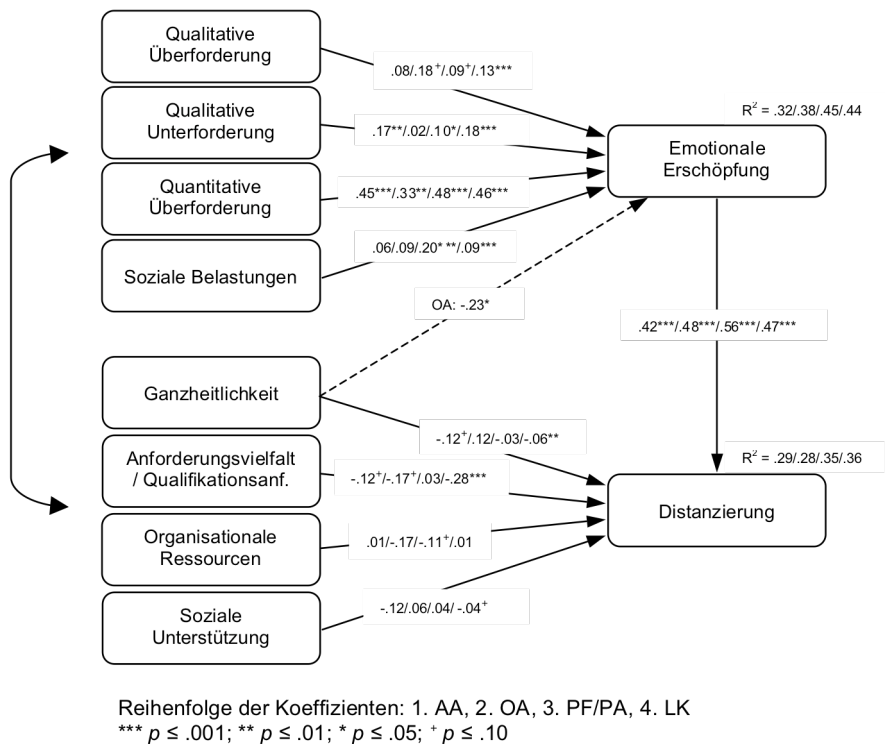


Abbildung 4.3: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen nach Stichproben; Basismodell

Die Pfadkoeffizienten zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung zeigen alle die angenommenen positiven Zusammenhänge. Allerdings sind nicht alle Pfadkoeffizienten signifikant. Die deutlichsten Ergebnisse finden sich für die quantitative Überforderung, interessanterweise gefolgt von der qualitativen Unterforderung. Hinsichtlich der letztgenannten Belastung erreicht nur der Pfad für die Oberärzte und –ärztinnen kein signifikantes Niveau. Die Zusammenhänge mit der qualitativen Überforderung sind bei den Lehrkräften und den Oberärztinnen etwas höher als bei den anderen Stichproben, bei den sozialen Belastungen trifft dies für die Gruppe der Pflegenden/Paramedics zu. Ob diese Unterschiede auch statistisch signifikant sind, wird im Kapitel 4.8 mithilfe der Mehr-Stichproben-Analysen überprüft.

Weniger deutlich sind die Ergebnisse für die postulierten Zusammenhänge zwischen den Ressourcen und der Distanzierung. Zwar gehen auch hier die meisten Zusammenhänge in die angenommene Richtung. Verschiedene Pfadkoeffizienten sind jedoch sehr tief, was deren Relevanz für das Modell in Frage stellt. Insbesondere bei den Pflegenden/Paramedics zeigen sich nur schwache Zusammenhänge. Schwierig zu interpretieren ist der positive Zusammenhang zwischen der Ganzheitlichkeit und der Distanzierung bei den Oberärztinnen und –ärzten. Inhaltlich besteht die Möglichkeit, dass Ganzheitlichkeit dann zu Distanzierungstendenzen führt, wenn sie z.B. mit zu hoher Verantwortung oder zu vielen Aufgaben

verbunden ist. Da die Stichprobe der Oberärzte allerdings relativ klein ist, müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Die positiven Zusammenhänge zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Distanzierung sind schliesslich alle hoch signifikant, was die modellkonforme Stabilität dieses Zusammenhangs unterstreicht.

Die erklärte Varianz der emotionalen Erschöpfung ($.32 \leq R^2 \leq .45$) ist bei allen Stichproben etwas höher als bei der Distanzierung ($.28 \leq R^2 \leq .36$), ein weiteres Indiz dafür, dass das Modell bezüglich der Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Erschöpfung besser funktioniert, als hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Ressourcen und der Distanzierung. Die Varianzaufklärung ist bei den Pflegenden/Paramedics und bei den Lehrkräften etwas besser als bei den beiden Ärztinnenstichproben.

Erweitertes Basismodell: Einbezug der Pfade zwischen den Belastungen und der Distanzierung

Bei der Herleitung des Arbeitsmodells wurde darauf hingewiesen, dass sich Distanzierungstendenzen möglicherweise parallel zur oder gar vor der emotionalen Erschöpfung entwickeln können. Dieser Frage wurde in einem zweiten Schritt nachgegangen. Zu diesem Zweck wurde das eben überprüfte Basismodell mit einem erweiterten Modell verglichen. Im erweiterten Modell wurden zusätzlich die Pfade zwischen den Belastungsmerkmalen und der Distanzierung zur Schätzung freigesetzt (vgl. Tabelle 4.8).

Tabelle 4.8: Modellfit des Basismodells erweitert um die Pfade zwischen den Belastungen und der Distanzierung nach Stichproben

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
1a. AA Basismodell	-	33.3	8	.00	4.17	-	-	-	.04	.12	.08 - .17
2a. AA Basismodell plus Bel→DA	1a.	6.2	4	.18	1.56	27.1	4	.00	.02	.05	.00 - .13
1b. OA Basismodell modifiziert	-	18.1	7	.01	2.6	-	-	-	.03	.13	.06 - .20
2b. OA Basismodell modifiziert plus Bel→DA	1b.	3.2	3	.40	1.1	14.9	4	.01	.01	.03	.00 - .18
1c. PF/PA Basismodell	-	22.5	8	.00	2.82	-	-	-	.03	.08	.04 - .12
2c. PF/PA Basismodell plus Bel→DA	1c.	7.63	4	.11	1.91	14.9	4	.01	.02	.06	.00 - .12
1d. LK Basismodell modifiziert	-	47.8	8	.00	6.0	-	-	-	.02	.06	.04 - .08
2d. LK Basismodell modifiziert plus Bel→DA	1d.	23.0	4	.00	5.7	24.8	4	.00	.01	.06	.04 - .08

Anmerkungen: AA = Assistenzärzte (N = 209), OA = Oberärzte (N = 97); PF/PA = Pflegende/Paramedics (N = 269); LK = Lehrkräfte Stadt N = 1483; Bel = Belastung; DA = Distanzierung

Alle Parameter zeigen für das modifizierte Modell bessere Werte als für das Basismodell. Dies gilt für alle Stichproben, wobei die Unterschiede bei den Lehrkräften am geringsten sind (RMSEA identisch). Da es sich hier um einen Vergleich verschachtelter Modelle handelt, wurde zusätzlich der Chi-Quadrat-Differenz Test durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Tests zeigen für alle Stichproben signifikante Ergebnisse. Das heisst, der Modell-Fit der restringierten Modelle (keine Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Distanzierung) ist als schlechter zu bezeichnen als der Modell-Fit der erweiterten Modelle. Noch wichtiger ist allerdings, dass sowohl die Werte des SRMR als auch diejenigen des RMSEA (Ausnahme: Lehrkräfte) deutliche Indizien dafür liefern, dass das erweiterte Modell plausibler ist. Die Konfidenzintervalle des RMSEA lassen allerdings mit Ausnahme der Lehrkräftestichprobe Zweifel bezüglich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse für andere Stichproben der entsprechenden Populationen aufkommen.

Wie erwähnt besteht die Annahme, dass sich Distanzierungstendenzen bei entsprechenden organisationalen Rahmenbedingungen möglicherweise parallel zur Erschöpfung entwickeln und mittelfristig die Erschöpfungssymptome verstärken. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, wäre der gerichtete Pfeil zwischen der Erschöpfung und der Distanzierung in Abbildung 4.2 nicht korrekt, die Richtung müsste umgekehrt sein. Diese Frage wurde ebenfalls pfadanalytisch überprüft (vgl. Tabelle 4.9).

Tabelle 4.9: Modellfit des Basismodells erweitert um die Pfade zwischen den Belastungen und der Distanzierung; Test der Wirkrichtungen EE→DA nach Stichproben

	χ^2	df	p	χ^2/df	SRMR	RMSEA	RMSEA 90%-Konfidenz-Intervall
1a. AA Basismodell plus Bel→DA / EE→DA	6.2	4	.18	1.6	.02	.05	.00 - .13
1b. AA Basismodell plus Bel→DA / DA→EE	6.3	4	.18	1.6	.02	.05	.00 - .13
2a. OA Basismodell modifiziert plus Bel→DA / EE→DA	3.2	3	.40	1.1	.01	.03	.00 - .18
2b. OA Basismodell modifiziert plus Bel→DA / DA→EE	3.8	3	.28	1.3	.02	.05	.00 - .19
3a. PF/PA Basismodell plus Bel→DA / EE→DA	7.6	4	.11	1.9	.02	.06	.00 - .12
3b. OA Basismodell plus Bel→DA / DA→EE	12.5	4	.01	3.1	.02	.09	.04 - .15
4a. LK Basismodell modifiziert plus Bel→DA / EE→DA	23.0	4	.00	5.7	.01	.06	.04 - .08
4b. LK Basismodell modifiziert plus Bel→DA / DA→EE	7.3	4	.12	1.8	.00	.02	.00 - .05

Anmerkungen: AA = Assistenzärzte (N = 209), OA = Oberärzte (N = 97); PF/PA = Pflegenden/Paramedics (N = 269); Lehrkräfte Stadt N = (1483); Bel = Belastung; EE = Emotionale Erschöpfung; DA = Distanzierung

Bei den Assistenzärztinnen und -ärzten zeigen sich keine Unterschiede bezüglich der zwei Modelle. Bei den Stichproben der Oberärzte und der Pflegenden/Paramedics ist das Basismodell gegenüber dem Modell mit der umgekehrten Wirkrichtung leicht bevorteilt. Bei den

Lehrkräften schliesslich zeigt sich allerdings ein deutlich besserer Modell-Fit für das Modell mit der Wirkrichtung Distanzierung → emotionale Erschöpfung. Bei den Lehrkräften wird in der Folge das Modell mit der umgekehrten Wirkrichtung beibehalten.

Die inkonsistenten Ergebnisse zu dieser Fragestellung lassen es nicht zu, bezüglich der Wirkrichtung und damit der Entstehungsprozesse von Burnout ein Modell für alle Stichproben als plausibler zu favorisieren. Die vorliegenden Resultate legen eher die Hypothese nahe, dass sich die Entstehungsprozesse nicht unabhängig von tätigkeitsbezogenen und organisationalen Rahmenbedingungen und damit verbunden auch nicht unabhängig von individuellen Bewältigungsprozessen erklären lassen. Für eine vertiefte Klärung dieser Frage wären längsschnittliche Untersuchungen nötig.

In Abbildung 4.4 ist wiederum das Pfadmodell mit den zusätzlich freigesetzten Pfaden zwischen den Belastungen und der Distanzierung sowie mit dem neuen Pfad zwischen der Distanzierung und der Erschöpfung (Lehrkräfte) dargestellt.

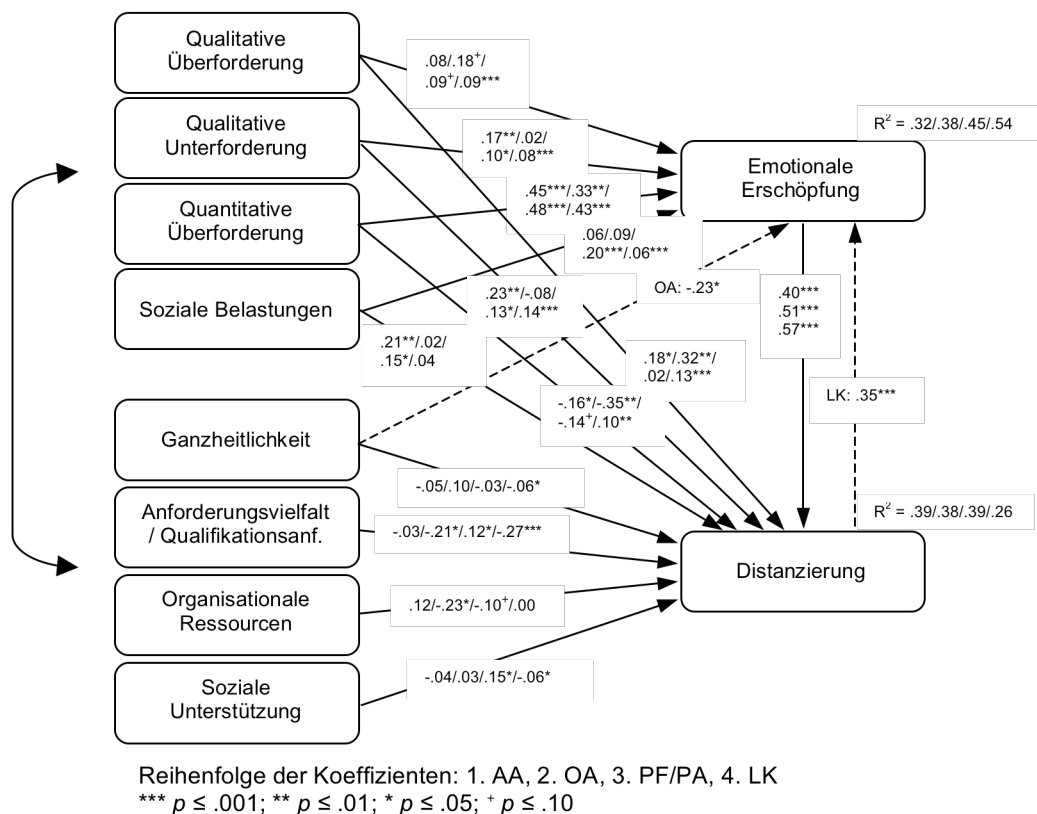


Abbildung 4.4: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen nach Stichproben; erweitertes Basismodell

Die Pfadkoeffizienten der neu eingeführten Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Distanzierung entsprechen in Richtung und Höhe insgesamt für drei der vier Belastungen (Qualitative Über- bzw. Unterforderung und soziale Belastungen) den Modellannahmen. Die-

ser Trend stimmt allerdings nicht für die Oberärztinnen und -ärzte, bei denen hinsichtlich dieser drei Belastungen nur der Pfadkoeffizient der qualitativen Überforderung signifikantes Niveau erreicht. Bei den Pflegenden ergeben sich zudem zwischen der qualitativen Überforderung und der Distanzierung Zusammenhänge nahe bei Null. Bei der vierten Belastung, der quantitativen Überforderung, zeigen sich interessanterweise mit Ausnahme der Lehrkräfte bei allen Stichproben negativ signifikante Pfadkoeffizienten, was angesichts der positiven bivariaten Korrelationen (vgl. Tabellen 4.2 bis 4.5) Fragen aufwirft. Evtl. ist dies eine Folge unterschiedlicher Entwicklungsgeschwindigkeiten der Distanzierungstendenzen. Es wäre möglich, dass die Anteile der Distanzierung, die sich mittelfristig als Folge zunehmender emotionaler Erschöpfung entwickelt haben, durch den indirekten Pfad zwischen den Belastungen und der Distanzierung gut erklärt würden. Die direkten Zusammenhänge zwischen der quantitativen Belastung und der Distanzierung würden dann eher kurzfristige Reaktionen abbilden. Der Zusammenhang ist dann so zu interpretieren, dass, wer sich kurzfristig distanzieren kann, z.B. weniger Zeitdruck erfährt. Allerdings stimmt in diesem Fall die angenommene Wirkrichtung nicht. Interessanterweise zeigen sich bei den Lehrkräften, bei denen zwischen der Distanzierung und der Emotionalen Erschöpfung die umgekehrte Wirkrichtung angenommen wird, ein positiv signifikanter Zusammenhang zwischen der quantitativen Überforderung und der Distanzierung. Neben dieser inhaltlichen Erklärung ist es allerdings auch möglich, dass die Komplexität des Modells in Kombination mit der moderaten Reliabilität der neu gebildeten Distanzierungsskala zu methodischen Artefakten führt, insbesondere, weil die Stichprobengrösse der ersten drei Stichproben angesichts der Modellkomplexität eher gering ist, v.a. im Vergleich mit der Lehrkräftestichprobe.

Überprüfung des Arbeitsmodells

Im letzten Schritt wurde schliesslich das bis hier erarbeitete erweiterte Basismodell mit dem Arbeitsmodell pfadanalytisch verglichen. Insbesondere wurde die Klientenaversion als weitere mögliche Fehlbeanspruchung einbezogen. Verglichen wurden fünf Modelle (vgl. Abbildung 4.5):

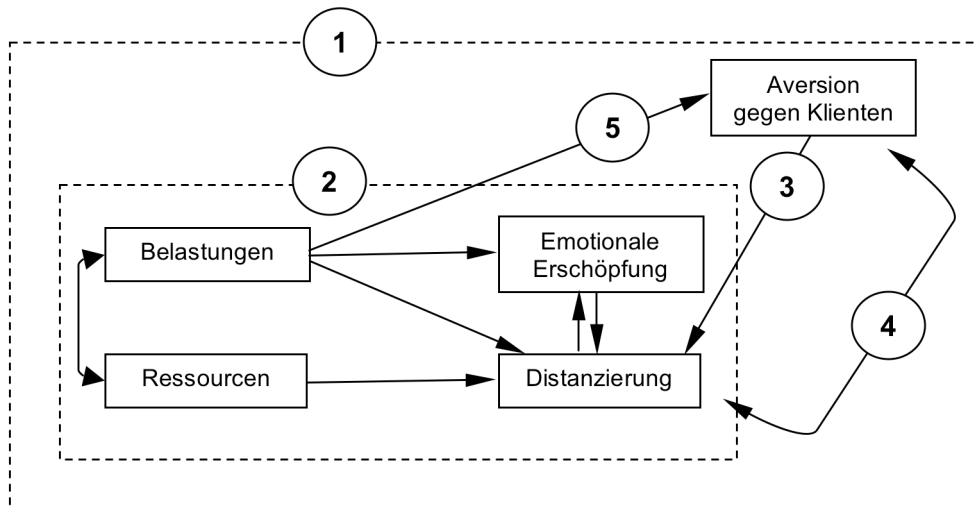


Abbildung 4.5: Abschliessende Überprüfung des Arbeitsmodells: Fünf Modelle im Vergleich

1. Im ersten Modell wurden alle alten und neuen Pfade zur Schätzung freigesetzt. Neu sind dabei die Pfade zwischen den Belastungen und der Klientenaversion sowie zwischen der Klientenaversion und der Distanzierung. Zusätzlich wurde überprüft, ob die Fehlervarianzen der endogenen Variablen Emotionale Erschöpfung und Klientenaversion kovariieren (Prüfung der Unabhängigkeit der Residuen). Dies deshalb, weil evtl. im Arbeitsmodell exogene Einflussgrössen fehlen, welche zusätzlich einen systematischen Einfluss auf diese beiden Fehlbeanspruchungen haben.
2. Im zweiten Modell wurden alle neu postulierten Zusammenhänge zur Klientenaversion restringiert. Es entspricht somit dem erweiterten Basismodell.
3. Die Modelle drei bis fünf sind Modelle, die zwischen den Extremvarianten eins und zwei liegen. Modell drei entspricht Modell eins, ausser dass der Pfad zwischen der Klientenaversion und der Distanzierung restringiert wurde (Annahme: kein Zusammenhang).
4. In Modell vier wurde gegenüber Modell drei zusätzlich die Annahme kovariierender Residuen aufgegeben, die Kovarianz zwischen den Fehlervarianzen wurde deshalb restringiert.
5. In Modell fünf wurden schliesslich zusätzlich die Pfade zwischen den Belastungen und der Klientenaversion restringiert.

In Tabelle 4.10 sind die Ergebnisse der entsprechenden Pfadanalysen dargestellt.

Tabelle 4.10: Modellfit des um die Klientenaversion erweiterten Modells nach Stichproben

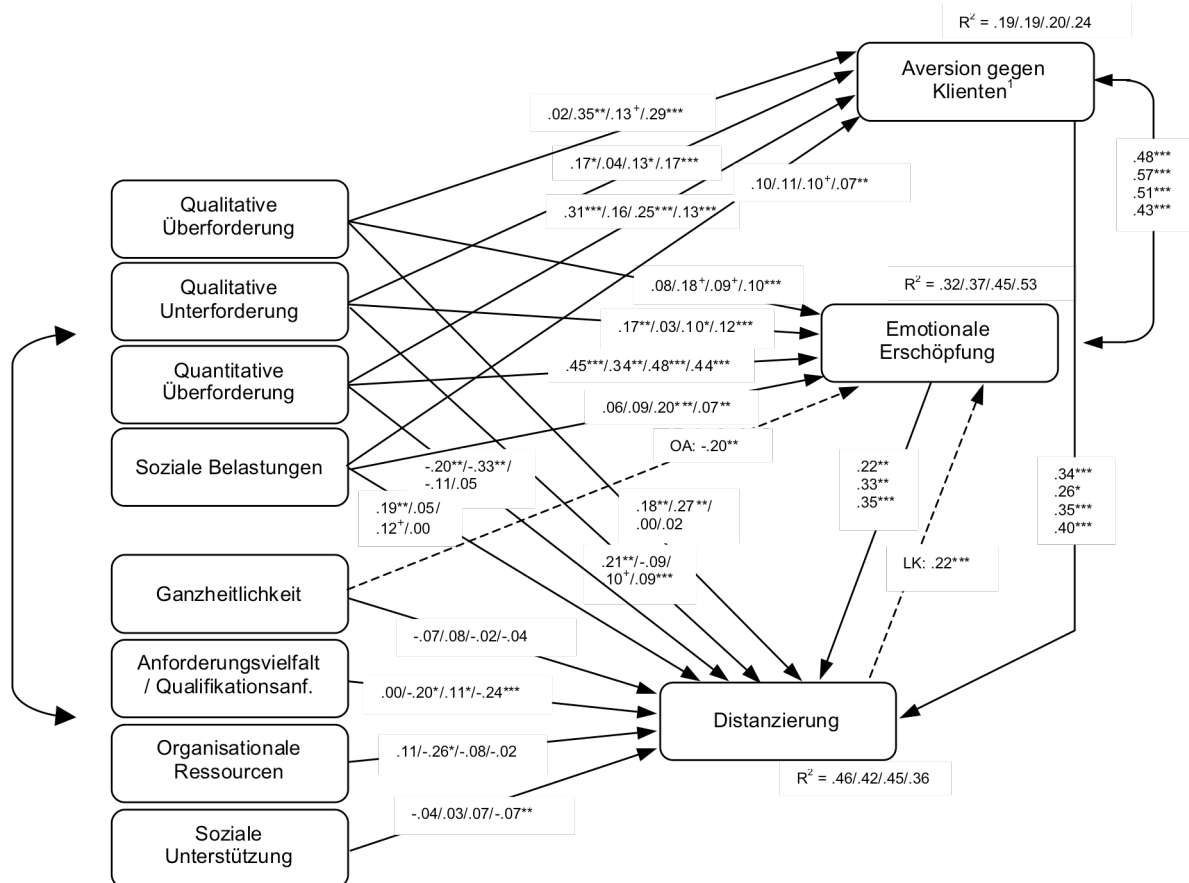
	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
AA											
1a. alle Pfade freigesetzt	-	8.5	8	.39	1.1	-	-	-	.02	.02	.00 - .08
2a. KA → DA eem – eka Bel → ra Bel → ka restringiert	1a.	159.3	18	.00	8.8	150.8	10	.00	.14	.19	.17 - .22
3a. KA → DA restringiert	1a.	34.8	9	.00	3.9	26.3	1	.00	.03	.12	.08 - .16
4a. KA → DA eem – eka restringiert	1a.	88.9	10	.00	8.9	80.4	2	.00	.07	.20	.16 - .23
5a. KA → DA eem – eka Bel → ra restringiert	1a.	116.0	14	.00	8.3	107.5	6	.00	.07	.19	.17 - .22
OA											
1b. alle Pfade freigesetzt	-	5.9	7	.55	0.8	-	-	-	.02	.00	.00 - .11
2b. KA → DA eem – eka Bel → ra Bel → ka restringiert	1b.	85.3	17	.00	6.6	79.4	10	.00	.12	.21	.16 - .25
3b. KA → DA restringiert	1b.	11.5	8	.18	1.4	5.6	1	.02	.02	.07	.00 - .15
4b. KA → DA eem – eka restringiert	1b.	49.9	9	.00	5.5	44.0	2	.00	.07	.22	.16 - .28
5b. KA → DA eem – eka Bel → ra restringiert	1b.	64.8	13	.00	5.0	58.9	6	.00	.07	.20	.16 - .25
PF/PA											
1c. alle Pfade freigesetzt	-	19.0	8	.02	2.4	-	-	-	.02	.07	.03 - .11
2c. KA → DA eem – eka Bel → ra Bel → ka restringiert	1c.	206.2	18	.00	11.5	187.2	10	.00	.14	.20	.17 - .22
3c. KA → DA restringiert	1c.	51.6	9	.00	5.7	32.6	1	.00	.03	.13	.10 - .17
4c. KA → DA eem – eka restringiert	1c.	131.6	10	.00	13.2	112.6	2	.00	.07	.21	.18 - .25
5c. KA → DA eem – eka Bel → ra restringiert	1c.	146.5	14	.00	10.5	127.5	6	.00	.07	.19	.16 - .22
LK1*											
1d. alle Pfade freigesetzt	-	37.4	8	.00	4.7	-	-	-	.01	.05	.03 - .07
2d. KA → DA eem – eka Bel → ra Bel → ka restringiert	1d.	1075.2	18	.00	59.7	1037.8	10	.00	.15	.20	.19 - .21
3d. KA → DA restringiert	1d.	289.3	9	.00	32.1	251.9	1	.00	.04	.15	.13 - .16
4d. KA → DA eem – eka restringiert	1d.	551.1	10	.00	55.1	513.7	2	.00	.06	.19	.18 - .21
5d. KA → DA eem – eka Bel → ra restringiert	1d.	673.3	14	.00	48.1	635.9	6	.00	.08	.18	.17 - .19

Anmerkungen: AA = Assistenzärzte (N = 209); OA = Oberärzte (N = 97); PF/PA = Pflegende/Paramedics (N = 269); Lehrkräfte Stadt N = (1483); KA: Klientenaversion; DA: Distanzierung; EE: Emotionale Erschöpfung; eem: Fehlervarianz emotionale Erschöpfung; eka: Fehlervarianz Klientenaversion; Bel: Belastungen;

* Mit Pfad DA → EE

Die Ergebnisse der Modellevaluation zeigen bei allen Stichproben für das unrestringierte Modell 1 (Arbeitsmodell) die besseren Werte als für das restringierte Modell 2 (erweitertes

Basismodell). Auch die partiell restringierten Modelle 3 bis 5 schneiden alle schlechter ab als das Modell 1. Insbesondere die SRMR- und die RMSEA-Koeffizienten der vier Stichproben deuten darauf hin, dass das Arbeitsmodell plausibel ist. Die Konfidenzintervalle des RMSEA für die Stichproben der Assistenzärztinnen und -ärzte sowie die Lehrkräfte ist befriedigend. Bei den anderen beiden Stichproben ist die obere Grenze des Intervalls immer noch etwas zu hoch. In Abbildung 4.6 ist das abschliessende Strukturmodell mit den entsprechenden Pfaden dargestellt.



Reihenfolge der Koeffizienten: 1. AA, 2. OA, 3. PF/PA, 4. LK

*** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

¹ Bei den Ärztstichproben und den Pflegenden/Paramedics: PatientInnen
Bei den Lehrkräften: SchülerInnen

Abbildung 4.6: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten, Fehlerkovarianz und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen nach Stichproben; Arbeitsmodell

Das Muster der neu eingeführten Pfade zwischen den Belastungen und der Klientenaversion entspricht weitgehend den Modellannahmen. Die Pfadkoeffizienten sind alle positiv, allerdings erreichen nicht alle Koeffizienten signifikantes Niveau. Zusammenhänge nahe bei Null ergeben sich bei den Assistenzärzten zwischen der qualitativen Überforderung und bei den Oberärzten zwischen der Unterforderung und der Klientenaversion. Die erklärte Varianz in der Klientenaversion ist vergleichsweise tiefer als bei der Erschöpfung und der Distanzierung.

rung, ein Indiz dafür, dass das postulierte Modell nicht erschöpfend ist. Die signifikanten Fehlerkovarianzen zwischen der Klientenaversion und der emotionalen Erschöpfung deuten zudem darauf hin, dass hinsichtlich dieser beider endogenen Variablen ein systematischer Effekt zu verzeichnen ist. Die Pfadkoeffizienten zwischen der Klientenaversion und der Distanzierung sind für alle Stichproben deutlich signifikant und entsprechen den Modellannahmen. Die Anteile erklärter Varianz in der Distanzierung haben sich gegenüber dem erweiterten Basismodell bei allen Stichproben verbessert.

4.6.3 Fazit zu den stichprobenspezifischen Pfadanalysen des Arbeitsmodells

Der Modell-Fit des Arbeitsmodells ist bei allen Stichproben deutlich besser als der Fit des erweiterten Basismodells. In Bezug auf die Übereinstimmung der modellimplizierten mit der beobachteten Kovarianzmatrix kann das Arbeitsmodell damit als plausibel gelten. Hinsichtlich der Stärke der Zusammenhänge, ausgedrückt durch die Höhe und Signifikanzniveaus der Pfadkoeffizienten, muss die Beurteilung differenzierter ausfallen:

- Die Pfade zwischen den *Belastungen* und der *emotionalen Erschöpfung* bzw. der *Klientenaversion* erweisen sich im Arbeitsmodell als relativ stabil. Die Modellannahmen werden weitgehend unterstützt, auch wenn sich einige stichprobenspezifische Abweichungen ergeben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten neben qualitativen und quantitativen Überforderungsmerkmalen auch Unterforderungsmerkmale (Überforderung durch Unterforderung) und soziale Belastungen eine burnoutrelevante Rolle spielen können. Die deutlichsten Zusammenhänge mit Erschöpfung ergeben sich allerdings in Übereinstimmung mit häufigen Ergebnissen der Burnoutuntersuchung für die quantitative Überforderung, auch mit der Klientenaversion zeigen sich hier die deutlichsten Zusammenhänge.
- Die Pfade zwischen den *Fehlbeanspruchungen* und der *Distanzierung* zeigen stabile und deutlich signifikante Pfadkoeffizienten. Die erklärten Varianzanteile in den endogenen Variablen sind befriedigend (Klientenaversion) bzw. relativ gut (Erschöpfung, Distanzierung), die verbleibenden Anteile nicht erklärter Varianz deuten dennoch darauf hin, dass im Arbeitsmodell weitere burnoutrelevante Belastungen bzw. Ressourcen nicht vorhanden sind. Die signifikanten Fehlerkovarianzen zwischen der Erschöpfung und der Klientenaversion deuten in diesem Zusammenhang darauf hin, dass hinsichtlich dieser beiden Fehlbeanspruchungen systematische Effekte zu verzeichnen sind
- Bezüglich der Zusammenhänge zwischen den *Belastungen* und der *Distanzierung* zeigen die Analysen inkonsistente Ergebnisse. Die Pfadkoeffizienten sind weniger stabil als bei den beiden Fehlbeanspruchungsindikatoren. Hier manifestieren sich möglicherweise

tätigkeitsspezifische Unterschiede, die mithilfe des Arbeitsmodells nicht erklärt werden können. Über Interpretationen hinaus (inhaltliche bzw. methodische Begründungen) bleibt unklar, warum bei drei der vier Stichproben zwischen der quantitativen Überforderung und der Distanzierung negative Koeffizienten zu verzeichnen sind.

- Die modellbezogenen Annahmen zu den Zusammenhängen zwischen den Ressourcen und der Distanzierung sind aufgrund der Analysen weniger plausibel als die anderen Teile des Arbeitsmodells. Die Pfadkoeffizienten zwischen der Ganzheitlichkeit bzw. der sozialen Unterstützung und der Distanzierung sind alle sehr gering ausgeprägt, hinsichtlich dieser Zusammenhänge können die Annahmen des Arbeitsmodells nicht bestätigt werden. Inkonsistent sind die Ergebnisse zwischen der Aufgabenvielfalt/Qualifikationsanforderungen bzw. den organisationalen Ressourcen und der Distanzierung. Bezüglich der Anforderungsmerkmale ergeben sich bei den Oberärztinnen und -ärzten und den Lehrkräften modellkonform signifikant negative Pfadkoeffizienten. Der Pfadkoeffizient bei den Assistenzärztinnen und -ärzten zeigt einen Null-Zusammenhang, der Koeffizient der Pflegenden ist zwar signifikant, aber entgegen den Modellannahmen positiv. Das letztgenannte Ergebnis dürfte angesichts der nicht signifikanten bivariaten Korrelation (vgl. Tabelle 4.4) mit einiger Wahrscheinlichkeit einen methodischen Artefakt abbilden. Bei den organisationalen Ressourcen ist nur bei den Oberärztinnen und -ärzten ein im Sinne des Arbeitsmodells negativ signifikanter Pfadkoeffizient zu verzeichnen; bei den anderen drei Stichproben zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Die letztgenannten Ergebnisse verlangen nach einer vertieften Interpretation. Grundsätzlich sind drei mögliche Ursachenbereiche zu berücksichtigen. (1) inhaltliche Gründe, (2) methodische Probleme oder (3) eine ungeeignete Operationalisierung.

(1) Inhaltlich ist es möglich, dass tätigkeitsspezifische und organisationale Unterschiede zu den Ergebnissen geführt haben. Angesichts der teilweise konsistent tiefen Zusammenhänge ist dies aber wenig wahrscheinlich. Möglicherweise lässt sich der Zusammenhang zwischen (mangelnden) Ressourcen und Distanzierungstendenzen grundsätzlich nicht aufrecht erhalten. Gegen dieses Argument sprechen wiederum die Ergebnisse verschiedener, auch längsschnittlich angelegter, Burnoutuntersuchungen. Wahrscheinlicher ist es, dass Distanzierungsprozesse, wie bereits mehrfach erwähnt, einerseits kurzfristige Bewältigungsversuche und andererseits mittelfristige Prozesse beinhalten; das heisst, es sind u.U. unterschiedliche Entwicklungsverläufe zu verzeichnen (zum Einfluss zeitlicher Aspekte auf die Unterschätzung von Zusammenhängen vgl. Zapf und Semmer, 2004). Wenn dies der Fall ist, sind auch keine konsistenten Zusammenhänge zu erwarten. Zudem ist nicht auszuschliessen, dass interindividuelle Differenzen oder demografische Merkmale, die in den Analysen nicht kontrolliert worden sind, zu den inkonsistenten Ergebnissen geführt haben. Vor dem Hinter-

grund der ausgeprägten bivariaten Korrelationen zwischen den Ressourcen und der Belastung stellt sich schliesslich die Frage, ob (mangelnde) Ressourcen tatsächlich keine direkten Zusammenhänge mit der emotionalen Erschöpfung aufweisen.

(2) Bereits mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass das Arbeitsmodell relativ komplex ist und dementsprechend die ersten drei Stichproben für eine Analyse eher zu klein sind. Gegen dieses Argument spricht, dass sich die Ergebnisse der Lehrkräfte nicht entscheidend von den anderen drei Stichproben unterscheiden. Evtl. ist ein Grund für die Ergebnisse darin zu sehen, dass in dieser Untersuchung keine Messmodelle für die latenten Konstrukte erstellt werden konnten (Komplexität). Es besteht die Möglichkeit, dass aufgrund der Messfehler der Konstrukte (moderate Reliabilitäten) die wahren Zusammenhänge unterschätzt werden.

(3) Schliesslich ist zu überprüfen ob die Operationalisierungen adäquat erfolgt sind. Die Distanzierungsskala wurde neu gebildet. Die Reliabilitäten können zwar als befriedigend betrachtet werden, ein Vergleich mit anderen Studien, wie dies zum Beispiel beim Einsatz des Maslach Burnout Inventory möglich wäre, kann jedoch nicht vorgenommen werden. Schliesslich stellt sich die Frage ob die Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher Spezifitätsniveaus der Ressourcenskalen und der Distanzierungsskala zustande gekommen sind. Die Distanzierungsskala bezieht sich explizit auf eine Distanzierung von Klienten, weniger auf eine Distanzierung von der gesamten Tätigkeit, wie dies z.B. in der Zynismusskala des erweiterten MBI vorgenommen worden ist. Die Anforderungs- und Ressourcenskalen beziehen sich dagegen auf Aussagen zur ganzen Tätigkeit, was z.B. bei den Lehrkräften nicht nur den Unterricht, sondern auch unterrichtsbezogene sowie schulsystembezogene Aufgaben umfassen würde. Möglicherweise wären deutlichere Ergebnisse zu erwarten, wenn sich die in Frage stehenden Ressourcen ausdrücklich auf den Kontakt mit Klienten und damit die Primäraufgaben der Dienstleistungstätigen beziehen würde.

4.7 Vorgehen bei den Mehr-Gruppen-Analysen

Mit Mehr-Gruppen-Analysen können verschiedene Parameter in Strukturgleichungsmodellen simultan für mehrere Stichproben bzw. Gruppen bezüglich vorher spezifizierter Restriktionen getestet werden (Byrne, 2004). In Abhängigkeit von der Zielsetzung der Untersuchung interessieren z.B. die Faktorladungen, die Varianzen und Kovarianzen sowie die Pfadkoeffizienten des Modells. Anders ausgedrückt kann mit solchen Analysen getestet werden, ob spezifische Modellparameter über mehrere Stichproben hinweg *invariant* sind⁴. Hier soll überprüft werden, ob das Arbeitsmodell über die vier Stichproben hinweg generalisierbar ist (Byrne, 2001); konkret wird analysiert, ob die Pfadkoeffizienten des Modells sowie die Kovarianz zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Klientenaversion invariant sind.

⁴ Für eine umfassende Übersicht zu Strategien der Invarianzprüfung vgl. Vandenberg und Lance (2000)

Vor der Durchführung einer Mehr-Gruppen-Analyse erfolgt i.d.R. eine gesonderte Überprüfung des Modells für jede einzelne Stichprobe (Byrne, 2001). Diese Überprüfung wurde in Kapitel 4.6.2 bereits vorgenommen. Die Einzelüberprüfung des sogenannten Basismodells (entspricht nach der Überprüfung in dieser Arbeit dem Arbeitsmodell) erlaubt a priori die Überprüfung der Qualität des Modells sowie die Identifizierung möglicher gruppenspezifischer Differenzen. Byrne (2001) weist darauf hin, dass aufgrund von Stichprobenspezifika oft keine vollständig äquivalenten Modelle erwartet werden können. Allfällige Gruppendifferenzen zu kennen ist gemäss Byrne kritisch für die Invarianztests.

Der eigentliche Test der Invarianz erfolgt in einem zweiten Schritt. Da die in diesem Zusammenhang getroffenen Invarianzannahmen bestimmter Parameter alle Stichproben betreffen, müssen die Daten aller Gruppen nun *simultan* analysiert werden, um adäquate Schätzungen zu erhalten (Jöreskog & Sörbom, 1996). Das Muster fixierter und freier Parameter bleibt aber konsistent mit den gruppenspezifisch erarbeiteten Basismodellen. Um zu testen ob spezifische Parameter über verschiedene Gruppen hinweg invariant bzw. äquivalent sind, werden die in Frage stehenden Parameter entsprechend der jeweiligen Fragestellung zunehmend restriktiveren Testbedingungen unterworfen (Byrne, 2004). Konkret schlägt Byrne folgendes Vorgehen vor:

1. Vor der Durchführung der eigentlichen Invarianzprüfung wird zunächst das Gesamtmodell *ohne* das Setzen von Invarianzbedingungen für die Parameterwerte simultan getestet, d.h. in diesem Schritt wird nur die Modellspezifikation (Strukturmodell) überprüft, die Parameterwerte dürfen sich zwischen den Stichproben unterscheiden. Diese Form der Modellvalidierung kann als schwache Replikationsstrategie ("loose replication strategy"; Diamantopoulos & Siguaw, 2000) betrachtet werden. Der Fit dieses ersten simultan geschätzten Modells dient als Basiswert, gegen den alle folgenden Modelle getestet werden. Im Gegensatz zu den Einzelgruppenanalysen ergibt sich hier nur ein Set von Fit-Statistiken. Dies ist möglich, weil die Chi-Quadrat-Werte inklusive der Freiheitsgrade addiert werden können. Aufgrund des grossen gemeinsamen Stichprobenumfangs von $N=2058$ sind die absoluten Chi-Quadrat-Werte der einzelnen Modelle allerdings von begrenztem Nutzen. Deshalb erfolgen die Modellvergleiche einerseits auf der Basis der Fit-Indikatoren (SRMR, RMSEA) und andererseits aufgrund des bereits beschriebenen Chi-Quadrat-Differenz Tests. Dies ist möglich, weil die nachfolgend überprüften Modelle als verschachtelte (nested) Varianten des initialen Modells betrachtet werden können.
2. Im zweiten Schritt wird ein restringiertes Modell getestet. Neben der Invarianz des Strukturmodells wird hier angenommen, dass auch die Ausprägung der interessierenden Pa-

parameterwerte über die Stichproben hinweg identisch ist⁵. Diese Form der Modellvalidierung kann als starke Replikationsstrategie ("tight replication strategy"; Diamantopoulos & Siguaw, 2000)⁶ verstanden werden. Dieses Modell wird mit dem initialen Modell ohne Festlegung von Invarianzannahmen für die Parameterwerte verglichen.

3. Wenn nun das restringierte Modell im Vergleich mit dem Initialmodell schlechter abschneidet, muss angenommen werden, dass nicht alle interessierenden Parameter invariant sind. Um zu testen, welche Parameter tatsächlich über alle Stichproben hinweg äquivalent sind, werden ausgehend vom unrestringierten Modell zunehmend mehr Parameter als invariant bezeichnet und getestet. Diese moderate Replikationsstrategie ("moderate replication strategy"; Diamantopoulos & Siguaw, 2000) dürfte der empirischen Befundlage in der Regel am ehesten entsprechen.

4.8 Ergebnisse der Mehr-Gruppen-Analysen

In Tabelle 4.11 sind die Ergebnisse der Mehr-Gruppen-Analysen dargestellt. Da in der Mehr-Gruppen-Analyse vier Gruppen mit sehr unterschiedlichen Stichprobenumfängen verglichen worden sind, sollten die Resultate mit Vorsicht interpretiert werden. Die Ergebnisse dieses Teils der ersten Teilstudie dienen in diesem Sinn v.a. der Exploration.

Zunächst erfolgte ein Vergleich des unrestringierten (1a.) mit dem vollständig restringierten Modell (1b.). Der signifikante Chi-Quadrat-Differenz Wert in Tabelle 4.11 zeigt, dass das vollständig restringierte Modell einen schlechteren Modell-Fit aufweist, die SRMR Werte des unrestringierten Modells sind ebenfalls vergleichsweise etwas besser. Die RMSEA-Werte beider Modelle sind sehr gut.

Die Ergebnisse der ersten Analyse zeigen damit, dass bezüglich der interessierenden Parameter keine vollständige Invarianz zu verzeichnen ist. In einem zweiten Schritt wurde deshalb das unrestringierte Modell mit partiell restringierten Modellen verglichen (1c. bis 1f.):

- 1c. Pfade zwischen den Belastungen und der Klientenaversion restringiert
- 1d. Pfade zwischen den Belastungen und der emotionaler Erschöpfung restringiert
- 1e. Pfade zwischen den Belastungen und der Distanzierung restringiert
- 1f. Pfade zwischen den Ressourcen und der Distanzierung restringiert

Die Ergebnisse in Tabelle 4.11 zeigen für drei der vier partiell restringierten Modelle (1c., 1e., 1f.) signifikante Differenzwerte, hier ist also keine Invarianz über die vier Stichproben hinweg

⁵ Jöreskog (1971) hat ursprünglich ein strengeres Vorgehen vorgeschlagen. Überprüft werden sollte ein vollständig restringiertes Modell (Faktorladungen, Varianzen, Kovarianzen, Fehlervarianzen). Damit wird die Nullhypothese (H_0) getestet, dass $\Sigma_1 = \Sigma_2 = \dots = \Sigma_G$, wobei Σ die Populations-Varianz-Kovarianzmatrix darstellt und G die Anzahl Gruppen (Jöreskog, 1971). Bei einer Ablehnung der Nullhypothese muss davon ausgegangen werden, dass die Gruppen nicht äquivalent sind. Darauf folgt die Definition zunehmend restriktiverer Hypothesen um die Quelle der Invarianz zu identifizieren. Dieses strenge Modell führte aber teilweise zu inkonsistenten Ergebnissen; z.B. kann es passieren, dass die Nullhypothese angenommen wird, dass aber ein nachfolgender Test der Invarianz spezifischer Parameter abgelehnt werden muss (Byrne, 2001).

⁶ Von einer starken Replikationsstrategie im engeren Sinne kann allerdings nur gesprochen werden, wenn *alle* im Modell spezifizierten Parameter als invariant bezeichnet werden (Jöreskog, 1971)

zu verzeichnen. Das partiell restringierte Modell 1d. (Belastungen → Erschöpfung) zeigt dagegen beim Chi-Quadrat-Differenz Test keinen signifikanten Wert, das heisst das restringierte Modell unterscheidet sich nicht signifikant vom Modell 1a.. Ein Blick auf das Verhältnis χ^2/df zeigt ebenfalls ein etwas besseres Verhältnis beim Modell 1d.. Damit kann angenommen werden dass die Pfade zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung über alle Stichproben hinweg invariant sind. Zusätzlich ist in diesem Modell auch der RMSEA-Wert etwas besser als beim unrestringierten Modell. Modell 1d. wird deshalb das neue Basismodell, gegen das sich alle weiteren Modelle bewähren müssen.

Tabelle 4.11: Ergebnisse der Mehr-Gruppen-Analysen

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSE A	RMSEA 90%-Konfidenz- Intervall
1a. alle Pfade freigesetzt	-	70.9	31	.00	2.3	-	-	-	.02	.03	.02 - .03
1b. alle Pfade restringiert	1a.	207.0	87	.00	2.5	136.1	56	<.00	.03	.03	.02 - .03
1c. Bel restringiert → KA	1a.	93.7	43	.00	2.2	22.8	12	<.05	.03	.02	.02 - .03
1d. Bel restringiert → EE	1a.	82.6	43	.00	1.9	11.7	12	>.25	.02	.02	.01 - .03
1e. Bel restringiert → DA	1d.	110.7	43	.00	2.6	39.8	12	<.00	.03	.03	.02 - .03
1f. Res restringiert → DA	1d.	132.6	43	.00	3.1	61.7	12	<.00	.03	.03	.03 - .04
2a. Kovarianz EE – KA restringiert	1d.	83.4	46	.00	1.8	0.8	3	>.90	.02	.02	.01 - .03
2b. KA → DA restringiert	2a.	84.2	49	.00	1.7	0.8	3	>.90	.02	.02	.01 - .03
2c. EE → DA restringiert (Nur AA, OA, PF/PA)	2b.	86.5	51	.00	1.7	2.3	2	>.25	.02	.02	.01 - .03
3a. Qual.Uef. → KA restringiert	2c.	102.8	54	.00	1.9	16.3	3	<.00	.03	.02	.02 - .03
3b. Qual.Unt. → KA restringiert	2c.	88.2	54	.00	1.6	1.7	3	>.50	.02	.02	.01 - .02
3c. Quant.Uef. → KA restringiert	3b.	95.0	57	.00	1.7	6.8	3	>.10	.02	.02	.01 - .02
3d. Soz.Bel. → KA restringiert	3c.	103.0	60	.00	1.7	8	3	<.05	.03	.02	.01 - .03
4a. Qual.Uef. → DA restringiert	3c.	105.3	60	.00	1.8	10.3	3	<.03	.03	.02	.01 - .03
4b. Qual.Unt. → DA restringiert	3c.	101.5	60	.00	1.7	6.5	3	<.10	.03	.02	.01 - .02
4c. Quant.Uef. → DA restringiert	3c.	118.2	60	.00	2.0	23.2	3	<.00	.03	.02	.02 - .03
4d. Soz.Bel. → DA restringiert	3c.	103.6	60	.00	1.7	8.6	3	<.05	.03	.02	.01 - .03
5a. Ganzh. → DA restringiert	3c.	97.1	60	.00	1.6	2.1	3	>.50	.02	.02	.01 - .02
5b. Anf. → DA restringiert	5a.	136.6	63	.00	2.2	39.5	3	<.00	.03	.02	.02 - .03
5c. Org.Res. → DA restringiert	5a.	106.2	63	.00	1.7	9.1	3	<.05	.02	.02	.01 - .02
5d. Soz.Unt. → DA restringiert	5a.	101.9	63	.00	1.6	4.8	3	>.30	.02	.02	.01 - .02

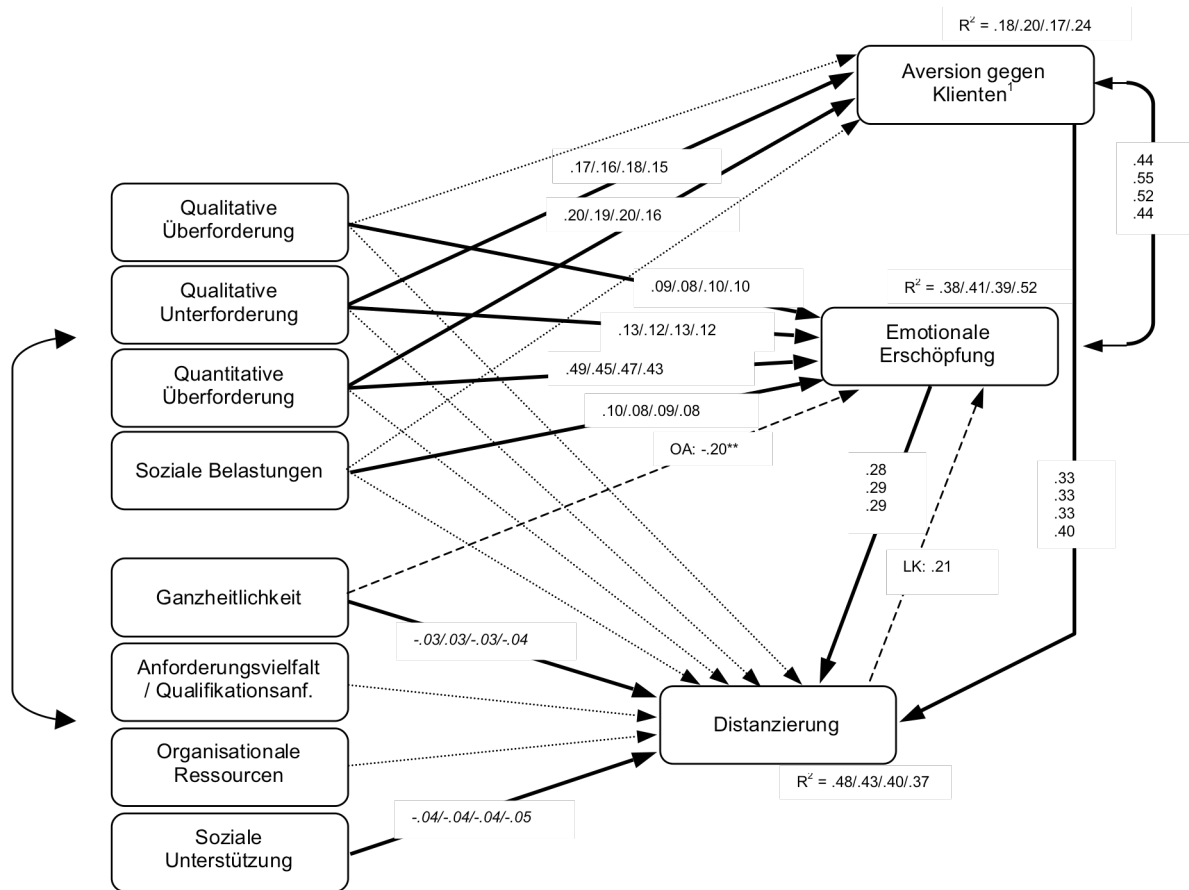
Anmerkungen: AA = Assistenzärzte (N = 209); OA = Oberärzte (N = 97); PF/PA = Pflegende/Paramedics (N = 269); Lehrkräfte Stadt N = (1483); KA: Klientenaversion; DA: Distanzierung; EE: Emotionale Erschöpfung; Bel: Belastungen; Qual.Uef: Qualitative Überforderung; Qual.Unt: Qualitative Unterforderung; Quant.Uef: Quantitative Überforderung; Soz.Bel.: Soziale Belastungen; Ganzh.: Ganzheitlichkeit; Anf.: Anforderungsvielfalt / Qualifikationsanforderungen; Org.Res.: Organisationale Ressourcen; Soz.Unt.: Soziale Unterstützung

In den Modellen 2a. bis 2c. wurden nun nacheinander die Fehlerkovarianzen zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Klientenaversion, die Pfade zwischen der Klientenaversion und der Distanzierung sowie die Pfade zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Distanzierung (hier ohne die Lehrkräfte) auf Invarianz überprüft. Die Durchsicht der χ^2/df -Verhältnisse sowie der Ergebnisse der Differenztests zeigen, dass diese drei restringierten Modelle etwas besser abschneiden als Modell 1d.. Die Fit-Indikatoren SRMR und RMSEA zeigen keine Unterschiede zwischen den Modellen. Damit werden die restringierten Modelle (grössere Parsimonität) als plausibel betrachtet und weiterverwendet.

Im nächsten Schritt wurden die Pfade zwischen den Belastungen und der Klientenaversion (Modelle 3a. bis 3d.) auf Invarianz geprüft und gegen das neue Basismodell 2c. getestet. Die Ergebnisse deuten für die Pfade der qualitativen Unterforderung (3b.) und der quantitativen Überforderung (3c.) auf invariante Ergebnisse. Das Konfidenzintervall des RMSEA ist bei diesen Modellen zudem noch etwas besser als beim Modell 2c..

Eine Überprüfung der Invarianz der Pfade zwischen den Belastungen und der Distanzierung zeigt für alle vier restringierten Modelle (4a. bis 4d.) signifikante Ergebnisse. Bezüglich dieser Pfade kann deshalb keine Invarianz angenommen werden.

Schliesslich wurde überprüft, ob bezüglich der Pfade zwischen den Ressourcen und der Distanzierung invariante Ergebnisse vorliegen (Modelle 5a. bis 5d.). Hier zeigt sich, dass die Pfade zwischen der Ganzheitlichkeit bzw. der sozialen Unterstützung und der Distanzierung als invariant betrachtet werden können. Der SRMR- und der RMSEA-Wert sowie das Konfidenzintervall des RMSEA zeigen für das abschliessende Modell 5d. einen sehr guten Modell-Fit. In Abbildung 4.7 ist das abschliessende Modell des Mehr-Gruppen-Vergleichs dargestellt.



Reihenfolge der Koeffizienten: 1. AA, 2. OA, 3. PF/PA, 4. LK
 Nicht bezeichnete Koeffizienten: $p \leq .001$
 ** $p \leq .01$;
kursive Koeffizienten: nicht signifikant
¹ Bei den Ärztetests und den Pflegenden/Paramedics: PatientInnen
 Bei den Lehrkräften: SchülerInnen

Abbildung 4.7: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten, Fehlerkovarianz und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen nach Stichproben; Mehr-Stichproben-Analyse

Die Ergebnisse der Mehr-Stichproben-Analyse unterstützen zunächst weitgehend die Interpretationen der Pfadanalysen für die einzelnen Stichproben. Die Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung erweisen sich als über die Stichproben hinweg invariant. Dies ist ein weiteres Indiz für die Stabilität dieses Teils des Arbeitsmodells für personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten. Gleiches gilt für die Pfade zwischen den endogenen Variablen und die Fehlerkovarianz zwischen der Klientenaversion und der emotionalen Erschöpfung. Letzteres Resultat liefert allerdings auch weitere Evidenz dafür, dass das Modell nicht erschöpfend ist, dieser Befund wird in der zweiten Teilstudie vertieft werden.

Für die Pfade zwischen den Belastungen und der Klientenaversion zeigen sich gemischte Resultate. Neben der quantitativen Überforderung zeigen sich hier auch für die qualitative Unterforderung invariante Pfade. Tätigkeitsspezifische Unterschiede zeigen sich hingegen bezüglich der Pfade der qualitativen Überforderung und der sozialen Belastungen.

Die inkonsistenten Ergebnisse der Einzelanalysen für die Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Distanzierung widerspiegeln sich auch in der Mehr-Gruppen-Analysen. Hier zeigen sich keine invarianten Pfade.

Bezüglich der Pfade zwischen den Anforderungen/Ressourcen und der Distanzierung wird die Interpretation der Einzelanalysen ebenfalls weitgehend bestätigt. Invarianz zeigt sich hier für die Pfade zwischen der Ganzheitlichkeit bzw. der sozialen Unterstützung und der Distanzierung. Betrachtet man die entsprechenden Pfadkoeffizienten in Abbildung 4.7, zeigt sich, dass diese zwei Pfade zwar tendentiell in die angenommene Richtung gehen. Die Zusammenhänge sind allerdings so gering, dass die Invarianz in dem Sinne interpretiert werden muss, dass diese beiden Merkmale im Zusammenhang mit Distanzierungstendenzen keine wesentliche Rolle spielen. Evtl. lässt die "objektive Intransparenz" des Unterrichts (vgl. Kapitel 6.3) soziale Unterstützung nicht in einem Ausmass zu, dass die Unterstützung für die alltägliche Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern als relevant angesehen wird. Distanzierungstendenzen ergeben sich deshalb möglicherweise weniger aufgrund mangelnder Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen als aufgrund von "unterrichtsnahen" Belastungen und Ressourcen. Bezüglich der Ganzheitlichkeit sind möglicherweise methodische Probleme zu verzeichnen. Aufgrund der allgemeinen Operationalisierung des Konstrukts (kontextfreie Skala) entsteht u.U. Fehlervarianz aufgrund individueller Differenzen bei der Interpretation der Items. (Frese & Zapf, 1988). Es ist schwierig zu interpretieren ob die Lehrkräfte bei der Beantwortung der Fragen primär den Unterricht und/oder unterrichtsbezogene Aufgaben wie Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufgaben und/oder schulsystembezogene Aufgaben wie die Betreuung von Sonderräumen oder Schulentwicklungsaufgaben als Grundlage für ihre Einschätzung nutzen.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION: TEILSTUDIE 1

In Teilstudie 1 wurde die Stabilität eines Modells zu den Zusammenhängen zwischen Belastungen, Ressourcen bzw. Fehlbeanspruchungen und Distanzierungstendenzen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten untersucht. Einbezogen wurden vier Stichproben: (1) Assistenzärztinnen und -ärzte, (2) Oberärztinnen und -ärzte, (3) Dienstleistende aus dem Pflegebereich und dem paramedizinischen Bereich sowie (4) Lehrkräfte. Der Einbezug von vier verschiedenen Stichproben ergab die Möglichkeit, eine relativ robuste Überprüfung der (querschnittlichen) Stabilität des Modells vorzunehmen (Byrne, 2001). Als Fehlbeanspruchungen wurden die insbesondere in der Burnoutforschung untersuchten Dimensionen "emotionale Erschöpfung" und "Distanzierung" (in Anlehnung an die Depersonalisationskomponente des Burnout) einbezogen. Darüber hinaus wurde überprüft ob die Hinzunahme einer weiteren Dimension "Aversion gegen Klientinnen und Klienten" eine Verbesserung der Qualität des überprüften Modells ergab.

Zunächst durchgeführte Mittelwertsvergleiche *innerhalb* der Stichproben zeigten z.B. einige signifikante geschlechtsbedingte und anstellungsgradbedingte Unterschiede in den Belastungen, Ressourcen, Fehlbeanspruchungen und in der Distanzierung; auch in Abhängigkeit der Zugehörigkeit zu spezialisierten Tätigkeitsgruppen wie z.B. der Chirurgie (Ärztstichproben, Pflegende) bzw. zu spezifischen Schultypen (Lehrkräfte) konnten einige signifikante Mittelwertunterschiede gefunden werden. Insgesamt liess sich allerdings kein systematisches Unterschiedsmuster erkennen. Die Mittelwertsunterschiede *zwischen* den Stichproben zeigten für die Stichprobe der Assistenzärztinnen und -ärzte vergleichsweise höhere Belastungen, tiefere Ressourcen und stärkere Fehlbeanspruchungen.

Die theoretische Grundlage für das mittels Pfadanalysen überprüfte Arbeitsmodell bildeten einerseits Übersichtsarbeiten und Metaanalysen zu Burnout (Cordes & Dougherty, 1993; Lee & Ashforth, 1996; Demerouti, 1999), die zeigen, dass Aufgaben- und Organisationsmerkmale oft stärkere Zusammenhänge mit Burnout aufweisen als interpersonale Belastungen und Personmerkmale. Die *Grundstruktur* des Arbeitsmodells bezieht sich auf die Arbeiten von Leiter (1991, 1993; vgl. auch Demerouti et al., 2001). Leiter schlug vor, dass hinsichtlich der Entwicklung der emotionalen Erschöpfung sowohl quantitative als auch qualitative Belastungen berücksichtigt werden sollten. Gemäss Leiter führen langandauernde Belastungen zu einer Erschöpfung emotionaler Ressourcen. Im Sinne von Maslach (1980) geht Leiter weiter davon aus, dass als Reaktion auf zunehmende emotionale Erschöpfung Distanzierungstendenzen entstehen können. Allerdings wurde in dieser Untersuchung in Ergänzung zum Modell von Leiter (sequentielle Entstehung Belastungen → emotionale Erschöpfung → Distan-

zierung) auch ein Modell überprüft, bei dem Distanzierungstendenzen im Sinne einer defensiven Bewältigungsstrategie parallel zur Entwicklung der emotionaler Erschöpfung entstehen können.

In einer weiteren Modellannahme geht Leiter zudem davon aus, dass ein Mangel an Ressourcen aufgrund motivationaler Prozesse die Depersonalisationstendenzen verstärken können. Auch diese Annahme wurde im Arbeitsmodell überprüft.

Da im Modell von Leiter über Zusammenhangshypothesen hinaus relativ wenig zu den zugrundeliegenden Prozessen der Burnoutentstehung berichtet wird, wurden andererseits Annahmen der Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption von Hacker (1991; Richter & Hacker, 1998), des Modells zum Stress- bzw. Belastungsmanagement von Hockey (1997) und zu Rückstelleffekten ("unwinding"; vgl. Frankenhaeuser, 1986; McEwen, 1998; Meijman & Mulder, 1998; Rau, 2001) als theoretische Fundierung des Arbeitsmodells beigezogen. Obwohl die Prozessannahmen dieser Modelle aufgrund des Designs der vorliegenden Studie nicht empirisch überprüft werden können, bilden sie dennoch einen wichtigen Eckpfeiler für die Begründung der Struktur des Arbeitsmodells.

Entsprechend zahlreichen Ergebnissen aus der Burnoutforschung ergaben sich im analysierten Arbeitsmodell die stabilsten Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung. Im Sinne der Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mit Belastungen aktiv umgehen und dass eine in diesem Zusammenhang oft gewählte Strategie darin besteht, eine Aufwandssteigerung (spezifische reaktive Anspannungssteigerung; unspezifische allgemeine Aktivierung) durch das Einbeziehen zusätzlicher Regulationsvorgänge vorzunehmen (Richter & Hacker, 1998). Je länger diese Strategie verfolgt wird, desto höher werden allerdings die damit verbundenen physiologischen und psychologischen Kosten; einer Anstrengungssteigerung sind also Grenzen gesetzt (Schönpflug, 1983; Hockey, 1997). Mittelfristig führt diese Strategie tendentiell zu einer latenten Verschlechterung der Arbeitsleistung (Hockey, 1997) verbunden mit einer Verstärkung von Erschöpfungsgefühlen.

Vergleicht man die in das Arbeitsmodell einbezogenen Belastungen, zeigten sich die deutlichsten Zusammenhänge zwischen der quantitativen Überforderung und der emotionalen Erschöpfung. Interessanterweise waren die Zusammenhänge zwischen der qualitativen Unterforderung und der emotionalen Erschöpfung hinsichtlich Richtung und Höhe in einem ähnlichen Bereich wie diejenigen zwischen der qualitativen Überforderung und der Erschöpfung. Dies ist ein Indiz dafür, dass zumindest bei Teilen der personenbezogenen Dienstleistenden insofern burnoutrelevante Unterforderungsmerkmale auftreten können, als immer wieder gleichartige Arbeitstätigkeiten mit zum Teil geringer Anregung zu bewältigen sind (Richter &

Hacker, 1998). Auch die zusätzlich einbezogenen sozialen Belastungen zeigten positive Zusammenhänge mit der Erschöpfung, allerdings zum Teil nicht auf signifikantem Niveau.

Die Überprüfung des Arbeitsmodells zeigte weiter, dass die Hinzunahme der "Aversion gegen KlientInnen" als weitere Fehlbeanspruchung eine relevante Erweiterung des ursprünglichen Basismodells darstellte. Für die Burnoutforschung könnte dies heissen, dass die mittelfristige Auseinandersetzung mit Belastungen nicht nur zu einer "Abwendung" von Klienten bzw. der Arbeitstätigkeit sondern auch zu einer "Hinwendung" im Sinne aversiver Tendenzen führen kann. Die vergleichsweise geringe Varianzaufklärung in der Aversionsdimension zeigte allerdings auch, dass das überprüfte Arbeitsmodell nicht erschöpfend ist. Evtl. wäre hier mit dem Einbezug direkt unterrichtsbezogener Belastungen, als Ergänzung zu den kontextunspezifischen Belastungsskalen des SALSA, ein Fortschritt zu erzielen.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Distanzierung zeigten sich partiell signifikant positive Koeffizienten, allerdings aber keine über die vier Stichproben hinweg stabilen Zusammenhänge. Aufgrund der recht ausgeprägten Unterschiede in Richtung und Höhe der Pfadkoeffizienten besteht die Möglichkeit, dass die Zusammenhänge durch nicht in das Modell einbezogene Drittvariablen beeinflusst werden. Auch hier lässt sich wieder der Bezug zum Auftrags-Auseinandersetzungskonzept herstellen. Zunächst ist, wie bei der Beschreibung der theoretischen Grundlagen zum Arbeitsmodell dargestellt, festzuhalten, dass Menschen zwar aktiv mit ihren Aufgaben und den Ausführungsbedingungen umgehen, dass aber andererseits die damit verbundenen Aktivitäten nicht unabhängig von tätigkeitsbezogenen und organisationalen Rahmenbedingungen betrachtet werden können. So stellt es z.B. einen Unterschied dar, ob die Dienstleistenden über relevante Handlungs- und Entscheidungsspielräume verfügen oder nicht. Sind diese Spielräume vorhanden, kann z.B. die betroffene Ärztin vergleichsweise stärker darauf Einfluss nehmen, welchen Stellenwert sie der Arbeit mit Klienten und welches Gewicht sie im Vergleich dazu den Sekundäraufgaben zukommen lässt. Versteht man Distanzierungstendenzen als defensive Bewältigungsstrategie, heisst dies auch, dass sie zumindest partiell darauf Einfluss nehmen kann, wie stark sie sich von ihren Patientinnen und Patienten distanzier (eine innere Distanzierung ist natürlich auch bei geringen Spielräumen denkbar). Damit zusammenhängend sprechen Richter & Hacker (1998) von einer weiteren Möglichkeit einer kompensatorischen Restabilisierung der Handlungsregulation unter Belastung: einer Strategieveränderung in der Auftragsbearbeitung. Beispielsweise werden, wie erwähnt, Sekundäraufgaben zugunsten der Primäraufgaben vernachlässigt. Umgekehrt bedeutet die Zuwendung zu Sekundäraufgaben eine Möglichkeit sich von der Primäraufgabe (Umgang mit Menschen) zu distanzieren. Es wurde dargestellt, dass insbesondere die letztgenannte Strategie mit dem Risiko der Entste-

hung zusätzlicher z.B. sozialer Belastungen verbunden ist. Insgesamt ist damit denkbar, dass sich Distanzierungstendenzen primär oder parallel zu Erschöpfungssymptomen entwickeln. Letztlich ist die Frage nach der "Wahl" von Strategieänderungen aber nur unter Berücksichtigung des jeweils spezifischen organisationalen Kontexts zu beantworten. Mit der Frage nach dem Entwicklungsprozess von Burnout ist auch die Fragen nach der Wirkrichtung zwischen den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung angesprochen.

Die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung zeigen einerseits stabile Ergebnisse (Klientenaversion → Distanzierung), sie verdeutlichen allerdings auch die Grenzen der Möglichkeiten von Querschnittsdesigns (emotionale Erschöpfung ↔ Distanzierung) im Kontext der Burnoutforschung. Hinsichtlich der Wirkrichtung zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Distanzierung konnten in diesem Zusammenhang keine stabilen Ergebnisse gefunden werden. Eine neuere Längsschnittuntersuchung von Taris, Le Blanc, Schaufeli und Schreurs (2005) über drei Erhebungszeitpunkte mit zwei verschiedenen Stichproben (Pflegepersonal der Onkologie, Lehrkräfte) lieferte in diesem Zusammenhang Evidenz für reziproke Effekte. So zeigten sich einerseits längsschnittliche Effekte zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Depersonalisation. Andererseits konnten partiell auch längsschnittliche Effekte zwischen der Depersonalisation, verstanden als mittelfristig disfunktionale Bewältigungsstrategie, und der emotionalen Erschöpfung zu einem späteren Erhebungszeitpunkt bestätigt werden. Auch in dieser Untersuchung sucht man allerdings vergeblich nach Bezügen zu relevanten organisationalen Rahmenbedingungen.

Die Modellannahme einer parallelen Entwicklung der emotionalen Erschöpfung und der Aversion gegen KlientInnen wird schliesslich durch die Modellindikatoren unterstützt, auch hier wären allerdings weiterführende Längsschnittuntersuchungen hilfreich.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen (mangelnden) Ressourcen und der Distanzierung konnten nur bedingt arbeitsmodellkonforme Zusammenhänge gefunden werden. Obwohl die Fit-Indikatoren des Arbeitsmodells zufriedenstellend waren, zeigten die entsprechenden Pfadkoeffizienten entweder keine signifikanten oder hinsichtlich der Richtung instabilen Zusammenhänge. Auf mögliche Gründe für diesen Befund wurde im Fazit zu den stichprobenspezifischen Pfadanalysen (vgl. Kapitel 4.6.3) bereits eingehend eingegangen. Die Annahmen zu diesem Teil des Arbeitsmodells konnten insgesamt empirisch nicht bestätigt werden.

Die Ergebnisse der abschliessend durchgeführten Mehr-Stichproben-Analysen unterstützten weitgehend die Ergebnisse der Einzelanalysen. Invarianz zeigte sich insbesondere für die

Pfade zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung, zwischen den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung sowie hinsichtlich der Fehlerkovarianz zwischen der Erschöpfung und der Aversion. Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Klientenaversion sowie zwischen den Ressourcen und der Distanzierung konnte nur partiell Invarianz über die vier Stichproben hinweg festgestellt werden.

6 THEORETISCHER RAHMEN: TEILSTUDIE 2

In das theoretische Arbeitsmodell der Teilstudie 1 flossen schwerpunktmässig Annahmen der Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption (Hacker, 1991; Richter & Hacker, 1998), die auf der Handlungsregulationstheorie aufbauen, Überlegungen zum Stress- bzw. Belastungsmanagement von Hockey (1997) sowie Modelle der Burnoutforschung (Leiter, 1993). In der empirischen Überprüfung des Modells konnte gezeigt werden, dass tätigkeitsübergreifend eine Kombination von Unter- und Überforderung unter zusätzlicher Berücksichtigung sozialer Belastungen eine relative stabile Konstellation ergibt, die deutliche Zusammenhänge v.a. mit Erschöpfung und Aversionsgefühlen aufweist; weniger eindeutig fielen die postulierten Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Distanzierungstendenzen aus.

Der Kontext der untersuchten Berufe, d.h. typische Merkmale von Spitälern und Schulen und damit verbundene Organisations- und Tätigkeitsmerkmale wurden in der ersten Teilstudie nur am Rande einbezogen. Das Ziel war die Erarbeitung eines allgemeinen Modells, das sowohl für Ärzte, Krankenpflegepersonal und paramedizinische Berufe als auch für Lehrkräfte stabile Zusammenhänge aufweist. Richter und Hacker (1998, S. 148) machen jedoch darauf aufmerksam, dass hinsichtlich der Entwicklung von Burnout bei Humandienstleistenden neben allgemeinen Über- bzw. Unterforderungsmerkmalen auch „Besonderheiten in der *Berufssituation*“ berücksichtigt werden sollten. Diese Annahme bildet die Basis für die theoretischen Grundlagen der zweiten Teilstudie. In diesem Teil soll das relativ allgemeine Modell der Teilstudie 1 tätigkeitsbezogen spezifiziert werden. Da die empirische Basis der Teilstudie 2 im Rahmen einer Untersuchung mit Lehrkräften erarbeitet wurde, wird im Folgenden der Lehrkräftetätigkeit und dem (schweizerischen) Schulkontext besondere Bedeutung beigemessen. Vor diesem Hintergrund ist es hilfreich, einen Analyserahmen zur Verfügung zu haben, anhand dessen sich potentielle Belastungsquellen identifizieren lassen.

6.1 Grundlagen für die Analyse von Schulsystemen

Die Lehrkräftetätigkeit weist einige Gemeinsamkeiten mit anderen personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten auf, z.B. die primäre Beschäftigung mit Menschen. Andererseits existieren auch tätigkeitspezifische Besonderheiten, die sowohl auf Eigenheiten des Gesamtschulsystems und der Schulorganisation, als auch auf Merkmale der hauptsächlichlichen Tätigkeit der Lehrkräfte, das Unterrichten im Klassenverband, zurückzuführen sind. Um diese Besonderheiten näher zu bestimmen, werden nachfolgend zunächst relevante Systemebenen des Bildungssystems beschrieben, die möglicherweise burn-

outrelevant sind. Da insbesondere im Rahmen der Schulqualitätsforschung mit Mehrebenenmodellen gearbeitet worden ist, wird zunächst auf Erkenntnisse dieser Forschungstradition zurückgegriffen.

Barr und Dreeben (1983, S.7) sprechen im Zusammenhang mit Schulsystemen z.B. von „nested hierarchical layers“. Entsprechend dieser Metapher verstehen sie Schulen als hierarchische Systeme, deren Systemebenen miteinander verbunden bzw. ineinander verschachtelt sind. Auch Purkey und Smith (1983) kommen in ihrem Übersichtsartikel zu „effective schools“ zum Fazit, dass Schulen als Systeme mit verschiedenen, eng aufeinander bezogenen Ebenen, verstanden werden sollten. Die Annahme eng aufeinander bezogener Systemebenen blieb allerdings nicht unbestritten. Diese Frage wird bei der Besprechung der Organisation der Einzelschulen noch näher zu thematisieren sein.

6.1.1 Struktur des Schulsystems - Mehrebenenmodelle

Im Rahmen der Schulqualitätsforschung wurden verschiedene hierarchische Mehrebenenmodelle zur Beschreibung des Schulsystems vorgestellt (Helmke & Weinert, 1997; Ditton, 2000; K. Ulich, 2001; Maag Merki, 2005). Grundgedanke ist hier, „dass in einem Bildungssystem Arbeitsteilung entlang mehrerer organisatorischer Ebenen stattfindet und somit die Produkte oder Leistungen der Schule nicht allein auf der untersten Ebene des individuellen Schülers sondern auch auf den übergeordneten Ebenen der Lerngruppe, der Schulklasse, des Schulbezirks usw. angesiedelt sind“ (Rüesch, 1997, S. 75). Nachfolgend werden die wichtigsten der in der Schulqualitätsforschung identifizierten Schulebenen zusammenfassend dargestellt.

(1) Helmke und Weinert (1997) nennen zunächst historische¹ und gesellschaftliche Bedingungsfaktoren. Die Schule und der Lehrkräfteberuf sind für die überwiegende Mehrheit der Menschen keine unbekanntes Grössen, schliesslich waren sie selber jahrelang in der Schule oder sie haben Kinder, die zur Schule gehen. Damit zusammenhängend entstehen möglicherweise idealisierte und an relativ unklaren Lehrzielen orientierte gesellschaftspolitische Ansprüche. Auch die angehenden Lehrkräfte orientieren „sich an diesem öffentlichen Profil, sodass der vielzitierte Praxisschock nicht sosehr auf mangelhafte fachliche Ausbildung, sondern eher auf die durch den Rollentausch unerwarteten Schwierigkeiten zurückzuführen ist“ (Peagitsch, 1983, S. 165). Studien zur Berufsmotivation angehender Lehrkräfte zeigen z.B., dass deren Berufswahl überwiegend durch ideelle Vorstellungen beeinflusst worden ist (Oser & Oelkers, 2001).

Die Öffentlichkeit der Lehrkräftetätigkeit führt dazu, dass es vielen Personen und Grup-

¹ Für eine Übersicht zur historischen Entwicklung der Schule und des Lehrkräfteberufs in der Schweiz vgl. Criblez (2005)

pierungen legitim erscheint, über den Beruf und die Schule Urteile abzugeben. Fragen des öffentlichen Ansehens der Lehrkräfte werden denn auch seit Jahrzehnten diskutiert (K. Ulich, 1978). Allerdings weisen Helmke und Weinert (1997) darauf hin, dass „die Vielzahl, Vielfalt und Verschachteltheit der externen Einflussfaktoren auf Schule, Unterricht und Schulleistung“ zwar offenkundig, „in ihrer spezifischen Wirkung“ aber kaum zu erfassen seien (S. 85). Dementsprechend werden diese Bedingungsfaktoren im Folgenden als Kontextfaktoren und nicht als Teil des Schulsystems betrachtet.

(2) Verschiedene Modelle sehen Merkmale des Bildungssystems als wichtige Einflussgrösse für die Schulqualität. Bei der Schule handelt es sich um eine öffentliche, staatlich kontrollierte Institution, „die mit ihren Anforderungen und Normen sehr wesentlich das Leben in ihr, den schulischen Alltag mitbestimmt“ (K. Ulich, 2001, S. 36). Gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen sowie die Struktur des Bildungssystems sind Gegenstand politischer Entscheidungsprozesse. Dass diese Diskussion in der Schweiz lebhaft geführt wird, zeigt sich z.B. anhand der Debatten zur Harmonisierung der kantonalen Unterschiede in der vertikalen Gliederung des Schulsystems. Allerdings sind direkte Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Bildungssystems und konkreten schulischen Leistungen kaum zu erwarten (Helmke & Weinert, 1997), auch wenn davon auszugehen ist, dass z.B. die finanzielle Ausstattung des Bildungssystems, vermittelt über Merkmale wie die Klassengrösse, wirksam werden können.

(3) Der Einzelschule und deren Organisation wird für Fragen der Schulqualität ebenfalls einige Bedeutung beigemessen. Hier sind auch Zusammenhänge mit der Entwicklung von Burnout zu erwarten. Genannt werden Merkmale wie die finanzielle Ausstattung und die Grösse der Schule, die Zusammensetzung und der soziodemographische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler (Helmke & Weinert, 1997), aber auch das Ausmass der (Teil-)Autonomie der Einzelschule (Daschner, Rolff & Stryck, 1995) und die Kooperation zwischen den Lehrkräften (Ditton, 2000).

(4) Relativ unbestritten werden Merkmale der Schulklassen als qualitätsrelevant eingestuft. Neben strukturellen Merkmalen wie der Klassengrösse, der Zusammensetzung der Klasse, den curricularen Anforderungen und Umgebungsbedingungen (z.B. Lärm) (Helmke & Weinert, 1997) wird insbesondere auf die Bedeutung des Unterrichts, und damit auf die eher prozessualen Merkmale, z.B. die Instruktionsqualität (Ditton, 2000), hingewiesen. In diesem Zusammenhang verweisen sowohl K. Ulich (2001) als auch Ditton (2000) auf die Bedeutung der Interaktionsprozesse, deren Gestaltung einen wichtigen Bestandteil der Lehrkräftetätigkeit ausmachen. Verschiedene Studien zum Thema

Burnout legen nahe, dass verschiedenen Aspekten dieser Ebene auch für die vorliegende Arbeit eine zentrale Bedeutung zukommt (Brouwers & Tomic, 2000; Krause, 2002; Taris, van Horn, Schaufeli & Schreurs, 2004).

(5) Schliesslich werden individuelle Merkmale der Lehrkräfte und der Schülerinnen bzw. Schüler genannt. Helmke und Weinert (1997) nennen z.B. die Persönlichkeit und die Expertise, Ditton (2000) spricht von den Einstellungen, der Motivation und der subjektiven Belastung der Lehrkräfte. Auf Seite der Schüler werden insbesondere kognitive, emotionale und motivationale Lernvoraussetzungen, aber auch die wichtige Rolle familiärer Einflüsse besprochen. Bereits in den theoretischen Grundlagen der Teilstudie 1 wurde darauf hingewiesen, dass Personmerkmale die Basis vieler, insbesondere früher Burnoutkonzepte darstellt.

Neben Modellen, welche die Strukturelemente des Schulsystems fokussieren, wurden in der Schulqualitätsforschung auch Prozessmodelle vorgeschlagen, was angesichts der Bedeutung der pädagogischen Prozesse für die Schulqualität nicht überrascht. Neben reinen Input-Output-Modellen, die den eigentlichen schulischen Prozessen, v.a. Unterrichtsmerkmalen, wenig Bedeutung beimessen (Barr & Dreeben, 1983; Maag Merki, 2005), wurden im sogenannten Prozess-Produkt-Paradigma die schulischen Prozesse unter Bezugnahme zum Lehrerhandeln konkretisiert. Hier wird versucht „to define relationships between what teachers do in the classroom (the process of teaching) and what happens in their students (the product of learning)“ (Anderson, Evertson & Brophy, 1979, S. 193). Ging es also zunächst im Prozess-Produkt Paradigma primär um die Effekte des Lehrerhandelns, wurde später umgekehrt der Einfluss kognitiver, emotionaler und motivationaler Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf das Handeln der Lehrer thematisiert (Bromme, 1997). Um die Zusammenhänge zwischen schulischen Prozessen und Wirkungen besser bestimmen zu können, schlägt Maag Merki (2005) vor, die Prozessmodelle mit den strukturellen Mehrebenenmodellen zu verbinden.

6.1.2 Ein arbeitspsychologisches Modell für die Mehrebenenanalyse

In der Arbeitspsychologie wurden ebenfalls Mehrebenenmodelle für die Analyse von Arbeitssystemen und Arbeitstätigkeiten vorgelegt, die es erlauben, sowohl Aussagen zu strukturellen Merkmalen als auch zu organisationalen Prozessen zu gewinnen. Im Zuge der Ausdifferenzierung des MTO-Konzepts (E. Ulich, 1997; vgl. Exkurs 1) wurde z.B. eine Vorgehensweise für die ganzheitliche Analyse von Unternehmen entwickelt, die

MTO-Analyse (Strohm & Ulich, 1997).

Die mit diesem Ansatz angestrebte „ganzheitliche“ MTO-Analyse erfordert Untersuchungen auf den Ebenen Unternehmen, Organisationseinheit, Gruppe, Individuum. Auf der Ebene des Unternehmens werden u.a. die Unternehmensziele, die Unternehmensstrategie, die Unternehmensorganisation, die Marktposition, die Produkte und die Produktionsbedingungen, die Personalstruktur, der Technikeinsatz, das Qualitätsmanagement, das Innovationsverhalten, das Lohnsystem, die Arbeitszeitmodelle, die Art der Mitarbeitervertretung und der Aushandlungsprozesse sowie die soziotechnische Geschichte des Betriebes analysiert. Diese Informationen stellen den Bezugsrahmen für die weiteren Analyseeinheiten dar und wirken in unterschiedlicher Weise als determinierende Einflussgrößen bzw. Randbedingungen.

Die Orientierung über das betriebliche Umfeld bildet zugleich eine zentrale Voraussetzung für die Analyse und Bewertung auf der Ebene der Organisationseinheiten. Auf dieser Ebene werden u.a. die Formen der Arbeitsteilung bzw. der funktionalen Trennung oder Integration im Betrieb analysiert und die Primäraufgaben in den verschiedenen Organisationseinheiten nach dem Grad ihrer Vollständigkeit bewertet. Im Zuge einer ganzheitlichen MTO-Analyse werden sämtliche Organisationseinheiten in die Untersuchung einbezogen. Dies erfolgt über Prozessanalysen und strukturbezogene Arbeitssystemanalysen.

Auf der Ebene der Gruppe werden die Möglichkeiten zur kollektiven Regulation der Arbeit und der Arbeitsbedingungen untersucht. Arbeitssystemanalyse und Analyse der Gruppenarbeit dienen zugleich der Ermittlung von „Schlüsseltätigkeiten“, die bedingungsbezogen analysiert werden. Da die objektiven Bedingungen einer Arbeitssituation mit deren subjektiver Wahrnehmung durch die Beschäftigten nicht übereinstimmen müssen, verlangt die Analyse und Bewertung auf der Ebene des Individuums zusätzlich eine subjektive Bewertung der Arbeitssituation und der Arbeitsbedingungen durch die Beschäftigten.

Die Analysen auf den Ebenen des Unternehmens, der Organisationseinheit, der Gruppe und des Individuums werden in dieser Reihenfolge durchgeführt, da Ergebnisse der Analysen auf den jeweils „höheren“ Ebenen als Voraussetzung in die Analyse der nächst „tieferen“ Ebenen eingehen.

Auf der Basis der vorgestellten Modelle empfiehlt sich für Schulanalysen ebenfalls die Berücksichtigung mehrerer Ebenen. Zunächst werden deshalb in Kapitel 6.2 die wichtigsten Bestimmungsmerkmale des (schweizerischen) Schulsystems und aktuelle Entwicklungstendenzen dargestellt. Ähnlich wie bei den Mehrebenenmodellen der Schulqualitätsforschung wird hier zwar davon abgesehen, von direkten Zusammenhängen des

Schulsystems mit der Entwicklung von Burnout auszugehen. Die Ausgestaltung des Schulsystems steckt aber wesentlich den Rahmen ab, innerhalb dessen sich Einzelschulen in der Bestimmung ihrer Binnenorganisation bewegen können. In Kapitel 6.3 folgt danach eine Beschreibung wesentlicher Merkmale der Organisation von Einzelschulen. Das grösste Gewicht erhalten danach die Klassenebene, der Unterricht und die damit verbundenen Interaktionsprozesse zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern (vgl. Kapitel 6.4, 6.5 und 6.6). Im abschliessenden Kapitel 6.7 wird die Rolle der Lehrkraft im Burnoutprozess angesprochen. Bei der Beschreibung dieser Systemebenen wird wo möglich auf Konzepte Bezug genommen, die sich für das Befinden und die Gesundheit personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten als besonders relevant erwiesen haben.

Exkurs 1: Das MTO-Konzept und der soziotechnische Systemansatz im Schulkontext

Das MTO-Konzept wurde im industriellen Kontext entwickelt. Daraus ergibt sich die Frage, in welchem Ausmass es für Schulen anwendbar ist. Diese Fragestellung, die sich im Übrigen auch für andere arbeitspsychologische Konzepte und Instrumente stellt, steht zwar nicht im Zentrum dieser Arbeit und kann deshalb nicht abschliessend geklärt werden. Da sie aber für die Analyse, Bewertung und Gestaltung personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten von einiger Bedeutung ist, werden hier in Form eines Exkurses erste Überlegungen angestellt. Dabei geht es insbesondere um die Rolle des technischen Teilsystems in Schulen, v.a. um Möglichkeiten der Standardisierung und Technologisierung des Unterrichts.

Das MTO-Konzept (E. Ulich, 1997) und die MTO-Analyse (Strohm & Ulich, 1997) gehen von der Annahme aus, dass es sich bei Arbeitssystemen um soziotechnische Systeme handelt (Emery & Trist, 1960; Alioth, 1980; E. Ulich, 2001), „d.h. um Systeme, die aus einem sozialen und einem technischen Teilsystem bestehen“ (E. Ulich, 2005, S. 84). Das technische Teilsystem umfasst die Betriebsmittel und Anlagen bzw. generell die technologischen und räumlichen Bedingungen, „die als Anforderungen dem sozialen Teilsystem gegenüber stehen“ (Alioth, 1980, S. 26); das soziale Teilsystem beinhaltet die Organisationsmitglieder mit ihren individuellen und gruppenspezifischen Bedürfnissen und Qualifikationen (Alioth, 1980). Die Verknüpfung der Teilsysteme erfolgt über die Arbeitsrolle, durch die einerseits die Funktionen der Beschäftigten im Produktionsprozess festgelegt und andererseits die erforderlichen Kooperationsbeziehungen bestimmt werden. Das Konzept der soziotechnischen Systemgestaltung „postuliert explizit die Notwendigkeit, Technologieeinsatz, Organisation und Einsatz von Humanressourcen *gemeinsam* zu optimieren („joint optimization““ (E. Ulich, 2005, S.196).

Der Gestaltung technischer Arbeitssysteme und deren Verknüpfung mit individuellen Bedürfnissen und Qualifikationen sowie organisationalen Merkmalen kommt dementsprechend hohe Bedeutung zu. „Die Reihenfolge der Verknüpfung (MTO) ist dabei keineswegs zufällig. Vielmehr spielt die Aufgabenverteilung zwischen Mensch und Technik, die Mensch-Maschine-Funktionsteilung also, eine entscheidende Rolle für die Entwicklung und Konstruktion von Produktionssystemen und zugleich auch für die Rolle des Menschen im Produktionsprozess“ (E. Ulich, 2005, S. 199).

Krause (2002) definiert in einer schulbezogenen Adaptation des MTO-Ansatzes das technische Teilsystem relativ breit, es beinhaltet Computer, Geräte wie Kopierer oder Tafeln, schriftliche Unterlagen, die Aufbau-

organisation² und die räumlichen Bedingungen. Es dürfte unbestritten sein, dass mangelhafte Geräte, Umgebungsbedingungen wie Lärm oder eine ungeeignete Organisation auch in Schulen mit erheblichen Belastungen, insbesondere Regulationsbehinderungen, verbunden sein können. Es ist allerdings eine offene Frage, ob diesen Bedingungen für die Schule die gleiche Bedeutung zukommt, wie sie zu Recht für den industriellen Kontext angenommen wird; dort bestimmt „die Art der Mensch-Maschine-Funktionsteilung den Grad der Automatisierung sowie die mögliche Autonomie der Beschäftigten (vgl. dazu Grote, 1997; Grote et al., 1999; Wäfler et al., 1999)“ (E. Ulich, 2005, S. 84). In der Industrie, aber auch in Dienstleistungsunternehmen wie Banken und Versicherungen, geht es also insbesondere um die Frage, welche Rolle die Menschen bei der Allokation der Kontrolle und der Steuerungsmöglichkeiten in Arbeitssystemen erhalten sollen. Werden sie quasi als „extensions of the machine“ betrachtet oder werden Maschinen umgekehrt „designed as an extension of people“ (Czaja, 1987). In Schulsystemen, diese These sei hier zulässig, stellt sich diese Frage nicht in der gleichen Schärfe. Die Verkoppelung zwischen technischem und sozialem Teilsystem ist weniger ausgeprägt als im industriellen Kontext und wohl auch weniger als bei anderen personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten, wie z.B. bei Ärzten (Schüpbach & Majumdar, 2003).

Primäre Arbeitssysteme als Analyseeinheit

Primäre Arbeitssysteme, die im MTO-Konzept und im soziotechnischen Systemansatz eine wesentliche Rolle spielen, sind abgrenzbare Organisationseinheiten, die aus einer Gruppe oder einer Anzahl von Gruppen bestehen und deren Aufgaben mehr oder weniger voneinander abhängig sind (E. Ulich, 2005). Nach soziotechnischen Prinzipien konzipierte primäre Arbeitssysteme erfordern (1) die Bildung relativ unabhängiger Organisationseinheiten, die als Mehrpersonenstellen konzipiert, und denen ganzheitliche Aufgaben zu übertragen sind. Dies ist wichtig, damit Schwankungen und Störungen am Ort ihrer Entstehung effizient reguliert bzw. beseitigt werden können. (2) Um das Bewusstsein einer gemeinsamen Aufgabe zu ermöglichen und zu erhalten, sollten die verschiedenen Teilaufgaben innerhalb der Organisationseinheit einen inhaltlichen Zusammenhang aufweisen. Dadurch werden nicht nur arbeitsbezogene Kommunikation, Kooperation und Lernprozesse ermöglicht, es wird auch gegenseitige Unterstützung nahegelegt. (3) Die Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen sollten schliesslich so gestaltet sein, „dass Arbeitsergebnisse sowohl qualitativ als auch quantitativ Organisationseinheiten zugeordnet werden können. ‚Inpulelemente bzw. Störungsfaktoren, die von anderen Stellen produziert worden sind, müssen als solche identifizierbar sein‘ (Alioth, 1986, S. 200)“ (E. Ulich, 2005, S. 1997). Es ist einsichtig, dass insbesondere die Punkte 1 und 2, soweit die Primäraufgabe Unterricht zur Diskussion steht, in Schulsystemen nur eingeschränkt gegeben sind (vgl. Kapitel 6.3). Daraus folgt zunächst, dass aus arbeitspsychologischer Sicht wesentliche Voraussetzungen für eine persönlichkeits- und gesundheitsförderliche Arbeits- und Organisationsgestaltung in Frage gestellt sind.

Zur Rolle des technischen Teilsystems in der Schule

Die Primäraufgabe – in der Schule ist damit das Unterrichten angesprochen – erhält im MTO-Konzept eine zentrale Bedeutung für die Arbeitsgestaltung. „Allerdings können technologische Festlegungen hinsichtlich der Sekundäraufgaben – z.B. der Steuerung des Inputs – die Gestaltungsspielräume für die Erfüllung der

² Die Aufbauorganisation als Teil des technischen Teilsystems zu betrachten, erscheint allerdings nicht unproblematisch. Zwar ist es durchaus so, dass durch technologische Festlegungen Merkmale der Aufbauorganisation in hohem Masse beeinflusst werden können. Mit der Unterscheidung zwischen Technik und Organisation soll aber gerade darauf hingewiesen werden, dass das organisationale und das technische Teilsystem zwar aufeinander bezogen, aber nicht deterministisch voneinander abhängig sind. Betrachtet man die Aufbauorganisation als Teil des technischen Teilsystems, besteht die Gefahr, dass man a priori legitimiert, dass Technologien die Art der Organisation eines Unternehmens bestimmen können (der umgekehrte Fall ist zwar denkbar, aber weniger wahrscheinlich). Welche Probleme mit dieser Annahme verbunden sein können, zeigt sich z.B. in KMU, die Softwarepakete anschaffen, die für Grossunternehmen entwickelt worden sind, und die damit dazu gezwungen werden, ihre Aufbau- und Ablauforganisation anzupassen.

Primäraufgabe entscheidend determinieren. Deshalb kommt unter den Bedingungen des Einsatzes fortschrittlicher Technologien der Beachtung der Sekundäraufgaben wachsende Bedeutung zu“ (E. Ulich, 2005, S. 196). Dementsprechend ist auch für das Schulsystem zwischen der Bedeutung des technischen Teilsystems für die Primär- bzw. die Sekundäraufgaben zu unterscheiden. Bezüglich der Sekundäraufgaben erhalten technologische Rahmenbedingungen insofern einige Bedeutung, als sie es der Lehrkraft gegebenenfalls erlauben, ihre Aufgaben effizient zu erledigen. Die Qualität von Computern, Kopiergeräten, Unterrichtsmaterialien usw. beeinflussen z.B. die Vor- und Nachbereitung, die Erstellung von Arbeitsmaterialien sowie klassenbezogene Administrationsaufgaben. Die Allokation der Kontrolle und der Steuerung dürfte, zumindest bei kleinen und mittleren Schulgrößen, i.d.R. bei der Lehrkraft³, nicht bei übergeordneten Stellen liegen. Die Verknüpfung des technischen und des sozialen Teilsystems ist hinsichtlich der Primäraufgaben weniger eng, als in modernen Produktions- und Dienstleistungssystemen. Schwankungen und Störungen in Produktionssystemen können dort zu empfindlichen Unterbrechungen bzw. zu Produktionsausfällen führen. Der Unterricht wird durch den Ausfall von technischen Systemen zwar u.U. ebenfalls gestört, die Produktionsfunktion wird allerdings i.d.R. nicht in Frage gestellt. Abgesehen von ihrer wichtigen Rolle für die Effizienzsteigerung der klassenbezogenen Sekundäraufgaben, spielt das technische Teilsystem damit keine entscheidende Rolle für die adäquate Durchführung der Primäraufgabe. Betrachtet man „Technologien im Sinne von den Zielen fest zugeordneten Mitteln“ (Rolff, 1993, S. 126) wäre allenfalls an die Verwendung didaktischer und methodischer Hilfsmittel zu denken. Tatsächlich müssen die Lehrkräfte nicht jeden Tag den Unterricht neu erfinden und auch die Schüler haben i.d.R. einige Erfahrung mit dem üblichen Ablauf von Unterricht (Bromme, 1997). So weist auch Rolff (1993, S. 134) darauf hin, dass gewisse Teile des Unterrichts sehr wohl technologisierbar seien, z.B. „durch Lernprogramme, v.a. aber durch methodisch orientierte Didaktiken“. Tatsächlich geht die Standardisierung der strukturellen Merkmale des Unterrichts noch weiter: die unterrichteten Fächer, die Unterrichtszeit, Lehrpläne und oft auch die zu verwendenden Lehrbücher sind vorgegeben. Betrachtet man die schulischen Prozesse an sich, ist die Lage weniger klar. Hier stellt Strittmatter (2002, S. 93) im Zusammenhang mit Fragen des Qualitätsmanagements an Schulen die pointierte These auf, „dass vor allem in der Kernfrage nach wirksamer Unterrichtsgestaltung bis heute *keinerlei allgemein anerkannte Technologien*“ vorhanden seien.“ Noch grundsätzlicher kommt Rolff (1993) zum Schluss, dass einer Standardisierung bzw. Technologisierung des Unterrichts Grenzen gesetzt seien (vgl. auch Helmke & Weinert, 1997), evtl. seien sogar die besonders anspruchsvollen und sensiblen Unterrichtsaufgaben am wenigsten technologisierbar. In diesem Sinne zeigt die Unterrichtsforschung, dass erfolgreiche Unterrichtsführung von einer komplexen Verknüpfung pädagogischer Strategien, eingesetzter Methoden und Medien, der Zusammensetzung und Dynamik der Schulklasse und von Merkmalen der Lehrkraft abhängt, „die zwar eine gewisse strukturelle Ordnung aufweist, aber erhebliche interne Variabilität zeigt“ (Helmke & Weinert, 1997, S. 135). In Bezug auf das Unterrichtsmanagement hängen positive Effekte z.B. davon ab „ob und wie es dem Lehrer gelingt, durch verhaltenswirksame Regelsysteme, durch Gewohnheitsbildung und durch rechtzeitige, sparsame, situationsangemessene, effektive Interventionen (Kounin, 1976) ein stimulierendes Arbeitsklima zu schaffen und Störungen zu vermeiden oder schnell wieder abzubauen (Doyle, 1986); sowie ob und inwieweit der Unterricht so gestaltet wird, dass Aufmerksamkeitszentrierungen, motivationale Tendenzen und kognitive Aktivitäten der Schüler auf die akademischen Ziele, Inhalte und Bewährungskriterien des Lernens gerichtet werden (Doyle, 1986; Renkl, 1991)“ (a.a.O.). Wenn also der Standardisierung und Technologisierung des Unterrichts Grenzen gesetzt sind, stellt sich die Frage, worauf es dann ankommt: offensichtlich spielt die Qualität der interaktiven Prozesse zwischen Lehrkräften und Schülern eine hervorragende Rolle. Der Erwerb von Wis-

³ Wesentlich anders kann dies natürlich im Rahmen von Konzepten des E-Learnings und von computerbasierten Trainingsmassnahmen aussehen. Diese Lernformen spielen im Setting der Volksschule zwar zunehmend eine Rolle, traditionelle Formen des Unterrichts dürften aber noch immer die Regel sein.

sen und Kompetenzen ist ohne aktiven Beitrag der Schülerinnen und Schüler nicht denkbar (vgl. Kapitel 6.6). „Schüler und Schülerinnen müssen sich Inhalte aktiv aneignen, d.h. sie in vorhandene Strukturen integrieren, diese gegebenenfalls weiterentwickeln, Bedeutungen erschliessen, Sinn interpretieren, Erfahrungen kodieren und Zusammenhänge konstruieren. Lehrer können dabei hilfreich sein, aber den Prozess nicht ‚technologisch‘ beherrschen“ (Böttcher, 2002).

6.2 Strukturmerkmale und Entwicklungstendenzen des schweizerischen Schulsystems

Obwohl das schweizerische ebenso wie z.B. das deutsche Volksschulsystem im Prinzip föderalistisch ausgerichtet ist⁴, ergeben sich zwischen den Schulsystemen dieser beider Staaten einige wesentliche Unterschiede (Kussau, 2002). In der Schweiz fallen Bildung und Schule beinahe ausschliesslich in die Zuständigkeit der Kantone und Gemeinden; der Bund bestimmt nur einige wenige Grundsätze, z.B. dass der Unterricht „genügend“, „obligatorisch“ und „unentgeltlich“ zu sein hat und unter „staatlicher Leitung“ (Aufsicht) stattfinden muss (a.a.O., S.58). Auf gesamtstaatlicher Ebene gibt es also in der Schweiz keine verbindlichen Regelungen, die über lockere Rahmenbedingungen hinausgehen würden (Oelkers, 2004a). Das Verhältnis zwischen den Kantonen und den Gemeinden ist allerdings ein komplexes, insbesondere hinsichtlich der Verantwortlichkeiten und Kompetenzen (vgl. Kasten 6.1)

Kasten 6.1: Das Schweizer Schulsystem: Etatistischer Föderalismus (aus Kussau, 2002, S.59)

„Die Kantone sind für die Volksschule zuständig, man kann von einem ‚kantonalen Etatismus‘ sprechen (Jach 1999: 351ff, 355). Der Staat agiert nicht – wie in vielen anderen Fällen – subsidiär; vielmehr nimmt er ‚selber eine gestaltende und leitende Funktion wahr‘ (Plotke 1994: 29; vgl. auch Jach 1999: 355ff) und bestimmt Schulstruktur, Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrerausbildung usw. Allerdings sind die Gemeinden die Träger der Volksschule; gleichwohl ist die Bezeichnung ‚staatlich‘ gerechtfertigt, weil die Volksschule auf verbindlichen, kantonal (staatlich) gesetzten Regelungen beruht, freilich spezifisch gesprochen durch die lokale Teilhabe an der Organisierung des schulischen Alltags. Mit dieser spezifischen Ausprägung der Schulträgerschaft, die eingeschränkt auch in Deutschland besteht, beginnen jedoch bereits wesentliche Unterschiede zum deutschen System, weil die Schweizer Schulen von gesonderten, lokalen und vor allem öffentlich konstituierten, nicht in den staatlichen Vollzugsstrang eingebundenen Schulbehörden ‚geführt‘ werden, die die Beziehung zwischen Staat und Schule, die im deutschen System direkt(er) erfolgt, als zwischen Staat und Öffentlichkeit vermittelte bestehen lässt. ...

Wenn von einem ‚kantonalen Etatismus‘ die Rede ist, so besteht der wesentliche Unterschied zu dem auch auf Länderebene parlamentarischen System in Deutschland in seiner (halb-)direktdemokratischen Ausprägung mit den von Kanton zu Kanton recht unterschiedlichen und meist nur historisch zu erklärenden direktdemokratischen Instrumenten – neben der Wahl – der Initiative und des (obligatorischen und fakultativen) Referendums und den kantonalen Parlamenten als Repräsentativorganen“ (Kussau, 2002, S.59).

⁴ Für eine Darstellung der Ursachen und des historischen Kontexts der Entwicklung des schweizerischen Schulsystems vergleiche Kussau (2002) und Criblez (2005).

Obwohl also die Kantone in der Schweiz eine leitende und steuernde Funktion wahrnehmen, sind die lokalen Schulgemeinden die eigentlichen Träger der Schule. Jede Gemeinde hat ein demokratisch legitimiertes Milizgremium, die lokalen Schulbehörden. „Vergleichbares gibt es in Deutschland nicht, schon der Ausdruck ‚Milizsystem‘ ... verleitet zu Missverständnissen. Gemeint ist die Übernahme von Aufgaben im Sinne des Gemeinwesens ohne feste Stelle und mit zeitlich befristeter Beschäftigung“ (Oelkers, 2004b, S. 2). Neben Entscheidungen zur Infrastruktur und zur sachlichen Ausstattung der Schulen erhalten die lokalen Schulbehörden in der Schweiz aufgrund ihrer relativ weit reichenden Kompetenzen eine wesentliche Rolle in Bezug auf z.B. die Organisation der Schule, auf die Wahl und die Unterstützung der Lehrkräfte, auf die Genehmigung von Urlaubsgesuchen usw. (Kussau, 2002, S.62), also auf Bereiche, die den Alltag der Lehrkräfte massgeblich beeinflussen.

Während der obligatorischen Schulzeit besuchen die meisten Schülerinnen und Schüler die sogenannte Volksschule, die in zwei Stufen gegliedert ist und die i.d.R. neun Jahre dauert. Die Primarschule umfasst in den meisten Kantonen das erste bis sechste Schuljahr, „danach werden die Schüler in eine zwei- bis dreisäulige Sekundarstufe selektiert. Dreisäulig ist das System dort, wo ab der siebten Klasse ein gymnasiales Angebot vorhanden ist, was längst nicht mehr überall der Fall ist. Es gibt also keine Gesamtschule nach skandinavischem Vorbild, aber auch keine frühe und gymnasialgewichtige Selektion wie in Deutschland“ (Oelkers, 2004b, S. 3). Ein allfälliger Übertritt in das Gymnasium erfolgt in Abhängigkeit des kantonalen Systems entweder nach der sechsten oder aber nach der achten bzw. neunten Klasse.

6.2.1 Entwicklung des Schweizerischen Schulsystems

Die Entwicklung der bildungspolitischen Landschaft in der Schweiz war in den letzten zehn Jahren gekennzeichnet durch eine Debatte „über eine erweiterte Autonomie (‚Teilautonomie‘) der Schulen auf der einen Seite und der gleichzeitig unabdingbar stärkeren Rechenschaftspflicht auf der anderen Seite“ (Thonhauser, 2004, S.65). Die damit verbundene Frage einer optimalen Steuerung des Schulsystems (Edelstein, 2002) dient dabei insbesondere dem Ziel der Sicherung der Schulqualität. Vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen des Schweizer Schulsystems ist allerdings klar, dass z.B. die Teilautonomisierung der Schulen oder die Einführung eines Qualitätssicherungssystems, „das auch eine direkte Beziehung zwischen Staat (Kanton) und Schule herstellt, ... in der Schweiz eine tiefgreifende institutionenpolitische Veränderung“ (Kussau, 2002, S. 59) darstellt. Das Gleichgewicht zwischen den Kantonen, die für die wesentlichen Rahmenbedingungen zuständig zeichnen, den lokalen Schulbehörden, die bis

anhin den grössten Teil der operativen Führungsaufgaben übernommen haben, den einzelnen Schulen, die über lange Zeit keine formalisierten Führungsstrukturen kannten und den einzelnen Klassen und Lehrkräften wird durch diese Entwicklungen empfindlich beeinflusst. Damit wird auch deutlich, dass eine Teilautonomisierung der Schulen und eine Einführung von Schulleitungen in der Schweiz nicht per Dekret durchsetzbar sind (Oelkers, 2004b). Derartige Veränderungen sind an relativ lange Prozesse gebunden, der Erfolg ihrer Umsetzung hängt massgeblich vom Willen und Engagement der lokalen Akteure ab. Wie stark allerdings diese Entwicklungen die Lehrtätigkeit direkt beeinflussen, ist im Moment noch eher unklar. Sobald sich nämlich die einzelne Lehrkraft ihrer Primäraufgabe zuwendet, dem Unterrichten, findet sie sich in einer Situation, in der sie einerseits unabhängig von den aktuellen Entwicklungen über einige Autonomie verfügt⁵, in der sie aber andererseits bei Problemen ebenso oft auf sich allein gestellt ist (Thonhauser, 2004). Es ist zwar denkbar, dass mehr Autonomie auf der Ebene der Einzelschule z.B. einen flexibleren Umgang bei Problemen mit Schülern, im Umgang mit Eltern und insgesamt mit schulhauspezifischen Besonderheiten erlaubt. Andererseits ist auch denkbar, dass die einzelne Lehrkraft, insbesondere wenn die Teilautonomisierung mit der Einführung einer Schulleitung verbunden ist, insgesamt an Autonomie verliert, z.B. hinsichtlich geforderter Präsenzzeiten, in Bezug auf Qualitätssicherungsarbeiten usw.. Rolf (1993) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Lehrkräfte die aktuelle schulbezogene Autonomiepolitik eher skeptisch einschätzen. Im Rahmen der Diskussion zur Schulqualität wurden deshalb auch kritische Stimmen laut, die darauf hinwiesen, dass man „durch die Fokussierung auf die Einheit Einzelschule, die in gewissen Bereichen durchaus ihre Berechtigung hat“, Gefahr laufe, „die eigentliche Ebene pädagogischen Handelns zu übersehen. In der Analyse und Erforschung von schulischer Qualität wird oft die Schulklasse übersehen (Ditton & Krecker, 1995, S. 509)“ (Moser & Rhy, 1999, S.10).

Letztlich sind Fragen der Steuerung des Schulsystems und der Schulqualität auch Fragen divergierender Zielsetzungen verschiedener Interessensgruppen wie Bildungs- und Finanzpolitiker, Eltern, Lehrkräfte, Schüler usw.. Diese Divergenzen gehen, so viel kann vermutet werden, nicht spurlos am professionellen Selbstverständnis der einzelnen Lehrkräfte vorbei. Bereits 1978 hat K. Ulich darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Status sensibel reagieren und Unsicherheiten zeigen. Er begründet dies erstens damit, dass sich Lehrkräfte besonders dafür eignen, als Sündenböcke für gesamtgesellschaftliche und schulsystembezogene Entwicklungen verantwortlich gemacht zu werden, „deren Ursachen tatsächlich entweder gar nichts mit dem

⁵ Allerdings weisen Rheinberg und Minsel (1994) darauf hin, dass Lehrkräfte aufgrund zeitlicher und inhaltlicher Vorgaben, aufgrund des Unterrichts im Klassenverband und aufgrund staatlicher Vorgaben letztlich über weniger Autonomie verfügen, als sie bisweilen annehmen (vgl. auch Hofer, 1997).

Lehrerverhalten zu tun haben oder sich durch den Lehrer lediglich manifestieren und artikulieren“ (K. Ulich, 1978, S. 28). Zweitens konzentrieren sich Lehrkräfte, und dies gilt nicht nur für Grundschullehrer, beruflich auf den Umgang mit Kinder und Jugendlichen und bewegen sich damit „im Vorraum des Noch-nicht-Ernsten, in einem von den ... Zwängen der Berufs- und Arbeitswelt entlasteten Schonraum“ (Combe, 1971, S. 65). K. Ulich weist allerdings darauf hin, dass diese Ursachen von den Lehrkräften eher überschätzt werden und ihr gesellschaftlicher Status dementsprechend i.d.R. höher ist, als sie selber annehmen. Eine neue Untersuchung aus der Schweiz unterstützt diese Annahme tendenziell (Weber, 2005). Dort zeigte sich, dass das Ansehen der Lehrkräfte in der Öffentlichkeit durchaus intakt ist, dass aber die Arbeitssituation der Lehrkräfte als problematisch eingeschätzt wird.

Fragen der Schulentwicklung, der Schulqualität und der Evaluation werden schliesslich, und hier sind wesentliche Parallelen zum Gesundheitssystem zu verzeichnen, zunehmend vor dem Hintergrund der angespannten finanziellen Situation der öffentlichen Haushalte geführt. Für das Gesundheitswesen spricht Kühn (2003) von einer Ökonomisierung der medizinischen Versorgung und meint damit die tendenzielle Überformung der professionellen (fachlich-medizinischen und ethischen) Entscheidungen und Handlungen durch wirtschaftliche Kalküle und Ziele. Diese Tendenz stellt sich für das Bildungssystem nicht wesentlich anders dar. Haben sich z.B. Schulreformen über lange Zeit „am Input und somit an verwaltungsrechtlichen Vorgaben“ orientiert, „richtet sich ihr Blick heute auf den Output. Im Rahmen dieses Paradigmenwechsels treten die betriebswirtschaftlichen Kriterien der Leistung (Qualität, Effektivität und Effizienz) in den Vordergrund und werden bei der Implementierung, Optimierung oder Evaluation aus der Toolbox des New Public Management bedient“ (Sigrist, Wehner & Legler, 2005, S.5). Belastungsrelevant werden diese Tendenzen spätestens dann, wenn sie in Widerspruch zu professionellen Standards geraten. So weist Kühn (2003, S. 79) darauf hin, dass Ökonomisierungsdruck und Arbeitsintensivierung häufig „zu moralischen Konflikten führen, „die von vielen Betroffenen als beeinträchtigende Bedingungen ihrer Arbeitsqualität und -zufriedenheit angesehen werden“.

6.3 Organisation der Einzelschule

In Kapitel 6.1 wurde darauf hingewiesen, dass einige Autoren die verschiedenen Schulsystemebenen als eng aufeinander bezogen verstehen (Barr & Dreeben, 1983; Purkey & Smith, 1983). Diese Ansicht wird nicht von allen Autoren geteilt. Weick (1976) betrachtet Bildungsorganisationen z.B. als lose gekoppelte Systeme („loosely coupled systems“). Damit ist die Annahme verbunden, dass in Schulen traditionell keine konsistenten und

klar definierten Zielsetzungen vorhanden sind⁶, keine verbindlichen Standards bezüglich Verfahren und Technologien bestehen und Entscheidungen durch wechselnde Akteure mit unterschiedlichen Interessen getroffen werden⁷. Aktivitäten und Strukturelemente in Bildungsorganisationen weisen zwar Interdependenzen auf, die verschiedene Systemebenen und Akteure funktionieren aber gleichzeitig relativ autonom und unabhängig, womit organisationale Unbestimmtheiten entstehen können (Orton & Weick, 1990). Das Ausmass der losen Koppelung ergibt sich nach Orton und Weick durch das Verhältnis der Ansprechbarkeit bzw. Empfindlichkeit (responsiveness) von Systemelementen für äussere Einflüsse einerseits und deren Eigenständigkeit (distinctiveness) bzw. deren Möglichkeiten zum unabhängigen Handeln andererseits. Das Konzept loser Koppelung weist Berührungspunkte zur Annahme der Existenz lokaler Theorien in Organisationen auf (Elden, 1983; Baitsch, 1993). Formalisierte Arbeitsstrukturen finden ihren Niederschlag in materieller Form, z.B. in Organigrammen und Arbeitspapieren. Als Pendant zur materiellen Ausformulierung der Arbeitsorganisation sieht Baitsch (1993, S. 26) lokale Theorien – z.B. im Sinne gemeinsamer Regeln und Bezugssysteme – als „Verkörperung eines Konsensbereiches. Explikationsgrad und Bewusstheit Lokaler Theorien können unterschiedlich sein. In jedem Fall aber wird auf die Logik dieses Referenzsystems rekurriert, wenn es um die Ergänzung oder Komplettierung des Systems geht“. Werden Lehrkräfte z.B. mit Zielen oder Vorschlägen aus der Umwelt konfrontiert, die ihren lokalen Theorien widersprechen, z.B. im Rahmen von Veränderungsprojekten der Bildungsverwaltung, legitimieren sie ihre Reaktionen möglicherweise „durch Hinweise auf bislang Bewährtes, mit Verweisen auf fehlende Alternativen“ (Baitsch, 1993, S. 27) oder durch spezifische Besonderheiten des Subsystems Unterricht. Lose Koppelung in Bildungsinstitutionen führt damit tendenziell zu Verhaltenskonstanz und zur Abwehr organisationaler Veränderungen (Borman, 2002). Dies kann kurzfristig durchaus funktional sein. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass disfunktionale Routinen beibehalten oder Veränderungen, die potenziell Entlastung bringen würden, nicht umgesetzt werden, z.B. Möglichkeiten erweiterter Kooperation oder die Entwicklung gemeinsamer schulhausbezogener Zielsetzungen. Den Modellvorstellungen loser Koppelung bzw. lokaler Theorien ist gemeinsam, dass damit „eine Abkehr von der Vorstellung, Systeme seien primär aussengesteuert“ (Baitsch, 1993, S. 12) verbunden ist. „Vielmehr wird dem System gerade hinsichtlich der aussengerichteten Aktivitäten Autonomie zugesprochen. Ein System interagiert mit jenen Ausschnitten der Umwelt, die funktional für die Systemerhal-

⁶ In der Schweiz werden allerdings im Zuge der Einführung von Schulleitungen im Rahmen der (Teil)-Autonomisierung von Einzelschulen zunehmend gemeinsame Zielsetzungen erarbeitet.

⁷ Vgl. auch Modelle zur begrenzten Rationalität von Entscheidungsprozessen in Organisationen (Cohen, March & Olsen, 1972). Nach Cohen et al. liegen z.B. an Universitäten oft keine wohlstrukturierten Entscheidungsprozesse vor. Entscheidungsprozesse hängen gemäss diesem Modell von Interessen, Forderungen und Ansprüchen der Einzelgruppen, dem Potenzial an Lösungsmöglichkeiten, z.B. Ideen, Technologien und Produkten, von Entscheidungsgelegenheiten und den beteiligten Akteuren ab.

tung sind“ (a.a.O.).

In der ursprünglichen Konzeption von Weick (1976) bleibt eher unklar, auf welche organisationalen Merkmale sich lose Koppelung primär bezieht. In einer Rekonzeptualisierung unterscheiden Orton und Weick (1990) verschiedene Typen loser Koppelung. Sie kann sich beziehen auf die Ziele, Erwartungen und Handlungen der Akteure, auf das Verhältnis ganzer Organisationsbereiche bzw. der Gesamtorganisation zur Umwelt. Das Konzept loser Koppelung bietet insgesamt eher ein Denkmodell als eine ausgearbeitete Theorie, die konkrete Aussagen zu Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen erlauben würde. In Bezug auf den Bildungskontext lassen sich dennoch mögliche Elemente loser Koppelung identifizieren, „dies insbesondere im Zusammenhang mit dem Lehrerhandeln im Klassenraum und dem Verhältnis von Lehrkräften und Schulleitung oder von Schulleitung und Schulaufsicht (vgl. Gehrman 2003, S. 66ff.; Biewer 1994, S. 131ff.)“ (Fuchs, 2004, S. 218).

Fuchs (2004) weist jedoch zurecht darauf hin, dass vor allem in staatlichen Schulen nach wie vor eine Vielzahl vorgegebener Handlungsanweisungen existiert. Schule sei noch immer in erheblichem Masse bürokratisch reguliert. „Dies verweist auf die Beobachtung, dass der Schulalltag vieler Akteure und ihre Wahrnehmung von Schule heute durch ein scheinbar widersprüchliches Nebeneinander von bürokratischer (Über-)Regulierung und gleichzeitig existierenden Freiräumen im schulischen Alltag bestimmt sind. Insofern kann angenommen werden, dass die Organisation Schule durch ein Spannungsfeld zugleich loser und fester Koppelung geprägt ist“ (vgl. Bormann 2002, S. 36).

Das Ausmass, in dem Teile des Schulsystems offen sind für Inputs bzw. für Verhaltenserwartungen und Änderungsvorschläge von aussen, wird also durch lokale Interessen, Ziele und Erwartungen begrenzt. Anders ausgedrückt zeichnen sie sich durch „begrenzte Responsivität“ aus. Lehrkräfte *können* z.B. gemeinsam Schulmaterialien erarbeiten und Ziele entwickeln, sie *müssen* dies aber nicht tun. Lehrkräfte *können* Anregungen von Eltern annehmen, sie *müssen* diese aber nicht vollumfänglich umsetzen. Umgekehrt *können* Lehrkräfte Eltern auf Defizite der Schüler, z.B. im Sozialverhalten, hinweisen. Ihre Möglichkeiten der Einflussnahme auf das private Umfeld sind aber begrenzt, Eltern *müssen* Ratschläge von Lehrkräften nicht annehmen. Schüler *können* die Anweisungen der Lehrkräfte umsetzen, aber sie werden auch Möglichkeiten finden, diese Anweisungen zu umgehen, sie *müssen* sich also nicht vollumfänglich den Zielen und Erwartungen der Lehrkräfte unterordnen. Durch Merkmale loser Koppelung sind Teile des täglichen Handelns von Lehrkräften durch Unsicherheit bzw. durch Ungewissheit geprägt. Systemtheoretisch ausgedrückt ist die Ungewissheit mit Systemschwankungen bzw. -störungen verbunden (Alioth, 1980), wobei für die Lehrkraft nur eingeschränkt vorher-

sehbar ist, wann und in welchem Ausmass diese Schwankungen auftauchen werden. Bei Lehrkräften geht es insbesondere um Schwankungen in den Austauschbeziehungen, die auf die eingeschränkte Responsivität anderer Akteure zurückzuführen sind. Lose Koppelung kann in diesem Sinne auf drei Ebenen belastungsrelevant werden: (1) auf der Ebene des Unterrichts, zwischen Lehrkräften und Schülern, (2) auf der Ebene der Einzelschule, zwischen Lehrkräften und dem Kollegium bzw. der Schulleitung, (3) sowie auf der Ebene der Elternarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern. Lehrkräfte, die auf Schulebene oder im Unterricht viel in ihre Arbeit investieren, sind aufgrund divergenter Ziele und Verhaltenserwartungen verschiedener Akteure damit konfrontiert, dass ihre Ideen, Anregungen oder Ziele möglicherweise keinen Anklang finden oder gar zurückgewiesen werden. Interpretiert man diese Vorkommnisse als Schwankungen oder Störungen, resultiert möglicherweise objektiver Zusatzaufwand, der dann belastungsrelevant wird, wenn die Lehrkraft keine angemessenen organisationalen Ressourcen zur Verfügung hat, um mit ihnen umzugehen (Leitner, Volpert, Greiner, Weber & Hennes, 1987). Andererseits kann aus Sicht der Lehrkraft mittelfristig das Gefühl entstehen, nicht in ausreichendem Masse für ihre Arbeit einen Gegenwert zu erhalten, z.B. durch Anerkennung ihrer Arbeit, durch konstruktives Feedback oder durch das Engagement der Schülerinnen und Schüler. In der Burnoutforschung wird in diesem Zusammenhang von mangelnder Reziprozität gesprochen, verschiedentlich wurden diesbezüglich deutliche Zusammenhänge mit Burnout gefunden (vgl. Abschnitt 6.6.3.1).

6.3.1 Koordination und Kooperation an Schulen

Mintzberg (1979) unterscheidet fünf grundlegende Mechanismen der Koordination: Sie beruhen auf (a) gegenseitiger Abstimmung, (b) persönlichen Weisungen, (c) der Standardisierung von Arbeitsprozessen, (d) der Standardisierung von Arbeitsergebnissen sowie (e) einer Standardisierung der bei den Mitarbeitern vorauszusetzenden Qualifikationen. Damit zusammenhängend kann vermutet werden, dass Merkmale loser Koppelung auch mit typischen Koordinationsmechanismen in Bildungssystemen verbunden sind.

Eine Besonderheit der Schule ist darin zu sehen, dass die Qualität der Primäraufgabe, des Unterrichts, hinter verschlossenen Türen geprägt wird (Rolf, 1993). Sie wird wesentlich beeinflusst durch die Expertise der Lehrkräfte. Das „Produkt“ Unterricht kommt primär auf der Basis gegenseitig anerkannter Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte zustande. Darüber hinaus wird der Abstimmungsbedarf als relativ gering angesehen (Böttcher, 2002). Zudem sind die Ziele schulischen Handelns mehrdeutig (Helmke & Weinert, 1997), Erfolgskriterien sind nicht ohne weiteres zu bestimmen. Damit ist die Tätigkeit der Lehrkräfte von aussen nur bedingt steuer- bzw. kontrollierbar. Mintzberg

bezeichnet die Schule in diesem Zusammenhang als „professional bureaucracy“ (Mintzberg, 1979, S. 372). Die Schule ist als Expertenorganisation auf professionelle Mitarbeitende angewiesen, die in teilweise langjährigen Ausbildungen Qualifikationen und Kenntnisse erwerben sowie berufliche Standards und Normen entwickeln. Traditionell erhalten sie aufgrund ihrer Expertise relativ hohe unterrichtsbezogene Autonomie, sie setzen sich eigene Ziele, z.B. in der Form von Wochenarbeitsplänen und überwachen die Zielerreichung. Diese Besonderheiten von Expertenorganisationen, zu denen Mintzberg auch Krankenhäuser und Universitäten zählt, beeinflussen insbesondere die Form schulischer Koordinationsprozesse.

Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die alltäglichen schulischen Prozesse verbleiben also in hohem Masse in den Händen der Experten für den Unterricht, den Lehrkräften (Scheerens, 1992). Mitarbeitende in Expertenorganisationen sind zudem gemäss Mintzberg ihrer Profession stärker verbunden als der jeweiligen Organisation. Die Organisation bietet lediglich den Rahmen zur Ausübung der Tätigkeit, zuweilen wird ihr sogar mit Skepsis begegnet, weil bürokratische Einschränkungen befürchtet werden. Dementsprechend werden organisationale Aufgaben nicht als immanenter Teil der Lehrkräftetätigkeit betrachtet. Der ausgeprägteste Koordinationsmechanismus in Schulen ist deshalb gemäss Mintzberg eine Standardisierung der bei den Mitarbeitenden vorauszusetzenden Qualifikationen, Kenntnisse und professionellen Normen. Koordination wird dadurch gewährleistet, dass auf der Basis einer langen und anspruchsvollen Ausbildung sicher gestellt wird, dass die Lehrkräfte alltägliche Anforderungen professionell meistern können. Wenn man sich bezüglich der Frage der Koordination primär auf die Expertise der Lehrkräfte verlässt, hat dies i.d.R. auch Konsequenzen für die organisationalen Rahmenbedingungen. Mintzberg weist darauf hin, dass Expertenorganisationen in der Regel sehr flache Organisations- und Führungsstrukturen aufweisen. Eine mittlere Führungsebene war über lange Zeit kaum existent, eine Professionalisierung von Managementaufgaben nicht zu beobachten. Erst mit der Einführung von Schulleitungen ändert sich dies in der Schweiz langsam. Der aktuelle Trend zur Einführung von Schulleitungen wird allerdings ebenfalls durch schultypische Koordinationsmechanismen beeinflusst. Die neu eingesetzten Schulleitungen verfügen faktisch nicht immer über die notwendige Macht, um ihre Führungsaufgaben adäquat wahrnehmen zu können. Sie sind noch immer in hohem Masse dem Kollegialitätsprinzip verbunden und befinden sich in der heiklen Lage, einerseits dem Kollegium anzugehören, dessen Koordinationsmechanismen und Kommunikationswege weitgehend nach informellen Kriterien funktionieren (Rüegg, 2000), andererseits aber gleichzeitig gegenüber dem Kollegium eine Führungsfunktion wahrnehmen zu müssen. Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass Schulleitungen im Verlauf der Zeit zunehmend mehr Aufgaben verantwortlich übernehmen, „für die sie – und *nur* sie –

zuständig sind“ (Oelkers, 2004b).

Letztlich werden durch schultypische Koordinationsmechanismen auch die Möglichkeiten zu kooperativer Arbeit im Schulkontext eingeschränkt. Mit Bezug zur Annahme begrenzter Responsivität werden in Schulen auch viele Möglichkeiten des kooperativen Handelns als freiwillig und optional wahrgenommen (Blutner, 2004). Damit sind in Schulen möglicherweise ähnliche Kooperationshindernisse zu verzeichnen, wie sie Weber (1999, S. 47ff.) für industrielle Arbeitsgruppen beschrieben hat. Beispielsweise werden erforderliche Zeitkapazitäten für gemeinsame Tätigkeiten nicht bereitgestellt, d.h. für die Planung und Durchführung individueller Arbeitsgänge sind die erforderlichen Ressourcen vorhanden, aber nur eingeschränkt für die Durchführung von Regulationsfunktionen gemeinsamer Entscheidungsbereiche. Planungsmittel fehlen oder sind ungenügend. Der Informationsfluss ist mangelhaft, Informationen sind z.B. fehlerhaft oder verspätet verfügbar. Die Entwicklung und Umsetzung von Verbesserungsvorschlägen wird behindert. Weber hat gezeigt, dass diese Kooperationshindernisse mit Fehlbeanspruchungen verbunden sein können.

Eine empirische Überprüfung der von Mintzberg postulierten Koordinationsmechanismen in 30 schwedischen Schulen (Jacobsson & Pousette, 2001) zeigte tatsächlich, dass in der Mehrzahl der Schulen der von Mintzberg angenommene primäre Koordinationsmechanismus, also eine Stärkung professioneller Autonomie, mit Abstand am häufigsten zu verzeichnen war (54.9%). Der zweitwichtigste Koordinationsmechanismus bezog sich auf die Erarbeitung gemeinsamer Ziele (30.2%). Im Vergleich dazu selten wurden gemeinsame Absprachen genannt (11.7%), am wenigsten wichtig waren persönliche Weisungen und standardisierte Arbeitsprozesse. Interessant und für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist das Ergebnis, wonach der Koordinationsmechanismus „Standardisierung durch Qualifikation“ nicht nur mit grösseren Koordinationsproblemen als „Koordination durch gemeinsame Ziele“ sondern ebenso mit stärkerer emotionaler Erschöpfung der Lehrkräfte verbunden war.

6.3.2 Gruppenarbeit an Schulen

Aufgrund der schultypischen Koordinations- und Kooperationsmechanismen bestehen auf Schulhausebene i.d.R. keine Gruppenarbeitsstrukturen. Hinsichtlich der Primäraufgabe Unterricht ist keine gemeinsame Aufgabe vorhanden, die einzelne Lehrkraft ist im Unterricht üblicherweise auf sich gestellt. In verschiedenen arbeitspsychologischen Konzepten, z.B. im soziotechnischen Systemansatz (vgl. Alioth, 1980; Emery & Trist, 1960; E. Ulich, 2005) und dem darauf aufbauenden MTO-Konzept (E. Ulich, 1997), wird

der Gruppenarbeit beträchtliche Bedeutung beigemessen. Aus psychologischer Sicht ist dies hauptsächlich aus zwei miteinander verbundenen Gründen der Fall (E. Ulich, 2005):

„(1) Das Erleben ganzheitlicher Arbeit ist in modernen Arbeitsprozessen mehrheitlich nur möglich, wenn interdependente Teilaufgaben zu vollständigen Gruppenaufgaben zusammengefasst werden.

(2) Die Zusammenfassung von interdependenten Teilaufgaben zur gemeinsamen Aufgabe einer Gruppe ermöglicht ein höheres Mass an Selbstregulation und sozialer Unterstützung“ (E. Ulich, 2005, S. 211).

Das persönlichkeits- bzw. gesundheitsförderliche Potenzial gemeinsamer Gruppenaufgaben zeigt sich insbesondere im Ausmass kollektiver Tätigkeitsspielräume. Sind diese vorhanden, wird auch die Entwicklung interindividuell gemeinsamer mentaler Modelle bzw. die Entwicklung gemeinsamer Vergegenständlichungen ermöglicht (Weber, 1997). Bei gemeinsamen Vergegenständlichungen handelt es sich um innerhalb von Gruppen geschaffene oder weiterentwickelte Arbeitsmittel, Methoden oder Wissensreservoirs. Damit wird nicht nur die Kompetenzentwicklung innerhalb der Gruppe gestärkt, sie dienen zugleich „als Vorbeugung zur Bewältigung zukünftiger Arbeitsanforderungen“ (Weber, 1997, S. 233). Weber konnte zeigen, dass gemeinsame Vergegenständlichungen einerseits mit dem Niveau kollektiver Autonomie und andererseits z.B. auch mit gegenseitiger Unterstützung und Perspektivenübernahme sowie sozialer Anerkennung der Gruppenleistung hohe korrelative Zusammenhänge aufweist. Als gesundheitsrelevanter Indikator für das Ausmass gemeinsamer Vergegenständlichungen können z.B. die kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte betrachtet werden (Bandura, 2000). Im Unterschied etwa zu individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstehen kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch interaktive Prozesse und durch die Möglichkeit kooperativer Arbeit. Damit stellt sich die Frage ob das Kollegium sich in der Lage sieht, gemeinsam schulische Probleme zu analysieren, Entwicklungen zu erzielen und zu diesem Zweck über adäquate kollektive Bewältigungsmöglichkeiten verfügt. In einer Längsschnittsuntersuchung bei Lehrkräften in zehn deutschen Bundesländern konnte z.B. gezeigt werden, dass kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen negative Zusammenhänge mit Burnout aufweisen (Schwarzer & Schmitz, 1999).

Da an Schulen und insbesondere in Bezug auf den Unterricht Gruppenarbeitsstrukturen weitgehend fehlen und damit verbunden die verschiedenen Teilaufgaben keinen Zusammenhang aufweisen, werden nicht nur arbeitsbezogene Kooperation, Kommunikation und Lernprozesse erschwert, auch Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung werden behindert (E. Ulich, 2005). Schwankungen und Störungen muss die Lehrkraft weitgehend selber auffangen und regulieren. Durch unterstützende Aktivitäten des Kollegiums kann sie zwar an Sicherheit gewinnen, zumal wenig allgemeinverbindliche Kriterien

für den Umgang mit Schwankungen und Störungen im Unterricht bestehen. Steffens und Bargel (1993; S. 66) nennen denn auch als wichtiges Prinzip gelingender Problemlösungsprozesse in Schulen „die Erwartung von Solidarität in Konfliktsituationen bei gleichzeitiger Kritikfähigkeit der Kollegen untereinander“. Das Kollegium kann also durchaus als Ressource dienen. Eine gemeinsame Aufgabe und kollektive Regulationsmöglichkeiten auf der Ebene der Primäraufgabe Unterricht existiert dennoch nicht. Andererseits sind „Erfahrungsaustausch, Abstimmung untereinander, die Erörterung fachlicher, didaktischer und erzieherischer Probleme wie auch die Klärung grundsätzlicher pädagogischer Fragen ... ohne Kooperation nicht möglich“ (Aurin, 1994, S. 123). So kam Aurin (1994) in einer Untersuchung an fünf Gymnasien zum Schluss, dass die Lehrkräfte aufgabenbezogene Kooperation durchaus als wichtig betrachten. Andererseits fand er auch, „dass die im Schulalltag tatsächlich praktizierte Zusammenarbeit nach Meinung der Mehrzahl der Lehrer manches zu wünschen übrig lässt ... Fast alle Lehrer beklagen, dass in der Praxis für Kooperation zu wenig Zeit bleibe und die organisatorischen Regelungen nicht immer kooperationsfördernd seien“ (Aurin, 1994, S. 126).

Die weitgehende Isolation der Lehrkräfte führt dazu, dass sie relativ wenig arbeitsbezogene Rückmeldungen erhalten. Aufgrund der flachen Hierarchie der Schule werden auch unterstützende und wertschätzende Aktivitäten von Vorgesetzten weitgehend verunmöglicht. Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte zum Konzept beruflicher Gratifikationskrisen.

6.3.3 Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen von Siegrist (1996, 2002) geht in seinen Annahmen über die unmittelbare Arbeitstätigkeit hinaus und thematisiert die organisationalen Rahmenbedingungen. In diesem Modell wird angenommen, dass ein Ungleichgewicht zwischen beruflicher Verausgabung und als Gegenwert dafür erhaltener Belohnungen zu Stressreaktionen führt.

Siegrist postuliert, dass Gesundheit und Wohlbefinden durch Prozesse der individuellen Selbstregulation beeinflusst werden und dass Selbstregulation im Leben Erwachsener in einem engen Bezug steht zu erfolgreichen sozialen Austauschprozessen, für die wiederum saliente Rollen, wie z.B. die Eltern- oder Arbeitsrolle, von hoher Wichtigkeit sind (Siegrist, 2000). Bedrohungen des Austausches, mangelnde Reziprozität im und Ausschluss vom Austausch ziehen negative Konsequenzen nach sich, indem sie die individuelle Selbstregulation beeinträchtigen. Dies zeigt sich z.B. in einer verminderten wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, in einem geschwächten Selbstwert und in einem mangelnden Gefühl der Zugehörigkeit.

Arbeit bietet die Möglichkeit, sich aktiv einzubringen und Leistung zu zeigen, Belohnungen zu erhalten, anerkannt zu werden sowie zu einer bedeutsamen Gruppe zu gehören⁸. Diese günstigen Auswirkungen sind aber kontingent mit einer grundlegenden Voraussetzung des Austauschs im sozialen Leben, mit Reziprozität (Siegrist, 2002). Berufliche Anstrengungen werden als Teil eines sozial organisierten Austauschprozesses erbracht, für den die Gesellschaft Belohnungen bereitstellt. Siegrist unterscheidet zwischen situativen (extrinsischen) und personalen (intrinsischen) Verausgabungsquellen. Sozial vermittelte Belohnungen bzw. Gratifikationen werden über drei „Transmittersysteme“ vermittelt: Geld, Wertschätzung und berufliche Statuskontrolle (Arbeitsplatzsicherheit, Aufstiegschancen, ausbildungsadäquate Beschäftigung).

Als stressauslösend und schliesslich krankheitsrelevant wird im Modell beruflicher Gratifikationskrisen eine Kombination starker, lang anhaltender Verausgabung mit im Vergleich dazu bescheidenen Gratifikationen angesehen. Dies widerspiegelt eine mangelnde Reziprozität zwischen individuellen Kosten und Nutzen im Sinne von Gratifikationen (Siegrist, 1996).

Empirisch zeigten sich Zusammenhänge zwischen Gratifikationskrisen und erhöhten Risiken für psychiatrische Störungen (Stansfeld, Fuhrer, Shipley & Marmot, 1999), Depressionen (Tsutsumi, Ishitake, Peter, Siegrist & Matoba, 2001), Burnout (Bakker, Killmer, Siegrist & Schaufeli, 2000) und Alkoholabhängigkeit (Head, Stansfeld & Siegrist, 2004). Insbesondere wurde aber gefunden, dass Gratifikationskrisen mit einem erhöhten Risiko für koronare Herzkrankheiten und Bluthochdruck verbunden sind (Siegrist, 1990; Bosma, Peter, Siegrist & Marmot, 1998; Kivimäki et al., 2002).

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen erinnert aufgrund der Betonung von Reziprozitätsprozessen an Soziale Austauschtheorien, insbesondere an die Equitytheorie (Homans, 1958; Adams, 1965; Pritchard, 1969). Auch wenn das Modell beruflicher Gratifikationskrisen breiter angelegt ist als die Equitytheorie und z.B. auch die über Selbstregulation entstehende Wirkung von Ungleichgewichten in Austauschbeziehungen thematisiert, sind deutliche Überschneidungen zu verzeichnen. Von der Equitytheorie unterscheidet sich der Ansatz von Siegrist (2002) dadurch, dass er negative Gesundheitswirkungen nur bei im Verhältnis zu den individuellen Investitionen mangelnden Belohnungen annimmt. Bei Adams (1965) wird dagegen angenommen, dass negative Spannungszustände nicht nur bei wahrgenommener "Unterbewertung" sondern auch bei "Überbewertung" entstehen (vgl. auch E. Ulich, 2005). Für die empirische Überprüfung der Frage nach nicht linearen Effekten, die sich statistisch als kurvilinearereffekt zeigen, lässt sich wiederum ein Bezug zur Burnoutforschung herstellen. Taris, Kalimo und Schaufeli (2002) untersuchten diese Frage in einer Querschnittsuntersuchung anhand

⁸ Zur psychosozialen Funktion der Arbeit vgl. E. Ulich (2005) sowie Semmer und Udrys (2004).

einer repräsentativen finnischen Stichprobe mit 3300 Personen aus der arbeitenden Bevölkerung. In multivariaten Varianzanalysen fanden sie nur moderate Evidenz für die Existenz eines kurvilinearen Effekts. Zwar fanden sich signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Niveaus mangelnder Reziprozität und Burnout, die Effekte fanden sich aber insbesondere zwischen der Gruppe, die sich „unterbewertet“ fühlte und den Gruppen die kein Ungleichgewicht berichteten bzw. sich „überbewertet“ fühlten. Zwischen den letzten beiden Gruppen fanden sich keine signifikanten Unterschiede. In einer Längsschnittsuntersuchung mit 245 Sozialarbeitenden fand sich dagegen ein signifikanter kurvilinearereffekt zwischen wahrgenommener mangelnder Reziprozität zum ersten Erhebungs- und emotionaler Erschöpfung zum zweiten Erhebungszeitpunkt (van Dierendonck, Schaufeli & Buunk, 2001a). Überraschend war, dass bei denjenigen Personen, die sich „überbewertet“ einschätzten, besonders hohe Erschöpfungsniveaus gefunden wurden, ein Resultat das die Autoren so interpretierten, dass eine Überbewertung professionellen Standards zur Beziehung zwischen Helfenden und Klienten gravierend widersprüchlich. Diese teilweise widersprüchlichen Resultate lassen keine abschließenden Aussagen zum Status nicht linearer Effekte im Kontext der Equitytheorie zu.

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen bedeutet zweifellos eine wichtige Erweiterung für Forschungsbemühungen in den Bereichen Gesundheit, Belastung und Stress. Zum einen wird durch den Einbezug von Merkmalen wie Arbeitsplatzsicherheit und Statuskongruenz nicht nur der weitere organisationale Kontext einbezogen, zum anderen wird auch eine Schnittstelle zu makroökonomischen Entwicklungen geschaffen. Semmer & Jacobshagen (2003) weisen zudem im Sinne Siegrists darauf hin, dass Statuskontrolle und Wertschätzung auch hinsichtlich ihres Bezugs zum Selbstwert von hoher Wichtigkeit für das individuelle Wohlbefinden sind. Die Bedeutung einer Bedrohung des Selbstwerts bzw. der Selbstachtung oder des Selbstrespekts in Stresssituationen wird zwar in der Stressforschung schon seit einiger Zeit betont (Lazarus, 1991; Semmer & Jacobshagen, 2003); angesichts der Zunahme unsicherer Arbeitsplätze und prekärer Arbeitsverhältnisse sowie deren Konsequenzen für die Bewertung der eigenen Person und der eigenen Handlungsmöglichkeiten dürfte dieses Thema aber erheblich an Bedeutung gewinnen. Schliesslich ergibt sich eine Erweiterung der Perspektive für die Stressforschung, insofern „als es nicht nur um die Frage geht, wie belastend eine Situation angesichts der zu ihrer Bewältigung zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Person ist, sondern darüber hinaus, ob eine in Kauf genommene Belastung sich 'lohnt', weil ihr die entsprechende Gratifikation gegenüber steht“ (Zapf & Semmer, 2004).

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen wurde ursprünglich nicht für Lehrkräfte entwickelt und enthält neben für diese Tätigkeit hoch relevanten Gratifikationen wie Wertschätzung und Entwicklungsmöglichkeiten auch Konstrukte wie Arbeitsplatzsicherheit, die momentan für den Lehrkräfteberuf in der Schweiz noch nicht die Relevanz haben dürften, wie dies bei anderen Berufsgruppen der Fall ist. Hinsichtlich der grundsätzlichen Aussagen hat das Konzept allerdings auch für den Schulkontext hohe Relevanz. Diese Überlegungen erhalten zusätzliches Gewicht durch die Ausführungen von Leiter (Leiter, 1999), der davon ausgeht, dass Burnout bei Lehrkräften auch aufgrund einer Krise ihres psychologischen Vertrags entstehen kann. Die Grundüberlegungen des Konzepts des psychologischen Vertrags (Schein, 1980; Rousseau, 1995; Raeder & Grote, 2001) besteht darin, dass Arbeitsverhältnisse nicht nur durch einen rechtlichen, sondern auch durch einen psychologischen Vertrag geregelt werden (z.B. Schein, 1980, S.23ff.). Schein (1980) definiert den Psychologischen Vertrag z.B. als „an unwritten set of expectations operating at all times between every member of an organisation and the various managers and others in that organisation“. Rousseau (1995, S. 9) betrachtet den psychologischen Vertrag als „individual beliefs, shaped by the organization, regarding terms of an exchange agreement between individuals and their organizations“. Das heisst, der psychologische Vertrag basiert, wie das Modell beruflicher Gratifikationskrisen, auf individuellen Austauschüberlegungen. Er umfasst schriftlich nicht fixierte Erwartungen der betrieblichen Akteure. Der Arbeitgeber erwartet von den Arbeitnehmenden, dass sie ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen und zudem Engagement, Mitdenken und Loyalität gegenüber dem Unternehmen zeigen. Die Arbeitnehmenden erwarten dafür eine Gegenleistung, z.B. eine faire Behandlung und eine angemessene Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse. Die Bedürfnisse können sich z.B. auf eine interessante Tätigkeit, auf die Bezahlung sowie auf Entwicklungsmöglichkeiten und Aufstiegschancen beziehen (Rousseau, 1995). Untersuchungen zeigen, dass eine Verletzung des psychologischen Vertrags z.B. Konsequenzen für das Vertrauen in Organisation und Management (Robinson & Rousseau, 1994) und für organisationsbezogene Verhaltenweisen (Robinson & Wolfe-Morrison, 1995) haben können.

Für Leiter ist der psychologische Vertrag bei Lehrkräften insbesondere dann gefährdet, wenn Lehrerinnen und Lehrer aufgrund einer Intensivierung ihrer Arbeit ihren professionellen Standards nicht mehr gerecht werden können. Wenn Lehrkräfte z.B. aufgrund von Reformprojekten wichtige Werthaltungen in Gefahr sehen, verweigern sie sich evtl. der aktiven Teilnahme an diesen Projekten. Sie sehen sich dabei möglicherweise mit Erwartungen konfrontiert, denen sie nicht genügen können oder wollen; z.B. müssen sie einen grösser werdenden Teil ihrer Arbeitszeit für Aufgaben aufwenden, die aus ihrer Sicht von geringem pädagogischen Wert sind. Damit gerät auch der psychologische Vertrag in

Gefahr. Die Konsequenzen aus dieser Entwicklung sind umso gravierender, je stärker die individuellen und organisationalen Ziele auseinanderdriften. Leiter (1999) geht davon aus, dass der damit verbundene Bruch im psychologischen Vertrag belastend wirkt und mittelfristig zu Burnoutsymptomen führen kann.

6.3.4 Eine Erweiterung der Perspektive: Die Rolle der prozeduralen Gerechtigkeit.

Die Überlegungen des Modells beruflicher Gratifikationskrisen können letztlich auch als Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und damit im Rahmen der Forschung zur distributiven Gerechtigkeit betrachtet werden. Bei den im letzten Abschnitt vorgestellten Modellen stellt sich schliesslich die Frage, ob die Dienstleistenden für ihre Anstrengungen angemessen „belohnt“ werden.

Forschungsarbeiten zur prozeduralen Gerechtigkeit zeigen aber, dass z.B. Entscheidungen zur Verteilung von Gratifikationen nicht nur nach ihrem Ergebnis beurteilt werden können, sondern auch nach ihrem Zustandekommen. Die Qualität von Entscheidungsprozessen kann für das Gerechtigkeitsempfinden unter Umständen sogar wichtiger sein als das Ergebnis selbst (Thibaut & Walker, 1975). Leventhal (1980) hat diese Idee weiterentwickelt und identifizierte folgende Kriterien, deren Bedeutung für das Gerechtigkeitsempfinden in einer neueren Metaanalyse bestätigt worden ist (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001):

Konsistenz: Klare Entscheidungsregeln, keine intransparenten Änderungen der Regeln

Unvoreingenommenheit: Keine Bevorzugung einzelner Interessengruppen

Genauigkeit: Einbezug aller relevanten Informationen

Korrigierbarkeit: Offenheit von Entscheidungen, so dass man bei sich ändernden Rahmenbedingungen auf sie zurückkommen kann

Repräsentativität: Berücksichtigung der Interessen aller betroffenen Gruppen

Legitimität: Anwendung von ethischen Prinzipien (z.B. Ehrlichkeit, Neutralität, Anerkennung etc.)

Später wurde in Frage gestellt, ob es nur diese strukturellen Merkmale der Entscheidungsfindung sind, die das Gerechtigkeitsempfinden beeinflussen. Bies und Moag (1986) postulierten beispielsweise, dass insbesondere die Qualität der interaktiven Prozesse (interactional justice) in Entscheidungsprozessen die Gerechtigkeitseinschätzung prägt. In weiteren Untersuchungen fand sich Evidenz dafür, dass einerseits eine respekt- und würdevolle Behandlung (interpersonal justice) und andererseits adäquate Erklärungen und vollständige Informationen (informational justice) eine wesentliche Rolle spielen (Greenberg, 1993). Die Annahmen zur interaktionalen Gerechtigkeit werden

durch die empirische Evidenz tendenziell gestützt (Masterson, Lewis, Goldman & Taylor, 2000), in der bereits angesprochenen Metaanalyse von Colquitt et al. (2001) fand auch die Unterscheidung von interpersonalen und informational Gerechtigkeitsaspekten positive Würdigung.

Empirisch fanden sich in einer Längsschnittstudie unter Einbezug der Mitarbeitenden von 10 finnischen Spitälern (Kivimäki, Elovainio, Vahtera & Ferrie, 2003) negative Zusammenhänge zwischen Einschätzungen zur prozeduralen Gerechtigkeit und Fehlzeiten sowie dem Auftreten leichter psychiatrischer Erkrankungen, ähnliche Resultate fanden sich im Zusammenhang mit interaktionaler Gerechtigkeit. In einer weiteren Untersuchung mit 317 Hotelangestellten fanden sich zudem Hinweise für eine Mediatorfunktion. Die Zusammenhänge zwischen distributiver Gerechtigkeit und Burnout wurden hier mediiert durch Merkmale prozeduraler und interaktionaler Gerechtigkeit (Moliner, Martinez-Tur, Peiro, Ramos & Cropanzano, 2003).

Versucht man das Konzept der prozeduralen Gerechtigkeit auf die Schulhausebene anzuwenden, ergibt sich zunächst ein Problem. Die operative Führung der Schulen wird in der Schweiz noch immer mehrheitlich durch die politisch gewählten lokalen Schulbehörden wahrgenommen. Schulhausbezogene Entscheidungen werden dementsprechend mehrheitlich auf dieser Ebene gefällt. Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit spielen also bei den Lehrkräften möglicherweise hinsichtlich der Entscheidungen der lokalen Behörden eine Rolle. In Schulhäusern, die über keine Schulleitung verfügen, ist aber kaum festzustellen, wer für alltägliche Entscheidungen zuständig zeichnet. In der Schweiz existiert zwar in verschiedenen Kantonen die Funktion des Schulhausvorstands, diese verfügt aber i.d.R. über keine Entscheidungskompetenz. Der interaktionale Gerechtigkeitsaspekt dürfte hier von weniger hoher Bedeutung sein, weil die lokalen Behörden mehrheitlich nicht an den Schulen anzutreffen sind, handelt es sich doch in der Mehrheit um Milizpolitiker. Die direkte Interaktion zwischen Behördenmitgliedern und Lehrkräften ist also keine alltägliche. Die von Leventhal (1980) entwickelten strukturellen Aspekte der Entscheidungsfindung dürften dementsprechend eine grössere Rolle spielen. Prozedurale Gerechtigkeit kann aus zwei Gründen eine wesentliche Rolle spielen. (1) Die Behördenmitglieder sind potentiell einem Rollenkonflikt ausgesetzt. Zum einen sind sie die Vorgesetzten der Lehrkräfte und müssen diese nach professionellen Kriterien führen. Sie fällen nach bestem Wissen Entscheidungen zu Neueinstellungen, Urlaubsgesuchen, Infrastrukturfragen usw.. Zum anderen sind sie Mitglieder politischer Parteien und dementsprechend mehr oder weniger einem politischen Programm verpflichtet. Sie bilden die Schnittstelle zu anderen politischen Instanzen der Gemeinde und des Kantons.

Damit verbundene Interessenkonflikte, z.B. hinsichtlich Budgetfragen oder Infrastruktur-entscheiden, sind nicht auszuschliessen.(2) Die Behördenmitglieder sind zwar politisch legitimiert, was aber nicht heisst, dass sie von den Lehrkräften auch als fachlich legitimiert betrachtet werden.

6.3.5 Von der Schulorganisation zur Primäraufgabe der Lehrkräfte

Unter dem Aspekt der Entwicklung von Burnout bei Lehrkräften stellt sich nun die Frage, inwiefern Lehrkräfte in der Erfüllung ihrer alltäglichen Aufgaben durch Merkmale der Schulorganisation wie lose Koppelung, schultypische Koordinations- bzw. Kooperationsmechanismen und fehlende Führungsstrukturen behindert bzw. unterstützt werden. Dies verlangt nach einer genaueren Spezifizierung der Aufgaben von Lehrkräften. Schliesslich werden „mit der Festlegung von Abläufen und Aufgaben ... Ausmass und Qualität der Kooperation von Menschen untereinander geprägt“ (Baitsch, 1993, S. 45; vgl. auch E. Ulich, 2005). Die Aufgabenbereiche der Lehrkräfte sind weit gefasst und beinhalten den Unterricht, unterrichtsbezogene Aufgaben, Vor- und Nachbereitung, Abschlussprüfungen, ausserunterrichtliche Aufgaben, Beratung, Betreuung und Zusammenarbeit, Praktika, Projekttag, Konferenzen, Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben, Verwaltungs- und Führungsaufgaben sowie Fort- und Weiterbildung (Riecke-Baulecke, 2001). Arbeitspsychologische Konzepte können für die Konkretisierung und Gewichtung dieser Aufgabenbereiche einen wichtigen Beitrag liefern.

6.4 Aufgaben der Lehrkräfte: Primär-, Sekundär- und Tertiäraufgaben

In arbeitspsychologischen Konzepten erhält die Aufgabe eine wichtige Rolle, anders ausgedrückt gehen sie „vom Primat der Aufgabe aus“ (E. Ulich, 1997, S. 9). Mit dem Arbeitsauftrag bzw. seiner Reinterpretation als Arbeitsaufgabe erfolgen „entscheidende Festlegungen zur Regulation und Organisation der Tätigkeit“ (Hacker, 1986, S. 61). „Bei Volpert (1987, 14) heisst es dazu: ‚Der Charakter eines ‚Schnittpunktes‘ zwischen Organisation und Individuum macht die Arbeitsaufgabe zum psychologisch relevantesten Teil der vorgegebenen Arbeitsbedingungen“ (E. Ulich, 2005, S. 197). Damit wird die Arbeitsaufgabe zugleich zum „Fokus arbeitspsychologischer Gestaltungskonzepte“ (S. 198). Unterschieden wird zwischen der Primäraufgabe, d.h. der Aufgabe, die zu erfüllen das System bzw. Subsystem geschaffen wurde, und den Sekundäraufgaben, die der Systemerhaltung (Unterhalt, Wartung, Schulung) und der Systemsteuerung (Steuerung des Inputs, Koordination) dienen.

Die Primäraufgabe der Lehrkräfte ist der alltägliche Unterricht. Der Unterricht erfolgt aber, wie erwähnt, i.d.R. hinter verschlossenen Türen. Die Lehrkraft agiert als Einzelperson ohne aufgabenbezogene Kooperationserfordernisse. „Ein Durchbrechen der ‚objektiven Intransparenz‘ (Terhart 1987, S.444) bleibt jedem Lehrer selbst überlassen“ (Steffens & Bargel, 1993, S. 83). Aus dieser Isolation ergibt sich möglicherweise die Konsequenz, dass die Lehrkräfte nur bedingt ein Bewusstsein der Schule als Gesamtorganisation entwickeln (Rolff, 1993, vgl. auch Kapitel 6.3.1).

Als Sekundäraufgaben sind z.B. die Unterrichtsvor- und Nachbereitung, die Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien, die Korrektur von Klassenarbeiten, aber auch die Elternarbeit zu nennen. Das heisst, Sekundäraufgaben im Schulbereich können als unterrichtsbezogene Aufgaben aufgefasst werden. Damit sind die Aufgaben der Lehrkräfte allerdings nicht erschöpfend beschrieben. Neben dem Unterricht und den unterrichtsbezogenen Aufgaben sind weitere schulsystembezogene Aufgaben zu bewältigen. Zu nennen sind hier z.B. Betreuungsaufgaben wie die Pausenaufsicht, schulbezogene Verwaltungsaufgaben wie die Bibliotheksbetreuung, administrative Aufgaben wie z.B. die Korrespondenz mit Behörden und zunehmend Aufgaben im Rahmen von Schulentwicklungs- und Qualitätssicherungsprojekten. Diese Aufgaben dienen erst mittelfristig der Systemerhaltung und –steuerung, der direkte Bezug zur Primäraufgabe Unterricht fehlt in der Regel. Damit stellt sich die Frage ob sie als Sekundäraufgaben begriffen werden können. Möglicherweise ist es hier sinnvoller, von einer hinsichtlich der damit verbundenen Ziele dritten Aufgabenart auszugehen, die als Tertiäraufgaben bezeichnet werden könnte. Gerade dieser dritte Aufgabenbereich wird im Gegensatz zu den primären und sekundären Aufgaben von manchen Lehrkräften entweder als unverhältnismässig wachsend oder gar als unnötig angesehen (Ulich, Inversini & Wülser, 2002). Dies dürfte erstens mit den in Kapitel 6.3.1 dargestellten Koordinations- und Kooperationsmechanismen an Schulen zusammenhängen. Diese Aufgaben werden oft unter den Lehrkräften aufgeteilt, ohne dass eine funktionale Differenzierung und damit eine Professionalisierung der Schulorganisation zu beobachten wäre. Zweitens stehen aus Sicht der Lehrkräfte für diese Aufgaben oft zu wenig Ressourcen zur Verfügung. Drittens lassen die Aufgaben, wie erwähnt, nur bedingt einen unmittelbaren Bezug zur Primäraufgabe erkennen, was im Extremfall dazu führen kann, dass sie als Schikane der Bildungsverwaltung bzw. als illegitim (Semmer & Jacobshagen, 2003) betrachtet werden. Zu ändern ist dies wahrscheinlich nur, wenn die Lehrkräfte erkennen können, dass sie durch die Erfüllung dieser Aufgaben zumindest mittelfristig im Unterricht entlastet werden. Durch die Einführung geregelter Autonomie für Einzelschulen und dank der Möglichkeit, gemeinsame Ziele zu setzen und umzusetzen, besteht in diesem Zusammenhang eine Chance, die Situation zu verbessern. Auf der anderen Seite ist dies nur er-

folgsversprechend, wenn die bis anhin starke Grenze zwischen dem Geschehen im Klassenzimmer und organisatorischen Belangen auf der Ebene Einzelschule und damit das Bewusstsein dafür, als Schule eine Gesamtorganisation darzustellen, gestärkt wird, z.B. durch die Erarbeitung gemeinsamer handlungsleitender Konzepte (z.B. Elternarbeit, Umgang mit über- bzw. unterforderten Schülern, Gewalt an der Schule).

Der Unterscheidung von Primär-, Sekundär- und schulsystembezogenen Aufgaben und den entsprechenden individuellen und kollektiven Tätigkeitsspielräumen kommt für die Identifikation von aufgabenspezifischen Belastungen bzw. Ressourcen in der Schule einige Bedeutung zu. Diese Einsicht bedeutet eine wesentliche Ergänzung zu den in den letzten Abschnitten beschriebenen Modellen. Im nachfolgenden Kapitel wird nun die Primäraufgabe der Lehrkraft, das Unterrichten, und möglicherweise damit verbundene Belastungen vertiefend beschrieben.

6.5 Strukturelle Merkmale der Schulklasse

Der Lehrkräfteberuf beinhaltet einige grundlegende tätigkeitsspezifische Besonderheiten, die bei anderen Berufen nicht zu beobachten sind, die aber die tägliche Arbeit erheblich beeinflussen können. Bevor dabei der Unterricht näher besprochen wird, werden nachfolgend wichtige strukturelle Merkmale des Unterrichts im Klassenverband dargestellt (Barth, 1992), die als belastungsrelevant gelten können.

- Die Schüler kommen nicht freiwillig zu einer Lehrkraft, d.h. Lehrpersonen können sich ihre Schüler nicht aussuchen und umgekehrt.⁹

In öffentlichen Schulen wird die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einer Klasse administrativ entschieden (K. Ulich, 2001). Die Frage der Klassengröße wird auf politischer Ebene geregelt, Lehrkräfte haben kaum Einfluss. Wenn eine Lehrperson eine neue Klasse übernimmt, bildet sich damit eine Schicksalsgemeinschaft, die langandauernd und für alle Beteiligten folgenreich ist (Schmitz, 2001). Hier sei auf die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler hingewiesen. Damit wird durch mehr oder weniger zufällige administrative Akte eine Gruppe zusammengeführt, die über lange Zeit zusammen funktionieren muss. Hier zeigen sich auch wesentliche Unterschiede zu anderen personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten.

⁹ Hier muss berücksichtigt werden, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe i.d.R. mehrere (Fach-)Lehrkräfte haben. Soweit es sich um obligatorische Fächer handelt, existiert zwar auch hier keine Wahlfreiheit der Lehrkraft. Durch die Verteilung der Unterrichtszeit auf mehrere Lehrkräfte ergibt sich dennoch eine Entlastung, weil verschiedene Klassenzusammensetzungen entstehen. Sind einige Fächer zudem als Wahlfächer konzipiert, können die Schülerinnen und Schüler in begrenztem Masse Lehrkräfte auswählen.

- Lehrer haben es mit Schülern zu tun, gegenüber denen in der Regel ein grosser Vorsprung an Wissen und Lebenserfahrung besteht. Dies kann zu einseitig gebenden Beziehungen führen.

Aufgrund des grossen Wissensvorsprungs und infolge der Isolation der Unterrichtstätigkeit erhalten Lehrkräfte wenig professionelle Rückmeldungen über Erfolg und Misserfolg ihrer Arbeit (Hübner & Wehrle, 1997). Bereits in Kapitel 6.3 wurde dargestellt, dass sich die Lehrer-Schüler-Interaktion durch „begrenzte Responsivität“ auszeichnet. Schülerinnen und Schüler der Volksschule haben zudem aufgrund der staatlichen Schulpflicht nicht die Wahl, ob sie die Schule besuchen wollen oder nicht. Auch dies bildet ein wichtiges Unterscheidungskriterium zu anderen Dienstleistungstätigkeiten

- Lehrkräfte handeln in komplexen Situationen unter der ständigen Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen.

Die Lehrkräfte interagieren nicht nur in 1:1-Situationen, wie dies z.B. bei Ärzten häufig der Fall ist. Sie interagieren oft mit Gruppen oder mit dem ganzen Klassenverband. Damit sind nicht nur die aktuell laufenden Interaktionen Gegenstand der Lehrkräftetätigkeit und damit mögliche Ursache von Schwankungen und Störungen (vgl. Kap. 6.4). Es besteht latent immer die Möglichkeit, dass sich nicht in die Interaktion involvierte einzelne Schüler oder Gruppen in die Interaktion einschalten und damit den Unterrichtsprozess beeinflussen. Die Lehrkraft sieht sich oft vor die Wahl gestellt, ob sie derartige Eingriffe in das aktuelle Geschehen in die pädagogischen Prozesse integrieren oder ob sie sie als Störungen des Unterrichtsablaufs unterbinden soll. Diese Entscheidungen können z.B. Auswirkungen auf das Erreichen der Lernziele oder auf das Klassenklima haben.

6.6 Unterrichten als Primäraufgabe der Lehrkräfte

In verschiedenen Beiträgen wurde darauf hingewiesen, dass der Unterricht einerseits das grösste Potential für Gratifikationen aufweist, dass er aber andererseits auch die stärkste Quelle für Schwierigkeiten und Frustrationen darstellt (Barth, 1992; Farber, 1999; Woods, 1999; Ulich et al., 2002). Quantitativ nimmt der Kontakt mit Schülerinnen und Schülern in der Lehrkräftetätigkeit einen grossen Raum ein und auch qualitativ kommt ihm eine grosse Bedeutung zu: „Lehrer/innen bewerten die eigene Tätigkeit und ihre berufliche Zufriedenheit“ nicht zuletzt danach, ob ihre Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern positiv oder belastet sind und ob sie „in der pädagogischen Arbeit mit ihnen Anerkennung und Erfolg erfahren (vgl. Ulich 1996a, S. 213ff.)“ (K. Ulich, 2001, S. 76).

Die Primäraufgabe der Lehrkräfte ist mit dem Ziel einer Veränderung in den Schülerinnen und Schülern verbunden, z.B. durch Wissensaufbau bzw. die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und damit den Regulationsgrundlagen (Resch, 1991) der Kinder und Jugendlichen. Dabei wirken die Lehrkräfte „direkt auf das intellektuelle oder emotionale Befinden“ (Nerdinger, 1994, S. 50) der Schülerinnen und Schüler ein, wobei i.d.R. ein unmittelbarer Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Schülern besteht¹⁰. Da mithilfe von interaktiven Prozessen eine Veränderung in der Person der Schülerinnen und Schüler angestrebt wird, kann die Tätigkeit als dialogisch-erzeugend bezeichnet werden (Resch, 1991). Ein wichtiges Ziel der Lehrkraft bezieht sich dabei auf die Bereitstellung von Lernsituationen, innerhalb derer die zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen lernen können (Krause, 2002). Die Aneignung der Lerninhalte, die Integration in bestehende Wissensbestände, die Erschliessung von Bedeutungen usw. erfolgt allerdings in hohem Masse durch die Schülerinnen und Schüler (Böttcher, 2002). Das heisst, Unterricht kann nur dann gelingen, „wenn die Zielstellungen von Lehrer und Schüler auf gemeinsame Aktivitäten ausgerichtet werden. Insofern muss Unterricht als *kooperativer Prozess* verstanden werden.“ (Krause, 2002, S. 4). Damit wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler zwar einerseits Objekte der Leistungserbringung sind, dass sie aber andererseits bei der Erstellung der Dienstleistung mitarbeiten müssen, damit sie gelingen kann (Nerdinger, 1994). Mit Bezug zur sogenannten Ko-Produktionsthese (Gross & Badura, 1977) heisst dies, dass ein Schüler nicht einfach nur Dienstleistungen konsumiert; hier bestehen Gemeinsamkeiten mit Dienstleistungstätigkeiten im Gesundheitsbereich. Büssing und Glaser (2003) weisen z.B. darauf hin, dass ein Patient „Ko-Akteur in einer komplexen Beziehung“ ist, „und seine Rolle ... in Bezug auf Qualität und Erfolg ebenso wichtig“ ist, „wie die des Dienstleisters selbst“ (Büssing & Glaser, 2003, S.133). Daraus folgt, dass der Prozess der Interaktion einen immanenten Bestandteil des Produkts darstellt (Brucks, 1998). Die Interaktion zwischen Leistungserbringer und -empfänger hat direkten Einfluss auf die Qualität des Arbeitsergebnisses und auch auf die Qualität des Arbeitslebens der Dienstleistenden (Büssing, 1999). Dementsprechend dürften Störungen und Hindernisse in diesem Interaktionsprozess als besonders belastungsrelevant angesehen werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Umgang mit Emotionen.

6.6.1 Die Regulation eigener und fremder Gefühle

Wie reagiert eine Lehrkraft, wenn ein Schüler, der sich das Knie gestossen hat, weinend zu ihr kommt? Was tut sie, wenn ihr eine Schülerin freudestrahlend ihre neue Zeichnung

¹⁰ Wesentlich anders kann dies natürlich im Rahmen von Konzepten des E-Learning und von computerbasierten Trainingsmassnahmen aussehen. Diese Lernformen spielen im Setting der Volksschule und an Gymnasien zwar zunehmend eine Rolle, traditionelle Unterrichtsformen dürften aber noch immer die Regel sein.

zeigt? Wie geht sie mit ihrem Ärger um, den sie gegenüber einer vorlauten Schülergruppe verspürt? Emotionale Aspekte bilden offensichtlich einen wichtigen Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Lehrkräften.

Bezogen auf den Arbeitskontext zeigt sich, dass Emotionen verschiedene Rollen einnehmen können. Sie können zum einen das *Arbeitsziel* sein, weil sie z.B. bei anderen beeinflusst oder hergestellt werden sollen; sie können *Arbeitsmittel* sein, wenn Emotionen anderer zum Verständnis einer Problemlage nachempfunden werden müssen und sie können eine *Voraussetzung bzw. Arbeitsbedingung* sein, weil bestimmte eigene Stimmungen oder Gefühle vorliegen bzw. unterdrückt werden müssen (Dunkel, 1988; Wegge, 2001). „Im Arbeitsvollzug können emotionale Anforderungen mit Blick auf das *Wahrnehmen*, das (echte) *Erleben*, das (beabsichtigte) *Darbieuten*, das *Erinnern* sowie das *Unterdrücken* und (aktive) *Verändern* von eigenen und fremden Emotionen differenziert werden.“ (Wegge, 2001, S. 50). Für die vorliegende Arbeit spielen Emotionen in zweierlei Hinsicht eine wesentliche Rolle. Zum einen geht es um die Wahrnehmung, Bewertung und den Umgang mit eigenen Emotionen – damit sind Konzepte der Emotionsarbeit (emotion work) angesprochen (Hochschild, 1979, 1983). Zum anderen spielt im Arbeitsalltag der Lehrkräfte die Wahrnehmung, Beeinflussung und gegebenenfalls Veränderung fremder Emotionen eine wichtige Rolle – hier sind Konzepte der Gefühlsarbeit (sentimental work)¹¹ von besonderer Bedeutung (Strauss, Fagerhaugh, Suczek & Wiener, 1980). Obwohl eine strenge Trennung dieser Aspekte in der Praxis nicht durchzuhalten ist, werden sie hier zu Analyse Zwecken auseinander gehalten (vgl. auch Büsing & Glaser, 2003).

6.6.1.1 Emotionsarbeit

Die Rolle der Regulation eigener Emotionen für personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten erhielt zunächst v.a. in der Mikrosoziologie einige Aufmerksamkeit (Goffman, 1959; Hochschild, 1979, 1983). Hochschild (1983) untersuchte Merkmale der Emotionsregulation bei Flugbegleiterinnen und -begleitern und sprach in diesem Zusammenhang von Emotionsarbeit (emotion work). Dabei geht es um „die Herstellung und Präsentation eines Gefühlsausdrucks“ (Nerdinger, 2003, S. 182), der im Einklang mit situativen Anforderungen steht. Hochschild konnte zeigen, dass Dienstleistungstätige im Sinne von Darstellungsregeln (Ashforth & Humphrey, 1993) organisational erwünschte Emotionen

¹¹ Der Begriff ‚sentimental‘ ist allerdings nicht unproblematisch. Die deutsche Übersetzung des Begriffs lautet ‚Stimmung‘. Stimmungen können aber von Emotionen durch deren fehlende Intentionalität, längere Erstreckung und schwächere Intensität (Becker, 1986) unterschieden werden. Sowohl beim Konzept der „emotion work“ (Hochschild, 1983) als auch der „sentimental work“ (Strauss et al., 1980) geht es primär um den Umgang mit *aktuellen* Emotionen. Der Begriff Emotionsarbeit trifft daher die Bedeutung des Konstrukts besser. Zur analytischen Unterscheidung der beiden Konstrukte und auf der Basis der historischen Entwicklung der Konzepte werden beide Begriffe hier dennoch beibehalten.

zeigen müssen, um ihren Arbeitsauftrag zu erfüllen und dass diese Regulation *eigener* Gefühle sogar einen wesentlichen Teil der Tätigkeit von Flugbegleitern ausmacht. Darstellungsregeln können also einerseits durch organisationale Leitlinien vorgegeben sein. Sie sind aber andererseits auch durch gesellschaftliche oder professionelle Normen und durch individuelle Standards begründet (Büssing & Glaser, 2003). So wird z.B. von Lehrkräften erwartet, dass sie im Umgang mit Schülern freundlich und geduldig reagieren und dass sie Schüler nicht anschreien, auch wenn diese Anforderungen normalerweise nicht Bestandteil von schulischen Leitbildern sind.

Der Ausdruck bestimmter Emotionen stellt sich nicht immer automatisch ein, die Dienstleistenden müssen ihn häufig bewusst selber herstellen, was mit psychischer Anstrengung verbunden sein kann (Nerdinger, 2003). Für die Entstehung von Belastungen dürfte insbesondere „die von den Dienstleistenden wahrgenommene Stärke der Diskrepanz zwischen solchen Regeln und dem situativ erlebten eigenen Gefühlen bzw. die Diskrepanz zwischen Regeln und dem individuellen Gefühlsausdruck“ (Büssing & Glaser, 2003, S. 135) von grosser Bedeutung sein.

6.6.1.2 Emotionsarbeit als multidimensionales Konstrukt

Emotionsarbeit wird von verschiedenen Autoren als multidimensionales Konstrukt verstanden (Zapf, 2002; Büssing & Glaser, 2003). Morris und Feldman (1996) haben z.B. zwischen der *Häufigkeit*, mit der ein erwünschter Gefühlsausdruck gezeigt werden muss, dem Grad an *Aufmerksamkeit*, den Gefühlsregeln erfordern, der *Vielfalt* der darzustellenden Gefühle und dem Grad an *emotionaler Dissonanz*, der aus dem Widerspruch zwischen erlebten und dargestellten Gefühlen resultiert, unterschieden. Bei der emotionalen Dissonanz wurde unterschieden zwischen „faking in good faith“, wenn der Mitarbeitende die zugrunde liegende Darstellungsregel grundsätzlich akzeptiert, und „faking in bad faith“, wenn die Darstellungsregel nicht akzeptiert wird (Hochschild, 1983; Rafaeli & Sutton, 1987). Negative Konsequenzen werden v.a. für „faking in bad faith“ angenommen (Abraham, 1998).

Die Häufigkeit und Dauer der Interaktionen mit Klienten sowie die Intensität der klientenbezogenen Probleme zeigten keine eindeutigen Zusammenhänge mit Burnout (Cordes, Dougherty & Blum, 1997; Schaubroeck & Jones, 2000; Brotheridge & Grandey, 2002). Deutlich positive Zusammenhänge fanden sich hingegen zwischen emotionaler Dissonanz¹² und emotionaler Erschöpfung (Abraham, 1998; Nerdinger & Röper, 1999; 1999; Zapf, 2002). Zapf et al. (1999) fanden auch bedeutsame positive Zusammenhänge zwischen emotionaler Dissonanz und Depersonalisation.

¹² Von emotionaler Harmonie wird dagegen gesprochen, wenn die Darstellungsregeln, die empfundene und die ausgedrückte Emotion übereinstimmen. Wenn eine geforderte Emotion scheitert bzw. verweigert wird, ist emotionale Devianz zu verzeichnen (Rafaeli & Sutton, 1987)

Andere Ansätze beziehen sich auf Hochschild's Konzept des Emotionsmanagements (Brotheridge & Grandey, 2002) und berücksichtigen dabei weniger die strukturellen Merkmale der Emotionsarbeit oder Zustände wie die emotionale Dissonanz. Sie fokussieren stärker den eigentlichen Prozess der Emotionsregulation. Dabei werden grundsätzlich drei Ebenen des Managements von Emotionen unterschieden: *Automatische Emotionsregulation*, *Oberflächenhandeln* (surface acting) und *Tiefenhandeln* (deep acting).

Ashforth und Humphrey (1993) haben im Zusammenhang mit Emotionsarbeit darauf hingewiesen, dass Emotionen oft automatisch und ohne willentliche Anstrengung zustande kommen. Die automatische Emotionsregulation bezeichnet Zapf (2002) als idealen Modus, weil sie keiner Anstrengung bedarf und daher ohne Zusatzaufwand parallel zur Primäraufgabe erfolgen kann.

Beim *Oberflächenhandeln* versuchen die Erbringer der Dienstleistungen „die sichtbaren Teile der Emotion“, also primär die motorisch-expressiven Anteile (Euler & Mandl, 1983), „unabhängig von den erlebten Gefühlen in Einklang mit den Darstellungsregeln zu bringen“ (Nerdinger, 2003, S. 186; vgl. auch die Methoden zum Impression Management bei Goffman, 1959). Allerdings ist dies für die verbalen Aspekte der Emotion leichter zu erreichen als für die nonverbalen (Ekman, 1988). Wenn Klienten den Eindruck haben, dass die verbale und nonverbale Ebene des Gefühlsausdrucks bei Dienstleistungstätigen nicht übereinstimmen, kann dies zu Misstrauen und Ablehnung führen. Im Unterschied zu automatisch ablaufenden Prozessen bedarf Oberflächenhandeln der bewussten Zuwendung. Während des Prozesses des Oberflächenhandelns ist die betroffene Person zudem in einem Zustand emotionaler Dissonanz; auf die potenziell negative Wirkung emotionaler Dissonanz wurde bereits hingewiesen.

Der Gefahr der Entstehung emotionaler Dissonanz kann durch die Strategie des *Tiefenhandelns* begegnet werden. In diesem Fall versuchen die Dienstleistenden zu erreichen, dass sie die geforderten Emotionen tatsächlich fühlen. Zu diesem Zweck können verschiedene Techniken angewendet werden: körperliche Entspannungstechniken, Konzentration auf die Aufgabe, die Ziele und die Bedürfnisse der Klienten sowie aktives Hervorrufen von Gedanken, Bildern und Erinnerungen. Obwohl das Tiefenhandeln u.U. authentischer wirkt als das Oberflächenhandeln, darf nicht unterschätzt werden, dass es mit einem beträchtlichen psychischen Aufwand verbunden sein kann, den viele Dienstleistende im hektischen Alltag nicht ohne weiteres leisten können. Zapf (2002) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Tiefenhandeln zu einer Unterbrechung der Primäraufgabe führt.

Brotheridge und Grandey (2002) fanden in einer Untersuchung mit 238 Arbeitnehmenden verschiedener Dienstleistungstätigkeiten bedeutsame positive Zusammenhänge zwischen Oberflächenhandeln und emotionaler Erschöpfung, allerdings verschwanden diese Effekte bei Kontrolle der Dauer und Intensität der Interaktionen beinahe. Stabile positive Zusammenhänge zeigten sich zwischen Oberflächenhandeln und Depersonalisationstendenzen. Dementsprechend interpretieren die Autorinnen Oberflächenhandeln als defensive Bewältigungsmöglichkeit, um sich von Klienten zu distanzieren. Oberflächenhandeln stand zudem in einem signifikant negativen Zusammenhang mit dem Gefühl persönlicher Leistungsfähigkeit und Erfüllung, umgekehrte Zusammenhänge zeigten sich für das Tiefenhandeln. In diesem Sinne kann Tiefenhandeln evtl. als Zeichen besonders erfolgreicher sozialer Interaktionen verstanden werden (Zapf, 2002).

6.6.1.3 Gefühlsarbeit

Mit Gefühlsarbeit (sentimental work; vgl. Strauss et al., 1980) sind Anforderungen gemeint, die sich auf die Wahrnehmung, die Berücksichtigung und gegebenenfalls Beeinflussung der Emotionen der Klienten beziehen. Brucks (1998, S. 121) hat z.B. darauf hingewiesen, dass die Tätigkeiten von Pflegenden und Ärzten oft „von vertrauenssichernden, beruhigenden, tröstenden, ermahnenden Gesten und Worten“ begleitet wird. Mit der Gefühlsarbeit „wird eine zweite Perspektive auf die Interaktion mit Klienten eingenommen, die als komplementär zur Perspektive der emotionalen Arbeit erachtet werden kann.“ (Büssing & Glaser, 2003, S. 138).

Bei der Gefühlsarbeit geht es nicht nur um das Zeigen von Gefühlen wie Sympathie oder Hoffnung, sondern um die „gezielte Einflussnahme auf diejenigen Gefühle des anderen, die den Erfolg der instrumentellen Handlung behindern oder fördern können“ (Brucks, 1999, S. 183). Brucks (1998) geht noch einen Schritt weiter und stellt die Gefühlsarbeit gleichberechtigt neben den instrumentellen Aspekt des Arbeitshandelns. Sie führt aus, dass möglicherweise eine Verschiebung des Verhältnisses des instrumentellen Aspekts einer Tätigkeit, z.B. der Rekonvaleszenz oder des Aufbaus von Wissen und Kompetenzen, zugunsten des Umgangs mit Gefühlen zu verzeichnen ist. "Nicht das instrumentelle Handeln, sondern die Beeinflussung und Abstimmung der Gefühle werden zur Hauptsache. Diese ‚Hauptsache‘ scheint Offenheit, Durchlässigkeit der eigenen Ich-Grenzen zu erfordern, um Gefühle des Anderen wahrnehmen zu können. Aber die arbeitende Person darf sich nicht so weit involvieren lassen, dass ihre Gefühle sie überwältigen und das instrumentelle Handeln behindern. Vor diesem scheinbar unauflösliehen Balanceakt stehen alle Angehörigen personenbezogener Dienstleistungsberufe: Erzieherinnen, Lehrerinnen, Ärztinnen, Krankenschwestern" (S.121). Damit stellen sich grundsätzliche Fragen hinsichtlich der Zielgerichtetheit des Arbeitshandelns im Kontext personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten.

6.6.1.4 Interaktionen, Handlungsregulation und Subjektivierendes Arbeitshandeln

Bis hier könnte der Eindruck entstanden sein, dass sich die Regulation eigener und fremder Gefühle eindeutig trennen lassen. Dieser Eindruck wäre falsch, die strikte Trennung diene vor allem der Problemanalyse. So ist es naheliegend, dass die erfolgreiche Regulation eigener Gefühle die Beeinflussung der Gefühle der Klienten erleichtern kann (Brucks, 1998). Wie bereits dargestellt wurde, findet bei der Lehrkräftetätigkeit eine Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Schülern statt, bei der beide Parteien ihren Anteil zur Dienstleistung beisteuern müssen, wobei der Prozess der Interaktion einen immanenten Bestandteil des Produkts darstellt (Brucks, 1998). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Konzepte der Emotions- und der Gefühlsarbeit aufeinander bezogen zu verstehen. Um dies zu gewährleisten, haben einige Autoren den Begriff Interaktionsarbeit gewählt, der beide Perspektiven integrieren soll (Büssing & Glaser, 2003; Dunkel & Rieder, 2003). Dunkel und Rieder (2003, S. 170) gehen in ihrer handlungstheoretischen Perspektive davon aus, dass Dienstleistungsgeber und -nehmer Akteure darstellen, die in einen sozialen Austausch treten, über ihre Handlungen Ziele verfolgen und dabei bestimmten Bedingungen unterliegen: „den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, den bei Ihnen zur Geltung kommenden Regeln sowie den Handlungen des jeweils anderen Akteurs“. Bei Dunkel und Rieder spielt dabei der Gedanke eine zentrale Rolle, dass bei der Interaktionsarbeit oftmals divergierende Zielsetzungen zwischen den Akteuren auftreten, z.B. wenn unterschiedliche Vorstellungen über die zu erbringende Dienstleistung bestehen. Dementsprechend steht bei ihnen die Kooperation bzw. Konflikthaftigkeit der Interaktionen im Vordergrund. Auch Brucks (1999) macht recht ähnliche Überlegungen zu den Interaktionsprozessen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten, legt aber ein grösseres Gewicht auf die Rolle der Wahrnehmung und Interpretation eigener und fremder Emotionen. Sie bezieht sich auf Lazarus und Lazarus (1994), die in ihrer Arbeit die besondere Bedeutung der Emotionen für die schnelle Entschlüsselung situativer individueller Bedeutungen hervorheben. Lazarus und Lazarus nehmen an, dass es für Gefühle typische dramaturgische Grundrisse gibt, die zumindest für prototypische Emotionen interindividuell schnell nachvollziehbar sind. Zusammenfassend versteht Brucks (1999, S. 185) Interaktionsarbeit als eine Intuition und Kreativität erfordernde „Wahrnehmung der dramaturgischen Grundrisse und deren Veränderung oder Milderung, soweit sie die Hauptarbeitslinie behindern“.

Der Ansatz von Brucks weist Parallelen zum Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns auf, das ursprünglich in der industriellen Produktion entwickelt (Böhle & Milkau, 1988) und in den letzten Jahren auf den Bereich der Dienstleistungstätigkeiten (Böhle,

1999; Böhle & Weishaupt, 2003) übertragen worden ist. Die Basis der Überlegungen von Böhle und Weishaupt (2003, S. 149ff.) bildet die Beobachtung, dass auch Pflegeleistungen zunehmend nach Effizienzkriterien organisiert werden, verbunden mit einer möglichst zweckrationalen Organisation und Durchführung der Pflegearbeit, die insbesondere der Kosteneinsparung dienen soll. Damit verbunden wird versucht, Arbeitsabläufe möglichst zu standardisieren und damit planbar zu machen. Fachwissen ist zunehmend geprägt durch logisch-schlussfolgernde Operationen und formale Begriffe und Relationen; die sinnliche Wahrnehmung richtet sich auf die möglichst exakte und objektive Registrierung von Umwelteigenschaften. Im Gegensatz zu dieser zweckrationalen Konzeption des pflegerischen Arbeitshandelns gehen Böhle und Kollegen davon aus, dass „Gespür“, „Intuition“, „Improvisieren“ und „subjektives Empfinden“ für den Arbeitskontext wichtige Kompetenzen darstellen. Mit dem Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns „wurde ergänzend zur zweckrationalen Ausrichtung von Arbeit eine eigenständige Form und Methode des Arbeitens aufgedeckt, die sich speziell auf die Bewältigung von ex ante nicht vollständig planbaren und kontrollierbaren Arbeitsanforderungen bezieht (Böhle & Milkau, 1988)“ (Böhle & Weishaupt, 2003, S. 152). Die bis hier gemachten Aussagen zu den Besonderheiten personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten lassen unschwer erkennen, dass es sich bei diesen um derartige Tätigkeiten handelt. Im Unterricht einer Lehrkraft lassen sich z.B. zwar die Lernsituationen planen, z.B. bezüglich Inhalten und Lernzielen, Unterrichtsschritten, Sozialformen usw. (Krause, 2002). Die während des Unterrichts ablaufenden Interaktionsprozesse sind dagegen weit weniger planbar (Rolf, 1993).

Böhle und Weishaupt (2003) haben ihre Annahmen in einer Interviewstudie mit Altenpflegekräften einer ersten empirischen Überprüfung unterzogen. Die Interviewergebnisse zeigten, dass die Pflegekräfte den Arbeitsablauf keiner detaillierten Planung unterzogen, sondern nur eine Rahmenplanung vornahmen, um relativ flexibel auf die Bedürfnisse und Befindlichkeiten der zu pflegenden Personen eingehen zu können. In der direkten Arbeit mit ihren Klienten berücksichtigten die Pflegekräfte verschiedene Informationen, z.B. optische Informationen wie den Gesichtsausdruck, die Hautfarbe und die Körperhaltung, akustische Signale wie Tonfall, Lautstärke oder Erregtheit der Stimme, aber auch Informationen, die sie aufgrund von Gerüchen oder Berührungen der Klienten erhalten. Bei der Situationseinschätzung und der Auswahl möglicher und notwendiger Pflegehandlungen beziehen sie sich oft auf Erfahrungen und denken dabei auch in inneren Bildern. Gefühle werden nicht nur als emotionale Zustände begriffen, sondern „als Medium des Erkennens und Beurteilens“ (Böhle & Weishaupt, 2003, S. 156). Deshalb sprechen die Pflegekräfte sowohl von Gefühl als auch von Gespür. In diesem Sinne wird das Erfahrungswissen neben dem Fachwissen als für die Interpretation von spezifischen

Pflegesituationen gleichwertig verstanden.

6.6.1.5 Von einer personen- zu einer bedingungsbezogenen Perspektive

Die Untersuchung von Böhle und Weishaupt (2003), die im letzten Abschnitt dargestellt worden ist, fand im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprojekts statt, innerhalb dessen teamorientierte Formen der Arbeitsorganisation eingeführt wurden. Ziel war es, eine ganzheitliche und patientenorientierte Pflegeorganisation zu entwickeln (Büssing & Glaser, 2003). In der neuen Organisation sollten Teams für eine bestimmte Patientengruppe vollumfänglich zuständig sein und dabei möglichst vollständige Aufgaben ausführen können. Hinsichtlich der konkreten Planung und Durchführung der Pfl egetätigkeit sowie des Personaleinsatzes sollte ein möglichst hohes Mass an Selbstorganisation für die Teams erreicht werden. Diese verhältnisorientierten Gestaltungsmassnahmen dürften nicht unwesentlich dazu beitragen, dass Emotions- und Gefühlsarbeit sowie Merkmale subjektivierenden Arbeitshandelns positiv umgesetzt werden können; die neue Arbeitsorganisation erlaubt es, dass die Pflegenden eine stabile Beziehung zu den Klienten aufbauen, diese besser kennen lernen und dadurch auch für subtile Signale zugänglich werden. Bei konflikthafter Beziehungen erlaubt es die Selbstorganisation im Team, flexibel Massnahmen einzuleiten, z.B. durch Veränderungen im Personaleinsatz.

In vielen Forschungsarbeiten zur Emotions- und Gefühlsarbeit wird dagegen eine eher personenbezogene Perspektive eingenommen. Auf der einen Seite widerspiegeln zwar Konzepte der Emotions- bzw. Gefühlsarbeit psychologische Prozesse, die während der Arbeit zu bewältigen sind (Zapf, 2002) und sich dementsprechend im individuellen Arbeitshandeln manifestieren. Allerdings zeigt das Fallbeispiel von Böhle und Weishaupt, dass diese Prozesse wiederum nicht unabhängig von objektiven Arbeitsanforderungen und Restriktionen in der Arbeitsausführung interpretiert werden können, wie bereits im Arbeitsmodell der Teilstudie 1 beschrieben. Dort wurde dargestellt, dass z.B. Bewältigungsmöglichkeiten nicht unabhängig von bestehenden Merkmalen der Tätigkeit und der Arbeitsorganisation erklärt werden können. Insbesondere die Arbeitsorganisation und der Grad der Arbeitsteilung stellen wichtige Rahmenbedingungen für die Emotions- bzw. Gefühlsarbeit dar (Zapf, 2002; Büssing & Glaser, 2003).

Die Regulation eigener und fremder Emotionen spiegelt sich im Schulkontext insbesondere in Interaktionsprozessen wieder. Bei der Darstellung der Bestimmungsmerkmale der Lehrkräftetätigkeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass es sich im Unterricht oft nicht um Interaktionen zwischen Einzelpersonen handelt. Oft interagiert die Lehrkraft mit mehreren Schülerinnen oder mit dem ganzen Klassenverband (Hofer, 1997). Die Konzepte der Emotions- bzw. Gefühlsarbeit gehen in der Regel von Interaktionen zwischen

einzelnen Personen aus. Der Fall, dass mehr als zwei Personen interagieren und anwesende Drittpersonen auf die Interaktion Einfluss nehmen können wird nicht explizit besprochen. Zur Frage der Rolle von Regulationsbehinderungen im Unterricht wurde dagegen von Krause (2002) ein interessantes Konzept vorgelegt.

6.6.2 Regulationsbehinderungen im Unterricht

Die interaktiven Prozesse im Unterricht lassen sich also nur bedingt planen. Beispiele für ungeplante Unterbrechungen sind Schülerinnen und Schüler, die tuscheln oder nicht zuhören oder plötzliche Zwischenrufe. Interessant ist, dass erfahrene Lehrkräfte diese Problemstellung offensichtlich vorwegnehmen und dementsprechend kurz vor dem Unterricht nur eine grobe Vorstellung zum Unterrichtsablauf haben (Bromme, 1992); d.h. mit zunehmender Erfahrung bezieht sich die Planung des Unterricht nur noch auf Teilprozesse und Teilhandlungen, wobei natürlich eine genauere Planung einzelner Teile des Unterrichts, z.B. hinsichtlich kritischer Unterrichtszeitpunkte und Methoden, nicht ausgeschlossen ist.

Allerdings können Nebenaktivitäten von Schülerinnen durchaus pädagogisch relevant sein, sie können z.B. Hinweise auf Über- bzw. Unterforderung liefern (Krause, 2002). Krause (2002, S. 78) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen pädagogischen Problemsituationen, wenn z.B. eine Unterbrechung eines Schülers als Anlass für eine Veränderung der pädagogischen Ziele genommen wird, und Regulationshindernissen. Aus arbeitspsychologischer Sicht werden Aktivitäten, die eine Abweichung vom geplanten Unterricht bedeuten, dann zu Regulationshindernissen, wenn für die Lehrkraft keine Möglichkeit besteht, effizient mit ihnen umzugehen; sei es, weil z.B. die Zeit dazu fehlt oder weil der Unterricht im Klassenverband es nicht zulässt (a.a.O.). Das heisst, die Unterscheidung zwischen Regulationshindernissen und pädagogischen Problemstellungen ist nicht unabhängig von der Unterrichtsorganisation zu treffen, die wiederum wesentlich durch die Institution und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst wird (Krause, 2002). Gesellschaftliche Ansprüche verschiedenster Interessengruppen, wie z.B. die Forderung nach einer möglichst effektiven und effizienten Schule, die Früherkennung und Förderung hochbegabter Schüler, die Forderung nach der Erarbeitung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, sind damit nicht mehr nur als institutionelle Rahmenbedingungen zu verstehen; sie werden, stärker als bei anderen Tätigkeiten, zu handlungsrelevanten Arbeitsbedingungen.

Auf der Grundlage dieser handlungstheoretischen Überlegungen hat Krause (2002) ein Beobachtungsinstrument entwickelt, mit dem Regulationsüberforderungen wie z.B. die Lautstärke, Regulationshindernisse und der daraus resultierende zeitliche Zusatzaufwand sowie der zeitliche Aufwand für verschiedene Unterrichtsphasen bestimmt werden

können. In Anlehnung an Rieder (1999) hat Krause Regulationshindernisse anhand von vier typischen Konstellationen weiter spezifiziert. (1) *Divergierende Zielstellungen* sind zu verzeichnen, wenn die Schüler andere Interessen verfolgen, als die Lehrkraft mit seinem fachlichen Unterricht anstrebt. Aufgrund von Lehrplänen und zeitlichen Vorgaben sind der gemeinsamen Zielbildung relativ enge Grenzen gesetzt; es ist davon auszugehen, dass die Ziele von Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern, zeitweise divergieren (2). Von *fehlenden Schülerkompetenzen* wird dann gesprochen, wenn einzelne Schüler zwar Bereitschaft zur Mitarbeit zeigen, aber nicht dazu in der Lage sind, aktiv am Unterricht teilzunehmen, weil sie über gewisse, z.B. sprachliche, Kompetenzen nicht verfügen oder weil sie Unterrichtsabsenzen aufweisen. (3) Die dritte Konstellation betrifft konfligierende Zielstellungen der Lehrkraft. Bei Unterbrechungen sieht sie sich vor die Entscheidung gestellt ob sie an der ursprünglichen Planung festhält oder ob sie diese zumindest zeitweise aufgibt, um andere pädagogische Ziele zu verfolgen. Als Beispiel nennt hier Krause den Umgang mit Konflikten in der Klasse oder Unterschiede in Kollektiv- und Individualzielen. (4) Die vierte Konstellation bezieht sich schliesslich auf Fremdeinflüsse, die den Unterricht unabhängig von den Schülerinnen und Schülern behindern, z.B. mangelhafte Arbeitsmittel und Arbeitsräume oder Störungen durch Drittpersonen. Eine empirische Überprüfung des Beobachtungsinstruments zeigte, dass divergierende Zielstellungen am häufigsten zu verzeichnen waren (Krause, 2002).

Die Reaktionen der Lehrkräfte auf die Regulationshindernisse führen zu zusätzlichem Arbeitsaufwand und werden als Hinweis für psychische Belastungen betrachtet (Krause, 2002). Allerdings sind auch pädagogische Problemstellungen mit Zusatzaufwand verbunden, Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der damit verbundenen psychischen Prozesse. „Bei Regulationshindernissen geht es um die möglichst schnelle Beseitigung einer Störung, während bei pädagogischen Problemsituationen neue (pädagogische) Zielstellungen verfolgt werden“ (a.a.O., S. 85). Gemäss Krause kann Hindernissen bzw. Unterrichtsstörungen auch durch Ignorieren bzw. riskantes Handeln begegnet werden. So kann eine Lehrkraft z.B. wiederholte Zwischenrufe von Schülern nicht beachten und am inhaltlichen Unterricht festhalten, weil sie keine Notwendigkeit zum Handeln sieht. Es ist aber auch möglich, dass das Ignorieren wiederholter Störungen eine riskante Handlung darstellt, weil die betreffenden Schüler ermutigt werden, weiterhin den Unterricht zu stören.

6.6.3 Soziale Austauschprozesse

In Abschnitt 6.3 wurde dargestellt, dass auf verschiedenen Schulebenen aufgrund loser Koppelung Merkmale „begrenzter Responsivität“ zu verzeichnen sind. Unter anderem

zeigt sich dies in der Austauschbeziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern, wo sich Ziele und Verhaltenserwartungen möglicherweise nicht vollumfänglich decken. Ebenfalls in Abschnitt 6.3 wurde darauf hingewiesen, dass aus Sicht der Lehrkraft mittelfristig das Gefühl entstehen kann, nicht in ausreichendem Masse für ihre Arbeit einen Gegenwert zu erhalten. In der Burnoutforschung wird in diesem Zusammenhang von mangelnder Reziprozität gesprochen. Etwas allgemeiner ausgedrückt verstärkt sich möglicherweise aufgrund qualitativer und quantitativer Besonderheiten der sozialen Austauschprozesse zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern das Risiko, Burnoutsymptome zu entwickeln.

6.6.3.1 Soziale Austauschprozesse und mangelnde Reziprozität: Erkenntnisse der Burnoutforschung

Im Abschnitt 2.2.2 der theoretischen Grundlagen der Teilstudie 1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass neben individuumszentrierten und organisationalen auch Vorschläge für interpersonale Erklärungsmodelle zu Burnout vorgelegt worden sind. Diese Modelle erhalten für die Frage der mangelnden Verpflichtung zur Reziprozität besonderes Gewicht.

Basierend auf den Arbeiten von Schachter (1959) zu sozialen Vergleichsprozessen und theoretischen Annahmen der Equitytheorie (Homans, 1958; Adams, 1965; Walster, Walster & Berscheid, 1965) hat die niederländische Forschungsgruppe um Buunk und Schaufeli (1993; Van Dierendonck & Sixma, 1994; Buunk & Schaufeli, 1999; Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld & van Dierendonck, 2000) einen sozialpsychologischen Bezugsrahmen für die Erklärung von Burnout vorgelegt. Sie berücksichtigen dabei, dass sich Burnout nicht isoliert vom sozialen Arbeitskontext der Betroffenen entwickelt und untersuchen einerseits die Helfer-Klientenbeziehung und andererseits die Beziehungen zu den Arbeitskollegen und damit verbunden die Art und Weise, wie Mitarbeitende die Handlungen anderer Personen wahrnehmen und interpretieren. Sie unterscheiden drei Forschungsfragen, von denen hier insbesondere die dritte Frage interessiert. Erstens fand sich Evidenz dafür, dass Burnout teilweise durch soziale Vergleichsprozesse mit Arbeitskolleginnen beeinflusst wird (Brenninkmeijer, Van Yperen & Buunk, 2001; Buunk, Ybema, Gibbons & Ipenburg, 2001; Michinov, 2005). Zweitens kann es sein, dass in Teams mit ausgebrannten Mitarbeitenden disfunktionale Lernprozesse stattfinden. Bakker und Kollegen sprechen in diesem Zusammenhang von emotionaler Ansteckung (emotional contagion; Bakker, Schaufeli, Sixma & Bosveld, 2001). Diese beiden Perspektiven basieren auf der Überlegung, dass Personen dazu neigen, ihre auf arbeitsbezogene Probleme folgenden Reaktionen und Gefühle mit Kollegen in ähnlichen Positionen zu vergleichen, um deren Adäquatheit zu überprüfen. Bei Personen, die mit hohen emotionalen Anforderungen konfrontiert sind, ist diese Tendenz verstärkt zu verzeichnen, weil

die Interaktionen zwischen Dienstleistenden und Klienten mit Unsicherheiten verbunden sind (Böhle & Weishaupt, 2003), d.h. es ist in vielen Fällen nicht unmittelbar eindeutig, welches die zielführende Interaktionsstrategie darstellt.

In einem dritten und für die Frage der mangelnden Reziprozität besonders bedeutenden Forschungsstrang untersuchten Buunk und Kollegen, ob bei Personen, die Belastungen ausgesetzt sind, bei denen aber den damit verbundenen Anstrengungen keine entsprechenden Belohnungen bzw. Gratifikationen gegenüber stehen, vermehrt mit der Entwicklung von Burnout zu rechnen ist. Damit werden Fragen der Reziprozität unmittelbar angesprochen. Gemäss der Equitytheorie (Homans, 1958; Adams, 1965) kann die Arbeitssituation im weitesten Sinne als Tauschverhältnis verstanden werden: Arbeitnehmende stellen ihre Arbeitskraft zur Verfügung und erhalten vom Arbeitgeber eine Gegenleistung in Form von materiellen und/oder immateriellen Belohnungen. Sofern das Verhältnis von Leistung und Gegenleistung als „gerecht“ beurteilt wird, wird dies als Zustand psychischen Gleichgewichts erlebt, der Zufriedenheit bewirkt (E. Ulich, 2005). Ob das Verhältnis von Aufwand und Ertrag subjektiv als „gerecht“ oder „ungerecht“ beurteilt wird, hängt allerdings davon ab, wie die entsprechende Tauschbeziehung bei anderen – seien dies Bezugsgruppen oder einzelne Bezugspersonen – wahrgenommen wird. Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Situation sind demzufolge also das Ergebnis von Vergleichsprozessen, in deren Verlauf Vor- und Nachteile sowohl auf der Aufwands- als auch auf der Ertragsseite gegeneinander abgewogen werden. Pritchard (1969) hat allerdings darauf hingewiesen, dass die Beurteilung einer Tauschsituation als gerecht oder ungerecht auch auf der Grundlage „interner Standards“ erfolgen könne.

Ähnlich wie bei Maslach besteht auch im Modell von Buunk und Schaufeli (1993) die Grundannahme, dass personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten ein hohes Mass an emotionaler Zuwendung von den Mitarbeitenden verlangen. Schaufeli und Enzmann (1998) untersuchen allerdings weniger die damit verbundenen qualitativ und quantitativ schwierigen Interaktionsprozesse. Sie gehen von der Annahme aus, dass die Beziehungen zwischen Dienstleistungserbringern und -empfängern bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten tätigkeitsimmanent asymmetrisch sind. Dennoch erwarten die Dienstleistungstätigen in gewisser Weise Belohnungen für ihre Anstrengungen, z.B. in Form von Dankbarkeit, Aufmerksamkeit oder zumindest durch den Willen zur Mitarbeit. Gemäss dem Modell werden diese Erwartungen oft nicht erfüllt, was zu einem Gefühl mangelnder Reziprozität führen kann. Auf der Basis der Theorie des reziproken Altruismus (Dawkins, 1976; Trivers, 1985) argumentieren Buunk und Schaufeli (1999), dass Reziprozität im menschlichen Leben eine zentrale Rolle spielt und dass der Aufbau reziproker sozialer Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die individuelle Gesund-

heit und das Befinden hat. Tatsächlich fanden sich in verschiedenen Studien deutliche Zusammenhänge zwischen einem Gefühl mangelnder Reziprozität und insbesondere den Burnoutdimensionen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation (Bakker, Schaufeli et al., 2000; Taris, Peeters, Le Blanc, Schreurs & Schaufeli, 2001; van Horn, Schaufeli & Taris, 2001; Taris et al., 2004). Bakker et al. (2000) fanden in einer Längsschnittsuntersuchung, dass belastende Patientenkontakte – z.B. wiederholte Beschwerden und Drohungen – tatsächlich zu einer Wahrnehmung mangelnder Reziprozität führte, die wiederum in eine Abnahme emotionaler Ressourcen münden und schliesslich das Burnoutsyndrom initiieren kann. Van Horn et al. (2001) fanden ähnliche Resultate für Lehrkräfte.

Aus der Annahme einer tätigkeitsimmanenten Asymmetrie resultiert allerdings die Frage, warum sich Burnout nicht bei allen Mitarbeitenden personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten entwickelt. Die Autoren rekurrieren hier relativ unbestimmt auf interindividuelle Unterschiede (Schaufeli & Buunk, 2003). Allerdings ist ebenso denkbar, dass strukturelle Merkmale wie der Schultyp, die Klassengrösse und -zusammensetzung sowie die Qualität lokaler Unterstützungssysteme eine wesentliche Rolle spielen.

Dass insbesondere die Primäraufgaben personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten Besonderheiten aufweisen, welche die Entwicklung des Gefühls mangelnde Reziprozität unterstützen, wurde von Brucks (1998, 1999), unter besonderer Berücksichtigung des Spitalkontexts, umfassend dargestellt.

6.6.3.2 Mangelnde Verpflichtung zur Reziprozität: Besonderheiten personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten

Für Brucks (1998) ist den Tätigkeiten von Ärztinnen, Krankenschwestern, Lehrern, Erzieherinnen und Therapeuten gemeinsam, dass "ihre Tätigkeit einen Kooperationspartner hat – den Patienten, Schüler, Klienten usw. – dem wesentliche Merkmale eines echten Kooperationspartners fehlen, insbesondere die Verpflichtung zur Reziprozität" (Brucks, 1998, S.9). Sie stellt fest, dass Prozesse der Selbstveränderung, wie etwa Gesundung oder Lernzuwachs bei den Betroffenen eine hohe Konzentration auf sich selbst erfordern. Dies führt dazu, dass ihnen "durch gesellschaftliche Normen ... ein Schonraum zugestanden" wird. Damit entsteht das Dilemma, dass die Dienstleistungstätigkeit einerseits ohne Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler nicht gelingen kann, dass aber andererseits auf der Seite der Schülerinnen und Schüler keine zwingende Verpflichtung zur Reziprozität vorhanden ist.

Nicht-Reziprozität impliziert im vorliegenden Fall aber auch ein Machtungleichgewicht. Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen kann insofern als asymmetrisch bezeichnet werden, als die Lehrkraft einen grossen Wissens- und Erfahrungsvorsprung aufweist. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über weniger Wissen und Handlungs-

möglichkeiten, die Beziehung kann nicht als gleichberechtigt bezeichnet werden. Zudem stehen dem Schonraum der Schülerinnen und Schüler auch Einschränkungen gegenüber. Die Schüler müssen am Unterricht teilnehmen, haben einen vorgegebenen Stundenplan einzuhalten, können sich die Lehrkräfte i.d.R. nicht aussuchen und auch ihre Mitbestimmungsrechte sind begrenzt. Dieses System von Rechten und Pflichten bedeutet im übrigen auch einen qualitativen Unterschied zur Beziehung zwischen Firmen und Kunden anderer Dienstleistungszweige (Brucks, 1999); „während Verkäuferin und Käuferin, Kellner und Gast zwar mit je spezifischem Interesse, aber doch auf gleicher Ebene über einen dritten Gegenstand und dessen Qualität verhandeln, ist eine Krankheit oder ein Wissensdefizit nicht als unabhängiger dritter Gegenstand aufzufassen“ (a.a.O., S. 183). Wissensaufbau und Rekonvaleszenz können als Aufgaben dementsprechend nicht von Drittpersonen übernommen werden, sie liegen letztlich immer in der Verantwortung der betroffenen Person.

Das Machtungleichgewicht wird aber begrenzt durch das Ziel, „die Reziprozität (wieder)herzustellen, indem der Patient gesund, der Schüler wissend und der Zweifelnde getröstet wird.“ (Brucks, 1998, S.19). So verstanden sind die Dienstleistungserbringer in einer "mächtigeren" Position, weil sie durch ihre Tätigkeit "Normalzustände" (Offe, 1984, S.296), z.B. im Sinne anerkannter Wissensbestände zu erreichen suchen (Kasten 6.2).

Kasten 6.2: Funktionen der Institution Schule (aus K. Ulich, 2001, S. 78)

„Wenn wir nun die drei Hauptfunktionen der Institution Schule berücksichtigen, dann lässt sich die besondere *Struktur* der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion präziser angeben:

In der Schule sollen zunächst einmal Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt und damit die nachwachsende Generation *qualifiziert* werden. Allein dadurch entsteht schon ein unvermeidliches Moment von Ungleichheit; denn die Lehrer/innen verfügen über jenes Wissen, das die Schüler/innen noch nicht besitzen. ...

Die Schule soll die Jugendlichen im Hinblick auf unterschiedliche Schulabschlüsse und auf den Zugang zu beruflichen Positionen *auslesen*; diese Aufgabe erfordert individuelle Leistungsbewertungen und Notenzuteilungen, was wiederum die Abhängigkeit der Schüler/innen von Lehrer/innen verstärkt.

Drittens soll die Schule auf gesellschaftlich anerkannte, allerdings zunehmend umstrittene bzw. unklare Wertvorstellungen hin *erziehen* und damit zur sozialen Integration der Schüler/innen beitragen. Lehrer/innen kontrollieren z.B. die Einhaltung von Grundregeln des sozialen Umgangs in der Schule und können Regelverletzungen der Schüler/innen sanktionieren. Auch dies ist ein zentraler Machtaspekt der Lehrer/innen“ (K. Ulich, 2001, S. 78).

Andererseits sehen Lehrkräfte ihre Aufgabe u.a. darin, die jeweils spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schüler ernst zu nehmen und zu berücksichtigen (Nias, 1999). Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler haben aber, je nach Lebensalter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen, nur bedingt mit den vorgegebenen Lerninhalten der Schule zu tun. Die Ziele von Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern können sich also unterscheiden. In diesem Sinne verfolgen Schule und Unterricht „nie

ein einziges Ziel, sondern haben stets vielfältige Ziele im kognitiven, affektiven und sozialen Bereich“ (Helmke & Weinert, 1997, S. 126; vgl. auch Strittmatter, 2001). Die "Machtposition" von Lehrkräften ist folglich durchaus ambivalenter Art, was sich u.a. in damit verbundenen Rollenkonflikten äussert. So ist eine Lehrkraft auf der einen Seite Pädagoge, sie soll sich intensiv um jeden Schüler kümmern; auf der anderen Seite sind Lehrkräfte staatliche Vollzugsbeamte, die Zeugnisse schreiben, einem Lehrplan verpflichtet sind (Schmitz, 2001) und dazu angehalten werden, Schülerinnen und Schüler nicht nur zu fördern, sondern zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit zu fordern. Damit besteht die Aufgabe der Lehrkräfte u.a. „in der praktischen Auflösung des ... Paradoxons, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, indem diese auf staatliche Vorgaben gerichtet werden“ (Riecke-Baulecke, 2001, S. 80).

Zunächst könnte man nun argumentieren, dass die mangelnde Verpflichtung zur Reziprozität einen immanenten Bestandteil der Tätigkeit personenbezogener Dienstleistungen ausmacht und insofern von den Dienstleistungstätigen durchaus als legitimer Teil ihrer Arbeitsaufgabe interpretiert werden kann. Zudem sind sowohl Berufe des Gesundheits- als auch des Bildungswesens nicht in jedem Fall durch mangelnde Reziprozität geprägt, sondern bringen auch Belohnungen mit sich, sei es durch die Genesung eines Patienten und der damit verbundenen Dankbarkeit, sei es durch Lernfortschritte, die ein Schüler erzielt. Die Realität sieht aber oft auch anders aus. So sind z.B. Ärztinnen, Krankenschwestern und Lehrkräfte regelmässig mit Patienten oder Schülern konfrontiert, die ihre Ratschläge nicht befolgen, die überhöhte Anforderungen stellen, die sogar mogeln, manipulieren oder destruktives Verhalten zeigen (Cherniss, 1995; Bauer, 2004). Dass damit durchaus die Gefahr zur Entwicklung von Burnout verbunden sein kann, zeigen Forschungsergebnisse von Bakker und Kollegen (2000).

6.6.3.3 Mangelnde Reziprozität: Grenzen des Konzepts und weiterführende Überlegungen

Demerouti (1999) macht unter Bezug zu den Ergebnissen der Burnoutforschung darauf aufmerksam, dass es sinnvoll wäre, das mit mangelnder Reziprozität verbundene Ungleichgewicht genauer zu beschreiben und zu operationalisieren. In der Gerechtigkeitsforschung existieren z.B. neben der Equitytheorie Mehrprinzipienansätze, die davon ausgehen, dass Menschen auf der Basis unterschiedlicher Prinzipien zu Gerechtigkeitsurteilen kommen (Deutsch, 1975). Neben dem Equity-Prinzip werden damit weitere idealtypische Gerechtigkeitsprinzipien differenziert. Die wichtigsten sind das Equality-Prinzip (Gleichverteilung zwischen allen beteiligten Personen unabhängig von individuellen Unterschieden) und das Need-Prinzip (Verteilung auf der Grundlage der individuellen Bedürfnisse) (Hupfeld, 2000). Das Equity-Prinzip wird idealtypisch v.a. auf Ge-

schäftsbeziehungen angewendet. Verteilungsregeln stützen sich hierbei auf das Proportionalitätsprinzip. Das Need-Prinzip bezieht sich stärker auf Freundschafts- und Liebesbeziehungen. Man gibt freiwillig und gerne, was man kann, erhält dafür aber auch, was man braucht. Allerdings wird das Need-Prinzip der Theorie zufolge auch dann angewendet, wenn eine individuelle Förderung und die persönliche Entwicklung der Beteiligten im Vordergrund steht (Deutsch, 1975). Bei Lehrkräften handelt es sich einerseits um Geschäftsbeziehungen, v.a. in Bezug auf die Schulbehörden. Auf der anderen Seite sollen Lehrkräfte Rücksicht auf die Bedürfnisse der Schüler nehmen, *ohne* dass sie im Gegenzug dazu auch ihre Bedürfnisse gleichberechtigt einbringen können (Brucks, 1998), wie dies im Need-Prinzip postuliert wird.

Auch zwischen dem Equality- und dem Needprinzip kann es bei Lehrkräften zu Dilemmasituationen kommen. So kann z.B. ein Widerspruch entstehen, wenn eine Lehrkraft die Bedürfnisse einzelner Schüler ernst nehmen (*need*) und gleichzeitig allen Schülerinnen und Schülern gleichviel Aufmerksamkeit widmen will (*equality*). Wenn sie zum Beispiel einem Schüler mit Lernschwierigkeiten bei einer Aufgabe hilft, hat sie u.U. gleichzeitig ein schlechtes Gewissen gegenüber dem Klassenverband, der weniger Aufmerksamkeit erhält.

Weiterhin stellt sich die Frage, warum z.B. professionelle Normen oder monetäre Belohnungen als "outcome" nicht ausreichen, um Reziprozität herzustellen. Gemäss der Ressourcentheorie sozialer Beziehungen von Foa und Foa (1980; Foa, Converse, Törnblom & Foa, 1993) lassen sich bei den jeweils ausgetauschten Ressourcen (Inputs und Outcomes) verschiedene Klassen unterscheiden, z.B. Liebe (inkl. Zuwendung, Wärme, Trost, Beistand), Status (Prestige, Achtung, Ansehen), Informationen, Geld, Güter und Dienstleistungen. Zwischenmenschliches Verhalten (soziale Interaktion) ist dabei charakterisiert durch den Austausch einer oder mehrerer Ressourcen, die den beteiligten Individuen im Verlaufe der Interaktion zur Verfügung stehen bzw. in ihrem Verlaufe definiert werden.

Foa et al. (1993) konnten z.B. zeigen, dass ein Austausch zwischen Gütern unterschiedlicher Klassen um so unwahrscheinlicher wird, je unähnlicher sie sich hinsichtlich der zugrundeliegenden Dimensionen sind. In vielen Fällen wird sogar ein Austausch innerhalb der gleichwertigen Ressourcenklasse oder zumindest zwischen gleichbewerteten Ressourcen vorgezogen. Übertragen auf die Situation von Ärzten und Lehrkräften könnte dies heissen, dass z.B. organisationale "Belohnungen", wie Geld oder Weiterbildungsmöglichkeiten, auf die Dauer nicht ausreichen, um ein Gefühl der Reziprozität aufrechtzuerhalten, das durch Merkmale der Interaktion zwischen Dienstleistenden und Klienten bedroht wird. Interessant ist auch der Befund von Foa et al. (1993), wonach bei

einem Ressourcentausch die angewendeten "Verrechnungsregeln" je nach Ressourcenklasse variieren. Hupfeld (2000, S.12) macht konform mit der Theorie von Foa darauf aufmerksam, dass dies u.a. darin begründet liegt, "dass nicht so sehr den Gütern immanente Eigenschaften die Austauschregeln bestimmen, als vielmehr die dem jeweiligen Austausch beigelegte Bedeutung."

Schaufeli, van Dierendonck und van Gorp (1996; Buunk & Schaufeli, 1999) bieten einen interessanten Beitrag, der den Einbezug sowohl interpersonalen als auch organisationalen Reziprozitätseinschätzungen (vgl. auch Kapitel 6.3.3 zu den beruflichen Gratifikationskrisen) in die Burnoutdiskussion auch aus austauschtheoretischer Sicht unterstützt. In ihrem "dual level exchange model of burnout" gehen sie davon aus, dass mangelnde Reziprozität auf zwei Ebenen zu verzeichnen ist. Zum einen auf der interpersonalen Ebene – hier fanden sie korrelative Zusammenhänge mit Burnout – zum anderen auf der organisationalen Ebene, wo sie neben Zusammenhängen mit Burnout auch bedeutsame Korrelationen mit organisationaler Verbundenheit und mit dem Auftreten von Fehlzeiten fanden (a.a.O.). Taris und Kollegen (2004) fanden in einer Untersuchung mit Lehrkräften, dass mangelnde Reziprozität in Bezug auf (1) Schülerinnen und Schüler, (2) Kolleginnen und Kollegen sowie (3) die Organisation unterschiedliche Zusammenhänge mit den verschiedenen Burnoutdimensionen und der Verbundenheit mit der Organisation aufwies, wobei emotionale Erschöpfung mit allen drei Reziprozitätsebenen die deutlichsten positiven Zusammenhänge zeigte. Interessanterweise konnten die Zusammenhänge zwischen schülerinnenbezogener Reziprozität und Erschöpfung im Längsschnitt nicht bestätigt werden, hier zeigten sich entgegen der Hypothese gar negative Korrelationen. Taris und Kollegen vermuten, dass Depersonalisationstendenzen zunächst zu einer Abschwächung der emotionalen Erschöpfung führen können. Langfristig dürfte diese Strategie, wie bereits bei der Erarbeitung des Arbeitsmodells der Teilstudie 1 vermutet, disfunktionale Ergebnisse nach sich ziehen. Taris et al. (2004) konnten in post-hoc Analysen z.B. zeigen, dass Depersonalisationstendenzen im Längsschnitt keineswegs zu einer Wiederherstellung der wahrgenommenen Reziprozität führten. Bei Personen, die bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt starke Rückzugstendenzen berichtet hatten, zeigten sich ein Jahr später tendenziell eine Abnahme der Investitionen und insbesondere auch eine Abnahme in der Einschätzung der erhaltenen „Belohnungen“. Dieser letzte Befund lässt die Hypothese zu, dass die Schülerinnen und Schüler bspw. durchaus sensibel darauf reagieren, wenn ihre Lehrkraft Rückzugstendenzen entwickelt.

6.7 Bewältigungsverhalten und Erholungsprozesse im Lehrkräfteberuf

Bis hier wurden in den theoretischen Grundlagen der zweiten Teilstudie die institutionellen Rahmenbedingungen, Merkmale der Schulorganisation sowie der Unterrichtstätigkeit besprochen. Bereits in den theoretischen Grundlagen zur ersten Teilstudie wurde darauf hingewiesen, dass verschiedene Burnoutkonzepte Personmerkmalen wie unrealistische Erwartungshaltungen und ungeeignete Bewältigungsstrategien eine bedeutsame Rolle für die Burnoutentwicklung zuweisen (vgl. Kapitel 2.2.1). Richter & Hacker (1998, S. 149) nehmen in diesem Zusammenhang an, dass am ehesten „ihrerseits in Persönlichkeitsmerkmalen verwurzelte Berufsorientierungen ein geeigneter Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit des Entstehens von Burnout“ sein dürften. Allerdings wird hier in Übereinstimmung mit Burisch (2006) davon abgesehen, von einer „Persönlichkeit des Ausbrenners“ auszugehen. Dafür sind sowohl die bestehenden Burnoutmodelle als auch die empirischen Erkenntnisse zu widersprüchlich, Interaktionen mit Lebensumständen und situativen Bedingungen zu wahrscheinlich. Am ehesten lassen sich wohl Typologien entwickeln, die Cluster aus Personmerkmalen und Bewältigungsstilen abbilden (Burisch, 2006), die aber ihrerseits vor dem Hintergrund der jeweiligen beruflichen Rahmenbedingungen interpretiert werden müssen.

Ein Versuch der Typologienbildung, unter Berücksichtigung der Rolle individueller Bewältigungsstile von Lehrkräften, auf dessen Basis ein gesundheitspsychologisches Instrument entwickelt worden ist, wurde von Schaarschmidt und Kollegen vorgelegt (Schaarschmidt & Fischer, 1997; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Das Ziel des Instruments "Arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster" AVEM ist die Diagnose von Unterschieden in der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern und der dafür verantwortlichen Bedingungen. Dabei folgte die Entwicklung des AVEM einer differenzialpsychologischen Betrachtungsweise. Zum einen interessierten Schaarschmidt und Kollegen berufsbezogene Vergleiche, insbesondere aber ging es um die Differenzierung innerhalb des Lehrkräfteberufs, weshalb der Ansatz für die vorliegende Arbeit von einiger Bedeutung ist. Das Instrument AVEM beinhaltet drei Bereiche (vgl. Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1: AVEM: Kriterienbereiche und zugehörige Skalen

Arbeitsengagement	Widerstandsfähigkeit	Emotionen
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Resignationstendenz Misserfolg	bei Erfolgserleben im Beruf
Beruflicher Ehrgeiz	Offensive Problembewältigung	Lebenszufriedenheit
Verausgabungsbereitschaft	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	Erleben sozialer Unterstützung
Perfektionsstreben		
Distanzierungsfähigkeit		

Mithilfe des AVEM versuchten die Autoren, eine Typologie zu entwickeln, anhand der sich Lehrkräfte in Gruppen mit spezifischen gesundheitsrelevanten Verhaltens- und Erlebensmuster einteilen lassen. Tatsächlich wurden vier typische Muster gefunden. Das *Muster G* zeichnet sich durch Gesundheit und ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit aus, während das *Muster S* für einen Typ steht, der sich als Schonhaltung gegenüber der Arbeit bezeichnen lässt. Das *Risikomuster A* ist durch ein überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Das *Risikomuster B* beinhaltet zunächst – wie das *Muster S* – geringe Ausprägungen in den Dimensionen Arbeitsengagement. Im Unterschied zu *S* zeichnet sich dieses Muster allerdings auch durch eine eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit aus. In Zusammenhangsanalysen zeigte sich, dass erwartungskonform die Risikomuster A und B die höchsten Korrelationen mit Burnout aufwiesen.

Im Folgenden werden vor allem zwei für den Risikotyp A besonders relevante Dimensionen besprochen, Distanzierungsfähigkeit und Verausgabungsbereitschaft, zwei Indikatoren für ein (zu) hohes Engagement. Distanzierungsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, Abstand von den Problemen seiner Arbeitstätigkeit zu nehmen. Verausgabungsbereitschaft meint die Tendenz, sich über seine Kräfte hinaus zu verausgaben. Diese Dimensionen dürften in einem besonders engen Bezug zu Fragen von Erholungsprozessen stehen (Allmer, 1996; Kallus & Uhlig, 2001; Rau, 2001). Bereits im Arbeitsmodell der Teilstudie 1 wurde auf die relevante Rolle der Qualität von Erholungsprozessen im Zusammenhang mit dem Belastungs-Beanspruchungs-Erholungszyklus (Rau, 2001) und der Entwicklung von Burnout hingewiesen. Dort wurde ausgeführt, dass eine unzureichende Wiederherstellung individueller Leistungsvoraussetzungen zu negativen Beanspruchungsfolgen führen kann. Bei zu hohen und/oder chronischen Belastungen und fehlenden Möglichkeiten der Erholung können Beanspruchungsfolgen evtl. nicht ausreichend zurückgebildet oder gar irreversibel werden (Meijman & Mulder, 1998). Eine mögliche Konsequenz daraus ist die Entwicklung von Erschöpfungssymptomen.

Als mögliche personenbezogene Gründe für Probleme im Erholungsprozess nennt Allmer (1996) einerseits *fehlende Erholungsbereitschaft* und andererseits *fehlende Erholungsfähigkeit*. Von fehlender Erholungsbereitschaft spricht Allmer, wenn eine Person

die Erholungsphase zu lange hinauszögert. Sie kann verbunden sein mit (1) zu hohen individuellen Leistungsansprüchen, (2) einem Verlust der Sensibilität für die Erholungsbedürftigkeit und (3) der Antizipation negativer Konsequenzen, z.B. ausgelöst durch die gesellschaftlich vermittelte Erwartung, nicht als erholungsbedürftig gelten zu dürfen. Eine hohe Verausgabungsbereitschaft kann im Sinne fehlender Erholungsbereitschaft interpretiert werden. Allerdings zeigt die Übersicht von Allmer, dass hier nicht nur Personenmerkmale sondern auch tätigkeitsbezogene Anforderungen eine Rolle spielen können.

Fehlende Erholungsfähigkeit kann sich darin äussern, dass es einer Person nicht gelingt, von der Beanspruchungssituation Abstand zu nehmen und sich der Erholungstätigkeit zuzuwenden, sei es z.B. (1) aufgrund einer Überaktivierung oder (2) infolge ungelöster tätigkeitspezifischer Probleme und damit verbundener Gedanken. Mangelnde Distanzierungsfähigkeit im Sinne von Schaarschmidt kann als Indikator für fehlende Erholungsfähigkeit gelten. Allerdings zeigen sich auch hier Interaktionen mit Tätigkeitsmerkmalen. In einer Untersuchung von Copley und Purvis (2003) zeigte sich z.B., dass Lehrkräfte, die hohe Belastungen bei gleichzeitig geringer Kontrolle am Arbeitsplatz berichteten, nach der Arbeit vergleichsweise länger an tätigkeitsbezogene Probleme dachten und Schwierigkeiten bekundeten, sich von der Arbeit zu distanzieren.

Diese Ausführungen zu möglichen Problemen in Erholungsprozessen machen deutlich, dass mangelnde Distanzierungsfähigkeit und eine zu hohe Verausgabungsbereitschaft nicht unabhängig von den Arbeitsbedingungen betrachtet werden können. Gleichzeitig stehen die Fähigkeit sich zu distanzieren und das Ausmass, in dem sich eine Person verausgibt, in einem engen Bezug zu Bewältigungsstrategien der betroffenen Person. Interessant ist schliesslich, dass Allmer gesellschaftlich vermittelte Erwartungen ebenfalls als Ursache für Erholungsprobleme sieht. Dies dürfte für den Lehrkräfteberuf, der in der Schulgemeinde in besonderem Masse der öffentlichen Beobachtung ausgesetzt ist, von nicht zu unterschätzendem Gewicht sein. Wer hat nicht schon von Eltern gehört, die Lehrkräfte dann besonders hoch einschätzen, wenn sie nicht nur ihren Beruf ausüben, sondern mit Leib und Seele ihrer Tätigkeit nachgehen. Insofern wird sich eine Lehrkraft, die abends einen Telefonanruf von Eltern erhält, gut überlegen, ob sie darauf hinweisen soll, dass sie eigentlich Feierabend habe.

7 UNTERSUCHUNGSRAHMEN UND INSTRUMENTE: TEILSTUDIE 2

In diesem Kapitel wird zunächst das der empirischen Datenanalyse der Teilstudie 2 zugrunde liegende Projekt skizziert, danach erfolgt eine Beschreibung der Stichprobe. Im Anschluss daran werden die verwendeten Konstrukte und Operationalisierungen sowie die Analyseergebnisse dargestellt.

7.1 Das Projekt: Schulprojekt - Landkanton

Die Teilstudie 2 basiert auf einem Analyseprojekt aus dem Schweizerischen Schulkontext (vgl. Ulich, Trachsler, Wülser & Inversini, 2003). Der Bildungsbereich des untersuchten Land-Kantons befindet sich seit einigen Jahren in einer Phase grosser Veränderungen. Das Reformprogramm umfasste zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommer 2003 z.B. nicht weniger als 23 Entwicklungsprojekte, von denen allein 13 auf die Volksschulstufe entfielen. Um die Frage nach den aktuellen und zukünftigen Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte angesichts der vielfältigen Veränderungen systematisch zu beantworten, wurde die Durchführung einer Längsschnittstudie in Auftrag gegeben, die drei Erhebungen innerhalb von sechs Jahren vorsieht. Die erste Erhebung, die Basis der vorliegenden Analyse ist, wurde im Jahr 2003 abgeschlossen. Parallel dazu, aber jeweils um ein Jahr versetzt, wird die Arbeitssituation der lokalen Schulbehördenmitglieder in zwei Teilstudien untersucht.

Zweck der Analyse war die systematische Erfassung von Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Volksschullehrkräfte angesichts der vielfältigen Entwicklungsprojekte mit dem Ziel der empirisch begründbaren Erarbeitung von Massnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation. Die Evaluation der Reformprojekte im engeren Sinne war nicht Zweck der Analyse, auch wenn sich diese auf die Arbeitssituation jeder einzelnen Lehrkraft auswirken. Die Reformprojekte werden anderweitig evaluiert.

7.2 Datengrundlage - Fragebogenerhebung

Als Analysebasis dienten wie in Teilstudie 1 die Daten der Fragebogenerhebung (vgl. Anhang A4) des eben beschriebenen Projekts. Alle Volksschullehrkräfte des untersuchten Land-Kantons wurden in die schriftliche Befragung einbezogen. In Tabelle 7.1 sind die mittels Fragebogen erhobenen Konstrukte dargestellt.

Tabelle 7.1: Erfasste Konstrukte der Fragebogenerhebung – Schulprojekt Land-Kanton

Konstrukte der Fragebogenerhebung
Arbeitsbezogene Wertvorstellungen
Zufriedenheit mit der Arbeit
Anforderungen, Belastungen, Ressourcen
Spezifische Belastungen
Erlebte Beanspruchungen
Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Distanzierungsfähigkeit und Verausgabungsbereitschaft
Delegationsvorschläge
Verbesserungsbereiche
Belohnungen im Beruf (Gratifikationen)
Umgang mit Gefühlen (Emotionale Dissonanz)
Fragen zu Schulbehörde und Schulaufsicht (Prozedurale Gerechtigkeit)
Reziprozität in Bezug auf SchülerInnen, Kollegen, Eltern
Berufliche Veränderungen
Ressourcensysteme
Weiterbildung
Zusatzfunktionen
Kantonale Reformprojekte

Der Zeitaufwand für das Ausfüllen des Fragebogens betrug ca. 75 Minuten. In Tabelle 7.2 ist die Rücklaufquote der Fragebogenerhebung dargestellt.

Tabelle 7.2: Anzahl verteilter/ausgefüllter Fragebogen und Rücklaufquote – Schulprojekt Land-Kanton

Projekt	Verteilte Fragebogen	Ausgefüllte Fragebogen	Rücklaufquote %
Lehrkräfte Land-Kanton / Gesamtstichprobe	2883	1309	45.4

Die Rücklaufquote von 45.4% kann als befriedigend bis gut eingestuft werden. Eine Überprüfung der Stichprobe nach Alter, Geschlecht und Dienstalter ergab zudem, dass die antwortenden Personen hinsichtlich dieser Merkmale als repräsentativ gelten können (Ulich et al., 2003). Eine Überprüfung der Repräsentativität nach Schultypen und Funktionen konnte leider nicht vorgenommen werden, weil die zur Verfügung stehenden Daten der kantonalen Stellen bezüglich dieser Kriterien keine zweifelsfreie Zuordnung der Lehrkräfte zuließen (die Anzahl erhaltener Fragebogen pro Schultyp und Funktion ist Tabelle 7.5 zu entnehmen).

7.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Nachfolgend werden die wichtigsten Merkmale der Stichprobe nach Alter, Dienstalter, Anstellungsgrad und Schultyp beschrieben.

Die Stichprobe weist hinsichtlich Alter, Dienstalter und Beschäftigungsgrad Ähnlichkeiten mit der Lehrkräftestichprobe der Teilstudie 1 auf. Um dies zu verdeutlichen, sind die Werte beider Projekte in Tabelle 7.3 gegenübergestellt.

Tabelle 7.3: Alter, Dienstalter und Beschäftigungsgrad – Vergleich der Schulprojekte

	<i>Lehrkräfte Land-Kanton</i>		<i>Lehrkräfte Stadt-Kanton (Teilstudie 1)</i>	
	M	SD	M	SD
Alter	40.30	11.13	42.85	9.67
Dienstalter als Lehrkraft	15.40	10.51	16.19	9.69
Dienstalter an aktueller Schule	9.73	8.86	10.17	8.84
Beschäftigungsgrad in %	81.97	25.07	75.58	24.97

Anmerkungen. Lehrkräfte Land-Kanton N = 958-1226. Lehrkräfte Stadt-Kanton N = 1360-1476; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Die in diesem Zusammenhang durchgeführten t-Tests zeigen, dass sich die beiden Lehrkräftestichproben hinsichtlich der Merkmale in Tabelle 7.3 nicht signifikant unterscheiden (Alter: $t(2580) = .64$, n.s.; Dienstalter als Lehrkraft: $t(2557) = .89$, n.s.; Dienstalter an der aktuellen Schule: $t(2540) = .88$, n.s.; Beschäftigungsgrad: $t(2377) = -1.57$, n.s).

Betrachtet man die Verteilung nach Geschlecht (vgl. Tabelle 7.4) zeigt sich, dass bei den Lehrkräften der Teilstudie 2 der Anteil weiblicher Personen noch höher liegt als bei den Lehrkräften der Teilstudie 1.

Tabelle 7.4: Geschlechterverteilung nach Häufigkeit und in Prozent – Vergleich der Schulprojekte

	<i>Lehrkräfte Land-Kanton</i>		<i>Lehrkräfte Stadt-Kanton (Teilstudie 1)</i>	
	N	%	N	%
Frauen	861	69.8	903	60.9
Männer	365	29.6	570	38.4
Keine Angabe	8	0.6	10	0.7
Total	1234	100.0	1483	100.0

In Tabelle 7.5 sind die Häufigkeitsangaben (Anzahl ausgewertete Fragebogen) der verschiedenen Schultypen der beteiligten Lehrkräfte dargestellt.

Tabelle 7.5: Verteilung nach Schultypen – Schulprojekt Land-Kanton

	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
Kindergarten	166	13.5
Primarschule	602	48.8
Realschule	70	5.7
Sekundarschule	103	8.3
Integrierte Oberstufe	49	4.0
10. Schuljahr	10	0.8
Sonder-/Kleinklassen	44	3.6
Heilpädagogik	36	2.9
Pädagogisch-therapeutische Massnahmen	29	2.4
Keine Angabe	125	10.1
Total	1234	100.0

Aus Tabelle 7.5 wird deutlich, dass in diesem Projekt nur Lehrkräfte der Volksschulstufe einbezogen worden sind, Lehrkräfte der Gymnasialstufe sowie der Berufsschulen wurden im Gegensatz zum Lehrkräfteprojekt der Teilstudie 1 nicht berücksichtigt. In Tabelle 7.6 ist schliesslich die Verteilung der ausgewerteten Fragebogen nach Funktionstypen dargestellt.

Tabelle 7.6: Verteilung nach Funktionstypen – Schulprojekt Land-Kanton

	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
Regelklassenlehrkräfte	895	72.5
Fachlehrkräfte ¹	244	19.8
Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten ²	32	2.6
Keine Angabe	63	5.1
Total	1234	100.0

¹ Hauswirtschaft mit bzw. ohne Zusatzqualifikation; Textiles und/oder nicht Textiles Werken mit bzw. ohne Zusatzqualifikation; Heilpädagogik; Deutsch für Fremdsprachige; Fremdsprachenunterricht

² Logopädie/Psychomotorik; Ergotherapie

Mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte hatten zum Zeitpunkt der Erhebung die Funktion einer Regelklassenlehrkraft, etwa jede fünfte Lehrkraft war als Fachlehrkraft tätig. Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten waren in der Untersuchung vergleichsweise selten vertreten.

7.3 Erhebungsinstrumente

Der erste Teil der in dieser Untersuchung verwendeten Erhebungsinstrumente stammt wie bei der ersten Teilstudie aus der „Salutogenetischen Subjektiven Arbeitsanalyse“ SALSA (Rimann & Udris, 1997; Udris & Rimann, 1999) und aus dem System zum „Beanspruchungs-screening bei Humandienstleistungen“ (BHD-System) (Hacker & Reinhold, 1999). Für die zweite Teilstudie wurden weitere Instrumente in die Analyse einbezogen. Eine vollständige Übersicht der eingesetzten Skalen und Items findet sich in Anhang B4. Eine Übersicht zu den Reliabilitäten der Skalen ist in Tabelle 7.7 am Ende dieses Unterkapitels dargestellt.

7.3.1 Belastungen

In der zweiten Teilstudie wurden wie bereits in Teilstudie 1 die SALSA-Skalen "qualitative Überforderung" und "qualitative Unterforderung" eingesetzt. Zur Erhebung der sozialen Belastungen wurde die Skala "Belastendes Sozialklima" eingesetzt. Die Skala "Belastendes Vorgesetztenverhalten" wurde im Unterschied zur Teilstudie 1 nicht verwendet, weil im untersuchten Land-Kanton zum Zeitpunkt der Erhebung in der überwiegenden Mehrheit keine Schulleitungen existierten und damit keine formalen Führungsstrukturen vorhanden waren. Für die Erfassung der quantitativen Überforderung wurde in dieser Teilstudie ein alternatives Instrument zu Teilstudie 1 verwendet (vgl. Anhang B4). Das neu kombinierte Instrument beinhaltet zwei Items aus dem Tätigkeits- und Arbeitsanalyseverfahren für das Krankenhaus - Selbstbeobachtungsversion (TAA-KH-S) von Büssing und Glaser (2002), zwei Items aus dem Fragebogen zum Erleben von Intensität und Tätigkeitsspielraum FIT von Richter, Hemmann, Merboth et al. (2000) sowie ein Item aus dem Fragebogen zur Erfassung beruflicher Gratifikationskrisen von Siegrist (1996). Die Itemformulierungen wurden an das Antwortformat des SALSA angepasst (vgl. Anhang B4).

7.3.1.1 Primäraufgabenbezogene Belastungen

Im Sinne der theoretischen Grundlagen dieser Teilstudie wurden zunächst weitere Belastungen erhoben, die direkt mit der Primäraufgabe Unterricht zusammenhängen. Auf dieser Ebene ging es insbesondere um die Merkmalsbereiche "emotionale Dissonanz", "Arbeitsunterbrechungen" sowie "mangelnde Reziprozität" (vgl. Anhang B4). Zur Erfassung der "emotionalen Dissonanz" wurden vier der fünf Items der entsprechenden Skala aus der deutschsprachigen Version der "Frankfurt Emotion Work Scales" FEWS von Zapf, Vogt, Seifert et al. (1999) eingesetzt. Zur Erfassung der Arbeitsunterbrechungen wurde ein Item der Skala "Arbeitsunterbrechungen" aus dem "Instrument zur Stressbezogenen Tätigkeitsanalyse" ISTA (Semmer, Zapf & Dunckel, 1999) für den Schulkontext angepasst. Das Antwortformat wurde an das Format des SALSA angepasst.

Für die Erfassung der Reziprozitätseinschätzungen wurde auf ein von Van Horn, Schaufeli und Taris (2001) vorgeschlagenes Verfahren zurückgegriffen, das sich im Vergleich mehrerer Erhebungsverfahren den Autoren zufolge als zweckmässig erwiesen hatte. Zunächst wurde mit jeweils einem Item erfasst, wieviel die Lehrkräfte in Bezug auf Schülerinnen und Schüler bzw. auf Eltern¹ in ihre Arbeit investieren (z.B. "Wieviel investieren Sie insgesamt in die Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern?") Das Antwortformat folgte einer fünfstufigen Likertskala mit den Ausprägungen "sehr wenig" bis "sehr viel". Analog dazu wurde die Frage gestellt, in welchem Ausmass die Lehrkräfte durch die Arbeit mit diesen Bezugsguppen profitieren (z.B. "Wieviel profitieren Sie insgesamt durch die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern?"). Um das Ausmass (mangelnder) Reziprozität zu erhalten, wurden danach Quotienten mit den jeweiligen Investitionsitems im Zähler und den Gratifikationsitems im Nenner gebildet. Ein Wert >1 deutet auf mangelnde Reziprozität hin. Van Horn und Kollegen (2001) fanden, dass diese einfache Operationalisierung des Konstrukts sehr ähnliche Ergebnisse liefert, wie ein Instrument, mit dessen Hilfe die Investitionen und Gratifikationen sehr differenziert erfasst worden waren.

7.3.1.2 Gratifikationskrisen, kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen und prozedurale Gerechtigkeit

Um eher organisational bedingte Belastungen zu erfassen wurde auf die Konzepte der beruflichen Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996; 2002) und der (mangelnden) kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Schmitz, 1999; Bandura 2000) zurückgegriffen. Für die Erfassung der Gratifikationskrisen wurde in Anlehnung an Siegrist ein ähnliches Vorgehen gewählt wie bei den Reziprozitätseinschätzungen; das heisst, es wurde ebenfalls ein Quotient gebildet (vgl. auch Siegrist 1996; 2002). Die von Siegrist postulierten situativen (extrinsischen) Verausgabungsquellen werden im Instrument zur Erfassung beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996) in der Form verschiedener Belastungen operationalisiert. Dabei geht es primär um Überforderungsmerkmale sowie um ein Item zu Arbeitsunterbrechungen. In der vorliegenden Untersuchung stehen dementsprechend im *Zähler* die Mittelwerte verschiedener Belastungsindikatoren. Als Belastungen werden die SALSA-Skala "qualitative Überforderung", die neu gebildete Skala zur "quantitativen Überforderung" sowie das bereits erwähnte Item zu Arbeitsunterbrechungen aus dem ISTA eingesetzt. Auf die Analyse intrinsischer Verausgabungsquellen (Siegrist, 1996) wurde hier verzichtet. Dieser Entscheid wurde getroffen, weil der theoretische Status des Konzepts m.E. nicht hinreichend klar wird. Es wird zu wenig deutlich ob es sich z.B. um eine Bewältigungsstrategie, um ein Personmerkmal oder evtl. sogar um Hinweise auf mangelnde Rückstelleffekte handelt (Beispielitems:

¹ Reziprozität in Bezug auf Eltern ist allerdings streng genommen im Sinne der theoretischen Grundlagen (vgl. Exkurs 1) nicht den primäraufgaben- sondern den sekundäraufgabenbezogenen Tätigkeitsmerkmalen zuzuordnen.

"Wenn ich nach Hause komme, fällt mir das Abschalten von der Arbeit sehr leicht" bzw. "Beim Arbeiten komme ich leicht in Zeitdruck"). Zudem stellt sich die Frage, warum der Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Verausgabungsquellen keine entsprechende Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Gratifikationen zur Seite gestellt wird. Im *Nenner* des Quotienten werden die Mittelwerte der Einschätzungen der Lehrkräfte zu verschiedenen Gratifikationen eingesetzt. Hier wurde auf die Gratifikations-skalen von Siegrist (1996) zurückgegriffen. Die Skala "Anerkennung" (5 Items) wurde für den Schulkontext angepasst und um drei Items ergänzt (vgl. Anhang B4). Die Skalen "finanzielle und statusbezogene Aspekte" (4 Items) sowie "Arbeitsplatzsicherheit" (2 Items) wurden unverändert aus dem Instrument von Siegrist übernommen. Ein Quotient > 1 deutet auf das Vorhandensein einer Gratifikationskrise hin. Als Antwortformat wurde, wie bei den SALSA-Skalen, eine fünfstufige Likertskala gewählt.

Als Indikator für möglicherweise aus schulspezifischen Koordinations- und Kooperationsmerkmalen resultierende Belastungen wurde eine Skala zu (mangelnden) "kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen" von Schwarzer und Jerusalem (1999) verwendet. Bei der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es um die Erhebung überindividueller Überzeugungen zur Handlungskompetenz einer Gruppe. Die Kollektive Selbstwirksamkeit kann einen Einfluss darauf haben, "welche Ziele sich Gruppen setzen, wieviel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wieviel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten" (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 85). Die Skala umfasst 12 Items, die Abstufungen der Antworten sind als vierstufige Likertskalen formuliert („stimmt nicht“ bis „stimmt genau“).

Obwohl in den untersuchten Kindergärten und Schulen zum Zeitpunkt der Untersuchung i.d.R. keine formalen Führungsstrukturen zu verzeichnen waren, wurden die wesentlichen Führungsaufgaben i.d.R. auf lokaler Gemeindeebene durch die lokalen, politisch gewählten Schulbehörden übernommen. Neben schultypischen Koordinations- und Kooperationsmechanismen ist möglicherweise das Entscheidungsverhalten dieser Milizgremien relevant für die Entstehung von Fehlbeanspruchungen. Um diese Möglichkeit zu berücksichtigen und um Erkenntnisse der Gerechtigkeitsforschung einzubeziehen (vgl. Kapitel 6.3.4) wurde eine neue Skala zur prozeduralen Gerechtigkeit gebildet. Die Skala umfasst 8 Items und berücksichtigt einerseits strukturelle Aspekte der prozeduralen Gerechtigkeit (Leventhal, 1980; Colquitt et al., 2001) sowie Erkenntnisse von Tyler und Lind (1992) zu Fairnesseinschätzungen. Ein weiteres Item bezieht sich auf die Forschungsergebnisse von Greenberg (1986). Greenberg fand, dass Vorgesetzte mit dem Aufgabenbereich der Mitarbeitenden vertraut sein müssen, damit das Zustandekommen von Entscheiden als gerecht beurteilt wird. Dieser Umstand dürfte eine Rolle spielen, weil Teile der Schulbehördenmitglieder keine Ausbildung

als Lehrkraft absolviert haben und weil in vielen Fällen kein alltäglicher Kontakt zwischen den Behördenmitgliedern und den Lehrkräften besteht. Die Items der neu gebildeten Skala wurde mit einer fünfstufigen Likertskala versehen ("trifft nicht zu" bis "trifft sehr zu"; vgl. Anhang A4).

7.3.2 Anforderungen, organisationale und soziale Ressourcen

Zur Erfassung der Anforderungen wurden die SALSA-Skalen "Ganzheitlichkeit" (3 items) und "Aufgabenvielfalt" (3 items) eingesetzt. Organisationale Ressourcen wurden mittels einer neu gebildeten Skala "Entscheidungsspielraum" erhoben. Die Skala basiert auf drei der fünf Items der Skala "Entscheidungsspielraum" aus dem Instrument zur Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit DIGA (Ducki, 2000). Die Items wurden an das Antwortformat des SALSA angepasst. Zur Erfassung der Partizipationsmöglichkeiten wurde eine Skala aus dem "Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen" ODAS (Ulber, 1998) verwendet. Die Skala umfasst fünf items, als Skalierung wurde wiederum eine fünfstufige Likertskala gewählt.

Zur Erfassung der sozialen Unterstützung wurde die SALSA-Skala „soziale Unterstützung durch Arbeitskollegen und –kolleginnen“ (3 Items) gewählt. Die Skala zur sozialen Unterstützung durch Vorgesetzte, die in Teilstudie 1 Verwendung fand, wurde aus den gleichen Gründen wie die Skala belastendes Vorgesetztenverhalten nicht verwendet (keine formalen Führungsstrukturen).

7.3.3 Fehlbeanspruchungen und Distanzierung

Für die Erfassung der Fehlbeanspruchungen und Distanzierungstendenzen wurden dieselben überarbeiteten Skalen aus dem BHD-System von Hacker und Reinhold (1999) wie in Teilstudie 1 verwendet. Dabei ging es um „Emotionale Erschöpfung“ (9 items), „Aversion gegen Klienten“ (4 items) und „Distanzierung“ (4 items).

7.3.4 Personmerkmale: Distanzierungsfähigkeit, Verausgabungsbereitschaft und individuelle Selbstwirksamkeit

Um zu überprüfen, ob Personmerkmale über aufgaben- und organisationsbezogene Merkmale hinaus zu Fehlbeanspruchungen führen können, wurden zwei Skalen aus dem Instrument "Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster" AVEM von Schaarschmidt und Kollegen (Schaarschmidt & Fischer, 1997; Schaarschmidt, Kieschke und Fischer, 1999) eingesetzt, das bereits in Kapitel 6.7 vorgestellt worden ist. Dabei ging es um die Skalen Distanzierungsfähigkeit (6 items) und Verausgabungsbereitschaft (6 items). Die Skalen wurden ebenfalls mit einer fünfstufigen Likertskala versehen. Als weiteres Personmerkmal wurde schliesslich eine Skala zur Erfassung der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen von Abele, Stief und Andrä (2000) verwendet. Das Antwortformat wurde an das Format des SALSA angepasst.

7.3.5 Kennwerte der Skalen

In Tabelle 7.7 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und die internen Konsistenzen (cronbach's alpha) der Skalen dargestellt (für eine ausführlich Übersicht inkl. Trennschärfen der einzelnen Items vgl. Anhang B4).

Tabelle 7.7: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz (cronbach's alpha) der Lehrkräftestichprobe Land-Kanton

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Qualitative Überforderung	2.44	0.67	.67
Qualitative Unterforderung	2.23	0.66	.59
Quantitative Überforderung	3.38	0.65	.76
Belastendes Sozialklima	2.28	0.66	.55
Emotionale Dissonanz	2.37	0.66	.79
Arbeitsunterbrechungen	3.17	1.07	-
Ganzheitlichkeit	3.72	0.72	.60
Anforderungsvielfalt	4.04	0.64	.67
Partizipationsmöglichkeiten	3.62	0.51	.80
Entscheidungsspielraum	4.03	0.57	.59
Soziale Unterstützung durch Arbeitskollegen	3.94	0.75	.86
Emotionale Erschöpfung	3.28	1.07	.88
Klientenaversion	2.86	1.06	.82
Distanzierung	2.44	0.86	.63
Distanzierungsfähigkeit	2.75	0.78	.87
Verausgabungsbereitschaft	3.03	0.73	.82
Individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen	3.83	0.59	.68
Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen	2.95	0.49	.89
Anerkennung	3.44	0.61	.78
Finanzielle und statusbezogene Aspekte	2.96	0.78	.66
Arbeitsplatzsicherheit	3.73	1.01	.57
(Mangelnde) Prozedurale Gerechtigkeit	3.24	0.73	.92
Investitionen in die Arbeit mit Schüler/innen	4.33	0.57	-
Investitionen in die Arbeit mit Eltern	3.39	0.89	-
Gratifikationen durch die Arbeit mit Schüler/innen	3.87	0.74	-
Gratifikationen durch die Arbeit mit Eltern	2.96	0.94	-
Gratifikationskrisen	0.93	0.30	-
Reziprozität Schüler/innen	1.17	0.35	-
Reziprozität Eltern	1.24	0.52	-

Anmerkungen. *N* = 1234. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs α .

Die internen Konsistenzen können insgesamt als ausreichend bis gut eingeschätzt werden. Unbefriedigend ($\alpha < 0.60$) sind die Konsistenzen der Skalen „qualitative Unterforderung“,

„belastendes Sozialklima“, "Entscheidungsspielraum" und "Arbeitsplatzsicherheit". Die Trennschärfen der Items der Skalen können insgesamt als gut eingestuft werden. Sie sind i.d.R. höher als 0.30 (vgl. Anhang B4).

8 METHODEN UND ERGEBNISSE: TEILSTUDIE 2

8.1 Analysemethoden und Grundlage der weiterführenden Analysen

Die deskriptive Analyse erfolgte wie in Teilstudie 1 auf der Basis von Mittelwertsvergleichen (t-Tests, einfaktorische Varianzanalysen ANOVA). Analysiert wurde, inwiefern sich bei den Lehrkräften hinsichtlich der Belastungen, Ressourcen und Fehlbeanspruchungen Unterschiede, z.B. aufgrund demografischer Merkmale, ergeben.

Als Grundlage für die erweiterten Zusammenhangsanalysen der zweiten Teilstudie diente das abschliessend überprüfte Arbeitsmodell aus Teilstudie 1 (vgl. Kapitel 4.6.2). Die Analysen erfolgten wiederum auf der Basis von Korrelations- und Pfadanalysen.

8.2 Deskriptive Ergebnisse: Mittelwertsunterschiede

In diesem Abschnitt werden zunächst die Mittelwerte der Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung der Lehrkräftestichprobe Land-Kanton (2. Teilstudie) mit der Stichprobe Stadt-Kanton aus der ersten Teilstudie verglichen (t-Tests). Auf einen statistischen Mittelwertsvergleich hinsichtlich der Belastungen und Ressourcen der beiden Projekte wurde verzichtet, weil zum Teil unterschiedliche bzw. veränderte Skalen bzw. Konstrukte eingesetzt worden sind. Diesem Umstand muss beim Vergleich der Ergebnisse der beiden Projekte Rechnung getragen werden.

Danach werden Unterschiede in den Belastungen, Ressourcen, Gratifikationen, den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung in Abhängigkeit verschiedener Kontrollvariablen dargestellt. Eine tabellarische Gesamtübersicht zu den Ergebnissen dieser Mittelwertsvergleiche findet sich in Anhang D4.

In den Abschnitten 8.2.1 und 8.2.2 sind für interessierte Leserinnen und Leser die detaillierten Ergebnisse dargestellt. Bei der Darstellung der Mittelwertsunterschiede werden zunächst immer die Resultate derjenigen Konstrukte dargestellt, die in beiden Teilstudien analysiert worden sind, danach folgen die Analysen, die nur für Teilstudie 2 vorgenommen werden konnten. In Abschnitt 8.2.3 erfolgt ein Überblick zu den Ergebnissen der Mittelwertsvergleiche.

8.2.1 Unterschiede in den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung: Lehrkräfte Land-Kanton / Stadt-Kanton

Zunächst wurde untersucht ob sich hinsichtlich der Fehlbeanspruchungen zwischen den beiden Lehrkräftestichproben bedeutsame Unterschiede ergeben. Entsprechende Analysen zeigten keine signifikanten Resultate. Dies

gilt sowohl für die emotionale Erschöpfung ($t(2715) = -0.52$, n.s.) als auch für die Klientenaversion ($t(2715) = -0.27$, n.s.). Bei der Distanzierung ($t(2715) = 0.43$, n.s.) ergaben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

8.2.2 Demografische Merkmale: Geschlecht, Alter, Dienstalter, Anstellungsgrad

Geschlechtsbezogene Unterschiede

Die Lehrerinnen berichten mit Ausnahme der qualitativen Überforderung, wo keine bedeutsamen Unterschiede zu verzeichnen sind, signifikant geringere Belastungen als die Lehrer. Die weiblichen Lehrkräfte berichten zudem vergleichsweise signifikant höhere Anforderungs- und Ressourcenwerte, geringere Fehlbeanspruchungen sowie weniger ausgeprägte Distanzierungstendenzen.

Bezüglich der neu eingesetzten Skala emotionale Dissonanz zeigen sich bei den Lehrern höhere Werte als bei den Lehrerinnen ($t(1224) = -3.59$, $p \leq .001$). Keine Unterschiede finden sich bei den Arbeitsunterbrechungen ($t(1224) = 1.63$, n.s.)

Bei den Lehrerinnen sind bei der Anerkennung ($t(1224) = 5.00$, $p \leq .001$) sowie bei den finanziellen und statusbezogenen Gratifikationen ($t(1224) = 2.87$, $p \leq .01$) vergleichsweise höhere Werte zu verzeichnen. Die Unterschiede in den Gratifikationskrisen erreichen allerdings kein signifikantes Niveau ($t(1224) = -1.48$, n.s.). Im Unterschied zu letzterem Resultat sind die Werte der mangelnden Reziprozität in Bezug auf Schülerinnen bzw. Schüler ($t(1224) = -3.69$, $p \leq .001$) und Eltern ($t(1224) = 2.21$, $p \leq .05$) bei den Männern stärker ausgeprägt.

Die weiblichen Lehrkräfte berichten schliesslich signifikant höhere Werte bezüglich der Distanzierungsfähigkeit ($t(1224) = 2.42$, $p \leq .05$) und der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen ($t(1224) = 3.28$, $p \leq .001$).

Lebensaltersbezogene Unterschiede

In Bezug auf das Lebensalter wurden vier Gruppen gebildet ("bis 30-jährig", "31 bis 40-jährig", "41 bis 50-jährig" und "über 50-jährig"). Die bis 30-jährigen Lehrkräfte berichten eine signifikant höhere qualitative Überforderung als die anderen Gruppen ($F(3, 1217) = 5.33$; $p \leq .001$). Bei den anderen Belastungen (TS1/TS2) berichten die bis 30-jährigen Lehrkräfte allerdings tendentiell geringere Werte.

Bei den Anforderungen und Ressourcen finden sich bei den bis 30-jährigen Lehrerinnen und Lehrern vergleichsweise höhere Werte. Dies gilt allerdings nicht für die Ganzheitlichkeit, hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Bei den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung findet sich kein bedeutsames Muster in den Mittelwertunterschieden.

Bei den in Teilstudie 2 neu eingesetzten Arbeitsunterbrechungen zeigt sich ein signifikanter F-Wert. Die Gruppe der bis 30-jährigen Lehrkräfte berichtet vergleichsweise mehr Arbeitsunterbrechungen ($F(3, 1217) = 3.34$; $p \leq .01$), allerdings erreicht nur der Unterschied mit der Gruppe "31 bis 40-jährig" signifikantes Niveau.

Bei den kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen ($F(3, 1217) = 5.03$; $p \leq .01$) und der Anerkennung ($F(3, 1217) = 6.27$; $p \leq .001$) berichten die bis 30-jährigen Lehrkräfte signifikant höhere Werte als die Gruppen der 31 bis 40-jährigen und der 41 bis 50-jährigen Lehrkräfte. Bei den anderen Skalen zeigen sich zwar vereinzelt signifikante Gruppenunterschiede, deutliche Tendenzen sind aber nicht zu verzeichnen.

Dienstaltersbezogene Unterschiede (absolutes Dienstalter)

In Bezug auf das absolute Dienstalter als Lehrkraft wurden sechs Gruppen miteinander verglichen ("bis 5 Jahre", "5.1 bis 10 Jahre", "10.1 bis 15 Jahre", "15.1 bis 20 Jahre", "20.1 bis 25 Jahre" und "mehr als 25 Jahre"). Bezüglich des absoluten Dienstalters zeigt sich die Tendenz, dass die dienstjüngsten Lehrkräfte (1 bis 5 Jahre) bei der qualitativen Unterforderung ($F(5, 1089) = 6.32$; $p \leq .001$), bei der quantitativen Überforderung ($F(5, 1089) = 2.75$;

$p \leq .05$) sowie bei den sozialen Belastungen ($F(5, 1089) = 3.46$; $p \leq .01$) signifikant tiefere Werte berichten als die dienstältesten (mehr als 25 Dienstjahre). Der insgesamt deutlichste Trend zeigt sich bei der qualitativen Unterforderung. Bei der qualitativen Überforderung ist ($F(5, 1089) = 3.14$; $p \leq .01$) allerdings der umgekehrte Trend zu verzeichnen, mit tendentiell höheren Belastungen bei den dienstjüngsten Lehrkräften.

Deutliche Tendenzen finden sich bei der Anforderungsvielfalt ($F(5, 1089) = 9.03$; $p \leq .001$) und der sozialen Unterstützung ($F(5, 1089) = 9.31$; $p \leq .001$). Bei der Anforderungsvielfalt berichten die dienstjüngsten Lehrkräfte vergleichsweise tiefe Werte. Bei der sozialen Unterstützung kann tendentiell eine Abnahme der berichteten Werte mit Zunahme des Dienstalters beobachtet werden.

Bezüglich der Fehlbeanspruchungen finden sich bei der emotionalen Erschöpfung ($F(5, 1089) = 1.95$; n.s.) keine, bei der Klientenaversion ($F(5, 1089) = 5.98$; $p \leq .001$) dagegen signifikante Trends. Interessant ist, dass hinsichtlich dieses Merkmals die dienstjüngsten und die dienstältesten Gruppen vergleichsweise höhere Werte berichteten.

Bei den unterrichtsbezogenen Belastungen (emotionale Dissonanz, Arbeitsunterbrechungen) finden sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Der F-Wert in Bezug auf mangelnde Reziprozität (Schülerinnen und Schüler) erreicht signifikantes Niveau ($F(5, 1089) = 2.91$; $p \leq .01$). Tendentiell wird das Ungleichgewicht mit dem Dienstalter grösser. Die Gruppenunterschiede erreichen allerdings nur zwischen den Dienstaltersgruppen "1 bis 5 Jahre" und "20.1 bis 25 Jahre" signifikantes Niveau.

Bei der Distanzierungsfähigkeit ($F(5, 1089) = 5.12$; $p \leq .001$) und der Verausgabungsbereitschaft ($F(5, 1089) = 5.24$; $p \leq .001$) sind ebenfalls signifikante Trends zu finden. Die dienstälteren Lehrkräfte berichten tendentiell geringere Distanzierungsfähigkeit bei gleichzeitig grösserer Verausgabungsbereitschaft, die Gruppenunterschiede erreichen allerdings nicht alle signifikantes Niveau.

Dienstaltersbezogene Unterschiede (Dienstalter an aktueller Schule)

Beim Dienstalter an der aktuellen Schule wurde mit gegenüber dem absoluten Dienstalter etwas veränderten Kategorien gearbeitet. Insgesamt wurden fünf Gruppen gebildet ("1 bis 2 Jahre", "2.1 bis 5 Jahre", "5.1 bis 10 Jahre", "10.1 bis 20 Jahre" und "mehr als 20 Jahre"). Zunächst zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie beim absoluten Dienstalter. Bei den dienstjüngsten Lehrkräften (1 bis 2 Jahre) finden sich vergleichsweise etwas höhere Werte bei der qualitativen Überforderung ($F(4, 1088) = 2.26$; $p \leq .00$). Die dienstältesten Lehrkräfte (20.1 und mehr Dienstjahre) berichten signifikant höhere Werte bei der qualitativen Unterforderung ($F(4, 1088) = 5.29$; $p \leq .001$) als die anderen Gruppen. Dasselbe gilt für die quantitative Überforderung ($F(4, 1088) = 4.02$; $p \leq .01$) und das belastende Sozialklima ($F(4, 1088) = 3.36$; $p \leq .01$), bei letzterer Belastung erreichen die Mehrheit der Gruppenunterschiede allerdings kein signifikantes Niveau.

Bei der Anforderungsvielfalt ($F(4, 1088) = 9.91$; $p \leq .001$) und der sozialen Unterstützung durch Arbeitskolleginnen und -kollegen ($F(4, 1088) = 6.42$; $p \leq .001$) berichten die dienstjüngsten Lehrkräfte vergleichsweise deutlich höhere Werte.

Bei der Klientenaversion ($F(4, 1088) = 5.07$; $p \leq .001$) berichten die dienstältesten Lehrkräfte die vergleichsweise höchsten Werte, alle Gruppenmittelwerte erreichen im Vergleich mit dieser Gruppe signifikantes Niveau.

Bei den unterrichtsbezogenen Belastungen emotionale Dissonanz und Arbeitsunterbrechungen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Im Gegensatz zum absoluten Dienstalter finden sich beim Dienstalter an der aktuellen Schule keine signifikanten Unterschiede bei der mangelnden Reziprozität.

Bezüglich der Distanzierungsfähigkeit und der Verausgabungsbereitschaft zeigen sich nur bei letzterer signifikante Unterschiede ($F(4, 1088) = 3.18$; $p \leq .05$). Dienstältere Lehrkräfte berichten eine etwas ausgeprägtere Verausgabungsbereitschaft, die Gruppenunterschiede sind allerdings nicht alle signifikant.

Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit vom Anstellungsgrad

Bei Lehrkräften mit einem höheren Anstellungsgrad finden sich vergleichsweise signifikant höhere Werte bezüglich der quantitativen Überforderung ($F(4, 953) = 8.87; p \leq .001$) und dem belastenden Sozialklima ($F(4, 953) = 6.33; p \leq .001$). Bei der qualitativen Überforderung ($F(4, 953) = 5.14; p \leq .001$) zeigt sich dieser Trend ebenfalls, allerdings nur zwischen der Gruppe mit dem geringsten Anstellungsgrad (1 bis 25%) und den Vollbeschäftigten (95.1 bis 100%).

Bei den Anforderungen und Ressourcen zeigen sich keine bedeutsamen Muster in den Mittelwertsunterschieden. Bei den Fehlbeanspruchungen berichten die Vollzeitbeschäftigten signifikant höhere Werte, ein ähnlicher Trend zeigt sich bei der Distanzierung, allerdings bei vergleichsweise weniger deutlichen Gruppenunterschieden.

Bezüglich der unterrichtsbezogenen Belastungen (Arbeitsunterbrechungen, emotionale Dissonanz) zeigen sich wiederum keine bedeutsame Muster bei den Mittelwertsunterschieden. Betrachtet man die mangelnde Reziprozität in Bezug auf Schülerinnen bzw. Schüler ($F(4, 953) = 2.76; p \leq .05$) und Eltern ($F(4, 953) = 2.67; p \leq .05$) zeigt sich, dass höhere Werte mit höheren Anstellungsgraden einhergingen. Höhere Anstellungsgrade sind zudem mit vergleichsweise geringerer Distanzierungsfähigkeit ($F(4, 953) = 4.15; p \leq .01$) verbunden.

Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit vom Schultyp

In Bezug auf den Schultyp wurde unterschieden zwischen der "Basisstufe" (Kindergarten), der "Grundstufe" (Primarschule), der "Oberstufe" (Sekundarschule, Realschule und integrierte Oberstufe) und "Anderen" (Sonder-/Kleinklassen, Heilpädagogik und pädagogisch-therapeutische Massnahmen). Bei der qualitativen Überforderung ($F(3, 1059) = 4.61; p \leq .01$) finden sich bei der Oberstufe tendentiell signifikant tiefere Werte als bei den anderen Gruppen. Bezüglich der qualitativen Unterforderung ($F(3, 1059) = 11.04; p \leq .001$) zeigen sich bei der Basisstufe deutlich signifikant geringere Werte als bei den drei anderen Kategorien. Gleiches gilt für die quantitative Überforderung, hier finden sich allerdings nicht bei allen Gruppenunterschieden signifikante Unterschiede.

Bei den Anforderungen und Ressourcen zeigt sich insgesamt das Muster, dass die Basisstufe die vergleichsweise höheren Werte berichtet. Eine Ausnahme bilden die Partizipationsmöglichkeiten, hier finden sich keine signifikanten Unterschiede.

Bei der emotionalen Erschöpfung ($F(3, 1059) = 6.07; p \leq .001$) berichtet die Grundstufe (Primarschule) im Vergleich mit den anderen drei Gruppen signifikant höhere Werte. Bei der Klientenaversion ($F(3, 1059) = 9.54; p \leq .001$) finden sich wiederum bei der Grundstufe, diesmal zusammen mit der Oberstufe, die vergleichsweise signifikant höchsten Werte. Dasselbe gilt für die Distanzierung ($F(3, 1059) = 7.25; p \leq .001$).

Bei den Arbeitsunterbrechungen ($F(3, 1059) = 10.49; p \leq .001$) berichtet die Basisstufe (Kindergarten) vergleichsweise signifikant höhere Werte.

Bei den finanziellen und statusbezogenen Gratifikationen ($F(3, 1059) = 5.36; p \leq .001$) und bei der Arbeitsplatzsicherheit ($F(3, 1059) = 8.51; p \leq .001$) finden sich bei der Kategorie Andere vergleichsweise signifikant höhere Werte. Bezüglich der Gratifikationskrisen ($F(3, 1059) = 6.38; p \leq .001$) berichten die Basisstufe und die Grundstufe signifikant höhere Werte als die Oberstufe bzw. die Kategorie Andere. Bei der mangelnden Reziprozität in Bezug auf Schülerinnen und Schüler ($F(3, 1059) = 4.11; p \leq .001$) ist der Mittelwert der Basisstufe dagegen vergleichsweise signifikant geringer.

Bei den individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen ($F(3, 1059) = 7.96; p \leq .001$) berichtet die Grundstufe, bei den kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen die Gruppe Andere ($F(3, 1059) = 5.21; p \leq .001$) vergleichsweise geringere Werte.

8.2.3 Fazit: Mittelwertsunterschiede

Neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Mittelwertanalysen der Teilstudie 2 werden in diesem Abschnitt, wo möglich, auch Vergleiche mit der Lehrkräftestichprobe der Teilstudie 1 vorgenommen. Da in den beiden Projekten teilweise verschiedene Skalen zur Erfassung der Konstrukte verwendet worden sind, müssen die Vergleiche allerdings wie erwähnt mit Vorsicht interpretiert werden. Zunächst werden diejenigen Konstrukte besprochen, die in beide Erhebungen einbezogen worden sind (8.2.3.1), danach erfolgt ein Fazit zu den in Teilstudie 2 neu eingesetzten Skalen (8.2.3.2).

8.2.3.1 Fazit der Mittelwertunterschiede: Vergleich mit der Lehrkräfteuntersuchung der Teilstudie 1

Insgesamt berichten die Lehrer tendentiell mehr Belastungen, geringere Ressourcen, stärkere Fehlbeanspruchungen und ausgeprägtere Distanzierungstendenzen als die Lehrerinnen. Damit sind die Ergebnisse der ländlichen Lehrkräftestichprobe der Teilstudie 2 noch deutlicher als diejenigen der städtischen Lehrkräftestichprobe der Teilstudie 1. Dort war ein ähnlicher Trend zu verzeichnen (schlechtere berichtete Arbeits- und Beanspruchungssituation der männlichen Lehrkräfte), der aber insgesamt weniger ausgeprägt war.

Wie bei der städtischen Lehrkräftestichprobe in Teilstudie 1 berichten die unter 30-jährigen Lehrkräfte tendentiell geringere Belastungen und ausgeprägtere Anforderungen bzw. Ressourcen. Gleichzeitig sind relativ geringe altersbedingte Mittelwertsunterschiede in den Fehlbeanspruchungen zu verzeichnen. Interessant ist, dass mit der qualitativen Überforderung und der Ganzheitlichkeit bei beiden Stichproben dieselben Merkmale die Ausnahme von diesem Trend bilden. Bei der qualitativen Überforderung weisen bei beiden Stichproben die jüngeren Personen höhere Werte auf. Bei der Ganzheitlichkeit zeigen sich in beiden Teilstudien keine signifikanten altersbedingten Unterschiede.

Im Unterschied zur städtischen Lehrkräftestichprobe zeigen sich in Teilstudie 2 keine geringeren Distanzierungswerte bei den jüngeren Lehrkräften.

Auch bezüglich des (absoluten) Dienstalters zeigt sich bei beiden Lehrkräftestichproben zunächst ein ähnliches Muster. Die dienstjüngeren Lehrkräfte berichten insgesamt etwas weniger Belastungen (Ausnahme: qualitative Überforderung) und etwas höhere Werte bei der sozialen Unterstützung. Bei der Anforderungsvielfalt finden sich dagegen im Unterschied zur Lehrkräftestichprobe der ersten Teilstudie, wo keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen waren, bei den dienstjüngeren Lehrkräften geringere Werte.

Bei der emotionalen Erschöpfung zeigen sich wie bei den Lehrkräften in Teilstudie 1 keine bedeutsamen dienstaltersbedingten Unterschiedsmuster. Bei der dienstjüngsten und der

dienstältesten Gruppe zeigen sich im Unterschied zur Teilstudie 1 vergleichsweise höhere Werte bei der Klientenaversion.

Bei beiden Lehrkräftestichproben steigen die berichteten sozialen Belastungen und erhöht sich die qualitative und quantitative Überforderung mit dem Anstellungsgrad. Auch die Mittelwerte der Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung steigen tendentiell mit dem Anstellungsgrad. Bei beiden Lehrkräftestichproben zeigen sich dagegen kaum signifikante Unterschiede in der Ressourcenausstattung in Abhängigkeit des Anstellungsgrads.

Die Vergleichbarkeit der Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit des Schultyps ist nur eingeschränkt möglich, (1) weil sich die Schulsysteme und damit auch die Schultypen der beiden Kantone teilweise unterscheiden und (2) weil beim Projekt der ersten Teilstudie nicht nur die Volksschullehrkräfte sondern auch die Lehrkräfte der Gymnasialstufe und der Berufsschule bzw. des KV einbezogen worden waren.

8.2.3.2 Fazit der Mittelwertsunterschiede: Spezifische Ergebnisse der Teilstudie 2

In Bezug auf die neu eingesetzten Skalen finden sich bei den Männern eher kritischere Werte als bei den Frauen. Dieses Muster findet sich tendentiell bei den Belastungen (höhere Werte), den Gratifikationen (geringere Werte), der Distanzierungsfähigkeit (geringere Werte) und den kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen (geringere Werte).

In Bezug auf das Lebensalter und das absolute Dienstalter zeigt sich kein deutliches Unterschiedsmuster in den primäraufgabenbezogenen Belastungen und den Gratifikationskrisen. Relativ deutliche Unterschiede zugunsten der jüngeren bzw. dienstjüngeren Lehrkräfte zeigten sich bei den Gratifikationen und den Personmerkmalen Distanzierungsfähigkeit und Verausgabungsbereitschaft.

Ein höherer Anstellungsgrad ist tendentiell mit höheren Belastungen (emotionale Dissonanz, mangelnde Reziprozität Schülerinnen und Eltern) verbunden. Ansonsten zeigen sich hier keine deutlichen Muster.

In Bezug auf die Belastungen in Abhängigkeit vom Schultyp zeigen sich tendentiell signifikante Unterschiede zwischen der Basisstufe und den anderen Kategorien, ohne dass allerdings ein klarer Trend (höhere bzw. geringere Belastungen) zu verzeichnen wäre. Hinsichtlich der Gratifikationen aufgrund der Arbeit mit Schülerinnen, Eltern und der Anerkennung zeigen sich etwas bessere Werte für die Basisstufe (Primarschule). Für eher organisationale Gratifikationen (finanzielle und statusbezogene Aspekte und Arbeitsplatzsicherheit) stimmt

dieser Trend allerdings nicht, bei der Arbeitsplatzsicherheit sind die Werte der Basisstufe sogar vergleichsweise geringer.

Betrachtet man die Gesamtheit der Analyseergebnisse der ersten und zweiten Lehrkräfteuntersuchung, ist ein eindeutiger Trend zwar nicht ohne weiteres zu identifizieren, ein Muster scheint sich allerdings abzuzeichnen. Mit der gebotenen Vorsicht lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich in der Tendenz für männliche Lehrkräfte, für ältere Lehrkräfte, sowie für Lehrkräfte mit einem relativ hohen Dienstalter und einer Vollzeitanstellung erhöhte Risiken (höhere Belastungen, geringere Ressourcen und Gratifikationen, ausgeprägtere Fehlbeanspruchungen und Distanzierung) ergeben.

8.3 Vorgehen und Ergebnisse der Korrelations- und Pfadanalysen

8.3.1 Vorgehen bei den Korrelationsanalysen

Um die Qualität der Skalen zu gewährleisten, wurde wie in Teilstudie 1 zunächst eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt; überprüft wurden die interne Konsistenz (cronbach's alpha; vgl. Tabelle 7.7) und die Trennschärfe der Items (vgl. Anhang B4). Im zweiten Schritt wurde überprüft, ob die bivariaten Korrelationen in Bezug auf Richtung und Höhe den konzeptuellen Annahmen entsprechen.

8.3.2 Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen

Da die Korrelationsanalysen auf der Basis einer vergleichsweise grossen Stichprobe stattgefunden haben, interessieren bei der Interpretation der Ergebnisse weniger die Signifikanzniveaus einzelner Zusammenhänge, sondern überwiegend die Zusammenhangsmuster zwischen den analysierten Konstrukten.

8.3.2.1 Korrelative Zusammenhänge: Belastungen, Ressourcen, Fehlbeanspruchungen, Distanzierung (Konstrukte Teilstudie 1)

In Tabelle 8.1 sind die Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalysen dargestellt. Die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Belastungen sind erwartungsgemäss positiv, allerdings erreichen nicht alle Koeffizienten signifikantes Niveau. Die Korrelationen zwischen den Anforderungen und den Ressourcen sind alle signifikant positiv. Die Belastungen und Ressourcen korrelieren alle negativ, die Mehrheit dieser Koeffizienten erreicht ein signifikantes Niveau.

Die Fehlbeanspruchungen und die Distanzierung korrelieren positiv miteinander, die Zusammenhänge sind hoch signifikant ($.48 \leq r \leq .62$; $p \leq .001$). Die Belastungen korrelieren alle signifikant positiv (emotionale Erschöpfung: $.20 \leq r \leq .52$; $p \leq .001$; Klientenaversion: $.19 \leq r \leq$

Tabelle 8.1: Interkorrelationen (Pearson) der untersuchten Variablen: Lehrkräfte Land-Kanton (Teilstudie 2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1	QÜ																												
2	QU	.18***																											
3	QB	.42***	.14***																										
4	SB	.29***	.30***	.30***																									
5	ED	.33***	.22***	.27***	.25***																								
6	AUB	.19***	.05	.17***	.08**	.28***																							
7	Gh	-.34***	-.29***	-.26***	-.26***	-.26***	-.06																						
8	Av	-.10***	-.33***	-.08**	-.17***	.00	.27***																						
9	Pm	-.22***	-.30***	-.23***	-.42***	-.22***	-.07	.30***	.25***																				
10	Esp	-.17***	-.19***	-.23***	-.23***	-.12***	-.01	.28***	.23***	.60***																			
11	SU	-.04	-.16***	-.10***	-.41***	-.15***	.18***	.15***	.37***	.17***	.17***																		
12	EE	.49***	.20***	.52***	.33***	.45***	.28***	-.29***	-.15***	-.28***	-.20***	-.20***																	
13	Kav	.34***	.19***	.22***	.23***	.41***	.37***	-.24***	-.16***	-.20***	-.08**	-.12***	.62***																
14	D	.30***	.26***	.16***	.18***	.41***	.17***	-.24***	-.25***	-.18***	-.07*	-.11***	.48***	.53***															
15	Df	-.23***	-.03	-.42***	-.22***	-.21***	-.15***	.10***	-.01	.18***	.18***	.15***	-.51***	-.04	-.19***														
16	Vb	.16***	.03	.47***	.23***	.15***	.05	-.04	.01	-.13***	-.12***	-.15***	.46***	.05	.12***	-.63***													
17	ISW	-.50***	-.26***	-.27***	-.20***	-.31***	-.19***	.37***	.23***	.25***	.16***	.08**	-.47***	-.39***	.14***	-.05													
18	KSw	-.14***	-.06*	-.12***	-.38***	-.14***	-.10*	.22***	.14***	.43***	.15***	.48***	-.22***	-.13***	-.18***	-.06*	.16***												
19	An	-.16***	-.29***	-.20***	-.33***	-.28***	-.17***	.21***	.17***	.48***	.21***	.35***	-.29***	-.27***	-.20***	-.12***	.24***	.36***											
20	FS	-.02	-.23***	-.24***	-.21***	-.18***	-.17***	.10***	.12***	.24***	.14***	.17***	-.19***	-.13***	-.12***	-.17***	.08**	.14***	.40***										
21	As	-.11***	-.15***	-.16***	-.16***	-.19***	-.20***	.06*	.12***	.20***	.10***	.13***	-.21***	-.17***	-.15***	-.15***	.17***	.12***	.21***	.29***									
22	PG	-.05	-.20***	-.12***	-.29***	-.17***	-.05	.11***	.07*	.51***	.10***	.21***	-.15***	-.09***	-.13***	-.10***	.08**	.29***	.42***	.15***	.17***								
23	IAS	-.04	-.13***	.20***	.07*	-.04	.02	.13***	.11***	-.03	-.02	-.02	.11***	-.08**	-.16***	-.31***	.37***	.14***	.03	-.07*	-.03	-.01							
24	IAE	.11***	-.10*	.20***	.11***	.04	-.06*	.02	.10***	.00	-.01	-.02	.10***	-.06*	-.15***	-.17***	.20***	.06*	-.02	.09**	.04	.15***	.02	.28***					
25	GAS	-.13***	-.24***	-.13***	-.13***	-.25***	-.13***	.21***	.24***	.14***	.11***	.11***	-.23***	-.26***	-.30***	.06*	-.04	.22***	.17***	.33***	.18***	.07*	.09**	.20***	.08**				
26	GAE	.02	-.16***	-.02	-.09**	-.12***	-.15***	.07*	.17***	.17***	.11***	.13***	-.12***	-.20***	-.23***	.07*	-.02	.09**	.12***	.35***	.20***	.19***	.15***	.06*	.45***	.34***			
27	GK	.47***	.26***	.54***	.36***	.41***	.61***	-.25***	-.14***	-.37***	-.22***	.52***	.40***	.31***	-.35***	.30***	-.37***	-.25***	-.53***	-.56***	-.63***	-.24***	.09**	-.04	-.23***	-.25***			
28	MRS	.10***	.14***	.19***	.16***	.20***	.13***	-.10***	-.14***	-.14***	-.11***	.25***	.20***	.16***	-.20***	.21***	-.14***	-.17***	-.25***	-.16***	-.11***	-.08**	.33***	.06*	-.76***	-.26***	.25***		
29	MRE	.05	.07*	.17***	.18***	.15***	.12***	-.06*	-.06*	-.18***	-.12***	-.15***	.22***	.18***	.11***	-.21***	.16***	-.04	-.15***	-.31***	-.16***	-.07*	-.15***	.14***	.29***	-.31***	-.59***	.24***	.34***

Anmerkungen: N = 1234; QÜ = Qualitative Überforderung, QU = Qualitative Unterforderung, QB = Quantitative Überforderung, SB = Soziale Belastungen, ED = Emotionale Dissonanz, AUB = Arbeitsunterbrechungen, Gh = Ganzheitlichkeit, Av = Anforderungsvielfalt, Pm = Partizipationsmöglichkeiten, Esp = Entscheidungsspielraum, SU = Soziale Unterstützung durch Arbeitskollegen, EE = Emotionale Erschöpfung, D = Distanzierung, Kav = Klientenaversion, Df = Distanzierungsfähigkeit, Pm = Verausgabungsbereitschaft, ISw = Individuelle Selbstwirksamkeit, KSw = Kollektive Selbstwirksamkeit, An = Anerkennung, FS = Finanzielle und statusbezogene Aspekte, As = Arbeitsplatzsicherheit, PG = Prozedurale Gerechtigkeit, IAS = Investition in die Arbeit mit Schüler/innen, IAE = Investition in die Arbeit mit Eltern, GAS = Gratifikationen durch die Arbeit mit Schüler/innen, GAE = Gratifikationen durch die Arbeit mit Eltern, GK = Gratifikationskrisen, MRS = Mangelnde Reziprozität Schüler/innen, MRE = Mangelnde Reziprozität Eltern

*** p ≤ .001; ** p ≤ .01; * p ≤ .05 (2-seitig)

.34; $p \leq .001$; Distanzierung: $.16 \leq r \leq .30$; $p \leq .001$), die Anforderungen und Ressourcen alle signifikant negativ (emotionale Erschöpfung: $-.15 \leq r \leq -.29$; $p \leq .001$; Klientenaversion: $-.08 \leq r \leq -.24$; $p \leq .01$; Distanzierung: $-.07 \leq r \leq .25$; $p \leq .05$) mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung. Die Höhe der negativen Zusammenhänge zwischen den Ressourcen und den Fehlbeanspruchungen ist teilweise höher als die Zusammenhänge mit der Distanzierung, ein ähnliches Phänomen wie es in Teilstudie 1 zu beobachten war. Insbesondere die Zusammenhänge mit der emotionalen Erschöpfung sind vergleichsweise hoch.

8.3.2.2 Korrelative Zusammenhänge der in Teilstudie 2 neu erhobenen Konstrukte

Emotionale Dissonanz und Arbeitsunterbrechungen

Die emotionale Dissonanz und die Arbeitsunterbrechungen korrelieren signifikant positiv mit den Belastungen ($.08 \leq r \leq .33$; $p \leq .01$), eine Ausnahme bildet die nicht signifikante Korrelation mit der qualitativen Unterforderung ($r = .05$; *n.s.*). Die Korrelationen mit den Gratifikationskrisen und den Reziprozitätseinschätzungen sind ebenfalls signifikant positiv ($.12 \leq r \leq .61$; $p \leq .001$), wobei die hohe positive Korrelation zwischen den Gratifikationskrisen und den Arbeitsunterbrechungen teilweise dadurch entsteht, dass die Arbeitsunterbrechungen Teil der Operationalisierung des Gratifikationskonstrukts darstellt (vgl. Abschnitt 7.3.1.2).

Die Korrelationen zwischen der emotionalen Dissonanz und den Anforderungen bzw. Ressourcen sind signifikant negativ ($-.26 \leq r \leq -.17$; $p \leq .001$). Hinsichtlich der Arbeitsunterbrechungen erreicht dagegen keine Korrelation signifikantes Niveau ($-.07 \leq r \leq .00$; *n.s.*).

Die Korrelationen mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung sind erwartungsgemäss signifikant positiv ($.17 \leq r \leq .45$; $p \leq .001$), wobei die Zusammenhänge mit der emotionalen Dissonanz vergleichsweise stärker ausgeprägt sind.

Die Personmerkmale Distanzierungsfähigkeit und individuelle Selbstwirksamkeit korrelieren signifikant negativ mit den Arbeitsunterbrechungen und der emotionalen Dissonanz ($-.31 \leq r \leq -.15$; $p \leq .001$), die Korrelation mit der Verausgabungsbereitschaft ist für die emotionale Dissonanz signifikant positiv ($r = .15$; $p \leq .001$), diejenige für die Arbeitsunterbrechungen ist dagegen nicht signifikant ($r = .05$; *n.s.*).

Gratifikationskrisen und mangelnde Reziprozität

Die Gratifikationskrisen korrelieren signifikant positiv mit allen anderen erhobenen Belastungen wobei dieses Ergebnis hinsichtlich der quantitativen Überforderung, der qualitativen Überforderung und der Arbeitsunterbrechungen trivial ist, weil diese Skalen die im Sinne von Siegrist (1996, 2002) gebildeten "extrinsischen Verausgabungsquellen" bilden und damit Teil der Operationalisierung des Konstrukts darstellen (vgl. Abschnitt 7.3.1.2). Auch die Reziprozitätseinschätzungen korrelieren positiv signifikant mit den anderen Belastungen ($.10 \leq r \leq$

.20; $p \leq .001$), eine Ausnahme bildet die Korrelation zwischen den elternbezogenen Reziprozitätseinschätzungen und der qualitativen Unterforderung ($r = .05$; *n.s.*).

Sowohl die Gratifikationskrisen als auch die Reziprozitätseinschätzungen korrelieren zudem signifikant negativ mit den Anforderungen und Ressourcen, wobei die Korrelationen mit den Gratifikationskrisen vergleichsweise ausgeprägter sind.

Die Korrelationen zwischen den Gratifikationskrisen und den Reziprozitätseinschätzungen bzw. den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung sind alle signifikant positiv ($.11 \leq r \leq .52$; $p \leq .001$), wobei die Korrelationen mit den Gratifikationskrisen vergleichsweise am ausgeprägtesten sind.

Die Korrelationen mit den individuellen und den kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen sind mit Ausnahme des Zusammenhangs zwischen der Einschätzung der elternbezogenen Reziprozität und der individuellen Selbstwirksamkeit alle signifikant negativ ($-.37 \leq r \leq -.14$; $p \leq .001$). Die Korrelationen mit der Distanzierungsfähigkeit sind signifikant negativ ($-.20 \leq r \leq -.35$; $p \leq .001$), diejenigen mit der Verausgabungsbereitschaft signifikant positiv ($.16 \leq r \leq .30$; $p \leq .001$).

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen und prozedurale Gerechtigkeit

Bezüglich der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen und der prozeduralen Gerechtigkeit wird in dieser Analyse ein negativer Zusammenhang mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung angenommen. Das heisst, bei geringeren Ausprägungen dieser Merkmale werden erhöhte Werten bei der emotionalen Erschöpfung, der Klientenaversion und der Distanzierung angenommen. Die Korrelationsanalysen bestätigen diese Annahme ($-.22 \leq r \leq -.09$; $p \leq .001$).

Die Korrelationen mit den Belastungen sind alle negativ, allerdings erreichen nicht alle Zusammenhänge signifikantes Niveau. Die deutlichsten Zusammenhänge ergaben sich mit den sozialen Belastungen ($-.38 \leq r \leq -.29$; $p \leq .001$).

Hinsichtlich der Zusammenhänge mit den Anforderungen und Ressourcen ergaben sich mit den kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen und der prozeduralen Gerechtigkeit durchgängig signifikant positive Korrelationen. Die deutlichsten Zusammenhänge waren mit den Partizipationsmöglichkeiten ($.43 \leq r \leq .52$; $p \leq .001$) zu verzeichnen. Die Zusammenhänge mit den Gratifikationen sind ebenfalls signifikant positiv, wobei der Zusammenhang mit der Anerkennung ($.36 \leq r \leq .42$; $p \leq .001$) besonders deutlich ist.

Die Höhe der Korrelationen mit den Personmerkmalen ist nur moderat ausgeprägt, sie erreichen aufgrund der grossen Stichprobe dennoch signifikant positives ($.08 \leq r \leq .16$; $p \leq .01$; Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen) bzw. signifikant negatives ($.06 \leq r \leq .10$; $p \leq .05$; Verausgabungsbereitschaft) Niveau.

Personmerkmale

Die Distanzierungsfähigkeit korreliert mit Ausnahme der qualitativen Unterforderung signifikant negativ mit den Belastungen ($-.42 \leq r \leq -.21$; $p \leq .001$), wobei mit der quantitativen Überforderung die stärksten Zusammenhänge zu verzeichnen sind. Die Korrelationen mit den Anforderungen und Ressourcen sind signifikant positiv ($.10 \leq r \leq .18$; $p \leq .001$); mit einer nicht signifikanten Korrelation nahe bei Null bildet hier die Ganzheitlichkeit die Ausnahme. Die Korrelation mit der emotionalen Erschöpfung ist signifikant negativ ($r = -.51$; $p \leq .001$), diejenige mit der Klientenaversion nicht signifikant. Die Distanzierungsfähigkeit korreliert signifikant negativ mit der Distanzierung ($r = -.19$; $p \leq .001$).

Die Korrelationen mit den in Teilstudie 2 neu erhobenen Gratifikationen sind signifikant positiv ($.15 \leq r \leq .20$; $p \leq .001$), diejenigen mit der Gratifikationskrisen und den Reziprozitätseinschätzungen signifikant negativ ($-.20 \leq r \leq -.35$; $p \leq .001$). Betrachtet man die Investitionen in die Arbeit mit Schülern und Eltern ($-.31 \leq r \leq -.17$; $p \leq .001$) im Vergleich mit den entsprechenden Gratifikationen ($.06 \leq r \leq .07$; $p \leq .05$) zeigt sich interessanterweise, dass die Distanzierungsfähigkeit hinsichtlich der Höhe deutlich stärker mit den Investitionen korreliert.

Die Zusammenhänge mit den kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen und der prozeduralen Gerechtigkeit sind signifikant positiv ($r = .13$; $p \leq .001$).

Die für die Verausgabungsbereitschaft relevanten Korrelationen sind hinsichtlich der Höhe im Vergleich mit der Distanzierungsfähigkeit fast äquivalent, allerdings mit gegenüber der Distanzierungsfähigkeit jeweils umgekehrtem Vorzeichen.

Die Korrelationen der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen folgen hinsichtlich der Richtung einem ähnlichen Muster wie die Distanzierungsfähigkeit, hinsichtlich der Höhe der Korrelationen ergeben sich allerdings teilweise Unterschiede (vgl. Tabelle 8.1).

Die bivariate Korrelation zwischen den Personmerkmalen Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit ist schliesslich relativ hoch ($r = -.63$; $p \leq .001$), diejenige zwischen der Distanzierungsfähigkeit und den individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend geringer, aber immer noch signifikant ($r = .14$; $p \leq .001$) diejenige zwischen der Verausgabungsbereitschaft und der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen dagegen nicht bedeutsam.

Zusammenfassend entsprechen die bivariaten Korrelationsmuster in Richtung und Höhe weitgehend den Modellannahmen.

8.3.3 Vorgehen bei den Pfadanalysen

Im Anschluss an die bivariaten Korrelationsanalysen wurde auf der Grundlage des abschliessenden Arbeitsmodells aus Teilstudie 1 eine Reihe von Pfadmodellen getestet. Auf den Einbezug modellimmanenter Messmodelle wurde wiederum verzichtet. Für den Umgang mit fehlenden Daten (missings) wurde dieselbe Strategie wie in Teilstudie 1 gewählt (Peter, 2003). Zunächst wurden wieder diejenigen Fälle aus den Datenfiles gelöscht, die in den einbezogenen Variablen überdurchschnittlich viele Missings aufwiesen. Die restlichen Missings wurden durch die jeweiligen Mittelwerte ersetzt.

Da in Teilstudie 2 nur eine Stichprobe analysiert worden ist, stellt sich die Frage nach der Stabilität der Ergebnisse der Pfadanalysen. Um eine Einschätzung zur Stabilität der Modelle zu erhalten, wurde auf ein von Schumacker und Lomax (1996) vorgeschlagenes Vorgehen zur Kreuzvalidierung zurückgegriffen. Zunächst wurde die Stichprobe mittels Zufallsauswahl in zwei gleich grosse Teilstichproben geteilt. Die Pfadmodelle wurden zunächst anhand der ersten Teilstichprobe, der Kalibrierungsstichprobe (Diamantopoulos & Siguaaw, 2000), getestet. Um die Stabilität zu überprüfen, erfolgte danach dieselbe Analyse mit der zweiten Teilstichprobe. Diese Stichprobe wird nachfolgend als Validierungsstichprobe bezeichnet (a.a.O.)

8.3.4 Modellspezifikation, Parameterschätzung und Modellevaluation

In Abbildung 8.1 ist die Spezifikation des abschliessenden Arbeitsmodells der Lehrkräftestichprobe aus Teilstudie 1 dargestellt (vereinfachte Darstellung), ergänzt um die in Teilstudie 2 neu zu überprüfenden Modelle.

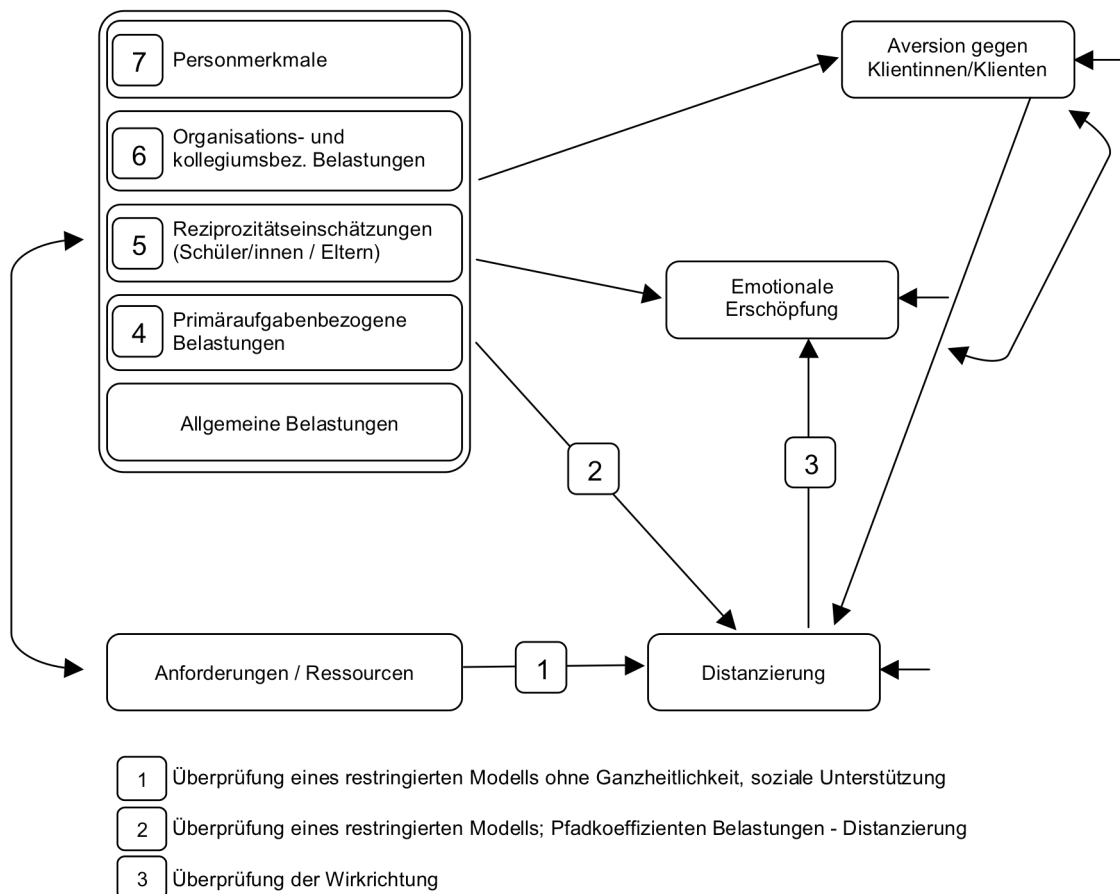


Abbildung 8.1: Abschließendes Arbeitsmodell (Teilstudie 1) und erweiterte Modelle zur Überprüfung in Teilstudie 2

Um den Ergebnissen der Mehr-Stichproben-Analysen (insbesondere Ressourcen → Distanzierung) und den inkonsistenten Ergebnissen bezüglich der Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Distanzierung gerecht zu werden, wurden zunächst zwei Modelle überprüft (vgl. Abbildung 8.1; Modelle 1 und 2), die einer potentiellen Vereinfachung des Modells dienen; danach wurde die Wirkrichtung zwischen der Distanzierung und der emotionalen Erschöpfung überprüft (Modell 3):

1. In Modell 1 wurde überprüft ob ein Modell mit restringierten Pfaden zwischen der Ganzheitlichkeit bzw. der sozialen Unterstützung und der Distanzierung einen besseren Modellfit ergibt als das Basismodell. Dieser Test wurde vorgenommen, weil sich diese beiden Pfade in der Mehr-Stichproben-Analyse als invariant herausgestellt hatten und eine nähere Überprüfung der stichprobenspezifischen Pfadkoeffizienten ohne Ausnahme nicht signifikante Zusammenhänge zeigte.
2. Im zweiten Modell wurde überprüft ob eine Restriktion der Pfade zwischen den Belastungen und der Distanzierung zu einem besseren Modellfit führte, als mit dem Basismodell erzielt werden konnten.

3. Im dritten Modell wurde überprüft ob die Wirkrichtung zwischen der Distanzierung und der emotionalen Erschöpfung beibehalten werden kann (vgl. Teilstudie 1), oder ob ein Modell mit der umgekehrten Wirkrichtung bessere Resultate ergibt.

Die Modelle eins bis drei wurden jeweils einzeln gegen das abschliessende Arbeitsmodell aus Teilstudie 1 getestet. Die Ergebnisse der Analysemodelle eins bis drei dienen danach als Basismodell für die weiterführende Überprüfung (vgl. Abbildung 8.1; Modelle 4 bis 7). In den Modellen 4 bis 7 wurden die in Teilstudie 2 neu eingesetzten Konstrukte überprüft:

4. Zunächst wurde überprüft ob ein Modell unter Einbezug der primäraufgabenbezogenen Belastungen "emotionale Dissonanz" und "Arbeitsunterbrechungen" dem Basismodell überlegen war.
5. Danach wurde ein Modell getestet, das zusätzlich zum Basismodell die Reziprozitätseinschätzungen in Bezug auf SchülerInnen bzw. Eltern beinhaltet.
6. In Modell 6 wurde getestet, ob Belastungen, die sich stärker auf die Schulorganisation und das Kollegium beziehen, zu einem im Vergleich mit dem Basismodell verbesserten Modellfit führten. Konkret wurden (mangelnde) "kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen", (mangelnde) "prozedurale Gerechtigkeit" und die "Gratifikationskrisen" einbezogen.
7. Schliesslich wurde ein Modell getestet, das neben dem Basismodell die Personmerkmale "Distanzierungsfähigkeit", "Verausgabungsbereitschaft" und "individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen" beinhaltet.

Eine simultane Überprüfung der Modelle vier bis sieben konnte aufgrund der Komplexität der Modelle nicht vorgenommen werden.

In den Pfadanalysen der Teilstudie 2 interessieren wiederum v.a. die Pfade zwischen den exogenen (Belastungen, Ressourcen) und den endogenen Variablen (emotionale Erschöpfung, Klientenaversion, Distanzierung). Die Kovarianzen zwischen den endogenen Variablen für die abschliessenden Modelle können in Anhang E eingesehen werden.

Als Schätzmethode wurde wie in Teilstudie 1 die Maximum-Likelihood-Methode (ML) gewählt. Um die in Frage stehenden Modelle vergleichen zu können, wurden für die Modellevaluation der Chi-Quadrat-Differenz Test, der "Standardized Root Mean Square Residual" (SRMR) sowie der "Root-Mean-Square Error of Approximation" (RMSEA) als Indikatoren verwendet. Zusätzlich zu den Fitindikatoren wurde in den Modellen vier bis sieben jeweils überprüft, ob sich mittels des Einbezugs der neuen Konstrukte in den abhängigen Variablen mehr Varianz erklären liess, als mit dem Basismodell.

8.3.5 Ergebnisse der Pfadanalysen

Modell 1: Abschliessendes Arbeitsmodell TS1 vs. Modell mit restringierten Pfaden zwischen den Ressourcen (Ganzheitlichkeit, soziale Unterstützung) und der Distanzierung

In Tabelle 8.2 sind die Ergebnisse der Pfadanalysen von Modell 1 dargestellt. Die Ergebnisse lassen keinen eindeutigen Entscheid zu. In der Kalibrierungsstichprobe ist der Fit beider Modelle etwa gleich gut, mit leichten Vorteilen für das restringierte Modell. Methodisch spricht dieses Ergebnis dafür, das sparsamere restringierte Modell zu favorisieren. In der Validierungsstichprobe ist das abschliessende Arbeitsmodell aus Teilstudie 1 dagegen leicht bevorteilt, was sich auch im signifikanten Chi-Quadrat-Differenztest widerspiegelt.

Tabelle 8.2: Modellfit des Basismodells im Vergleich mit restringierten Pfaden (Ganzheitlichkeit → Distanzierung; soziale Unterstützung → Distanzierung)

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
LK Kalibrierungsstichprobe (N=617)											
1a. Basismodell	-	26.3	10	.00	2.6	-	-	-	.02	.05	.03 - .08
2a. Basismodell Gh→DA restringiert SU→DA restringiert	1a.	29.9	12	.00	2.5	3.6	2	.16	.02	.05	.03 - .07
LK Validierungsstichprobe (N=617)											
1b. Basismodell	-	35.5	10	.00	3.6	-	-	-	.03	.06	.04 - .09
2b. Basismodell Gh→DA restringiert SU→DA restringiert	1b.	45.7	12	.00	3.8	10.2	2	.01	.03	.07	.05 - .09

Anmerkungen: LK = Lehrkräfte Land; Gh = Ganzheitlichkeit; SU = soziale Unterstützung durch Arbeitskollegen; DA = Distanzierung

Unter Berücksichtigung der eindeutigen Ergebnisse der ersten Teilstudie (Lehrkräfte Land und Mehr-Stichproben-Analyse) wird für die weiteren Analysen trotz der inkonsistenten Ergebnisse das sparsamere, restringierte Modell weiterverwendet.

Modell 2: Basismodell vs. Modell mit restringierten Pfaden zwischen den Belastungen und der Distanzierung

Im zweiten Modell wurde überprüft, ob Modelle mit restringierten Pfaden zwischen den Belastungen und der Distanzierung einen besseren Modell-Fit erreichen als das abschliessende Arbeitsmodell aus Teilstudie 1. In Tabelle 8.3 sind die entsprechenden Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 8.3: Modellfit des Basismodells im Vergleich mit restringierten Pfaden (Belastungen → Distanzierung)

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
LK Kalibrierungsstichprobe (N=617)											
1a. Basismodell	-	14.3	6	.03	2.4	-	-	-	.02	.05	.02 - .08
2a. Basismodell QualÜb→DA restringiert	1a.	28.8	7	.00	4.1	14.5	1	.00	.02	.07	.05 - .10
3a. Basismodell QualUnt →DA restringiert	1a.	25.6	7	.00	3.7	11.3	1	.00	.02	.07	.04 - .09
4a. Basismodell QuantÜb →DA restringiert	1a.	14.8	7	.04	2.1	0.5	1	.46	.02	.04	.01 - .07
5a. Basismodell SB →DA restringiert	1a.	14.5	7	.04	2.1	0.2	1	.61	.02	.04	.01 - .07
LK Validierungsstichprobe (N=617)											
1b. Basismodell	-	22.1	6	.00	3.7	-	-	-	.02	.04	.04 - .10
2b. Basismodell QualÜb→DA restringiert	1b.	27.5	7	.00	3.9	5.4	1	.02	.02	.04	.04 - .10
3b. Basismodell QualUnt →DA restringiert	1b.	29.7	7	.00	4.2	7.6	1	.01	.02	.04	.05 - .10
4b. Basismodell QuantÜb →DA restringiert	1b.	22.4	7	.00	3.2	0.3	1	.60	.02	.03	.03 - .09
5b. Basismodell SB →DA restringiert	1b.	22.4	7	.00	3.2	0.2	1	.65	.02	.03	.03 - .09

Anmerkungen: LK = Lehrkräfte Land; ; QualÜb = Qualitative Überforderung; QualUnt = Qualitative Unterforderung; QuantÜb = Quantitative Überforderung; SB = Soziale Belastungen; DA = Distanzierung

Die Ergebnisse der Pfadanalysen zu Modell 2 fallen deutlich aus. Sowohl in der Kalibrierungsstichprobe als auch in der Validierungsstichprobe zeigen die Modelle mit restringierten Pfaden zwischen der quantitativen Überforderung bzw. der sozialen Unterstützung und der Distanzierung deutlich bessere Werte als das abschliessende Arbeitsmodell. Bezüglich der Pfade zwischen der Qualitativen Über- bzw. Unterforderung und der Distanzierung werden die freigesetzten Pfade entsprechend den Analyseergebnissen beibehalten.

Modell 3: Überprüfung der Wirkrichtung zwischen der Distanzierung und der emotionalen Erschöpfung

In Tabelle 8.4 sind die Ergebnisse der Pfadanalysen zur Überprüfung der Wirkrichtung zwischen der Emotionalen Erschöpfung und der Distanzierung dargestellt.

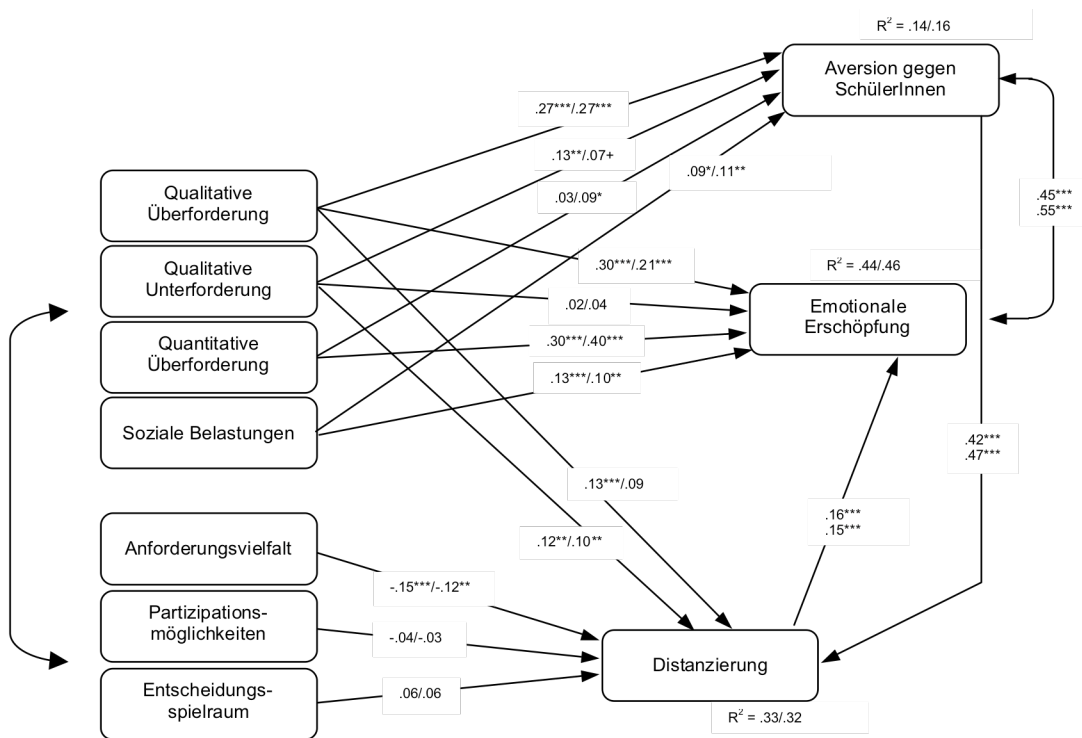
Tabelle 8.4: Modellfit des Basismodells: Überprüfung der Wirkrichtung zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Distanzierung

	χ^2	df	p	SRMR	RMSEA	90%-Konfidenzintervall RMSEA
LK Kalibrierungsstichprobe (N=617)						
1a. Basismodell Wirkrichtung EE → DA	27.3	10	.00	.02	.05	.03 - .08
2a. Basismodell Wirkrichtung DA → EE	26.3	10	.00	.02	.05	.03 - .08
LK Validierungsstichprobe (N=617)						
1a. Basismodell Wirkrichtung EE → DA	35.0	10	.00	.02	.06	.04 - .09
2a. Basismodell Wirkrichtung DA → EE	35.5	10	.00	.02	.06	.04 - .09

Anmerkungen: LK = Lehrkräfte Land; EE = Emotionale Erschöpfung; DA = Distanzierung

Die Analysen zur Wirkrichtung ergeben weniger eindeutige Ergebnisse als bei der Lehrkräftestichprobe in Teilstudie 1. Die Modelle können als äquivalent bezeichnet werden. Das Modell mit der Wirkrichtung Distanzierung → Erschöpfung wird analog zu der Lehrkräftestichprobe der Teilstudie 1 beibehalten. Damit wird die Vergleichbarkeit zwischen dem abschließenden Basismodell der Teilstudie 1 (Lehrkräfte) und den vorliegenden Analysen verbessert. Dennoch kann mit den Ergebnissen der Teilstudie 2 keine weiterführende Evidenz zur Beurteilung der Wirkrichtung gewonnen werden.

In Abbildung 8.2 ist das Pfadmodell mit den standardisierten Pfadkoeffizienten auf der Basis der Ergebnisse der Analysemodelle eins bis drei dargestellt. Dieses Modell dient für die Analysemodelle vier bis sieben als Basismodell.



Reihenfolge der Koeffizienten: 1. Kalibrierungsstichprobe, 2. Validierungsstichprobe
 *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Abbildung 8.2: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen: Ergebnisse der Analysemodelle 1 bis 3

Ein Vergleich der Koeffizienten der Kalibrierungs- und der Validierungsstichprobe zeigt, dass das Zusammenhangsmuster des Modells hinsichtlich der Richtung und der Höhe mit wenigen Abweichungen relativ stabil ist.

Das Basismodell in Abbildung 8.2 entspricht aufgrund der Analyseergebnisse der Modelle eins bis drei nicht mehr vollumfänglich dem abschließenden Arbeitsmodell aus Teilstudie 1. Die in Abbildung 8.2 dargestellten Ergebnisse werden, soweit als möglich, dennoch mit der Lehrkräftestichprobe aus der ersten Untersuchung verglichen, um erste Hinweise zur Stabili-

tät spezifischer Zusammenhänge zu erhalten. Auf einen statistischen Vergleich der Koeffizienten wird allerdings verzichtet.

Hinsichtlich Richtung und Höhe der Pfadkoeffizienten zwischen der qualitativen Überforderung bzw. den sozialen Belastungen¹ und der Aversion gegen SchülerInnen (signifikant positive Koeffizienten) zeigen sich insgesamt ähnliche Ergebnisse wie in der Lehrkräftestichprobe der ersten Teilstudie. Für die Pfadkoeffizienten zwischen der qualitativen Unterforderung bzw. der quantitativen Überforderung und der Aversion gilt dies nur für die Richtung der Koeffizienten, die Höhe der Zusammenhänge ist etwas geringer als bei der ersten Teilstudie. Dies zeigt sich auch darin, dass zwei der vier Koeffizienten kein signifikantes Niveau erreichen.

Bezüglich der Koeffizienten zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung zeigten sich für die quantitative Überforderung bzw. die sozialen Belastungen hinsichtlich Richtung und Höhe ähnliche Resultate wie in der ersten Teilstudie. Auch hier ist der positiv signifikante Zusammenhang mit der quantitativen Überforderung am deutlichsten. Die Zusammenhänge der qualitativen Überforderung mit der Erschöpfung sind zwar wie in Teilstudie 1 signifikant positiv, sie fallen aber in Teilstudie 2 höher aus. Die positiven Koeffizienten der qualitativen Unterforderung erreichen entgegen den Ergebnissen der ersten Teilstudie kein signifikantes Niveau.

Hinsichtlich der Pfadkoeffizienten zwischen den Anforderungen bzw. Ressourcen und der Distanzierung können nur bedingt Vergleiche vorgenommen werden, weil teilweise andere Skalen eingesetzt worden sind. Ähnliche Ergebnisse zwischen den beiden Teilstudien zeigen sich für die Zusammenhänge zwischen der Anforderungsvielfalt/Qualifikationsanforderungen (Teilstudie 1), der Anforderungsvielfalt (Teilstudie 2) bzw. der Distanzierung. Bei beiden Untersuchungen finden sich deutlich negative Zusammenhänge. Die Koeffizienten der in Teilstudie 2 neu eingesetzten Skalen "Entscheidungsspielraum" und "Partizipationsmöglichkeiten" erreichen wie die organisationalen Ressourcen in Teilstudie 1 kein signifikantes Niveau.

Hinsichtlich der Pfadkoeffizienten zwischen den exogenen Variablen sowie der Fehlervarianz zwischen der Aversion gegen Klienten und der emotionalen Erschöpfung zeigt sich ein ähnliches Muster wie in Teilstudie 1. Alle diese Koeffizienten sind deutlich positiv signifikant.

Die Varianzaufklärung in den abhängigen Variablen der Teilstudie 2 fällt schliesslich etwas geringer als in Teilstudie 1 aus.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, wie in Teilstudie 1, etwas deutlichere Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung bzw. der Aversion gegen SchülerInnen als zwischen den Belastungen und der Distanzierung. Die Pfade zwischen den Ressourcen und der Distanzierung sind, auch nach Einbezug der neuen Ressourcenskalen,

¹ In Teilstudie 1 beinhalten die sozialen Belastungen im Unterschied zur Teilstudie 2 zusätzlich zur Skala "belastendes Sozialklima" die Skala "belastendes Vorgesetztenverhalten"

nicht bedeutsam. Eine Ausnahme bildet die Anforderungsvielfalt. Hier zeigten sich sowohl in der ersten als auch in der zweiten Teilstudie relativ deutliche negative Zusammenhänge.

Modell 4: Vergleich des Basismodells mit einem um die primäraufgabenbezogenen Belastungen emotionale Dissonanz und Arbeitsunterbrechungen erweitertes Modell

In Tabelle 8.5 sind die Ergebnisse des Analysemodells 4 dargestellt. Konkret wurden vier Teilmodelle verglichen:

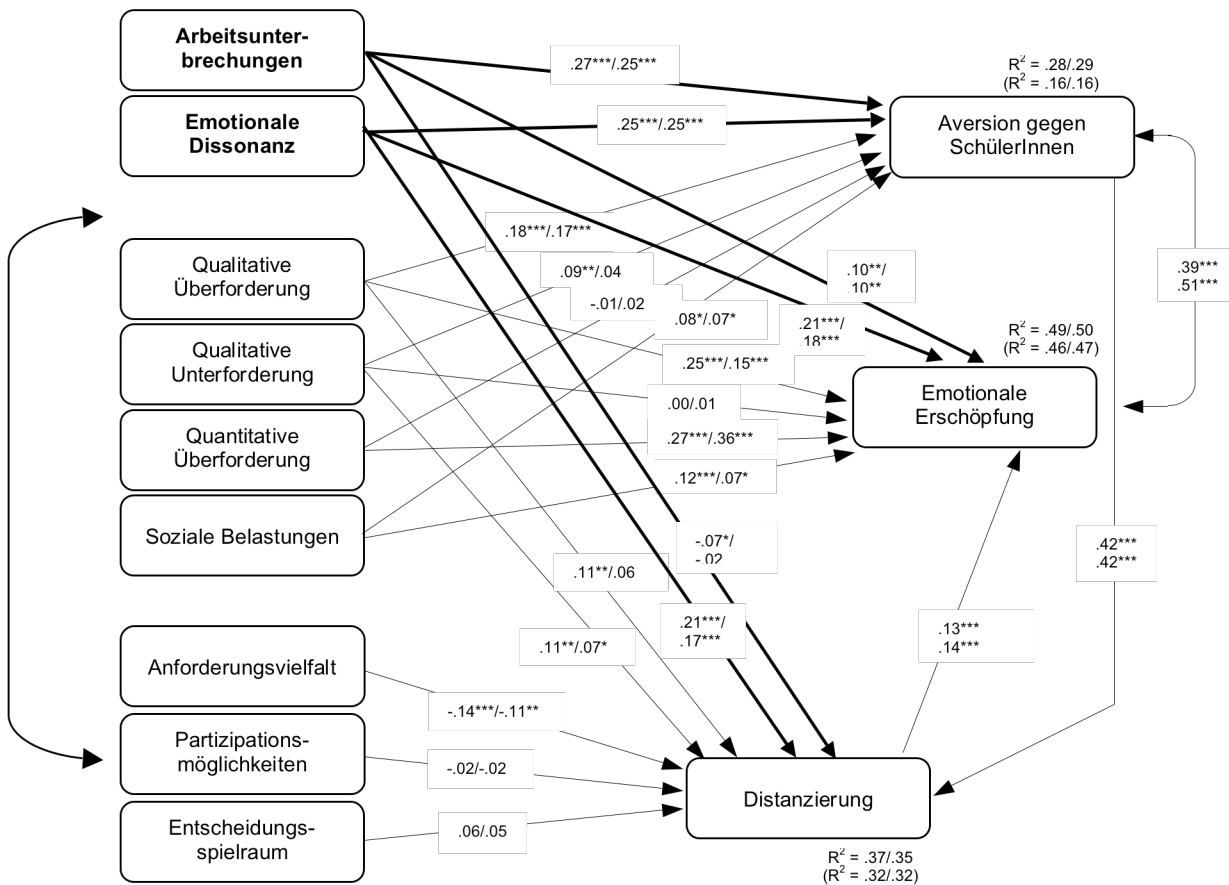
- 4a. Zusätzlich zum Basismodell wurden alle Pfade zwischen der emotionalen Dissonanz bzw. den Arbeitsunterbrechungen und den Fehlbeanspruchungen bzw. der Distanzierung freigesetzt.
- 4b. Wie Modell 4a, allerdings wurden die Pfade zwischen den primäraufgabenbezogenen Belastungen und der Klientenaversion restringiert.
- 4c. Wie Modell 4a, allerdings wurden die Pfade zwischen den primäraufgabenbezogenen Belastungen und der emotionalen Erschöpfung restringiert.
- 4d. Wie Modell 4a, allerdings wurden die Pfade zwischen den primäraufgabenbezogenen Belastungen und der Distanzierung restringiert.

Tabelle 8.5: Fit des Modells 4: Einbezug der primäraufgabenbezogenen Belastungen emotionale Dissonanz und Arbeitsunterbrechungen

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
LK Kalibrierungsstichprobe (N=617)											
4a. Basismodell inkl. PAB freigesetzt	-	11.9	8	.16	1.5	-	-	-	.01	.03	.00 - .06
4b. PAB → KA restringiert	4a.	123.3	10	.00	12.3	111.4	2	.00	.05	.07	.12 - .16
4c. PAB → EE restringiert	4a.	73.6	10	.00	7.4	61.7	2	.00	.03	.10	.08 - .12
4d. PAB → DA restringiert	4a.	48.0	10	.00	4.8	36.1	2	.00	.02	.08	.06 - .10
LK Validierungsstichprobe (N=617)											
4a. Basismodell inkl. PAB freigesetzt	-	18.8	8	.02	2.4	-	-	-	.02	.05	.02 - .08
4b. PAB → KA restringiert	4a.	127.4	10	.00	12.7	108.6	2	.00	.05	.14	.12 - .16
4c. PAB → EE restringiert	4a.	68.2	10	.00	6.8	49.4	2	.00	.03	.10	.08 - .12
4d. PAB → DA restringiert	4a.	38.2	10	.00	3.8	19.4	2	.00	.02	.07	.05 - .09

Anmerkungen: LK = Lehrkräfte Land; PAB = Primäraufgabenbezogene Belastungen; KA = Klientenaversion; EE = Emotionale Erschöpfung; DA = Distanzierung

Die Ergebnisse des Analysemodells 4 zeigen, dass ein um die primäraufgabenbezogenen Belastungen erweitertes Basismodell einen deutlich besseren Modell-Fit ergab als die restringierten Modelle 4b. bis 4d. Dies gilt sowohl für die Kalibrierungs- als auch für die Validierungsstichprobe. In Abbildung 8.3 ist das entsprechende Strukturmodell dargestellt.



Reihenfolge der Koeffizienten: 1. Kalibrierungsstichprobe, 2. Validierungsstichprobe
 *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$
 Varianzaufklärung: Angaben in Klammern entsprechen den Werten der restringierten Modelle

Abbildung 8.3: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen: Ergebnisse des Analysemodells 4

Sowohl bezüglich der Kalibrierungsstichprobe als auch der Validierungsstichprobe zeigen sich die stärksten Zusammenhänge zwischen den primäraufgabenbezogenen Belastungen und der Aversion gegen SchülerInnen. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der Erhöhung der Varianzaufklärung. Gegenüber dem Basismodell steigt die erklärte Varianz in der SchülerInnenaversion von 16% (Validierungsstichprobe: 16%) auf 28% (Validierungsstichprobe: 29%).

Die Zusammenhänge zwischen der emotionalen Dissonanz bzw. den Arbeitsunterbrechungen und der emotionalen Erschöpfung sind zwar vergleichsweise etwas geringer, sie erreichen aber immer noch alle ein deutlich positiv signifikantes Niveau. Die Zusammenhänge mit

der emotionalen Dissonanz sind im Vergleich mit den Arbeitsunterbrechungen deutlicher. Die bereits im Basismodell relativ hohe Varianzaufklärung in der endogenen Variable Erschöpfung (46%/47%) stieg jeweils noch einmal um 3%.

Hinsichtlich der Pfadkoeffizienten zwischen den neu eingeführten Belastungen und der Distanzierung finden sich nur im Zusammenhang mit der emotionalen Dissonanz deutlich signifikant positive Ergebnisse. Die Zusammenhänge mit den Arbeitsunterbrechungen sind vergleichsweise deutlich geringer. Die Varianzaufklärung in der Distanzierung steigt um 5% resp. 3%. Die Hinzunahme der primäraufgabenbezogenen Belastungen bedeutet insgesamt eine deutliche Verbesserung der Modellqualität.

Modell 5: Vergleich des Basismodells mit einem um die Reziprozitätseinschätzungen SchülerInnen und Eltern erweitertes Modell

Tabelle 8.6 zeigt die Ergebnisse des Analysemodells 5. Überprüft wurden folgende vier Teilmodelle:

- 5a. Zusätzlich zum Basismodell wurden alle Pfade zwischen den Reziprozitätseinschätzungen (SchülerInnen, Eltern) und den Fehlbeanspruchungen bzw. der Distanzierung freigesetzt.
- 5b. Wie Modell 5a, allerdings wurden die Pfade zwischen den Reziprozitätseinschätzungen und der Klientenaversion restringiert.
- 5c. Wie Modell 5a, allerdings wurden die Pfade zwischen den Reziprozitätseinschätzungen und der emotionalen Erschöpfung restringiert.
- 5d. Wie Modell 5a, allerdings wurden die Pfade zwischen den Reziprozitätseinschätzungen und der Distanzierung restringiert.

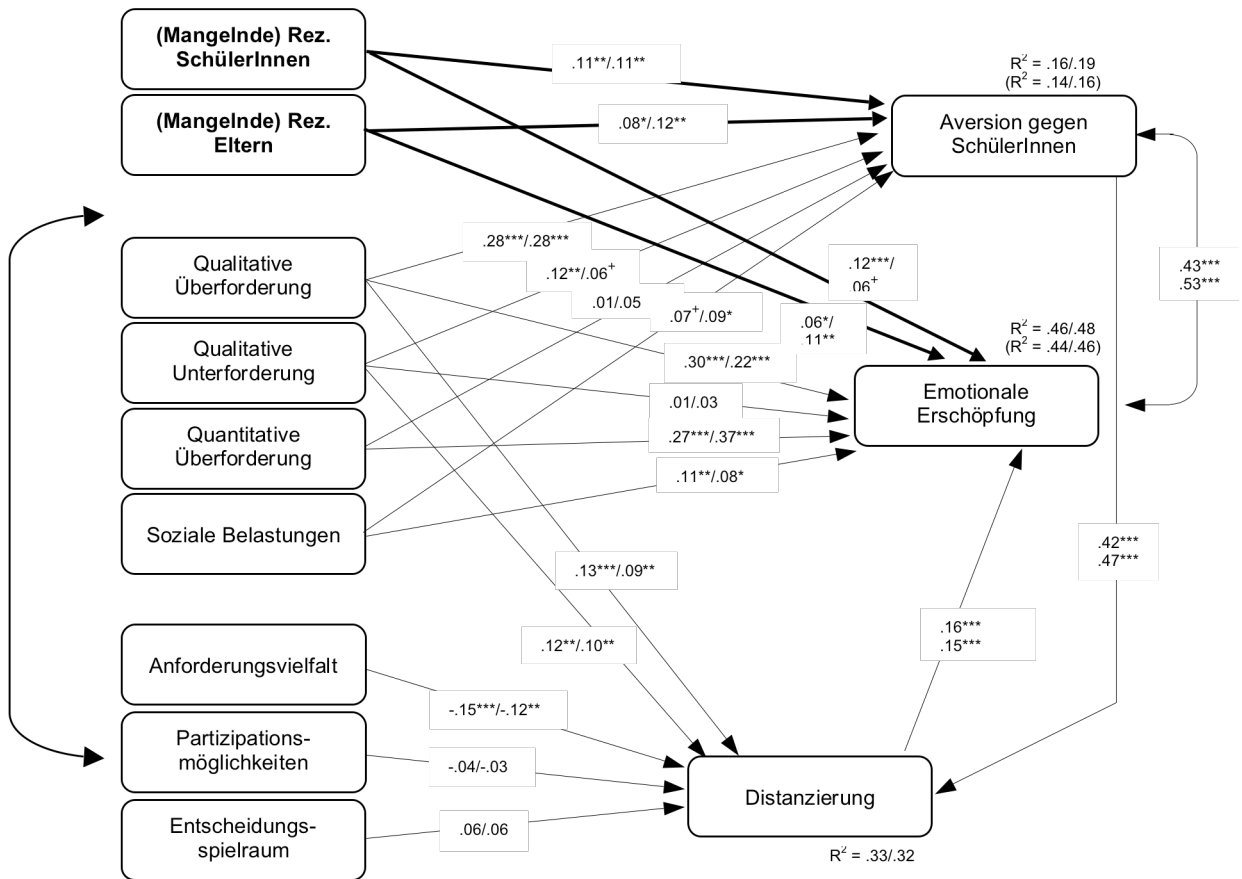
Tabelle 8.6 gibt einen Überblick zu den Analyseergebnissen des Modells 5.

Tabelle 8.6: Fit des Modells 5: Einbezug der Reziprozitätseinschätzungen (SchülerInnen, Eltern)

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
LK Kalibrierungsstichprobe (N=617)											
5a. Basismodell inkl. RS/E freigesetzt	-	13.5	8	.10	1.7	-	-	-	.01	.03	.00 - .06
5b. RS/E → KA restringiert	5a.	28.3	10	.00	2.8	14.8	2	.00	.02	.06	.03 - .08
5c. RS/E → EE restringiert	5a.	37.4	10	.00	3.7	23.9	2	.00	.02	.07	.05 - .09
5d. RS/E → DA restringiert	5a.	15.2	10	.12	1.5	1.7	2	.42	.01	.03	.00 - .06
LK Validierungsstichprobe (N=617)											
5a. Basismodell inkl. RS/E freigesetzt	-	19.0	8	.02	2.4	-	-	-	.02	.05	.02 - .08
5b. RS/E → KA restringiert	5a.	43.7	10	.00	4.4	24.7	2	.00	.03	.07	.05 - .10
5c. RS/E → EE restringiert	5a.	40.9	10	.00	4.1	21.8	2	.00	.03	.07	.05 - .09
5d. RS/E → DA restringiert	5a.	20.7	10	.02	2.1	1.6	2	.44	.02	.04	.02 - .07

Anmerkungen: LK = Lehrkräfte Land; RS/E = Reziprozitätseinschätzungen SchülerInnen/Eltern; KA = Klientenaversion; EE = Emotionale Erschöpfung; DA = Distanzierung;

Sowohl in der Kalibrierungs- als auch in der Validierungsstichprobe findet sich für das Modell 5d. der beste Modell-Fit. Das heisst, die Freisetzung der Pfade zwischen den Reziprozitätseinschätzungen und den Fehlbeanspruchungen führt zu einem vergleichsweise verbesserten Modell-Fit, für die Pfade zwischen der Reziprozität und der Distanzierung ist das restringierte Modell dagegen überlegen. In Abbildung 8.4 sind die entsprechenden Koeffizienten des resultierenden Pfadmodells dargestellt.



Reihenfolge der Koeffizienten: 1. Kalibrierungsstichprobe, 2. Validierungsstichprobe
 *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$
 Varianzaufklärung: Angaben in Klammern entsprechen den Werten der restringierten Modelle

Abbildung 8.4: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen: Ergebnisse des Analysemodells 5

Die Zusammenhänge zwischen den Reziprozitätseinschätzungen und den Fehlbeanspruchungen sind etwas schwächer als diejenigen bei den primäraufgabenbezogenen Belastungen. Stabile Zusammenhänge (positiv signifikante Pfadkoeffizienten) zeigen sich zwischen der mangelnde Reziprozität in bezug auf SchülerInnen und der Aversion gegen SchülerInnen, bezüglich der emotionalen Erschöpfung sind die Ergebnisse wenige stabil. Für die Reziprozitätseinschätzungen in bezug auf die Eltern zeigt sich ein recht ähnliches Muster. Die Varianzaufklärung in den Fehlbeanspruchungen stieg um 2% bis 3%.

Modell 6: Vergleich des Basismodells mit einem um die organisationalen Belastungen Gratifikationskrisen, (mangelnde) kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen und (mangelnde) prozedurale Gerechtigkeit erweitertes Modell

In Tabelle 8.7 sind die Ergebnisse des Analysemodells 6 dargestellt. Auch hier wurden wieder vier Teilmodelle verglichen:

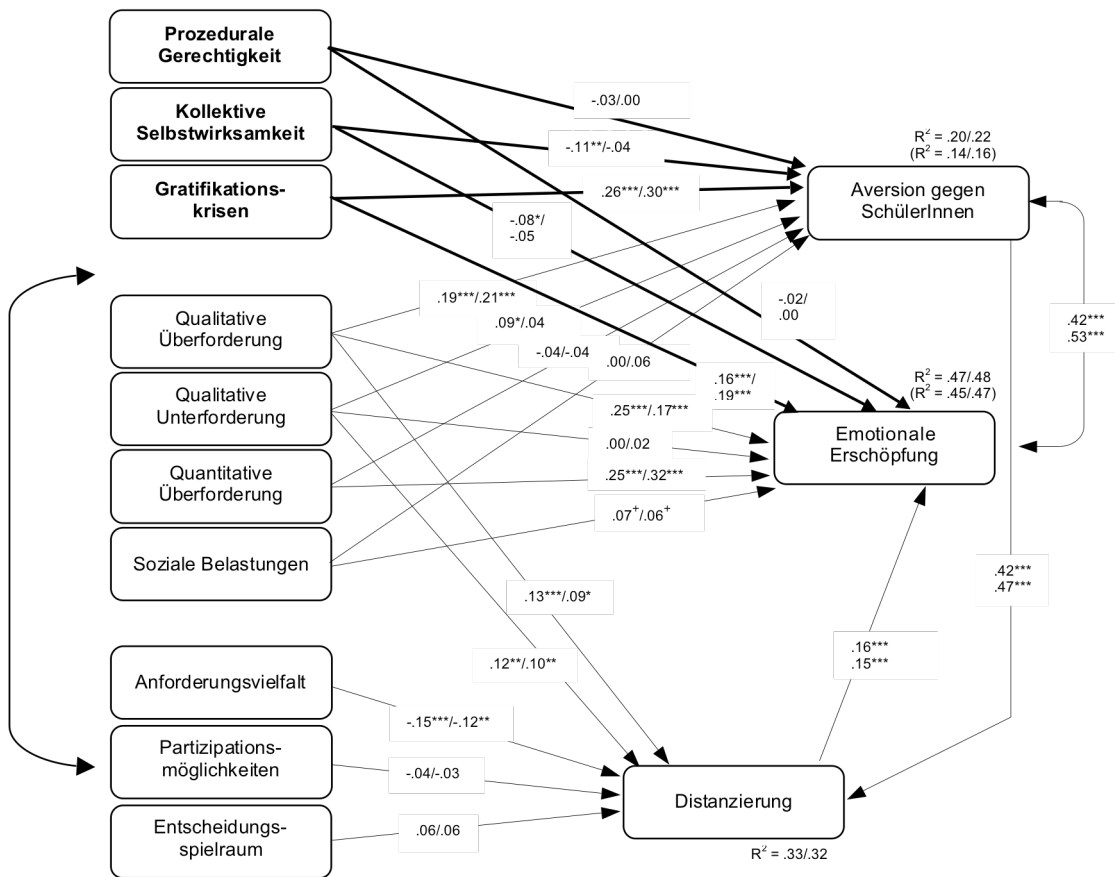
- 6a. Zusätzlich zum Basismodell wurden alle Pfade zwischen den organisationalen Belastungen Gratifikationskrisen, (mangelnde) kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. (mangelnde) prozedurale Gerechtigkeit und den Fehlbeanspruchungen bzw. der Distanzierung freigesetzt.
- 6b. Wie Modell 6a, allerdings wurden die Pfade zwischen den organisationalen Belastungen und der Klientenaversion restringiert.
- 6c. Wie Modell 6a, allerdings wurden die Pfade zwischen den organisationalen Belastungen und der emotionalen Erschöpfung restringiert.
- 6d. Wie Modell 6a, allerdings wurden die Pfade zwischen den organisationalen Belastungen und der Distanzierung restringiert.

Tabelle 8.7: Fit des Modells 6: Einbezug der organisationalen Belastungen

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
LK Kalibrierungsstichprobe (N=617)											
6a. Basismodell inkl. OB freigesetzt	-	8.9	8	.30	1.1	-	-	-	.01	.01	.00 - .05
6b. OB → KA restringiert	6a.	53.8	11	.00	4.9	44.9	3	.00	.02	.08	.06 - .10
6c. OB → EE restringiert	6a.	36.5	11	.00	3.3	27.6	3	.00	.02	.06	.04 - .08
6d. OB → DA restringiert	6a.	10.5	11	.50	1.0	1.6	3	.70	.01	.00	.00 - .04
LK Validierungsstichprobe (N=617)											
6a. Basismodell inkl. OB freigesetzt	-	16.7	8	.03	2.1	-	-	-	.01	.04	.01 - .07
6b. OB → KA restringiert	6a.	60.2	11	.00	5.5	43.5	3	.00	.03	.09	.07 - .11
6c. OB → EE restringiert	6a.	45.8	11	.00	4.2	29.1	3	.00	.02	.07	.05 - .09
6d. OB → DA restringiert	6a.	19.7	11	.05	1.8	3.0	3	.40	.01	.04	.00 - .06

Anmerkungen: LK = Lehrkräfte Land; OB = Organisationale Belastungen; KA = Klientenaversion; EE = Emotionale Erschöpfung; DA = Distanzierung

Die Fit-Indikatoren in Tabelle 8.7 zeigen für die Analysen von Modell 6 dasselbe Bild wie bei Modell 5 gefunden wurde. Die Freisetzung der Pfade zwischen den organisationalen Belastungen und den Fehlbeanspruchungen führt zu einem gegenüber den restringierten Modellen deutlich verbesserten Fit des Modells, für die Pfade zwischen den organisationalen Belastungen und der Distanzierung ist das restringierte Modell dagegen überlegen. In Abbildung 8.5 sind die entsprechenden Koeffizienten dargestellt.



Reihenfolge der Koeffizienten: 1. Kalibrierungsstichprobe, 2. Validierungsstichprobe
 *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; † $p \leq .10$
 Varianzaufklärung: Angaben in Klammern entsprechen den Werten der restringierten Modelle

Abbildung 8.5: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen: Ergebnisse des Analysemodells 6

Eine Durchsicht der Ergebnisse in Abbildung 8.5 zeigt, dass die Aussagekraft des Basismodells v.a. durch den Einbezug der Gratifikationskrisen verbessert wird. Sowohl die Pfadkoeffizienten mit der Aversion gegen SchülerInnen, als auch diejenige mit der emotionalen Erschöpfung sind deutlich positiv signifikant. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich hinsichtlich der Relevanz der (mangelnden) prozeduralen Gerechtigkeit der Schulbehörden. Hier zeigen sich keine signifikanten Ergebnisse. Ein durchmisches Bild zeigt sich für die (mangelnde) kollektive Selbstwirksamkeit. Zwar haben alle Pfadkoeffizienten erwartungsgemäss ein negatives Vorzeichen, allerdings erreichen nicht alle Koeffizienten signifikantes Niveau, d.h. die Stabilität dieser Zusammenhänge ist vergleichsweise geringer. Die Varianzaufklärung in den Fehlbeanspruchungen steigt durch die Hinzunahme der organisationalen Belastungen zwischen 1% und 2% für die emotionale Erschöpfung bzw. 6% für die SchülerInnenaversion.

Modell 7: Vergleich des Basismodells mit einem um die Personmerkmale Distanzierungsfähigkeit, Verausgabungsbereitschaft und (mangelnde) individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen erweitertes Modell

In Tabelle 8.8 sind schliesslich die Ergebnisse des Analysemodells 7 dargestellt. Auch hier wurden vier Teilmodelle verglichen:

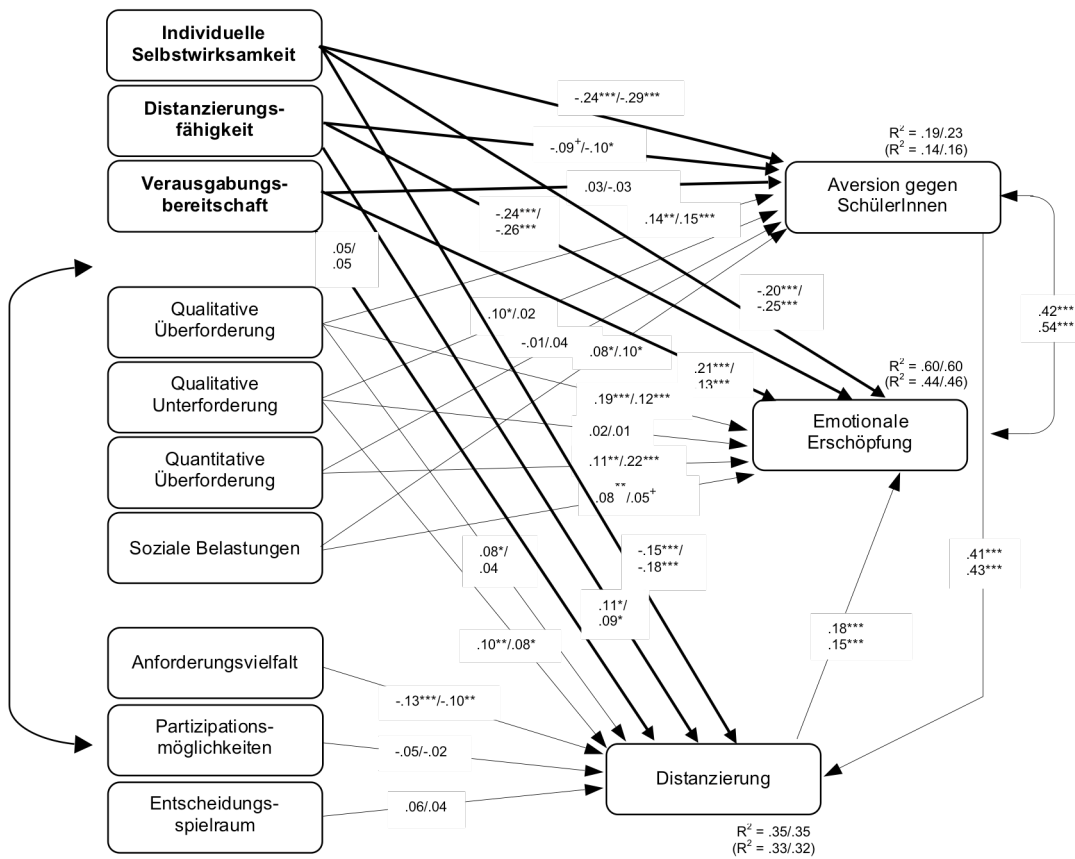
- 7a. Zusätzlich zum Basismodell wurden alle Pfade zwischen den Personmerkmalen Distanzierungsfähigkeit, Verausgabungsbereitschaft bzw. (mangelnde) individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen und den Fehlbeanspruchungen bzw. der Distanzierung freigesetzt.
- 7b. Wie Modell 7a, allerdings wurden die Pfade zwischen den Personmerkmalen und der Klientenaversion restringiert.
- 7c. Wie Modell 7a, allerdings wurden die Pfade zwischen den Personmerkmalen und der emotionalen Erschöpfung restringiert.
- 7d. Wie Modell 7a, allerdings wurden die Pfade zwischen den Personmerkmalen und der Distanzierung restringiert.

Tabelle 8.8 Fit des Modells 7: Einbezug der Personmerkmale

	Ver- gleichs- modell	χ^2	df	p	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	SRMR	RMSEA	90%- Konfidenz- intervall RMSEA
LK Kalibrierungsstichprobe (N=617)											
7a. Basismodell inkl. PM freigesetzt	-	10.9	8	.20	1.4	-	-	-	.01	.02	.00 - .06
7b. PM → KA restringiert	7a.	47.5	11	.00	4.3	36.6	3	.00	.03	.07	.05 - .10
7c. PM → EE restringiert	7a.	206.6	11	.00	18.8	195.7	3	.00	.05	.17	.15 - .19
7d. PM → DA restringiert	7a.	29.7	11	.00	2.7	18.8	3	.00	.02	.05	.03 - .08
LK Validierungsstichprobe (N=617)											
7a. Basismodell inkl. PM freigesetzt	-	13.7	8	.09	1.7	-	-	-	.01	.03	.01 - .06
7b. PM → KA restringiert	7a.	66.8	11	.00	6.1	53.1	3	.00	.03	.09	.07 - .11
7c. PM → EE restringiert	7a.	196.8	11	.00	17.9	183.1	3	.00	.05	.17	.15 - .19
7d. PM → DA restringiert	7a.	36.9	11	.00	3.4	23.2	3	.00	.02	.06	.04 - .08

Anmerkungen: LK = Lehrkräfte Land; PM = Personmerkmale; KA = Klientenaversion; EE = Emotionale Erschöpfung; DA = Distanzierung

Die Freisetzung der Personmerkmale (Modelle 7a.) führte zu einem deutlich besseren Modell-Fit als bei den restringierten Modellen 7b. bis 7d. Dies gilt sowohl für die Kalibrierungs- als auch für die Validierungsstichprobe. In Abbildung 8.6 ist das entsprechende Strukturmodell dargestellt.



Reihenfolge der Koeffizienten: 1. Kalibrierungsstichprobe, 2. Validierungsstichprobe
 $*** p \leq .001$; $** p \leq .01$; $* p \leq .05$; $+ p \leq .10$
 Varianzaufklärung: Angaben in Klammern entsprechen den Werten der restringierten Modelle

Abbildung 8.6: Pfadmodell, Pfadkoeffizienten und Anteile erklärter Varianz in den endogenen Variablen: Ergebnisse des Analysemodells 7

In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den Personmerkmalen und den Fehlbeanspruchungen bzw. der Distanzierung zeigen sich insbesondere für die emotionale Erschöpfung sehr deutliche Zusammenhänge. In Bezug auf die SchülerInnenaversion und die Distanzierung finden sich für die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen ebenfalls deutlich negativ signifikante Zusammenhänge. Für die Distanzierungs-fähigkeit zeigen sich moderate Zusammenhänge zur Aversion gegen SchülerInnen (tendentiell negativ signifikant) und zur Distanzierung (positiv signifikant). Die Varianzaufklärung verbessert sich für die Klientenaversion um 5% (6%), für die emotionale Erschöpfung um 14% (16%) und für die Distanzierung um 2% bzw. 3%.

8.3.6 Fazit zu den Pfadanalysen

Die neu eingeführten Belastungen auf den Ebenen Unterricht (Primäraufgabe), Einzelschule sowie Person haben insgesamt zu einer Verbesserung der Erklärungskraft des Basismodells geführt.

Hinsichtlich der *primäraufgabenbezogenen Belastungen* (Modell 4) zeigt sich insbesondere für die Aversion gegen SchülerInnen ein deutlich verbessertes Bild. Möglicherweise sind die deutlichen Zusammenhänge u.a. darauf zurückzuführen, dass sich die Formulierung sowohl der Belastungsskalen als auch der Aversionsskala ausdrücklich auf den Unterricht beziehen. Dadurch binden sie evtl. weniger Fehlervarianz aufgrund individueller Differenzen bei der Interpretation der Items als dies bei allgemeineren bzw. kontextfreien Skalen der Fall ist (Frese & Zapf, 1988). Allerdings sind auch die Zusammenhänge zwischen den primäraufgabenbezogenen Belastungen und der "allgemeineren" Erschöpfungsskala relativ deutlich.

Auch durch Hinzunahme der *Reziprozitätseinschätzungen* (SchülerInnen, Eltern; Modell 5) konnte das Basismodell verbessert werden, allerdings weniger deutlich als bei den primäraufgabenbezogenen Belastungen. Auch hier sind die Zusammenhänge mit der SchülerInnenaversion etwas deutlicher.

Hinsichtlich der *organisationalen Belastungen* (Schulebene; Modell 6) zeigt sich ein gemischtes Bild. Die Gratifikationskrisen zeigen relativ hohe und stabile Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen. Bezüglich der kollektiven Selbstwirksamkeit finden sich zwar weniger stabile, aber immer noch relevante Zusammenhänge. Keine signifikanten Zusammenhänge sind in Bezug auf die prozedurale Gerechtigkeit zu verzeichnen. Hier ist möglicherweise von Bedeutung, dass dieser Bereich nicht der Schulhausebene im engeren Sinne zuzurechnen ist. Hier geht es um die Entscheidungsprozesse der Schulbehörden, welche zwar einerseits wichtige Führungsaufgaben wahrzunehmen haben, die aber andererseits vergleichsweise weniger nah beim schulischen Alltag sind. Obwohl damit die Tätigkeit der Schulbehörde durchaus Einfluss auf das Geschehen im Schulhaus hat, werden die alltäglichen Probleme der Lehrkräfte möglicherweise nur bedingt mit diesem Gremium in Verbindung gebracht.

Die Ergebnisse des Modells 7 schliesslich zeigen relativ eindeutig, dass die ursprünglich in der Burnoutforschung thematisierten *Personmerkmale* weiterhin für die Forschung von Bedeutung sein können. Insbesondere die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen, und etwas weniger deutlich ausgeprägt die Distanzierungsfähigkeit, können im Sinne von personalen Ressourcen interpretiert werden, die bei zu geringer Ausprägung in einem engen Zusammenhang mit Fehlbeanspruchungen und Distanzierungstendenzen stehen können. Eine zu hohe Verausgabungsbereitschaft steht zudem in einem relativ deutlichen Zusammenhang mit den Fehlbeanspruchungen.

Bezüglich der Zusammenhänge mit der Distanzierung ergibt sich nur durch Hinzunahme der Modelle 4 (primäraufgabenbezogene Belastungen) und 7 (Personmerkmale) eine Verbesserung des Modell-Fits. Zudem sind auch bei diesen Modellen die Koeffizienten vergleichsweise eher instabil. Die mangelnde Stabilität der Modelle deutet möglicherweise auf das Vorhandensein von Drittvariablen hin, welche die Zusammenhänge beeinflussen (Moderatoreffekte).

Exkurs 2: Lehrkräfteprojekt Land: Erste Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen

Beim Lehrkräfteprojekt der Teilstudie 2 handelt es sich, wie bei der Beschreibung des Projekts dargelegt, um ein Längsschnittdesign. Die zweite Erhebung (t2) fand 28 Monate nach der ersten Erhebung statt. Zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Arbeit befand sich die zweite Erhebung in der Auswertungsphase. In diesem Zusammenhang wurden bereits erste Längsschnittauswertungen durchgeführt, deren wichtigsten Ergebnisse hier in Form eines Exkurses dargestellt werden. Insgesamt haben 378 Personen bzw. 28.9 Prozent der 1309 an der ersten Fragebogenerhebung beteiligten Lehrkräfte auch bei der zweiten Erhebung teilgenommen. Umgekehrt haben sich damit über 70 Prozent der 1309 Befragten (t1) an der zweiten Fragebogenerhebung nicht beteiligt. Zunächst wurde deshalb überprüft ob sich diese Gruppe (nur t1) von derjenigen Gruppe von Personen unterscheidet, die bei beiden Erhebungen (t1 und t2) mitgemacht haben. Die entsprechenden Mittelwertvergleiche zeigen allerdings kaum signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Im Rahmen der Längsschnittauswertungen wurden u.a. hierarchische lineare Regressionsanalysen vorgenommen. Durchgeführt wurden dabei folgende Untersuchungen (vgl. Wülser, in Vorb.):

- Stehen die durch die Lehrkräfte berichteten Belastungen, erhoben in der ersten Befragung (t1), mit den Fehlbeanspruchungen, erhoben in der zweiten Befragung (t2), unter Kontrolle der Fehlbeanspruchungen t1 in einem signifikanten Zusammenhang (*Längsschnitteffekte*).
- Ergeben sich zwischen den Belastungen t2 und den Fehlbeanspruchungen t2 signifikante Zusammenhänge, wenn das Niveau der Fehlbeanspruchungen t1 kontrolliert wird (*synchrone Effekte*). Durch die Kontrolle des Fehlbeanspruchungsniveaus t1 wurde hier also untersucht, ob die Veränderung in den Fehlbeanspruchungen zwischen den beiden Erhebungsperioden mit den Belastungen t2 im Zusammenhang stehen.
- In der vorliegenden Untersuchung wird theoretisch unterstellt, dass Belastungen im Verlauf der Zeit zu Fehlbeanspruchungen führen können. Es ist allerdings auch denkbar, dass umgekehrt Personen mit hohen Fehlbeanspruchungen zunehmend mehr Belastungen berichten ("drift-hypothese" bzw. "stressor-creation Hypothese"; vgl. Sonntag & Frese, 2003; Zapf & Semmer, 2004). In diesem Zusammenhang wurde untersucht ob sich empirisch eine in diesem Sinne "*umgekehrte*" *Kausalrichtung* identifizieren lässt.

Alle Regressionsanalysen erfolgten unter Kontrolle des Geschlechts, des Alters, des Dienstalters sowie des Anstellungsgrads.

Zunächst wurden die Belastungen "Arbeitsunterbrechungen", "qualitative Überforderung", "quantitative Überforderung", "qualitative Unterforderung" und "belastendes Sozialklima" untersucht, mit Ausnahme der Arbeitsunterbrechungen also diejenigen Belastungen, die in Teilstudie 1 untersucht worden sind. Als abhängige Variablen wurden die "emotionale Erschöpfung" und die "SchülerInnenaversion" eingesetzt.

In Bezug auf *Längsschnitteffekte* zeigt sich nur ein signifikanter Effekt. Die qualitative Überforderung (t1) steht in einem deutlich signifikanten Zusammenhang mit der SchülerInnenaversion (t2). Die Evidenz für längsschnittliche Effekte fällt also relativ gering aus.

Anders sieht es bei den *synchrone Effekten* aus. Hier zeigen sich deutlich signifikante Effekte zwischen der quantitativen Überforderung, der qualitativen Überforderung, dem belastenden Sozialklima bzw. der emotionalen Erschöpfung. Ebenfalls signifikante Effekte finden sich zwischen der qualitativen Überforderung, der qualitativen Unterforderung und dem belastenden Sozialklima (tendenzuell signifikant) bzw. der SchülerInnenaversion.

Interessanterweise finden sich, im Gegensatz zu den Längsschnittanalysen, Hinweise auf "*umgekehrte*" *Kausaleffekte*. So können z.B. Zusammenhänge zwischen der emotionalen Erschöpfung (t1) und der qualitativen Überforderung (tendenzuell signifikant), der qualitativen Unterforderung sowie dem belastenden Sozialklima (alle t2)

gefunden werden. Hinsichtlich der SchülerInnenaversion (t1) finden sich signifikante Zusammenhänge mit der qualitativen Unterforderung (t2)

In einem zweiten Schritt wurden dieselben Analysen für die "Gratifikationskrisen", die "mangelnde Reziprozität SchülerInnen" und die "mangelnde Reziprozität Eltern" durchgeführt. Die Operationalisierung der Belastungsquellen erfolgte, wie in den Pfadanalysen der Teilstudie 2, über die Bildung eines Quotienten (Verausgabungsquellen bzw. Investitionen / Gratifikationen). Insgesamt fand sich ein ähnliches Bild wie bei den bereits berichteten Ergebnissen.

Längsschnitteffekte können in diesen Analysen nicht gefunden werden. Längsschnittliche Effekte finden sich allerdings, wenn die Verausgabungsquellen (Zähler bei den Gratifikationskrisen) und die Gratifikationen (Nenner bei den Gratifikationskrisen) unabhängig voneinander in die Regressionsanalysen eingeführt werden. In diesem Fall zeigen die Analysen tendenziell signifikante Zusammenhänge zwischen den Verausgabungsquellen (t1) und der Aversion gegen SchülerInnen (t2). Trotz dieses Ergebnisses bleibt die längsschnittliche Evidenz schwach. Hinsichtlich *synchroner Effekte* zeigen sich deutlich signifikante Zusammenhänge zwischen den Gratifikationskrisen, der mangelnden Reziprozität in Bezug auf SchülerInnen sowie der emotionalen Erschöpfung. Das gleiche Muster findet sich im Zusammenhang mit der SchülerInnenaversion. Keine synchronen Effekte finden sich für die mangelnde Reziprozität in Bezug auf Eltern.

Auch hier wurden wieder Hinweise auf "*umgekehrte*" *Kausaleffekte* gefunden. Die emotionale Erschöpfung (t1) steht in einem positiv signifikanten Zusammenhang mit den Gratifikationskrisen (t2) und der mangelnden Reziprozität Eltern (t2). Zwischen der SchülerInnenaversion (t1) und der mangelnden Reziprozität Eltern (t2) finden sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge. Keine Hinweise auf derartige Effekte finden sich bei der Reziprozität in Bezug auf SchülerInnen. Wenn allerdings die Investitions- bzw. die Gratifikationseinschätzungen (SchülerInnen) nicht in Form eines Quotienten, sondern durch Einsatz des jeweiligen Mittelwerts eingeführt werden (Haupteffekte), findet sich Evidenz dafür, dass die Erschöpfung (t1) tendenziell *positiv* signifikant mit der Einschätzung der Investitionen in die Arbeit mit SchülerInnen (t2), bzw. dass die SchülerInnenaversion (t1) *negativ* signifikant mit der Einschätzung dazu im Zusammenhang steht, wie stark die Lehrkräfte durch die Arbeit mit SchülerInnen profitieren (t2). Letzteres Ergebnis macht deutlich, dass aufgrund des Informationsverlusts, den die Bildung eines Quotienten mit sich bringt, in manchen Fällen wichtige Ergebnisse übersehen werden können. So macht z.B. die Hypothese durchaus Sinn, dass aversive Gefühle gegenüber SchülerInnen sich mittelfristig auch im Verhalten der Lehrkräfte äussern können, was möglicherweise wiederum zu negativen Reaktionen seitens der Schülerinnen und Schüler führt. Diese negativen Reaktionen können wiederum dazu führen, dass die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich des "Profits", den sie aus der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ziehen, abnimmt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse nur eine schwache Evidenz für Längsschnitteffekte, relativ deutliche synchrone Effekte und eine tendenzielle Evidenz für "umgekehrte" Kausaleffekte. Das Ausbleiben der Längsschnitteffekte muss allerdings mit Vorsicht interpretiert werden, weil das Zeitintervall zwischen der ersten und der zweiten Erhebung für die Untersuchung *psychischer* Fehlbeanspruchungen vergleichsweise lange war (für eine Übersicht vgl. auch Sonnentag & Frese, 2003).

Interessant ist, dass sich die Belastungseinschätzungen der zweiten Erhebung deutlich mit der Entwicklung der Fehlbeanspruchungen zwischen den beiden Erhebungen in Zusammenhang bringen lassen. Der Befund, wonach synchrone gegenüber längsschnittlichen Effekten überwiegen, ist z.B. für die Stressforschung nicht unüblich (Sonnentag & Frese, 2003).

Etwas überraschend überwiegen in den vorliegenden Analysen "umgekehrte" Kausaleffekte gegenüber Längsschnitteffekten deutlich. Traditionell werden derartige Effekte mit der sogenannten "drift-Hypothese" erklärt (vgl. Kohn & Schooler, 1973). Damit ist gemeint, dass gesundheitlich beeinträchtigte Personen evtl. vergleichsweise weniger Chancen haben sich einen guten Arbeitsplatz zu sichern und stattdessen tendenziell zunehmend Arbeits-

tätigkeiten nachgehen müssen, die sogar mit einer grösseren Gefährdung für die Gesundheit verbunden sind. Evtl. für die vorliegende Analyse sogar noch plausibler ist die sogenannte "stressor-creation"-Hypothese (Spector, Zapf, Chen & Frese, 2000). Mit dieser Hypothese ist die Annahme verbunden, dass Personen mit Fehlbeanspruchungen selbst zur Entwicklung von Belastungen beitragen, indem sie z.B. Konflikte provozieren. Für den vorliegenden Fall könnte dies hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler, hinsichtlich der Eltern oder hinsichtlich der Kolleginnen und Kollegen (Wertschätzung) der Fall sein.

Wenn es sich bestätigen sollte, dass sich bei belasteten Lehrkräften relativ schnell Fehlbeanspruchungen entwickeln und diese Fehlbeanspruchungen wiederum dazu führen, dass Belastungen verstärkt auftreten, besteht die Gefahr, dass mittelfristig ein Teufelskreis entsteht, bei dem sich Fehlbeanspruchungen und Belastungen gegenseitig verstärken.

8.4 Post-Hoc Analysen: Analyseebenen des Schulsystems, Aufgabenbereiche und Fehlbeanspruchungen

Die Pfadanalysen des letzten Kapitels liefern Evidenz dafür, dass auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems burnoutrelevante psychische Belastungen auftreten können.

In den theoretischen Grundlagen wurde zudem dargestellt, dass es sich aus arbeitspsychologischer Perspektive lohnen könnte, die Aufgaben der Lehrkräfte für die Analyse nach Primär-, Sekundär- und Tertiär- bzw. Schulsystembezogenen Aufgaben zu unterscheiden. Die bis hier analysierten Belastungen lassen sich zwar teilweise verschiedenen Aufgabentypen zuordnen, eine explizite Betrachtung dieser Fragestellung wurde allerdings noch nicht vorgenommen. Die Analyseperspektive verfolgte primär die Unterscheidung verschiedener Schulsystemebenen (strukturelle Betrachtung), nicht die Unterscheidung verschiedener Aufgabenebenen (aufgabenbezogene Betrachtung). Deskriptive Auswertungen der Interviewdaten des Lehrkräfteprojekts Land-Kanton zeigten z.B., dass die Lehrkräfte Belastungen im Bereich Kernaufgaben (Unterricht) eine geringere Bedeutung beimessen als den Belastungen in den Bereichen schulbezogene Zusatzaufgaben und administrative Zusatzaufgaben (Kunze, 2005).

Um erste Erkenntnisse zu erhalten, ob es sich bei einer ebenenspezifischen bzw. einer aufgabenspezifischen Betrachtung tatsächlich um unterschiedliche burnoutrelevante Analyseperspektiven handelt, wurden verschiedene Post-Hoc Analysen vorgenommen.

8.4.1 Grundlage der Analysen: Spezifische Belastungen

Als Basis für die Analysen diente dabei ein ebenfalls in die Lehrkräfteprojekte aus Teilstudie 1 und 2 einbezogenes Instrument zur Erfassung psychisch belastender Arbeitsbedingungen von Schaarschmidt, Arold und Kieschke (2000). Das Instrument erfasst die Einschätzung des Belastungsgrades durch spezifische Arbeitsbedingungen (vgl. Anhang A4). Ein Beispiel ist die wahrgenommene Belastung durch administrative Pflichten. Das Instrument folgt weniger einer theoretisch fundierten Konzeption; vielmehr thematisiert es häufig in der Literatur

bzw. durch Lehrkräfte mitgeteilte Belastungsquellen. Damit vermittelt es relativ "theorielos" eine Übersicht zur Einschätzung der Arbeitssituation durch die Lehrkräfte. So problematisch dies für die Frage nach einer optimalen Gestaltung von Schulen sein mag² (vgl. z.B. Kapitel 6.3.1 zur Frage typischer Koordinations- und Kooperationsmechanismen an Schulen), und so vorsichtig die damit verbundenen Ergebnisse für Forschungsfragen beurteilt werden müssen, liefert das Instrument doch erste Hinweise auf Gestaltungsebenen in Schulentwicklungsprojekten. Aufgrund der Nähe des Instruments zu typischerweise von Lehrkräften berichteten Belastungen im Schulalltag, ist es in der Praxis besonders anschlussfähig.

Das Instrument von Schaarschmidt et al. (2000) wurde bereits im Lehrkräfteprojekt Stadt-Kanton der Teilstudie 1 eingesetzt. Um die Anschlussfähigkeit für schweizerische Verhältnisse zu prüfen, wurden die Fragen mit Lehrkräften diskutiert. Das Instrument wurde um einige Fragen ergänzt und teilweise an die Besonderheiten des Schweizerischen Schulsystems angepasst. Im Lehrkräfteprojekt der Teilstudie 2, das hier als Analysequelle dient, wurde das Instrument noch einmal angepasst, einige Fragen wurden zusammengefasst. In dieser Befragung wurde das Instrument zudem um einige möglicherweise belastende Merkmale der Arbeitsumgebung, die dem SALSA entnommen worden sind, ergänzt.

Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen folgende zwei Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Zum einen erfolgten die Anpassung und der Einsatz des Instruments stärker aus der Perspektive der Schulentwicklung und nach erhebungsökonomischen Kriterien und weniger auf der Basis theoretischer Überlegungen. Zum anderen ergeben sich aus methodischer Sicht aufgrund des Frageformats möglicherweise Konfundierungsprobleme zwischen unabhängigen (Belastungen) und abhängigen (Fehlbeanspruchungen) Variablen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Lehrkräfte gefragt wurden, wie stark sie sich durch die verschiedenen Arbeitsbedingungen "belastet" fühlen. Umgangssprachlich wird aber Belastung oft mit Beanspruchung gleichgesetzt, was den Fokus bei einigen Lehrkräften evtl. stark auf ihre Befindlichkeit richtet. Obwohl alle Fragebogenerhebungen im Bereich Belastungs-Beanspruchung dieser Problematik ausgesetzt sind, können mögliche Konfundierungen dadurch abgeschwächt werden, dass die Fragen möglichst bedingungsbezogen formuliert werden (Mohr & Semmer, 2002). Diese Forderung ist im vorliegenden Fall nur bedingt eingelöst worden.

² So weist z.B. Moldaschl (2005) darauf hin, dass es u.U. für Betroffene keine einfache Aufgabe darstellt, psychische Belastungen zu benennen, weil die Belastungen durch Kombinationen verschiedener Merkmale zustande kommen können. Beispiele hierfür sind z.B. enge Zeitvorgaben, bei gleichzeitig knappen Ressourcen und daraus resultierendem Zwang zur sozialen Unterstützung (soziale Unterstützung als potentielle Belastung). Eine möglicherweise belastende Kombination aus dem Schulkontext wäre z.B. eine Lehrkraft, die unsicher ist, wie sie sich gegenüber unangemessenen Ansprüchen von Eltern verhalten soll (z.B. häufige abendliche Anrufe; Forderung, dass Schüler mit Leistungsdefiziten ins Gymnasium übertreten sollen), und die sich dabei auf keinerlei Standards beziehen kann, weil die Schule keine gemeinsame Vorstellung zur Elternarbeit entwickelt hat.

8.4.2 Vorgehen bei den Post-Hoc Analysen

Da es sich bei dem angepassten Instrument zur Erfassung psychisch belastender Arbeitsbedingungen um eine umfangreiche Liste handelt, wurde für die vorliegende Analyse eine Auswahl vorgenommen. Zunächst wurden nach inhaltlichen Gesichtspunkten Items ausgewählt, die sich auf die drei Aufgabenbereiche der Lehrkräfte beziehen, die spezifischen Schulsystemebenen zuordenbar waren sowie Fragen, die sich auf die Arbeitsumgebung beziehen. Fragen, die nicht eindeutig zuordenbar waren und die lokale Besonderheiten wieder spiegeln, wurden nicht berücksichtigt. Um zu überprüfen, ob sich die verbleibenden Fragen übergeordneten Belastungsfaktoren zuordnen lassen, wurden danach explorative Faktoranalysen durchgeführt. Mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse konnten sechs Faktoren extrahiert werden. Als Kriterium für die Identifikation der Faktoren wurde dabei ein Eigenwert > 1 eingesetzt. Mithilfe der Analyse konnten insgesamt 57.4% der Varianz erklärt werden. Die varimax-rotierte Lösung führte zu der in Tabelle 8.9 dargestellten Faktorenstruktur.

Der erste Faktor kann mit "Belastungen durch Unterrichts- bzw. schülerinnenbezogene Aufgaben und Klassenmerkmale" beschrieben werden (23.0% Varianzaufklärung). Das heisst, hier wurde ein Faktor gefunden, der sich sowohl auf die Sekundäraufgaben der Lehrkräfte als auch auf die strukturellen Klassenmerkmale bezieht. Die Zuordnung der Klassenmerkmale "Klassenstärke" und "Heterogenität der Klasse" zu diesem Faktor fällt dabei vergleichsweise weniger eindeutig aus. Aus diesem Grund und weil zu vermuten ist, dass die Beanspruchungsrelevanz der beiden Bereichen unterschiedlich ausfallen dürfte, wurden für die weiteren Analysen die Items "Heterogenität der Klasse" und "Klassenstärke" als eigenständiger Faktor "Klassenmerkmale" betrachtet.

Der zweite Faktor kann mit "Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben" umschrieben werden (10.4% Varianzaufklärung). Faktoranalytisch lassen sich diese Aufgaben also, entsprechend den theoretischen Annahmen, von den Sekundäraufgaben trennen.

Tabelle 8.9: Ergebnisse der Faktorenanalysen zur Identifikation spezifischer Belastungsbereiche

	1	2	3	4	5	6
bel21: Zusammenarbeit mit Eltern	0.7			0.17		
bel103: SchülerInnenbeurteilung (z.B. Erstellen von Berichten und Zeugnissen, Beurteilungsgespräche, Prüfungsabnahmen)	0.67	0.19				
bel112: erzieherische Pflichten gegenüber Schülern und Schülerinnen	0.64			0.19		
bel105: Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes	0.62					
bel02: Heterogenität der Klasse (z.B. in Bezug auf Leistungen, Herkunft)	0.61				0.29	
bel01: Klassenstärke	0.58				0.23	
bel116: administrative schulbezogene Pflichten (z.B. Verwaltung von Sonderräumen, Korrespondenz, EDV-Verantwortung)		0.83				
bel101: ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten (z.B. Integrations- bzw. Migrationsarbeit, Qualitätssicherungsarbeit, Öffentlichkeitsarbeit)		0.80		0.25		
bel100: ausserunterrichtliche schülerInnenbezogene Pflichten (z.B. Aufgabenhilfe, Pausenaufsicht, Chorleitung)	0.16	0.70	0.15			
bel102: ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Arbeitsgruppen, Konferenzen, Mentorate)	0.27	0.67		0.31		
bat5: mangelnde technische Geräte/ Arbeitsmittel/ Räumlichkeiten			0.88			
bel10: baulicher Zustand der Schule (z.B. räumliche Bedingungen)			0.83			
bel13: Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien			0.74			
bat123: mangelhafte Umgebungsbedingungen (z.B. Lärm, Temperatur, Beleuchtung)			0.71			0.25
bel114: Führung (z.B. Informationspolitik, Mitsprachemöglichkeiten, Unterstützung)				0.80	0.17	
bel113: Schulstrukturen und Schulorganisation (z.B. Verteilung der Entscheidungskompetenzen)		0.19		0.77	0.20	
bel25: Zusammenarbeit mit Schulbehörden (z.B. Schulaufsicht, DEK)	0.20			0.63		
bel26: Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen	0.31	0.34		0.43		
bel108: wenig Feedback und Kontrolle über die Ergebnisse meiner Arbeit haben					0.79	
bel115: soziale Isolation bzw. Einzelkämpferdasein (z.B. wenig Möglichkeiten zusammenzuarbeiten, wenig Unterstützung durch Kollegen und Kolleginnen möglich)			0.16	0.22	0.63	
bel109: unklare Regelungen bezüglich "Kerngeschäft und Zusatzaufgaben" bzw. unklarer Leistungsauftrag der Schule		0.31		0.27	0.56	
bel20: berufliches Image und Prestige	0.32			0.35	0.39	
bat6: lange am Bildschirm arbeiten						0.82
bat9: Arbeitshaltung (viel Sitzen, Stehen usw.)						0.81
Erklärte Varianz	23.0%	10.4%	7.3%	6.8%	5.2%	4.7%
Eigenwert	5.5	2.5	1.7	1.6	1.3	1.1

Anmerkungen: N = 852 (missing listwise); Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert. Faktorladungen < .15 unterdrückt

Der dritte Faktor kann als "Belastungen durch mangelhafte Infrastruktur und Arbeitsmittel" umschrieben werden (7.3% Varianzaufklärung).

Der vierte Faktor lässt sich ebenfalls inhaltlich interpretieren und kann mit "Belastungen durch Organisation, Kooperation, Führung" (6.8% Varianzaufklärung) betitelt werden. Dieser Faktor bezieht sich weitgehend auf die Analyseebene Schulhaus.

Der fünfte Faktor lässt sich teilweise inhaltlich zum vierten Faktor in Bezug setzen, bezieht sich allerdings eher auf die *Folgen* der Schulorganisation. Dementsprechend könnte er mit "Belastungen durch Folgen der Organisationsstruktur und der Kooperationsform" (5.2% Varianzaufklärung) bezeichnet werden. Die Items "soziale Isolation" und "mangelndes Feedback" laden vergleichsweise deutlicher auf diesen Faktor und beziehen sich auf direkte Wirkungen für die Lehrkraft. Bei diesen Bereichen handelt es sich um Belastungen, die oft in der Literatur beschrieben werden (vgl. z.B. Barth, 1992). Das Item "unklare Regelung zwischen Kerngeschäft und Zusatzaufgaben" ist dagegen aufgabenbezogen, es zeigt deutliche Nebenladungen zum Faktor "schulsystembezogene Aufgaben". Aufgrund dieser Ergebnisse wird nachfolgend darauf verzichtet, die Items zusammenzufassen. Die Items werden einzeln weiterbearbeitet.

Der sechste Faktor schliesslich kann als "Belastung durch Arbeitshaltung / Bildschirmarbeit" (4.7%) bezeichnet werden.

Eine Durchsicht der zugeordneten Belastungen zeigt, dass die Items "Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen" und "berufliches Image und Prestige" keinem Faktor zweifelsfrei zugeordnet werden können. Das Item zu Neuerungen lädt auf die Faktoren 1, 2, und 4. Inhaltlich macht dies durchaus Sinn. Neuerungen und Veränderungen hängen sowohl mit den Sekundär- und den Tertiäraufgaben als auch mit den Schulstrukturen zusammen. Das Item zum beruflichen Prestige lädt auf die Faktoren 1, 4 und 5. Dieses Ergebnis lässt sich weniger eindeutig interpretieren. In Bezug auf den ersten Faktor lässt sich eine Beziehung zur Elternarbeit und zur Erziehungsarbeit herstellen. Hier äussern sich zum einen direkte Kontakte zur Bevölkerung und zum anderen sind Fragen des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte angesprochen (Ausmass der Erziehungsarbeit).

Aus den Ergebnissen der Faktoranalysen wird klar, dass hinsichtlich der Primäraufgaben kein Faktor extrahiert wurde. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im entsprechenden Frageinstrument nur eine Frage zum Unterrichtsprozess vorhanden war: das Verhalten schwieriger Schülerinnen. Aus diesem Grund und weil es unklar bleibt ob sich das schwierige Verhalten

auf den Unterrichtsprozess (z.B. Unterbrechungen), auf das Ausmass der Erziehungsarbeit oder auf ausserunterrichtliches Verhalten bezieht, wurde entschieden, diese Frage nicht einzubeziehen und stattdessen in den nachfolgenden Regressionsanalysen die bereits bei den Pfadanalysen eingesetzten Belastungsfaktoren "Arbeitsunterbrechungen", "emotionale Dissonanz" und "mangelnde Reziprozität durch Schülerinnen" einzusetzen.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Faktoranalysen wurden folgende sechs neuen Skalen gebildet:

1. Belastungen durch unterrichts- bzw. schülerInnenbezogene Aufgaben
2. Belastungen durch Klassenmerkmale
3. Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben
4. Belastungen durch mangelhafte Infrastruktur und Arbeitsmittel
5. Belastungen durch Organisation, Kooperation, Führung
6. Belastung durch Arbeitshaltung / Bildschirmarbeit

Die neu gebildeten Skalen beinhalten Aussagen zu den Sekundär- und Tertiäraufgaben der Lehrkräfte, Aussagen zu verschiedenen Schulsystemebenen (Klassenebene, Schulhausbene) sowie Aussagen zu Belastungen aufgrund der Arbeitsumgebung (Infrastruktur und Arbeitsmittel; Arbeitshaltung und Bildschirmarbeit).

Die Items "Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen" und "berufliches Image und Prestige" wurden als eigenständige Belastungsfaktoren betrachtet. Die Items des Belastungsfaktors "Folgen der Organisationsstruktur und der Kooperationsform" wurden, wie beschrieben, ebenfalls einzeln vertieft analysiert.

Tabelle 8.10 gibt einen Überblick über die deskriptiven Kennwerte der neu gebildeten Belastungsfaktoren. Die Homogenität der neuen Skalen (cronbach's alpha) kann, mit Ausnahme des Belastungsfaktors "Belastungen durch Arbeitshaltung, Bildschirmarbeit", als befriedigend bis gut bezeichnet werden.

Tabelle 8.10: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz (cronbach's alpha) der neu gebildeten Belastungsskalen und der Belastungsitems

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Belastungen durch unterrichts- bzw. schülerInnenbezogene Aufgaben	3.0	0.86	.69
Belastungen durch Klassenmerkmale	3.1	1.08	.76
Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben	3.1	0.90	.82
Belastungen durch mangelhafte Infrastruktur und Arbeitsmittel	2.0	0.87	.81
Belastungen durch Organisation, Kooperation, Führung	2.6	0.84	.73
Belastungen durch Arbeitshaltung, Bildschirmarbeit	1.7	0.70	.54
Belastung durch Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen	3.3	1.18	-
Belastungen durch berufliches Image und Prestige	2.8	1.19	-
Belastungen durch wenig Feedback und Kontrolle über die Ergebnisse der Arbeit	2.9	1.09	-
Belastungen durch soziale Isolation, Einzelkämpfertum	2.4	1.11	-
Belastung durch unklare Regelungen bezüglich "Kerngeschäft und Zusatzaufgaben" bzw. unklarer Leistungsauftrag der Schule	3.2	1.14	-

Anmerkungen. *N* = 852-1228. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs α .

Auf der Basis der in Tabelle 8.10 dargestellten Belastungsfaktoren wurden danach hierarchische multiple Regressionsanalysen durchgeführt. In der ersten Analyse wurde untersucht, ob die verschiedenen Aufgabenbereiche eigenständige Beiträge zur Erklärung der Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung liefern. Die Analysen wurden in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurden demografische Merkmale (Geschlecht, Alter, Dienstalter) kontrolliert. Zudem wurden in diesem Schritt auch die Personmerkmale Distanzierungsfähigkeit und Verausgabungsbereitschaft eingeführt, weil sich in den Pfadanalysen gezeigt hat, dass diese Personmerkmale substantiell mit den hier verwendeten abhängigen Variablen zusammenhängen. Im zweiten Regressionsschritt wurden zunächst die primäraufgabenbezogenen Belastungen "emotionale Dissonanz" und "Arbeitsunterbrechungen" eingeführt. Zudem wurde auch die "mangelnde Reziprozität Schüler/innen", die ebenfalls eng mit dem Unterricht verbunden sein dürfte, einbezogen. Schliesslich wurden die Belastungsfaktoren "Belastungen durch unterrichts- und schülerinnenbezogene Aufgaben" (Sekundäraufgaben) und "Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben" eingeführt (vgl. Tabelle 8.11).

Tabelle 8.11: Hierarchische multiple Regressionsanalyse: Aufgabenbereiche auf emotionale Erschöpfung, Schüler/innenaversion und Distanzierung

	Emotionale Erschöpfung		Schüler/innenaversion		Distanzierung	
	β_{final}	ΔR^2	β_{final}	ΔR^2	β_{final}	ΔR^2
1. Geschlecht	-.01	.302**	.12 **	.060***	.17 ***	.052***
Alter	-.14 *		-.14 *		-.04	
Dienstalter	.05 **		.14 *		-.02	
Distanzierungsfähigkeit	-.21 ***		.03		.13 **	
Verausgabungsbereitschaft	.22 ***		.03		.00	
2. Emotionale Dissonanz	.30 ***	.219***	.30 ***	.261***	.41 ***	.250***
Mangelnde Reziprozität SchülerInnen	.05 +		.04		.12 ***	
Arbeitsunterbrechungen	.07 *		.18 ***		.01	
Belastungen durch unterrichts- bzw. schüler/innenbezogene Aufgaben	.22 ***		.23 ***		.17 ***	
Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben	.11 ***		.02		.05	
R^2 total		.521		.321		.302
F		78.9***		33.3***		30.6***

Anmerkungen. $N = 717$ (missing listwise). * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Die Regressionsanalyse zeigt, dass tatsächlich alle drei Aufgabenbereiche signifikante Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung aufweisen. Bei den primäraufgabenbezogenen Belastungen finden sich die deutlichsten Zusammenhänge für die "emotionale Dissonanz". Die "Arbeitsunterbrechungen" hängen am stärksten mit der SchülerInnenaversion zusammen, mit der Erschöpfung ebenfalls noch signifikant positiv, nicht signifikant dagegen mit der Distanzierung. Die "mangelnde Reziprozität in Bezug auf Schülerinnen und Schüler" hängt v.a. mit der Distanzierung zusammen. Interessant ist nun, dass die "Belastungen durch unterrichts- bzw. schülerinnenbezogene Aufgaben" nach der emotionalen Dissonanz die deutlichsten positiven Zusammenhänge mit allen drei abhängigen Variablen aufweisen. Die "Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben" hängen zwar mit der emotionalen Erschöpfung signifikant positiv zusammen, allerdings vergleichsweise weniger stark als die "primäraufgabenbezogenen Belastungen" und die "Belastungen durch unterrichts- bzw. schülerinnenbezogene Aufgaben". In Bezug auf die Klientenaversion und die Distanzierung ergeben sich für die "Belastungen durch schulsystembezogene Aufgaben" keine signifikanten Zusammenhänge. Befragt man die Lehrkräfte, welche Aufgaben sie gerne an Dritte delegieren möchten (Kunze, 2005; Ulich et al., 2003), nennen diese i.d.R. eben diese schulsystembezogene Aufgaben. Als Ursache für die Delegationswünsche nennen die

Lehrkräfte einerseits den Grund, diese Aufgaben gehörten nicht zur Lehrkräftetätigkeit, ein Hinweis auf das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte. Andererseits wird oft berichtet, diese Aufgaben führten zu starken Zusatzbelastungen (vgl. Kunze, 2005), eine Einschätzung, welche aufgrund der vorliegenden Analyse, insbesondere im Vergleich mit den Primär- und Sekundäraufgaben, nur bedingt empirisch gestützt werden kann.

In einem zweiten Schritt wurden in einer weiteren Regressionsanalyse diejenigen neu eingeführten Belastungsquellen eingeführt, die sich auf verschiedene Schulsystemebenen beziehen lassen. Zusätzlich wurden hier die Belastungsbereiche "Infrastruktur und Arbeitsmittel" sowie "Arbeitshaltung/Bildschirmarbeit" einbezogen (vgl. Tabelle 8.12).

Tabelle 8.12: Hierarchische multiple Regressionsanalyse auf emotionale Erschöpfung, Schüler/innenaversion und Distanzierung (Missings listwise)

	Emotionale Erschöpfung		Schüler/innenaversion		Distanzierung	
	β_{final}	ΔR^2	β_{final}	ΔR^2	β_{final}	ΔR^2
1. Geschlecht	.04	.311***	.14 ***	.065***	.20 ***	.050***
Alter	-.12 *		-.08		-.03	
Dienstalter	.02 **		.05		-.04	
Distanzierungsfähigkeit	-.24 ***		-.06 +		.08	
Verausgabungsbereitschaft	.22 ***		-.01		.03	
2. Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen	.09 **	.143***	.05	.130***	.03	.086***
Organisation, Kooperation, Führung	.07 *		.05		.10 *	
Unklare Regelungen Kerngeschäft - Zusatzaufgaben	.08 *		-.01		.00	
Klassenmerkmale	.12 ***		.12 **		.05	
Wenig Feedback	.09 **		.17 ***		.10 *	
Soziale Isolation / Einzelkämpfertum	.13 ***		.14 ***		.09 *	
Berufliches Image und Prestige	.09 **		.09 *		.12 **	
Infrastruktur und Arbeitsmittel	-.02		-.02		-.01	
Arbeitshaltung / Bildschirmarbeit	.05		.04		.04	
R^2 total		.454		.195		.136
F		42.0***		12.2***		7.8***

Anmerkungen. N = 723 (missing listwise). *p < .05; **p < .01; ***p < .001.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem zwar mit Erschöpfungssymptomen im Zusammenhang stehen, dass sie aber möglicherweise

weniger starke Auswirkungen auf die eher schülerInnenbezogenen Bereiche Aversion und Distanzierung haben.

Betrachtet man die Aspekte, die sich stark auf die Schulorganisation und Kooperation an Schulen beziehen (Organisation, Kooperation, Führung; unklare Regelungen, unklarer Auftrag), zeigen sich zwar signifikante Zusammenhänge mit den abhängigen Variablen. Die Belastungsbereiche, die sich als *Folge* typischer Organisations- und Kooperationsformen an Schulen ergeben (soziale Isolation; mangelndes Feedback), zeigen allerdings vergleichsweise deutlichere Zusammenhänge. Dies deutet darauf hin, dass in Schulentwicklungsprojekten evtl. vermehrt Zeit dafür investiert werden sollte, um die Folgen typischer Schulorganisationen für die einzelnen Lehrkräfte aufzuzeigen.

Die Einschätzungen zum Image und Prestige der Lehrkräfte zeigen interessanterweise ebenfalls mit allen drei abhängigen Variablen signifikante Zusammenhänge.

Die Belastungen durch Infrastruktur und Arbeitsmittel sowie durch die Arbeitshaltung/Bildschirmarbeit stehen in der vorliegenden Analyse in keinem signifikanten Zusammenhang mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung.

Die dargestellten Post-Hoc Analysen liefern erste Evidenz dafür, dass sich die Analyse von Belastungen im Lehrkräfteberuf auf verschiedene Schulsystemebenen beziehen sollte. Zusätzlich wird deutlich, dass die Unterscheidung verschiedener Aufgabenbereiche für die Analyse einen Zusatznutzen bieten kann. Diese Ergebnisse sind insofern vorläufig, als die befragten Belastungsbereiche keinem einheitlichen theoretischen Rahmen folgen.

Aus der Perspektive der Belastungsoptimierung ergeben sich Hinweise darauf, dass bei der Schulgestaltung grosse Vorsicht geboten ist, wenn man die Vorschläge der Lehrkräfte unreflektiert umsetzen will. Auffallend ist z.B. die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Interviewauswertungen des Lehrkräfteprojekts-Land (hohe Belastungsrelevanz der Zusatzaufgaben im Vergleich mit den Kernaufgaben) einerseits (Kunze, 2005) und der hier gefundenen Burnoutrelevanz verschiedener Aufgabentypen andererseits. Obwohl die Vorschläge der Betroffenen selbstverständlich ernst genommen werden müssen, gilt es die Zusammenhänge zwischen möglichen Formen der Schulorganisation und der Kooperation, der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeiten und daraus resultierender Konsequenzen (z.B. Regulationsbehinderungen, Emotionsregulation), damit zusammenhängend mögliche Entlastungsfunktionen der schulsystembezogenen Aufgaben, sowie relevante Erkenntnisse zur Entstehung von Fehlbeanspruchungen, deutlicher herauszuarbeiten. Dasselbe gilt für die Forschung im Bereich Lehrkräftebelastung. Es erscheint vielversprechend, eher soziologisch orientierte organisationstheoretische Erkenntnisse verstärkt mit der arbeitspsychologischen Belastungsforschung in Verbindung zu bringen.

9 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION: TEILSTUDIE 2

Die in Teilstudie 1 eingesetzten Operationalisierungen der Belastungen und Ressourcen erfolgte weitgehend kontextunspezifisch; typische Merkmale personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten und damit verbundene organisationale Rahmenbedingungen wurden nur am Rande thematisiert. In der zweiten Teilstudie wurden einige dieser Besonderheiten unter besonderer Berücksichtigung der Lehrkräftetätigkeit einbezogen. Grundsätzlich wurde argumentiert, dass eine burnoutrelevante Analyse der Tätigkeit von Lehrkräften nach dem Einbezug verschiedener Systemebenen bzw. einer Unterscheidung verschiedener Aufgabentypen verlangt. Die Grundlage für die Analysen der Teilstudie 2 bildete eine Lehrkräftestichprobe eines schweizerischen Landkantons.

Zunächst wurde wie in Teilstudie 1 untersucht, ob sich in Abhängigkeit verschiedener Kontrollvariablen relevante Mittelwertunterschiede ergaben. Die Ergebnisse zeigten, unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Lehrkräftestichprobe aus Teilstudie 1, tendentiell folgende Trends: männliche Lehrkräfte, ältere Lehrkräfte und Lehrkräfte mit Vollzeitstellungen berichteten vergleichsweise etwas höhere Belastungswerte, etwas geringere Ressourcen und Gratifikationen sowie etwas höhere Werte bei den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung.

Als Grundlage für die weiterführenden Pfadanalysen diente das in Teilstudie 1 erarbeitete Arbeitsmodell. Aufgrund der Ergebnisse der Analysen der ersten Teilstudie wurde zunächst überprüft ob sich das Arbeitsmodell vereinfachen liess. Als Konsequenz dieser Analysen wurden die Pfade zwischen der Ganzheitlichkeit bzw. der sozialen Unterstützung und der Distanzierung sowie zwischen der quantitativen Überforderung bzw. der sozialen Belastungen und der Distanzierung restringiert. Das resultierende Modell diente als Basismodell für die erweiterten Pfadanalysen. Vergleicht man die Zusammenhänge des abschliessenden Arbeitsmodells aus Teilstudie 1 (Lehrkräftestichprobe) mit dem Basismodell aus Teilstudie 2, ergeben sich zunächst ähnliche Muster. Die deutlichsten Zusammenhänge ergaben sich für beide Stichproben zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung, gefolgt von den entsprechenden Zusammenhängen mit der SchülerInnenaversion. Das sparsamere Basismodell aus Teilstudie 2 zeigte zudem auch relativ stabile Zusammenhänge zwischen den im Modell verbliebenen Belastungen (qualitative Über- bzw. Unterforderung) und der Distanzierung. Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Anforderungen/Ressourcen und der Distanzierung zeigte sich über die zwei Teilstudien hinweg bei den Lehrkräften nur ein konsistent gefundener Zusammenhang: Anforderungsmerkmale stehen in einem signifikant negativen Zusam-

menhang mit der Distanzierung.

Bei näherer Betrachtung einzelner Zusammenhänge wurden auch Unterschiede zwischen den beiden Lehrkräftestichproben sichtbar. In Teilstudie 2 ist der Zusammenhang zwischen der qualitativen Unterforderung und der Erschöpfung im Unterschied zur Teilstudie 1 unbedeutend, der entsprechende Zusammenhang mit der qualitativen Überforderung ist dagegen hinsichtlich der Höhe deutlicher. Insgesamt sind auch die Zusammenhänge zwischen der qualitativen Unterforderung bzw. der quantitativen Überforderung und der Schülerinnenaversion in Teilstudie 2 vergleichsweise etwas schwächer. Die Zusammenhänge zwischen den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung sind dagegen hinsichtlich Richtung und Höhe bemerkenswert stabil.

Die weiterführende pfadanalytische Überprüfung des Basismodells erfolgte auf der Grundlage verschiedener theoretischer Bezüge. In Anlehnung an Weick (1976) wurde zunächst argumentiert, dass es sich bei Bildungsinstitutionen um lose gekoppelte Systeme handelt, wobei sich das Ausmass der losen Koppelung durch das Verhältnis der Ansprechbarkeit bzw. Empfindlichkeit (*responsiveness*) von Systemelementen für äussere Einflüsse einerseits und deren Eigenständigkeit (*distinctiveness*) bzw. deren Möglichkeiten zum unabhängigen Handeln andererseits ergibt. Da in staatlichen Schulen allerdings nach wie vor eine Vielzahl vorgegebener Handlungsanweisungen existieren, besteht die Annahme, dass die Organisation Schule durch ein Spannungsfeld zugleich loser und fester Koppelung geprägt ist. (vgl. Bormann 2002).

Auf der Basis dieser Grundlage wurde weiter ausgeführt, dass in Schulen auf verschiedenen Ebenen "begrenzte Responsivität" zu verzeichnen ist und dass die damit verbundene Unsicherheiten bzw. Ungewissheiten für das Handeln der Lehrkraft relevant sein können. Anders ausgedrückt wird das alltägliche Handeln der Lehrkraft durch Systemchwankungen und -störungen beeinflusst, deren Auftreten für die Lehrkräfte i.d.R. nicht vorhersehbar sind. Bei Lehrkräften geht es insbesondere um Schwankungen in den Austauschbeziehungen, die auf die eingeschränkte Responsivität anderer Akteure zurückzuführen sind. Lose Koppelung kann in diesem Sinne auf drei Ebenen belastungsrelevant werden: Erstens auf der Ebene des Unterrichts, zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern. Schüler *können* die Anweisungen der Lehrkräfte umsetzen, aber sie werden auch Möglichkeiten finden, diese Anweisungen zu umgehen, sie *müssen* sich also nicht vollumfänglich den Zielen und Erwartungen der Lehrkräfte unterordnen; zweitens auf der Ebene der Einzelschule, zwischen Lehrkräften und dem Kollegium bzw. der Schulleitung. Lehrkräfte *können* z.B. gemeinsam Schulmaterialien erarbeiten und Ziele entwickeln, sie *müssen* dies aber nicht tun; das Kollegium *kann* auf Vorschläge einzelner Lehrkräfte eingehen, es ist aber *nicht* dazu verpflichtet. Sowie drittens

auf der Ebene der Elternarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern. Lehrkräfte *können* Anregungen von Eltern annehmen, sie *müssen* diese aber nicht vollumfänglich umsetzen. Umgekehrt *können* Lehrkräfte Eltern auf Defizite der Schüler, z.B. im Sozialverhalten, hinweisen. Ihre Möglichkeiten der Einflussnahme auf das private Umfeld sind aber begrenzt, Eltern *müssen* Ratschläge von Lehrkräften nicht annehmen. Im Zusammenhang mit der begrenzten Responsivität kann aus Sicht der Lehrkraft mittelfristig das Gefühl entstehen, nicht in ausreichendem Masse für ihre Arbeit einen Gegenwert zu erhalten, z.B. durch Anerkennung ihrer Arbeit, durch konstruktives Feedback oder durch das Engagement der Schülerinnen und Schüler. Anders ausgedrückt kann ein Gefühl mangelnder Reziprozität entstehen.

Auf der Ebene der Einzelschule werden durch die eben beschriebenen Prozesse insbesondere die Koordinationsmechanismen und die Möglichkeiten zu kooperativer Arbeit beeinflusst. Gemäss Mintzberg (1979) wird Koordination in Bildungsinstitutionen dadurch gewährleistet, dass auf der Basis einer langen und anspruchsvollen Ausbildung sicher gestellt wird, dass die Lehrkräfte alltägliche Anforderungen professionell meistern können. Andere Koordinationsmechanismen, wie z.B. gemeinsame Zielsetzungen, erhalten demgegenüber weniger Gewicht. Im Zusammenhang mit diesen schultypischen Koordinationsmechanismen und damit zusammenhängender Merkmale der Schulorganisation werden u.a. auch die Möglichkeiten zu kooperativer Arbeit an Schulen eingeschränkt. Entlastung und Unterstützung auf der Basis kollektiver Regulationsmöglichkeiten sind nur begrenzt möglich.

Um zu überprüfen ob sich die bis hier beschriebenen Besonderheiten des Schulsystems mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung in Zusammenhang bringen lassen, wurde das Basismodell mit einem um die Belastungsquellen Gratifikationskrisen, (mangelnde) kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen und (mangelnde) prozedurale Gerechtigkeit erweiterten Modell verglichen. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigten, dass insbesondere die Gratifikationskrisen und eingeschränkt die (mangelnde) kollektive Selbstwirksamkeit mit den Fehlbeanspruchungen, nicht aber mit der Distanzierung, im Zusammenhang standen. Für die prozedurale Gerechtigkeit ergaben sich keine relevanten Zusammenhänge.

Die eingeschränkten Möglichkeiten zu kooperativer Arbeit werden an Schulen dadurch verstärkt, dass der Unterricht hinter verschlossenen Türen stattfindet. Die damit verbundene objektive Intransparenz führt dazu, dass Lehrkräfte unterrichtsbezogene Schwankungen und Störungen weitgehend selber auffangen und regulieren müssen. Das heisst, auf der Ebene Primäraufgabe (Unterricht) bestehen weder eine gemeinsame Aufgabe

noch kollektive Regulationsmöglichkeiten. In Bezug auf den Unterricht sind nebst strukturellen Merkmalen der Schulklasse wie dem Unterricht im Klassenverband, der administrativen Zuordnung der Schüler zu Schulklassen und der Klassengrösse insbesondere die unterrichtsbezogenen Interaktionsprozesse belastungsrelevant. Die Primäraufgabe der Lehrkräfte ist mit dem Ziel einer Veränderung in den Schülerinnen und Schülern verbunden. Daraus abgeleitet wurde argumentiert, dass der Unterricht als *kooperativer Prozess* zu verstehen ist, der ohne Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler nicht gelingen kann. Dementsprechend müssen Störungen dieser Interaktionsprozesse als besonders belastungsrelevant angesehen werden.

Um zu überprüfen ob die mit diesen Interaktionsprozessen verbundenen Tätigkeitsmerkmale burnoutrelevant sein können, wurde ein weiteres Modell mit dem Basismodell verglichen. Einbezogen wurden einerseits unterrichtsbezogene Arbeitsunterbrechungen, als Beispiel für Regulationshindernisse, und andererseits emotionale Dissonanz, als psychisch belastendes Merkmal der Emotionsregulation. Für beide Belastungsquellen zeigten sich deutliche Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen, für die emotionale Dissonanz auch signifikante Pfadkoeffizienten mit der Distanzierung. Insbesondere die Zusammenhänge mit der Klientenaversion führten zu einer erheblichen Verbesserung der Varianzaufklärung in dieser endogenen Variable.

Die belastungsrelevanten Merkmale des Unterrichts müssen vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass Schülerinnen und Schüler ebenso wie Patientinnen und Patienten insofern nicht als "echte" bzw. gleichberechtigte Kooperationspartner angesehen werden können, als dass ihnen durch gesellschaftliche Normen ein Schonraum zugestanden wird, weil Lernprozesse eine hohe Konzentration auf sich selbst erfordern. In der Konsequenz heisst dies, dass der Unterricht einerseits ohne Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler nicht gelingen kann, andererseits aber auf der Seite der Schülerinnen und Schüler keine umfassende Verpflichtung zur Reziprozität vorhanden ist. Mit Bezug zu den oben ausgeführten theoretischen Grundlagen besteht also auch auf Ebene der Interaktion zwischen Lehrkräften und SchülerInnen begrenzte Responsivität. Gleiches gilt für die Elternarbeit, auch hier wurde argumentiert, dass nur eingeschränkt von einer Verpflichtung zur Responsivität der Interaktionspartner auszugehen ist.

Auch diese theoretischen Annahmen wurden pfadanalytisch überprüft. Die Ergebnisse zeigten zwar weniger hohe Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen, als bei den primäraufgabenbezogenen Belastungen und den Gratifikationskrisen zu verzeichnen waren, die Pfadkoeffizienten erreichten aber dennoch ein signifikantes Niveau.

Schliesslich wurde auf der Basis der Annahmen verschiedener Burnoutkonzepte zur Rolle von Personmerkmalen und der Arbeiten von Schaarschmidt und Kollegen

(Schaarschmidt & Fischer, 1997; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999) untersucht, inwiefern Indikatoren für ein (zu) hohes Engagement sowie das Ausmass individueller Selbstwirksamkeitserwartungen zusätzliche Erklärungskraft hinsichtlich der Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung bieten.

Die Distanzierungsfähigkeit und die Verausgabungsbereitschaft können auch als Indikatoren für adäquate Erholungsprozesse verstanden werden (Allmer, 1996; Kallus & Uhlig, 2001; Rau, 2001). Beide Indikatoren standen im überprüften Pfadmodell insbesondere in einem deutlichen Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung. Hinsichtlich der SchülerInnenaversion und der Distanzierung fanden sich nur für die Distanzierungsfähigkeit signifikante Pfadkoeffizienten. Bezüglich des letztgenannten Zusammenhangs mag es erstaunen, dass die Zusammenhänge nicht eine ähnliche Höhe erreichen, wie hinsichtlich der Erschöpfungsdimension.

Die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen standen schliesslich mit allen drei exogenen Variablen in einem deutlich signifikanten Zusammenhang. Ein Umstand, der die Bedeutung dieses Merkmals als personale Ressource unterstreicht.

Bezüglich der Ergebnisse für die Personmerkmale sollte berücksichtigt werden, dass alle drei Merkmale möglicherweise durch tätigkeits- und organisationsbezogenen Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Solange z.B. nicht klar wird, welche Aufgaben zur Tätigkeit der Lehrkräfte gehören bzw. wann die Aufgaben die Pflichten der einzelnen Lehrkraft übersteigen, sind insbesondere beruflich stark engagierte Personen gefährdet. Eine vertiefte Klärung der Aufgaben und des Pflichtenhefts der Lehrkräfte sollte hier trotz divergierender Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen vorangetrieben werden.

In Bezug auf die individuelle Selbstwirksamkeit muss berücksichtigt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur vor Burnout schützen können. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden ihrerseits u.a. durch Erfahrungen aus erfolgreich gemeisterten Situationen, durch Beobachtungslernen, oder aufgrund von sozialer Einflussnahme verstärkt (Bandura, 1998). Bandura weist selber darauf hin, dass damit situative Aspekte dazu beitragen können (oder verhindern können), dass Personen „Erfolg“ haben. Damit wird auch deutlich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen im Prinzip beeinflussbar sind. Strukturelle Merkmale der Tätigkeit und der Organisation spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Bis hier wurde dargelegt, dass Belastungen aufgrund typischer Koordinations- und Kooperationsmerkmalen an Schulen (Schulhausebene), aufgrund von Belastungen die mit der Primäraufgabe und insbesondere mit den dort ablaufenden Interaktionsprozessen

zusammenhängen (Unterrichtsebene) und aufgrund von Merkmalen der einzelnen Lehrkraft (Personenebene) mit Fehlbeanspruchungen und mit Distanzierungstendenzen zusammenhängen können. In den theoretischen Grundlagen der Teilstudie 2 wurde aber deutlich gemacht, dass Lehrkräfte neben der Primäraufgabe Unterricht weitere Aufgaben wahrzunehmen haben. Mit Bezug zum soziotechnischen Systemansatz wurden z.B. die Unterrichtsvor- und Nachbereitung, die Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien, die Korrektur von Klassenarbeiten, aber auch die Elternarbeit als Sekundäraufgaben bzw. unterrichtsbezogene Aufgaben definiert. Als dritter Aufgabentyp wurden schulsystembezogene Aufgaben wie z.B. Betreuungsaufgaben, administrative Aufgaben und Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung identifiziert.

Um zu überprüfen ob sich diese Aufgabentypen, als Ergänzung zur strukturell-ebenen-spezifisch orientierten Betrachtung des Schulsystems, auch in unterschiedlichen Zusammenhängen mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung widerspiegeln, wurden einige Post-Hoc Analysen vorgenommen. Zunächst durchgeführte Faktoranalysen lieferten erste Evidenz dafür, dass Belastungsfaktoren identifiziert werden können, die den verschiedenen Aufgabentypen zuordenbar sind. Diese Faktoren liessen sich zudem von den Belastungen auf Ebene Schulhaus (Organisation, Kooperation, Führung) und von Umgebungsbelastungen trennen. Eine Unterscheidung zwischen sekundäraufgabenbezogenen Belastungen und Klassenmerkmalen liess sich faktoranalytisch nur bedingt vornehmen.

Danach durchgeführte Regressionsanalysen zeigten, dass insbesondere der Faktor „Belastungen durch unterrichts- bzw. schülerInnenbezogene Aufgaben“ über die primäraufgabenbezogenen Belastungen hinaus deutliche Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung aufwies. Die schulsystembezogenen Aufgaben, die von den Lehrkräften i.d.R. als besonders belastungsrelevant eingestuft werden, standen dagegen in einem deutlich schwächeren Zusammenhang mit den abhängigen Variablen. Weitere Regressionsanalysen zeigten, dass die *Folgen* struktureller Merkmale (soziale Isolation, mangelndes Feedback) der Schulorganisation insgesamt deutlicher mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung im Zusammenhang standen, als die Einschätzung der Lehrkräfte zur belastenden Wirkung dieser strukturellen Merkmale selber.

Die Ergebnisse der zweiten Teilstudie liefern insgesamt Evidenz dafür, dass eine burnoutrelevante Analyse der Lehrkräftetätigkeit an Aussagekraft gewinnt, wenn über die Berücksichtigung kontextunspezifischer Belastungen und Ressourcen hinaus verschiedene Schulsystemebenen und Aufgabentypen unterschieden werden.

10 GESAMTDISKUSSION

Da die beiden Teilstudien bereits einzeln diskutiert worden sind, erfolgt die Gesamtdiskussion der Ergebnisse in summarischer Form. Danach werden Stärken und Schwächen der Untersuchung dargestellt. Zum Schluss werden einige Überlegungen zu Gestaltungsmassnahmen an Schulen gemacht, insbesondere mit dem Fokus der Vermeidung von Burnout. Aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten wird dabei v.a. der Schulkontext thematisiert.

In Teilstudie 1 wurde die Plausibilität eines Arbeitsmodells zur Entstehung von Fehlbeanspruchungen bei personenbezogenen Dienstleistungstätigkeiten überprüft. Untersucht wurden die Zusammenhänge zwischen Über- bzw. Unterforderungsmerkmalen, sozialen Belastungen, Anforderungen und Ressourcen einerseits sowie den Fehlbeanspruchungen emotionale Erschöpfung und Klientenaversion bzw. Distanzierungstendenzen andererseits. Durch den Einbezug mehrerer Stichproben wurde darüber hinaus die Stabilität des Modells überprüft. Die vier Stichproben stammen aus dem Spital- und dem Schulkontext. Das heisst, es wurde versucht ein stabiles Modell zu entwickeln, das über unterschiedliche personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten hinweg Anwendung finden kann.

Die bezüglich Richtung und Höhe deutlichsten Zusammenhänge zeigten sich zwischen den Belastungen und der emotionalen Erschöpfung, wobei für die quantitative Überforderung die stabilsten Ergebnisse resultierten. Diese Ergebnisse bedeuten zunächst eine Bestätigung vielfach berichteter Resultate der Burnoutforschung. Die Ergebnisse unterstützen zudem die Annahme, dass die emotionale Erschöpfung als Kernkomponente des Burnout betrachtet werden kann.

Weiterführende Analysen zeigten, dass die Belastungen über die emotionale Erschöpfung hinaus signifikante Zusammenhänge mit aversiven Gefühlen gegen Klientinnen und Klienten aufwiesen. Damit bestätigt sich, dass bei Burnoutanalysen im Kontext personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten neben der emotionalen Erschöpfung auch aversive Tendenzen einzubeziehen sind. Interessanterweise werden unkooperatives und aggressives Klientenverhalten, z.B. im Bereich Altenpflege und Sozialarbeit, seit einiger Zeit verstärkt untersucht (Menckel & Viitasara, 2002; Büssing & Höge, 2004). Umso mehr stellt sich die Frage, warum umgekehrt aversive Gefühle der Dienstleistenden gegenüber Klientinnen und Klienten nicht stärker thematisiert werden; es ist naheliegend, dass solche Gefühle nicht zuletzt als Reaktion auf unkooperative oder aggressive Verhaltensweisen entstehen können.

Hinsichtlich der Modellannahmen zu den Zusammenhängen zwischen den Belastungen und der Distanzierung konnten in dieser Untersuchung keine über die Stichproben hinweg stabilen Zusammenhänge gefunden werden. Eine Ursache für diesen Befund liegt möglicherwei-

se in unterschiedlichen tätigkeitsbezogenen und organisationalen Rahmenbedingungen (z.B. Handlungs- und Entscheidungsspielräume), die es in unterschiedlichem Masse zulassen, sich von den Klientinnen und Klienten zu distanzieren. Zudem stellt sich die Frage ob das Distanzierungskonzept unterschiedliche Prozesse, verbunden mit unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten beinhaltet. Die nur moderate Reliabilität der neu gebildeten Distanzierungsskala würde diese Vermutung unterstützen. Noch grundsätzlicher kann man die Frage nach der Bedeutung der Distanzierungs- bzw. Depersonalisationsdimension stellen. So wird bereits bei Maslach (1982) nicht unmissverständlich klar ob es sich bei der Depersonalisation um eine defensive Bewältigungsstrategie handelt oder eher um eine Einstellung. Der Bezug zum Konzept der distanzierten Anteilnahme spricht eher für die erstgenannte Annahme. Folgt man dieser Argumentationslinie, ergeben sich vielfältige Bezüge zur Bewältigungsforschung sowie zur Auftrags-Auseinandersetzungskonzeption von Richter und Hacker (1998). Versteht man dagegen Depersonalisierung als negative und zynische Haltung gegenüber den zu betreuenden Personen, spricht dies für die zweite Interpretation, mit den entsprechenden Bezügen zur Einstellungsforschung. Hinsichtlich der Entwicklungsgeschwindigkeit ist davon auszugehen, dass sich eine Abwendung von den Klientinnen und Klienten im Sinne einer Bewältigungsstrategie relativ schnell entwickeln kann. Dies kann kurzfristig funktional sein, um mit hohen Belastungen umzugehen. Längerfristig angewendet dürfte dieses Verhalten aber mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Problemen mit SchülerInnen, Eltern und Kolleginnen bzw. Kollegen führen. Die allmähliche Bildung negativer Attitüden gegenüber Klientinnen und Klienten, verbunden mit Desinteresse, Gleichgültigkeit und Zynismus, also eine Einstellungsänderung, bedeutet möglicherweise mittelfristig eine viel fundamentalere Bedrohung für das professionelle Handeln der betroffenen Person. Ob die Depersonalisation letztlich mit einer der beiden Perspektiven oder gar mit einer Kombination der beiden verbunden ist, bleibt damit immer noch offen. Möglicherweise ist es sinnvoll, erst dann von einer für Burnout konstitutiven Dimension zu sprechen, wenn beide Tendenzen aufgetreten sind. In Bezug auf defensive Bewältigungsstrategien stellt sich zudem die Frage, wie ein noch funktionales Bewältigungsverhalten von disfunktionalen Bewältigungsversuchen unterschieden werden sollte. In der Burnoutdiskussion besteht interessanterweise insbesondere im Zusammenhang mit den Vorschlägen zu den Entstehungsprozessen eine Tendenz, von einer defensiven Bewältigungsstrategie auszugehen. Dass diese Annahme aber in den entsprechenden Modellen nicht konsequent überprüft worden ist, wird durch folgendes Zitat von Taris et al. (2005, S. 243) deutlich.

"In most of the studies ... depersonalization is considered to be a coping strategy. For instance, Leiter and Maslach (1988) consider depersonalization as 'an attempt to cope with working with difficult and demanding clients and the resulting feelings of exhaustion' (Van Di-

erendonck et al., 2001, p. 42). Lee and Ashforth (1996, p. 123) propose that depersonalization is a form of 'defensive coping' that should be interpreted in terms of Lazarus and Folkman's (1984) stress-strain-coping-self-evaluation process. Golembiewski, Boudreau, Munzenrider, and Luo (1996) argue that depersonalization develops as a (dysfunctional) means of coping in stressful situations. As most researchers agree that depersonalization should be considered to be a coping strategy, it is remarkable that none of the three models discussed so far explicitly treats depersonalization as such."

Bringt man schliesslich die Depersonalisationsdimension mit der Erschöpfungsdimension in Zusammenhang, stellt sich die Frage nach der Wirkrichtung zwischen diesen Dimensionen. Einerseits ist es möglich, dass sich Depersonalisation als Schutzreaktion auf zunehmende Erschöpfungsgefühle entwickelt, eine in der Burnoutforschung weit verbreitete Annahme. Andererseits zeigen die theoretischen Ausführungen und partiell auch die empirischen Ergebnisse dieser Studie, dass sich Depersonalisation evtl. auch parallel zu oder gar vor der emotionalen Erschöpfung entwickeln kann. Die Ergebnisse von Taris et al. (2005) machen zudem deutlich, dass auch reziproke Prozesse zwischen diesen beiden Burnoutdimensionen denkbar sind.

Die bis hier geführte Diskussion zur Depersonalisationsdimension betreffen auch die Befunde zum letzten Teil der Modellannahmen: die Annahme eines negativen Zusammenhangs zwischen den Anforderungen/Ressourcen und der Distanzierung. Die Annahmen dieses Teils des Arbeitsmodells konnten in weiten Teilen nicht bestätigt werden. Interessanterweise konnten allerdings bei den beiden Lehrkräftestichproben die Modellannahmen zu den negativen Zusammenhängen zwischen den Anforderungsmerkmalen und der Distanzierung besser bestätigt werden als die entsprechenden Zusammenhänge mit den organisationalen Ressourcen. Unabhängig von den eben besprochenen grundsätzlichen Problemen mit dem Depersonalisationskonzept wurden bereits bei der Besprechung der entsprechenden Befunde in Teilstudie 1 einige Vermutungen zu möglichen Ursachen geäussert. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, dass der Einfluss interindividueller Differenzen bzw. demografischer Merkmale wie Alter und Geschlecht zu den inkonsistenten Ergebnissen geführt haben. In der vorliegenden Arbeit wurden aufgrund der Komplexität der überprüften Modelle keine zusätzlichen Kontrollvariablen eingeführt bzw. Interaktionen überprüft. Möglicherweise werden die schwachen Zusammenhänge auch durch die teilweise recht hohen Korrelationen zwischen den Belastungs- und den Ressourcenskalen beeinflusst (Multikollinearitätsprobleme). Schliesslich ist denkbar, dass aufgrund der kontextunspezifischen Operationalisierung der Anforderungs- und Ressourcenskalen keine stabilen Zusammenhänge mit der klientinnenbezogenen Distanzierungsdimension gefunden werden konnten. Die unspezifische Opera-

tionalisierung führte u.U. dazu, dass die Ressourcenskalen eine relativ hohe Fehlervarianz aufgrund individueller Differenzen bei der Interpretation der Items beinhalten. Bei den Zusammenhängen zwischen den ebenfalls kontextunspezifischen Belastungen und der spezifisch klientenbezogenen Aversion führte dies allerdings zu vergleichsweise stabileren Ergebnissen.

Wurde in der ersten Teilstudie der Zusammenhang zwischen allgemeinen Über- und Unterforderungsmerkmalen, Anforderungen und Ressourcen bzw. Burnout hergestellt, und dabei auch die Bedeutung der um die Klientenaversion erweiterten Burnoutdimensionen und möglicher Entwicklungsprozesse thematisiert, ging es in der zweiten Teilstudie verstärkt darum, der Lehrkräftetätigkeit und damit den kontextspezifischen Entstehungsbedingungen für Burnout verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen. Dabei wurden zunächst eher organisationstheoretisch begründete Bezüge hergestellt; z.B. wurden das Konzept der losen Koppelung (Weick, 1976) und möglicherweise daraus entstehende Konsequenzen (begrenzte Responsivität, mangelnde Reziprozität, Gratifikationskrisen) eingeführt. Hinsichtlich der Primäraufgabe Unterricht wurden u.a. arbeitspsychologische Konzepte zu Regulationshindernissen im Unterricht (Krause, 2002) und zur Emotionsregulation (Brucks, 1998) einbezogen. Schliesslich wurden auch Verhaltensmuster von Lehrkräften thematisiert (Schaarschmidt et al., 1999). Insgesamt wurde postuliert, dass eine burnoutrelevante Untersuchung der Lehrkräftetätigkeit eine Mehrebenenanalyse und eine Unterscheidung verschiedener Aufgabentypen notwendig macht. Die Ergebnisse der Teilstudie 2 machen deutlich, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der untersuchten Tätigkeiten für die Burnoutforschung von Bedeutung ist.

Tatsächlich zeigten die empirischen Analysen interessante Zusammenhangsmuster zwischen Belastungen auf verschiedenen Systemebenen, unterschiedlichen Aufgabentypen und Burnout. Auf *organisationaler Ebene* scheinen z.B. Gratifikationskrisen und mangelnde kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen burnoutrelevant zu sein. Hier sind interessanterweise nicht nur Bezüge zur allgemeineren Erschöpfungsdimension sondern auch zur klientenbezogenen Aversionsdimension zu verzeichnen. Besonders deutliche burnoutrelevante Zusammenhänge zeigten sich in den Analysen der *primäraufgabenbezogenen Belastungen*. Die entsprechenden Pfadkoeffizienten gehörten hinsichtlich Höhe und Stabilität zu den wichtigsten potentiellen Prädiktoren für Burnout. Die *Reziprozitätseinschätzungen* in Bezug auf Schülerinnen und Eltern, die unter direkter Bezugnahme zur Burnoutforschung in die Analysen einbezogen worden sind, zeigten ebenfalls signifikante burnoutrelevante Zusammenhänge, wenn auch etwas weniger deutlich als bei den eben besprochenen Belastungen in der Primäraufgabe. Die Ergebnisse zu den *Personmerkmalen* lassen schliesslich darauf schliessen, dass trotz der Hinwendung der Burnoutforschung zu organisationalen Belas-

tungsquellen die Rolle der Person keineswegs unterschätzt werde sollte. Hier ergeben sich u.a. interessante Bezüge zur Erholungsforschung.

Die Post-Hoc Analysen zeigten schliesslich, dass es sinnvoll ist, nicht von *der* Aufgabe von Lehrkräften zu sprechen. Eine Unterscheidung zwischen der Primäraufgabe Unterricht, schülerinnen- und unterrichtsbezogenen Aufgaben sowie schulsystembezogenen Aufgaben scheint sinnvoll zu sein. Aufgrund der Analyseergebnisse lassen sich dementsprechend nicht nur ebenenspezifische sondern auch aufgabentypspezifische Belastungen identifizieren. Die Analyseergebnisse zeigten, dass neben der Primäraufgabe auch die Sekundäraufgaben burnoutrelevant sein können. Die schulsystembezogenen Aufgaben zeigten dagegen, entgegen der Einschätzung vieler Lehrkräfte, weniger deutliche Zusammenhänge mit den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung.

10.1 Stärken der Untersuchung

Die Stärke der Teilstudie 1 ist darin zu sehen, dass für die Überprüfung des Arbeitsmodells mehrere Stichproben einbezogen werden konnten. Damit wurde die Stabilität des Arbeitsmodells einer relativen strengen Überprüfung unterzogen (Byrne, 2001). Durch dieses Vorgehen wird die Wahrscheinlichkeit vermindert, dass die Ergebnisse aufgrund idiosynkratischer Merkmale der Stichproben zustande gekommen sind.

Eine weitere Stärke ist darin zu sehen, dass die einbezogenen Stichproben insofern als homogen gelten können, als alle dem Bereich personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten zuordenbar sind. Das heisst, dass die Stichproben hinsichtlich grundsätzlicher Dimensionen (z.B. hinsichtlich der Primäraufgabe) ähnliche Besonderheiten aufweisen. Gleichzeitig kann aufgrund der unterschiedlichen organisationalen Rahmenbedingungen und der damit verbundenen Heterogenität der Stichproben überprüft werden, ob sich die Zusammenhangsmuster trotz dieser spezifischen Besonderheiten finden lassen. Dieses Vorgehen entspricht weitgehend auch Vorschlägen aus der Stressforschung, wonach es für viele Fragestellungen zielführender ist, in Untersuchungsdesigns anstelle einer einzigen tätigkeitsübergreifenden Stichprobe mehrere sogenannte "wohl-definierte" tätigkeitsspezifische Stichproben einzubeziehen (Kristensen, 1996). Allerdings muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass sich die Lehrkräftestichprobe aus Teilnehmenden sehr unterschiedlicher Schulen zusammensetzt. Insofern kann hier nur bedingt von einer "wohl-definierten" Stichprobe gesprochen werden, zumindest hinsichtlich organisationaler Besonderheiten.

Inhaltlich bedeutet die Ergänzung der Distanzierungstendenzen um eine Dimension, die aversive Tendenzen der Dienstleistungstätigen berücksichtigt, möglicherweise eine sinnvolle Perspektivenerweiterung für die Burnoutforschung. Die deutlichen Zusammenhänge mit ver-

schiedenen Belastungsmerkmalen bedeuten ein wesentliches Ergebnis der Teilstudie 1. Zudem wurde versucht, die postulierten Zusammenhangsmuster zwischen den Belastungen, Anforderungen und Ressourcen bzw. den Fehlbeanspruchungen und der Distanzierung auch hinsichtlich der angenommenen Entstehungsprozesse zu begründen. In Bezug auf die einbezogenen Belastungen wird deutlich, dass bei Analysen von Tätigkeiten in Expertenorganisationen neben Überforderungsmerkmalen auch Unterforderungsmerkmale eine gewisse Rolle spielen können. Dies mag aus der Sicht des professionellen Selbstverständnisses von "Expertinnen und Experten" nicht unmittelbar einleuchtend sein. Möglicherweise sind aber personenbezogene Dienstleistungstätigkeiten „auch einförmig insofern, als sie zwar an wechselnden Menschen ausgeübt [werden], aber dabei gleichartige Arbeitstätigkeiten mit zum Teil geringer Anregung häufig wiederkehren“ (Richter & Hacker, 1998, S. 148). Insofern können auch die Ergebnisse zur qualitativen Unterforderung als wichtiges Ergebnis der Teilstudie 1 gelten, allerdings unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die entsprechenden Zusammenhänge in Teilstudie 2 nicht repliziert werden konnten.

Den Analysen der Teilstudie 2 ging eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Lehrkräftetätigkeit voraus. Eine Stärke der zweiten Teilstudie ist in diesem Zusammenhang darin zu sehen, dass versucht wurde, die den durchgeführten Analysen zugrunde liegenden Konstrukte unter Bezugnahme zu Theorien und Konzepten auszuwählen, die für die Lehrkräftetätigkeit möglichst relevant sind. In diesem Zusammenhang hat sich auch die Unterscheidung verschiedener Systemebenen und Aufgabentypen als vielversprechend erwiesen. Insgesamt hat es sich als nützlich erwiesen, relevante Konzepte und Theorien verschiedener Fachbereiche für die Burnoutforschung nutzbar zu machen.

Eine weitere Stärke der Teilstudie 2 ist darin zu sehen, dass sich die neu einbezogenen Konstrukte in den Pfadanalysen gegen ein Arbeitsmodell bewähren mussten, das in Teilstudie 1 anhand von vier Stichproben überprüft worden ist, das heisst die Vor- und Nachteile des Arbeitsmodells waren gut bekannt.

Die relativ grosse Lehrkräftestichprobe der Teilstudie 2 hat es zudem möglich gemacht, für die Überprüfung der Pfadmodelle eine Kalibrierungs- und eine Validierungstichprobe zu bilden. Obwohl in diese Teilstudie nur eine Stichprobe einbezogen wurde, erfolgte durch die Teilung der Stichprobe eine Überprüfung der Modellstabilität.

10.2 Grenzen der Untersuchung und zukünftiger Forschungsbedarf

Die Aussagekraft beider Teilstudien wird dadurch begrenzt, dass sie ausschliesslich auf Fragebogendaten basieren. Dies kann dazu führen, dass die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen zu den Arbeitsbedingungen und den berichteten Fehlbeanspruchungen durch gemeinsame, methodisch bedingte, Varianzanteile erhöht werden (Zapf & Semmer, 2004). Zum Beispiel ist es möglich, dass bei gesundheitlich beeinträchtigten Personen auch die Einschätzung von Belastungen vergleichsweise gravierender ausfällt. Oder der Einfluss von Personmerkmalen wie z.B. negativer Affektivität beeinflusst sowohl die Belastungseinschätzung als auch Aussagen zum Befinden der Befragten.

Methodisch lassen sich damit entstehende Konfundierungsprobleme durch den Einsatz verschiedener Erhebungsmethoden für die unabhängigen und abhängigen Variablen reduzieren. Eine Möglichkeit für eine objektivierte Analyse der Arbeitsbedingungen bieten z.B. Tätigkeitsbeobachtungen. Auch im Lehrkräfteprojekt Land wurden 17 Tätigkeitsbeobachtungen durchgeführt. In diesen Beobachtungen konnte z.B. entsprechend den Ergebnissen der Teilstudie 2 gezeigt werden, dass im Unterricht relativ viele Regulationshindernisse zu verzeichnen sind. Bezüglich eines umfassenden Einbezugs der Beobachtungsergebnisse in die vorliegende Arbeit haben sich jedoch einige Bedenken ergeben. Mithilfe des erarbeiteten Analyseinstruments wurden sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte der Lehrkräftetätigkeit beobachtet. Quantitativ wurden z.B. die Kategorien Unterricht (lehren, fördern bzw. individualisieren, beaufsichtigen des schülerInnenzentrierten Lernens, Unterrichtsführung im Sinne von "Erziehungsarbeit", Umgang mit spezifischen Ereignissen), Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Administration / Verwaltung, schulbezogene Tätigkeiten (Information, Kommunikation, Kooperation), Elternarbeit, Persönliche Weiterbildung, Qualitätssicherung, Wege und Transporte, Pausen und Regenerationszeit usw. unterschieden. Als qualitative Bewertungskriterien wurden z.B. Ganzheitlichkeit, Anforderungsvielfalt, Möglichkeiten zur sozialen Interaktion, Autonomie, Zeitelastizität, Durchschaubarkeit der Arbeitsabläufe usw. eingeführt. Dieses Vorgehen lieferte projektbezogen einige sinnvolle Analyseergebnisse. Bezogen auf die wissenschaftliche Verwertbarkeit der Beobachtungen ergaben sich allerdings Grenzen. Hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Beobachtungsanteile müsste das Beobachtungsinstrument optimiert werden, die Operationalisierungen der einzelnen Konstrukte stellten sich teilweise als zu wenig konkret und verhaltensnah heraus. Möglicherweise ist es zukünftig sinnvoller, fokussiertere Instrumente einzusetzen. Für die Analyse von Regulationshindernissen im Unterricht hat z.B. Krause ein Verfahren (2002) vorgelegt.

Hinsichtlich der nicht unterrichtsbezogenen Beobachtungsanteile wurde deutlich, dass wesentliche Anteile der Lehrkräftetätigkeit nicht im Schulhaus sondern im privaten Umfeld stattfanden, diese Anteile konnten nicht beobachtet werden. Beobachtungen im privaten Umfeld sind insgesamt i.d.R. schwieriger durchzuführen als am Arbeitsplatz. Dadurch konnte nicht garantiert werden, dass ein repräsentativer Ausschnitt der Lehrkräftetätigkeit beobachtet worden war. Hinweise auf die Gesamtarbeitsbelastung sind dementsprechend nur bedingt zu erzielen. Zudem treten Belastungen wie z.B. schwierige Elternkontakte oder Kooperationshindernisse gegebenenfalls in unterschiedlichen, nicht vorhersehbaren Zeitintervallen auf (begrenzte Responsivität). Möglicherweise ergäbe sich durch eine Kombination von Fremdbeobachtungen und Selbstbeobachtungen (z.B. Tagebuchmethode) ein sinnvoller Lösungsansatz für dieses Problem.

Eine weitere Möglichkeit für die Abschwächung bzw. für eine Überprüfung von Konfundierungsproblemen ergäbe sich durch eine Kombination der Burnoutinstrumente mit der Analyse physiologischer Parameter, damit könnte gleichzeitig eine interessante Verbindung zur Forschung im Bereich der Rückstelleffekte (unwinding) hergestellt werden.

Eine weitere Einschränkung der Ergebnisse beider Teilstudien ist darin zu sehen, dass mit Ausnahme des Exkurses in Teilstudie 2 die Analysen auf Querschnittsdaten beruhen, Annahmen zu kausalen Zusammenhängen können damit zwar theoretisch begründet, nicht aber empirisch überprüft werden. Die im Exkurs 2 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass durch den Einbezug von Längsschnittdaten wesentliche zusätzliche Erkenntnisse gewonnen werden können. Allerdings sind auch Längsschnittanalysen nicht ohne Probleme. Einerseits können kausale Zusammenhänge nicht ohne weiteres überprüft werden, es können lediglich Hypothesen zugunsten anderer aufgegeben werden. In Bezug auf die Entstehungsprozesse von Burnout besteht zudem das Problem geeigneter Zeitintervalle für die Erhebungen (Zapf, Dormann & Frese, 1996). Damit ist ein weiterer kritischer Punkt bei beiden Teilstudien angesprochen. Bezogen auf die Entstehungsprozesse von Burnout und damit zusammenhängend die Annahmen zu den Wirkrichtungen zwischen den verschiedenen abhängigen Variablen wurde zwar eine theoretische Begründung dargestellt, die Annahmen können aber über explorative Analysen hinaus nicht überprüft werden. Auch hier wären andere Methoden nötig, z.B. wäre es denkbar, vermehrt Zeitreihenanalysen einzusetzen.

Eine bereits angesprochene Stärke der Teilstudie 2 gibt gleichzeitig Hinweise auf die Grenzen der Interpretierbarkeit der Ergebnisse. Durch den Bezug zu recht unterschiedlichen Konzepten, Systemebenen und damit verbunden unterschiedlichen Theorien, konnten die einzelnen Konzepte nicht vertieft empirisch untersucht werden. Die Emotionsarbeit beinhaltet z.B. nicht nur Belastungsmerkmale sondern auch Merkmale, die als Anforderungen zu be-

trachten sind, auch der Bereich der Regulation fremder Gefühle konnte nicht einbezogen werden. Die Ergebnisse der Teilstudie 2 haben diesbezüglich explorativen Charakter. Die Ergebnisse zu den einzelnen Systemebenen bedürfen zukünftig einer vertieften Betrachtung. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach adäquaten Erhebungsinstrumenten für die Durchführung burnoutrelevanter Fragebogenerhebungen im Schulkontext. Die Ergebnisse der Analysen geben deutliche Hinweise darauf, dass kontextspezifische gegenüber kontextunspezifischen Skalen zu deutlicheren und stabileren Forschungsergebnissen führen können. Insbesondere die Pfadanalysen und die Post-Hoc Analysen der Teilstudie 2 lassen es angeraten erscheinen, die Formulierung der entsprechenden Fragebogenitems möglichst aufgabenspezifisch bzw. ebenenspezifisch vorzunehmen, dadurch kann der Interpretationsspielraum bei der Beantwortung der Fragen bzw. die entsprechend zu verzeichnende Fehlervarianz, bedeutsam verringert werden. Dementsprechend sollte die Entwicklung kontextspezifischer Erhebungsinstrumente intensiviert werden, dies dürfte im übrigen auch für die Analyse anderer Tätigkeiten gelten.

Insbesondere die weniger gut bestätigten Teile des Arbeitsmodells aus Teilstudie 1 führten zudem zu einer Reihe von Fragen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit ohne adäquaten Einbezug tätigkeitsbezogener und organisationaler Rahmenbedingungen nicht vertieft überprüft werden können. Durch eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren könnten hier vertiefte Erkenntnisse gewonnen werden. Damit würde sich die Chance bieten, wesentliche Merkmale der Entstehungsbedingungen für Burnout besser verstehen zu können. In der Burnoutforschung sind derartige Bemühungen nur vereinzelt zu verzeichnen (Demerouti, 1999). Insgesamt wäre hier ein Bezug zu Mehrebenen-Analysen wie z.B. der MTO-Analyse sinnvoll. Auch wenn die MTO-Analyse nicht für den Schulbereich entwickelt worden ist, gibt sie dennoch wertvolle Hinweise für den Einsatz verschiedener Analysemethoden und die Unterscheidung verschiedener Systemebenen. Weiterführende Erkenntnisse ergäben sich in diesem Zusammenhang durch eine "ganzheitliche" Analyse von Schulen, unter Einbezug der lokalen Schulbehörden (vgl. dazu Ulich, Trachsler, Inversini, Wülser & Dangel, 2005; Wülser & Inversini, in Vorb.), der Schulhausebene, der Lehrkräfte sowie der Eltern und Schüler.

Die Prozessannahmen zur Entstehung von Burnout sind ebenfalls ohne eine Erweiterung der eingesetzten Forschungsmethoden (objektive Analysen, Prozessanalysen unter Einbezug von "Time-Sampling" und "Event-Sampling"-Methoden; physiologische Messungen) nur bedingt überprüfbar.

In der vorliegenden Arbeit wurden schliesslich nur Haupteffekte überprüft. Möglicherweise wäre die Überprüfung komplexerer Zusammenhangsmuster sinnvoll. Durch den Einbezug

nicht linearer bzw. interaktiver Hypothesen könnte z.B. das Verhältnis verschiedener Systemebenen hinsichtlich der Entwicklung von Burnout vertieft untersucht werden.

10.3 Implikationen für die Praxis

Die nachfolgend dargestellten Implikationen für die Praxis werden aus einer Perspektive der Burnoutprävention bzw. der Gesundheitsförderung vorgenommen. Die ökonomische Perspektive wird weniger einbezogen. Gestaltungsmassnahmen im Gesundheits- und Bildungsbereich sind natürlich mit der gesellschaftspolitischen Frage verbunden, wieviel diese Systeme kosten "dürfen". Andererseits zeigen z.B. Gestaltungsprojekte aus dem Spitalbereich (vgl. z.B. Peter & Ulich, 2003), dass in diesen Bereichen erhebliche Potentiale für die Effektivitäts- und Effizienzsteigerung vorhanden sind und dass die damit zusammenhängenden Massnahmen nicht zwingend mit einer ausgeprägten Erhöhung der Kosten verbunden sein müssen. Zudem können präventive und gesundheitsförderliche Massnahmen durchaus mit einer Steigerung der Effizienz einhergehen.

Da in der vorliegenden Arbeit der Lehrkräftetätigkeit am meisten Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wird bei der Darstellung der Implikationen auch der Schulbereich entsprechend fokussiert.

Allgemeine Überlegungen

In der Diskussion der Ergebnisse wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, dass eine burnoutrelevante Betrachtung von Schulsystemen eine Mehrebenenanalyse notwendig macht. Dementsprechend besteht auch auf verschiedenen Schulsystemebenen Gestaltungspotential. Massnahmen zur Belastungsoptimierung bzw. zur Ressourcenstärkung sollten nicht auf einzelne Schulsystemebenen begrenzt bleiben; effektive Interventionsprogramme sollten eine breitere Perspektive einnehmen, unter Berücksichtigung sowohl verhaltens- als insbesondere auch verhältnisorientierter Massnahmen. Die in der Grundausbildung der Lehrkräfte gewonnenen Wissensbestände und Kompetenzen, die damit verbundenen professionellen Normen und Standards sowie gesellschaftliche Überzeugungen zum Funktionieren der Schule können allerdings dazu führen, dass nicht alle Systemebenen als gleichermassen wichtig betrachtet werden. Für Lehrkräfte, als Expertinnen und Experten für pädagogische Prozesse, sind z.B. der Unterricht, die Vor- und Nachbereitung, die Leistungsbeurteilung sowie die Elternarbeit sehr wichtige Bereiche, organisationale Belange und Fragen der Kooperation werden dagegen weniger stark gewichtet. Dies kann dazu führen, dass gesundheitsförderliche Interventionen mit eingeschränktem Fokus erfolgen. Die Analysen der Teilstudie 2 zeigen zudem, dass die von den Lehrkräften als besonders bedeutsam eingestuften Belastungen nicht zwingend die stärksten Zusammenhänge mit Burnout aufweisen müssen. Gesundheitsförderliche Arbeits- und Organisationsgestaltung an Schulen verlangt

also einerseits nach einer vertieften Auseinandersetzung mit den potentiell gesundheitsförderlichen bzw. -schädlichen Wirkungen von Anforderungen, Belastungen und Ressourcen sowie möglichen Entstehungsprozessen für Burnout. Andererseits sollte auch eine Sensibilisierung für die verschiedenen gesundheitsrelevanten Aufgabenbereiche und Systemebenen stattfinden. In diesem Zusammenhang gilt es, insbesondere vor dem Hintergrund der Eigenheiten des schweizerischen Schulsystems, das potentielle Misstrauen der Lehrkräfte gegenüber einer Schule, die als Gesamtorganisation zu betrachten ist, mit den entsprechenden Anforderungen an Koordinations- bzw. Kooperationsprozesse, abzubauen und das Potential schulhausbezogener organisationaler Massnahmen zu verdeutlichen. Nur so können organisationale Unterstützungsangebote erarbeitet und implementiert werden, die der Entlastung und insbesondere auch der Vorbeugung gegen Burnout dienen.

Stärkung der unterrichtsbezogenen Kooperation

Die Analysen der vorliegenden Arbeit deuten darauf hin, dass ältere Lehrkräfte vergleichsweise stärker belastet sind, dies gilt u.a. auch für die qualitative Unterforderung. Jüngere Lehrkräfte berichten dagegen vergleichsweise höhere Werte bei der qualitativen Überforderung. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass die unterrichtsbezogenen Belastungen besonders stark mit den Fehlbeanspruchungen zusammenhängen. Dass z.B. die qualitative Überforderung jüngerer Lehrkräfte von hoher praktischer Relevanz ist, wird durch die Aussagen von Häscher (2003, S. 7) deutlich. Bei vielen Junglehrerinnen und -lehrern zeichnet sich ab, "dass der Eintritt in die Berufspraxis eher mit Problemen als mit der Umsetzung von erworbenen Kompetenzen verbunden sowie eher von Selbstzweifeln und von als stark erlebten Kompetenzdefiziten geprägt ist ... Die in dieser Phase der Unsicherheit und Verunsicherung entwickelten Handlungsstrategien und -muster haben voraussichtlich einen höheren Einfluss auf die weitere berufliche Entwicklung" als die Berufsausbildung selber. Durch eine Intensivierung der Kooperation im Unterrichtsbereich könnte hier möglicherweise eine win-win Situation geschaffen werden. Denkbar wäre die Schaffung von Lehrerteams mit jüngeren und älteren Lehrkräften. Ältere Lehrkräfte könnten dabei ihre Erfahrung einbringen und die jüngeren bei ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen; jüngere Lehrkräfte könnten aufgrund des insgesamt günstigeren Belastungsniveaus Ältere im Alltag wesentlich entlasten. Damit könnte teilweise auch dem Problem begegnet werden, dass offensichtlich der Unterricht selber besonders belastungsrelevant ist. Dazu käme, dass die unterrichtsbezogene Intransparenz partiell durchbrochen werden könnte. Diese präventive Massnahme wäre durchaus mit schulpolitischen Diskussionen in der Schweiz vereinbar; dort werden Formen des "Team-Teaching" bereits seit einiger Zeit diskutiert, u.a. im Zusammenhang mit der Einführung von Blockzeiten (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK, 2005).

Stärkung der klassenübergreifende Kooperation

In Bezug auf die eben besprochenen Vorschläge wären weiterführende Massnahmen vorstellbar, insbesondere verbunden mit dem Ziel der Stärkung klassenübergreifender Kooperation. Z.B. wäre es über die Bildung von Zweierteams hinaus denkbar, mehreren Lehrkräften (Lehrkräfteteams) die Verantwortung für mehrere Klassen zu übertragen, inklusive z.B. der Übertragung eines Budgets und der Verantwortung für den Unterricht, die Bereitstellung des Unterrichtsmaterials, die Administration, die Elternarbeit und die Sicherstellung der Kooperation mit anderen Lehrkräfteteams. Die Teams könnten um lokale Unterstützungssysteme, z.B. schulhausbezogene Sozialarbeit, ergänzt werden. Informelle Gespräche des Autors mit Lehrkräften, Pädagoginnen und Psychologen zeigten allerdings, dass ein derartig weitgehender Vorschlag auf beträchtliche Skepsis bezüglich der Umsetzbarkeit stossen dürfte. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler auf Stabilität und damit auf klar definierte Ansprechpersonen angewiesen seien. Andererseits sind ähnliche Vorschläge zumindest ansatzweise in der schulpolitischen Diskussion bereits präsent. Beispielsweise wurde vorgeschlagen, dass auf Primarschulebene "zwei Klassen durchwegs von drei Lehrkräften unterrichtet werden, die zusammen 260 Stellenprozente beanspruchen" (vgl. Aeberli & Landert, S. 26). Schliesslich dürften an kleineren Schulen mit nur wenigen Lehrkräften, die in der Schweiz noch weit verbreitet sind, zumindest informell ähnliche Konzepte im Alltag bereits gelebt werden. Die Einführung von Lehrkräfteteams würde schliesslich auch Massnahmen der differentiellen Arbeitsgestaltung (Ulich, 1978) besser ermöglichen.

In Teilstudie 1 zeigte sich weiterhin die Burnoutrelevanz der quantitativen Überforderung. Hier dürften strukturelle Merkmale (zunehmende Übernahme von schulsystembezogenen Aufgaben und Schulentwicklungsprojekte) ebenso eine Rolle spielen wie die vielfältigen, manchmal widersprüchlichen Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen und individuelle Bewältigungsstrategien. Die Erwartungshaltungen dürften allerdings nur bedingt, und wenn überhaupt, nur langfristig beeinflussbar sein. Präventive und gesundheitsförderliche Massnahmen bieten sich hier eher auf struktureller und individueller Ebene an.

Organisationsstruktur und "Professionalisierung" der Organisation

Auf struktureller Ebene sollte geprüft werden, ob sich die vielfältigen Aufgaben auf Schulsebene auch in einer entsprechenden Ressourcenausstattung widerspiegeln; insbesondere in einer Phase vielfältiger Schulentwicklungsprojekte sollte über eine Entlastung der Lehrkräfte nachgedacht werden. Allerdings darf das gesundheitsförderliche Potential rein ressourcenbezogener Massnahmen nicht überschätzt werden, Versuche mit Pensenreduktionen führen z.B. nicht immer zu einer spürbaren Entlastung der Lehrkräfte. Eine Stärkung

gesundheitsförderlicher Potentiale ist möglicherweise eher durch eine weiterführende "Professionalisierung" der Organisation Schule zu erzielen, verbunden mit einer Optimierung der Schulorganisation und des Schulmanagements. In Bezug auf eine typischerweise zu beobachtende *individuelle* Entwicklung der Lehrkräfte kommt Hascher (2003, S. 9) zu einem überraschend drastischen Fazit:

"Lehrpersonen entwickeln sich – das ist wohl unvermeidlich. Diese Entwicklung jedoch entzieht sich weitgehend ihrem Bewusstsein, ist eher als Adaptation denn als aktive Konstruktion zu bezeichnen und steht wenig im Dienste der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Herausforderungen und Schwierigkeiten (z.B. ein Unterricht mit einem rel. hohen Störungspotenzial, Unsicherheiten bei der Leistungsbeurteilung) interpretieren Lehrpersonen weniger als Entwicklungschancen, sondern eher als Bedrohungen. Sobald sie sich aber dem Unterricht und den schulischen Aufgaben gewachsen fühlen und sich aufgrund ihrer beruflichen Kompetenz mit weniger Schwierigkeiten konfrontiert sehen, beginnen sie sich zu langweilen, und der Gedanke, noch weitere 10 Jahre verharren zu müssen, führt sie bestenfalls in die 'Flucht nach vorne', häufig aber in resignative Zufriedenheit."

So drastisch dieses Zitat tönen mag, lenkt es den Blick doch bereits auf mögliche Widerstände von Lehrkräften gegen eine "ganzheitliche" Professionalisierung der Schule. Zu Gunsten der Lehrkräfte muss allerdings angeführt werden, dass in strukturellen Entwicklungsprojekten der letzten zwanzig Jahre teilweise relativ leichtfertig versucht wurde, Managementkonzepte aus der Privatwirtschaft unreflektiert auf den Bildungskontext zu übertragen, ein adäquater Einbezug schulischer Besonderheiten blieb zuweilen auf der Strecke (Edelstein, 2002; Strittmatter, 2002). Auch hinsichtlich verhältnisorientierter Massnahmen, die der Prävention und Gesundheitsförderung dienen sollen, ist davon auszugehen, dass sie nur nachhaltig umgesetzt werden können, wenn für die Lehrkräfte in ausreichendem Mass deutlich wird, dass die Interventionen mittelfristig eine Erleichterung für das Alltagsgeschäft Unterricht bedeuten. Mit Bezug zur Frage der Professionalisierung macht Hascher (2003, S. 10) schliesslich deutlich, dass eine Abkehr von der disziplinimmanenten Reduktion des Begriffs "professionelle Entwicklung" auf die individuelle Entwicklung der einzelnen Lehrkraft nötig sei. "Eine solche Abkehr würde eine theoretische Erweiterung bestehender Modelle unterstützen und es erlauben, professionelle Entwicklung in einen Gesamtkontext der Persönlichkeitsentwicklung (Felix Frei, Werner Duell & Christof Baitsch, 1984) zu stellen ... Wird professionelle Entwicklung vor einem solchen Hintergrund betrachtet, resultiert dies in einer Neukonzeption des Terminus 'berufliche Laufbahn' von Lehrer/innen, da ihre Berufstätigkeit weniger als Sackgasse, sondern auch als Lebensphase und ebenso als ein Sprungbrett verstanden werden könnte", z.B. in andere Berufsfelder. Eine so verstandene professionelle Entwicklung ist allerdings nur möglich, wenn Fragen der Aufgabenteilung und damit zusam-

menhängend der Kooperation an Schulen grundlegend zur Diskussion gestellt werden. Der in der Schweiz zu beobachtende Trend zur Einführung professioneller Führungsstrukturen bedeutet einen Schritt in diese Richtung. Diesbezüglich durchgeführte Entwicklungsprojekte zeigen durchaus erste Erfolge, sie bedürfen allerdings offensichtlich der sorgfältigen Einführung. Wenn die Lehrkräfte das Gefühl haben, Schulleitungen würden "von oben verordnet", besteht offensichtlich die Gefahr, dass sie sich verstärkt von der Schule als Organisation abwenden. Dies kann dazu führen, dass sich möglicherweise gerade kompetente Lehrkräfte auf den von ihnen beeinflussbaren Unterrichtsbereich zurückziehen und dort Möglichkeiten zur Gestaltung und Veränderung der Schule anstreben (Aeberli & Landert, 2001).

Die Themen Schulmanagement und Schulorganisation sind im übrigen nicht nur für die Prävention und Gesundheitsförderung relevant. Im Zusammenhang mit Fragen der Steuerung des Schulsystems werden z.B. die Themen "unklare Verantwortlichkeiten und Aufgabenzuordnungen, Übersteuerung, zu viele Akteure und Entscheidungsebenen, Überforderungen oder Ablehnung des Milizsystems" (a.a.O., S. 23) in der Schweiz intensiv diskutiert. Dabei geht es sowohl um die Gesamtstruktur des Bildungswesens als auch um Führungsstrukturen und die betrieblichen Abläufe an Einzelschulen. Aus der Sicht der Gesundheitsförderung geht es insbesondere darum, bei entsprechenden Schulentwicklungsprojekten der "Effektivitäts- und Effizienzperspektive" die "Gesundheitsperspektive" zur Seite zu stellen.

Lehren als Lebensberuf? Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung

Betrachtet man die Lehrkräftetätigkeit, wie von Hascher vorgeschlagen, als Lebensphase bzw. als Sprungbrett, stellt sich insbesondere aus einer Perspektive der Prävention und Gesundheitsförderung die noch grundsätzlichere Frage, ob davon Abstand genommen werden müsste, dass die Lehrkräftetätigkeit ein Lebensberuf darstellt (E. Ulich, persönliche Mitteilung). Diese Frage beinhaltet gesellschaftspolitischen Zündstoff, wird damit doch die noch recht verbreitete Überzeugung bezweifelt, dass es sich bei der Lehrkräftetätigkeit weniger um einen Beruf als um eine "Berufung" handelt. Bejaht man allerdings diese Frage, stellen sich auch an die Grundausbildung und die Weiterbildungsmaßnahmen neue Anforderungen. Neben einer verstärkten Fokussierung von Problemen des schulischen Alltags bedeutet dies z.B., dass vermehrt Management- und Führungsthemen, Projektmanagement usw. in der Ausbildung gelehrt werden sollten, die als Grundlagen sowohl des Schulmanagements als auch der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte dienen würden. Dies würde aber auch bedeuten, dass der Öffentlichkeit erklärt werden müsste, warum sie viel Geld für eine "Lehrkräfteausbildung" bereitstellen soll, wenn die Lehrkräfte dazu aufgefordert werden, sich in andere Bereiche zu entwickeln. Gerade in wirtschaftlich guten Zeiten suchen allerdings bereits heute Teile der Lehrkräfte Herausforderungen in anderen Tätigkeitsfeldern (Aeberli & Landert, 2001). Um in diesem Zusammenhang auch eine Gegenbewegung möglich zu ma-

chen, stellt sich die Frage nach Möglichkeiten für den Wiedereinstieg oder den Quereinstieg. Dabei ginge es einerseits um Lehrkräfte, die z.B. nach einiger Zeit in der Privatwirtschaft wieder an die Schule zurückkehren. Andererseits sollte "das Berufsfeld Schule so attraktiv gestaltet werden, dass das Interesse vermehrt auch für den Quereinstieg geweckt" wird (a.a.O, S. 22).

Erarbeitung schulhausspezifischer Konzepte und Leitlinien

Eine präventive Wirkung könnte weiter dadurch erreicht werden, dass die nach wie vor unklaren Berufsaufträge weiterführend konkretisiert werden. Da dies in der Schweiz relativ langwierige politische Prozesse beinhaltet, dürfte die Erarbeitung lokaler, schulhausspezifischer Konzepte bzw. Leitlinien das zumindest kurz- bis mittelfristig grössere Potential beinhalten. Aeberli und Landert (2001, S. 22) machen darauf aufmerksam, dass oft auch Fachexpertinnen und -experten nicht genau wissen, "wo die Verantwortung der Lehrperson beginnt und wo sie aufhört". Mit Bezug zum Beispiel Erziehungsarbeit präzisieren sie, dass "die Volksschule die Erziehungsfunktion nicht voll übernehmen, aber auch nicht voll an die Eltern zurückgeben" kann. "Entscheidend wird damit der Dialog mit den Eltern". Der Kontakt mit den Eltern wird aber vereinfacht, wenn das Kollegium möglichst konkrete Vorstellungen zu seinen Aufgaben und zu den Grenzen seiner Verantwortung entwickelt hat. Die qualitativ und quantitativ belastende Wirkung der Elternarbeit wird dadurch für die einzelne Lehrkraft abgeschwächt.

Die Lehrkraft selber: Bewältigungsverhalten und Selbstwirksamkeitserwartungen

Mit der letzten Ebene der Prävention bzw. der Gesundheitsförderung schliesst sich der Kreis zu den eingangs der Arbeit besprochenen individuumsbezogenen Burnoutkonzepten. Die Ergebnisse der Teilstudie 2 deuten darauf hin, dass eine ausreichende Distanzierungsfähigkeit und eine adäquate Verausgabebereitschaft burnoutpräventiv wirken können. Die Ergebnisse von Schaarschmidt et al. (2000) deuten in diesem Zusammenhang darauf hin, dass zumindest Teile der Lehrkräfte Mühe damit bekunden, sich von der Arbeit zu distanzieren und dazu tendieren, sich stark zu verausgaben. Strukturell dürfte dies teilweise ebenfalls mit dem unklaren Berufsauftrag und den Erwartungshaltungen verschiedener Akteure zusammenhängen. Andererseits geht es hier auch darum, Lehrkräfte für diese Themen und möglichen Wirkungen für ihr Befinden und ihre Gesundheit zu sensibilisieren. Stressmanagementtrainings könnten hierzu ein hilfreiches Mittel sein.

Die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Zusammenhänge zwischen den individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen und den Fehlbeanspruchungen bestätigen schliesslich Forschungsergebnisse aus dem Schulkontext (Schmitz, 2001). Brouwers und Tomic (2000) haben zudem gefunden, dass insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf das

Klassenzimmermanagement besonders burnoutrelevant sind. Aus der Sicht der Burnoutprävention spricht dies wiederum dafür, die unterrichtsbezogenen Kooperationsmöglichkeiten zu verstärken. Dadurch könnten insbesondere Beobachtungslernen, gegenseitiges unterstützendes Feedback und letztlich die Möglichkeiten, positive Erfahrungen zu machen, gefördert werden. Dies sind alles Mechanismen, die nach Bandura (1998) die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen unterstützen.

11 LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: Antecedents, consequences, and moderators. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(2), 229-246.
- Abele, A. E., Stief, M. & Andrä, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 18(3), 145-151.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in Social Exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2 (pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Aeberli, C. & Landert, C. (2001). *Potential Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke*, verfügbar unter http://www.avenir-suisse.ch/uploads/media/potenzial_primarschule.pdf
- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Alioth, A. (1980). *Entwicklung und Einführung alternativer Arbeitsformen*. Bern: Huber.
- Allmer, H. (1996). *Erholung und Gesundheit: Grundlagen, Ergebnisse und Massnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, C. S., Evertson, C. & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK (2005). *Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1999). *AMOS 4.0 User's guide*. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: the influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.
- Ashforth, B. E. & Lee, R. T. (1997). Burnout as a process: commentary on Cordes, Dougherty and Blum. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 703-708.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- AWMF. (2005). *Leitlinien Psychotherapeutische Medizin und Psychosomatik. Leitlinie Somatoforme Störungen 8: Neurasthenie (ICD-10 F48.0) / Chronic Fatigue Syndrome. AWMF-Leitlinien-Register Nr.051/008 Entwicklungsstufe: 2*, verfügbar unter <http://www.uni-duesseldorf.de/WWW/AWMF/II/051-008.htm>
- Bagozzi, R. P. & Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: Applications to state self-esteem. *Structural Equation Modeling*, 1, 35-67.
- Baitsch, C. (1993). *Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive*. Frankfurt/M: Campus.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E. & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341-356.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using The Job Demands-Resources Model to predict Burnout and Performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83-104.
- Bakker, A. B., Killmer, C. H., Siegrist, J. & Schaufeli, W. B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31, 884-891.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., van der Hulst, R. & Brouwer, J. (2000). Using Equity Theory to Examine the Difference between Burnout and Depression. *Anxiety, Stress, & Coping*, 13, 247-268.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J. & Bosveld, W. (2001). Burnout Contagion Among General Practitioners. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(1), 82-98.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., Bosveld, W. & van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425-441.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 77-80.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern* (2., unveränderte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Bauer, J. (2004). *Die Freiburger Schulstudie*. verfügbar unter <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/Schulstudie%20Freiburg%20Kurzfassung.doc>
- Beard, G. (1869). Neurasthenia, or nervous exhaustion. *Boston Medical and Surgical Journal*, 3, 217-221.
- Bentler, P. M. (1985). *Theory and implementation of EQS: A structural equation program*. Los Angeles: BMDP Software.
- Bies, R. J. & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 9 (pp. 289-319). Greenwich, CT: JAI.
- Bluntner, C. (2004). Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. Grenzen strategischen Schulmanagements. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 142-158). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, F. (1999). Nicht mehr nur Qualität, sondern auch höhere Effizienz. Subjektivierendes Arbeitshandeln in der Altenpflege. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 53, 174-181.
- Böhle, F. & Milkau, B. (1988). *Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozess*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Böhle, F. & Weishaupt, S. (2003). Unwägbarkeiten als Normalität - die Bewältigung nichtstandardisierbarer Anforderungen in der Pflege durch subjektivierendes Handeln. In A. Büssing & J. Glaser (Hrsg.), *Dienstleistungsqualität und Qualität des Arbeitslebens im Krankenhaus* (S. 149-162). Göttingen: Hogrefe.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Boomsma, A. (2000). Reporting analysis of covariance structures. *Structural Equation Modeling*, 7, 461-483.
- Borman, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schule. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. vollst. überarb. u. aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bosma, H., Peter, R., Siegrist, J. & Marmot, M. (1998). Two Alternative Job Stress Models and the Risk of Coronary Heart Disease. *American Journal of Public Health*, 88(1), 68-74.
- Böttcher, W. (2002). Organisation - Zum allgemeinen und besonderen Gebrauch eines analytischen Schlüsselbegriffs. In W. Böttcher (Hrsg.), *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?* (S. 39-74). Weinheim: Beltz.
- Brenninkmeijer, V., Van Yperen, N. W. & Buunk, B. P. (2001). I am not a better teacher, but other are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers. *Social Psychology of Education*, 4, 259-274.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brotheridge, C. M. & Grandey, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. in K. Bollen & J. S. Long (eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Brucks, U. (1998). *Arbeitspsychologie personenbezogener Dienstleistungen*. Schriftenreihe zur Arbeitspsychologie, Band 56, Hrsg. E. Ulich. Bern: Huber.
- Brucks, U. (1999). Gefühlsarbeit: Versuch einer Begriffserklärung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 53, 182-186.
- Bühler, E. & Heye, C. (2005). *Fortschritte und Stagnation in der Gleichstellung der Geschlechter 1970-2000. Eidgenössische Volkszählung 2000*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (2004a). *Kosten und Finanzierung des Gesundheitswesens 2002*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (2004b). *Beschäftigte im Gesundheitswesens. Fakten und Trends auf der Basis der Daten der Betriebszählungen 1995, 1998 und 2001*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (2004c). *Öffentliche Bildungsausgaben*. Verfügbar unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bildung_und_wissenschaft/uebersicht/blank/panorama/bildungsausgaben0/oeffentliche.html
- Burisch, M. (1989). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin: Springer.
- Burisch, M. (1993). In search of theory: some ramifications 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. 75-94). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom* (3., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Burke, R. & Greenglass, E. R. (1989). Psychological Burnout among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 262-273.
- Burke, R. & Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Büssing, A. (1992a). Ausbrennen und Ausgebrannt sein. Theoretische Konzepte und empirische Beispiele zum Phänomen "Burnout". *Psychosozial*, 15(4), 42-50.
- Büssing, A. (1992b). Sex differences in work stress. A study of nurses. In M. Estryng-Behar, C. Gadbois & M. Pottier (Eds.), *Hospital Ergonomics* (pp. 343-349). Toulouse: Octares.
- Büssing, A. (1999). Editorial zum Themenheft "Personenbezogene Dienstleistung - Arbeit der Zukunft". *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 53(3), 161-163.
- Büssing, A. & Glaser, J. (2000). Four-stage process model of the core factors of burnout: the role of work stressors and work-related resources. *Work & Stress*, 14(4), 329-346.
- Büssing, A. & Glaser, J. (2002). *Das Tätigkeits- und Arbeitsanalyseverfahren für das Krankenhaus - Selbstbeobachtungsversion (TAA-KH-S)*. Göttingen: Hogrefe.
- Büssing, A. & Glaser, J. (2003). Interaktionsarbeit in der personenbezogenen Dienstleistung. In A. Büssing & J. Glaser (Hrsg.), *Dienstleistungsqualität und Qualität des Arbeitslebens im Krankenhaus* (S. 131-148). Göttingen: Hogrefe.
- Büssing, A. & Höge, T. (2004). Aggression and violence against home care workers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9, 206-219.

- Büssing, A. & May, S. (1997). Erwartungen und Handlungskompetenz von Krankenpflegeschülern/-innen im Vergleich USA-Deutschland. Eine explorative Studie. *Pflege*, 8, 234-239.
- Büssing, A. & Ferrar, K.-M. (1989). Burnout - ein neues Phänomen der psychosozialen Arbeitswelt? In W. Schönplüg (Hrsg.), *Bericht über den 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Band 2* (S. 165-176). Göttingen: Hogrefe.
- Büssing, A. & Ferrar, K.-M. (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer Deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica*, 38, 328-353.
- Büssing, A. & Schmitt, S. (1998). Arbeitsbelastungen als Bedingungen von Emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation im Burnoutprozess. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 42, 76-88.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: a perspective from social comparison theory. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 53-73). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1999). Reciprocity in Interpersonal Relationships: An Evolutionary Perspective on Its Importance for Health and Well-being. *European Journal of Social Psychology*, 10, 259-291.
- Buunk, B. P., Ybema, J. F., Gibbons, F. X. & Ipenburg, M. (2001). The affective consequences of social comparison as related to professional burnout and social comparison orientation. *European Journal of Social Psychology*, 31, 337-351.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure Across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Byrne, B. M. (2004). Testing for multigroup invariance using AMOS Graphics: A road less traveled. *Structural Equation Modeling*, 11(2), 272-300.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1999). Optimism. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology for What Works* (pp. 182-204). New York: Oxford University Press.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in the Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists, and Lawyers recover from Stress and Disillusionment*. New York: Routledge.
- Chou, C.-P. & Bentler, P. M. (2002). Model modification in structural equation modeling by imposing constraints. *Computational Statistics & Data Analysis*, 41(2), 271-287.
- Clos, R. & Sobetzko, H.-M. (2003). *Ein Bericht der CFS/ME Arbeitsgruppe. Bericht einer unabhängigen Arbeitsgruppe an den Chief Medical Officer des Britischen Gesundheitsministeriums (deutsche Übersetzung)*, verfügbar unter <http://www.fatigatio.de/6?PHPSESSID=2691cd5abc97bf1277e6c49f1b1e532e>
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H. & Ng, K. Y. (2001). Justice at the Millenium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J. & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational Stress: A review and critique of theory, research, and applications*. London: Sage.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.

- Corrigan, P., Holmes, P., Luchins, D. & Buican, B. (1994). Staff burnout in a psychiatric hospital: a cross-lagged panel design. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 65-74.
- Criblez, L. (2005). Lehrer, Lehrerin: Ein Beruf im historischen Wandel. In M. Sigrist, T. Wehner & A. Legler (Hrsg.), *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz* (S. 15-38). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Cropley, M. & Purvis, L. J. M. (2003). Job strain and rumination about work issues during leisure time: A diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(3), 195-213.
- Czaja, S. J. (1987). Human factors in office automation. In G. Salvendy (Ed.), *Handbook of Human Factors* (pp. 1587-1616). New York: Wiley.
- Daschner, P., Rolff, H.-G. & Stryck, T. (1995). *Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. München: Juventa.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Demerouti, E. (1999). *Burnout. Eine Folge konkreter Arbeitsbedingungen bei Dienstleistungs- und Produktionstätigkeiten. Studien zur Arbeits- und Organisationspsychologie, Nr. 17*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Ebbinghaus, M. (2002). From mental strain to burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(4), 423-441.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (1998). Zur Spezifität von Burnout für Dienstleistungsberufe: Fakt oder Artefakt. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 52(2), 82-89.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149.
- Diamantopoulos, A. & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL. A guide for the uninitiated*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diehl, J. M. & Staufenbiel, T. (2001). *Statistik mit SPSS Version 10*. Eschborn: Verlag Dietmar Klotz.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Eds.). (2005). *Weltgesundheitsorganisation: Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch diagnostische Leitlinien* (5., durchgesehene und ergänzte Auflage). Bern: Huber.
- Dönselmann, P. (2004). *Verschlüsselung von CFS im ICD-10*. Berlin: Fatigatio e.V.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(41), Beiheft, 73-92.
- Dormann, C. & Zapf, D. (1999). Social Support, Social Stressors at Work, and Depressive Symptoms: Testing for Main and Moderating Effects With Structural Equations in a Three Wave Longitudinal Study. *Journal of Applied Psychology*, 84, 874-884.
- Dormann, C. & Zapf, D. (2002). Social Stressors at Work, irritation, and depressive symptoms: Accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 33-58.
- Ducki, A. (2000). *Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit. Eine Gesamtstrategie zur betrieblichen Gesundheitsförderung*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Dunkel, W. (1988). Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden. Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. *Soziale Welt*, 39, 66-85.
- Dunkel, W. & Rieder, K. (2003). Interaktionsarbeit zwischen Konflikt und Kooperation. In A. Büssing & J. Glaser (Hrsg.), *Dienstleistungsqualität und Qualität des Arbeitslebens im Krankenhaus* (S. 163-180). Göttingen: Hogrefe.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. (S. 13-27). Weinheim: Beltz.

LITERATURVERZEICHNIS

- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl*. Paderborn: Junfermann.
- Elden, M. (1983). Democratization and participative research in developing local theory. *Journal of Occupational Behaviour*, 4, 21-33.
- Emery, F. E. & Trist, E. (1960). Socio-technical Systems. In C. W. Churchman & M. Verhulst (Eds.), *Management Science, Models and Techniques* (Vol. 2, pp. 83-97). Oxford: Pergamon.
- Enzmann, D. (1996). *Gestresst, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozess*. München: Profil.
- Euler, H. A. & Mandl, H. (Eds.). (1983). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Everitt, B. S. (1999). *Making Sense of Statistics in Psychology. A Second-Level Course* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality - The key to Understanding Teacher Burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 159-165). Cambridge: University Press.
- Foa, E. B. & Foa, U. G. (1980). Resource Theory: Interpersonal behavior as exchange. In K. J. Gergen & R. H. Greenberg (Eds.), *Social Exchange: Advances in theory and research* (pp. 77-101). New York: Plenum.
- Foa, U. G., Converse, J., Törnblom, K. Y. & Foa, E. B. (Eds.). (1993). *Resource Theory. Explorations and applications*. San Diego: Academic Press.
- Frankenhaeuser, M. (1986). A psychobiological framework for research on human stress and coping. In M. H. Appley & R. Trumbell (Eds.), *Dynamics of Stress: Physiological, Psychological and Social Perspectives*. New York: Plenum.
- Frese, M. & Zapf, D. (1988). Methodological issues in the study of work stress: objective vs. subjective measurement of work stress and the question of longitudinal studies. In C. L. Cooper & R. L. Payne (eds.), *Causes, coping and consequences of stress at work* (pp. 375-411). Chichester: Wiley.
- Frese, M. & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology; a German Approach. In H. C. Triandis, M. D. Hough & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology, vol. 4* (pp. 271-340). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(159-165).
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie* (2. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratiethorie heute? In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung*. (S. 206-220). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garden, A. M. (1991). The purpose of burnout: a Jungian interpretation. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 73-93.
- Glaser, J. & Büssing, A. (1996). Widersprüchliche Anforderungen in der Arbeitstätigkeit, Zusatzaufwand und psychischer Stress. Konzept und Überprüfung eines Vermittlungsmodells. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 40, 87-91.
- Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*, 11, 23-48.
- Goddard, R., Patton, W. & Creed, P. (2004). The Importance and Place of Neuroticism in Predicting Burnout in Employment Service Case Managers. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(2), 282-296.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Golembiewski, R. T., Munzenrieder, R. F. & Stevenson, J. G. (1986). *Stress in Organizations: Toward a Phase Model of Burnout*. New York: Praeger.

- Greenberg, J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology, 71*, 330-342.
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 79-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenglass, E. (1991). Burnout and Gender: theoretical and organizational implications. *Canadian Psychology, 32*, 562-574.
- Gross, P. & Badura, B. (1977). Sozialpolitik und soziale Dienste: Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen. In C. v. Ferber & F.-X. Kaufmann (Hrsg.), *Soziologie und Sozialpolitik [Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 19]*, 361-385.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie - Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (1991). Aspekte einer gesundheitsstabilisierenden und -fördernden Arbeitsgestaltung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 35*(2), 48-58.
- Hacker, W. (1999). Neue Arbeitsformen - neue Beanspruchungsformen? In M. Kastner (Hrsg.), *Gesundheit und Sicherheit in neuen Arbeits- und Organisationsformen. Tagungsband zum 1. gesina-Workshop* (S. 79-89). Herdecke: Maori-Verlag.
- Hacker, W. & Reinhold, S. (1999). *Beanspruchungsscreening bei Humandienstleistungen (BHD-System)*. Frankfurt, a.M.: Swets Test Services.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology, 60*, 159-170.
- Harrison, R. V. (1978). Person-Environment fit and job stress. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at Work* (pp. 175-205). New York: Wiley.
- Hascher, T. (2003). *Im Spannungsfeld zwischen Wunsch und Wirklichkeit - die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen*. Habilitationsvortrag, Universität Freiburg.
- Head, J., Stansfeld, S. A. & Siegrist, J. (2004). The psychosocial work environment and alcohol dependence: a prospective study. *Occupational and Environmental Medicine, 61*, 219-224.
- 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 Human Service Professions* (pp. 46-62). New York: Pergamon Press.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of Resources. A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology, 85*, 551-575.
- Hochschild, A. (1983). *The managed Heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hockey, G. R. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological Psychology, 45*, 73-93.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 213-252). Göttingen: Hogrefe.
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as exchange. *American Journal of Sociology, 63*, 219-224.
- Houkes, I. & Janssen, M. (1999). A test of Leiter's process model of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration, 21*, 533-559.

LITERATURVERZEICHNIS

- Houkes, I., Janssen, P. P. M., De Jonge, J. & Bakker, A. B. (2003). Personality, Work Characteristics, and Employee Well-Being: A Longitudinal Analysis of Additive and Moderating Effects. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 8(1), 20-38.
- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. Hoyle (ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hupfeld, J. (2000). *Die Grammatik sozialer Beziehungen - Eine Projektskizze*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bern.
- Iwanowa, A. (2004). *Das Ressourcen-Anforderungen-Stressoren Modell*. Habilitationsschrift, Leopold Franzens Universität Innsbruck.
- Jacobsson, C. & Pousette, A. (2001). Coordinating work in Swedish schools. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 147-161.
- Janssen, P. P. M., De Jonge, J. & Bakker, A. B. (1999). Specific determinants of intrinsic work motivation, burnout and turnover intentions: a study among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 29(6), 1360-1369.
- Jex, S. M. & Bliese, P. D. (1999). Efficacy Beliefs as a Moderator of the Impact of Work-Related Stressors: A Multilevel Study. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 349-361.
- Jöreskog, K. G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, 36, 409-426.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). Testing structural equation models. In K. Bollen & J. S. Long (eds.), *Testing structural equation models* (pp. 294-316). Newbury Park, CA: Sage.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1996). *Lisrel 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Kallus, K. W. & Uhlig, T. (2001). Erholungsforschung: Neue Perspektiven zum Verständniss von Stress. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena, 2000* (S. 364-379). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Keupp, H. (1986). Helfer am Ende? Subjektive und objektive Grenzen psychosozialer Praxis in der ökonomischen Krise. In D. Kleiber & B. Rommelspacher (Hrsg.), *Die Zukunft des Helfens* (S. 103-143). Weinheim: Beltz.
- Kirk, S. A. & Koeske, G. F. (1995). The fate of optimism: A longitudinal study of case managers' hopefulness and subsequent morale. *Research on Social Work Practice*, 5, 47-61.
- Kivimäki, M., Elovainio, M., Vahtera, J. & Ferrie, J. E. (2003). Organisational justice and health of employees: prospective cohort study. *Occupational and Environmental Medicine*, 60, 27-34.
- Kivimäki, M., Leino-Arjas, P., Luukkonen, R., Riihimäki, H., Vahtera, J. & Kirjonen, J. (2002). Work stress and risk of cardiovascular mortality: prospective cohort study of industrial employees. *British Medical Journal*, 325, 857-862.
- Kleiber, D. (1986). Immer mehr psychisch Kranke? - Überlegungen zur Epidemiologie und zur Versorgungssituation. In D. Kleiber & B. Rommelspacher (Hrsg.), *Die Zukunft des Helfens* (S. 13-73). Weinheim: Beltz.
- Kleiber, D. & Rommelspacher, B. (Eds.). (1986). *Die Zukunft des Helfens*. Weinheim: Beltz.
- Klem, L. (1994). Path Analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (eds.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (pp. 65-97). London: APA.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1973). Occupational experience and psychological functioning: An assessment of reciprocal effects. *American Sociological Review*, 38, 97-118.
- Krause, A. (2002). Psychische Belastungen im Unterricht - ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dissertationsschrift, Universität Flensburg.

- Kristensen, T. S. (1996). Job Stress and cardiovascular disease: A theoretical critical review. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 246-260.
- Kühn, H. (2003). Ethische Probleme der Ökonomisierung von Krankenhausarbeit. In A. Büssing & J. Glaser (Hrsg.), *Dienstleistungsqualität und Qualität des Arbeitslebens im Krankenhaus* (S. 77-98). Göttingen: Hogrefe.
- Kunze, D. (2005). *Belastungen und Ressourcen von Lehrkräften in Schweizer Volksschulen*. Diplomarbeit, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät.
- Künzel, R. & Schulte, D. (1986). "Burn-out" und Praxisschock Klinischer Psychologen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, 15*, 303-320.
- Kussau, J. (2002). *Schulpolitik auf neuen Wegen? Autonomiepolitik. Eine Annäherung am Beispiel zweier Schweizer Kantone*. Pädagogik bei Sauerländer, Band 34. Schwerpunkt Schulentwicklung. Aarau: Sauerländer.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer: New York.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in Interactional Psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and Reason*. New York: Oxford University Press.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: comparison between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 54*, 369-398.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the Three Dimensions of Job Burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 123-133.
- Lee, S. & Hershberger, S. (1990). A simple rule for generating equivalent models in covariance structure modeling. *Multivariate Behavioral Research, 25*, 313-334.
- Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal Study. *Human Relations, 43*, 1067-1083.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior, 12*, 123-144.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as 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.
- Leiter, M. P. (1999). Burnout Among Teachers as a Crisis in Psychological Contracts. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 202-210). Cambridge: University Press.
- Leiter, M. P. & Durup, M. J. (1996). Work, home and in-between: A longitudinal study of spillover. *Journal of Applied Behavioral Science, 32*, 29-47.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of the interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 297-308.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1999). Six Areas of Worklife: A Model of the Organizational Context of Burnout. *JHSA, 472-489*.
- Leitner, K. (1999). Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit- Was schädigt, was fördert die Gesundheit? In R. Oesterreich & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung* (S. 63-137). Bern: Huber.
- Leitner, K., Lüders, E., Greiner, B., Ducki, A., Niedermeier, R. & Volpert, W. (1993). *Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Büroarbeit. Das RHIA/VERA-Büro-Verfahren. Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.

LITERATURVERZEICHNIS

- Leitner, K. & Resch, M. G. (2005). Do the effects of job stressors on health persist over time? A longitudinal study with observational measures. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(1), 18-30.
- Leitner, K., Volpert, W., Greiner, B., Weber, W. G. & Hennes, K. (1987). *Analyse psychischer Belastung in der Arbeit. Das RHIA-Verfahren. Handbuch*. Köln: Verlag TÜV Rheinland.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K. J. Gergen & M. S. Greenberg (Eds.), *Social Exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). New York: Plenum.
- Lewin, K. (1928). Die Bedeutung "psychischer Sättigung" für einige Probleme der Psychotechnik. *Psychotechnische Zeitschrift, 3*, 8-23 und 51-63.
- Lief, H. I. & Fox, R. C. (1963). Training for 'detached concern' in medical students. In H. I. Lief (Ed.), *The Psychological Basis of Medical Practice* (pp. 12-35). New York: Harper & Row.
- Long, J. S. (1983). *Covariance Structure Models*. Beverly Hills: Sage.
- Lüders, E. (1999). Analyse psychischer Belastungen in der Arbeit: Das RHIA-Verfahren. In H. Dunkel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation, Band 14, Hrsg. E. Ulich (S. 365-395). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Maag Merki, K. (2005). Die Zürcher MAB als Instrument zur Schulqualitätsentwicklung. In M. Sigrist, T. Wehner & A. Legler (Hrsg.), *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz* (S. 61-80). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. In R. Hoyle (ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues, and applications* (pp. 16-36). Thousand Oaks: Sage.
- MacCallum, R.C. & Austin, J.T. (2000). Applications of structural equation modelling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201-226.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130-149.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M. & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The Problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin, 114*, 490-504.
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior, 5*(9), 16-22.
- Maslach, C. (1978). The client Role in staff burnout. *Journal of Social Issues, 34*, 111-124.
- Maslach, C. (1982). *Burnout. The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 68-85). Oxford: University Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress. A Book of Resources* (pp. 191-218). London: The Scarecrow Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations cause Personal Stress and What to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly, 6*, 100-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M. & Taylor, M. S. (2000). Integrating Justice and Social Exchange: The Differing Effects of Fair Procedures and Treatment on Work Relationships. *Academy of Management Journal, 43*, 738-748.
- McEwen, B. S. (1998). Protective and Damaging Effects of Stress Mediators. *The New England Journal of Medicine, 338*(3), 171-179.

- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36, 899-910.
- Meijman, T. F. & Mulder, G. (1998). Psychological Aspects of Workload. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology. Volume 2: Work Psychology* (2nd ed.). Hove: Psychology Press.
- Menckel, E. & Viitasara, E. (2002). Threats and violence in Swedish care and welfare - magnitude of the problem and impact on municipal personnel. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 16, 376-385.
- Michinov, N. (2005). Social Comparison, Perceived Control, and Occupational Burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 99-118.
- Millsap, R. E. (2002). Structural equation modeling: A user's guide. In F. Drasgow & N. Schmitt (eds.), *Measuring and Analyzing Behavior in Organizations* (pp. 257-301). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Enlewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Moliner, C., Martinez-Tur, V., Peiro, J. M., Ramos, J. & Cropanzano, R. (2003). *Linking justice to extra-role customer service: Does well-being at work mediate?* Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. Chicago, IL.
- Mohr, G. & Semmer, N. K. (2002). Arbeit und Gesundheit: Kontroversen zu Person und Situation. *Psychologische Rundschau*, 53(2), 77-84.
- Moldaschl, M. (1991). *Frauenarbeit oder Facharbeit*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Moldaschl, M. (2001). Herrschaft durch Autonomie - Dezentralisierung und widersprüchliche Arbeitsanforderungen. In B. Lutz (Hrsg.), *Entwicklungsperspektiven von Arbeit* (S. 132-164). Berlin: Akademie-Verlag.
- Moldaschl, M. (2005). Ressourcenorientierte Analyse von Belastung und Bewältigung in der Arbeit. In M. Moldaschl (Hrsg.), *Immaterielle Ressourcen* (S. 243-280). München: Rainer Hampp.
- Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21, 986-1010.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich: eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen*. Pädagogik bei Sauerländer, Band 27. Schwerpunkt Leistungsmessung. Aarau: Sauerländer.
- Moyle, P. (1995). The role of negative affectivity in the stress process: Tests of alternative models. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 647-668.
- Nerdinger, F. (1994). *Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Nerdinger, F. (2003). Emotionsarbeit und Burnout in der gesundheitsbezogenen Dienstleistung. In A. Büssing & J. Glaser (Hrsg.), *Dienstleistungsqualität und Qualität des Arbeitslebens im Krankenhaus* (S. 181-197). Göttingen: Hogrefe.
- Nerdinger, F. & Röper, M. (1999). Emotionale Dissonanz und Burnout. Eine empirische Untersuchung im Pflegebereich eines Universitätskrankenhauses. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 53(3), 187-193.
- Nias, J. (1999). Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 223-237). Cambridge: University Press.
- Oelkers, J. (2004a). *Wie man Schulen entwickelt: Erfahrungen aus Zürich*, Vortrag auf dem Symposium "Schule in der Metropole" am 10. Dezember 2004 in Hamburg.
- Oelkers, J. (2004b). *Schulentwicklung und die Rolle der Schulleitungen: Einige Tendenzen im internationalen Vergleich*, Vortrag im Tagungszentrum Schloss Au am 29. Oktober 2004.
- Oesterreich, R. (1998). Die Bedeutung arbeitspsychologischer Konzepte der Handlungsregulationstheorie für die betriebliche Gesundheitsförderung. In E. Bamberg, Ducki, A., Metz, A. (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Gesundheitsförderung* (S. 75-94). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Oesterreich, R. (2001). Differenzen arbeitspsychologischer Konzepte bei Aussagen zur Wirkung von Arbeitsbedingungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 136-141.

- Oesterreich, R., Leitner, K. & Resch, M. G. (2000). *Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Produktionsarbeit: Das Verfahren RHIA/VERA-Produktion. Manual und Antwortblätter*. Göttingen: Hogrefe.
- Offe, C. (Hrsg.) (1984). *Arbeitsgesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven*. Frankfurt/M.: Lang.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich.
- Park, R. E. (1934). Industrial fatigue and group morale. *American Journal of Sociology*, 40, 349-356.
- Partridge, E. (1961). *A Dictionary of Slang and Unconventional English* (Vol. 1). London: Routledge.
- Peagitsch, I. (1983). Motivationale Aspekte der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerberufs. In R. Dieterich, E. Elbing, I. Peagitsch & H. Ritscher (Hrsg.), *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit* (S. 160-184). München: Hampp.
- Peter, S. (2003). *Wertorientierte Arbeitsgestaltung am Beispiel von Arbeitszeiten. Struktur von arbeits- und lebensbezogenen Werten im Kontext unterschiedlicher Arbeitszeitmodelle und Konsequenzen nicht erfüllter arbeitsbezogener Wertvorstellungen*. Dissertationsschrift, Philosophische Fakultät der Universität Potsdam.
- Peter, S. & Ulich, E. (2003). Analyse der Arbeitssituation von Assistenz- und Oberärztinnen und -ärzten: Erfahrungen aus zwei Projekten. In E. Ulich (Hrsg.), *Arbeitspsychologie in Krankenhaus und Arztpraxis*. Schriften zur Arbeitspsychologie, Band 61, Hrsg. E. Ulich (S. 75-98). Bern: Huber.
- Pierce, C. M. & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A. (1993). Burnout: an existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 33-51). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1985). *Ausgebrannt: Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett.
- Plath, H.-E. & Richter, P. (1984). *Ermüdung-Monotonie-Sättigung-Stress. Verfahren zur skalierten Erfassung erlebter Beanspruchungsfolgen (BMS)*. Berlin: Psychodiagnostisches Zentrum der Humboldt Universität.
- Pritchard, R. D. (1969). Equity Theory: A Review and Critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 176-211.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Raeder, S. & Grote, G. (2001). Flexibilität ersetzt Kontinuität. Veränderte psychologische Kontrakte und neue Formen persönlicher Identität. *Arbeit*, 3(10), 352-364.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12, 23-37.
- Rau, R. (2001). *Arbeit, Erholung, Gesundheit: Ein Beitrag zur Occupational Health Psychology*. Habilitationsschrift, Fakultät Mathematik/Naturwissenschaften der TU Dresden.
- Resch, M. G. (1991). *Haushalt und Familie: Der zweite Arbeitsplatz*. Bern: Huber.
- Rheinberg, F. & Minsel, B. (1994). Psychologie des Erziehens. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 277-360).
- Richardson, A., Burke, R. & Leiter, M. P. (1992). Occupational demands, psychological burnout and anxiety among hospital personnel in Norway. *Anxiety, Stress, & Coping*, 5, 55-68.
- Richter, P., Debitz, U. & Schulze, F. (2002). Diagnostik von Arbeitsanforderungen und kumulativen Beanspruchungsfolgen am Beispiel eines Call Centers. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 56(1-2), 67-76.

- Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung, Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. München: Asanger.
- Richter, P., Hemmann, E., Merboth, H., Fritz, S., Hansgen, C. & Rudolf, M. (2000). Das Erleben von Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum - Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur orientierenden Analyse (FIT). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(3), 129-139.
- Riecke-Baulecke, T. (2001). *Effizienz von Lehrarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung - Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rieder, K. (1999). *Zwischen Lohnarbeit und Liebesdienst. Belastungen in der Krankenpflege*. Weinheim: Juventa.
- Rimann, M. & Udrys, I. (1997). Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten*. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation, Band 10, Hrsg. E. Ulich (S. 281-298). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Robinson, S. & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 289-298.
- Robinson, S. & Wolfe-Morrison, E. (1995). Psychological contracts and organizational citizenship behaviour. The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behaviour. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 289-298.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Newbury Park: Sage.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern*. Bern: Peter Lang.
- Rüesch, P. (1997). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse*. Frankfurt/M: Lang.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151-163.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 244-268.
- Schaarschmidt, U., Arold, H. & Kieschke, U. (2000). *Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte*. Forschungsbericht, Universität Potsdam.
- Schachter, S. (1959). *The Psychology of Affiliation*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Schaubroeck, J. & Jones, F. (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 163-183.
- Schaubroeck, J., Lam, S. S. K. & Xie, J. L. (2000). Collective Efficacy Versus Self-Efficacy in Coping Responses to Stressors and Control: A Cross-Cultural Study. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 512-525.
- Schaubroeck, J. & Merrit, D. E. (1997). Divergent Effects of Job Control on Coping with Work Stressors: The Key Role of Self Efficacy. *Academy of Management Journal*, 40(3), 738-754.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, C. A. L., Schaap, C. & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology and Health*, 16, 565-582.
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work & Health Psychology* (2 ed., pp. 383-425). New York: Wiley.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

LITERATURVERZEICHNIS

- Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.
- Schaufeli, W. B., van Dierendonck, D. & van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10(3), 225-237.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of Optimism on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Overview and Empirical Update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Schelten, A. (1980). *Grundlagen der Testbeurteilung und Testerstellung*. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Schmidbauer, W. (1977). *Die hilflosen Helfer*. Reinbek: Rowohlt.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49-67.
- Schönpflug, W. (1983). Coping efficiency and situational demands. In G. R. J. Hockey (Ed.), *Stress and Fatigue in Human Performance*. Chichester: Wiley.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schüpbach, H. & Majumdar, M. (2003). Psychologische Organisationsdiagnose in der Arztpraxis. In E. Ulich (Hrsg.), *Arbeitspsychologie in Krankenhaus und Arztpraxis. Arbeitsbedingungen, Belastungen, Ressourcen*. Schriftenreihe zur Arbeitspsychologie, Band 61, Hrsg. E. Ulich (S. 381-397). Bern: Huber.
- Schwartz, M. S. & Will, G. T. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a mental hospital ward. *Psychiatry*, 16, 337-353.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.
- Semmer, N. K. (2003). Individual Differences, Work Stress and Health. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work & Health Psychology* (2 ed., pp. 84-120). Chichester: Wiley.
- Semmer, N. K. & Jacobshagen, N. (2003). Selbstwert und Wertschätzung als Themen der arbeitspsychologischen Stressforschung. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 131-155). Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N. K. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. vollst. überarb. u. erg. Aufl., S. 157-195). Bern: Huber.
- Semmer, N. K., Zapf, D. & Dunckel, H. (1999). Instrument zur Stressbezogenen Tätigkeitsanalyse. In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (S. 179-204). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.
- Siegrist, J. (1990). Low Status Control, High Effort at Work and Ischemic Heart Disease: Prospective Evidence from Blue-Collar Men. *Social Science Medicine*, 31(10), 1127-1134.
- Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Siegrist, J. (2000). A Theory of Occupational Stress. In J. Dunham (Ed.), *Stress in Occupations: Past, Present and Future* (pp. 52-66). London: Whurr.

- Siegrist, J. (2002). Effort-Reward Imbalance at Work and Health. In D. C. Ganster & P. L. Perrewé. (Eds.), *Historical and Current Perspectives on Stress and Health, Volume 2* (pp. 261-291). New York: Elsevier Science.
- Sigrist, M., Wehner, T. & Legler, A. (Hrsg.). (2005). *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Singh, J. (2000). Performance productivity and quality of frontline employees in service organizations. *Journal of Marketing, 64*, 15-34.
- Siol, T. (2001). Das Burnout-Syndrom aus psychosomatischer Sicht. *BUZaktuell, 2*, 6-10.
- Sonntag, S. & Frese, M. (2003). Stress in Organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of Psychology, Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 12, pp. 453-491). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Spector, P. E. & Brannick, M. T. (1995). The Nature and Effects of Method Variance in Organizational Research. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 10, pp. 249-274). New York: Wiley.
- Spector, P. E., Zapf, D., Chen, P. Y. & Frese, M. (2000). Why negative affectivity should not be controlled in job stress research: don't throw out the baby with the bath water. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 79-95.
- Stansfeld, S. A., Fuhrer, R., Shipley, M. J. & Marmot, M. G. (1999). Work characteristics predict psychiatric disorder: prospective result from the Whitehall II Study. *Occupational and Environmental Medicine, 56*(5), 302-307.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B. & Wiener, C. (1980). Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32*, 629-651.
- Strittmatter, A. (2002). Qualitätsmanagement und Evaluationen an Schulen. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesens* (S. 89-112). Bern: Haupt.
- Strohm, O. & Ulich, E. (1997). *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten*. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation, Band 10, Hrsg. E. Ulich. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Taris, T., Kalimo, R. & Schaufeli, W. (2002). Inequity at work: its measurement and association with worker health. *Work & Stress, 16*(4), 287-301.
- Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W. & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress, 19*(3), 238-255.
- Taris, T., Peeters, M. C. W., Le Blanc, P. M., Schreurs, P. J. G. & Schaufeli, W. B. (2001). From Inequity to Burnout: The role of Job Stress. *Journal of Occupational Health Psychology, 6*(4), 303-323.
- Taris, T., van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, Burnout and Psychological Withdrawal Among Teachers: A Dynamic Exchange Model. *Anxiety, Stress, & Coping, 17*(1), 103-122.
- Thibaut, J. & Walker, L. (1975). *Procedural justice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thonhauser, J. (2004). Meilensteine und Stolpersteine der Evaluation von Schulentwicklung. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 65-301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trivers, R. (1985). *Social Evolution*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings.
- Tsutsumi, A., Ishitake, T., Peter, R., Siegrist, J. & Matoba, T. (2001). The Japanese version of the Effort-Reward Imbalance Questionnaire: a study in dental technicians. *Work & Stress, 15*(1), 86-96.
- Turnipseed, D. L. (1998). Anxiety and Burnout in the Health Care Work Environment. *Psychological Reports, 82*, 627-642.
- Tyler, T. R. & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. In M. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 115-191). New York: Academic Press.

- Udris, I. & Rimann, M. (1999). SAA und SALSA: Zwei Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Ein praxisorientierter Überblick* (S. 397-419). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Udris, I., Kraft, U., Mussmann, C. & Rimann, M. (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Psychosozial*, 15(IV), 9-22.
- Ulber, D. (1998). *Survey-Feedback-Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen*. Berlin: Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik.
- Ulich, E. (1978). Über das Prinzip der differentiellen Arbeitsgestaltung. *Industrielle Organisation*, 47, 566-568.
- Ulich, E. (1997). Mensch, Technik, Organisation: ein europäisches Produktionskonzept. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten*. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation, Band 10, Hrsg. E. Ulich (S. 5-17). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Ulich, E. (2001). *Arbeitspsychologie* (5., vollst. überarb. und erw. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie* (6., überarb. und erw. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Basel: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen.
- Ulich, E., Trachsler, E., Inversini, S., Wülser, M. & Dangel, C. (2005). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule - Teilstudie Schulbehörden*. Forschungsbericht des Instituts für Arbeitsforschung und Organisationsberatung und der Pädagogischen Hochschule Thurgau.
- Ulich, E., Trachsler, E., Wülser, M. & Inversini, S. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte. Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie*. Forschungsbericht des Instituts für Arbeitsforschung und Organisationsberatung und der Pädagogischen Hochschule Thurgau.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2005). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven*. (2. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Ulich, K. (1978). *Lehrberuf und Schulsystem. Sozialpsychologische Beiträge für die Lehrerbildung*. München: Ehrenwirth.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Vandenberg, R. J. & Lance, C. E. (2000). A Review and synthesis of the measurement invariance literature: suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4-70.
- van Dierendonck, D. & Sixma, H. J. (1994). Burnout among General Practitioners: A Perspective from Equity Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(1), 86-100.
- van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2001a). Burnout and Inequity Among Human Service Professionals: A longitudinal Study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 43-52.
- van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2001b). Towards a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 41-52.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Taris, T. (2001). Lack of Reciprocity among Dutch Teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15(3), 191-213.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fischer, J. (1999). The Role of Social Support in the Process of Work Stress: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 314-334.
- Volpert, W. (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In J. Rutenfranz & U. Kleinbeck (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D III, Band 1, Arbeitspsychologie* (S. 1-42). Göttingen: Hogrefe.
- Walster, E., Walster, G. W. & Berscheid, E. (1965). *Equity: Theory and Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.

- Weber, H. (2005). Lehrberufe: Hohes Ansehen, aber wenig Kredit. *Bildung Schweiz*, 2a, 5-7.
- Weber, W. G. (1997). *Analyse von Gruppenarbeit. Kollektive Handlungsregulation in soziotechnischen Systemen*. Schriften zur Arbeitspsychologie, Band 57, Hrsg. E. Ulich. Bern: Huber.
- Weber, W. G. (1999). Gruppenarbeit in der Produktion. In M. Zölch, W. G. Weber & L. Leder (Hrsg.), *Praxis und Gestaltung kooperativer Arbeit*. Schriftenreihe Mensch, Technik, Organisation, Band 23, Hrsg. E. Ulich (S. 13-69). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Weber, A. & Kraus, T. (2000). Das Burnout-Syndrom - Eine Berufskrankheit des 21. Jahrhunderts? *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 35, 180-188.
- Wegge, J. (2001). Emotion und Arbeit: Zum Stand der Dinge. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 55(1), 49-54.
- Wegmann, R. (1953). Berufskrankheiten des Lehrers. *Pädagogische Welt*, 7(8), 402-407.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Wheaton, B. Muthén, B., Alwin, D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. In D. Heise (ed.), *Sociological Methodology 1977* (pp. 84-136). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wieland, R. & Baggen, R. (1999). Bewertung und Gestaltung der Arbeit auf der Grundlage psychophysiologischer Beanspruchungsanalysen. *Wuppertaler Psychologische Berichte*, 1, 2-19.
- Woods, P. (1999). Intensification and Stress in Teaching. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (pp. 115-138). Cambridge: University Press.
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. (1998). Emotional Exhaustion as a Predictor of Job Performance and Voluntary Turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 486-493.
- Wulff, E. (1986). Möglichkeiten und Grenzen psychosozialer Versorgung in der Bundesrepublik Deutschland. In D. Kleiber & B. Rommelspacher (Hrsg.), *Die Zukunft des Helfens* (S. 74-86). Weinheim: Beltz.
- Wülser, M. (in Vorb.). Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften: Eine Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*.
- Wülser, M. & Inversini, S. (in Vorb.). Arbeitsbedingungen lokaler Schulbehörden in der Schweiz: Möglichkeiten und Grenzen des Milizsystems. In A. Krause, M. Wülser, H. Schüpbach & E. Ulich (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule: Beiträge der Arbeits- und Organisationspsychologie zur Schulentwicklung*.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237-268.
- Zapf, D., Dormann, C. & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in Organizational Stress Research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(2), 145-169.
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3 Organisationspsychologie* (2. Aufl., S. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H. & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 371-400.