

# Burnout als biografisches Krisenphänomen bei Studierenden

## Zeitdiagnosen und empirische Befunde

*Regina Mikula, Reinhard Lechner*

Ein Krisenphänomen wie jenes des Burnouts zu erforschen, erfordert aus biografietheoretischer Sicht das Klären von Zusammenhängen im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und dem individuellen Lebensentwurf. Eine solche Analyseperspektive versuchen wir in fünf Schritten zu skizzieren. Zunächst wird in einem ersten Schritt das Zusammenspiel zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und dem individuellen Lebensentwurf sowie den daraus resultierenden Risikofaktoren für die Burnout-Erkrankung ausgelotet. Diese Faktoren werden in einem zweiten Schritt auf das System der Universität als einer prekären Leistungsorganisation übertragen und am Beispiel der Belastungen von Studierenden veranschaulicht. Im Anschluss daran werden in einem dritten Schritt – ausgehend von einer empirischen Untersuchung zu Burnout von Studierenden (Grahsl 2013), die am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität in Graz durchgeführt wurde – krisenhafte biografische Erlebnisse und Erfahrungen aus dem Studienalltag analysiert. Die oftmals mit der *Hamsterradmetapher* beschreibbare Situation Studierender ist hierbei geprägt von einem hohem Zeit- und Leistungsdruck. Dieser führt zu Stress, zu diversen Erschöpfungssymptomen und zu depressiven Stimmungslagen, die, über einen längeren Zeitraum anhaltend, Studierende an die Grenzen ihrer Belastbarkeit und schließlich ins Burnout führen können. Im vierten Schritt geht es um die Frage, inwiefern die mit Burnout in Zusammenhang stehenden physischen und psychischen Symptome eine biografische Zäsur im Lebensverlauf von Studierenden darstellen und welche Potentiale und Ressourcen Betroffene in Gang setzen können, um aus der Krankheit wieder herauszukommen. Im fünften Schritt werden mittels zweier Fallbeispiele aus der empirischen Untersuchung (Grahsl 2013) ein paar biografische Transformationsprozesse (von Felden 2014) skizziert, die veranschaulichen sollen, wie Studierende Burnout als Lernchance wahrnehmen. Mit dem transformati-

ven Handeln werden Gewohnheiten überwunden, neue Zeitperspektiven generiert, und Burnout wird als Ressource gesehen, um den eigenen Lebensentwurf wieder zu harmonisieren. Aber was als Theorie fügsam klingt, erweist sich in der Praxis der Lebensgestaltung oft als weitaus komplexer. Wer von sich selbst behaupten kann, seine zeitlichen Ressourcen befriedigend und ohne allzu viel negativen Stress auszuschöpfen, dem darf ein glückliches Leben attestiert werden. Dabei wird deutlich, dass Erfüllung nicht mit einer bloßen Fülle an einem zugreifbaren Zeitkontingent verwechselt werden darf: »Das erfüllte Leben lässt sich nicht mengentheoretisch erklären. Es resultiert nicht aus der Fülle von Lebensmöglichkeiten.« (Han 2009, S. 16)

## 1. Zeitdiagnose: Die erschöpfte Gesellschaft und das ausgebrannte Subjekt

My my, hey hey.  
Rock and roll is here to stay.  
It's better to burn out than to fade away.  
My my, hey hey.

*Neil Young*

Eine gängige Diagnose zur Verfassung der gegenwärtigen Gesellschaft ist jene von der postmodernen Gesellschaft, der ein postmodernes Subjekt gegenübersteht bzw. umgekehrt. (Bruder 2017) Ein Beispiel dafür ist die vom US-amerikanischen Sozialwissenschaftler Ritzer (in Übersetzung von Vogel) formulierte Bezeichnung der sogenannten »McDonaldisierung der Gesellschaft« (Ritzer/Vogel 2006). In ihr existiert gegenwärtig kein Lebensbereich mehr, in den nicht die Prinzipien von Effizienz und Berechenbarkeit, von Vorhersagbarkeit und Kontrolle eindringen. Solche Prinzipien wirken als massiv normierende Handlungsschablonen auf das Individuum und beschränken folglich seine Freiheitsgrade. In welcher Art und Weise sie dies tun, das zeigen zum Beispiel Artikel in diversen Tageszeitungen, Magazinen und Fachzeitschriften. Vom Zerfall kultureller und sozialer Gewissheiten wird dort allgemein gesprochen, so etwa von der Auflösung von normierten Lebensformen (z. B. heteronorme Ehe), welcher die Entwicklung einer Vielfalt von gemeinschaftlichen Lebensweisen folgt (z. B. Patchwork-Familien oder gleichgeschlechtliche Partnerschaften). An die Stelle der Traditionen treten Unsicher-

heiten, Werteppluralität und Desorientierung, die allem voran das Subjekt besonders zu spüren bekommt.

Solche gesellschaftlichen Veränderungsprozesse können mit der Positionierung des Subjektes unter dem Begriff der *Individualisierung* (Beck 1996) sowie unter dem Begriff der *riskanten Freiheiten* (Beck/Beck-Gernsheim 1994) erfasst werden. Zudem wird daraus ein Ende der *großen Erzählungen* (Lyotard 1999) ersichtlich. Sinnstiftende Erzählungen über einheitliche Menschen- und Weltbilder – Jean-François Lyotard nennt sie *Metaerzählungen* – haben heute deutlich an Erklärungs- und Überzeugungskraft eingebüßt. Eine Vielzahl anderer Legitimationsentwürfe nimmt stattdessen ihre Plätze ein, diese stehen in einem permanenten wechselseitigen Widerspruch zueinander. (Lyotard 1987, S. 86 f.) Diese Prozesse veranlassen Menschen – das wird in den sogenannten »small stories« (Mikula/Lechner 2015, S. 60) sichtbar – in einer zunehmend fluiden Gesellschaft dazu, selbst für die Konstruktionen eigener Lebensentwürfe und der Generierung von Lebenssinn verantwortlich zu sein. Menschen werden so zu Unternehmerinnen und Unternehmern ihrer Biografie – man spricht vom *unternehmerischen Selbst* und den *Ich-AGs*. (Bröckling 2003) Gerade deshalb bezeichnet Beck (1996) Individualisierung, d. h. die Herauslösung der Personen aus vorgegebenen kulturellen Fixierungen, als einen Modus relativer und widersprüchlicher Entscheidungsunabhängigkeit. Denn die in der heutigen Gesellschaft erreichten individuellen Freiheitsgrade scheinen enormen Druck auf die Subjekte auszuüben, da die Verantwortung, den biografischen Entwicklungsplan nunmehr in den eigenen Händen zu haben, auch impliziert, für dessen Scheitern verantwortlich zu sein. Im Allgemeinen sind Aneignungs- und Anpassungsprozesse im Lebensvollzug stets an vorfindbare Situationen und strukturelle Bedingungen geknüpft, über die Menschen – gerade auch was ihre Lebenszeit betrifft – nicht beliebig verfügen können. In diesem »Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Struktur, Vorgegebenem und Gestaltbarem, zwischen Fremdheit und Eigenheit« (Egger 2008, S. 29) ist auch das komplexe Phänomen Burnout zu verorten. Erschöpft und ausgebrannt, so fühlen sich gegenwärtig viele Menschen. Denn die Pflicht zur permanenten Verwirklichung eines erfolgreichen Lebens ist in der individualisierten Gesellschaft weiterhin präsent, nur lastet sie nun stärker auf den Schultern der Menschen selbst als auf den gesellschaftlichen Institutionen.

Diese Pflicht kann schnell zu einem Zwang mit offensichtlich

gesundheitsgefährdendem Charakter werden, was sich etwa am Beispiel der *sozialen Medien* zeigt. Zwang besteht hier in dem Sinne, dass Menschen auf *facebook*, *twitter* u. a. die Verantwortung dafür übernehmen müssen, ihr Leben zu promoten und über den Alltag stets am Laufenden zu bleiben, jeden Tag, Stunde um Stunde, Minute um Minute. Was früher der Blick auf die Uhr war, ist heute der stetige Blick auf das Smartphone. Denn mit der zunächst freiwilligen Beteiligung in sozialen Netzwerken sind Ansprüche einer zeitlichen Verfügbarkeit und Präsenz verbunden. Es wird von den Usern gefordert, dass sie permanent ihre aktuellen Erlebnisse und Erfahrungen mitteilen und auf Nachrichten in relativ kurzer Zeit antworten. Online und auf dem Laufenden sein, so lautet die Devise: Wir posten und teilen Bilder von uns bei der Arbeit, vom Treffen mit Freundinnen und Freunden oder der Familie, wir inszenieren uns beim Bergsteigen, beim Schifahren oder beim Hula-Kurs auf Hawaii und geben damit u. a. für alle Beteiligten Einblicke in unsere gelungene Lebensgestaltung. Dieses permanente positive Promoten der eigenen Person benötigt hohe Kraftanstrengung und kostet enorm viel Zeit. Innere Unruhe, Nervosität und Unkonzentriertheit, das sind nur einige der symptomatischen Begleiterscheinungen, die unser Leben heute in der auf Flexibilität, Beschleunigung, Schnelligkeit und Zeitknappheit sowie Betriebsamkeit geprägten Welt bestimmen. (Rosa 2005) Durch das Eingespannt-Sein in enge Zeitstrukturen schreitet das Leben scheinbar in einem rasanten Tempo voran und prägt so die Lebens-, Arbeits- und Freizeitstile der Generationen. Im Tagesjournalismus sind Themen wie Stressabbau, Entschleunigung und die Kultivierung von Muße ebenso präsent wie in der wissenschaftlichen Literatur. Zu viel in zu knapper Zeit bzw. zu wenig in zu langer Zeit, darunter leiden viele Menschen heute.

Auch die Metaphorik einer anderen gängigen Zeitdiagnose regt zu einem kritischen Nachdenken an, nämlich die der *Gesundheitsgesellschaft*. (Junge 2016) Dass sich Gesundheit als soziale Metapher legitimiert, lässt sich durch sechs Bedingungen (Kickbusch/Hartung 2014, S. 15) begründen, die für die Entstehung einer sogenannten *Gesundheitsgesellschaft* verantwortlich sind: Die Menschen leben immer länger (1), chronische Krankheiten nehmen zu (2), das Interesse aller an Gesundheit steigt (3), das Gesundheitssystem bestimmt zu einem großen Teil das Bruttoinlandsprodukt (4), die Gesundheitswirtschaft treibt das Wirtschaftswachstum an (5) und die Globalisierung bringt neue Risiken und Benachteiligungen (6). Diese Parame-

ter deuten auf eine umfassende gesellschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Gesundheit hin, wobei eine Herauslösung des Themas aus dem bisher dafür hauptverantwortlichen Bereich der Medizin und der medizinischen Institutionen feststellbar ist. Auch Gesundheit wird in zunehmendem Maß individualisiert. Die Rede ist von *Lifestyle-Medizin*, von personalisierten *Health- und Medical-Apps*, von Ernährungsplänen usw. Gesundheit wird so zu einer individuell zugeschnittenen Tenderscheinung. Plädiert wird wiederum an die Gesundheitskompetenz der *Einzelnen* im Sinne der Vermeidung von Stress und der Abwehr von Krankheit. Ein Blick in die Gesundheitsberichte der Krankenkassen (Halter u. a. 2015) zeigt in den letzten Jahren dagegen Folgendes: erstens einen Anstieg an Arbeitsunfähigkeit, zweitens einen Anstieg an psychischen Erkrankungen wie chronischem Stress und Burnout; drittens schleppen sich viele Berufstätige, auch wenn sie sich nicht ganz gesund fühlen, aus Angst vor einem Jobverlust in die Arbeit. Prekäre Arbeitsverhältnisse, Gleitzeitenregelungen, Arbeitstage mit zwölf Stunden und mehr sowie Home-Office-Arbeit tragen zusätzlich zu einer Gesundheitsbelastung bei. Anhand solcher Beispiele zeigt sich, dass eine Beschleunigung des Lebenstempos zwangsläufig auch mit einer »Steigerung der Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit« (Rosa 2005, S. 135) einhergehen muss.

### 1.1 Paradoxien und Aporien bei der Bewältigung gesellschaftlicher Zeitnöte

Das für den Modernisierungsprozess charakteristische Moment der Beschleunigung bedingt, dass Menschen permanent dem Korsett von zu wenig Zeit ausgesetzt sind. So entsteht die für das Subjekt zutiefst widersprüchliche Situation, *sich beeilen zu müssen, um Zeit zu gewinnen*. Wir haben bereits keine Zeit mehr, dennoch sind wir ständig versucht, noch irgendwie Zeit zu erringen.

Paradoxe Entwicklungen, um der Zeitknappheit der Nachmoderne entgegenzuwirken, zeigen sich beispielsweise im Bereich der Informationstechnik und der digitalen Tools. Digitale Kommunikationsformate wie E-Mail, Chat oder Online-Konferenzen sollen uns Zeit ersparen und Kommunikationsabläufe der Arbeitswelt und der Freizeit effektiv gestalten. Wer sich dann im Büro allerdings täglich mit der Abarbeitung von hundert und mehr Mails konfrontiert sieht,

versteht schnell die Widersprüchlichkeit, welche die Erleichterung der Kommunikation in der digitalen Welt mit sich bringt. »Wenn ich also eine E-Mail in der Hälfte der Zeit schreiben kann, in der ich früher einen Brief geschrieben habe, aber die vierfache Menge an E-Mails zu bearbeiten habe, wird der Zeitgewinn durch den technischen Fortschritt mehr als aufgefressen, und ich leide unter Zeitdruck.« (Kläden 2014, S. 55) Dieses Beispiel deutet an, dass die technischen Fortschritte, die den Individuen als Instrumente zur Bewältigung von Zeitknappheit dienen sollen, sich auch als *Aporien* erweisen können. Unter einer Aporie werden die Möglichkeit und zugleich die Unmöglichkeit verstanden, ein gegenwärtiges Problem bzw. eine Situation zu lösen, da enorme Widersprüche und unüberwindbare Diskrepanzen in der Sache selbst bestehen. (Schrittmaier 1999)

Ein anderes solches Beispiel einer bloß aporetischen Lösung für die moderne Zeitknappheit betrifft die vielbeschworene *Work-Life-Balance*. Diese wird auch als wesentliche Möglichkeit beworben, um der Entstehung eines Burnouts vorzubeugen. Aber Menschen sehen sich am Arbeitsplatz heute einem permanenten Leistungs- und Zeitdruck ausgesetzt, der bereits tief in ihre Freizeit hineinreicht und dabei auch noch als chic gilt – Multitasking, Stress, Selbstoptimierung, Zeitznutzung, Perfektion und permanente Verfügbarkeit sind zu Parametern eines erfolgreichen Berufs- und Freizeitens geworden. (Buchholz 2015) Paradoxe Weise schwappen immer mehr solche Optimierungsprozesse aus dem Berufsleben gerade auch ins Stressmanagement über und sollen dort helfen, die innere Ruhe wiederzufinden. Dabei richten sie, dies lässt sich unschwer vorhersagen, mitunter massive gesundheitliche Schäden an oder tun zumindest nichts, um ihnen entgegenzuwirken. So man sich die Ratgeberliteratur zur Stressreduktion durchliest, sollen neue Wege in der Optimierung des Lebensalltags gegangen werden, um Spannungen aus dem Berufsleben abzubauen. Dies beinhaltet Loslassen, achtsames Nichtstun, persönliche Stressfaktoren minimieren, Widerstandsressourcen anzapfen und aktivieren, sich gesund ernähren, mindestens drei Mal die Woche Bewegung in der Natur zu machen und Ähnliches mehr. (Psychologie Heute 2015) Sportliche Betätigung trainiert das Immunsystem und die Muskulatur, das Herz-Kreislauf-System wird belastbarer, die Knochen werden robust, der Geist wird fokussiert. Aber wie gut kann es Menschen tun, wenn sie Sport nur noch aus *kompensatorischen* Gründen betreiben, quasi als Zwang zum Ausgleich vor der bereits drohenden Diagnose Burnout? Kommt dabei nicht die

bloße und einfache Freude an der Bewegung in der Natur zu kurz, ohne jeden Gedanken an einen rehabilitativen Nutzen? Solche und weitere Widersprüche werden deutlich, wenn man Prophylaxe-Strategien zur Burnout-Erkrankung aporetisch in den Blick nimmt: Sport ist zwar gesund, gleichzeitig birgt er jedoch krankmachende Risiken in sich, die vor allem eintreten können, wenn er in einem übertriebenen Maß zur Krankheitskompensation ausgeübt wird. Die Burnout-Prävention wird dann zu einer sich fortsetzenden Optimierungsstrategie aus dem Berufsleben und trägt zu einer weiteren Erschöpfung bei, womit sie nicht mehr als ein aporetischer Lösungsversuch bleibt.

Eine grundlegend zu klärende Frage in diesem Zusammenhang lautet, und darauf weist das philosophische Mittel der Aporie hin, wie folgt: In welcher widersprüchlichen bzw. *flüchtigen Moderne* (Bauman 2003) leben wir eigentlich, in der die einige Subjekte erfassende Volkskrankheit Burnout als Produkt gesellschaftlicher Veränderungs- und Wandlungsprozesse zunehmend Bestandteil des eigenen Lebens zu sein scheint? Auch der Studienalltag an der Universität, um nun das hier zentrale Beispiel eines für Burnout pathogenen Kontexts aufzugreifen und mit Konzepten der Biografieforschung näher zu beleuchten, verlangt diverse Höchstleistungen seitens der Individuen. Während Bildung zunehmend zu einem Konsumgut verkommt, individuelle Anerkennung fehlt und Rückmeldungen seitens der Hochschullehrerinnen und -lehrer eher die Ausnahme darstellen, ist damit unter Umständen der Nährboden für Ängste bereitet, und nicht wenige verlassen unbemerkt die Hochschule. Die Drop-out-Raten sind hoch, und Scheitern gehört in der auf Leistung ausgerichteten Organisation Universität zum Alltag, wie nachfolgende Ausführungen zeigen.

## 1.2 Die Universität: Skizze einer prekären Leistungsorganisation zwischen (Aus-)Bildung und Erschöpfung

Ein Mensch sagt und ist stolz darauf:

»Ich geh in meinen Pflichten auf!«

Doch bald darauf, nicht mehr so munter, geht er in seinen Pflichten unter!

*Eugen Roth*

Die Universität ist ein Schauplatz der Auseinandersetzung von Tradition und Postmoderne, sie ist aber auch gleichzeitig eine Metapher

für diese. Einerseits werden im akademischen Feld Traditionen und etablierte Rituale gepflegt, andererseits unterliegen die Universitäten aber einer sich permanent verändernden Steuerungs- und Regulierungslogik, die sich beispielsweise im akademischen Mittelbau als Prekarisierungsdynamik unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zeigt. Durch die Bologna-Reform entwickelt sich die Universität für Studierende immer mehr zu einer verschulerten Organisation und verabschiedet sich zunehmend vom Humboldt'schen Bildungsideal. Gefragt ist ein Mehr an *Ausbildung* auf Kosten von *Bildung*, welches sich hauptsächlich um den Erwerb von Kompetenzen zum Zweck von *Employability*, Verwertbarkeit und Output-Orientierung dreht. Heute befinden sich Studierende in einer Dynamik, die u. a. von hohem Leistungsdruck und knappen Regelstudienzeiten geprägt ist.

»In der Folge stehen die Individuen vor permanent neu zu bestimmenden Horizonten. Dies kann einerseits erlebt werden als »lebenslänglicher Zwang« und Hetze unter einem unfassbaren und unübersichtlichen Anpassungsdruck. Andererseits entstehen Offenheiten und Chancen zur Gestaltung der eigenen Biographie und des gesellschaftlichen Zusammenlebens.« (Faulstich 2003, S. 296)

Die Universitäten trifft auch die Unvermeidbarkeit der Beschleunigungstendenzen, und gleichzeitig fehlt, was früher für die *academia* konstitutiv war, ein wesentlicher Faktor, nämlich ausreichend Zeit. (Lenzen 2014, S. 86) »Zeit zu spielen, Zeit für Tagträume und Phantasien, für die Suche nach Lösungen auch für scheinbar abwegige Probleme.« (Lenzen 2014, S. 63) An der Universität spricht man nach der Einführung der Bologna-Reform auch deshalb von einem zunehmenden Verschulungsprozess, einer formalen Studienstruktur, einem Leistungspunktesystem zur Anerkennung und zum Vergleich von Studienleistungen (ECTS).

Das Scheitern der europäischen Hochschulreform, das vielseitig konstatiert wird (Lenzen 2014; Liessmann 2014; Mielich/Muhl/Rieger 2011), hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die Gesundheit der Studierenden. *Keine Zeit verlieren*, so lautet die Devise angesichts eng geführter Curricula. Während man früher bei sogenannten Langzeitstudierenden öfter das »Verbummeln von Lebenszeit« (Göppel 2007, S. 94) beklagt hat, wird heute von Studierenden als Kundinnen und Kunden gesprochen, die unter großem Konkurrenzdruck um gute Noten kämpfen. In diesem Konkurrenzkampf werden dann auch schon einmal unlautere Mittel eingesetzt, indem Bücher in der Bi-



bliothek versteckt, Skripten nicht verborgt werden oder auch Lösungsseiten aus Büchern herausgerissen werden. (Himpele 2011, S. 183) Studierende sind also engen ökonomischen Zeitstrukturen (vorgefertigten Stundenplänen, organisatorischen und inhaltlichen Fristen) ausgesetzt, sie stehen unter einem permanenten Performancezwang, ihr Verhalten wird, was lässt sich auch anderes erwarten, als »Debattierunlust« und als »Stromlinienförmigkeit« (Florin 2011, S. 10) beschreiben. Lehrende auf der anderen Seite werden zu Dienstleistern degradiert, die ihre Studierenden mit »didaktischer Fitness« (Florin 2014, S. 10) bei Laune zu halten versuchen. Dementgegen ist das Lebensgefühl der Studierenden von Stress, depressiven Verstimmungen und schließlich Burnout geprägt. Und auch das Universitätspersonal weist inzwischen eine erhebliche Burnout-Symptomatik auf, der man versucht, mit Work-Life-Balance-Seminaren zu begegnen.

## 2. Studieren als biografische Erfahrung im Lebenslauf

Das Individuum wird zur Agentur eines zwangsläufig selbstorganisierten Lernprozesses, dessen Ergebnis eine unverwechselbar einzigartige, aber durchaus fragile Biographie darstellt. Riskant ist diese moderne Biographie, weil die Sinnhorizonte, auf die sie sich beziehen könnte, diffus geworden sind. Es existiert kein einheitliches symbolisches Universum mehr, das die individuellen Entscheidungen synthetisiert und ordnet.

*Alheit/Dausien*

Die aktuell wachsende Anzahl an Studiengängen und Studierenden zeigt, dass das Absolvieren eines Hochschulstudiums zunehmend Resonanz in der Biografie und im Lebenslauf erfährt. Menschen, die sich dafür entscheiden zu studieren, haben Gründe und Motivationen dafür und erleben die Studienzeit selbst mitunter als sehr unterschiedlich. Auch die Biografieforschung nimmt unter theoretischen und methodischen Blickwinkeln das Studieren und die Lebenswelt der Studierenden in den Blick. In der biografieanalytischen Studierendenforschung (Friebertshäuser 2006, S. 95) lassen sich diesbezüglich grundsätzlich drei Erkenntnisinteressen auf das Studieren wiederfinden: eine Strukturperspektive, eine Funktionsperspektive und eine Sinnperspektive. (Friebertshäuser 2006, S. 299) Mit diesen Perspektiven sind die wesentlichen Erkenntnisbereiche der Biografiefor-

schung versammelt: Gefragt wird, unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Personen eine Biografie entwickeln, welche Zwecke das Entwickeln einer Biografie für die Personen und für die Gesellschaft erfüllt und welche subjektiven Bedeutungen die Personen ihrer Biografie zuschreiben. Mit diesen drei epistemischen Folien begibt sich Biografieforschung auch ins Feld der Hochschule, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

Mit dem Interesse an *Struktur* fragt Biografieforschung nach Momenten der Repräsentanz gesellschaftlicher Momente in den einzelnen Biografien. (Friebertshäuser 2006, S. 299) So kann die Strukturperspektive etwa eine zunehmende Studierendenzahl mit den veränderten strukturellen Rahmenbedingungen in modernen Wissensgesellschaften erklären. In Form von Qualifikation und Kompetenzanwendung findet Wissen gehäuft Anwendung und Nutzbarkeit am Arbeitsmarkt, der Studienabschluss wird dabei zum Regelinstrument für den Zugang zu Arbeit. Viele Berufsbereiche haben Verschiebungen in den Dienstleistungssektor erfahren, dort werden spezialisierte Wissens- und Tätigkeitsprofile mit akademischem Hintergrund benötigt. Daneben können sich auch neue Tätigkeitsfelder etablieren, die ausschließlich mit einem Studienabschluss zugänglich sind.

Um die Zusammenhänge von gesellschaftlichen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Biografien geht es in der *Funktionsperspektive*. (Friebertshäuser 2006, S. 299) Aus funktionsanalytischer Sicht ermöglicht Studieren den Menschen, sich allgemeine und fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die zumindest bedingt für den Arbeitsmarkt qualifizieren sollen. Diese (Höher-)Qualifizierung durch den Studienabschluss soll den Einstieg einer Person in einen Berufsbereich bzw. den Aufstieg in diesem ebnen. Abstraktes Spezialwissen, aber auch spezielle Erfahrungen aus der Praxis werden gefordert, um professionelles Handeln gewährleisten zu können.

Denkt man die Struktur- und Funktionsperspektive zusammen, so besitzt Studieren eine hohe gesellschaftliche Relevanz und fällt in den Bedeutungsbereich des *Lebenslaufs*. Im Lebenslauf kommen objektivierbare und sozial-normierte Dimensionen der Biografie eines Menschen zum Ausdruck (Staatsbürgerschaft, Familienstand, erworbene Bildungsabschlüsse usw.) und finden zu einer verdichteten zeitlichen und räumlichen Linearität. Der Lebenslauf wird häufig mit der *äußeren* Abfolge der auftretenden Ereignisse innerhalb der Lebensspanne eines Individuums assoziiert. (Dausien 2008, S. 355) Das

Studium lässt im Lebenslauf typische Rückschlüsse auf Häufigkeiten an bestimmten Vor- und an Folgeereignissen zu (z. B. wurde vor dem Studieren eine höhere Schule absolviert; nach dem Studium wurde geschlechterspezifisch diese und jene Berufslaufbahn eingeschlagen usw.). Indem Studieren und Studierende vorgefundene soziale Strukturen rekonstruieren (Anforderungen der Wissensgesellschaft) sowie soziale Funktionen erfüllen (Kompetenzanwendung des akademischen Wissens am Arbeitsmarkt), beschreibt das Studieren einen Vergesellschaftungsprozess. Ein entsprechendes Forschungsinteresse an den biografischen Lebensdaten der Studierenden ist meist quantitativ und wird gespeist von der Annahme, dass diese bereits vor dem Studium spezifische Dispositionen erworben haben, die ihre Studienwahl, die angewandten Bewältigungsstrategien, den Lebensstil und den gesamten Prozess der Hochschulsozialisation beeinflussen. (Friebertshäuser 2006, S. 296)

Die Biografieforschung unterscheidet vom *Lebenslauf* grundlegend die *Sinnperspektive* in der eigenen Lebensgeschichte. Mit ihr lassen sich die subjektiven Bedeutungen biografischer Prozesse für das Subjekt erfassen, die auch als die Innenseiten des Lebenslaufs verstanden werden können. Die biografische Lebensgeschichte wird auch als Erzählung über die allgemeinen Ereignisse, als ihre *subjektive* Seite betrachtet. (Dausien 2008, S. 355) Mit der Lebensgeschichte wird die Sinndimension der subjektiven Deutungen und Bedeutungen einer Biografie eröffnet, die Personen aus ihren Lebensereignissen herausentwickeln. Es wird die Frage bedeutsam, wie die Individuen sich selbst, die anderen und ihre Welt sehen (Friebertshäuser 2006, S. 300); wie sie ihrem Leben und den Ereignissen Sinn verleihen. Es interessieren hier nicht *Inputs*, die zu erwartbaren *Outputs* führen, obwohl sie zum Lernen dazugehören, sondern in gewisser Weise die Art der *Intakes*. (Alheit 2006, S. 6) Nicht Vermittlung, sondern Aneignung gelangt lerntheoretisch in den Fokus. Das lebensgeschichtliche Vermittlungspotential kann durch die innere Logik der bereits gemachten Erfahrungen verstanden werden. Alheit nennt dieses Potential *Biografizität* und meint damit den persönlichen Code, mit dem wir uns neue Erfahrungen erschließen. (Alheit 2006) Richtet die Biografieforschung ihren Blick auf die Lebensgeschichte einer studierenden Person, so geht es ihr nicht um berufsbiografische Struktur- und Funktionswerte, sondern um einen biografischen Sinn, der mittels der persönlichen Studiererfahrungen von den Subjekten angeeignet werden kann.

## 2.1 *Biografische Herausforderungen im Studium*

Biografische Lern- und Entwicklungsprozesse lassen sich bei Studierenden in unterschiedlichster Qualität erkennen. So können individuelle Gründe und Motive etwa für eine Studienwahl rekonstruiert werden, die Studienwahl lässt sich in der biografischen Erfahrungskette als bedeutungsvoll einordnen und nimmt Einfluss auf die weitere berufliche und persönliche Lebensgestaltung. Mit der Aufnahme eines Studiums wird oftmals ein völlig neuer Lebensabschnitt bestritten: Studieren ist vielfach verbunden mit einem Wohnortwechsel in den städtischen Raum, eine Auseinandersetzung mit persönlichkeitsbildenden Inhalten findet statt, mit der Universität wird ein neuer Lernort (Egger u. a. 2008) erschlossen, und neue soziale Beziehungen während der Studienzeit können Personen entscheidend für das spätere Leben prägen.

Für Studierende ergibt sich ein typischer Studieneintrittspunkt üblicherweise im Anschluss an einen höheren Bildungsabschluss, welcher etwa mit der Volljährigkeit erreicht wird. Jedoch steigen Personen zunehmend auch erst nach einiger Zeit im Berufsleben oder auch berufs begleitend in ein Studium ein. Für diese Personengruppe kann Lobe (2015) anhand von narrativen Interviews zeigen, dass sie bestimmte biografische Konstellationen und Rahmenbedingungen aufweisen, die in ihrem Entscheidungs- bzw. Entschlussprozess zum Studium Berücksichtigung finden. Zum Beispiel sind ihre biografischen Realisierungsmöglichkeiten in struktureller Hinsicht von den Angebotsstrukturen in der Hochschullandschaft geprägt. (Lobe 2015) Zudem sind die Aufnahme und das Absolvieren eines Studiums mit verschiedenen Erwartungen und Herausforderungen verknüpft. Diese betreffen die berufliche Konsolidierung und die Familiensituation als biografische Rahmenbedingungen (Lobe 2015, S. 93), das Vorhandensein von bzw. den Zugang zu passenden Studienangeboten als strukturellen Rahmenbedingungen (Lobe 2015, S. 99), das Bewältigen von emotionalen Ambivalenzen zwischen Vorfreude und Versagensangst (Lobe 2015, S. 105), die Begegnung mit dem Neuen (Lobe 2015, S. 120) und schließlich Lernstrategien im Umgang mit dem Neuen (Lobe 2015, S. 126) sowie Durchbrechungen der Routine. (Lobe 2015, S. 133)

## 2.2 *Übergänge im Studium*

Studieren stellt aus biografiethoretischer Sicht eine besondere Differenzenerfahrung dar. (Lobe 2015, S. 157) Allgemein bedeutet das für Biografieträgerinnen und -träger, mit örtlichen, zeitlichen und inhaltlichen Strukturen, die bisher unbekannt sind, Umgang zu finden, um sie zudem als sinnstiftend in die eigene Lebensgeschichte integrieren zu können. Übergänge vom Unbekannten ins Bekannte müssen an unterschiedlichen Phasen im Leben immer wieder bewältigt werden und sind mit Lernprozessen verbunden. Übergänge zu bewältigen, erzeugt Druck und Unsicherheit, dies gilt insbesondere für biografische Übergänge im Zusammenhang mit dem Studieren. Studieren darf im Allgemeinen nur eine begrenzte Zeit benötigen, die Konkurrenz um Studienplätze ist in einigen Fächern hoch, ein sehr niedriger Notendurchschnitt soll eine gute Ausgangsposition für den Einstieg in den Arbeitsmarkt bilden. Denn auch der Übergang zwischen Studium und Beruf gehört zu den klassischen Übergängen im Lebensverlauf. (von Felden 2014, S. 209) Nach einer universitären Ausbildung, in der die Aneignung von Wissen, Fach- und Schlüsselkompetenzen im Vordergrund steht, steht der Wechsel auf eine Arbeitsstelle an, in der das Gelernte angewandt und berufliche Verantwortung übernommen werden wollen. (von Felden 2014, S. 209) Dabei ist die Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz in der Regel mit mehreren Bewerbungsanläufen und einiger Wartezeit verbunden, dies kann von den Biografieträgerinnen und -trägern als kräftezehrend erfahren werden. Mitunter müssen auch zusätzliche Qualifikationen erworben werden, um sich für spezialisierte Berufsbereiche nachdrücklich empfehlen zu können. Das Verhältnis zwischen Studium und Beruf stellt sich somit als ambivalent dar, und eine Passung zwischen beiden Ebenen ist meistens ohne Transitionen nicht zu leisten. (von Felden 2014, S. 210) Das erworbene Lernprofil aus dem Studium und das Anforderungsprofil des Berufs sind somit nicht deckungsgleich. Nie können alle im Studium erlernten Lehrinhalte unmittelbar als eine berufsbiografische Kompetenz in das berufliche Handeln einfließen. Oftmals bestehen sogar ein Überschuss und ein Mangel nebeneinander, im Studium wird zugleich zu viel und zu wenig für die Berufswelt gelernt. Das biografische Subjekt ist hier gefordert auszugleichen, und dazu ist transitorisches Handeln notwendig. Der Begriff *Transition* (Welzer 1993) kann allgemein mit *Übergang* oder auch mit *Übersetzung* und *Überführung* beschrieben

werden. Mit ihm adaptiert von Felden einen sozialpsychologischen Begriff in die Biografieforschung, um zu betonen, dass sowohl das subjektive Bewältigungsvermögen als auch gesellschaftliche Handlungsanforderungen für Bewältigungsprozesse zugleich in den Fokus genommen werden müssen. (von Felden 2014, S. 64) Was individuell als biografische Transition verstanden wird und was nicht, hängt stark mit den eigenen Bedeutungszuschreibungen zusammen, tendenziell hat eine Transition in der Biografie häufig weder einen klaren Anfang noch ein klares Ende. (von Felden 2014, S. 94) Darüber hinaus sind Transitionen soziale Prozesse, »in denen die Gewohnheiten, Handlungs- und Deutungsroutinen und Wissensbestände aller Beteiligter Modifikationen unterworfen sein können« (von Felden 2014, S. 64). Gerade im studentischen Leben wird das Bewältigen von Übergängen zunehmend bedeutsam, sei es, um sich neue Lernstrategien für die umfangreichen Studieninhalte zu erschließen, oder sei es, um im Anschluss an das Studium eine geeignete Arbeitsstelle zu finden. Studieren macht somit die umfassende biografische Kompetenz erforderlich, mit Transitionen umgehen zu können und ein Denken und Handeln in Übergängen zu beherrschen. (von Felden/Schäffter/Schicke 2014)

### 2.3 *Biografische Unsicherheiten im Studienalltag*

Durch die Veränderung von sozialen Rahmenbedingungen haben die Gestaltungsmöglichkeiten der Biografie im 20. Jahrhundert wichtige Einschnitte erfahren. Diese Rahmenbedingungen betreffen zeitliche, räumliche und soziale Ordnungsschemata in den Gesellschaften, die durchlässiger geworden sind. (Hardering 2011, S. 77 f.) Der Wandel hängt auch mit der Veränderung von hierarchisch gegliederten Gesellschaften im 19. Jahrhundert hin zu funktional ausdifferenzierten Gesellschaften im 20. Jahrhundert zusammen. Die gesellschaftliche Ordnung und die Normierung des Lebenslaufes wird in der Folge weniger über große Institutionen hergestellt (z. B. Kirche oder Staat), sondern in flexible Funktionssysteme (z. B. Organisationen) ausgelagert, die auf der Mesoebene der Gesellschaft angesiedelt sind. Rosa charakterisiert den unsicheren sozialen Boden, auf dem die Menschen nun ihre Biografien entwickeln, als »slipping slopes« (Rosa 2005, S. 190), als *rutschende Abhänge*. Diese veränderten sozialen Rahmenbedingungen können sich auf das Subjekt und seinen bio-

grafischen Gestaltungsentwurf nun paradox auswirken. Einerseits haben sie zur Folge, dass Menschen ihre Biografien unter Vorbehalt flexibler, d.h. losgelöster von institutionellen Zwängen, gestalten können. So kann für den Bereich der Arbeit eine zunehmende De-Institutionalisierung des Lebenslaufs festgestellt werden. (Kohli 1994, S. 219 f.) Das heißt, welcher Erwerbstätigkeit ich wie und wann nachgehe, lässt sich unter flexibleren Gesichtspunkten gestalten als noch unter stark industriell geprägten Arbeitsbedingungen im 19. Jahrhundert. So lassen sich durch die Form der Selbstständigkeit, durch das Nutzen von Aufstiegspotentialen aus der beruflichen Weiterbildung sowie durch mehr Möglichkeiten zum Jobwechsel gewisse Freiheiten erreichen. Auf der anderen Seite bedeutet diese rückläufige Rolle der Institutionen aber nur bedingt mehr Freiheit in der Gestaltung des individuellen Lebens. Denn die Menschen werden nun mehr in die eigene Pflicht genommen, selbst die Verantwortung für einen gelingenden Lebensentwurf zu tragen, und das inkludiert auch Momente des Scheiterns, wenn etwa Transitionen (Welzer 1993) vom einen biografischen Lebensabschnitt in den nächsten misslingen.

Was bedeuten solche Einschnitte in den Verlauf der Biografie für Studierende? Sofern sie die Voraussetzungen erfüllen, ist es angehenden Studentinnen und Studenten freigestellt, in ein Studium einzusteigen sowie unter Inkaufnahme von Zugangsbeschränkungen, die Universitäten selektiv für Fächer einführen können, einen für sie geeigneten Studiengang zu wählen. Das Studieren selbst kann aber als stark institutionalisiert und kontrolliert bezeichnet werden. Stundenpläne mit wenig Spielraum, hohe Zuläufe zu verschiedenen Studienrichtungen, zum Beispiel zu den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, machen eine qualitätsvolle Lehre zur Herausforderung (Egger/Wustmann/Karber 2015), und das europaweit einheitliche Leistungsanrechnungssystem *European Credit Transfer System* (ECTS) (Europäische Kommission 2009) sieht ein leistungsbetontes und zügiges Studieren vor. Rasche und flexible Entscheidungen sind zwischen Studium und Privatleben zu treffen, der Zwang zu einem permanenten Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne (Alheit/von Felden 2009) sowie ein oft selbst auferlegter Leistungsdruck tragen dazu bei, Studieren zu einer unsicheren biografischen Erfahrung zu machen. Solche Herausforderungen können das narrative Zentrum der Biografie immer wieder verzerren, Raum und Zeit scheinen dabei nicht mehr kontrollierbar zu sein, und das biografische Subjekt

ist permanent in Aktionsbereitschaft, um reagieren zu können: Wenn es Studierenden in solchen Lebenssituationen nicht gelingt, handlungsfähig zu bleiben und Sinn zu generieren, oder wenn die Handlungsmöglichkeiten zu zahlreich werden, können sich negative Erfahrungen in der Biografie manifestieren. Diese können von einfacheren Enttäuschungserlebnissen bis hin zu ernsthaften somato-psychischen Erkrankungen reichen – darunter fallen auch Burnout-Erkrankungen im Laufe des Studiums.

### 3. Burnout als biografische Zäsur

Die Zeit verhält sich zur Uhr wie das Denken zum Kopf. Die Uhr enthält gewissermaßen die Zeit. Und doch lässt sich die Zeit nicht wie ein Dschinn in eine Flasche sperren. Ob sie als Sand verrinnt oder sich als Räderwerk dreht, die Zeit vergeht unwiederbringlich vor unseren Augen. Selbst wenn das Stundenglas zerspringt, wenn in der Dunkelheit kein Sonnenlicht mehr auf die Sonnenuhr fällt, wenn die Hauptfeder soweit abgelaufen ist, dass die Uhrzeiger stillstehen wie der Tod – Die Zeit selbst geht weiter.

*Dava Sobel*

Das Burnout-Syndrom ist heute als *Erkrankung* (auch wenn Burnout medizinisch keine Erkrankung darstellt) in aller Munde und gesellschaftlich weit verbreitet. Aktuelle Statistiken zu Betroffenen sprechen von sechs bis sieben Prozent bzw. von zwanzig Prozent bei Risikogruppen, wie sie Personen im Finanzwesen, Marketing, Selbstständige mit hohem Erwerbsdruck, Polizistinnen bzw. Polizisten, Lehr- und Führungskräfte darstellen. (Lalouschek 2008) Solche Zahlen weisen bereits einen Volkskrankheitscharakter auf. Für gewöhnlich bedeutet Burnout, den Anforderungen am Arbeitsplatz nicht länger gewachsen zu sein, aber auch andere soziale Rahmenbedingungen stehen zunehmend in Diskussion, die Krankheit auszulösen und zu bedingen. So sind auch Überforderungen im privaten Bereich krankheitsgenerierend (z. B. die Doppelbelastung zwischen Beruf und Elternschaft, Freizeitstress). Zeitdruck, mangelnde Mitbestimmung, Kontrolle sowie Mobbing fördern in jedem Fall ein Burnout. (Lalouschek 2008) Im Allgemeinen werden einem Burnout Krankheits-symptome wie Stress, Überforderung, Erschöpfung und auch Depression zugeschrieben. Es handelt sich demnach um Symptome im Wechsel von Körper und Psyche, die diesen Krankheitskomplex un-



terhalten. Aus schulmedizinischer Sicht lässt sich bislang keine einheitliche Definition zu der Krankheit geben, auch das Verhalten der Krankenkassen ist oftmals entsprechend unregelmäßig. Laut dem Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI 2016) handelt es sich bei Burnout um »Probleme mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung« (DIMDI 2016), was allgemein bedeutet, dass die Krankheitssymptome in Zusammenhang mit den lebensweltlich-biografischen Rahmenbedingungen der erkrankten Personen stehen können. Geht man über die klinische Definition und die Symptome hinaus und bezieht solche systematische Faktoren in die Krankheitsgenese mit ein, ergeben sich bereits umfassendere Burnout-Definitionen:

»Burnout ist eine prozesshafte Erkrankung. Sie bezeichnet eine Systemerregung aus einer anhaltenden, sich allmählich aufschaukelnden Hyperstressreaktion. Dies leitet einen Auflösungsprozess der psychophysischen Selbstregulation ein und mündet in eine manifeste schwere Depression.« (Nelting 2010, S. 30)

Indem mit diesem prozesshaften Verständnis von Burnout durch Nelting (2010) letztlich, wie es heißt, das *Selbst* erkrankt, wird implizit ein Zusammenhang zwischen den Burnout-Symptomen und der biografischen Dimension der Erkrankten hergestellt.

### 3.1 *Burnout aus biografiethoretischer Perspektive*

Um Burnout als eine biografische Zäsur verstehen zu können, wird eine Perspektive eingenommen, welche Krankheit nicht unter schulmedizinischen Ursache-Wirkungs-Modellen betrachtet. Kranksein ist damit kein physio-psychischer Symptomkomplex mehr, sondern vielmehr ein sozial- und individualgenetischer Prozess, d. h., Krankheit entsteht in Schnitträumen zwischen Gesellschaft und Subjekt und bedeutet für Menschen immer auch einen Einschnitt in die autonomen Handlungsspielräume. Die biografische Anamnese ist nicht eine medizinische Erklärung, sondern ein beobachtendes Wahrnehmen von Krankheit. (Keil 2012, S. 135) Dieses richtet sich auf die in der Biografie zu bergenden Dimensionen und Kategorien einer umfassenderen Erklärung, sozusagen auf eine subjektive Essenz, auf einen objektiven Faktor von Subjektivität. Wir haben eine Krankheit, aber wir sind auf verschiedene, auf spezielle und eigene Weise krank

und werden auch entsprechend auf eigene Weise wieder gesund – und das in einem lebensgeschichtlichen Kontinuum von Zeit und Raum. Diesem Kontinuum liegen die grundlegenden Strukturen der menschlichen Biografie inne. *Lebenszeit* und *Lebensraum* sind die beiden Ordnungskategorien von Biografie. (Mikula/Lechner 2014, S. 7) Die Erfahrung, unser Leben selbst gestalten zu können, hängt damit zusammen, dass wir Autonomie und Handhabbarkeit im Umgang mit Raum und Zeit erfahren. Eine Krankheit entsteht nun aus biografietheoretischer Sicht vor allem dann, wenn beide Kategorien durch das Subjekt nicht mehr handhabbar sind. Die Folge eines solchen Entgleitens von Zeit und Raum ist die Krankheit. Dies trifft insbesondere auf das Burnout zu, bei dem Symptome wie Stress, Erschöpfung oder auch Depression durch spezifische soziale Umstände (z. B. Überforderung am Arbeitsplatz) ausgelöst werden. Zieht man nun eine Strukturperspektive von Krankheit heran, so sieht sich das Subjekt diesen Umständen hilflos ausgesetzt und reagiert darauf mit dem Krankwerden. Der erkrankte Mensch ist in biografietheoretischer Perspektive aber zugleich auch Gestalter bzw. Subjekt seiner Krankheit. Wer seine Krankheit zum Fremdkörper macht, der bloß abgetrennt werden muss, der macht sich zur Gegnerin bzw. zum Gegner seiner selbst, versucht sich aus dem Gesamtprozess herauszunehmen und beraubt sich auf diese Weise der Chance, eine nachhaltige Selbstintegration voranzutreiben, welche Voraussetzung der Gesundheit des menschlichen Leibes ist. (Keil 2012, S. 135) Das bedeutet, Krankheit macht bereits jeweils Sinn und Bedeutung für die Erkrankten bei ihrem Eintreten (oder zumindest später in der Reflexion darüber), Kranksein hat eine Vorgeschichte in Form von individuellen körperlichen bzw. psychischen Erfahrungsketten, die von einer Person in der Vergangenheit bereits erlebt worden sind. Auch im Burnout fallen aus lebensgeschichtlicher Perspektive eine Außenseite (Krankheit als mess- und behandelbarer Symptomkomplex) und eine Innenseite (Kranksein als wahrnehmbarer und gestaltbarer Veränderungsprozess) zusammen. Die Krankheit und der erkrankte Mensch haben eine andere Dimension und müssen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Sie geschehen zugleich, sind aber nicht identisch, sondern teilen sich ein beschreib- und messbares Geschehen sowie jene Innenseite, die sich als subjektive Bedeutung manifestiert. (Keil 2012, S. 133)

### 3.2 *Burnout bei Studierenden*

Zur Häufigkeit der an Burnout erkrankten Studierenden in Deutschland und Österreich liegen zwar Zahlen und Statistiken vor. Aufgrund der unterschiedlichen Symptome und der Folgeerkrankungen, die zum Teil wieder als eigenständige Erkrankungen definiert sind, sind diese jedoch nur mit Vorsicht als repräsentativ zu verstehen. So gibt jeder siebte Studierende nach den Ergebnissen der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks an, Beratungsbedarf zu depressiven Verstimmungen sowie zu Arbeits- und Konzentrationschwierigkeiten zu haben (Gusy u. a. 2009, S. 1); jeder achte Studierende berichtet von Prüfungsangst sowie Lern- und Leistungsproblemen. Die Gründe für diese Burnout-Zahlen unter Studierenden liegen maßgeblich an den veränderten Hochschulbedingungen. Mit der Bologna-Reform (European Commission 1999) wurde der Konkurrenzdruck deutlich stärker, da eine europaweite Angleichung der Leistungsbeurteilungssysteme an Hochschulen zum *European Credit Transfer System* (ECTS) auch die Vergleichbarkeit von Leistungen vereinfacht. Daneben weisen die im Zuge der Reform gestuften Studiengänge einen straffen Stundenplan mit hoher Anwesenheitspflicht auf, um in der vorgesehenen Studienzeit das Bachelorstudium und anschließend das Masterstudium zu absolvieren. (Jawurek/Grobe 2007, S. 24 f.) In diesem System kämpfen aktuell viele Studierende in Aufnahmeprüfungen um beschränkte Plätze. Durch die Veränderung des Hochschulsystems bleibt kaum noch Zeit für den Diskurs oder um sich zu erholen, soziale Kontakte zu pflegen oder den eigenen Hobbys nachzugehen. (Jawurek/Grobe 2007, S. 25) In der Folge sehen sich Studierende einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt, sie müssen genau nach Stundenplan studieren und versuchen einen bestmöglichen Notendurchschnitt zu erzielen. Parallel dazu sind viele Studierende bereits ins Berufsleben eingestiegen und arbeiten neben dem Studium. Sie absolvieren unbezahlte Praktika, um sich bereits für die berufliche Zukunft in einem Unternehmen zu empfehlen. Unter diesen multiplen Herausforderungen brennen viele Studierende schlichtweg aus. Wir erleben bei Studierenden Verhaltensweisen und Zusammenbrüche, die bisher gemeinhin eher der Sparte des Managements vorbehalten schienen. (Dobischat 2007, S. 75) Diese Rahmenbedingungen schlagen sich auch bereits in diversen qualitativen Forschungsbefunden zu Burnout im Studium nieder.

### 3.3 Empirische Befunde zu Burnout bei Studierenden

Aus Sicht der Biografieforschung lassen sich Burnout-Erkrankungen vorteilhaft anhand von lebensgeschichtlichen Erzählungen erforschen. In seiner Lebensgeschichte gibt das Subjekt preis, wie es seinem täglichen Handeln in Form eines verstehenden Erinnerens Sinn zuschreibt und einzelne biografische Sequenzen miteinander verknüpft, sodass eine kohärente Lebensgeschichte daraus entsteht. Dafür bieten sich unterschiedliche Formen des qualitativen Interviews an. In der Datenerhebung und Auswertung von qualitativen Interviews lassen sich insbesondere auch Veränderungs- bzw. Lernprozesse über einen längeren Zeitraum rekonstruktiv erschließen. Diese in den Blick zu bekommen, ist bei der Erforschung der Thematik Burnout wesentlich, da mithin auch jenes transitorische Handeln (Welzer 1993) der Erkrankten sichtbar wird, sodass Wege aus der Krise heraus auftauchen.

Eine empirische Studie von Grahl (2013) zu an Burnout erkrankten Studierenden in Österreich hat interessante Ergebnisse erzielt. Gefragt wurde im Rahmen der qualitativen Interviews nach Faktoren, die zur Entstehung von Burnout beitragen, nach konkreten Symptomen bzw. Kennzeichen von Burnout, die bei der jeweiligen Person aufgetreten sind, nach Momenten oder Personen, die dafür ausschlaggebend waren, sich Hilfe zu holen, sowie nach Lern- bzw. Veränderungsprozessen, die die Person durchgemacht hat, um aus dem Burnout zu entkommen. (Grahl 2013, S. 84) Exemplarisch werden nun einige Erfahrungssequenzen der Burnout-Erkrankung einer Studentin und eines Studenten skizziert und diskutiert.

Die Studentin gibt als begünstigende Faktoren für Burnout an, von Anfang an neben dem Studium auch erwerbstätig gewesen zu sein; zudem hatte sie den Wunsch, alleine wohnen zu wollen und in der Freizeit etwas zu erleben. (Grahl 2013, S. 85) Sie resümiert, sie habe sich in ihrem Leben zu der Zeit zu viel aufgetragen, sie wollte die perfekte Tochter darstellen, eine tolle Studentin sein, die nebenbei jobbt und sich selbst erhalten kann, die ein Studium absolviert und tolle Leistungen bringt. Sie wollte perfekt sein und zerstörte sich dadurch. (Grahl 2013, S. 86) Bei einem männlichen Interviewpartner wird ebenso ein Zusammenspiel mehrerer biografischer Anforderungssituationen ersichtlich, das dazu führte, handlungsunfähig zu werden. So gibt er an, er habe zu jener Zeit gearbeitet, Abgabetermine auf der Uni und auch eine kleine Tochter zu Hause gehabt, zudem

ging es seiner Lebensgefährtin nicht gut nach der Geburt. (Grahsl 2013, S. 90) Auch am universitären System übt er als begünstigenden Faktor für Burnout Kritik, da dieses nur auf Leistung ausgerichtet sei und manchmal das Zwischenmenschliche sehr fehle. (Grahsl 2013, S. 90)

Als kennzeichnend und symptomatisch für ihre Burnout-Erkrankung gibt die weibliche Interviewpartnerin körperliche, psychische sowie soziale Probleme an. Sie verlor viel an Körpergewicht, sie begann, an einer Schlafstörung zu leiden, und empfand einen andauernden, permanenten inneren Unruhezustand, verbunden mit leichter Reizbarkeit; zudem isolierte sie sich sozial. (Grahsl 2013, S. 87) Der Kontrollverlust, den die Symptome in ihr auslösten, wurde so stark, dass sie schließlich einen Suizid überlegte: »[I]ch habe mit dem Gedanken Tag täglich [!] gespielt« (Grahsl 2013, S. 87). Der männliche Interviewpartner gab an, am Tiefpunkt seiner Burnout-Erkrankung Symptome wie Herzrasen, Beklemmung und Ohnmachtsgefühle zu verspüren. Er litt unter starken Kopfschmerzen und zog sich zu der Zeit ebenfalls völlig von seinen Freundinnen und Freunden, seinen Studienkolleginnen und -kollegen zurück, was soziale Isolation zur Folge hatte. (Grahsl 2013, S. 91)

Die entscheidende Hilfestellung aus dem Burnout heraus geben der Studentin die eigenen Eltern, die ihre körperliche und mentale Erschöpfung erkennen und ihr eine Therapie organisieren. Ein selbständiges Ausbrechen aus der Krankheit ist der Person zu diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich. Auch der Student entschließt sich auf Anraten seines Vaters schließlich für eine Therapie, er sucht einen Therapeuten auf, welcher ihm bereits zu seiner Schulzeit und der Zeit der Scheidung seiner Eltern geholfen hatte. (Grahsl 2013, S. 91)

Wesentlich sind aus biografischer Perspektive auch die transitorischen Lern- und Veränderungsprozesse, mit denen es den beiden Studierenden gelang, aus ihrer Abwärtsspirale zu entkommen. Dabei wird das Augenmerk gelegt auf das Potential, bedachtsam und selbstliebend eine neue Ordnung in das eigene Leben zu bringen. (Bergner 2010, S. 1) Die Studentin gibt, rückblickend auf ihre Krise, an, anders an Probleme heranzugehen sowie Warnzeichen und Symptome des Körpers eher zu verstehen. Dies sei jedoch ein zeitintensiver Prozess, dessen sie sich immer wieder bewusstwerden müsse und an dem es auch kontinuierlich weiterzuarbeiten gelte. (Grahsl 2013, S. 88) Als zentrale Lernerträge gibt die Studentin eine

Neuausrichtung der biografischen Sinnperspektive und eine Wiederherstellung eines autonomen Selbst an:

»Das Wichtigste war glaub ich, Dinge, welche mir [...] nicht gut tun, nicht mehr als die wichtigsten Dinge in meinem Leben zu sehen. Dinge, die ich nicht gleich auf Anhieb schaffe, dürfen mein Leben einfach nicht zerstören. Ich selbst bin am Wichtigsten [!] und nichts auf dieser Welt hat den gleichen Stellenwert.« (Grahsl 2013, S. 90)

Der männliche Studierende erfährt die Therapie ebenso als sehr unterstützend, er lernt, mit seinen *körperlichen* Symptomen als ganzheitlichen Stresssymptomen umzugehen und richtet seine biografische Sinnperspektive schließlich ebenso neu aus: »Ich habe halt gelernt, dass also ich nicht immer perfekt sein kann und nicht alles mit 150 Prozent machen kann, weil mich das kaputt macht.« (Grahsl 2013, S. 91) Zudem bezeichnet er es selbst als schwierig zu akzeptieren, dass bei manchen Dingen weniger Anspruch und in der Folge weniger Stress bei der Bewältigung von Aufgaben weitaus zielführender sein können; schlicht nicht alles sei mit 150 Prozent machbar. (Grahsl 2013, S. 91)

Mit der Studie von Grahsl (2013) zu an Burnout erkrankten Studierenden liegen erkenntnisreiche Befunde zum Auftreten der Erkrankung abseits der Arbeitswelt vor. So konnten Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen des biografischen Gestaltungsentwurfs rekonstruiert werden, die zur Bewältigung von Burnout beitragen. Die Studierenden haben auf einer physischen Ebene gelernt, vermehrt auf ihren Körper zu hören und den aufkommenden Symptomen angemessene Beachtung zu schenken. (Grahsl 2013, S. 94) Aus kognitiver Sicht bzw. sinnperspektivisch gesehen, veränderten sie ihr Leistungsdenken bzw. schreiben diesem nun eine andere Bedeutung zu. Sie hatten ebenso zu lernen, dass sie mit Problemen oder Krisen besser fertig werden, wenn sie andere um Hilfe bitten, was ein soziales Lernen andeutet. Die beiden Studierenden bezeichnen die Genesung zusammenfassend als einen ständigen Lernprozess, der bis heute andauert. (Grahsl 2013, S. 94) Gezeigt wird zudem das Zusammenspiel jener gesellschaftlichen und subjektiven Faktoren, welche die Betroffenen im Schütze'schen Sinne (Schütze 1983) erleiden. Schützes sozialwissenschaftliches Verständnis von Biografie richtet sich auf sogenannte Prozessstrukturen des individuellen Lebenslaufs und damit auf die Frage, ob es elementare Formen solcher Prozessstrukturen gibt, die im Prinzip in allen Lebensabläufen anzutreffen sind.

(Schütze 1983, S. 284) Nach solchen allgemeinen Prozesstrukturen des Lebensverlaufs kann gerade Burnout noch weiter erforscht werden. So stellt sich etwa die Frage, welche allgemeinen krankheitsförderlichen Strukturen rund um das Phänomen Burnout existieren und unter welchen Umständen Studierende besonders anfällig sind, in diesen Strukturen ein Burnout zu entwickeln. Ein Mehrwert der Befunde lässt sich aber bereits für die Biografieforschung erkennen: Die zu Tage getragenen Bewältigungsstrategien der Erkrankten, die, so zeigt sich, in der Folge immer zu Lernsubjekten werden müssen, um ein Burnout zu überwinden, unterstreichen das Vorhandensein von unterstützenden sozialen Beziehungen. Es sind demnach oftmals die Eltern, oder es ist eine längerfristige therapeutische Beziehung, die den entscheidenden Anstoß aus der Krise geben. Solche transitorischen Entwicklungsprozesse der Erkrankten noch differenzierter zu erforschen, stellt für die Biografieforschung eine wichtige Aufgabe dar, mit der die Disziplin auch künftig einem Gesundheitsbeitrag nachgehen kann.

#### 4. Burnout in der Biografie als Lernchance

Die Beschleunigung ist der Versuch, die Zwischenzeit, die für die Überwindung des Zwischenraumes notwendig ist, ganz zum Verschwinden zu bringen. Die reiche Semantik des Weges verschwindet. Der Weg duftet nicht mehr. Ja, der Weg selbst verschwindet. Die Beschleunigung führt zu einer semantischen Verarmung der Welt. [...] Zeit bedeutet nicht mehr viel.

*Byung-Chul Han*

An der Thematik des Burnouts zeigt sich einmal mehr eine soziale Aufgabe, der eine kritische Biografieforschung nachzugehen hat. Eine Frage dazu lautet, wie Menschen Gesundheit erhalten können, indem Wissen und Erkenntnis zur Lebensbewältigung der Subjekte unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen generiert wird. Burnout erscheint im Lichte der Biografiethorie nicht bloß als ein psychisches und physisches Überlastungs- und Erschöpfungssyndrom des Subjekts. Es steckt viel mehr dahinter, nämlich die Gegebenheit, dass Menschen verlernen, die beiden lebensführenden Ressourcen Zeit und Raum fürsorglich zu gestalten. Beziehungsweise wird ihnen ein autonomes Gestalten von Biografie mitunter auch institutionell verwehrt, wie am Beispiel der Universität gezeigt werden

konnte. So wird die Burnout-Erkrankung zu einem zeitgemäßen Ausdruck einer gesellschaftlich verankerten Macht, die das Subjekt über die Institutionen mit Härte zu spüren bekommt und die in die Gestaltung von Lebenszeit und Lebensraum massiv eingreift. Foucault hat diesen biografischen Imperialismus mit dem Begriff der *Bio-macht* beschrieben:

»Wir befinden uns somit im Innern einer Macht, die den Körper und das Leben vereinnahmt oder die das Leben im allgemeinen, wenn Sie so wollen, mit den Polen des Körpers auf der einen und der Bevölkerung auf der anderen Seite in Beschlag genommen hat.« (Foucault 1976, S. 14)

Der private menschliche Körper wird bei Foucault somit zum gesellschaftlich durchdrungenen Körper, die Institutionen haben in verschiedenen öffentlichen Bereichen (Schule, Erwerbsarbeit, Medizin usw.) Steuerungsinstrumente entwickelt, um Kontrolle auszuüben. Ziel einer gelungenen Biografie – die auch Problemen »mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung« (DIMDI 2016) vorbeugt, wie das DIMDI die Burnout-Erkrankung schulmedizinisch definiert – muss es sein, ein zeit- und somit selbstbewusstes und reflexives Leben zur Entfaltung bringen zu können. Unser Leben ist – wie gezeigt werden konnte – eng mit der Kategorie Zeit verwoben. Die Zeit ist das

»Reflexionsfeld, in dem wir unser Leben betrachten, hat Weltdeutungs- und Selbstdeutungscharakter. Zeit ist der Spiegel, in dem das Sein versinnbildlicht wird.« (Dörpinghaus/Uphoff 2012, S. 9)

In diesem Verständnis ist auch das Phänomen Burnout in unserer Gesellschaft – mit ihrem Leistungs- und Zeitdruck, dem Nicht-fertig-Werden in der vorgegebenen Zeit und der ständigen Erreichbarkeit – zu einer Volkskrankheit geworden. Dem schneller werdenden Takt des Lebens zu folgen, bedingt, dass manchen Menschen die Energie ausgeht und die etablierten kreativen Lösungen zur Bewältigung des Lebensalltags nicht mehr greifen. Die Folge davon sind Stress und Erschöpfung, Selbstzweifel kommen auf, und schließlich versagt der sonst mühelos ablaufende Routineplan. Das Leben, das als Kaleidoskop an Herausforderungen jeden Tag aufs Neue bewältigt werden will, wird so zur Qual. Manche Menschen verlieren in dieser permanenten Anstrengung das Gespür für Erholungszeiten und werden schließlich krank, scheitern an Aufgaben, verlieren die Kontrolle über ihren Lebensalltag und geraten schließlich nicht selten in eine existenzielle Krise.



tentielle Krise. Diese kann allerdings als Lernchance für grundlegende Veränderungen im Leben gesehen werden. Wer ausgebrannt ist, der hat auch einmal gebrannt, war sozusagen Feuer und Flamme für eine Sache. Blickt man etwa in die ressourcenorientierte Biografiearbeit, wie sie in der Beratungstätigkeit in vielen Kontexten heute (z. B. soziale Arbeit) Eingang findet, geht dieses Ziel einher mit Entwicklungsprozessen, die einem Verlust von Gesundheit durch diverse Beeinträchtigungen wie Alter, chronische oder auch dementielle Krankheiten entgegenwirken. (Hölze 2011, S. 32)

Für eine am Lebenslauf der Menschen interessierte Forschung im Kontext Burnout lassen sich abschließend mehrere Ziele für die Forschung ableiten: Erstens muss Biografieforschung noch stärker als bisher ihre Verantwortung als eine Gesundheitsforschung an der Schnittstelle zwischen Gesellschaft und Individuum wahrnehmen. Empirische Studien erschließen bereits die Zusammenhänge zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, der eigenen Lebensgestaltung und Krankheiten wie Brustkrebs und Herzinfarkt. (Nittel/Seltrecht 2012) Hier bestehen aber noch Forschungslücken wie etwa zum Burnout. In diesem Sinne muss Burnout zweitens auch im medizinischen Diskurs als eine ganzheitliche, bio-psycho-soziale Erkrankung verstanden werden. Biografieforschung hat damit den Auftrag, die lebensinhärente Perspektive auf Burnout als eine lebensweltliche Perspektive einzubringen. Sie kann nämlich mit ihren epistemischen und methodischen Mitteln zeigen, dass eine solche durch Forschung zugänglich ist und so auch Brückenschläge zur Medizin und zu medizinischer Behandlung ermöglichen. Dafür müssen die den künftigen Studien zugrundeliegenden qualitativen und quantitativen Instrumente noch mehr trianguliert werden, und zwar im Sinne einer *Social-benefits-Forschung* (Schuller 2013), die das Erlernen von Gesundheit über die gesamte Lebensspanne als einen sozialpolitischen Auftrag in den Blick nimmt. So kann Biografieforschung die gesellschaftliche Breite und die subjektive Tiefe von Gesundheit und Krankheit sowie die Lernchancen einer Krise erfassen und wissenschaftlich zusammenführen. Der Lehr- und Lernplan einer Lebenskrise, so lässt sich mit einem pädagogischen Vokabular sagen, entwickelt sich im Durchleben der Krise, die durch einen Ausnahmezustand ausgelöst wird, und folgt dabei einem weitgehend noch unbekanntem biografischen Curriculum beinahe wie einer subjektiven Didaktik. (Keil 2012, S. 133) Diesen je subjektiv gefärbten

Bewältigungsplan offenzulegen, kann als eine künftige Herausforderung für interdisziplinäre Forschungen gelten.

Gerade mit Hilfe von gesellschaftlichen Zeitdiagnosen kann, wie in diesem Artikel gezeigt werden konnte, eine spezifisch *biografiegebundene* Symptomatik des Burnouts in spezieller Art und Weise wiedergegeben werden. So sind auch Studierende während ihres Studiums Akten des lebensgeschichtlichen Werdens und der Bewältigung von Phasen engstrukturierter Zeitsemantiken ausgesetzt. Die gebotenen und ausgeführten Bewältigungsstrategien sind fluide wie die Gesellschaft – »diskontinuierlich und doch zugleich ereignisgebunden« (Schmidt-Lauff 2014, S. 21). Die Nutzung temporaler Aspekte wie Langsamkeit, Gelassenheit, Verzögerung oder Geduld kann für Studierende zu einem Gegenpol in der beschleunigten studentischen Lebensgangart werden. Was Studierenden heute im Studium aber grundlegend vorenthalten wird, ist das Verweilen bei den Dingen, dafür ist offensichtlich kein Platz mehr im Ausbildungssystem der Universität.

»Für den Aufenthalt ist aber ein Halt notwendig. [...] Erst ein Halt verhält auch die Zeit, bringt das Haltbare hervor. Ohne Halt kommt es zu einem Fortriss der Zeit, zu einem temporalen Dammbruch. (Han 2009, S. 75)

Die Möglichkeit, Halt zu finden, ist nur lernend zu bewältigen, das betrifft unsere Kultur wie auch unsere eigene Person. Dazu sind Veränderung und Geduld notwendig. Im Wandelbaren und in der Gelassenheit liegt die Kraft: »Werden wir gelassen, als Menschen, als Gesellschaft, als Kultur.« (Dörpinghaus/Uphoff 2012, S. 138)

## Literatur

- Alheit, P. (2006): »Biografizität als Schlüsselkompetenz der Moderne«. In: [http://freicaltenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2\\_LERNEN/pdf-DDateien/Alheit\\_Bio-graphizitaet\\_2006.pdf](http://freicaltenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-DDateien/Alheit_Bio-graphizitaet_2006.pdf) [abgerufen am 29.01.2017].
- Alheit, P. / Felden, H. von (2009): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Wiesbaden: Springer.
- Bauman, Z. (2003): *Flüchtige Moderne*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996): »Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne«. In: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, hrsg. von U. Beck, A. Giddens u. S. Lash, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 19–112.
- Beck, U. / Beck-Gernsheim, E. (1994): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bergner, T. M. (2010): *Burnout-Prävention*, Stuttgart: Schattauer.

- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bruder, K.-J. (2017): »Das postmoderne Subjekt«. In: [http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte1/bruder\\_pomo\\_subjekt.htm](http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte1/bruder_pomo_subjekt.htm) [abgerufen am 11.01.2017].
- Buchholz, C. (2015): *Burnout im Zeitalter der Postmoderne. Erkranken wir an der Gesellschaft?*, Hamburg: Diplomica.
- Dausien, B. (2008): »Biographieforschung«. In: *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung*, hrsg. von R. Becker u. B. Kortendiek, Wiesbaden: Springer, S. 314–325.
- Dick, A. / Hohenester, G. (2016): *101 Dinge, die ein Wanderer wissen muss*, München: Bruckmann.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information): »Zur Klassifikation von Burnout«. In: <http://www.dimdi.de/static/de/klassif/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2016/block-z70-z76.htm#Z73> [abgerufen am 28.01.2017].
- Dobischat, R. (2007): »Sind Studierende heute ausgebrannt?«. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2 (3), S. 75–76. Und online unter: [https://media.wix.com/ugd/7bac3c\\_93dd742cbaf04efbbdb3bb594a6f2199.pdf](https://media.wix.com/ugd/7bac3c_93dd742cbaf04efbbdb3bb594a6f2199.pdf) [abgerufen am 28.01.2017].
- Dörpinghaus, A. / Uphoff, I. (2012): *Die Abschaffung der Zeit*, Darmstadt: WBG.
- Eckhardt, U. (2016): »Die Schildkröte des Zenon von Elea. Gedanken eines Mathematikers über das Unendliche«. In: [www.math.uni-hamburg.de/home/eckhardt](http://www.math.uni-hamburg.de/home/eckhardt) [abgerufen am 05.02.2017].
- Egger, R. (2008): »Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebenslangen Lernens«. In: *Orte des Lernens*, hrsg. von R. Egger [u. a.], Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–33.
- Egger, R. [u. a.] (Hrsg.) (2008): *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung*, Wiesbaden: Springer.
- Egger, R. / Wustmann, C. / Karber, A. (2015): *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium*, Wiesbaden: Springer.
- Europäische Kommission (2009): *ECTS-Leitfaden*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- European Commission (1999): »The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area«. In: [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en) [abgerufen am 04.02.2017].
- Faulstich, P. (2003): *Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung*, München: Oldenbourg.
- Felden, H. von (2014): »Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen«. In: *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*, hrsg. von H. Felden, O. Schäffter u. H. Schicke, Wiesbaden: Springer, S. 61–85.
- Felden, H. von (2014): »Transitionen zwischen Studium und Beruf als Suchbewegungen«. In: *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen*

- Lebenslagen*, hrsg. von H. Felden, O. Schäffter u. H. Schicke, Wiesbaden: Springer, S. 209–239.
- Felden, H. von / Schäffter, O. / Schicke, H. (Hrsg.) (2014): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*, Wiesbaden: Springer.
- Florin, C. (2014): *Warum unsere Studenten so angepasst sind*, Reinbek bei Hamburg: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1999): »Vorlesung vom 17. März 1976«. In: ders.: *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76)*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 276–305. Und online unter: <http://www.uni-muenster.de/PeaCon/global-texte/g-bio/g-bio-n/foucault-vorlesung-17-3-76.htm> [abgerufen am 04.02.2017].
- Friebertshäuser, B. (2006): »StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge«. In: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, hrsg. von H.-H. Krüger u. W. Marotzki, Wiesbaden: Springer, S. 295–317.
- Göppel, R. (2007): *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Grahl, M. (2013): *Studieren am Rande des Burnouts. Eine Analyse der an Burnout betroffenen Studierenden*, Graz (= Masterarbeit).
- Gusy, B. [u. a.] (2009): »Stress im Studium«. In: *Dokumentation 15. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit*, hrsg. von Gesundheit Berlin-Brandenburg, Berlin: AB Public Health. Und online unter: [http://www.gesundheit-berlin.de/download/Gusy,\\_Drewes,\\_Fischer,\\_Lohmann\\_Stress\\_im\\_Studium\\_bearb\\_10-02-24.pdf](http://www.gesundheit-berlin.de/download/Gusy,_Drewes,_Fischer,_Lohmann_Stress_im_Studium_bearb_10-02-24.pdf) [abgerufen am 28.01.2017].
- Han, B.-Ch. (2009): *Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*, Bielefeld: Transcript.
- Hardering, F. (2011): *Unsicherheiten in Arbeit und Biographie. Zur Ökonomisierung der Lebensführung*, Wiesbaden: Springer.
- Hemingway, E. (2012): *Paris – ein Fest fürs Leben*, Berlin: Rowohlt.
- Heriter, F. (2012): *Das ist das Leben*, München: Knaus.
- Himpele, K. (2011): »Widersprüche des Bologna-Prozesses bei der Neuorganisation von Wissensvermittlung mit Blick auf den Arbeitsmarkt«. In: *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, hrsg. von I. Lohmann, Bielefeld: Transkript, S. 167–188.
- Hölzle, C. (2011): »Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit«. In: *Ressourcenorientierte Biografiearbeit*, hrsg. von C. Hölzle u. I. Jansen, Wiesbaden: Springer, S. 71–86.
- Jawurek, S. / Grobe, J. (2007): »Studieren bis zum Umfallen«. In: *DSW-Journal*, 2, S. 24–25. Und online unter: [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/2007\\_2.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/2007_2.pdf) [abgerufen am 28.01.2017].
- Junge, M. (2016): »Einleitung«. In: *Metaphern soziologischer Zeitdiagnosen*, hrsg. von M. Junge, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–6.
- Keil, A. (2012): »Krankheit als biographischer Ausnahmezustand: Der objektive Faktor Subjektivität«. In: *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand?*, hrsg. von D. Nittel u. A. Seltrecht, Wiesbaden: Springer, S. 125–137.
- Kickbusch, I. / Hartung, S. (2014): *Die Gesundheitsgesellschaft. Konzepte für eine gesundheitsförderliche Politik*, Bern: Hans-Huber.

- Kläden, T. (2014): »Beschleunigung«. In: *Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen*, hrsg. von S. Gärtner, T. Kläden u. B. Spielberg, Würzburg: Echter 2014 (= Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 89), S. 53–58. Und online unter: [http://www.kamp-erfurt.de/level9\\_cms/download\\_user/Gesellschaft/Klden-Beschleunigung.pdf](http://www.kamp-erfurt.de/level9_cms/download_user/Gesellschaft/Klden-Beschleunigung.pdf) [abgerufen am 13.01.2017].
- Kohli, M. (1994): »Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie«. In: *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, hrsg. von U. Beck u. E. Beck-Gernsheim, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 219–244.
- Kolland, F. (2002): *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*, Wien: Braumüller.
- Lalouschek, W. (2008): »Das schleichende Phänomen«. In: <http://derstandard.at/1220457628013/Das-schleichende-Phaenomen> [abgerufen am 28.01.2017].
- Lenzen, D. (2014): *Bildung statt Bologna!*, Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K. P. (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung*, Wien: Paul Zsolnay.
- Lobe, C. (2015): *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*, Wiesbaden: Springer.
- Lyotard, J.-F. (1999): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Wien: Passagen.
- Mielich, S. / Muhl, F. / Rieger, L. (2011): »Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. demokratische Universität«. In: *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, hrsg. von I. Lohmann, Bielefeld: Transcript, S. 115–122.
- Mikula, R. / Lechner, R. (2014): *Figurationen biografischer Lernprozesse*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Nelting, M. (2010): *BURN-OUT. Wenn die Maske zerbricht*, München: Goldmann.
- Nittel, D. / Seltrecht, A. (Hrsg.) (2012): *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand?*, Wiesbaden: Springer.
- Halter, F. [u. a.] (2015): *Personalbericht. Gesundheitsmanagement und Fehlzeiten 2015 im Bundesdienst*. In: <https://www.data.gv.at/katalog/dataset/gesundheitsmanagement-und-fehlzeiten-2015-im-bundesdienst/resource/614f8bcb-ccc4-4fbd-bc73-50d588af91b8> [abgerufen am 05.02.2017].
- Pfeiffer, U. (2012): »Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als reflexive Dimension für die Erziehungswissenschaft«. In: *Zeit und Bildung*, hrsg. von S. Schmidt-Lauff, Münster: Waxmann, S. 91–112.
- Psychologie Heute (2015): *Kraft tanken. Richtig ausspannen, Batterien gekonnt aufladen, die Stille sprechen lassen*, Heft 43, Weinheim: Beltz.
- Ritzer, G. / Vogel, S. (2006): *Die McDonaldisierung der Gesellschaft*, Konstanz: UVK.
- Rosa, H. (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Röthlein, B. (2014): *Anleitung zur Langsamkeit*, München: Piper.

- Rustemeyer, R. / Rausch, A. (2007): »Akademisches Aufschiebeverhalten: Zusammenhang mit Erwartungs- und Wertvariablen«. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), S. 47–58.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2012): *Zeit und Bildung*, Münster: Waxmann.
- Schrittmaier, A. (1999): *Zur Methodik und Systematik von Aporien. Untersuchung zur Aporetik bei Nikolai Hartmann und Gottfried Martin*, Berlin: Könighausen & Neumann.
- Schuller, T. (2013): »The Positive Effects of Lifelong Learning are Evident. Interview with Tom Schuller about the Benefits of Lifelong Learning«. In: [www.die-bonn.de/doks/2013-die-zeitschrift-wertorientierung-en-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2013-die-zeitschrift-wertorientierung-en-01.pdf) [abgerufen am 04.02.2017].
- Schütze, F. (1983): »Biographieforschung und narratives Interview«. In: *Neue Praxis*, 13, S. 283–293. Und online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> [abgerufen am 04.02.2017].
- Strutz, P. / Merz, V. (2005): *Die Kraft der Langsamkeit*, Luzern: Lex.
- Van Reijen, W. (1988): »Das unrettbare Ich«. In: *Die Frage nach dem Subjekt*, hrsg. von M. Frank, G. Raullet u. W. van Reijen, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 373–400.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*, Tübingen: discord.

