

IMPLIKATIONEN DER ERSCHÖPFUNGSBEDINGTEN KRANKSCHREIBUNG VON LEHRPERSONEN

Judith Hangartner, Samuel Krähenbühl, Daniela Freisler, Kurt Hofer

PHBern
Zentrum für Forschung und Entwicklung
Fabrikstrasse 2
3012 Bern
judith.hangartner@phbern.ch
Samuel.Kraehenbuehl@PHBern.ch
daniela.freisler@phbern.ch
kurt.hofer@phbern.ch

Schlagworte: *Berufsbiographische Krisen, Lehrberuf, Biographie, Verfahren der Krankenschreibung*

Zusammenfassung. *Der Artikel diskutiert erste Ergebnisse aus einer qualitativen Fallstudie mit Lehrpersonen, die wegen Erschöpfung für längere Zeit krank geschrieben wurden. Er fokussiert das Verfahren der Krankenschreibung und deren Wirkung auf die Betroffenen. Die Krankenschreibung wird als sozialer Aushandlungsprozess über die Deutung der Krise sowie deren Behandlung verstanden. In der Interaktion mit den involvierten Fachstellen werden die betroffenen Lehrpersonen aufgefordert ihre persönliche Geschichte und die erlebten Belastungen zu erzählen. So geraten die Lehrpersonen in das Dilemma, eine krankheitsbedingte Auszeit legitimieren zu müssen, damit aber gleichzeitig ihre Kompetenzen in Frage gestellt zu sehen und sich dem Risiko eines potenziellen Stigmas einer psychischen Krankheit auszusetzen. Durch die Krankenschreibung wird die Krise der Lehrpersonen individualisiert und vom belastenden Kontext der Schule gelöst.*

1. Berufliche Krisen von Lehrpersonen

Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf stellen seit längerem einen Schwerpunkt der empirischen Lehrerforschung dar (Rothland, 2007). Die Studien zielen einerseits auf die belastenden Anforderungen des Berufes und andererseits auf das Phänomen „Burnout“ sowie die persönlichen Einflussfaktoren, die zu einer Erschöpfung beitragen (Krause & Dorsemagen, 2007a). In der ersten Forschungsrichtung werden Lehrpersonen mittels Fragebogen nach als belastend wahrgenommenen Arbeitsbedingungen befragt (Forneck & Schriever, 2001; Kaempf & Krause, 2004; Trachsler, Ulich, Inversini, & Wülser, 2003). Diese Studien können jedoch nicht darlegen, inwiefern unterschiedliche Resultate primär unterschiedliche Belastungen oder unterschiedliche Wahrnehmungen von Lehrpersonen repräsentieren (Krause & Dorsemagen, 2007b, p. 101). Zudem können diese Studien nicht erklären, weshalb einige Lehrpersonen sich als hoch belastet und andere sich unter ähnlichen Arbeitsbedingungen als sehr zufrieden bezeichnen. Deshalb suchen Studien zum Phänomen „Burnout“ die Ursachen für eine Erschöpfung primär in Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen, wie zum Beispiel in zu grossem Engagement (Aronson, Pines, & Kafry, 1981; Freudenberg, 1974), unrealistischen Erwartungen (Friedman, 2006; Gamsjäger & Sauer, 1996; E. Schmitz & Leidl, 1999), oder fehlender Selbstwirksamkeitsüberzeugung (G. S. Schmitz & Schwarzer, 2000). Dieses Forschungsfeld ist geprägt durch den von Maslach und Jackson (1986) entwickelten Fragebogen (MBI) zur Messung von „Burnout“, der die drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit umfasst. Rothland (2008) kritisiert an diesen

persönlichkeitsfokussierten Ansätzen, dass sie die Ursachen für die Belastungen des Berufs in den Lehrpersonen selbst suchen.

Sowohl die Studien, welche die persönlichkeitsbezogenen Einflussfaktoren beleuchten, als auch jene, welche Lehrpersonen nach belastenden Arbeitsbedingungen befragen, können die komplexe wechselseitige Beeinflussung von Person und Arbeitsbedingungen weder theoretisch noch empirisch fassen (Heim & Nido, 2008, p. 45). In dieser Forschungslücke ist das laufende Forschungsprojekt „Berufsbiographische Krisen von Lehrpersonen“ der PHBern angesiedelt. Anhand von acht Fallanalysen rekonstruiert die vorliegende Studie Belastungserfahrungen, das Entstehen einer Krise und den Umgang damit. Die Lehrpersonen (drei Kindergärtnerinnen, eine Unterstufenlehrerin, eine Mittelstufenlehrerin, zwei OberstufenlehrerInnen, darunter ein Mann) sind zwischen 40 und 55 Jahre alt und blicken auf eine langjährige Berufserfahrung zurück. Sie besuchten gemeinsam während eines halben Jahres ein spezifisches Unterstützungsangebot für Lehrpersonen, die aufgrund von Erschöpfungs- und psychosomatischen Symptomen krank geschrieben sind.¹ Diese acht Personen machen geschätzte zehn Prozent jener Lehrpersonen aus, welche im betreffenden Kanton jährlich wegen Erschöpfungs-, „Burnout“- oder Depressionssymptomen krank geschrieben werden.² Im ersten, biographisch-narrativen Interview erzählten die Lehrpersonen, wie und weshalb sie in eine Krise geraten sind und wie es zur Krankschreibung gekommen ist. Einzelne der Lehrpersonen waren zu diesem Zeitpunkt schon seit mehreren Monaten teilszeitlich krank geschrieben. Das zweite, semi-strukturierte Interview wurde rund ein halbes Jahr später, am Ende des Unterstützungsangebotes durchgeführt und fokussierte die Erfahrungen und Veränderungen seit dem ersten Interview. Während dem anschliessenden schrittweisen Rückkehr in die Schule nahmen wir mit punktueller teilnehmender Beobachtung am Unterricht und wo dies möglich war an einer Lehrerkonferenz teil. Im Rahmen dieser Besuche wurden mit den Lehrpersonen zusätzliche Interviews geführt. Vor Abschluss der Studie werden den Teilnehmenden die vorläufigen Resultate vorgestellt und ihr Feedback zur Validierung der Resultate eingeholt. Damit können die Lehrpersonen während einer Periode von eineinhalb Jahren begleitet werden.

Das Projekt untersucht die Krisen von Lehrpersonen aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive und sucht damit nach der sozialen Bedingtheit der persönlichen Krisenerfahrung. Unabhängig davon, ob die Ursachen der Krise von den Lehrpersonen mehrheitlich in den beruflichen Anforderungen, in privaten oder personenbezogenen Einflussfaktoren angesiedelt werden, führten diese Belastungen dazu, dass die Lehrpersonen für eine längere Periode nicht mehr unterrichten und damit ihre soziale Rolle nicht mehr einnehmen konnten. So verstehen wir die persönliche Krisenerfahrung nicht nur als innerpsychischen Prozess, sondern betrachten sie mit Durkheim als soziale Tatsache. Aus der Perspektive von Giddens' (1995) Strukturierungstheorie und Bourdieu's (1976) Theorie der Praxis versuchen wir das oben beschriebene Forschungsdesiderat der Verbindung von personellen Einflussfaktoren und strukturellen Belastungen anzugehen. Aus der Sicht der Strukturierungstheorie sind die Strukturen nicht „Kontext“ und damit den Akteuren etwas Äusserliches, sondern sind in den sozialen Praktiken situierter Akteure eingelagert; durch die Praxis werden Strukturen reproduziert und damit auch produziert (Giddens, 1995, p. 77). Aus dieser Perspektive wollen wir nachverfolgen, wie das subjektiv erlebte Leiden in sozialen Prozessen veräussert, geformt, gedeutet und gelenkt wird. In diesem Artikel diskutieren wir die Krankschreibung als zentralen sozialen Prozess, in dem die Krise definiert und deren Behandlung festgelegt wird. Wir erachten die Krankschreibung als Scharnier zwischen dem subjektiven Leiden und dessen sozialer Anerkennung.

¹ Auf den Inhalt des Unterstützungsprogramms wird hier nicht eingegangen.

² Es gibt keine gesicherten Zahlen zu Lehrpersonen, die aufgrund von psychosomatischen Symptomen krank geschrieben worden sind. Die Schätzung beruht auf der informellen Datensammlung des Case-Managements des betreffenden Kantons, das in den Jahren 2005 bis 2009 zwischen 70 und 100 Personen pro Jahr (von total rund 15'000 Lehrpersonen) mit der Diagnose Erschöpfung/Burnout oder Depression betreut hat.

2. Verfahren der Krankschreibung als sozialer Aushandlungsprozess

Die beteiligten Lehrpersonen identifizieren ihre Krise primär aufgrund von psychosomatischen Symptomen. Sie litten während längerer Zeit unter Erschöpfung, Schlafstörungen, häufigen Erkältungen, Angstattacken, Konzentrationsproblemen, Kopfschmerzen, Magen-Darm-Problemen oder Entzündungen. Diese psychosomatischen Symptome können als Inkorporation von beruflichen und privaten Belastungen gelesen werden. In der Not ihres Leidens und zumeist nach einem belastenden Ereignis wurden die Lehrpersonen krank geschrieben. Einige von ihnen berichten von einem „Zusammenbruch“, der das Verfahren der Krankschreibung einleitete; diese Personen formulieren ihre Not als körperliche Handlungsunfähigkeit. Andere berichten, wie sie in einer Situation des stark belastet Seins eine Beratungsstelle aufsuchten, und ihnen dort eine Krankschreibung nahegelegt wurde. Eine Lehrperson erzählt, wie sie, eigentlich selbst von ihrer Tat überrascht, zwei Wochen vor den Schulferien zu sich sagte: „Stopp, jetzt ist genug“ und dann ins Lehrerbuch eintrug, dass sie am nächsten Tag „den Laden dicht machen“ werde; und sich dann tatsächlich am Ende des nächsten Tages bei einer Psychiaterin meldete. Der für die Person selbst unvermittelte Entscheid signalisiert ihre Not; gleichzeitig demonstriert die Lehrperson damit, wie sie sich dennoch entscheidungs- und handlungsfähig fühlte.

Um ihren Leidensdruck zu reduzieren, strebten die begleiteten Lehrpersonen eine krankgeschriebene Auszeit vom Unterricht an. Damit setzten sie ein administratives Verfahren in Gang, in dessen Verlauf sie mit zahlreichen Fachstellen wie Beratenden für Lehrkräfte, Ärztinnen sowie Vertretern der Krankenkasse und Invalidenversicherung konfrontiert wurden. In der Interaktion mit diesen Fachstellen wurde das Leiden der Lehrpersonen beurteilt, und das Ausmass der Krankschreibung sowie deren Behandlung bestimmt. Die Krankschreibung erfolgte dabei nicht durch einen einmaligen Entscheid, sondern wurde sukzessive überprüft und allenfalls verlängert. Die Teilnehmenden der Studie wurden erst für wenige Tage oder Wochen, oft Teilzeit, danach für ein halbes Jahr krank geschrieben; später wurde ihr Gesundheitszustand erneut beurteilt und in der Folge wurde die Krankschreibung teilweise nochmals verlängert. Eine der Lehrpersonen beschreibt, wie sie in das Verfahren der Krankschreibung geraten ist. Das Zitat macht deutlich, dass das Verfahren der Krankschreibung selbst belastend wurde:

„Nachher habe ich da so durchgekämpft, bis, vor den Frühlingsferien, und am letzten Tag vor den Frühlingsferien ist das Blatt mit den Stunden im Fächli gewesen, <ja< (2) wo ich eben schon seit Jahren gesagt habe, ich brauche einfach mehr und, <mhm< habe nicht mehr bekommen. (2) Dort habe ich irgendwie nur noch weinen müssen. Nachher in den Frühlingsferien ist es besser gegangen, als die Schule ein bisschen weg gewesen ist, <mhm< und nachher, in den Ferien habe ich gemerkt, ich kann fast nicht präppen, <mhm< nachher am Sonntag einfach nur noch weinen müssen. Da habe ich mich einmal krank gemeldet für den Montag und einfach am Montag gemerkt, ist gar nicht gut, <mhm< dann habe ich mich mal für die ganze Woche krank gemeldet und, in dieser Woche habe ich am, eben an dem Mittwoch von dieser Woche habe ich diesen Termin gehabt, <aah< den ich schon lange abgemacht habe, <ja, ja< und dann habe ich ihn eben nicht für, <mhm< äh, nicht für Disziplinfragen, sondern für das Burnout gebraucht. <mhm< Und sie hat mir dann auch vom Burnout-Kurs erzählt. <Ja, ja< (2) Nachher ist noch ziemlich ein Cabaret gewesen mit der Krankschreibung, weil, (3) zuerst beim, also ich bin im, im HMO, <mhm< (2) und die haben mich mal 3 Wochen krank schreiben wollen, und dann, schon mal kämpfen müssen, dass ich noch zu einem Psychiater kann, und der hat auch mal gefunden, ja so ein, ein paar Wochen, aber einfach noch Medikamente nehmen, und dann möglichst schnell wieder Schule geben, sonst sei es dann schwierig, wieder eine Stelle zu finden. <mhm< (3) Und ich habe einfach gefunden, nein, ich, will nicht einfach Medikamente nehmen, die mich irgendwie zu machen <mhm< und, <mhm< so könnte ich auch nicht wieder Schule geben gehen, also <mhm< ich weiss nicht, wie sie-, wie sich die das vorstellen, dass Schule geben ist.“ (L1 2: 112).

Diese Lehrperson wurde von einer Beratungsperson auf das Unterstützungsangebot aufmerksam gemacht; um daran teilnehmen zu können, ersuchte sie um die Krankschreibung für die halbjährige Dauer des Kurses. Die Verhandlungen mit den zugewiesenen ÄrztInnen scheiterten; deren Beurteilung ihrer Krankheit und die darauf basierende Behandlung wurde von der Lehrperson nicht akzeptiert und sie brach die Behandlung ab. Daraufhin suchte sie jenen

Psychiater auf, der sie einige Jahre zuvor bereits einmal krankgeschrieben hatte. Dieser schrieb sie für längere Zeit krank, und ermöglichte ihr so den Besuch des Unterstützungsangebotes. Eine zweite Lehrperson erzählt ebenfalls ausführlich, wie sie mehrere Stellen aufsuchen musste, bis sie die gewünschte Krankschreibung erhielt. Andere berichten, dass ihnen diese vom Hausarzt angeboten wurde. Da die Teilnehmenden für den Besuch des Unterstützungsangebot über mindestens ein halbes Jahr krank geschrieben sein mussten, war das Verfahren und die Dauer der Krankschreibung eng an den Besuch des Unterstützungsangebotes gebunden. Ein Teil der Lehrpersonen strebte erst die Krankschreibung an und wurde im Laufe des Verfahrens auf das Unterstützungsangebot aufmerksam gemacht; bei den anderen stand zuerst der Besuch des Unterstützungsangebotes zur Diskussion, welche das Verfahren der Krankschreibung in Gang setzte. Mit der Ausnahme der oben zitierten Lehrperson, welche sich am Ende eines Unterrichtstages entschloss, die Arbeit niederzulegen, fällten alle Lehrpersonen den Entscheid zur Krankschreibung im Rahmen einer professionellen Beratung. Diese hatten sie aufgrund von belastenden Ereignissen wie Konflikten mit einzelnen SchülerInnen, einer Klasse oder der Schulleitung aufgesucht. Innerhalb dieser Beratungen wurden ihnen eine Krankschreibung und das Unterstützungsangebot nahegelegt. Auffällig ist, dass die Lehrpersonen in den Forschungsinterviews nicht von sich aus von der ärztlichen Diagnose erzählen. Auf die explizite Nachfrage sagen die Teilnehmenden entweder, dass sie diese nicht kennen bzw. vergessen haben oder sie zeigen sich unsicher, ob diese nun Burnout oder Depression sei. Offenbar sind sie an der Diagnose nicht interessiert. Wir verstehen diese Nichtbeachtung der Diagnose als Teil ihres Dilemmas zwischen der Legitimierung ihrer Auszeit und der Angst vor einer Stigmatisierung als psychisch krank.

Diese Aushandlungsprozesse lassen erkennen, dass eine Krankschreibung nicht ausschliesslich vom Leidenszustand der betreffenden Lehrperson, sondern auch von den Bedingungen ihrer Möglichkeit abhängig ist. So war es ausschlaggebend, dass sich die Teilnehmenden in einer Beratungssituation befanden und von einer Fachperson auf die Möglichkeit des Unterstützungsangebotes und der Krankschreibung hingewiesen wurden. Zu den politischen Rahmenbedingungen der Krankschreibung gehören auch mögliche bzw. fehlende Alternativen der Auszeit, Entlastung und Wege aus dem Beruf (siehe auch Hillert, 2007). Die Interviews zeigen eindringlich, wie sich die Lehrpersonen in einer beruflichen Sackgasse fühlten und keinen Ausweg sahen. Einige der Lehrpersonen weisen darauf hin, dass sie das krankheitsbedingte Unterstützungsangebot auch deshalb besuchten, weil sie ihr persönliches Kontingent an Weiterbildungen ausgeschöpft haben. Insbesondere muss die Krankschreibung vor dem Hintergrund gesehen werden, dass, zumindest in dieser Krisensituation, mit einer Ausnahme die Lehrpersonen ihren Beruf eigentlich verlassen wollten – einen adäquaten Berufswechsel jedoch aufgrund ihres Alters und der fehlenden Aus- und Weiterbildung als unrealistisch erachteten. Den Lehrpersonen wurde in den Verhandlungen zur Verlängerung der Krankschreibung seitens der Invalidenversicherung IV auch beschieden, dass sie zu alt sind für eine IV-finanzierte Umschulung. Einzig der mit vierzig Jahren jüngsten Teilnehmerin ist seitens der IV eine Umschulung angeboten worden. Mit den anderen Teilnehmenden sind während dieser Gespräche die Bedingungen des Wiedereinstiegs ausgehandelt worden. Nach dem Ende des Unterstützungsangebotes haben vier Lehrpersonen ihren Unterricht vorerst mit reduziertem Pensum aufgenommen, drei Lehrpersonen wurde die Krankschreibung verlängert. Letztlich sind vier Lehrpersonen an ihre frühere Arbeitsstelle zurückgekehrt; eine weitere Lehrperson konnte innerhalb der Gemeinde die Stelle wechseln. Drei Personen haben inzwischen ihre Stelle gekündigt: eine suchte sich sowohl ausserhalb des Berufs wie auf an einem anderen Schultyp eine neue Aufgabe, hat dann aber nach einer halbjährigen Auszeit erneut eine Stelle an einer Realklasse angenommen; eine zweite Lehrperson begann ihren Wiedereinstieg mit Stellvertretungen und hat parallel dazu Kurse in Erwachsenenbildung besucht, um ihrem Ziel Erwachsenenbildung als neues Arbeitsfeld näher zu kommen.

3. Die Entstehung der Krise als diskursive (Re-)Konstruktion

Im Verfahren der Krankschreibung mussten die Lehrpersonen mit ihren Erzählungen über belastende Erfahrung und psychosomatische Symptome die gewünschte Krankschreibung legitimieren. In den Interaktionen mit Fachleuten erzählten sie von ihren Erfahrungen und den Gründen für ihre Krise, die wiederum von den Fachstellen medizinisch, psychologisch oder psychoanalytisch gedeutet wurden. Während der ersten narrativen Interviews zu den berufsbiographischen Erfahrungen und der Entwicklung der Krise ist rasch klargeworden, dass die Lehrpersonen im Prozess der Krankschreibung ihre Geschichte so oder ähnlich bereits mehrmals erzählen haben. Das bedeutet, dass auch die Forschungsinterviews nur im Kontext des Verfahrens der Krankschreibung interpretiert werden können. In den Forschungsinterviews reproduziert sich sowohl der legitimatorische Diskurs als auch die Deutungen der Fachpersonen; gleichzeitig sind die Interviews ihrerseits Teil des legitimatorischen Prozesses, da das Forschungsprojekt ähnlich wie die beteiligten Fachstellen nach der Entstehung der Krise fragt. So nehmen wir unsere narrativ-biographischen Interviews nicht als Stegreiferzählungen im Sinne von Schütze (1984) wahr; statt die Struktur der erinnerten lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung wiederzugeben, sind die Erzählungen strukturiert von der Logik, die Entstehung der Krise zu plausibilisieren. Die Ereignisse werden dabei aus der Perspektive des Krankgeschriebenseins heraus erinnert, ausgewählt, zueinander in Beziehung gesetzt und mit einer Entwicklungslogik versehen (Hahn, 1988). Schäfer und Völter (2005) diskutieren biographische Interviews mit Foucault (1977) als Geständnisse, welche eine „tiefe Wahrheit über das Selbst“ produzieren, welches für die Erzählerin selbst vorher gar nicht existent oder zumindest in dieser Form nicht greifbar oder sinnhaft gegeben war: „Durch seine Sprechakte wird das Individuum nicht seines eigenen Selbst, seiner vermeintlich tiefen ‚Wahrheit‘ über sich inne, sondern es gerät in einen (performativen) Prozess der Selbstpräsentation, in dem die Gegenstände der Darstellung erst durch ihre sprachliche Äusserung ‚profilirt‘, ‚dramatisiert‘, ‚intensiviert‘, ‚beseelt‘ und ‚fixiert‘ werden“ (Schäfer & Völter, 2005, p. 167). Nach Foucault (1977, p. 81) erschaffen Geständnisse eine Wahrheit über das Subjekt, die in erster Linie auf das Subjekt selbst wirkt. Damit reproduziert die Erzählung nicht alleine frühere Erfahrungen, sondern die Erzählung wirkt auf das eigene Selbstverständnis, indem sie komplexe Gefühle und diffuse Erinnerungen „rahmt, vereindeutigt, fokussiert, formt und identifiziert“ (Schäfer & Völter, 2005, p. 168). Damit eigneten sich die BiographInnen diese sprachliche Objektivierung des Erinnerten als eine vermeintliche „Wahrheit über sich selbst“ an. Diese Selbstdarstellung und Selbstdeutung ist nicht nur als subjektiv-individuelle Gestaltung zu lesen, sondern rekurriert auf Diskurse (Schäfer & Völter, 2005, p. 168).

Die Lehrpersonen fokussieren in den Interviews belastende Erfahrungen im Beruf und Privatleben; Berichte über positive Erlebnisse sind (mit der Ausnahme eines Interviews) fast gänzlich abwesend. Die Lehrpersonen erzählen einerseits von den als zunehmend erlebten Anforderungen des Arbeitsplatzes und wie sie unter diesem Druck über lange Zeit mehr gearbeitet haben, als sie eigentlich zu leisten vermögen. Zusätzlich zu dieser chronischen Überlastung erlebten die Lehrpersonen Konflikte in ihrem beruflichen oder privaten Umfeld. Es sind vorab diese sozialen Konflikte, durch welche sie sich besonders verunsichert und belastet fühlten und welche die Hilfesuche bei einer Beratungsstelle ausgelöst haben: Fünf der acht Lehrpersonen erzählen von „schwierigen Klassen“ oder „schwierigen“ SchülerInnen, drei von Konflikten mit der Schulleitung, zwei von Auseinandersetzungen mit einer KollegIn an derselben Klasse. Weiter berichten die Lehrpersonen von privaten Ereignissen wie der Trennung eines Partners oder dem Tod einer nahen Angehörigen. Die belastenden Ereignisse werden in den Erzählungen in eine Chronologie gesetzt, einzelne beschreiben diese gar als dramaturgische Verlaufskurve. Mehrere der Lehrpersonen setzen den Beginn der Belastungen „vor zehn Jahren“ fest, andere beim Berufsanfang und eine Person beginnt ihre Erzählung in der Kindheit. Die belastenden Ereignisse, welche manchmal mehrere Jahre auseinander liegen, werden narrativ aneinandergehängt und implizieren so eine Entwicklungslogik, in der sich Belastungen summieren, zuspitzen und auf eine Krise hinführen. Dabei bleibt im Dunkeln, was sich in der Zeit zwischen den belastenden Erfahrungen ereignete und wie sie sich in dieser Zeit fühlten.

Obwohl in den Erzählungen zwar narrativ eine „Entwicklung“ auf der Ereignisebene erstellt wird, bleibt die kausale Verbindung zwischen den belastenden Ereignissen und der Entstehung der Krise für die Betroffenen selbst prekär. Die folgenden Zitate aus dem ersten bzw. zweiten Interview mit derselben Person zeigen die verschiedenen Versuche einer Lehrperson, einen ursächlichen Bezug zwischen den erzählten Belastungserfahrungen und der Entstehung ihrer Krise herzustellen:

„So, ja. Ja. Das ist so ein bisschen meine Schulgeschichte, und ich habe, immer das Gefühl gehabt lange, lange das Gefühl gehabt, weisst du, es sei (2) vor allem die persönliche Ebene, wo mich jetzt *geschlissen* hätte, <mhm< aber ich habe gemerkt, die hat auch Gewicht, ganz klar, die hat mich völlig *draus* gebracht, aber die Schule hat eben ihres, ihren Teil wirklich auch. <mhm, mhm< Wirklich auch. Und ich bin eigentlich sehr froh, dass sich das jetzt auch gezeigt hat.“ (L7 1: 8).

„Also mein Körper hat zum Glück sehr gut mit mir geredet, und der hat gesagt, jetzt stehe ich einfach nicht mehr auf. <mhm< Und dir tut jetzt wirklich alles weh. Und der Kopf ist so riesig, es *verjagt* ihn jetzt dann gerade, wo der Körper das gesagt hat, und ich wirklich nicht mehr mobil gewesen bin, <mhm< eben, ich denke, ich bin mental, kann ich mich unheimlich stark und, und weit bringen. <mhm< Mit dem, mit dem Geist, das sagen sie mir auch, oder, also. Es geht ja immer noch, und es geht noch etwas, und das kannst du, und da beißt du noch durch, <mhm< und so, aber dieses Beißen habe ich dann auch bezahlt, oder, mit Verkrampfungen, und mit wirklich absolut unbeweglich. <mhm< Und, ja. Ja. In dem Sinn ist die Schule schon eine Ursache gewesen, dass ich mich, aber ich habe mich selber unter Druck gesetzt. <mhm< Und dort eben diesen Erwartungen einfach auch gerecht zu werden.“ (L7: 2: 160).

Im ersten Zitat spricht sie davon, dass sie die Krise ursprünglich primär in den Kontext der Trennung ihres Mannes und dessen Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl gestellt hat. Dann versichert sie sich zweimal, dass „wirklich auch“ die Schule mit zur Krise beigetragen hat; mit der Formulierung, „und ich bin eigentlich sehr froh, dass sich das jetzt auch gezeigt hat“ verweist sie sowohl auf ihre Entlastung, dass ihr die Ursache von aussen beschienen worden ist, wie darauf, dass die Ursache auch in der Schule zu liegen scheint und nicht nur im Persönlichen. Eine berufliche Belastung erscheint hier legitimer als eine private und wirkt damit für sie als Person entlastend. Aber gerade die zweimalige Versicherung und die Bescheinigung von aussen weisen darauf hin, dass sie selber in der Ursachenzuschreibung unsicher ist. Im zweiten Zitat aus dem zweiten Interview reinterpretiert sie die Auswirkungen der schulischen Belastung. Nicht mehr diese sind Ursache für ihre Krise, sondern ihr Umgang damit. Sie bezeichnet ausgerechnet ihre „mentale Stärke“ als ihre eigentliche Schwäche. Hier zeigt sich, wie die im Kontext der Krankschreibung und Behandlung abgelegten introspektiven Geständnisse auf die Selbstwahrnehmung der Person wirken: Sieht sie ihre Krise zuerst als eine Folge der privaten und schulischen Belastungen, so geht sie im zweiten Interview dazu über, sich selbst als Ursache der Krise wahrzunehmen.

4. Krankschreibung als neue Belastung

Im ersten Interview zeigen sich die Lehrpersonen dankbar über die mit der Krankschreibung verbundene Entlastung vom Schuldienst und das Unterstützungsangebot. Sie blicken hoffnungsvoll auf das vor ihnen stehende halbe Kursjahr und knüpfen daran die Hoffnung, Unterstützung zu bekommen und neue Motivation für ihren Beruf zu finden. Die Wahrnehmung der Krankschreibung ist dominiert durch die dadurch gewährte Auszeit von der Schule und wird überwiegend positiv gedeutet.

„Ich nehme das Ganze auch ein Stück weit als eh (1) Weiterbildung (1) <ja, ja<. Und das, was ich weiter gebe hat ja auch mit, also vor allem mit eh (7) Persönlichkeitsbildung und eh Weg finden und so zu tun, auch mit Heilung <mhm< und da kann ich gleich Feldforschung an mir selber machen <mhm<. Ich glaube, so der Ansatz hilft auch noch <mhm, ja<, mich ein Stück weit zu distanzieren (ja, ja, mhm). (12) <mhm< Und im Moment kann ich mir nicht vorstellen, wie ich nochmals irgendwo Schule gebe <mhm<, aber ehm, nach dem halben Jahr nachher im Projekt, sieht das hoffentlich anders aus.“ (L1 1:101).

Diese Lehrperson nimmt das Unterstützungsangebot als persönlichkeitsfokussierte Weiterbildung wahr. Ebenso sieht sie ihre Aufgabe primär im Bereich Persönlichkeitsbildung. Ähnlich wie sie beurteilen auch die anderen Teilnehmenden das Unterstützungsangebot und die Auszeit als Möglichkeit, persönliche Themen aufzuarbeiten oder „sich etwas Gutes zu tun“; damit fokussieren sie zur Überwindung ihrer Krise die eigene Person und deren Entwicklung. Sie argumentieren, dass man in diesem Beruf regelmässig eine Auszeit in Form einer Langzeitweiterbildung erhalten sollte, damit man Abstand vom Unterrichtsstress und neue Motivation für die Arbeit gewinnen könne. Auch gegen aussen, zum Beispiel den Eltern gegenüber, kommunizieren einige der Teilnehmenden ihre krankheitsbedingte Auszeit als Langzeitweiterbildung. Mit der Reinterpretation des Unterstützungsangebotes als Weiterbildung wird die Auszeit von den aussergewöhnlichen Umständen der Krankschreibung losgelöst und in eine normale Weiterbildung verwandelt, auf die man nach langer Dienstzeit eben Anrecht hat. Diese Normalisierungsstrategie weist darauf hin, dass die Auszeit im Rahmen der Krankschreibung nicht nur eine Entlastung darstellt, sondern dass sie neue Belastungen mit sich bringt:

„Ich kann jetzt vielleicht noch sagen, so, wie ich den Ausstieg jetzt erlebt habe, nach dem Moment, als ich in der Schule angerufen habe, so jetzt, das war's, oder? Dann kommt so eine erste Phase, wo man sich natürlich so Schuld zuweist, bin ich jetzt wirklich krank, warum bin ich krank, kann ich mir das leisten, kann ich mir das in einem kleinen Dorf leisten, wo jedermann jedermann kennt. Fragestellungen wie, kann ich mich jetzt bewegen, darf man überhaupt noch rausgehen oder so, ist das schlimm, wenn man mir nicht ansieht, dass "es mir schlecht geht" oder muss ich das zeigen, muss ich Demutsgebärden machen, fast am Gehstock gehen, das sind so die ersten Sachen, die einem durch den Kopf gehen, welche einem immer etwas beschäftigen [...]Und jetzt, eh, belastet es mich auch nicht mehr so wenn ich ins Schulhaus gehe. Am Anfang hat die Schule ab und zu noch etwas von mir wollen und so. Da bin ich eher abends bei Dunkelheit das deponieren gegangen, und nicht einfach über den Tag und so. Nicht unbedingt wegen der Lehrerschaft, sondern auch ein bisschen wegen den Kindern, vor allem wegen mir, weil ich das Gefühl hatte, das erleide ich jetzt gerade nicht.“ (L2, 1: 9, 10).

Diese Lehrperson hat sich krank schreiben lassen, weil sie sich von Schlafproblemen, Angstgefühlen und dem Zittern vor dem Unterricht befreien wollte. Sie hat aktiv eine Notbremse gezogen, auch um damit zu verhindern, ernsthaft krank zu werden. Durch die Krankschreibung wird sie jedoch als krank erklärt. Dies löste bei der Lehrperson Verunsicherungen aus: Sie hinterfragte sich, ob sie jetzt „wirklich krank“ sei und weist sich selbst Schuld zu. Wenn sie also „wirklich krank“ war, bedeutet das, dass sie an ihrem Leiden selbst schuld ist. Diese Lehrperson thematisierte diese Verunsicherung, obwohl sie eigentlich die Gründe der Krise wenig bei sich gesucht, sondern die verschiedenen Facetten der Veränderungen der Unterrichtsbedingungen dargelegt hat, welche ihre Arbeit zunehmend anspruchsvoller und belastender machten. Darüber hinaus fürchtete diese Lehrperson soziale Stigmatisierung und Ausgrenzung. Sie war zu Beginn ihrer Krankschreibung verunsichert darüber, was die DorfbewohnerInnen und die SchülerInnen über sie dachten.

Eine andere Lehrperson erzählt im ersten Interview, wie sehr sie Mühe hatte, das ihr als notwendig empfohlene Unterstützungsangebot annehmen zu können. Sie weist darauf hin, dass es ihr eigentlich nicht schlechter gehe als vielen anderen Lehrpersonen und sie das Gefühl habe, sie habe gar nicht das Recht auf diese Auszeit. Ein halbes Jahr später berichtet sie, wie sie während der Verhandlung über ihre weitere Teilzeitkrankschreibung durch den IV-Vertreter verunsichert wurde, der ihr mit einer Bemerkung, es gebe einen Unterschied zwischen Krankgeschriebensein und Kranksein, implizit andeutete, sie sei ungerechtfertigt krank geschrieben. Darüber hinaus fürchtet sie den Neid von KollegInnen, die ihr unterstellen könnten, sie habe sich auf diesem Weg Ferien verschafft. Für diese Lehrperson ist die Legitimität der Krankschreibung ein zentrales Problem, das sie irritiert.

Die Krankschreibung wirkt ferner als Ausschliessungsprozess: Die Lehrpersonen wurden zwar wie gewünscht vom Unterricht entlastet, gleichzeitig bleiben sie aber dem Kollegium und einem geregelten Arbeitsalltag fern. Während ihrer Krankschreibung hatten die Lehrpersonen praktisch keinen Kontakt mehr mit den KollegInnen der Schule. Auf die oben zitierte Lehrperson wirkte

diese Ausgrenzung so, dass sie diese selbst verinnerlicht hat und sich zu Beginn der Krankschreibung nur noch abends im Dunkeln ins Schulhaus wagte. Zudem berichtet die Lehrperson davon, dass es ihr Mühe bereitet hat, sich ohne Arbeit wertvoll zu fühlen. Auch eine andere Teilnehmerin erzählt, wie sie sich nach dem Ende des Unterstützungsangebotes während ihrer fortgesetzten Krankschreibung „wie eine Arbeitslose gefühlt hat“ und es ihr schwer gefallen ist, die Tage sinnvoll zu gestalten bzw. als sinnerfüllt wahrzunehmen. Während der Dauer des Unterstützungsangebotes war dies für die beiden Lehrpersonen weniger ein Problem, weil die zwei Kurstage pro Woche sowie die zu Haus durchzuführenden Aufgaben ihren Wochenablauf strukturierten.

Am Ende des Unterstützungsangebotes fallen die Beurteilungen der Auszeit unterschiedlich aus. Nach wie vor zeigen sich alle dankbar über die gewährte Distanz zum Unterricht. Einer Person geht es klar wieder besser; die anderen berichten von „Lernprozessen“ und dass sie im Kurs zahlreiche unterstützende Mittel erhalten hätten. Sie machen aber auch klar, dass es ihnen nicht einfach wieder gut gehe, sie sind nach wie vor mit ihren persönlichen Themen beschäftigt, die sich nicht einfach aus der Welt schaffen liessen. Bei zweien sind in dieser Zeit Probleme in der Partnerschaft aufgebrochen; in einem Fall kam es während dieser Zeit zur Trennung. Die lange Krankschreibung und Auszeit hat die Schwelle des Wiedereinstiegs erhöht. Fünf Lehrpersonen thematisieren ihre Ängste vor ihrer Rückkehr in die Schule. Zwei davon, die zuvor grössere disziplinarische Probleme mit Klassen hatten, fürchten sich davor, erneut zu scheitern. Bei anderen drücken sich die Ängste vor dem Wiedereinstieg in ihren Widerständen gegen den Beruf aus; sie betonen, dass sie ihre Freude am Beruf, das innere Feuer nicht wieder gefunden haben. Zumindest zum Zeitpunkt vor dem Wiedereinstieg scheint die längere Auszeit diesen Lehrpersonen nicht wie erhofft geholfen zu haben, eine neue Motivation für ihren Beruf zu finden.

5. Fazit

„Die Persönlichkeit gilt in der Lehrerforschung bis in unsere Zeit als wichtigstes Qualitätsmerkmal des Lehrers“, stellen Herzog, Herzog, Brunner, und Müller (2007, p. 15) fest. Sie kritisieren dabei einen normativen und statischen Begriff von Persönlichkeit, der losgelöst ist von der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns. Die Idee der Lehrerpersönlichkeit prägt ebenso die empirische Forschung zu Belastungen im Lehrberuf. So ordnet die oft zitierte Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt und Fischer (2001) lediglich 17% der von ihnen befragten Lehrpersonen einem Persönlichkeits-Muster zu, das sie als „Gesund“ bezeichnet. Die als problematisch bewerteten Abweichungen von diesem Muster werden als „Schonung“, „Ausgebrannt“ oder „Burnout“ deklariert. Mit diesen Kategorisierungen glauben die Autoren sowohl „persönliche Voraussetzungen“ als auch „Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, p. 83) erfasst zu haben. Dabei setzt die Studie voraus, dass die erhobenen Merkmale wie beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, oder Ruhe und Ausgeglichenheit relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale sind – und nicht etwa in der sozialen Situation geformtes Verhalten darstellen. Der Schluss, der aus dieser Studie gezogen werden muss, ist eindeutig: Ein grosser Teil der Lehrpersonen ist für diesen Beruf ungeeignet. Damit bestätigt Schaarschmidt's Studie den Fokus auf die Persönlichkeit, den Herzog et al. (2007) für die Lehrerforschung generell und Rothland (2008) für die Belastungsforschung im Speziellen kritisieren.

Unsere Studie zeigt, dass die Lehrpersonen die persönlichen und beruflichen Einflussfaktoren nicht voneinander trennen und nur zusammen als Ganzes erfahren können. Dennoch sind die Erzählungen der Lehrpersonen von diesem Fokus auf die Lehrerpersönlichkeit geprägt. Die Lehrpersonen leiden seit längerem an beruflichen und privaten Belastungen, die sich in körperlichem Symptomen ausdrücken. In dieser Lage haben die Teilnehmenden unserer Studie, mehrheitlich aufgrund der Empfehlung von Fachstellen, entschieden, sich krank schreiben zu lassen. Um die gewünschte Auszeit zu erhalten, müssen die Lehrpersonen gegenüber betreuenden Fachstellen und diagnostizierenden ÄrztInnen die angestrebte Krankschreibung mit Erzählungen über Belastungen und dem Entstehen der Krise plausibilisieren und legitimieren. Sie erzählen

darin von den steigenden Anforderungen und lange dauerndem Arbeitseinsatz bis über ihre Belastungsgrenze; sie erzählen von Konflikten mit SchülerInnen, Schulleitung oder KollegInnen und von Interaktionen mit Eltern, die sie belasten und verunsichern. Nichtsdestotrotz schimmert in ihren Erzählungen hier und dort der Verdacht durch, sie als Person seien letztlich für ihre Krise und damit für ihr Scheitern im Beruf selbst verantwortlich: es seien letztlich sie selbst, die mit den Belastungen des Berufs nicht angemessen umgehen könnten. Damit hinterfragen die Lehrpersonen auch ihre beruflichen Kompetenzen, mit denen sie ihren Beruf während zehn, zwanzig oder gar dreissig Jahren ausgeübt haben.

Die Krankschreibung erklärt die betroffenen Lehrpersonen als krank. Die Lehrpersonen werden temporär von ihrem Beruf entledigt, ihre Behandlung und Heilung findet ausserhalb des Berufsfeldes statt. Damit wird die Krise der Lehrpersonen vom Kontext der beruflichen Belastungen gelöst und individualisiert. Der Fokus auf ihre Persönlichkeit wird durch verordnete begleitende psychotherapeutische oder psychologische Beratung noch verstärkt. Die durch die Krankschreibung verursachte lange andauernde Isolierung der Lehrperson von ihrem Beruf erscheint problematisch. Sie ist mit Ausschliessungs- und Stigmatisierungsprozessen verbunden, welche für die Betroffenen neue Leiden und Ängste schafft. Ausgehend von einem Verständnis des Selbst als relationalem Wesen, das in Beziehung zu anderen Menschen, zu Dingen und sich selbst steht (Herzog et al., 2007, p. 40), sollte die persönliche Reflexion im Kontext der Schule und in Auseinandersetzung mit ihr stattfinden können.

6. Bibliografie

- Aronson, E., Pines, A., & Kafry, D. (1981). *Ausgebrannt: Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forneck, H.-J., & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession: Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p.
- Foucault, M. (1977). *Sexualität und Wahrheit: Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gamsjäger, E., & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 40-56.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Hahn, A. (1988). Biographie und Lebenslauf. In H.-G. Brose & B. Hildenbrand (Eds.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (pp. 91-105). Opladen: Leske + Budrich.
- Heim, D. K., & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf: Definitionen, Ursachen, Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur*: Kompetenzzentrum RessourcenPlus R+, Fachhochschule Nordwestschweiz (Pädagogische Hochschule und Hochschule für Soziale Arbeit).
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern Haupt.
- Hillert, A. (2007). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern: Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung*

im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (pp. 140-159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaempf, S., & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Eds.), *Psychologie und Wirtschaft leben: Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis*. (pp. 314-319). München: Rainer Hampp Verlag.

Krause, A., & Dorsemagen, C. (2007a). Ergebnisse der Lehrbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (pp. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krause, A., & Dorsemagen, C. (2007b). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (pp. 99-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Rothland, M. (2008). Das Dilemma des Lehrberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrbelastungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11*(2), 1-15.

Rothland, M. (Ed.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Postdamer Lehrstudie. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (pp. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäfer, T., & Völter, B. (2005). Subjekt-Positionen: Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Eds.), *Biographieforschung im Diskurs* (pp. 161-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitz, E., & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46*, 302-310.

Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 14*, 12-25.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (pp. 78-117). Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Trachslar, E., Ulich, E., Inversini, S., & Wülser, M. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive: Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie*. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten.