

Bindungsrepräsentationen von Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem Zusammenhang mit dem Arbeits- und Gesundheitsverhalten

Martina Fasslabend

Interuniversitäres Kolleg für Gesundheit und Entwicklung Graz / Schloss Seggau

college@inter-uni.net

ABSTRACT

Internationale und auch österreichische Untersuchungen zeigen, dass die Burnout-Gefährdung von Lehrkräften in den letzten Jahren stark zugenommen hat und diese im Berufsgruppenvergleich an der Spitze liegt. Zu dieser problematischen Gesundheitssituation bei Lehrpersonen tragen neben einer erhöhten beruflichen Beanspruchung und den besonderen Herausforderungen am Arbeitsplatz Schule möglicherweise auch spezifische Persönlichkeitsfaktoren bei.

Der Bindungstheorie folgend, ist eine sichere Bindung ein wesentlicher Schutzfaktor bei Belastungen, eine unsichere Bindung stellt hingegen einen Risikofaktor dar. Die vorliegende Publikation untersucht daher den Zusammenhang von Bindungsrepräsentationen mit den Faktoren des arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens anhand der Ergebnisse der Befragung von 78 Lehrkräften in fünf unterschiedlichen Schulen in Wien und Niederösterreich. In ihrem arbeitsbezogenen Gesundheitsverhalten lässt sich auf Basis der erhobenen Fragebogendaten zunächst kein globaler Unterschied zwischen Lehrkräften mit sicheren und jenen mit unsicheren Bindungsrepräsentationen feststellen.

In der Detailanalyse wird jedoch deutlich, dass das Erleben von beruflichem Erfolg für unsicher gebundene Lehrkräfte in der untersuchten Stichprobe höher ausgeprägt ist als für ihre sicher gebundenen Kollegen und Kolleginnen. Das könnte auf eine kompensatorische Bedeutung dieses Faktors hinweisen und wirft zugleich die Frage nach den Auswirkungen auf, wenn diese Kompensation durch negative Berufserlebnisse nicht mehr möglich ist.

Die Fragebogendaten weisen zudem bei Lehrkräften, die älter als 41 Jahre sind, tendenziell mehr sichere Bindungsrepräsentationen auf als bei ihren jüngeren Kollegen und Kolleginnen, die tendenziell unsicherer gebunden sind.

Da mittels Selbsteinschätzungsfragebögen erhobene Bindungsrepräsentationen häufig positiver beurteilt werden, als dies in einem persönlichen Interview wie dem AAI der Fall wäre, erscheint eine nähere Untersuchung dieses potenziellen Risikofaktors wünschenswert.

Die hohe Burnout-Tendenz in der Lehrerschaft lässt sich in dieser Untersuchung durch unsichere Bindungsrepräsentationen alleine nicht erklären: Nur ein Viertel der Befragten gibt eine unsichere Bindungsrepräsentation an, gleichzeitig liegt der Anteil an Burnout-gefährdeten Lehrkräften bei hohen 96%.

ZUSAMMENFASSUNG

Hintergrund/Einleitung

Burnout-Erkrankungen unter Lehrkräften treten in den letzten Jahren immer häufiger auf. Pädagogen und Pädagoginnen zählen mittlerweile zu den am stärksten gefährdeten Berufsgruppen.

Um das Burnout-Risiko unter Lehrpersonen zu verringern, ist es notwendig, zusätzlich zu den fordernden Arbeitsbedingungen auch die persönlichen Dispositionen für diesen Beruf näher zu betrachten. Da die primäre Bindungsbeziehung eines Kindes (üblicherweise) zu seiner Mutter als fundamental im Gesamtsystem der menschlichen Verhaltensmatrix angesehen wird, ist zu untersuchen, ob diese in den Bindungsrepräsentationen internalisierte Bindungserfahrung auch den Umgang mit beruflichen Stresssituationen von Lehrkräften wesentlich beeinflusst.

Ziel/Forschungsfrage

Steht die, durch die vorliegenden internationalen und nationalen Studiendaten belegte, Zunahme an Burnout-gefährdeten Lehrkräften im Zusammenhang mit Persönlichkeitsanteilen, insbesondere frühkindlichen Bindungserfahrungen?

In dieser Studie wird untersucht, ob es im Hinblick auf die Burnout-Gefährdung einen Zusammenhang zwischen persönlichen Bindungsrepräsentationen und dem Arbeitserleben von Pädagogen und Pädagoginnen in herausfordernden Situationen gibt.

Methode

An der Untersuchung nahmen insgesamt 78 Lehrkräfte, 64 Frauen und 14 Männer, aus einer Volksschule (VS), einer Neuen Mittelschule (NMS), einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) und einem Oberstufengymnasium in Niederösterreich sowie einer Handelsakademie/Handelsschule in Wien teil. Mit den Bindungsfragebögen RQ-1 und RQ-2 wurden die Bindungsmuster der Lehrkräfte ermittelt, das Arbeits- und Gesundheitsverhalten der Lehrpersonen wurde mittels AVEM-Verfahren (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) analysiert.

Ergebnis

58 Lehrkräfte (74,4%) weisen sichere Bindungsrepräsentationen auf, 20 Lehrpersonen zeigen unsichere Bindungsrepräsentationen.

In ihrem arbeitsbezogenen Gesundheitsverhalten lässt sich auf Basis der erhobenen Fragebogendaten zunächst kein globaler Unterschied zwischen Lehrkräften mit sicheren und jenen mit unsicheren Bindungsrepräsentationen feststellen.

Obwohl fast 75% der Lehrkräfte über eine sichere Bindungsrepräsentation verfügen, ergibt die Auswertung des AVEM-Verfahrens bei 86% der Probanden und Probandinnen eine tendenzielle Zuordnung zu Risikotyp B und damit ein sehr hohes Burnout-Risiko. Rechnet man noch Risikotyp A mit 10% hinzu, sehen sich insgesamt 96% der befragten Lehrkräfte mit einer Burnout-Gefährdung konfrontiert.

Analysiert nach den elf AVEM-Dimensionen unterscheiden sich Lehrkräfte mit unsicheren Bindungsrepräsentationen signifikant von den Lehrpersonen mit sicheren Bindungsrepräsentationen im AVEM-Faktor 9 „Erfolgserleben im Beruf“.

Hier wird deutlich, dass das Erleben von beruflichem Erfolg für unsicher gebundene Lehrkräfte in der untersuchten Stichprobe höher ausgeprägt ist als für ihre sicher gebundenen Kollegen und Kolleginnen. Das könnte auf eine kompensatorische Bedeutung dieses Faktors hinweisen und wirft zugleich die Frage nach den Auswirkungen auf, wenn diese Kompensation durch negative Berufserlebnisse nicht mehr möglich ist.

Da nur ein Viertel der Befragten eine unsichere Bindungsrepräsentation angibt, der Anteil an Burnout-gefährdeten Lehrkräften jedoch bei 96% liegt, lässt sich die hohe Burnout-Tendenz in dieser Untersuchung durch unsichere Bindungsrepräsentationen alleine nicht erklären.

Schlussfolgerung

Die im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräfte zeigen eine sehr hohe Burnout-Tendenz, unabhängig davon, ob sie sichere Bindungsrepräsentationen oder unsichere Bindungsrepräsentationen aufweisen.

Neben Bindungssicherheit-/unsicherheit müssen daher noch andere Persönlichkeitsmerkmale den Umgang mit beruflichen Stresssituationen am Arbeitsplatz Schule beeinflussen und sind daher eingehender in den Fokus zu nehmen.

Mindestens ebenso notwendig ist es jedoch, dem Zusammenhang von schulischen Rahmenbedingungen und der starken Burnout-Tendenz nachzugehen, den Arbeitsplatz Schule auf ein zeitgemäßes Niveau zu bringen und den Lehrerberuf wieder attraktiver zu gestalten.

EINLEITUNG

Burnout in Österreich

Psychische Erkrankungen sind in Österreich auf dem Vormarsch. Wie der im September 2017 veröffentlichte Gesundheitsbericht des Bundeslandes Niederösterreich zeigt, sind die „psychisch bedingten Krankenstände im Zeitraum 2005 bis 2014 von 7.200 auf 12.400 Fälle, das sind 73%, gestiegen“ (Griebler et al. 2017, S. 49).

Aus dem Vergleich der Statistiken zu den Invaliditätspensionen 2008 und 2016 des Hauptverbands der österreichischen Sozialversicherungsträger (2009, 2017) geht hervor, dass der Anteil der aufgrund psychischer/psychiatrischer Erkrankungen pensionierten Personen in acht Jahren von 19,2% auf 37,1% gestiegen ist und sich somit fast verdoppelt hat.

Schon Österreichs erste große Burnout-Studie aus dem Jahr 2006, durchgeführt von Business Doctors unter der wissenschaftlichen Leitung von Univ. Prof. Dr. Werner Friedl (vgl. Friedl 2006, S. 4), bezeichnet 1,5 Millionen Österreicher und Österreicherinnen als Burnout-gefährdet.

Gemäß einer vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2017 veröffentlichten Untersuchung leiden 8% der österreichischen Bevölkerung an einer Burnout-Erkrankung (vgl. Scheibenbogen et al. 2017).

Die in Bezug auf Burnout am meisten untersuchte Population in Österreich sind Berufsgruppen aus dem Gesundheitssystem wie diplomierte Pflegepersonen, Ärzte und Ärztinnen. Zu anderen Berufsgruppen, wie etwa den Lehrkräften, liegen nur wenige österreichische Analysen vor, obwohl internationale Studien (Rudow 1994; Schaarschmidt & Fischer 2001; Krause & Dorsemagen 2007) schon frühzeitig auch bei Lehrkräften eine starke Burnout-Gefährdung festgestellt haben. Der vorliegende Text konzentriert sich daher auf das Thema „Burnout bei Lehrkräften“ und versucht herauszufinden, ob sich persönliche Bindungsrepräsentationen auf das Gesundheitsverhalten im Lehrerberuf auswirken.

Phänomen Burnout

Der Begriff „Burnout“ kann mit „Ausbrennen“ übersetzt werden und gehört schon seit einigen Jahren zum umgangssprachlichen Wortschatz, wo er als Synonym für allgemeine Müdigkeit, Kraftverlust, psychische wie physische Erschöpfung gebraucht wird. Der wissenschaftliche Burnout-Begriff wurde im Jahr 1974 durch den Psychoanalytiker Herbert J. Freudenberger in den USA geprägt. Er bezeichnete damit den physischen bzw. psychischen Zusammenbruch bei ehrenamtlichen, überdurchschnittlich engagierten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen einer Drogenklinik. Die Sozialpsychologin Christina Maslach stellte das Syndrom bei weiteren Sozialberufen fest und leitete die empirische Phase der

Burnout-Forschung ein. In ihren Untersuchungen fand sie Symptome emotionaler Erschöpfung und Ausgelaugtheit, eine Fülle von negativen Gefühlen und Wahrnehmungen gegenüber den Patienten und Patientinnen sowie bohrende Zweifel an der eigenen professionellen Kompetenz. Zusammen mit Susan E. Jackson entwickelte sie das erste Diagnoseinstrument für Burnout, das Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson 1981), welches als erste standardisierte quantitative Erhebungsform die theoretische Darstellung in Bezug auf Burnout weltweit beeinflusste.

Das bis heute größte Problem für eine fundierte systematische Erforschung von Burnout ist das Fehlen einer einheitlichen Definition (vgl. Burisch 2006; Rösing 2003). Es gibt eine Vielfalt an Definitionen und damit Unklarheiten darüber, was als Ursache, was als Symptom oder was als Folge von Burnout anzusehen ist. Dies macht die Unterscheidung zu anderen gesundheitlichen Beeinträchtigungen, wie z.B. Stress, Angst, Ermüdung und Depression, schwierig. Da auch das internationale Diagnosesystem für Medizin, das ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), Burnout nur unter dem Diagnoseschlüssel Z73.0 als Zusatz- und nicht als Hauptdiagnose erfasst, gehen auch der Hauptverband der Sozialversicherungen (HV/SV) und die Gebietskrankenkassen (GKK) in Österreich davon aus, dass Burnout häufig mit den Diagnosen Z73 (Neurasthenie) und Z76 (Personen, die das Gesundheitswesen aus sonstigen Gründen in Anspruch nehmen) verschlüsselt diagnostiziert wird, wobei auch eine Verschlüsselung mit anderen ICD-Codes möglich ist (vgl. HV/SV & GKK 2011, S. 28). So nennen andere Quellen als Hauptdiagnosen in der Regel Depression oder Anpassungsstörung. Je nach Hauptdiagnose werden demnach Burnout-Patienten und -Patientinnen verschiedenen Krankheitsgruppen zugeordnet.

Ausgewählte Beispiele für Definitionen

Die möglicherweise am häufigsten zitierte Definition ist jene von Christina Maslach. Sie beschreibt Burnout als ein Erschöpfungssyndrom, das sich aus drei Komponenten zusammensetzt: emotionale Erschöpfung, Dehumanisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit.

Schaufeli (n.d., p. 18) zitiert sie folgendermaßen:

"Burnout is a syndrom of emotional exhaustion, depersonalisation, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with people in some capacity (Maslach et al. 1996, p. 4)."

Für ihn ist Maslachs Burnout-Charakteristik zu wenig umfassend und er formuliert folgende Definition:

"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 behaviours at work. This psychological condition develops gradually but may remain unnoticed for a long time for the individual involved. It results from a misfit between intentions and reality at the job. Often burnout is self-perpetuating because of inadequate coping strategies that are associated with the syndrome."

Schaufeli n.d., p. 18

Nach Matthias Burisch (2006) ist Burnout gekennzeichnet durch Erschöpfung, Depression, mangelnde Motivation und Hoffnungslosigkeit und kann bei jedem, unabhängig von der beruflichen Tätigkeit, auftreten.

Die nachfolgende Burnout-Definition stammt von Ayala Pines (Pines et al. 2006, S. 12), die mit Christina Maslach 1978 zwei Studien zu Krankenschwestern und Burnout veröffentlicht hat:

"Überdruss und Ausbrennen (Burnout) sind Zustände körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung. Die Betroffenen fühlen sich körperlich verausgabt, hilflos, hoffnungslos und emotional erschöpft. Sie entwickeln negative Einstellungen zum Selbst, ihrem Beruf, zu anderen Menschen und zum Leben allgemein. Ausbrennen und Überdruss sind Empfindungen des Unglücks und der Unzufriedenheit, das vergebliche Streben nach Idealen. In extremen Formen berauben sie die Menschen der Fähigkeit, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und sich an ihr zu freuen."

Pines et al. 2006, S. 12

Ursachen

Bei den Burnout-Genese-Modellen lassen sich grundsätzlich drei Richtungen unterscheiden: das individuenzentrierte Burnout-Konzept, das arbeits- und organisationspsychologische Modell und der soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansatz (vgl. Körner 2003).

Schaufeli, Maslach und Cherniss (1980) sehen die Ursachen von Burnout im Wesentlichen in den sozialen, arbeits- und organisationspsychologischen Strukturen. Zu den Faktoren, welche das Entstehen von Burnout begünstigen, zählen Maslach und Schaufeli unter anderem:

1. Mangel an positivem Feedback
2. Fokussierung auf Klientenprobleme
3. Gehäufte chronische und schwer zu beeinflussende Probleme
4. Normen eines ‚guten‘ Helferverhaltens
5. Übertriebene Involviertheit
6. Hierarchieprobleme
7. Administrative Zwänge
8. Schlechte Teamarbeit
9. Druck von Vorgesetzten
10. Schlechte Arbeitsorganisation
11. Mangelnde Ressourcen (Personal, Finanzmittel)
12. Problematische institutionelle Vorgaben und Strukturen

Abb. 1: Burnout-begünstigende Faktoren (nach Maslach & Schaufeli 2001)

Edelwich & Brodsky (1984) setzen ebenfalls bei den Arbeitsbedingungen an und definieren den Begriff Burnout als „einen zunehmenden Verlust von Idealismus und Energie [...] als Folge der Arbeitsbedingungen“. Der Prozess des Ausbrennens beginnt mit dem Stadium von initialem Enthusiasmus, führt weiter zu fortschreitender Desillusionierung, geht über in das Stadium von Frustration und Stagnation und endet mit Apathie (vgl. Scheibenbogen et al. 2017, S. 7).

Vertreter des individuenzentrierten Ansatzes wie Freudenberg (1974) und Schmidbauer (1977) betrachten Burnout schwerpunktmäßig aus der tiefenpsychologischen Tradition. Für beide entsteht das Burnout-Risiko durch eine übertriebene Helfermotivation, wobei Schmidbauer diese in einer ungenügenden Bedürfnisbefriedigung in der Kindheit begründet sieht (vgl. Hedderich 2014).

Arbeits- und organisationsbezogene Ansätze hingegen erachten Stress als Schlüsselphänomen und stützen sich häufig auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1999). Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass verschiedene Personen (oder auch eine Person zu verschiedenen Zeitpunkten) in gleichartigen Situationen

nicht die gleichen Stresszustände erleben. Objektiv annähernd gleiche Arbeitsbedingungen werden subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und auf Stress sowie enttäuschte Erwartungen wird individuell reagiert. Die Fähigkeit beziehungsweise Unfähigkeit der Stressbewältigung hängt von unseren Einstellungen, unserem Wertesystem und unseren Erfahrungen ab. Erst die kognitive Einschätzung und die Bewertung einer Situation durch ein Individuum als subjektiv stresshaft löst den Stress aus (vgl. Hedderich 2014). In einer Zweitbeurteilung werden Handlungsstrategien zur Stressbewältigung ausgewählt und angewandt. Vertreter dieses Burnout-Konzepts (Enzmann & Kleiber 1989; Burisch 2006) orten in den arbeits- und organisationsbezogenen Einflussfaktoren, wie zum Beispiel in einem eingeschränkten Tätigkeits- und Handlungsspielraum, in mangelnden Einflussmöglichkeiten, in Unterforderung und in geringen Aufstiegsmöglichkeiten (Körner 2003), eine Ursache für Burnout. Auch Burisch (2006) geht von der Stresstheorie nach Lazarus aus und hält negativen Stress durch Situationen, die uns überfordern, bedrohen und von uns selbst mit unseren individuellen Coping- und Handlungsstrategien nicht bewältigbar sind, für ausschlaggebend.

Gesellschaftliche Komponenten wie Vereinsamung, Anonymität, geänderte Kommunikationsformen und die vermehrt geforderte Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft werden u.a. auch von Freudenberger (1974), Cherniss (1980) und Enzmann/Kleiber (1989) als Burnout-Quelle in Betracht gezogen (vgl. Hedderich 2014).

Schaarschmidt, der mit seiner Potsdamer Studie (2000-2006) den „bedeutsamsten Beitrag zur Lehrerbelastungsforschung im deutschen Sprachraum lieferte“ (Hedderich 2014, S. 8), sieht den Kern der Burnout-Entwicklung in Siegrists (1996) Effort-Reward-Imbalance-Modell (ERI) erfasst. Siegrist hält eine Balance zwischen Verausgabung und Belohnung für notwendig, damit der Mensch im psychischen Gleichgewicht bleibt. Hohe Verausgabung und geringe Belohnung führen zu einem psychischen Ungleichgewicht und unter Umständen zu einem Burnout. Diesem Modell schließt sich Schaarschmidt an und bezeichnet die „Gratifikationskrise“ sogar als entscheidende Quelle. Er meint, dass Burnout sich dann einstellt, wenn „anfängliche Erwartungen permanent und massiv enttäuscht werden, ein Ungleichgewicht von Geben und Empfangen zu Ungunsten des letzteren entsteht, sich also ein erlebter Widerspruch zwischen investierten Anstrengungen und ausbleibender Anerkennung herausbildet. Eine sich zunehmend verschärfende Gratifikationskrise dürfte die entscheidende Quelle für eine Burnout-Entwicklung sein“ (Schaarschmidt 2012, S. 1).

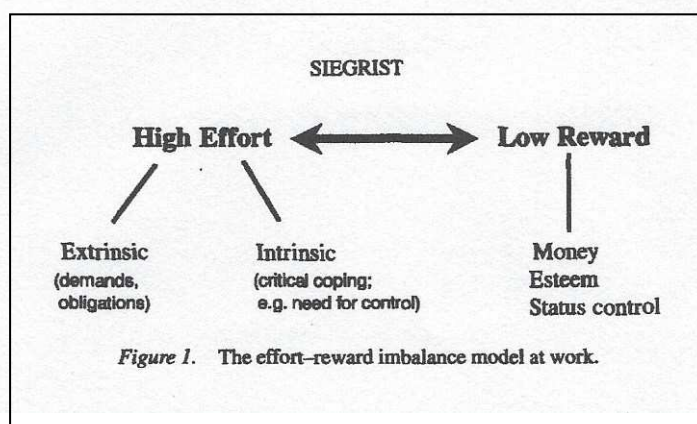


Abb. 2: ERI-Modell von Siegrist 1996, S. 30

Die Österreichische Gesellschaft für Arbeitsqualität und Burnout (BURN AUT) und das Anton Proksch Institut Wien, die im Auftrag des Sozialministeriums (BMASGK) 2016/2017 eine Studie zum Thema „Prävalenz des Burnout-Syndroms in Österreich“ (Scheibenbogen et al. 2017) durchgeführt haben, sehen die Ursachen für Burnout sowohl in einem Missverhältnis zwischen Anforderungen und

Kontrollierbarkeit der Arbeitssituation als auch in einer Diskrepanz zwischen Ressourceneinsatz und entsprechender Gratifikation. Im Wechselspiel von bestimmten personenbezogenen Faktoren, ungünstigen Arbeits- und sozialen Umfeldbedingungen findet ein „circulus vitiosus“ statt (vgl. Scheibenbogen et al. 2017).

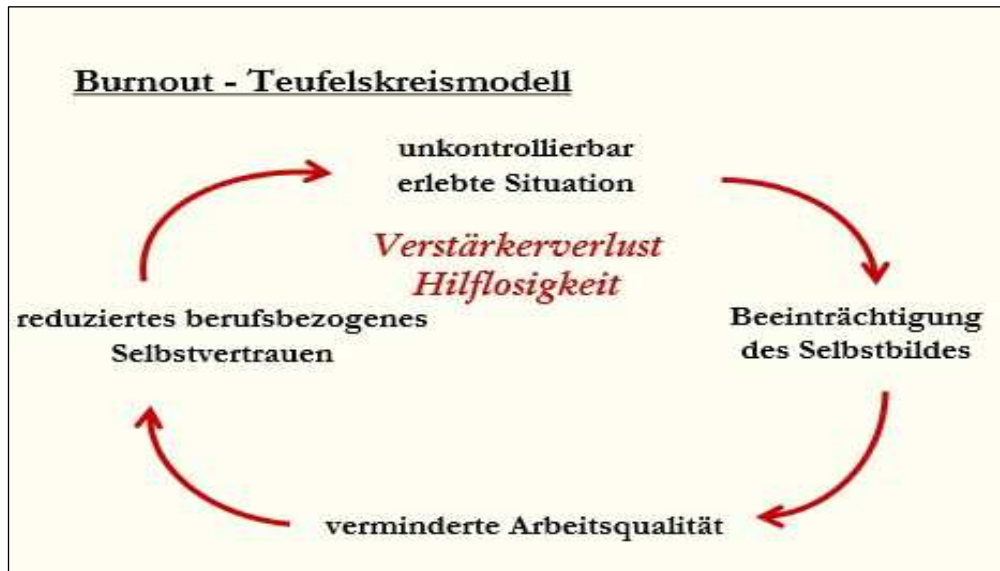


Abb. 3: Teufelskreis der Burnout-Entstehung (Scheibenbogen et al. 2017, S.10)

Verlauf

Burnout ist ein schleichend einsetzender und langwieriger Prozess, der in Phasen verläuft, mit einer überhöhten Motivation und Erwartungshaltung beginnt und zu Erschöpfung, Hoffnungslosigkeit, Frustration, Resignation und Apathie im Endstadium führt. Darüber herrscht Einigkeit unter den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen (vgl. Scheibenbogen et al. 2017). Da es sich bei Burnout häufig um ein sehr komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren handelt, braucht es oft sehr lange, bis es zur richtigen Diagnose kommt.

Freudenberger beschreibt Burnout als prozessorientiert und definiert ein zwölfstufiges Erkrankungsmodell, das von hoher Motivation und Leistungsstreben bis hin zum psychischen und physischen Zusammenbruch führen kann.

12-Stufen-Burnout-Modell (Freudenberger & North 1992, S. 12)

Stadium 1: Der Zwang, sich selbst zu beweisen
Stadium 2: Verstärkter Einsatz
Stadium 3: Subtile Vernachlässigungen eigener Bedürfnisse
Stadium 4: Verdrängung von Konflikten und Bedürfnissen
Stadium 5: Umdeutung von Werten
Stadium 6: Verstärkte Verleugnung der auftretenden Probleme
Stadium 7: Rückzug
Stadium 8: Beobachtbare Verhaltensänderung
Stadium 9: Verlust des Gefühls für die eigene Persönlichkeit
Stadium 10: Innere Leere
Stadium 11: Depression
Stadium 12: Erschöpfung

Abb. 4: 12-Stufen-Burnout-Modell (Freudenberger & North 1992, S. 12)

Burisch (2006) unterteilt sein Phasenmodell in sieben Stufen: Es beginnt mit übermäßigem Engagement, führt in weiterer Folge zum Abbau der Leistungsfähigkeit sowie zu psychosomatischen Reaktionen und endet schließlich mit Verzweiflung.

7-Phasen-Burnout-Modell nach Burisch (2006)

1	Warnsymptome der Anfangsphase	gesteigerter Einsatz für Ziele, vegetative Überreaktion oder Erschöpfung
2	Reduziertes Engagement	reduzierte soziale Interaktionen, negative Einstellung zur Arbeit
3	Emotionale Reaktionen	Insuffizienzgefühle, Pessimismus, Energiemangel, Hilflosigkeit
4	Abbau der Leistungsfähigkeit	Abnahme kognitiver Fähigkeiten, Motivation, Kreativität
5	Verflachung	des emotionalen und sozialen Lebens und der Interessen
6	Psychosomatische Reaktionen	Schmerzen, Schlafstörungen, Verspannungen, Substanzgebrauch
7	Verzweiflung	Sinnlosigkeitsgefühle, Verzweiflung, Depression, Suizidgedanken

Abb. 5: 7-Phasen-Burnout-Modell nach Burisch (2006)

Die Autoren der Burnout-Studie 2016/2017, die im Auftrag des BMASGK (Scheibenbogen et al. 2017) durchgeführt wurde, unterteilen den phasenhaften Verlauf in nur drei Stadien:

Burnout beginnt mit dem Problemstadium, diesem folgt ein Übergangsstadium und der Verlauf endet schließlich in einem Erkrankungsstadium.

Burnout-Symptome

Schaufeli und Enzmann (1998) listen 130 unspezifische Symptome auf, an denen Betroffene leiden können. Sie fassen diese in fünf Symptom-Cluster „affective – cognitive – physical – behavioural and motivational“ (vgl. Schaufeli n.d., p. 18) auf drei Ebenen zusammen:

1. Symptome auf individueller Ebene
2. Symptome auf interpersoneller Ebene
3. Symptome auf institutioneller Ebene

Als Beispiel werden hier die Symptome auf institutioneller Ebene angeführt.

Symptome auf institutioneller Ebene (nach Rösing 2003)

Affektive Symptome	Arbeitsunzufriedenheit
Kognitive Symptome	Zynismus, was die Arbeit betrifft, Gefühl, nicht anerkannt zu werden, Misstrauen dem Management, Gleichgestellten und Vorgesetzten gegenüber
Physische Symptome	Keine
Verhaltenssymptome	Reduzierte Effektivität, dürftige Arbeitsleistung, abnehmende Produktivität, Unpünktlichkeit, Umsatz, zunehmende Krankmeldung, beständige Abwesenheit, Diebstahl, Widerstand gegen Veränderung, übermäßige Abhängigkeit von Vorgesetzten, häufiges „Auf-die-Uhr-Sehen“, sich nur nach Vorgaben richten, häufige Unfälle, Organisationsunfähigkeit, armseliges Zeitmanagement
Motivationsymptome	Verlust der Arbeitsmotivation, Widerstand, zur Arbeit zu gehen, Dämpfung der Arbeitsinitiative, niedrige Moral

Abb. 6: Symptome auf institutioneller Ebene (nach Rösing 2003)

Gesundheit und Burnout bei Österreichs Lehrkräften

Im März und April 2016 führte die Arge Burnout Graz im Auftrag der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD 2016) bei Pflichtschullehrern und Pflichtschullehrerinnen in ganz Österreich eine Belastungsstudie durch. An der Online-Befragung mittels des Hamburger Burnout Inventars (HBI) beteiligten sich 10.622 Lehrkräfte. Mehr als 40% der befragten Lehrpersonen fühlten sich belastet oder überbelastet, 12% wurden der Burnout-Risikogruppe zugeordnet. Im Vergleich zur GÖD-Belastungsstudie 2014 war die Risikogruppe um knapp 20% gewachsen (vgl. Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) 2016, S. 10-11).

Als Belastungsgründe wurden ausschließlich äußere Faktoren abgefragt bzw. angegeben. 43% sahen ihre Vorgesetzten als Belastung an, gefolgt von – in absteigender Reihenfolge – hohem Lärm (40,7%), schlechtem Ansehen (39,3%), starkem Druck, schwierigen Eltern und Schülern und dem System

allgemein. Das Kollegium mit 34,9% und die Bürokratie mit 28,5% waren die zuletzt genannten Belastungsfaktoren.

Offene Frage - Belastung
GÖD, 2016, N=10.662 / MW=27,2 % / * =signifikant ** =hoch signifikant

Problemfeld	Bedeutungen	Zahl	Überlastet
Vorgesetzte**	Konflikte, Kompetenz, Anerkennung	400	43,0 %
Lärm**	Pausen, Hallen, Störungen	329	40,7 %
Ansehen**	Bashing in Medien	183	39,3 %
Druck**	Zeitdruck, Arbeitsdruck	1361	38,4 %
Eltern**	Fordernd, nicht kooperativ, vernachlässigend	825	38,3 %
Schüler**	Störungen, Auffälligkeiten, Verhalten	1089	37,0 %
System**	Behörde, Politik	714	36,6 %
Kollegium*	Konflikte, Kooperation	401	34,9 %
Bürokratie**	Dokumentation, Nebenjobs	663	28,5 %

Abb. 7: Offene Fragen - Belastung, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) 2016, S. 10-11

Im Vergleich dazu fanden die Österreichische Gesellschaft für Arbeitsqualität und Burnout (Scheibenbogen et al. 2017) und das Anton Proksch Institut Wien in ihrem Forschungsprojekt „Prävalenz des Burnout-Syndroms in Österreich“ 8% Burnout-Erkrankte in der Allgemeinbevölkerung. Für ihre Untersuchung wurde eigens ein den Testkriterien entsprechender Fragebogen „Das Burnout-Dimension-Inventar (BODI)“ entwickelt und dieser einer zufällig gezogenen Stichprobe von ca. 1.000 Personen aus der Allgemeinbevölkerung vorgelegt.

Zu den 8% der Befragten, die sich bereits im Burnout-Erkrankungsstadium befanden, kamen 17%, die dem Übergangsstadium zugeordnet wurden, und 19%, die am Beginn der Burnout-Entwicklung im Problemstadium standen (Scheibenbogen et al. 2017).

Potsdamer Studie und AVEM – Schaarschmidt & Fischer

Schaarschmidt (2005) führte in den Jahren 2000 bis 2006 die umfangreichste und bedeutsamste Lehrerbelastungsstudie im deutschsprachigen Raum durch. Die erste Etappe seines Burnout-Forschungsprojektes von 2000 bis 2003 war der Status-quo-Erhebung und der Analyse der Belastungsfaktoren gewidmet, in der zweiten Etappe (2003-2006) wurden Entlastungsmaßnahmen und Unterstützungsangebote erprobt. 16.000 Lehrkräfte und rund 2.500 Lehramtsstudierende sowie Referendare und Referendarinnen, der Großteil von ihnen aus der Bundesrepublik Deutschland, waren insgesamt an der Studie beteiligt. Zu Vergleichszwecken wurden auch Lehrkräfte aus Österreich, England, Russland, Polen und Tschechien sowie zusätzlich 8.000 Vertreter und Vertreterinnen anderer Berufe einbezogen. Die Ergebnisse aus Schaarschmidts Potsdamer Studie weisen daraufhin hin, dass Lehrkräfte besonders häufig über ungünstige Bewältigungsmuster verfügen und damit eine hohe Burnout-Gefährdung aufweisen. Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen zeigt sich bei den Lehrkräften mit

einem 30%igem Anteil an A-Mustern und einem 30%igem Anteil an B-Mustern eine ungünstige Musterverteilung; beide stellen Risikoformen des Bewältigungsverhaltens dar. Gleichzeitig ist der Anteil des wünschenswerten G-Musters mit 17% sehr gering (Schaarschmidt 2005, S. 42).

Anteil von AVEM-Mustern im Berufsgruppenvergleich

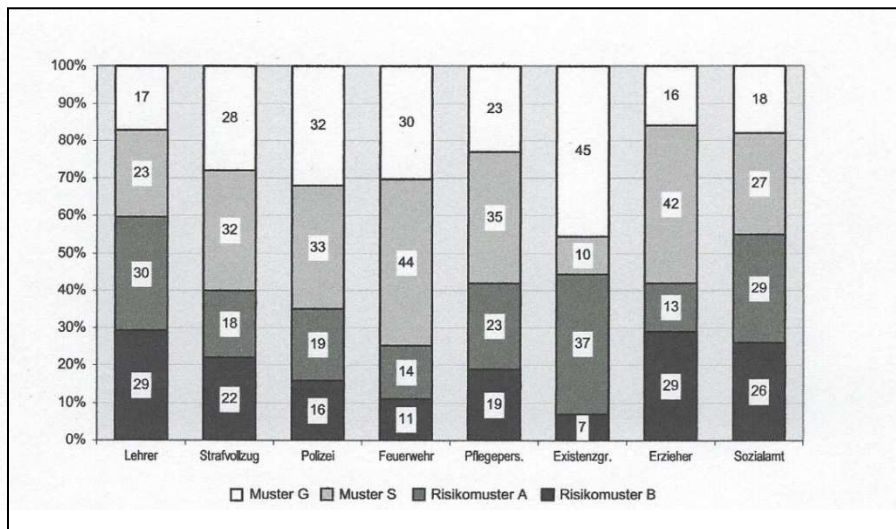


Abb. 8: Die Beanspruchungsmuster im Berufsvergleich, Schaarschmidt 2005, S. 14

Persönliche Ressourcen und Bewältigungspotenziale

Ein Studienvergleich von Enzmann und Kleiber (1989, S. 63) zeigt, „dass die Mehrzahl der Forscher Ergebnisse der Stressforschung zur Erklärung des Burnoutphänomens heranziehen und dabei die Arbeitsbedingungen bzw. die der Organisation in den Mittelpunkt rücken“.

Jüngere Studien (Dauber & Döring-Seipel 2010; Schaarschmidt 2006) konnten feststellen, dass objektiv gleiche Arbeitsbedingungen unterschiedlich starke Stressreaktionen unter den Lehrkräften auslösen, und konzentrieren daher ihre Untersuchungen auf den Umgang mit Belastungen und Stress. Mit einer salutogenetisch orientierten Herangehensweise sollen die gesunden Anteile im Menschen gestärkt und die Ressourcen der jeweiligen Person genutzt werden. Daher rückt man von der Identifikation krankheitsverursachender Faktoren im Lehrerberuf ab und stellt die Lehrgesundheit und ihre Erhaltung und Förderung in das Zentrum der Arbeiten. Im Sinne der Salutogenese wird den Untersuchungen eine ressourcenorientierte Betrachtung von Gesundheit zugrunde gelegt und dabei individuelle Bewältigungsstrategien und die gesundheitsfördernden wie gesundheitserschwerenden Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften in den Fokus genommen.

Untersuchungen von Dauber und Vollstädt (vgl. Dauber & Vollstädt 2002) zeigen, dass bei identischen Belastungen die unterschiedlichen Haltungen von Lehrkräften mit verschiedenen starken gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Zusammenhang gebracht werden können. In der Kasseler Lehrerstudie von Heinrich Dauber und Elke Döring-Seipel (2010, 2014) wurden rund 1.000 Lehrpersonen untersucht, darunter 404 mit geringen und 628 mit hohen Gesundheitskosten (Dauber & Döring-Seipel 2010, S.4). Während der Vergleich von Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren keine wesentlichen Abweichungen erkennen ließ, konnten bei der subjektiven Beurteilung durch die Lehrkräfte Unterschiede zwischen jenen mit geringen und jenen mit hohen Gesundheitskosten ausgemacht werden. Die subjektive Bewertung der beruflichen Anforderungen war bei kranken Lehrkräften signifikant ungünstiger als bei gesunden Lehrern

und Lehrerinnen. Die gesunden Pädagogen und Pädagoginnen sehen als Herausforderung, was ihre kranken Kollegen und Kolleginnen als Überforderung werten (vgl. Dauber & Döring-Seipel 2010). Damit stellt sich die Frage, welche persönlichen Ressourcen und Bewältigungspotenziale es braucht, um stresskalmierend reagieren zu können und auf die Entstehung und den Verlauf von Stressprozessen Einfluss zu nehmen (vgl. Dauber & Döring-Seipel 2010).

Bewältigungsmöglichkeiten bestimmen die Stresswahrnehmung in entscheidendem Ausmaß

Eine der wesentlichsten Ressourcen, warum Menschen trotz hoher Anforderungen und belastender Lebensumstände gesund bleiben, fand Antonovsky (1997), der Gründer der Salutogenese, im Kohärenzsinn. Der „Sense of Coherence“ (SOC = Sinn der Zusammenhänge) basiert auf den Säulen Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit und beeinflusst den individuellen Umgang mit den Stressoren. Je sinnvoller ein Mensch eine Situation einordnen kann, je besser er sie versteht und je mehr er glaubt, sie bewältigen zu können, umso besser ist die individuelle Handlungsfähigkeit und umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass er schwierige Situationen gesund übersteht und so zur eigenen Gesunderhaltung beiträgt.

"Individuals with high levels of burnout would be expected to demonstrate lower levels of a sense of coherence. [...] A person with a strong sense of coherence selects the particular coping strategy that seems most appropriate to deal with the stressor being confronted."

Van der Colff J. J. & Rothmann, S. 2009, p. 1

Im Rahmen weiterer Untersuchungen zur Lehrgesundheit führen Dauber/Döring-Seipel (2010) vor allem Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz & Schwarzer 2000), Ungewissheitstoleranz (König & Dalbert 2004) und die Balance von Engagement und Distanzierungsfähigkeit (Baumer et al. 2011, Kieschke & Schaarschmidt 2008; Schaarschmidt 2002) als Widerstandsressourcen an. Letztere ein Berufsleben lang in Balance zu halten und so auszutarieren, dass der Lehrberuf auf Dauer erfolgreich und zufriedenstellen ausgeübt werden kann, ist eine der größten Herausforderungen in dieser Berufssparte (vgl. Baumert et al. 2011).

Christina Maslach (2018) wiederum nennt acht Persönlichkeitsmerkmale, die das Burnout-Risiko erhöhen:

Personal Vulnerability Factors (C. Maslach)

1. Emotional instability
2. Poor self-esteem
3. Low extraversion
4. Low self-efficacy
5. External locus of control
6. Conscientiousness
7. Perfectionism
8. Passive coping style

Abb. 9: Maslach, C. (2018): *New Perspectives on Burnout – Fachvortrag, 4. Sept. 2018.*
Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, Wien

Diagnoseverfahren AVEM

Jeder Mensch versucht mit bestimmten Verhaltensmustern, seinen Berufsalltag zu bewältigen (vgl. Bauer et al. 2006, S. 200). Wie dies geschieht, hängt wesentlich von den personalen Ressourcen und Kompetenzen ab, über die jemand verfügt.

Dieses unterschiedliche Verhalten und Erleben ist laut Schaarschmidt und Fischer (2001) mit relativ stabilen Persönlichkeitsmustern gekoppelt. Zur Erfassung dieser Persönlichkeitsmuster im Umgang mit herausfordernden Arbeitsbedingungen entwickelten Schaarschmidt und Fischer das Diagnostikum AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster).

Ziel des Diagnose-Instruments AVEM ist es, Persönlichkeitsmuster anhand von Haltungen, Einstellungen, erlebten Kompetenzen und Gefühlen herauszufinden und einem gesundheitsförderlichen oder gesundheits-schädigenden Arbeitsverhalten zuzuordnen. AVEM ermöglicht damit auch Vorhersagen über die Gesundheitsentwicklung einer Person und macht rechtzeitige Interventionen zur Stärkung der Ressourcen und zur Veränderung des gesundheitsschädigenden Arbeitsverhaltens möglich. Schaarschmidt vollzog mit AVEM einen Perspektivenwechsel von der bis dahin symptomorientierten Diagnostik zur subjektiv erlebten Belastung und zu einer ressourcenzentrierten Bewältigungsform.

Das AVEM-Verfahren sieht vier Muster vor, nach denen die persönliche Art der Bewältigung beruflicher Anforderungen diagnostiziert werden kann: Risikomuster A (Anstrengung), Risikomuster B (Burnout), Muster G (Gesund) und Muster S (Schonung) (Schaarschmidt & Fischer 2001). Diese arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster kennzeichnen den persönlichen Stil der Auseinandersetzung mit dem Beruf. Von diesen Bewältigungsmustern hängt ab, wie berufliche Belastungen verarbeitet werden und in welchem Grad Beanspruchungen entstehen, die unter Umständen zu einem Burnout führen können.

Schaarschmidt und Fischer (2001) gehen von der Überlegung aus, dass es drei Faktoren des Verhaltens und Erlebens zu berücksichtigen gilt, wenn auf Persönlichkeitsunterschiede im Verhalten im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Burnout geschlossen werden soll:

1. Das berufliche Engagement, welches je nach der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft, dem Perfektionsstreben und der Distanzierungsfähigkeit unterschiedlich hoch sein kann. Distanzierungsfähigkeit meint, dass eine Lehrperson anerkennen kann, dass ihren Bemühungen Grenzen gesetzt sind und sie nicht alles zum Guten beeinflussen kann.
2. Die Widerstandskraft, welche sich durch hohe Erfolgszuversicht trotz Misserfolg, eine offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Ausgeglichenheit kennzeichnet.
3. Berufsbegleitende Emotionen, welche durch das Erfolgserleben, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung hervorgerufen werden.

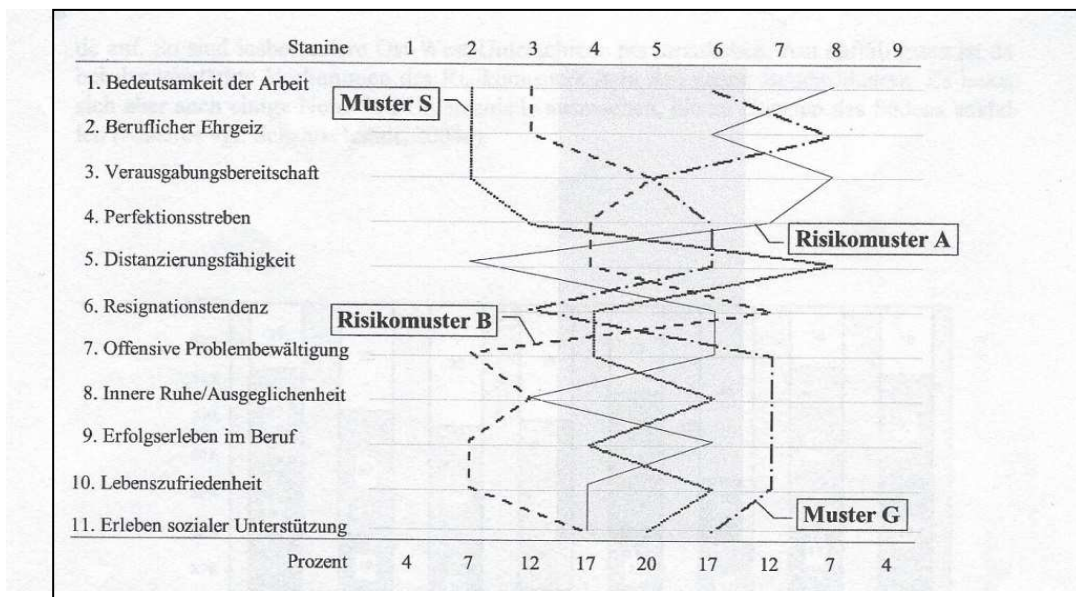
Unterscheidung nach vier Bewältigungsmustern

Abb. 10: Unterscheidung nach vier Bewältigungsmustern, Schaarschmidt 2006, S. 5

Muster G

Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und ein Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Es ist durch stärkeres, doch nicht exzessives berufliches Engagement, höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und positive Emotionen gekennzeichnet. Außer Frage steht, dass Lehrkräfte mit diesem Muster über die günstigsten Voraussetzungen verfügen, um erworbenes Wissen und Können sowie pädagogische Überzeugungen und Absichten wirksam umzusetzen.

Risikomuster A

Entscheidend ist hier, dass hohe Anstrengung keine Entsprechung in einem positiven Lebensgefühl findet. Das Bild ist durch überhöhtes Engagement bei verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und eher negative Emotionen gekennzeichnet. Das Gesundheitsrisiko besteht in der Selbstüberforderung. Lehrkräfte dieses Typs sind oftmals wegen ihrer hohen Einsatzbereitschaft besonders geschätzt. Doch es ist abzusehen, dass auf Dauer die Kraft nicht ausreicht, den Belastungen des Berufs standzuhalten. Nicht selten ist mit dem Übergang zum folgenden Risikomuster B zu rechnen (Burnout-Prozess).

Risikomuster B

Bei diesem zweifellos problematischsten Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschend. Das Profil weist überwiegend geringe Ausprägungen in den Merkmalen des Arbeitsengagements, deutliche Einschränkungen in der Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und (stark) negative Emotionen aus. In seinem Erscheinungsbild entspricht dieses Muster den Symptomen in den letzten Stadien eines Burnout-Prozesses. Klar ist, dass bei stärkerer Ausprägung des Musters B Betroffene kaum (noch) gute Lehrer und Lehrerinnen sein können. Die verbliebene Kraft reicht dazu nicht aus. Sie wird aufgewendet, um irgendwie „über die Runden“ zu kommen.

Dass diese Muster von eindeutiger Gesundheitsrelevanz sind und sich in Bezug auf psychisches und körperliches Befinden, Erholungsfähigkeit, Krankentage als Gesundheitsindikatoren unterscheiden, konnte von Schaarschmidt eindeutig nachgewiesen werden. Risikomuster B ging mit den stärksten

gesundheitlichen Beeinträchtigungen einher und hatte die mit Abstand meisten Krankenstandstage zu verzeichnen.

Verteilung der Krankentage während der Unterrichtszeit im Jahre 1997 in Zusammenhang mit den AVEM-Mustern (Schaarschmidt n. d., S. 5)

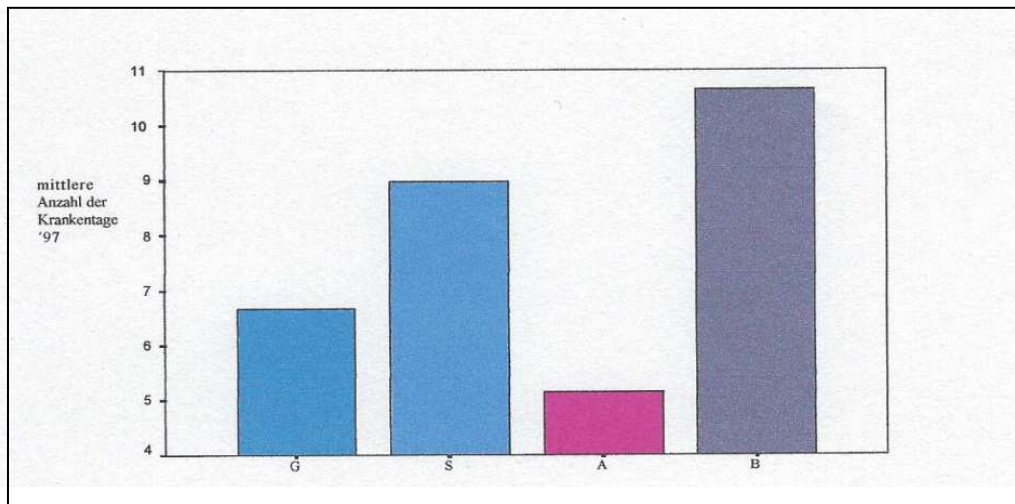


Abb. 11: Verteilung der Krankentage während der Unterrichtszeit im Jahre 1997 in Zusammenhang mit den AVEM-Mustern, Schaarschmidt n. d., S. 5

Burnout aus der Perspektive der Bindungs- und Gehirnforschung

Mit den modernen Methoden der Gehirnforschung kann nachgewiesen werden, dass frühkindliche Beziehungserfahrungen, und hier vor allem emotionale Erlebnisse, in unserem Gehirn verankert werden und später unsere Grundhaltungen und Überzeugungen bestimmen (vgl. Hüther 2005, S. 18).

Joachim Bauer (2004) verweist auf die Fähigkeit des Menschen, alle bedeutsamen zwischenmenschlichen Erlebnisse und Beziehungserfahrungen in biochemische oder bioelektrische Signale umzuwandeln und in der Gehirnrinde und in dem mit ihr verbundenen „Zentrum für emotionale Intelligenz“ („Limbisches System“) (Bauer 2004, S. 8) zu speichern. Zwischen den gespeicherten Erfahrungen und den aktuellen äußeren Situationen findet ein permanenter Abgleich statt, um potenzielle Gefahren rasch zu erkennen.

„Untersuchungen zeigen, dass das Gehirn (...) auch Gefährdungen zwischenmenschlicher Beziehungen, unlösbare Konflikte, drohende Einsamkeit, schwerwiegende Kränkungen oder soziale Ansehensverluste (...) – jeden drohenden Verlust von Kontrolle und Sicherheit im zwischenmenschlichen Bereich als Gefahrenlage bewertet“

Bauer 2004, S. 8

Aus Sicht der Bindungsforschung bietet eine sichere Bindung einen wesentlichen Schutzfaktor bei psychischen Belastungen (Grossmann 2014). Sie vermittelt der betroffenen Person die nötige Sicherheit, Geborgenheit und Beruhigung in herausfordernden Situationen und auch das Vertrauen darauf, dass sie selbst in der Lage ist, darauf Einfluss zu nehmen (vgl. Hartmann 2003, S. 283).

Durch die allerersten Beziehungserfahrungen kommt es zu neuronalen Verschaltungen im Gehirn des Säuglings, die ein Programm festlegen, welches später unbewusst wirkt.

„Diese einmal gebahnten Verschaltungsmuster“, so Hüther (2005, S. 24), „sind auch im späteren Leben besonders leicht durch Wahrnehmungen und Erlebnisse aktivierbar und werden dann bestimmend für das, was in uns vorgeht, wie wir in Situationen denken, fühlen und handeln [...] unbewusst und wie von einem inneren Programm gesteuert.“

Hüther (2005, S. 24)

Ob auf Basis dieser Bewertung das körpereigene Stresssystem alarmiert wird oder nicht, hängt von den gespeicherten frühen Beziehungserfahrungen eines Menschen ab. Bauer (2004, S. 8) nennt es *„innerer Bewertungsmaßstab“*, Bowlby und die Bindungsforschung *„Inner Working Model“* bzw. Bindungsrepräsentationen.

„Liebevoll und verlässliche zwischenmenschliche Beziehungen hinterlassen in den Nervenzell-Netzwerken der Großhirnrinde und des limbischen Systems ein Muster, welches die Bewältigung aktueller Herausforderungen eher begünstigt.“

Bauer 2004, S. 9

Umgekehrt kann bei Personen mit Gewalterfahrungen oder anderen Erlebnissen von Traumatisierung in früher Kindheit das körpereigene Alarmsystem schon bei einer vergleichsweise geringen Gefahrenlage aktiviert werden und Stresshormone (u.a. Cortisol) produzieren, was die Erholungsfähigkeit des Körpers und das Immunsystem hemmt.

Bindung und Bindungsrepräsentationen

Die Bindungstheorie stellt ein umfassendes Modell zum Verständnis menschlicher Bindungen und ihrer Bedeutung für das psychische Wohlbefinden zur Verfügung (Schmidt & Strauß 1996). Sie wurde zunächst von Bowlby und Ainsworth konzipiert (vgl. Bowlby 1975; Ainsworth et al. 1978) und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt. Bowlby geht davon aus, dass die Qualität des Umgangs der Bezugsperson mit den Bedürfnissen des Säuglings die Denkstrukturen, Gefühle, Erregungsabläufe, Verarbeitungs- und Abwehrprozesse sowie das Bild vom Selbst und das Bild vom Anderen bestimmt. Auf Basis wiederholter Interaktionen mit der Bezugsperson und in Abhängigkeit zur Feinfühligkeit dieser (zumeist handelt es sich dabei um die Mutter) entsteht ein Bindungsmuster, das Bindungssicherheit oder -unsicherheit vermittelt. Bindungssicherheit schafft Integrität der eigenen Gefühle, Klarheit der eigenen Motive und die uneingeschränkte und unbelastete Breite der Handlungsmöglichkeiten (vgl. Grossmann 2008, S.30).

In diesen Interaktionen mit der Bindungsperson baut das Kind ein mentales Modell von sich selbst, von der/den Bindungsperson(en) und der Umwelt auf und versucht, Vorstellungen vom Verhalten seiner Umgebung zu entwickeln und sie zu bewerten (vgl. Bretherton 2012, S. 68). Bowlby (2014) bezeichnete dieses Modell als *„Inner Working Model“*. Mit zunehmenden Bindungserfahrungen entwickelt sich dieses sogenannte innere Arbeitsmodell zu einer stabilen mentalen Repräsentation der Bindungsbeziehung (vgl. Ahnert 2008, S. 71) und wird schließlich als Prototyp für jede weitere soziale Beziehung im späteren Leben angewendet. In Interaktionen mit Unbekannten spiegeln sich verallgemeinerte Erwartungen bezüglich anderer Personen wider und modulieren infolgedessen auch neue Beziehungen.

Bindungsrepräsentationen bleiben in den meisten Fällen während der ganzen Lebensspanne stabil und sind für zentrale Aspekte der psychischen Verfassung eines Menschen verantwortlich (vgl. Main 2012, S. 21).

Die wichtigste Bindungsfunktion im Säuglingsalter ist die mütterliche/elterliche Unterstützung des Babys bei der Stressregulation. Damit ein Säugling die Fähigkeit zur Selbstregulation von stressvollen Affekten entwickeln kann, ist es notwendig, dass Eltern von Anfang an die Signale ihres Säuglings feinfühlig wahrnehmen, adäquat, prompt und feinfühlig seine Bedürfnisse befriedigen und so stressvolle, übermäßige Erregungszustände vermeiden (vgl. Brisch 2012, S. 270).

In welchem Ausmaß und in welcher Weise Gefühle emotionaler Sicherheit vermittelt werden können und die Bindungsperson zur Aufrechterhaltung beiträgt, wird im Bindungsmuster abgebildet (vgl. Ahnert 2008, S. 70). Die spezifischen Bindungsmuster sicher, gleichgültig-vermeidend, anklammernd oder ängstlich-vermeidend entwickeln sich sozusagen in Abhängigkeit vom Antwortverhalten der Bezugsperson.

Ihre Sensibilität (aus der Sicht des Kindes) im Umgang mit dem Säugling, vor allem ihre Reaktion auf die negativen Gefühlsäußerungen des Säuglings im ersten Lebensjahr, beeinflusst das Sicherheitsgefühl des Babys und bestimmt maßgeblich die Qualität des Bindungsmusters.

Während das frühe Bindungsverhalten prozedural in Form spezifischer Verhaltensstrategien gegenüber einer Bezugsperson organisiert ist, ist die spätere Bindungsrepräsentation deklarativ und baut auf Ersterer auf, ohne diese vollständig abzulösen.

„Die Bindungsrepräsentation stellt die organisierte Form bindungsrelevanter Erfahrungen und Erinnerungen dar“

Hartmann 2003, S. 281

Sichere und unsichere Bindungsrepräsentation

Eine sichere Bindung ermöglicht Autonomie im Kindes- wie im Erwachsenenalter, schafft einen guten Zugang zu den eigenen Gefühlen und stattet den Menschen mit Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz und Empathiefähigkeit aus. Eine sichere Bindung stärkt und macht widerstandsfähig.

Sicher gebundene Erwachsene tendieren dazu, Nähe unbekümmerter zuzulassen, sich auf andere verlassen zu können und sich selten Sorgen darüber zu machen, verlassen zu werden (Fraley & Shaver 2000). Sie suchen eher Unterstützung, bekommen sie daher öfter und reagieren positiv, was wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ihnen erneut geholfen wird. Ihre Verarbeitung von Bindungserfahrungen, Erinnerungen und Emotionen ist (vgl. George & West 1999) nicht von Abwehrprozessen gestört. In Beziehungen können sie sich flexibel verhalten und Partnerschaften aufbauen.

Personen mit unsicherer Bindungsrepräsentation fehlt die Zuversicht bezüglich der Verfügbarkeit ihrer Bindungsperson. Eine positive Erwartungshaltung wird nicht aufgebaut, weil in der Kindheit die Bezugsperson häufig nicht verfügbar war; meist auch dann nicht, wenn sie physisch zugegen war. Sie haben erfahren, dass ihre Wünsche grundsätzlich zurückgewiesen werden, und gehen davon aus, dass ihnen kein Anspruch auf Liebe und Unterstützung zusteht. Sie zeigen extremen Stress und Angst in ungewohnten Situationen.

Nach Main versuchen sie, mit zwei Strategien ein vermeintliches Gefühl von Sicherheit herzustellen: zum einen durch eine deaktivierende Strategie mit emotionaler Distanz und dem Streben nach Unabhängigkeit, zum anderen durch eine hyperaktivierende Strategie mit dem Ziel, die Verfügbarkeit des Partners zu erhöhen (vgl. Main 1990).

Den gleichgültig-vermeidenden (abweisenden) Bindungstyp beunruhigt es Fraley und Shaver (2000) zufolge, wenn ihm jemand zu nahekommt. Er empfindet häufig, dass seine Partner in Beziehungen inniger mit ihm sein möchten, als es für ihn angenehm ist. Der anklammernde (ängstlich-ambivalente) Bindungstyp ist hingegen häufig besorgt, vom Partner nicht geliebt oder verlassen zu werden. Personen

mit ängstlich-vermeidendem Bindungsstil dagegen finden es schwierig, anderen nahezukommen und ihnen vollständig zu vertrauen. Sie machen sich aber gleichzeitig Sorgen, von anderen verletzt oder verlassen zu werden (vgl. Bartholomew & Horowitz 1991).

Unsichere Bindungsrepräsentation und Burnout

Eine 2016 veröffentlichte Studie des Leiters der Nürnberger Universitätsklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Professor Dr. med. Wolfgang Söllner (Söllner et al. 2016), und der Paracelsus Medizinischen Privatuniversität Nürnberg zeigt, dass Bindungsunsicherheit und nicht verarbeitete Verluste das Burnout-Risiko erhöhen. Rund drei Viertel (72%) der 50 Burnout-Patienten und -Patientinnen der Universitätsklinik waren als unsicher gebunden eingestuft gegenüber nur einem Drittel (33%) in der Vergleichsgruppe.

Söllner erachtet sowohl das (unsicher-)vermeidende Bindungsmuster mit wenig Zugang zu Kindheitserinnerungen, Verdrängung von negativen Emotionen und einer Idealisierung oder Verachtung wichtiger Bezugspersonen als auch das (unsicher-)ambivalente Bindungsmuster, bei dem Kindheitserinnerungen immer mit starken Gefühlen einhergehen und negative Emotionen in zwischenmenschlichen Konflikten stark erlebt werden, als problematisch. Vor allem die Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation begünstigen, so die Studie, die Entstehung eines Burnouts (vgl. Söllner et al. 2016).

Bindungsunsicherheit wurde auch in anderen Studien (z.B. Maunder & Hunter 2001) als unspezifischer Vulnerabilitätsfaktor mit systematischen Auffälligkeiten im Wahrnehmen und in der Beurteilung von Belastung in Verbindung gebracht. Die Stressanfälligkeit scheint eine bedeutende Einflussgröße für den Zusammenhang von Bindungsunsicherheit mit psychosomatischen Leiden zu sein (Maunder & Hunter 2001). Für Maunder und Hunter stellt Bindungsunsicherheit durch eine Kombination aus einer intensivierten physiologischen Stressreaktion, verstärktem Gebrauch von externen Affektregulatoren sowie einem Nachlassen gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen einen globalen Risikofaktor für psychosomatische Erkrankungen dar (Maunder & Hunter 2001).

[They have an]

"increased susceptibility to stress (p. 556) [...]. Animal studies and human experiments suggest that attachment contributes to individual differences in physiological stress response. There is also less robust support for insecure attachment leading to symptom reporting and to more frequent health risk behaviors."

Maunder & Hunter 2001, S. 556

Erfassung von Bindungsrepräsentationen bei Erwachsenen

Das Adult Attachment Interview, kurz als AAI bezeichnet, ist die bisher gängigste Methode, um die mentale Verarbeitung von Bindungserfahrungen bei Erwachsenen reliabel und valide zu erfassen (vgl. Buchheim et al. 2003).

Es handelt sich dabei um ein halbstrukturiertes Interview mit 18 Fragen, die auf die Kindheitserinnerungen heutiger Erwachsener mit ihren wichtigsten Bezugspersonen abzielen, und erfasst die aktuelle emotionale und kognitive Verarbeitung erlebter Bindungserfahrung.

Das AAI klassifiziert die Erwachsenen nach vier Hauptkategorien: sicher-autonom, unsicher-distanzierend oder bindungsabwehrend, unsicher-präokkupiert und unverarbeitet/desorganisiert.

Mit der von Main, Kaplan und George 1985 entwickelten Methode war es erstmals möglich, Bindung auf Repräsentationsebene zu erfassen.

Die Anwendung des AAI wird im Einzelsetting bevorzugt, da es aufgrund des hohen Zeitaufwands für Gruppenbefragungen weniger geeignet ist. Hierfür werden zumeist Selbsteinschätzungsfragebögen verwendet

Eine Klassifikation des Bindungsmusters von Erwachsenen im Sinne des Vierkategorialen Modells nach Bartholomew und Horowitz (1991) hat sich als sinnvolle Kategorisierung erwiesen (Collins & Read 1990).

Das ursprünglich aus den zwei Dimensionen „Modell vom Selbst“ und „Modell vom Anderen“ bestehende Inner Working Model von Bowlby wurde von Kim Bartholomew jeweils in einer positiven und negativen Variante eingebaut und so ein vierkategoriales Konzept zur Erfassung des Bindungsstils bei Erwachsenen entwickelt.

Bartholomews Relationship Questionnaire diagnostiziert mit den vier prototypischen Bindungsmustern und einer siebenstufigen Skala den Ausprägungsgrad des Bindungsstils. Kombiniert man niedrige und hohe Ausprägungsgrade dieser zwei Größen in einer Kreuztabelle, so resultieren vier mögliche Bindungsstile: secure (A) (sicher), dismissing (B) (gleichgültig-vermeidend), preoccupied (C) (anklammernd) und fearful (D) (ängstlich-vermeidend). Diese lassen sich durch bestimmte Erwartungen bzw. Verhaltensweisen im zwischenmenschlichen Bereich charakterisieren (Bartholomew & Horowitz 1991).

Der Relationship Questionnaire wurde von Mestel (1995) ins Deutsche übersetzt und in der vorliegenden Studie als Beziehungsfragebogen (RQ-2) verwendet.

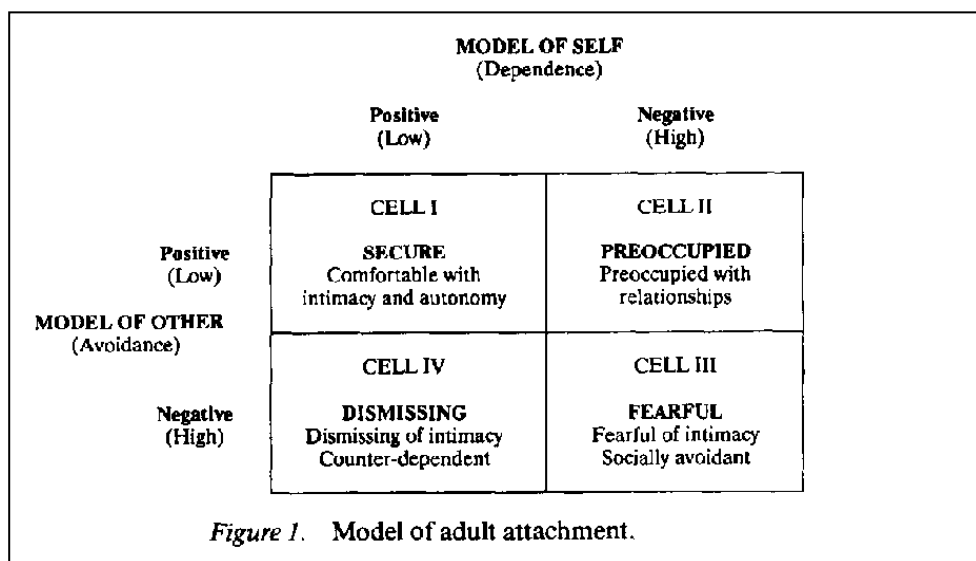


Abb. 12: Bindungsmusters von Erwachsenen im Sinne des Vierkategorialen Modells nach Bartholomew und Horowitz (1991)

Eine sichere Bindung zeichnet sich durch ein positives Selbst- und Fremdbild aus, während eine gleichgültig-vermeidende Bindung durch ein gutes Selbstbild bei gleichzeitig negativem Fremdbild charakterisiert ist. Anklammernd und ängstlich-vermeidend gebundene Personen sollen dem Modell zufolge ein negatives Selbstbild haben, jedoch kommt bei einer ängstlich-vermeidenden Bindung ein schlechtes Fremdbild hinzu, was beim anklammernden Bindungsstil nicht der Fall sein soll (vgl. Bartholomew 1990; Bartholomew & Horowitz 1991).

METHODE

Forschungsfrage

Steht die, durch die vorliegenden internationalen und nationalen Studiendaten belegte, Zunahme an Burnout-gefährdeten Lehrkräften im Zusammenhang mit Persönlichkeitsanteilen, insbesondere frühkindlichen Bindungserfahrungen?

Hypothese

Lehrkräfte mit unsicheren Bindungsrepräsentationen haben tendenziell ein höheres Burnout-Risiko.

Forschungsdesign

Für die Befragung wurde ein achtseitig bedruckter Fragebogen vorbereitet, bestehend aus allgemeinen Informationen zur Befragung, dem Beziehungsfragebogen RQ-1, dem Beziehungsfragebogen RQ-2, dem AVEM-Fragebogen in der Langform mit 66 Items und einer Seite für demografische Angaben. In einem kurzen Begleitschreiben wurden die Lehrkräfte in die Themenstellung eingeführt.

Durchführung

Die quantitative Erhebung wurde in zwei Zeitfenstern durchgeführt. Im Zeitraum vom 15. Mai 2016 bis zum 30. Juni 2016 wurden die Lehrkräfte der AHS, der NMS, des Oberstufengymnasiums und der HAK/HASCH befragt. In einer Verlängerung von 15. September bis zum 30. September 2016 wurde die Befragung in der VS vorgenommen.

Nach einem Informationsgespräch mit der Schulleitung wurden die Fragebögen von den Schulleitern und Schulleiterinnen an alle Lehrkräfte der Schule verteilt. Die Teilnahme blieb jeder Lehrkraft persönlich überlassen. Um die Anonymität der Probanden und Probandinnen zu gewährleisten, wurden verklebbare Kuverts und eine Post-Box zum Einwerfen zur Verfügung gestellt. Ausgeteilt wurden 270 Fragebögen, 78 Fragebögen wurden ausgefüllt retourniert, was einer Rücklaufquote von 28% entspricht.

Die Daten wurden nach Abschluss der Erhebung mittels Varianz-, Frequenz- und Korrelationsanalysen ausgewertet (SPSS). Als Signifikanzniveau wurde $p \leq 0.05$ festgesetzt.

Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt fünf Schulen – 1 VS, 1 NMS, 1 AHS, 1 Oberstufengymnasium aus Niederösterreich und 1 HAK/HASCH aus Wien – teil.

78 Lehrkräfte, davon 64 Frauen und 14 Männer, beteiligten sich an der Befragung. In der jüngsten Altersgruppe (21 bis 30 Jahre) beteiligten sich nur zwölf Lehrkräfte, während in den übrigen Altersstufen die Beteiligung jeweils bei knapp über 20 Personen lag.

Häufigkeiten und Anteilswerte von weiblichen und männlichen Lehrkräften in den untersuchten Schultypen

Geschlecht Lehrkraft		Schultyp				Gesamt
		NMS	AHS	HAK/HAS	VS	
weiblich	Anzahl	10	21	21	12	64
	%	15,6%	32,8%	32,8%	18,8%	100,0%
männlich	Anzahl	2	6	5	1	14
	%	14,3%	42,9%	35,7%	7,1%	100,0%
Gesamt	Anzahl	12	27	26	13	78
	%	15,4%	34,6%	33,3%	16,7%	100,0%

Tabelle 1: Häufigkeiten und Anteilswerte von weiblichen und männlichen Lehrkräften in den untersuchten Schultypen

Die Verteilung der Alterskategorien der Teilnehmenden bezüglich der Schultypen zeigt die Tabelle 2.

Schultyp		Alterskategorie				Gesamt
		21 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 65	
NMS	Anzahl	1	3	3	5	12
	%	8,3%	25,0%	25,0%	41,7%	100,0%
AHS	Anzahl	6	5	10	6	27
	%	22,2	18,5%	37,0%	22,2%	100,0%
HAK/HAS	Anzahl	1	7	7	11	26
	%	3,8%	26,9%	26,9%	42,3%	100,0%
VS	Anzahl	4	6	3	0	13
	%	30,8%	46,2%	23,1%	0,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	12	21	23	22	78
	%	15,4%	26,9%	29,5%	28,2%	100,0%

Tabelle 2: Häufigkeiten und Anteilswerte von weiblichen und männlichen Lehrkräften in den untersuchten Schultypen

Forschungsinstrumentarien

Bindungsfragebögen RQ-1 und RQ-2

Zur Messung der Bindungsstile wurden der Relationship Questionnaire RQ-1 von Bartholomew & Horowitz (1991) und der Relationship Questionnaire RQ-2 von Griffin & Bartholomew (1994) herangezogen.

Die beiden Beziehungsfragebögen wurden den Teilnehmenden in der deutschen Version nach Mestel (2002,2009) vorgelegt.

Beim RQ-1 werden die vier prototypischen Bindungsmuster in Form einer Kurzbeschreibung charakterisiert, die bestimmte Erwartungen bzw. Verhaltensweisen im zwischenmenschlichen Bereich ausdrückt. Die Versuchspersonen wurden gebeten, sich jener Beschreibung zuzuordnen, die ihnen am meisten entspricht.

In RQ-2 soll die Person zusätzlich auf einer siebenstufigen Skala einschätzen, in welchem Ausprägungsgrad die Beschreibung auf sie zutrifft.

Es werden vier Bindungsstile unterschieden:

- A sicher
- B gleichgültig-vermeidend (abweisend)
- C anklammernd
- D ängstlich-vermeidend

AVEM-Diagnoseverfahren

Als Erhebungsinstrument kam AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) (Schaarschmidt & Fischer 2003), ein mehrdimensionaler Persönlichkeitstest mit 66 Items, zum Einsatz.

Dabei handelt es sich um einen psychodiagnostischen Fragebogen, der subjektives Verhalten und Erleben in Bezug auf Arbeit und Beruf misst. Per Selbsteinschätzung sind 66 Items auf einer fünfstufigen Einschätzungsskala (trifft zu bis trifft nicht zu) zu bearbeiten, aus denen sich mittels Faktorenanalyse elf Primärfaktoren extrahieren lassen.

Die Befragungsmuster zeigen die individuelle Identifikation mit dem Beruf, die Freude am Beruf, das berufliche Kompetenzerleben und das Wohlbefinden, aus denen sich die vier Grundmuster „Gesundheit“ (G), „Schonung“ (S), „Anstrengung“ (A) und „Burnout“ (B) ergeben.

Datenanalyse

Die deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS 20 für Windows durchgeführt. Das Signifikanzniveau im Rahmen der hypothesentestenden Analysen wurde bei $\alpha = 5\%$ festgelegt, sodass Ergebnisse $p \leq .05$ als signifikant zu bezeichnen sind.

Die Auswertung erfolgte auf Basis der österreichischen Normstichprobe für LehrerInnen (2003) gemäß den Vorschriften im Manual. Zur Verrechnung der Antwortreaktionen der Teilnehmenden zu den Indices sowie zur Typ-Ermittlung wurde die Auswertungssoftware nach Pearson Version 3.0.1 herangezogen.

Es können vier Gruppen homogener Profile bzw. Typen unterschieden werden:

- Typ G, der am ehesten dem Gesundheitstyp entspricht
- Typ S, der zur Schonung neigt und weniger unter dem Aspekt Gesundheit als vielmehr unter dem der Arbeitsmotivation betrachtet wird
- Risikotyp A, der durch ein überhöhtes Engagement gekennzeichnet ist
- Risikotyp B, dem Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit und Unzufriedenheit eigen sind

Bei der Interpretation ist zu beachten, dass besonders zwei Mischtypen häufig vorkommen: Typ G gemischt mit Risikotyp A und Typ S gemischt mit Risikotyp B.

ERGEBNISSE

Bestimmung der Bindungsstile

Die Auswertung der beiden Bindungsfragebögen RQ-1 und RQ-2 erbrachte folgendes Ergebnis:

Knapp 75% der Befragten (58 Lehrkräfte) ordneten sich dem sicheren Bindungstypus A zu, 13% (zehn Lehrpersonen) entsprachen dem unsicher-vermeidenden Bindungsmuster B, der ängstlich-vermeidende Bindungsstil traf auf vier Personen zu und sechs Lehrkräfte hatten einen zwischen B und D bzw. zwischen C und D schwankenden Bindungsstil (X).

Bindungsstile

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
A	58	74,4	74,4	74,4
B	10	12,8	12,8	87,2
D	4	5,1	5,1	92,3
X	6	7,7	7,7	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	100,0

Tabelle 3: Bindungsstile

Aufgrund der geringen Anzahl der unsicher gebundenen Lehrpersonen wurden die unsicheren Bindungsmuster (B, D, X) zu einer 20-köpfigen Gruppe zusammengefasst und mit den 58 Lehrkräften mit sicheren Bindungsrepräsentationen nach verschiedenen Parametern verglichen.

Bestimmung der AVEM-Typen

Bei differenzierter Betrachtung zeigte sich bei drei Teilnehmenden vergleichsweise die häufigste Wahrscheinlichkeit bei Schonmuster S, bei acht Teilnehmenden das Überwiegen von Risikomuster A und bei 67 Teilnehmenden war der Risikotyp B dominant. Keine Person erreichte das Überwiegen des Gesundheitstyps G.

Die große Mehrheit von 86% der befragten Lehrkräfte (Risikomuster B) hat damit ein sehr hohes Burnout-Risiko. Rechnet man noch Risikomuster A mit 10% hinzu, weisen 96% der Probanden und Probandinnen eine hohe Burnout-Gefährdung auf.

Die nachfolgenden Tabellen und zugehörigen Balkendiagramme zeigen die Verteilung der Typen- bzw. die Musterzugehörigkeit in Abhängigkeit von Geschlecht, Schultyp, Lebensalter, Dienstalter.

Geschlecht		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
weiblich	Anzahl	3	7	54	64
	% innerhalb von Geschlecht	4,7%	10,9%	84,4%	100,0%
männlich	Anzahl	0	1	13	14
	% innerhalb von Geschlecht	0,0%	7,1%	92,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl	3	8	67	78
	% innerhalb von Geschlecht	3,8%	10,3%	85,9%	100,0%

Tabelle 4: Bestimmung der AVEM-Typen

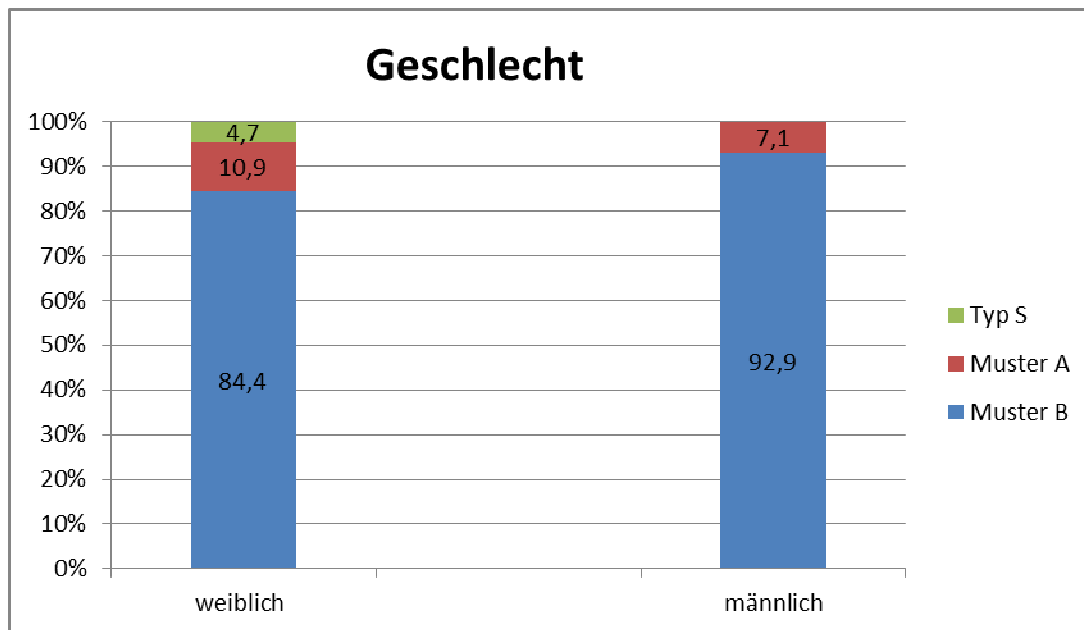


Tabelle 5: Geschlechterverteilung, Typ S, Muster A, Muster B

Schultyp		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
NMS	Anzahl	0	3	9	12
	% innerhalb von Schultyp	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
AHS	Anzahl	1	3	23	27
	% innerhalb von Schultyp	3,7%	11,1%	85,2%	100,0%
HAK/HAS	Anzahl	2	2	22	26
	% innerhalb von Schultyp	7,7%	7,7%	84,6%	100,0%
VS	Anzahl	0	0	13	13
	% innerhalb von Schultyp	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	3	8	67	78
	% innerhalb von Schultyp	3,8%	10,3%	85,9%	100,0%

Tabelle 6: Schultypverteilung und Typzugehörigkeit

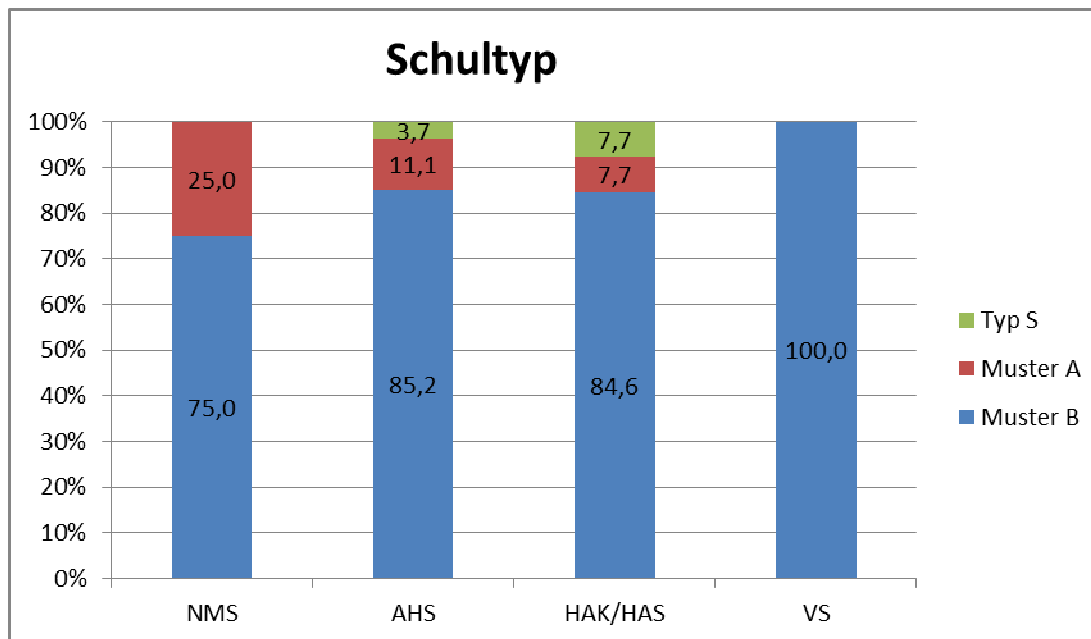


Tabelle 7: Schultyp: Typ S, Muster A, Muster B

Altersstufen (in Jahren)		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
21 - 30	Anzahl	0	0	12	12
	% innerhalb von Alterskategorie	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
31 - 40	Anzahl	0	1	20	21
	% innerhalb von Alterskategorie	0,0%	4,8%	95,2%	100,0%
41 - 50	Anzahl	0	4	19	23
	% innerhalb von Alterskategorie	0,0%	17,4%	82,6%	100,0%
51 - 65	Anzahl	3	3	16	22
	% innerhalb von Alterskategorie	13,6%	13,6%	72,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl	3	8	67	78
	% innerhalb von Alterskategorie	3,8%	10,3%	85,9%	100,0%

Tabelle 8: Altersstufen

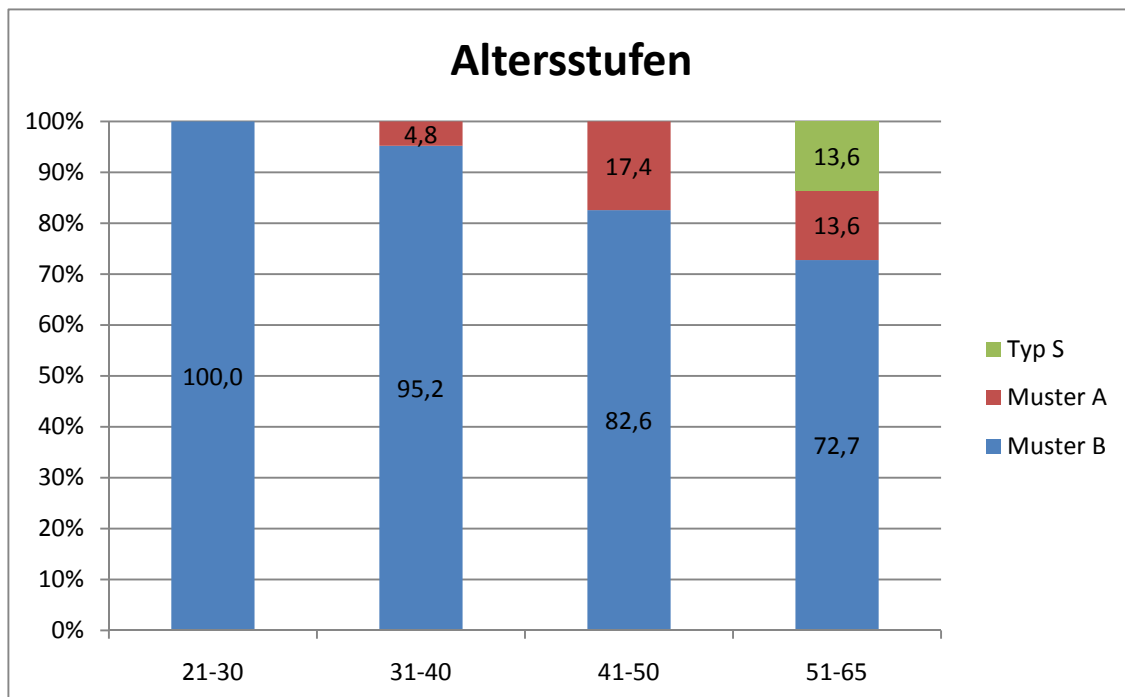


Tabelle 9: Altersstufen und Typzugehörigkeit: Typ S, Muster A, Muster B

Dienstjahre-Kategorie		Typenzugehörigkeit			Gesamt
		S	A	B	
5 - 15 Jahre	Anzahl	0	1	35	36
	% innerhalb von Dienstjahre-Kategorie	0,0%	2,8%	97,2%	100,0%
16 - 25 Jahre	Anzahl	1	3	17	21
	% innerhalb von Dienstjahre-Kategorie	4,8%	14,3%	81,0%	100,0%
26 - 35 Jahre	Anzahl	2	2	9	13
	% innerhalb von Dienstjahre-Kategorie	15,4%	15,4%	69,2%	100,0%
35 Jahre +	Anzahl	0	2	5	7
	% innerhalb von Dienstjahre-Kategorie	0,0%	28,6%	71,4%	100,0%
Gesamt	Anzahl	3	8	66	77*
	% innerhalb von Dienstjahre-Kategorie	3,9%	10,4%	85,7%	100,0%

*n=77

Tabelle 10: Dienstjahre-Kategorien

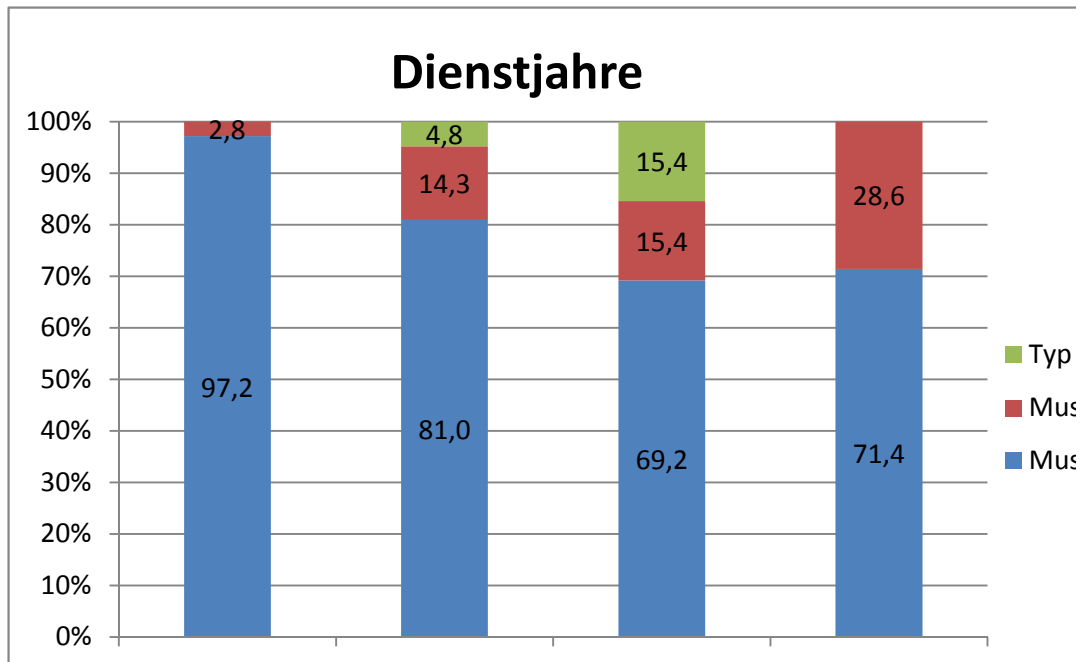


Tabelle 11: Dienstjahre-Kategorien: Typ S, Muster A, Muster B

Elf AVEM-Dimensionen und Bindungsrepräsentationen

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Lehrkräfte mit sicheren Bindungsrepräsentationen sich von Lehrkräften mit unsicheren Bindungsrepräsentationen signifikant im AVEM-Faktor 9 „Erfolgserleben im Beruf“ unterscheiden.

Das AVEM-Verfahren analysiert elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens. In zehn von elf AVEM-Dimensionen besteht kein Unterschied zwischen bindungssicheren und bindungsunsicheren Lehrkräften. Im AVEM-Faktor 9, dem „Erfolgserleben im Beruf“, weisen Lehrkräfte mit unsicheren Bindungsrepräsentationen einen höheren Wert im T-Test auf. Für sie ist das berufliche Erfolgserleben höher ausgeprägt als für Lehrkräfte mit sicheren Bindungsrepräsentationen.

T-Test: Vergleich Bindungsstil A versus andere in AVEM

Gruppenstatistiken

	Bindungsstile_AvsAndere	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
AVEM-Faktor 1: Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	A	58	3,4213	,69087	,09072
	Anderes	20	3,3583	,85716	,19167
AVEM-Faktor 2: Beruflicher Ehrgeiz	A	58	2,7897	,75234	,09879
	Anderes	20	3,0333	1,00234	,22413
AVEM-Faktor 3: Verausgabungsbereitschaft	A	58	2,4374	,68706	,09022
	Anderes	20	2,3667	,75626	,16910
AVEM-Faktor 4: Perfektionsstreben	A	58	2,9816	,74935	,09839
	Anderes	20	2,9583	,64408	,14402
AVEM-Faktor 5:	A	58	3,4828	,71716	,09417

Distanzierungsfähigkeit	Anderes	20	3,3583	,61243	,13694
AVEM-Faktor 6:	A	58	1,9741	,64949	,08528
Resignationstendenz	Anderes	20	2,0042	,64690	,14465
AVEM-Faktor 7: Offensive	A	58	1,8461	,56826	,07462
Problembewältigung	Anderes	20	1,9571	,52047	,11638
AVEM-Faktor 8: Innere	A	58	2,7874	,61795	,08114
Ruhe/Ausgeglichenheit	Anderes	20	3,0083	,70602	,15787
AVEM-Faktor 9:	A	58	1,9253	,60066	,07887
Erfolgserleben im Beruf	Anderes	20	2,3133	,58773	,13142
AVEM-Faktor 10:	A	58	2,6839	,78590	,10319
Lebenszufriedenheit	Anderes	20	2,6400	,70517	,15768
AVEM-Faktor 11: Erleben	A	58	2,5362	,58713	,07709
sozialer Unterstützung	Anderes	20	2,5700	,60271	,13477

Tabelle 12: T-Test: Vergleich Bindungsstil A versus andere in AVEM. Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifi- kanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
AVEM-Faktor 1:	Varianzen sind	2,285	,135	,330	76	,742	,06293	,19084	-,31717	,44303
Subjektive	gleich									
Bedeutsamkeit	Varianzen sind	5,196	,025	-1,143	76	,257	-,24368	,21315	-,66821	,18085
der Arbeit	nicht gleich									
AVEM-Faktor 2:	Varianzen sind	,008	,930	,387	76	,700	,07069	,18281	-,29341	,43479
Beruflicher	gleich									
Ehrgeiz	Varianzen sind	,008	,930	,369	30,530	,715	,07069	,19166	-,32046	,46184
	nicht gleich									

AVEM-Faktor 4:	Varianzen sind gleich	,421	,518	,124	76	,902	,02328	,18786	-,35088	,39743
Perfektionsstreben	Varianzen sind nicht gleich			,133	38,109	,895	,02328	,17442	-,32979	,37634
AVEM-Faktor 5:	Varianzen sind gleich	,556	,458	,693	76	,490	,12443	,17956	-,23320	,48205
Distanzierungsfähigkeit	Varianzen sind nicht gleich			,749	38,357	,459	,12443	,16620	-,21192	,46077
AVEM-Faktor 6:	Varianzen sind gleich	,490	,486	-,178	76	,859	-,03003	,16825	-,36513	,30507
Resignations-tendenz	Varianzen sind nicht gleich			-,179	33,168	,859	-,03003	,16792	-,37160	,31154
AVEM-Faktor 7:	Varianzen sind gleich	,466	,497	-,770	76	,444	-,11108	,14436	-,39859	,17643
Offensive	Varianzen sind nicht gleich			-,804	35,813	,427	-,11108	,13825	-,39151	,16934
Problembewältigung	Varianzen sind gleich	,007	,934	-1,329	76	,188	-,22098	,16624	-,55208	,11013
AVEM-Faktor 8:	Varianzen sind nicht gleich			-1,245	29,674	,223	-,22098	,17750	-,58365	,14170
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Varianzen sind gleich	,031	,861	-2,505	76	,014	-,38805	,15493	-,69661	-,07949
AVEM-Faktor 9:	Varianzen sind nicht gleich			-2,532	33,694	,016	-,38805	,15327	-,69963	-,07646
Erfolgserleben im Beruf	Varianzen sind gleich	,552	,460	,221	76	,826	,04391	,19876	-,35196	,43978
AVEM-Faktor 10:	Varianzen sind nicht gleich			,233	36,527	,817	,04391	,18845	-,33809	,42590
Lebenszufriedenheit	Varianzen sind gleich	,010	,921	-,220	76	,826	-,03379	,15327	-,33905	,27147
AVEM-Faktor 11:	Varianzen sind nicht gleich			-,218	32,316	,829	-,03379	,15526	-,34993	,28235
Erleben sozialer Unterstützung										

➔ Unterschied in AVEM 9

Tabelle 13: T-Test für die Mittelwertgleichheit. Unterschied in AVEM 9

Bindungsrepräsentationen und allgemeine demografische Variable***Bindungsrepräsentationen und Geschlecht***

Bei der Verteilung von sicheren und unsicheren Bindungsrepräsentationen zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Geschlecht * Bindungsstile_A vs. andere**Kreuztabelle**

		Bindungsstile_AvsAnder		Gesamt	
		e			
		A	Anderes		
Geschlecht	weiblich	Anzahl	50	14	64
		Korrigierte Residuen	1,6	-1,6	
	männlich	Anzahl	8	6	14
		Korrigierte Residuen	-1,6	1,6	
Gesamt		Anzahl	58	20	78

Tabelle 14: Kreuztabelle. Geschlecht * Bindungsstile_A vs. andere

Chi- Quadrat -Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,652	1	,103		
Kontinuitätskorrektur	1,666	1	,197		
Likelihood-Quotient	2,443	1	,118		
Exakter Test nach Fisher				,173	,101
Zusammenhang linear-mit-linear	2,618	1	,106		
Anzahl der gültigen Fälle	78				

Tabelle 15: Chi- Quadrat -Tests. Verteilung Geschlecht – Bindungsstile sind unauffällig

Bindungsrepräsentationen und Lebensalter

Lehrkräfte, die älter als 41 Jahre sind, weisen tendenziell mehr sichere Bindungsrepräsentationen auf als ihre jüngeren Kollegen und Kolleginnen, die tendenziell unsicherer gebunden sind.

**Alter_2 * Bindungsstile_A vs. andere
Kreuztabelle**

		Bindungsstile_AvsA ndere		Gesamt	
		A	Anderes		
Alter_2	bis 40 Jahre	Anzahl	21	12	33
		Korrigierte Residuen	-1,9	1,9	
	ab 41 Jahre	Anzahl	37	8	45
		Korrigierte Residuen	1,9	-1,9	
Gesamt		Anzahl	58	20	78

Tabelle 16: Kreuztabelle. Alter_2 * Bindungsstile_A vs. andere

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	3,449	1	,063		
Kontinuitätskorrektur	2,543	1	,111		
Likelihood-Quotient	3,423	1	,064		
Exakter Test nach Fisher				,073	,056
Zusammenhang linear-mit-linear	3,405	1	,065		
Anzahl der gültigen Fälle	78				

Tabelle 17: Chi-Quadrat-Tests. Verteilung Altersgruppen – Bindungsstile tendenziell auffällig: Bei Älteren ist A tendenziell häufiger vorhanden

Bindungsrepräsentationen und Dienstjahre

Die Verteilung der Bindungsstile nach Dienstjahren ist unauffällig, es gibt keine Tendenzen in Richtung jüngeres oder älteres Dienstalter.

**Dienstalter_2 * Bindungsstile_A vs. andere
Kreuztabelle**

		Bindungsstile_AvsAnder e		Gesamt	
		A	Anderes		
Dienstalter_2	bis 15 Jahre	Anzahl	21	12	33
		Korrigierte Residuen	-1,7	1,7	
	ab 16 Jahre	Anzahl	31	7	38
		Korrigierte Residuen	1,7	-1,7	
Gesamt		Anzahl	52	19	71

Tabelle 18: Kreuztabelle. Dienstalter_2 * Bindungsstile_A vs. andere

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,901	1	,089		
Kontinuitätskorrektur	2,058	1	,151		
Likelihood-Quotient	2,914	1	,088		
Exakter Test nach Fisher				,111	,076
Zusammenhang linear- mit-linear	2,860	1	,091		
Anzahl der gültigen Fälle	71				

→ Verteilung Dienstjahre – Bindungsstile ist unauffällig

Tabelle 19: Chi-Quadrat-Tests. Verteilung Dienstjahre

Bindungsrepräsentationen und Ausbildung**Ausbildung * Bindungsstile_A vs. andere
Kreuztabelle**

		Bindungsstile_AvsAndere		Gesamt	
		A	Anderes		
Ausbildung	PH/Andere	Anzahl	23	10	33
		Korrigierte Residuen	-,3	,3	
	Uni	Anzahl	35	13	48
		Korrigierte Residuen	,3	-,3	
Gesamt	Anzahl	58	23	81	

Tabelle 20: Kreuztabelle. Ausbildung * Bindungsstile_A vs. andere

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,100	1	,752		
Kontinuitätskorrektur	,004	1	,948		
Likelihood-Quotient	,099	1	,753		
Exakter Test nach Fisher				,805	,471

Zusammenhang linear-mit-linear	,098	1	,754		
Anzahl der gültigen Fälle	81				

→ Verteilung Ausbildung – Bindungsstile ist unauffällig

Tabelle 21: Chi-Quadrat-Tests. Verteilung Ausbildung

Es gibt keinen Unterschied in den Bindungsrepräsentationen zwischen den Lehrkräften, die an der Universität ihre Lehrerausbildung absolviert, und jenen, die eine Fachhochschule oder Pädagogische Akademie besucht haben.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

An der Untersuchung beteiligten sich fünf unterschiedliche Schulen mit 78 Probanden und Probandinnen, von denen 75% eine sichere und 25% eine unsichere Bindungsrepräsentation aufwiesen.

Frühere Untersuchungen bei Erwachsenen (van Ijzendoorn & Bakermans-Kranenburg 1996) ergaben einen Anteil von 55% an sicheren und einen Anteil von 45% an unsicheren Bindungsrepräsentationen.

In der gegenständlichen Lehrer-/Lehrerinnen-Stichprobe liegen die sicheren Bindungsrepräsentationen um ein Drittel (36%) über dem Durchschnittswert, die unsicheren Bindungsrepräsentationen um beinahe die Hälfte (45%) darunter. Diese Diskrepanz ist zu hinterfragen.

Der geringere Anteil an unsicheren Bindungsrepräsentationen in dieser berufsspezifischen Untersuchung könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich im regional begrenzten Raum der Stichprobe mehrheitlich Personen mit sicherem Bindungsmuster für den Lehrerberuf entschieden haben oder/und, dass sich vorwiegend Lehrkräfte mit sicheren Bindungsrepräsentationen an der vorliegenden Befragung beteiligten und Lehrkräfte mit unsicheren Bindungsrepräsentationen der Befragung fernblieben.

Ein Grund für den hohen Anteil an sicheren Bindungsrepräsentationen könnte auch die Methode der Bindungsmustererhebung sein. Bei Untersuchungen mittels Bindungsfragebögen schätzen sich die Probanden und Probandinnen im Allgemeinen bindungssicherer ein, als es zum Beispiel in einem Interviewverfahren wie dem AAI der Fall wäre.

In der Untersuchung wurden 25% unsichere Bindungsrepräsentationen in der vorhandenen Stichprobe gefunden, die computergestützte AVEM-Analyse ergibt bei 86% der befragten Lehrkräfte das Risikomuster B (Burnout) und bei 10% Risikotyp A (Anstrengung). 96% der Befragten weisen damit ein tendenziell starkes Burnout-Risiko auf und keine einzige Lehrkraft entspricht dem Profil des AVEM-Musters G (Gesund), das die idealen Voraussetzungen für einen gesundheitsfördernden Umgang mit beruflichen Herausforderungen aufweist.

Der überdurchschnittlich hohe Anteil von 75% an sicheren Bindungsrepräsentationen in der vorliegenden Lehrer-/Lehrerinnen-Stichprobe bei gleichzeitig fast 100%iger Burnout-Tendenz lässt den Schluss zu, dass die unsicheren Bindungsrepräsentationen offensichtlich nicht ausschlaggebend für ein Burnout-Risiko bei Lehrkräften sind.

Neben der AVEM-Musterzuordnung ergibt die Betrachtung auf der Ebene der elf AVEM-Dimensionen im Vergleich mit der Bindungssicherheit eine signifikante Auffälligkeit im Bereich der Emotionen, nämlich im arbeitsbezogenen Lebensgefühl.

Der Bereich „Emotionen“ setzt sich aus drei Komponenten zusammen: dem Erfolgserleben im Beruf, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung. Diese Trias bildet den mehr oder weniger

stabilen Hintergrund, vor dem sich die Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen vollzieht (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 22).

Der Vergleich von sicher gebundenen Lehrkräften mit unsicher gebundenen Lehrpersonen in der Einzelauswertung der elf AVEM-Dimensionen mit dem T-Test brachte ein signifikantes Ergebnis im Faktor „Erfolgsereben im Beruf“. Dieser weist in der vorliegenden aktuellen Untersuchung bei den Lehrkräften mit unsicheren Bindungsrepräsentationen einen höheren Wert auf als bei Lehrkräften mit sicheren Bindungsrepräsentationen und zeigt damit, dass dieser Faktor für sie eine höhere Bedeutung hat. Im AVEM-Risikomuster-Profil B, dem 86% der Probanden und Probandinnen zuzuordnen sind, ist dieser Wert vergleichsweise unterdurchschnittlich ausgeprägt. Das AVEM-Risikomuster-Profil A hingegen zeigt beim Faktor „Erfolgsereben im Beruf“ einen im oberen Durchschnittsbereich liegenden Wert. Dies lässt vermuten, dass jene 20 Lehrkräfte, die in der gegenständlichen Untersuchung unsichere Bindungsrepräsentationen mitbringen, in ihrem arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben dem Risikomuster A entsprechen könnten und durch ihre verstärkte Anstrengung berufliches Erfolgsereben erzielen. Die Annahme einer kompensatorischen Bedeutung des Faktors „Erfolgsereben im Beruf“ wirft zugleich die Frage nach den Auswirkungen auf, wenn diese Kompensation durch negative Berufserlebnisse nicht mehr möglich ist. Diese Zusammenhänge würden jedoch einer eingehenderen Untersuchung bedürfen.

Auch wenn Studien (Söllner et al. 2016) die Schwierigkeiten bei der Emotionalitätskontrolle oder die erhöhte Stressanfälligkeit (Mauder & Hunter 2001) bei Menschen mit unsicheren Bindungsrepräsentationen als Faktoren für eine Burnout-Gefährdung betonen, für den Lehrerberuf müssen noch weitere persönliche oder äußere Faktoren ausschlaggebend dafür sein, dass sicher wie unsicher gebundene Lehrkräfte tendenziell diese hohe Burnout-Gefährdung zeigen.

Wie in der Einleitung ausgeführt, setzt die GÖD-Lehrer-/Lehrerinnen-Belastungsstudie 2016 bei äußeren Faktoren an und erstellt ein Belastungsfaktoren-Ranking mit neun hochsignifikanten Faktoren. Fast die Hälfte der über 10.000 befragten Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrerinnen empfinden den oder die Vorgesetzte (Konflikte, Kompetenz, Anerkennung), Lärm (Pausen, Hallen) und Ansehen (Bashing in den Medien) als größte Belastungen. Es bedarf daher neben der richtigen Personenauswahl für den pädagogischen Bereich auch dringend einer Verbesserung der äußeren Arbeits-/Rahmenbedingungen, um den Beruf wieder attraktiv zu machen.

Die Annahme, dass die starke Burnout-Tendenz im Lehrerberuf mit unsicheren Bindungsrepräsentationen im Zusammenhang stehe, konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden.

Burnout should be viewed as a red flag, a warning signal that things are not going well in the relationship between people and their workplaces (C. Maslach, 2018).

LITERATUR

Ahnert, L. (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Aufl., München: Ernst Reinhardt

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.D., Waters, E. & Wall, S. (1978): Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgV

Bartholomew, K. (1990): Avoidance of intimacy. An attachment perspective.

In: Journal of Social and Personal Relationships 7, 147-178

Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991): Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 61(2), 226-244

Bauer, J. (2004): Früherkennung von Burnout-Gefährdung und Bewahrung seelischer Gesundheit im Schuldienst. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V. (2003): *Arbeitsbelastung in Schulen. Damit Schule nicht krank macht! Hilfe für Lehrer/innen.* 3. Aufl. München

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., Schaarschmidt, U., (2006): Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health* 79, 199-204

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, St., Neubrand, M. (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann

Bowlby, J. (1975): *Bindung.* München: Kindler

Bowlby, J. (2014): *Bindung als sichere Basis,* 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt

Bretherton, I. (2012): Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In: Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.): *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis,* 2. Aufl., Bern: Verlag Hans Huber

Brisch, K. H. (2012): Die Bedeutung von Gewalt in der Paarbeziehung für die Psychotherapie mit Kindern. In: Brisch (Hrsg.): *Bindungen-Paare, Sexualität und Kinder.* Stuttgart: Klett-Cotta

Buchheim, A., George, C., West, M. (2003): Das Adult Attachment Projective (AAP). Gütekriterien und neue Forschungsergebnisse. In: *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie,* 53(9-10), 419-427

Burisch, M. (2006): *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung – Zahlreiche Fallbeispiele – Hilfen zur Selbsthilfe.* Heidelberg: Springer Medizin

Cherniss, C. (1980): *Professional Burnout in Human Service Organisations.* New York: Praeger

Collins N.L. & Read St. J. (1990): Adult Attachment, Working Models and Relationship Quality in Dating Couples. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 58 (4) 644-663

Dauber, H. & Vollstädt, W. (2002): *Psychosoziale Belastungen im Lehramt.*
<http://www.heinrichdauber.de/index.php?id=10> [Zugriff am 25.1.2018]

Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen.
http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH2_34.pdf [Zugriff am 17.11.2017]

- Döring-Seipel, E. (2014): Lehrer/-innen-Gesundheit – eine ressourcenorientierte Betrachtung. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) Die berufsbildende Schule 66(1), 19-22. Berlin: dbb
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1984): Ausgebrannt. Das Burnout Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg: AVM
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989): Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen (korr. Fassung, 2004). Heidelberg: Asanger
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48022-3> [Zugriff am 20.5.2017]
- Fraley, R.C. & Shaver Ph. R. (2000): Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, and Unanswered Questions.
In: Review of General Psychology 2004(2), 132-154.
<http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Fraley%2000%20attch%20rev%20copy.pdf>
[Zugriff am 5.4.2015]
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burn-out. Journal of Social Issues 30,159-165
- Freudenberger, H. J. & North, G., (1992): Burnout bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins. Frankfurt: Fischer
- Friedl, W. (2006): Ergebnisse der Burnoutstudie: Short Summary. Seminar- und Kompetenzzentrum Schloss Wolfsberg http://www.businessdoctors.at/images_dokumente/Burnoutstudie%20Summery.pdf
[Zugriff am 15.12.2017]
- George, C. & West, M. (1999): Developmental vs. personality models of adult attachment and mental ill health. In: British Journal of Medical Psychology 72, 285-303
- Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) (2016): Belastungsstudie bei den Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrern. In: OÖ Info Magazin Juni 2016, 10-11
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994): The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In: Advances in personal relationships, 5. 17-52. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Griebler, R., Winkler, P., Gaiswinkler, S., Bengough, T., Delcour, J., Juraszovich, B., Nowotny, M., Pochobradsky, E., Schleicher, B., Schmutterer, I., Wachabauer, D. (2017): Niederösterreichischer Gesundheitsbericht 2016. Berichtszeitraum 2005-2014. Niederösterreichische Landesregierung und NÖ Gesundheits- und Sozialfonds, St. Pölten
- Grossmann, K. (2008). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. Aufl. S. 21-38 München: Reinhardt
- Grossmann, K. & Grossmann Klaus E. (2014): Bindungen, das Gefüge psychischer Sicherheit. 6. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Hartmann, H-P. (2003): Der Beitrag der Erkenntnisse der Bindungsforschung für die Psychotherapie der Zukunft. In: Psychotherapie 8 (2), München: CIP-Medien

Hauptverband der Sozialversicherungsträger & Salzburger Gebietskrankenkasse (2011):
<https://www.psychotherapie.at/sites/default/files/files/studien/Studie-Analyse-Versorgung-psychisch-Erkrankter-SGKK-HVB-2011.pdf> [Zugriff am 16.3. 2018]

Hedderich, I. (2014): Das Burnout-Syndrom: Theorie, Forschung, Intervention.
In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.20, (7-8).
http://www.szh.ch/bausteine.net/f/9827/Hedderich_SZH_7-8_5_2014.pdf?fd=3
[Zugriff am 5.1.2018]

Hedderich, I. (2014): Schulische Belastungssituationen und Bewältigungsstrategien. Theorien,
Forschungsergebnisse, Perspektiven. Sonderpädagogische Förderung in NRW (1)14-24.
<http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/102865> [Zugriff am 3.11.2017]

Hüther, G. (2005): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, 5. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck
& Ruprecht

Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in
Germany: A typological approach. In: Learning and Instruction 18(5) 429–437

König, S. & Dalbert, C. (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei
BerufsschullehrerInnen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 36,
190-199

Körner, S. C. (2003): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur
Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen
und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Berlin: Logos

Krause, A. & Dorsewagen, C. (2007): Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im
Forschungsdschungel. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. VS
Verlag für Sozialwissenschaften

Lazarus, R. S. (1999): Stress and emotion. New York: Springer

Main, M. (2012): Aktuelle Studien zur Bindung. In: Gloger-Tippelt, G. (Hrsg.): Bindung im
Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. 2. Aufl., Bern: Verlag Hans Huber

Main, M. (1990): Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing
methodologies, and the concept of conditional strategies. In: Human Development 33, 48–61

Maslach, C., Jackson, S. (1981): The measurement of experienced burnout.
In: Journal of Occupational Behaviour 2, 99-113

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001): Job burnout.
In: Annual Review of Psychology 53, 397-422

Maslach, C. (2018): New Perspectives on Burnout – Fachvortrag, 4. Sept. 2018. Bundesministerium für
Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK), Wien

- Maunder, R. G. & Hunter, J. J. (2001): Attachment and psychosomatic medicine: Developmental contributions to stress. In: *Psychosomatic Medicine* 63, 556-567.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.491.4108&rep=rep1&type=pdf> [Zugriff am 27.6.2018]
- Mestel, R. (2002). *Stabilität und Spezifität von Bindungsmustern von Patientinnen mit Borderline und selbstunsicherer Persönlichkeitsstörung*. Wiesbaden: Müller Verlag
- Mestel, R. & von Wahlert, J. (2009). Veränderungen der Bindungsstile von 6.800 Patienten während stationärer psychosomatischer Rehabilitation. In: *DRV Schriften* (Hrsg.):
18. Rehabilitationswissenschaftliches Kolloquium -Innovation in der Rehabilitation- Kommunikation und Vernetzung (418-420). Frankfurt a. Main. DRV Schriften 83
http://forschung.deutsche-rentenversicherung.de/ForschPortalWeb/ressource?key=03_Mestel.pdf
[Zugriff am 20.10.2014]
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (2006): *Ausgebrannt: vom Überdruss zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rösing, I. (2003): *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*. Kröning: Asanger
- Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Verlag Hans Huber
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001): *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsbelastungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2003): *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage*. Frankfurt/M.:Swets & Zeitlinger. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems. Wien/Mödling: Schuhfried [orig.: 1996]
- Schaarschmidt, U. (2002). Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: *Pädagogik* 54, 7/8,8–13
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz
- Schaarschmidt, U. (2006): *AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation*.
In: *Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP* (Hrsg.): *Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag .
http://www.psychotherapie.uniwuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407_AVEM.pdf [Zugriff am 12.2.2018]
- Schaarschmidt, U. (2006): *Die psychische Belastung im Lehrerberuf. Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen*. Universität Köln.

https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfschw0809/lehrergesundheit_potsdamer_lehrerstudie_06.pdf [Zugriff am 16.12.2017]

Schaarschmidt, U. (2012): Burnout als Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens.

https://www.boeckler.de/pdf/v_2012_05_14_uwe_schaarschmidt2.pdf

[Zugriff am 29.3.2018]

Schaarschmidt, U. (n.d.): Psychische Belastung im Lehrerberuf. <https://docplayer.org/8304768->

Psychische-belastung-im-lehrerberuf-uwe-schaarschmidt. [Zugriff am 4.1.2018]

Schaufeli, W. (n.d.): Burnout. <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/120.pdf> [Zugriff am 17.3.2018]

Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998): The burnout companion to study and practice: A critical analysis. London: Taylor & Francis

Scheibenbogen, O., Andorfer, U., Kuderer, M. & Musalek, M. (2017): Prävalenz des Burnout-Syndroms in Österreich. Verlaufsformen und relevante Präventions- und Behandlungsstrategien. Studie im Auftrag des BMASK.

https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/2/0/CH3434/CMS1500897670783/praevalenz_des_burnout-syndroms_in_oesterreich_-_langfassung.pdf [Zugriff am 2.5.2018]

Schmidbauer, W. (1977): Die hilflosen Helfer. Reinbeck: Rowohlt

Schmidt, S. & Strauß, B. (1996): Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. In: Psychotherapeut 41, 139-150.

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern.

In: Jerusalem, M. (Hrsg.); Hopf, D. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, 192-214.

Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim und Basel: Beltz

Schmitz, E. (2004): Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes.

In: Hillert, A.: Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern: Ursachen – Folgen.

Lösungen. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften

Siegrist, J. (1996): Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions.

In: Journal of Occupational Health Psychology (1) 1, 27-41

Söllner, W., Behringer, J., Böhme, S., Stein, B., Reiner, I. & Spangler, G. (2016): Repräsentationen früher Bindungsbeziehungen und Emotionsregulation bei Patienten mit Burnout-Syndrom.

In: PPmP Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie 66, 227-234

Van der Colff, J. J. & Rothmann, S. (2009): Occupational stress, sense of coherence, coping, burnout and work engagement of registered nurses in South Africa.

In: SA Journal of Industrial Psychology 35(1). <http://www.scielo.org.za/pdf/sajip/v35n1/v35n1a01.pdf> [Zugriff am 15.1.2018]

Van Ijzendoorn, MH. & Bakermans-Kranenburg, M. (1996): Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: a meta-analytic search for normative data. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1996 (64), 8-21